



## Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Проблема профессиональной мотивации педагогов в психологической литературе.....	9
1.1 Психологические аспекты проблемы мотивации.....	9
1.2 Основные теоретические и эмпирические подходы к изучению профессиональной мотивации.....	17
1.3 Проблема мотивации педагогической деятельности.....	22
Выводы по первой главе.....	27
Глава 2. Синдром эмоционального выгорания как проблема психологического исследования.....	29
2.1 Обзор основных концепций эмоционального выгорания в зарубежной психологической литературе.....	29
2.2 Обзор основных концепций эмоционального выгорания в отечественной психологической литературе.....	36
2.3 Факторы профилактики синдрома эмоционального выгорания.....	47
Выводы по второй главе.....	54
Глава 3. Эмпирическое исследование взаимосвязи профессиональной мотивации и эмоционального выгорания педагогов.....	56
3.1 Организация и методы исследования взаимосвязи профессиональной мотивации и эмоционального выгорания у педагогов.....	56
3.2 Результаты исследования профессиональной мотивации и эмоционального выгорания педагогов.....	58
3.3 Результаты и анализ корреляционного исследования профессиональной мотивации и эмоционального выгорания у педагогов.....	70
3.4 Рекомендации по профилактике и коррекции эмоционального выгорания педагогов.....	76
Выводы по третьей главе.....	78
Заключение.....	81
Список используемой литературы.....	84

## Введение

Актуальность исследования. Синдром эмоционального выгорания на сегодняшний день продолжает оставаться одной из наиболее актуальных тем в современной психологической науке, что ярко показывают современные социально-экономические реалии общества. Острота этой темы обусловлена, в первую очередь, резко негативными последствиями в социально-психологической сфере личностной целостности, профессионального становления, межличностных отношениях с окружающими (близкие, коллеги), а также в работе. Синдром эмоционального выгорания неизбежно влечет за собой чувство личностной несостоятельности, безразличное отношение к профессиональной сфере, утрату или искажение жизненных установок (ориентиров), сокращение внутреннего ресурса, проявление психосоматических заболеваний и многое другое.

Явление профессионального выгорания не теряет актуальности в наше время, хотя изучается еще с 60-х годов XX века. Изучением этого вопроса в разное время занимались В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, А.А. Рукавишников, Т.И. Рогинская, В.Е. Орел и множество других исследователей. Из зарубежных исследователей феномена выгорания можно выделить работы К. Маслач, П. Брилл, Э. Аронсон, С. Джексон, А. Пинс и другие.

В работах отечественных исследователей эмоциональное выгорание личности рассматривается в контексте определения сущности явления, описания его структуры и причин возникновения, а также проявлений и развития синдромов. Здесь наиболее значимыми являются работы М.В. Борисовой, В.Е. Орела и Т.В. Форманюк. Начиная с 90-х годов прошлого века, выгорание рассматривается в профессиональных сферах деятельности человека и первые исследования в этой области проводятся на педагогических работниках. В дальнейшем изучение проводилось и в других сферах деятельности: у работников медицинских учреждений, психологов и др.

На основе этих исследований были выделены стрессогенные факторы социальных профессий, которые становились причиной появления и развития синдрома эмоционального выгорания у специалистов. В качестве стрессогенной, в первую очередь, рассматривается педагогическая деятельность, которая изучается с позиций возможных причин синдрома выгорания (исследованиями в этом направлении занимались М.М. Рубинштейн, В.Е. Орел, Т.Ю. Овсянникова, Е.Ю. Компан, Н.В. Костина и др.). Интерес исследователей в данной области обусловлен повышенными требованиями общества к профессиональным навыкам специалистов сферы образования, увеличением суточной учебной нагрузки и интенсивности труда. Нередкими становятся и психоэмоциональные перегрузки преподавателя, а также огромное количество межличностных контактов, следствием которых становятся возросшие нагрузки на зрительный, слуховой и голосовой аппараты. Все это напрямую ведет к формированию у личности синдрома выгорания.

В современном мире активно модернизируется система образования, повышаются требования к педагогу: компетентность уровня знаний, педагогическое мастерство, заинтересованность и профессиональная мотивированность, освоение новых граней своей профессии и самореализация. Эти обстоятельства, как нам кажется, могут играть важную роль в предупреждении синдрома профессионального выгорания.

Цель исследования: установить особенности взаимосвязи между профессиональной мотивацией и эмоциональным выгоранием педагогов.

Объект исследования: профессиональная мотивация; эмоциональное выгорание личности.

Предмет исследования: взаимосвязь профессиональной мотивации и эмоционального выгорания у педагогов.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что профессиональная мотивация является одним из факторов профилактики эмоционального выгорания педагогов, то есть существует взаимосвязь между названными

параметрами. Причем, чем в большей степени у личности выражена внутренняя мотивация, тем в меньшей степени она подвержена формированию симптомов эмоционального выгорания.

Для достижения поставленной цели исследования предусматривается решение следующих задач:

1. Проанализировать психологическую литературу по проблемам профессиональной мотивации и эмоционального выгорания в отечественной и зарубежной литературе;

2. Изучить особенности профессиональной мотивации педагогов, а также особенности их эмоционального выгорания;

3. Выявить взаимосвязь между профессиональной мотивацией и эмоциональным выгоранием у педагогов;

4. Проанализировать полученные результаты.

Методы и методики исследования.

1. Теоретические методы (анализ и обобщение литературных источников по проблеме исследования).

2. Психодиагностические методы (Психодиагностические опросники: 1) методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно - потребностной сфере О. Ф. Потемкиной; 2) мотивация успеха и боязнь неудачи А.А. Реана; 3) методика «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой; 4) методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко.

3. Методы количественной, качественной и математико-статистической обработки данных (описательная статистика, корреляционный анализ), интерпретация результатов исследования.

Эмпирической базой исследования является МБУ «Школа № 56», МБУ «Школа № 41», МБУ «Школа № 88» г.о. Тольятти. В исследовании приняли участие педагоги в количестве 82 человек в возрасте от 24 до 65 лет (62 женщины, 20 мужчин).

Теоретико-методологической основой исследования стали теоретические положения и ключевые принципы, сформулированные ведущими отечественными и зарубежными психологами, а именно:

- деятельностный подход, разрабатываемый Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном и позволяющий утверждать, что профессиональная мотивация не только обеспечивает эффективность выполняемой деятельности, но и сама оптимально выражается в деятельности, поведении и общении, во взаимоотношениях с другими;

- принцип детерминизма, предложенный С.Л. Рубинштейном, согласно которому особенности проявления профессиональной мотивации закономерно зависят от порождающих её внешних и внутренних факторов;

- гуманистические принципы детерминированности развития личности социальными условиями и содержанием её жизнедеятельности (Дж. Бьюдженталь, А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс);

- теоретические и практические исследования проблемы профессиональной мотивации (Л.С. Выготский, Д.Н. Узнадзе, Л.И. Божович, и др.), также труды отечественных и зарубежных исследователей по проблеме эмоционального выгорания личности: (Н.Е. Водопьянова, К. Маслач, В.Е. Орел, Т.И. Рогинская, В.В. Бойко, и др).

Научная, достоверность результатов и обоснованность выводов исследования обеспечены использованием современной методологии научного познания; последовательной реализацией исходных теоретических положений и терминологического аппарата исследования, основанного на фундаментальных отечественных и зарубежных исследованиях в области философии, педагогики и психологии; использованием методов исследования, адекватных его задачам; репрезентативность выборки; применением методов математической статистики; всесторонней проверкой достоверности полученных результатов при их обсуждении на конференциях различного уровня.

Новизна исследования состоит в том, что проблема эмоционального выгорания педагогов и особенности их профессиональной мотивации как фактора преодоления синдрома эмоционального выгорания являются слабо изученными в психологии. В исследовательской работе была поставлена и реализована задача теоретического и эмпирического обоснования профессиональной мотивации как фактора профилактики эмоционального выгорания педагогов.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты будут способствовать расширению теоретических знаний по проблеме мотивации личности, по проблеме эмоционального выгорания педагогов и могут составлять теоретико-методологическую основу дальнейших исследований в области психологии здоровья, организационной психологии и педагогической психологии.

Практическая значимость диссертационной работы заключается в том, что её результаты могут быть использованы в сфере профилактики эмоционального выгорания педагогов на разных этапах профессионального становления.

Профессия учителя имеет свою специфику и своеобразные особенности, например, такие как повышенная ответственности при общении и взаимодействии с несовершеннолетними, высокая и, зачастую, необоснованная требовательность к педагогу со стороны родителей, необходимость быстро адаптироваться к нововведениям в системе образования как на уровне образовательного учреждения, так и на уровне государства, большие объемы работы с документами. Все это происходит также на фоне необходимости непрерывного саморазвития, самосовершенствования личностного и профессионального. В связи с этим, анализ данной проблемы в рамках представленной диссертации, а также результаты эмпирического исследования могут быть использованы в области организационной психологии при разработке и реализации профилактических мероприятий для педагогов.

Результаты исследования могут быть использованы для совершенствования подготовки психологов и педагогов-психологов, работающих в области психологического консультирования и при разработке коррекционно-развивающих программ профилактики эмоционального выгорания педагогов.

Апробация результатов исследования. Материалы диссертационного исследования были представлены автором в тезисах международных конференций в 2017, 2018 г.г.

Структура и объем магистерской диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, выводов, заключения, списка использованных источников. Текст иллюстрирован таблицами и рисунками.



# **Глава 1. Проблема профессиональной мотивации педагогов в психологической литературе**

## **1.1 Психологические аспекты проблемы мотивации**

Исследуя феномен человеческой мотивации как психологическое явление, ряд исследователей акцентируют внимание на том, что, прежде всего, необходимо дать разъяснения для терминов «мотивация» и «мотив».

Термин «мотив» представляется в виде разнообразных психологических проявлений: процесс переживания и проявления чувства, возникновения потребности или влечения к объекту, проявления склонности или побуждения, желания и др. Под мотивом могут выступать и морально-этические, политические установки, в том числе и условия окружающей среды.

Под «мотивацией» понимают нечто связанное с потребностью или мотивом. Сюда можно отнести мировоззрение личности и ее представления о себе, функциональное состояние и переживания, совокупность знаний об окружающей среде, способность прогнозировать ее изменения и предполагать последствия, а также оценку других людей [37].

Зарубежная психологическая наука насчитывает примерно 50 теорий о мотивации [18]. В связи с таким обильным многообразием В.К. Вилюнас предложил акцентировать внимание на более детальном описании явлений, которые принимаются как послылы для побудительной активности [17].

Иное видение ситуации предлагается со стороны С. Иванова, который говорит: «...нужно сузить содержание понятия «мотив» до какой-то одной реальности, а для обозначения других ввести новые понятия» [29]. По мнению исследователя, термин «мотив» необходимо трактовать как устойчивые образования мотивационной сферы как потребности, имеющие физические воплощения. А определенное ситуативное образование необходимо определять, как «побуждение».

Ряд работ таких исследователей, как Ж. Годфруа, Х. Хекхаузен и др., рассматривают «мотив» исключительно как интеллектуальный продукт деятельности мозга человека. Так, например, Ж. Годфруа пишет, что «...мотив – это соображение, по которому субъект деятельности должен действовать» [14]. Более категорично по этому поводу высказывается Х. Хекхаузен, определяя «мотив» как некий конструкт мышления или теоретические построения мышления, но никак не существующий психологический феномен [70]. По его мнению, мотива как психологического феномена не существует в реальности, мы не можем наблюдать их проявление и потому не можем представлять их как явление действительности. Мотивы являются условностью, которая облегчает процесс понимания различных дополнительных функций мышления личности, входя в сферу объяснения наблюдений обстоятельств и поведением. Также можно сказать, что у Х. Хекхаузена термин «мотив» понимается либо как потребность в чем-либо (например, потребность во власти или достижении какой-то цели), либо как диспозиция личности (таковой может выступать тревожность), либо как причины внешнего и внутреннего характера для дальнейшей деятельности (например, проявление агрессии для защиты) [24].

Противоречия существуют и по такому вопросу: к чему относятся мотивы и мотивация – к действию или к деятельности? А.Н. Леонтьев в 1956 году писал, что мотив побуждает отдельное, частное действие [37]. Однако в более поздних работах он отмечал, что мотивы относятся только к деятельности, а действие не имеет самостоятельного мотива. Если принять это как частный случай осуществления действий, то правомерность утверждений А.Н. Леонтьева становится очевидной – каждое действие в составе деятельности не имеет собственного мотива, но это не значит, что эти действия не мотивированы. Просто для деятельности и действий имеется общий мотив. Однако цели деятельности и каждого действия в ее составе не

совпадают, однако и те и другие обусловлены смыслом деятельности как своеобразным стержнем осуществляемой программы [37].

П.М. Якобсон [72], [73], [74] отмечает растущий интерес к психологии личности (а мотивационная сфера является, несомненно, ее ядром), к сложным динамическим переменам в ее деятельности и поступках делает изучение мотивации поведения человека насущной задачей психологической науки. Очевидно, что требуется критическое рассмотрение существующих точек зрения на проблему и поиск нового подхода к ее решению.

На данный момент мотивация личности, как ключевой фактор человеческой активности, а также поведения и разнообразной деятельности, вызывает основной интерес у исследователей. По сути, любое социально-психологическое межличностное взаимодействие малоэффективно и даже невозможно без учета такого важного фактора как мотивация. За поступками, визуально одинаковыми, могут стоять совершенно разные мотивы, то есть причины поведения личности в схожих ситуациях могут совершенно не совпадать.

Современная психологическая наука выделяется сегодня несколько школ, имеющих разночтения данного вопроса в нескольких деталях, которые связаны с трактованием термина «мотив». Вполне резонно утверждать, что определение этого термина является некоторой научной проблемой. Так К.К. Платонов определяет мотив как психическое явление, которое является побуждающим фактором к последующим действиям [51]. Иное определение мотива состоит в понимании осознаваемой причины, которая является в свою очередь основой для действий и поступков личности. Здесь мотив рассматривается как отражение сознания человека и побудитель к деятельности для удовлетворения потребностей. Одновременно с этим А.Н. Леонтьев отмечает, что мотивом выступает не сама потребность, а её предмет. Этот предмет потребности может быть, как частью материального, так и частью духовного мира, но непременно то, что за ним обязательно стоит потребность (т.е. предмет потребности отвечает самой потребности).

В работе В.И. Ковалева мотивация рассматривается как сумма мотивов поведения и деятельности. О.С. Гребенюк критикует такую позицию, задавая проблемный вопрос: «...куда же в таком случае отнести потребности?» [55]. Однако, суммируя эти позиции, мы можем сказать, что дилемма по этому вопросу отсутствует. Труды отечественных специалистов, таких как С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев, указывают на то, что за теми или иными мотивами стоят вполне определенные потребности [37]. Имея множество мнений по поводу термина «мотив», мы видим, что все исследования, по крайней мере, сходятся в понимании мотива, как побуждающей причины для последующих поступков личности, деятельности, связанной с удовлетворением потребностей человека. Если же мы будем интегрировать потребности и мотивы в структуру мотивации, то в итоге лишим сам «мотив» самостоятельного содержания.

Так как мотивы могут выступать как осознанные, так и неосознаваемые, появляются различные понимания мотива в данном контексте. Например, когда мы говорим о мотивированном или немотивированном поведении, мы предполагаем существование неосознанных мотивов, так как определенно за поведением с отсутствующей мотивацией лежит побуждение, которое не осознается в данный момент личностью. Исследования А.А. Файзулаева предлагают нам последовательную концепцию, в которой выделено три стадии становления мотива: 1) возникновение побуждения; 2) осознание побуждения личностью; 3) принятие осознанного побуждения как мотива. Третий этап выделяют на основе того, что осознание побуждения не означает принятие его как мотива (человек может попросту отказаться от него). Из логической цепочки рассуждений автора мы заключаем, что если осознанное рассуждение не принимается личностью, то оно не может выступать как мотив в будущем [61].

Из обозначенного можно резюмировать, что под мотивом мы понимаем внутреннее побуждение личности к какому-либо активному действию

(например, общение, поведение и т.д.). Это активное действие непременно связано с удовлетворением различных потребностей.

У ряда исследователей (В.И. Ковалев, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов и др.) рассматривается тема представлений о мотивации. Личностная мотивационная сфера понимается как совокупность устойчивых мотивов, которые имеют строгую иерархию, а также выражают общую направленность личности в социуме.

Так или иначе, при постановке вопроса о причинах человеческого поведения, мы неизбежно приходим к теме мотива.

«Мотив» (в пер. с лат. Moveo - двигаю) – есть то, что движет существом, то, ради чего оно тратит свою жизненную энергию.

Подробно объяснить этот термин в психологической науке невозможно без учета множества социально-психологических связей. Мотив изначально является неотъемлемой частью системы детерминант, таких как образ, отношение, действие. Все вместе они являются конструкцией психологии личности. Мотив придает поведению личности конкретную направленность и импульс, поддерживает их на пути стремления к конечной цели.

Термин «мотив» связан с историческим развитием человечества. С древнейших времен мотив являлся частью житейской мудрости, объясняя окружающим мир человеческих чувств (например, удовольствие и неудовольствие) и побуждений, влечений, силе воле и т.д. Изучения мотива в контексте психологической (или около психологической) науки начинаются в период появления философии [45].

Эпоха античности (Аристотель, Пифагор, Платон и др.) дала нам новое понимание мотива: философами были разграничены чувственное познание и мышление, а также уровни познания и побуждения личности. Эти представления выразились в предположениях о множестве «частей», из которых состоит душа. Эти составляющие психологии личности даже изображались анатомически: например, Платон и Демокрит «помещали» разум в голове человека, его мужество – в груди, а чувственное вождение в

области печени [23]. Аристотель выделял одну из душевных функций, как стремление к чему-либо, причем это стремление (в понимании философа) неотделимо от ощущений [5].

Отечественные школы И.П. Павлова и В.М. Бехтерева вводят новое понятие «рефлекторная дуга». Рефлекс, изученный И.М. Сеченовым, объяснял выход организма на новый «простор» жизненных столкновений с внешним миром, для которого у личности нет заготовленных схем действий и поведения. Для деятельности в такой новой среде необходимы мотивационные посылы.

С позиции И.М. Сеченова, основная социально-нравственная задача заключалась в формировании волевой личности. Это обуславливало подчинение рефлекса. Таким образом, личность «просто не может не делать добро». Физиолог был вдохновлен идее появления на русской земле свободных и сильных людей и идея о «воспитании рефлекса» носила патриотический характер.

С позиции И.П. Павлова и В.М. Бехтерева новые рефлексы вырабатывались под влиянием биологического мотива. Авторы назвали его подкреплением. Данный мотив соотносился с естественными потребностями организма человека, такими как самосохранение, удовлетворение биологических потребностей. В.М. Бехтерев писал: «...условная мотивация черпает энергию у безусловной, заложенной в организме самой его природой» [8].

Особый интерес вызывает разработанное А.А. Ухтомским положение о доминанте. Это учение позволило раскрыть физиологические механизмы мотивационной направленности поведения человека. Таким образом, А.А. Ухтомский считал, что доминанта – это в большей степени физиологический процесс, нежели психологический.

В зарубежной психологии также большое внимание уделялось исследованию мотивационной сферы личности, по разному подходили и трактовали данные понятия.

Так, например, основатель психоанализа З. Фрейд полагал, что любые психологические качества и проявления обусловлены бессознательными мотивами. В первую очередь, это сексуальные влечения и агрессия. В теориях З. Фрейда социальные факторы противопоставляются биологическим. Социальные нормы обладают большой мотивационной силой.

Всем известная трехкомпонентная модель структуры личности, представленная З. Фрейдом, составлена исходя из анализа сложной мотивационной структуры личности. Высокая степень конфликтности обусловлена столкновениями бессознательных мотивов с сознанием и «Я» личности, а также давлением «Сверх-Я», выражающемуся в законах, принципах, родительских предписаний и интроекций [28].

Существенно обогатилось исследование мотивационной сферы личности с работами К. Левина. Он был воодушевлен идеями о понятии поля и с его помощью раскрывал динамику индивидуальных и коллективных мотивов [31]. Под полем К. Левин понимал «жизненное пространство» личности. С его точки зрения оно целостное, где индивид и значимое для него место являются единым, не делимым.

К. Левин впервые обозначил мотив как особую психическую реалию, не сводил его ни к биологическим детерминантам, ни к социальным. Этим он обозначил именно психологическую основу поведения, укрепил терминологический аппарат психологии, одним из важных компонентов которого является мотив и мотивационная сфера личности [42].

Несколько иной подход к мотивационной направленности у У. Макдауголла. Он в качестве формы целенаправленной активности рассматривать инстинкты, которые имеют компоненты: познавательные, эмоциональные, поведенческие, побудительные. Для каждого инстинкта соответствует своя эмоция, которая способна в последующем переходить в устойчивую форму [46].

Бихевиористы также предлагали свое понимание мотивации поведения человека, предложили поведенческую теорию – Б. Скиннер, Д. Уотсон, К. Холл. Поведение человека, согласно данной теории, можно объяснить через простую схему «стимул – реакция». В данной схеме «стимул» (раздражитель) является активным побудителем к действиям для человека.

По мнению Б. Скиннера, активность человека обусловлена подкрепляющими стимулами из окружающей среды. Для объяснения поведения человека нужно просто проанализировать отношения между видимыми действиями и видимыми последствиями [64].

С развитием теорий мотивации зарубежными исследователями в научный оборот все больше включаются дополнительные термины. Представители гуманитарного направления А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс начинают говорить о социальных потребностях, жизненных целях, когнитивном диссонансе, ценностях, ожидании успеха, боязни неудач, уровне притязаний [2].

С позиции гуманитарной психологии люди – это активные творцы собственной жизни, которая имеет ограничения только физическими или социальными воздействиями.

Анализируя подходы к пониманию мотивов в зарубежной психологии нельзя не поднять классификацию мотивов, предложенную А. Маслоу, их иерархическое упорядочение.

А. Маслоу полагал, что жизнь человека будет тогда счастливой, когда они будут заниматься поиском и найдут личные цели.

Таким образом, А. Маслоу выделил следующие потребности:

1. Физиологические потребности;
2. Потребности безопасности и защиты;
3. Потребности в принадлежности и любви;
4. Потребности в самоуважении;
5. Потребности в самоактуализации или личного совершенствования.



Согласно его пониманию, мотивацией обусловлено любое психологическое или физиологическое состояние человека. Она (мотивация) непрерывна, изменчива, бесконечна и характеризует любое органическое состояние [16].

Достаточно интересными являются исследования Д. Маклеланда, который ввел понятие «мотив достижений» [39]. Данный мотив обеспечивает высокий уровень достижений в различных сферах деятельности человека, не только его биологические нужды, но и с социальной, профессиональной, личной и т.д. Мотив достижения тем сильнее, чем больше испытуемые представляли различные способы успешного достижения цели.

Итак, в нашей работе под мотивом понимается внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности, связанной с удовлетворением определенной потребности. Исходя же из современных психологических представлений о мотивации, под мотивационной сферой понимается совокупность мотивационных образований: диспозиций (мотивов), потребностей и целей, аттитюдов, поведенческих паттернов, интересов. С точки зрения развитости, ее характеризуют по широте, гибкости и иерархизированности.

## **1.2 Основные теоретические и эмпирические подходы к изучению профессиональной мотивации**

Профессиональная мотивация, с позиции Е.А. Куприянова, является действием «...конкретных побуждений, которые обуславливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией» [36].

Профессиональная мотивация, наряду с другими типами мотивации, зависит от многих внутренних и внешних факторов. Данные факторы могут носить как временный, так и постоянный характер. Отсюда, считается, что понятие профессиональной мотивации может быть как устойчивым

образованием, так и изменчивым, характеризующимся определенной динамикой. Профессиональная мотивация зависит во многом от индивидуальных особенностей личности, от различных внешних обстоятельств. Она может, как сохраняться в течение всей жизни, так и изменяться в короткие сроки.

Не смотря на зависимость от многих факторов, многие исследователи профессиональной мотивации отмечают общую закономерность, заключающуюся в прохождении ею нескольких этапов. Каждый этап профессиональной мотивации имеет свои особенности, структуру [10]; [31]; [54].

Выделяются следующие этапы: 1. выбор специальности; 2. выбор места работы; 3. непосредственная реализация профессиональной деятельности.

Также, нельзя проигнорировать различные ситуации профессиональной переориентации, смены места работы или переподготовки.

Большое значение профессиональная мотивация играет в эффективность профессиональной деятельности личности. Причем, стоит отметить выявленную Н.С. Пряжником закономерность, согласно которой «...качество деятельности является наилучшим при среднем уровне мотивации» [31]. Соответственно, при низком и высоком уровне мотивации эффективность профессиональной деятельности будет существенно снижаться.

Важной особенностью профессиональной мотивации является то, что она способна компенсировать многие слабо выраженные индивидуальные способности человека, затрудняющие реализации в профессии. Тогда как слабую выраженность профессиональной мотивации ничем компенсировать нельзя – никакими задатками, способностями [56].

Также, большое значение в проявлении профессиональной мотивации играет сложность выполняемого задания: «...в решении легких заданий лучший успех деятельности достигается при высоком уровне мотивации, а в решении трудных – при ее низком и среднем уровне» [60].

Отметим, что большое значение для эффективности профессиональной деятельности приобретает соответствие её особенностей с особенностями сотрудников, её выполняющих. Например, при выраженном мотиве аффилиации результат в деятельности достигается именно в процессе групповой работы, особенно если установлены дружеские взаимоотношения [51].

Еще одним наиболее важным фактором эффективности профессиональной деятельности является степень удовлетворенности человеком своим трудом: чем в большей степени человек видит результат своей работы, чем в большей степени он ею удовлетворен, чем в большей степени повышается её эффективность [11]. Таким образом, можно говорить о взаимозависимости между удовлетворенностью и эффективностью профессиональной деятельности.

Э.С. Чугунова выделяет следующие типы профессиональной мотивации личности [32]:

1. Доминантная профессиональная мотивация. Данный тип выражается в устойчивом интересе личности к выбранной профессии. Эти интересы выражаются в положительном эмоциональном отношении, окрашивающем познавательный процесс объекта профессиональной деятельности. Этот объект приобретает особую значимость для личности, у него возникает и реализуется большое стремление больше узнавать и понимать его.

2. Ситуативная профессиональная мотивация. Выражается в преобладании в ситуации выбора профессии определенных жизненных обстоятельств, которые не до конца могут согласовываться с истинными интересами и склонностями человека. Это могут экономические обстоятельства, семейные и другие.

3. Конформистская профессиональная мотивация. Выражается в особом влиянии на профессиональный выбор человека ближайшего социального окружения – родителей, друзей, педагогов и т.д. [32].

Проведенные Э.С. Чугуновой исследования доказали, что хуже всего на профессиональную мотивацию влияет конформистский тип мотивации. Также, отрицательная зависимость выявлена между ситуативным типом мотивации и творческой продуктивностью. У доминантного типа профессиональной мотивации была выявлена положительная взаимосвязь с творческой продуктивностью [74]. Таким образом, данные исследования доказывают весомую роль профессиональной мотивации в эффективность творческой деятельности профессионала. Причем, наибольшую эффективность обеспечивает именно доминантным типом профессиональной мотивации.

Учет всевозможных современных социально-экономических условий, в первую очередь, связанных с низким уровнем заработной платы, позволяет выделить и охарактеризовать различные кризисы профессиональной мотивации и развитию у большинства людей именно ситуативный тип профессиональной мотивации [56].

Достаточно полноценно проблему профессиональной мотивации раскрывают зарубежные исследователи. Можно разделить различные их подходы на содержательные и процессуальные.

Согласно содержательным теориям, в основе профессиональной мотивации лежат потребности человека, профессиональные мотивы. К содержательным относятся теории К. Замфир, Ф. Герцберга, Д. МакКлеланда и др. [42].

Согласно зарубежному исследователю Д. МакКлелланду, в основе социального поведения человека лежат группы потребностей. Автор теории всего выделил их три [11]: потребность во власти, потребность в успехе, потребность в причастности.

Автор другой классификации – Г. Мюррей – выделил следующие мотивы: мотив власти, мотив аффилиации, мотив альтруизма, мотив достижения и мотив агрессии [68].

Румынский социолог К. Замфир в структуре мотивации трудовой деятельности выделил три составляющие [32]: - внутреннюю мотивацию, внешнюю положительную мотивации, внешнюю отрицательную мотивацию.

Важно отметить, что предложенные К. Замфир типы мотивации, по мнению автора концепции, представлены в структуре профессиональной мотивации одновременно. Тот нужно говорить о степени выраженности каждого, о преобладании одного из трех [10].

На основании классификации К. Замфир, Т.О. Гордеевой была разработана и развита теория мотивации достижения [25]. Автор концепции выделила составляющие типов профессиональной мотивации:

1. внутренняя мотивация, направленная на процесс деятельности;
2. внутренняя мотивация, направленная на результат деятельности;
3. внешняя мотивация на основании требований, исходящих от других людей;
4. внешняя мотивация, исходящая от самого субъекта.

При анализе различных подходов к проблеме профессиональной мотивации стоит особо уделить внимание трудам Ф. Херцберга, который разработал мотивационно-гигиеническую теорию. Он выделил две группы факторов, непосредственно влияющих на удовлетворенность профессиональной деятельности:

1. факторы – мотиваторы. Данные факторы связаны как с процессом, так и с результатом труда. К ним можно отнести, по мнению автора теории «...возможность достижения успеха в работе, наличие шансов продвижения по службе, признание результатов работы и их публичное одобрение, хорошая оплата труда, возможность повышения уровня профессиональной компетентности и т.д.» [11] и т.д.
2. факторы гигиены. Эти факторы являются внешними по отношению к процессу работы, а также к самому работнику. Они связаны преимущественно с условиями реализации деятельности. Тут можно отметить такие, например, как «минимум стресса и напряжения, хорошие

отношения с сотрудниками и руководителем, гибкий график работы» [11]. Таким образом, с позиции данного подхода, гигиенические факторы влияют на неудовлетворенность работой, а мотивационные – на удовлетворенность. Данная теория подтверждается множеством эмпирических исследований [32].

Таким образом, анализ литературы по проблеме профессиональной мотивации личности позволил обнаружить множество различных подходов к её структуре, функциям, типам, механизмам формирования и развития. Важно отметить отсутствие единой точки зрения на составляющие профессиональной мотивации, как у отечественных, так и зарубежных исследователей.

### **1.3 Проблема мотивации педагогической деятельности**

При выборе профессиональной деятельности личность проецирует свою мотивацию на будущую профессию для удовлетворения своих потребностей. От полноты потребностей личности напрямую зависят её требования, предъявляемые к профессиональной деятельности. Здесь же проявляется и возможность получить больше удовлетворения от деятельности. Лишь профессионал с широким набором жизненных интересов имеет возможность более полной личностной реализации и проявляет более высокую общественную потребность.

Основным компонентом деятельности преподавателя выступает мотивация. В исследованиях И.А. Зимней отмечается, что профессиональная педагогическая деятельность является источником внутренней мотивации, в которой познавательная деятельность входит в контакт с предметом деятельности, т.е. выработкой обобщенного способа действия. Одновременно с этим деятельность побуждается и внешними мотивами: самоутверждением, долгом, потребностью в престиже и т.д. Немалую роль играют и работа в определенном образовательном учреждении, уровень оплаты труда

работника, которые нередко коррелируют с мотивами личностного роста и самоактуализации. Здесь же проявляется и такая ориентация, как мотив власти (доминирование) – это часть специфического взаимодействия взрослого (преподавателя) и ребенка (обучающегося). Н.А. Аминов считает, что «...для того, чтобы показать, какое отношение имеет мотив власти к педагогической деятельности, необходимо остановиться сначала на точке зрения Г.А. Мюррея, который назвал мотив власти потребностью в доминировании».

Основными показателями потребности личности в доминировании являются следующие желания личности:

- контроль социального окружения личности;
- воздействие на поведение других людей через такие посылы, как совет, обольщение, убеждение или прямой приказ;
- побуждение окружающих совершать поступки в соответствии со своими потребностями;
- приводить окружающих к сотрудничеству;
- возможность убедить в правоте своих намерений.

У Н.А. Аминова приводятся следующие виды мотивации власти, которые можно соотнести с профессиональными действиями преподавателя:

- власть вознаграждения
- власть наказания
- нормативная власть
- власть эталона
- власть знатока
- информационная власть

Интересным для анализа представляется возрастная стадиальность мотивирования властью, предложенная Мак-Клеландом. Его труды активно изучал и анализировал Н.А. Аминов, который отмечал, что Мак-Клеланд не только выделил стадии замотивированности властью, но и раскрыл каждую из них в контексте возрастного развития личности. Первая стадия – стадия

ассимиляции. Метафорически ее можно обозначить как «нечто придает мне сил», а анализируя в контексте возрастного развития, олицетворяет отношения матери и ребенка. Сотрудники поддерживают друг друга, увеличивая ощущение собственной силы и значимости.

Вторую стадию можно обозначить как «я сам придаю себе силы» соотносится со средним периодом детства, где доминирует стремление обретения независимости от матери и увеличение самоконтроля. Третья стадия характеризует подростковый возраст, когда отсутствуют авторитеты, происходит частая смена друзей, референтной группы, частыми открытыми и скрытыми соревнованиями. Метафорически её можно обозначить как «я произвожу впечатление на других». Наконец, взрослому состоянию соответствует четвертая стадия под названием «мне хочется выполнять свой долг». Данная стадия в большей степени соотносится с педагогической деятельностью, так как имеет ориентацию преимущественно на других, на оказание помощи через знания [6].

Основным фактором развития педагога Н.В. Кузьмина рассматривает его направленность на умение формировать те или иные компетенции у своих учеников [37]. Ею была исследована направленность педагогов с разной результативностью в деятельности. В итоге, Н.В. Кузьмина выделила три типа направленности: истинно педагогическую, формально педагогическую и ложно педагогическую [37].

---

При истинно педагогической направленности педагог достигает результата путем включения в напряженную деятельность самих учащихся. Он заряжает учеников своей энергией, способен искренне заинтересовать их в различных видах деятельности - начиная от учебной, заканчивая творческой, исследовательской и т.д. Педагог полностью уверен в правильности выбранного им пути личностной и профессиональной самореализации. При формально педагогической направленности приоритет отдается соблюдению норм и правил педагогической деятельности, работа строго по инструкциям, планам, распоряжениям. Интересы учащихся,



развитие их личности отодвигается на второй план. Ложно педагогическая направленность характеризуется ориентацией педагога исключительно на самого себя, свою выгоду, свою карьеру. От того, какие мотивы выбора педагогической профессии были у педагога при выборе профессии зависит тип профессиональной направленности. Н.В. Кузьмина в исследовании выделила следующие: привлекательность работы с детьми, с молодежью, возможность заниматься любимым делом, наличие педагогических способностей, подражание любимому школьному учителю и т.д. [37].

Направленность в профессии формируется под влиянием различных факторов. В первую очередь, это события в общественной школьной жизни, в семье. Во-вторых, увлечение художественной, периодической или публицистической литературой. В-третьих, воздействие и влияние на жизненные события любимых учителей, кинофильмов и т.п. Отметим, что педагогические способности могут формироваться не только у людей, решивших связать свою жизнь со школой и педагогической деятельностью. [37].

Также важно проанализировать мотивационную сферу личности педагогов, которая содержит смыслообразующие мотивы, и являются непосредственной внутренней побудительной силой всей активности педагога, его саморазвития и самореализации.

В целом, можно выделить следующие смыслообразующие мотивы любой профессиональной деятельности, в том числе и педагогической:

1. Социальные мотивы.
2. Материальные.
3. Собственно профессиональные мотивы.
4. Мотивы саморазвития, самосозидания.
5. Мотивы самосохранения.

Совокупность социальных мотивов в своей основе имеет осознание личностью себя в качестве части социума; эта часть социума обязана трудиться на общее благо, а также имеет условия для социализации.

Наиболее благоприятный вариант выражения социальных мотивов выражается в сочетании социального и индивидуального смысла деятельности. К социальным мотивам также относятся те мотивы, которые имеют отношение к осознанию личностью своей миссии в обществе, необходимости внести посильный вклад в развитие социума и народа, получив, при этом, его признание. Частно личностные мотивы имеют большую социальную значимость в зависимости от глубины социальных мотивов.

Материальные мотивы имеют прямое отношение к первичным потребностям личности: материальное благополучие и стабильность.

Более развитые профессиональные мотивы зависят от смыслового содержания труда, его процессу и конечного результата. К таким мотивам авторы относят осознание индивидом своей профессиональной значимости как для социума, так и лично для себя. Сюда же входят стремление включить в нее различные ролевые позиции, которые подтверждаются через удовлетворение итогами своей деятельности [37].

Мотивы самосовершенствования личности, а также её самосозидание основаны на потребности педагога в стабильном профессиональном росте. С этим связано понимание профессионалом необходимости соответствовать конкретному эталону своей деятельности. Такой эталон может включать в себя шаблонные конструкции мотивов, которые выражаются в необходимости и стремлении пополнять профессиональную базу знаний, совершенствовать интеллектуальный уровень, развивать профессиональные умения и навыки.

Совокупность мотивов, связанных с самосохранением личности, наряду с материальными мотивами, имеет четкую направленность, которая напрямую связана с общественной обусловленностью. Личностные мотивы, которые имеют социальное применение (например, право на труд и неприкосновенность личности представлены в позитивном ключе при

условии, что в ходе человеческой деятельности ставится цель реализовать свои способности, направленные на пользу социуму [37].

В работах таких авторов как Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина представлена общая структура деятельности преподавателя. Здесь мы можем отметить, что личностная структура работника сферы образования выражена «соразмерностью» и «пропорциональностью» в плане развития профессиональных качеств, которые являются следствием развития доминирующих способностей личности педагога. Они придают его жизни и профессиональной деятельности осмысленность. Это квинтэссенция достигается определенной направленностью личности индивида, затрагивающей как сознательный уровень, так и бессознательный. Мы можем сделать вывод о том, что элементы педагогической направленности личности становятся центрально образующими во всей структуре личности педагога.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что исследование мотивационной направленности педагога, понимание его мотивов и побудителей к профессиональной деятельности способствует повышению эффективности личности педагога.

### **Выводы по первой главе**

Анализ психологической литературы по проблеме мотивации в профессиональной деятельности педагогов позволил сформулировать следующие выводы:

1. Мотивация в профессиональной деятельности понимается как процесс активизации мотивов работников (внутренняя мотивация) и создания стимулов (внешняя мотивация) для их побуждения к эффективному труду.

2. Процесс мотивации упрощенно может быть разбит на следующие этапы: выявление потребностей, формирование и развитие мотивов,

управление ими с целью изменения поведения людей, необходимого для реализации целей, а также корректировка мотивационного процесса в зависимости от степени достижения результатов.

3. Система мотивации персонала может быть основана на самых разнообразных принципах и методах, выбор которых зависит от проработанности системы стимулирования на предприятии, общей системы управления и особенностей деятельности самого предприятия. Поэтому построение эффективной системы мотивации требует изучения теоретических основ мотивации и применяемых в настоящее время систем стимулирования.

## **Глава 2. Синдром эмоционального выгорания как проблема психологического исследования**

### **2.1 Обзор основных концепций эмоционального выгорания в зарубежной психологической литературе**

В последние несколько десятилетий внимание многих зарубежных исследователей приковано к проблеме эмоционального выгорания личности. Можно выделить психиатрическое направление в исследованиях данной проблемы, а также социально-психологическое. Психиатрическое направление дало толчок к исследованию симптомов выгорания, а также сущности психического здоровья персонала.

Понятие выгорания впервые было введено представителем психиатрического направления Дж. Фрейденбергом в 1974 году. Словосочетание «staff burnout» понимается как сгорание, затухание, горение. Ранее это понятие использовалось при работе с наркозависимыми. Дж. Фрейденберг впервые его стал использовать при характеристике эмоционального состояния профессионалов, специфика работы которых заключалась в тесном контакте с другими людьми. Синдром эмоционального выгорания рассматривался им как «...истощение энергии у профессионалов в сфере социальной помощи, когда они чувствуют себя перегруженными проблемами других людей» [69]. Автор понятия все же в большей степени описывал данное явление, но не раскрывал механизмов возникновения, стадий развития и т.д.

Наибольшее развитие данная проблема получила в социо-психологическом подходе. Одна из самых распространенных является трехкомпонентная модель, предложенная К. Маслач, С. Джексоном, А. Пинсом. Авторы модели отмечали, что из-за особенностей условий труда, специфики профессиональной деятельности, профессионалы в сфере услуг, образовательных организация вынуждены большое количество времени

взаимодействовать с другими людьми. Общение с большим количеством учеников, пациентов, клиентов вызывает устойчивое эмоциональное напряжение, что, со временем, ведет к таким эмоциональным проявлениям как апатия, раздражение, развивается ощущение бессмысленности собственных действий, атрофирование сочувствия и сопереживания другим. Так, например, К. Маслач говорила: «...выгорание не является потерей творческого потенциала личности, это не реакция на скуку, а, вероятней всего, эмоциональное истощение, которое возникает на фоне стресса, вызванного межличностным общением» [44].

Большое количество исследований зарубежных психологов подтверждают тот факт, что именно профессиональный стресс является первопричиной эмоционального выгорания личности. В первую очередь, оно выражается в специфических реакциях физиологического и психологического характера в условиях большого количества трудных рабочих ситуаций. Профессиональный стресс можно назвать результатом дисбаланса между имеющимися внутренними возможностями профессионала и требованиями, которые предъявляет к работникам профессиональная среда.

Большинство подходов к проблеме эмоционального выгорания в зарубежной психологии опираются на выдвинутую Г. Селье теорию стресса. Он понимается как «...физиологический синдром, состоящий из неспецифически вызванных изменений, как неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование» [62].

На основании того, что реакции организма во многом являются независимыми от специфики вызвавших их стрессом, Г. Селье было сформулировано понятие общего адаптационного синдрома. Он состоит из трех фаз:

1. Фаза «реакция тревоги»
2. Фаза «сопротивление»
3. Фаза «истощение» [62].

Первая фаза – фаза тревоги. Она характеризуется снижением сопротивляемости организма и является естественной первой реакцией организма на стресс. На фазе сопротивления происходит мобилизация ресурсов организма, повышается его сопротивляемость. На третьей фазе – истощения – происходит резкое падение сопротивляемости, энергетические запасы организма исчерпаны, снижаются физиологические и психологические защиты организмы. После данной фазы распространено возникновение новых или обострение хронических соматических и психических заболеваний.

Исследования Г. Селье доказали, что для человеческого организма можно определить т.н. «оптимальный» уровень стресса, не наносящим вред, а, даже наоборот, являющийся полезным, так как способствует не истощению ресурсов организма, а его адаптации к изменяющимся условиям. Однако, если стресс сильный или воздействует на человека длительное время, это приводит к перегрузке, психологическим и физиологическим срывам организма [61].

С позиции Г. Селье, возникающий в межличностных отношениях психический стресс, вызывается схожим механизмом. Он пишет, что «...сначала возникает столкновение интересов – стрессор; затем появляются сбалансированные импульсы – приказы сопротивляться или терпеть. В зависимости от наших реакций решение оказать сопротивление может привести к выигрышу или проигрышу» [61].

Также, современные исследования доказали, что при анализе специфики эмоционального выгорания необходимо учитывать фактор индивидуально-личностных особенностей, влияющих на тип реагирования в стрессовых ситуациях. К данному типу реагирования можно отнести отношение личности к стрессовому стимулу, особенности когнитивный процессов, психоэмоционального состояния и др. В связи с этим, нет возможности достаточно определенно говорить о прямой зависимости психологического стресса от внешних стимулов [61].

В современной психологии нет единого понимания проблемы эмоционального выгорания, причин его возникновения, структуры, механизмов развития. Мы можем выделить несколько подходов, описывающих данное явление.

Первый – однофакторная модель эмоционального выгорания (Пайнс, Аронсон). Они считают, что эмоциональное выгорание вызывается длительным пребыванием в стрессовых, эмоционально перегруженных ситуациях и характеризуется физическим, эмоциональным и когнитивным истощением. Таким образом, единственным фактором его возникновения становится именно истощение, а субъективные ощущения дисгармонии, нарушения эмоционально-волевой, поведенческой сферы – следствием [49].

Согласно двухфакторной теории, предложенной Д. Дирендонк, В. Шауфели, Х. Сиксм, эмоциональное выгорание содержит в себе, помимо эмоционального истощения, еще и деперсонализацию. Истощение на «внешнем» уровне выражается в ухудшении соматического здоровья, нервном напряжении. Деперсонализация – в деформации межличностной сферы и общении с клиентами, пациентами, учениками [49].

Упомянутая выше трехфакторная модель эмоционального выгорания добавляет к двум симптомам еще и редукцию профессиональных достижений [44]. Она может проявляться в нескольких формах. Первая – негативное оценивание себя, своих профессиональных достижений, некое обесценивание. Вторая – сознательное или неосознанное ограничение своих возможностей, профессиональных обязанностей, особенно, если они касаются вступления в социальный контакт [49].

Особое место в исследовании проблемы эмоционального выгорания отводится процессуальным моделям. С их позиции, эмоциональное выгорание – это процесс, имеющий свою динамику, разворачивающуюся во времени, имеет свои фазы и стадии развития. Яркими представителями динамических моделей эмоционального выгорания являются Б. Перлман и Е.А. Хартман [49]. Они выделяют четыре стадии.



1. Напряженность. Она обусловлена необходимостью профессионалу прикладывать дополнительные усилия в выполнении ежедневных трудовых нагрузок. Как считает автор, причиной подобной ситуации могут выступать два условия: первое – профессиональные навыки и умения не соответствуют определенному уровню, сам работник не выполняет не выполняет ролевые требования, которые отождествляются с профессией. Второе – расхождения реальной профессиональной ситуации и индивидуальных ожиданий работника. В обоих случаях мы имеем серьезные противоречия на профессиональном уровне (между личностью работника и окружающей рабочей средой). Все это способствует запуску механизмов формирования эмоционального выгорания.

2. Вторая стадия характеризуется усилением стрессовой ситуации, его переживанием. На этой стадии могут возникать ситуации, которые не вызывают стрессовых ощущений, так как работник может на профессиональном уровне адекватно ситуации анализировать окружающую рабочую обстановку и собственное поведение в ней. Фактически, дальнейшее развитие эмоционального выгорания напрямую зависит от внутренних ресурсов индивида и различных организационных факторов.

3. На третьей стадии в поведенческих реакциях проявляются физиологические и когнитивно-эффективные элементы. Их сила во многом зависит от индивидуально-личностных особенностей профессионала.

4. Четвертая стадия характеризуется устойчивым переживанием профессионала психологического стресса во время эмоционального выгорания. Она затрагивает все уровни организации: физический, эмоциональный, межличностный и др. [49].

У Дж. Гринберга имеется несколько отличающееся представление о феномене эмоционального выгорания, процесс которого рассматривается в виде пяти уровней развития [26].

1. «Медовый месяц». Эта стадия характеризуется позитивным психоэмоциональным состоянием работника, он доволен своей работой,

заданиями, приступает к ним с удовольствием и энтузиазмом. При частом столкновении с профессиональными стрессами работник все меньше начинает получать удовлетворения, снижается уровень его деловой активности.

2. Вторая стадия характеризуется возникновением усталости, апатии, возможны проблемы со сном. При отсутствии мотивации и стимулирования со стороны работодателя, у профессионала снижается заинтересованность в работе, продуктивность деятельности, работа уже не рассматривается столь привлекательной. Возможны нарушения правил внутреннего распорядка, деформация профессиональных обязанностей. При высокой внутренней мотивации у самого работника эффективность деятельности не снижается, однако начинают задействоваться внутренние резервы организма, при истощении которых возможно ухудшение здоровья.

3. Третья стадия эмоционального выгорания по Дж. Гринбергу характеризуется возникновением хронических психосоматических симптомов – снижение иммунитета, частая заболеваемость, ощущение изнеможения. Эмоционально эта стадия окрашивается в чувство подавленности, раздражительность, озлобленность.

4. На четвертой стадии обостряются и возникают хронические заболевания, профессионал все больше не доволен собой, качеством своей жизни, работы. От этого возможно полная или частичная потеря трудоспособности.

5. Пятая стадия эмоционального выгорания метафорически названа автором «пробивание стены». Обостряются физические и психологические проблемы, возникают опасные заболевания, угрожающие жизни человека. Как следствие – карьера подвергается угрозе [49].

Еще одной распространенной динамической концепцией эмоционального выгорания является подход М. Буриша. С позиции автора, на первоначальном этапе возникновения выгорания наблюдается большое количество энергетических затрат. Они обусловлены установкой

профессионала на выполнение своих профессиональных обязанностей. Далее, вполне закономерно возникает усталость, разочарование, снижение интереса к работе. Основным фактором возникновения и протекания выгорания считается индивидуальные особенности и личностные предпосылки, такие как особенности характера, особенности эмоционально-волевой сферы, протекания когнитивных процессов.

По мнению М. Буриш, эмоциональное выгорание содержит в себе 3 фазы. На первой стадии работник характеризуется высокой степенью активности. Отсюда – сужение социальных контактов, не связанных с работой. Со временем у работника истощаются его эмоционально-энергетические ресурсы. На второй стадии сужение социальных контактов распространяется на профессиональную сферу. Возникает циничное, холодное, стереотипное отношение к клиентам (пациентам, учащимся), нежелание работать, безразличие к своим профессиональным обязанностям. На третьей стадии возникают депрессивные состояния, сопровождается профессиональная деятельность частыми конфликтами, возникновение неконструктивных чувств и эмоций (чувство вины, апатия, острое эмоциональное реагирование). Для четвертой стадии свойственно деструктивное поведение в аспекте своей профессиональной деятельности. Снижается концентрация внимания, мышление становится ригидным, возникает чувство одиночества, безразличия. Пятая стадия характеризуется возникновением психосоматических симптомов и заболеваний – частые головные боли, различные формы зависимости, сердечнососудистые заболевания и т.д. Завершается цикл выгорания шестой стадией, содержащей в себе устойчивые негативные жизненные установки, ощущения беспомощности, отчаяния, бессмысленности жизни [13].

Таким образом, проанализированные выше модели и концепций эмоционального выгорания являются примерами различных подходов к пониманию его детерминант, механизмов и стадий развития. Так, например, интерперсональный подход в качестве основной причины эмоционального

выгорания выделяет особенности межличностных взаимоотношений профессионала с субъектами деятельности (Б. Бунк, К. Маслач). Индивидуальный подход основной причиной эмоционального выгорания считает особенностей мотивационной и эмоциональной сфер личности (Л. Халлстен, С. Хобфол, А. Пинс). Представители организационного подхода (М. Буриш, Е. Иваниски и др.) выделяют факторы рабочей среды как основные источники эмоционального выгорания.

## **2.2 Обзор основных концепций эмоционального выгорания в отечественной психологической литературе**

Эмоциональное выгорание в отечественной психологии начали изучать в связи с развитием теории стресса, в том числе, при изучении профессионального стресса. Сам термин «выгорание» стал употребляться гораздо позже, однако учеными были определены довольно четко содержательные характеристики данного феномена. Первые исследования выгорания были проведены на учителях в начале 20 века А.С. Шафрановой и её коллегами. В результате этих исследований учеными были сделаны выводы о существовании индивидуально-личностных особенностей учителей, которые могут определенным образом влиять на их психическую усталость, эффективность профессиональной деятельности. Данные исследования также послужили основой для исследования профессиональной деформации учителей, а также были выделены такие особенности педагогической деятельности, которые запускают процесс выгорания [12]. Среди них:

1. непрекращающееся внутреннее ощущение того, что каждая трудовая ситуация является новой;
2. эффективность трудовой деятельности зависит в большей степени не от предмета труда, а от индивидуальных особенностей трудящегося;

3. высокие требования к саморазвитию;
4. эмоциональность и напряженность социальных контактов.

Межличностные контакты являются «хроническими», постоянными, очень эмоциональные и интенсивные. Данный фактор является наиболее сильным в формировании эмоционального выгорания.

5. персональная ответственность не только за результат деятельности, но и за уровень воспитанности, образованности, нравственной культуры учащихся;

6. необходимость постоянно задействовать волевые процессы, владеть высоким уровнем саморегуляции, работа не заканчивается с окончанием рабочего дня, продолжается дома [12].

Вполне естественно, что изучение эмоционального выгорания началось именно с исследования его специфики у педагогов. В частности, М.М. Рубинштейн в своей книге «Проблемы учителя» в качестве основной специфики профессиональной деятельности педагогов отмечает нагрузки на их эмоциональную сферу. Эти нагрузки связаны с неоднозначностью позиции педагога: с одной стороны, он должен быть последовательным и устойчивым, с другой – терпеливым; строгость и требовательность одновременно должны сочетаться с умением сочувствовать, сопереживать, в нужный момент смягчиться. Учитель, таким образом, постоянно находится перед выбором стратегии своего поведения перед большой аудиторией [59].

Итого данного исследования становится заключение М.М. Рубинштейна, что педагогом может стать только эмоционально зрелая личность. В то же время, государство и система образования не способны обеспечить учителю оптимальные условия для снижения риска эмоционального выгорания, сохранения и поддержания оптимального уровня его профессионализма и развития личности [59].

Интерес к проблеме эмоционального выгорания в отечественной психологии возник после зарубежных публикаций с результатами эмпирических исследований. В данных публикациях было дано определение

данного явления как особо профессионального заболевания у людей, работающих непосредственно с людьми и в тесном с ними контакте. В первую очередь анализировалась специфика труда учителя, психологов, психиатров, священников и т.д.

Первые исследования отечественных психологов были преимущественно узконаправлены, в большей степени констатировали наличие или факт данного явления, невелики раскрывали его специфику, механизмы функционирования. Отметим, что первыми отечественными исследователями эмоционального выгорания являлись Е.Е. Водопьянова [22], Н.В. Гришина, В.Е. Орел [49], А.А. Рукавишников, Т.В. Форманюк [68], В.В. Бойко [12].

Анализируя литературу по проблеме эмоционального выгорания в отечественной психологии, мы можем выделить два подхода к его рассмотрению:

1. Экзистенциальный подход. С его позиции, синдром эмоционального выгорания возникает из-за деформации ценностно-смысловой сферы личности. Сведение данного явления только к профессиональному стрессу, по мнению авторов данного подхода, сужает возможности его изучения, так как утрата смысла деятельности является составляющей смысла жизни. Это способствует тому, что у профессионала возникает экзистенциальный невроз. Тем не менее, в синдроме эмоционального выгорания выделяются и положительные стороны. В частности, он дает возможность проанализировать свою профессиональную жизнь, переосмыслить и посмотреть на себя как на профессионала с другой стороны, что, в свою очередь, будет способствовать изменению собственной жизни [12].

2. В русле теории стресса. В этом направлении изучаемый синдром рассматривается как ответ организма и психики на длительные стрессы на работе и в процессе межличностного общения. Эмоциональное выгорание, таким образом, затрагивает все сферы жизни человека – и физическую и

эмоциональную и умственную. Встречается преимущественно в социальных профессиях [49].

В.В. Бойко рассматривает эмоциональное выгорание как психологическую защиту личности, которая заключается «выключении» эмоций из жизни человека. Это исключение может быть полным или частичным. Выгорание имеет свою динамику, возникает и развивается не сразу, проходит несколько этапов в соответствии с этапами развития стресса. Автор не видит в эмоциональном выгорании положительных черт, считает его полностью дисфункциональным феноменом. Оно ведет к ухудшению профессиональной деятельности, негативно сказывается на личностном развитии, способствует ухудшению отношений с коллегами и руководителями [12].

Дискуссионным является до сих пор вопрос о первопричинах возникновения эмоционального выгорания. Одни считают, что оно возникает преимущественно из-за специфики профессиональной деятельности, другие – из-за особенностей личности профессионалов.

В отечественной психологии традиционно рассматривают и анализируют оба этих фактора и выделяют внешние – характеристика профессиональной деятельности и внутренние – особенности личности профессионалов. Некоторые исследователи добавляют еще и третий фактор и, в совокупности, выделяются личностные, ролевые и организационные факторы.

Рассмотрим факторы более подробно: [12]

1. Внешние факторы.

а) длительный и эмоционально напряженный характер профессиональной деятельности. Напряжение в большей степени возникает в ситуациях восприятия партнеров, необходимостью влиять на них, высоким уровнем интенсивности межличностного и профессионального общения.

б) нечеткая организация профессиональной деятельности в учреждении: отсутствие оборудования в нужных объемах, отсутствие

четкого плана работы, постоянная необходимость работать сверхурочно, недостаточность и некорректность информации и т.д.

в) повышенный уровень персональной ответственности при выполнении своих непосредственных каждодневных профессиональных функций;

г) необходимость постоянно находиться в состоянии эмпатии, сопереживания, сочувствования с людьми, с которыми работаешь. Слушать, наблюдать, предвосхищать поведение и настроение и т.п.

д) высокий уровень конфликтности, как среди коллег, так и с руководителем;

е) психологически трудный контингент для общения и осуществления профессиональной деятельности.

## 2. Внутренние факторы.

а) предрасположенность к эмоциональной ригидности. Эмоциональному выгоранию в большей степени подвержены более сдержанные профессионалы, тогда как эмоциональные и впечатлительные люди медленнее формируют симптомы и синдромы эмоционального выгорания.

б) трудоголизм, стремление доделывать все до конца, постоянное стремление к идеалу, повышенный уровень ответственности.

в) морально-нравственные дефекты личности.

Таким образом, в отечественной психологии можно выделить несколько подходов к изучению эмоционального выгорания, его механизмов формирования, стадийности развития. Это позволяет рассматривать данный феномен с разных сторон. В нашем исследовании мы опираемся на подход В.В. Бойко к эмоциональному выгоранию, в частности, еще и из-за разработанной им методики диагностики. Данная методика также отражает развитие синдрома, благодаря ей, можно посмотреть на какой стадии находится профессионал, предположить различные варианты его профессионального развития. В соответствии с теорией стресса и профессионального стресса, автор подхода выделяет следующие фазы



развития эмоционального выгорания: тревожное напряжение, резистенция, истощение.

Усложняет работу специалистов сферы «человек – человек» еще и то, что они несут полную юридическую и нравственную ответственность за своих подопечных. Особенно это заметно в педагогической деятельности, где культивируется так называемая «опекающая» идеология в отношениях учитель – ученик, которую навязывает педагогам государство, общество, родители. На возникновение выгорания влияют также особенности взаимоотношений в ученическом коллективе, а также отношения с коллегами. Так, например, нежелание учиться у учеников, их низкая активность, постоянное сопротивление учителю способствует возникновению выгорания у учителей [49].

На выборке учителей школ было проведено исследование, в результате которого было установлено, что около 60% педагогов ощущают постоянно когнитивные перегрузки; 25% учителей отмечают средний уровень интеллектуальных нагрузок, но они достаточно продолжительны по времени. Большинство участников исследования говорят о высоких психоэмоциональных нагрузках, которые носят хронический характер. Учителя отмечают выраженность не только психоэмоциональных перегрузок, но и физических.

Состояние здоровье учителей обусловлено большим количеством разнообразных факторов. Большое значение в возникновении эмоционального выгорания играют роль и экономические факторы, и бытовые. Снова необходимо повториться и про высокий уровень психического напряжения учителей, их тревожность, неспособность мобильно и оперативно реагировать в различных стрессовых ситуациях. Учитывая все эти особенности работы учителей, вполне естественным является возникновение у них различных механизмов психологической защиты, в том числе, эмоциональное выгорание. Ситуация усугубляется,

когда работники эмоционально отстраняются от работы, становятся циничными и апатичными.

Доказано, что для учителей в большей степени свойственны такие симптомы как «эмоциональное истощение» и «деперсонализация». В меньшей степени им присуще «неудовлетворение личными достижениями». Об этом в своих исследованиях говорят (Е.Ю. Компан, Н.В. Костина, 2003).

Подытожив большинство исследований эмоционального выгорания педагогов, Е. Махер отмечает, что им в большей степени свойственны такие симптомы как истощение, повышенная тревожность, хроническая усталость, пониженный фон настроения, раздражительность, пессимизм, чувство вины.

Одновременно, не только личностные особенности влияют на эмоциональное выгорание, но и эмоциональное выгорание способствует формированию определенных характеристик личности. В первую очередь, это нерешительность, пассивность, ригидность, консерватизм, закрытость, эмоциональная лабильность, раздражительность, эмоциональная отстраненность, потребность в сверхконтроле, мнительность, негативный настрой на окружающий мир.

В традиционной позиции ученых выделяется несколько основных признаков эмоционального выгорания: крайнее истощение, отстраненность от профессиональной деятельности (от учеников и коллег), чувство неполноценности или недостаточности личных достижений, которым предшествует период активной деятельности, при котором личность имеет высокую мотивацию к работе, отказывается от собственных повседневных нуждах.

Синдром профессионального выгорания у педагога начинается с острого признака – истощения. Истощение первоначально проявляется в виде чувства перенапряжения, истощения внутреннего ресурса и усталости. Эти ощущения не проходят даже после полноценного сна. После длительного отдыха (отпуск или выходные) симптомы истощения несколько уменьшаются, но вскоре (при возобновлении работы) вновь проявляются.

Следующим проявлением выгорания педагога считается личностная отстраненность от всего, что связано с профессиональной деятельностью. Это проявление выражено в попытках справиться с внешними стрессорами через снижение уровня эмоционального переживания, и даже отстранение. При профессиональной отстраненности личности педагог почти не заинтересован в работе, не откликается эмоционально ни на положительные, ни на отрицательные обстоятельства работы. Также заходит в тупик эмоциональная связь в профессиональной среде. Как следствие всего этого – складывание основы для профессиональной деформации преподавателя.

Последующим признаком синдрома выгорания является падение самооценки, ощущение утраты собственной эффективности педагога. Профессионал не видит смысла дальнейшей деятельности, имеет пониженный уровень удовлетворенности своей работой. Вера преподавателя в свои профессиональные возможности утрачена.

Помимо этого, в процессе исследования феномена выгорания у педагогов высших учебных заведений нужно рассматривать несколько факторов, которые усиливают эмоциональное напряжение специалистов этой области:

- внезапность ситуации, которая заключается в том, что преподаватель должен быть одновременно спонтанным в образовательном процессе и в тоже время готовым к постоянно растущим образовательным потребностям обучающихся;

- ограничение при выборе полноты и глубины эмоционального контакта со студентами, что связано напрямую с этическими нормами преподавания;

- осознание субъективности собственной личности, которая накладывает определенный отпечаток на передаваемые в ходе занятий материал;

- переживание собственной профессиональной некомпетентности в случае не решения какой-либо профессиональной задачи.

Как и для остальных людей, для преподавателя исключительными источниками стрессовых ситуаций выступают утраты, потери, суициды, чрезвычайные ситуации и т.д. Эмоциональное выгорание педагога формируется как следствие переплетения личностных факторов и множества стрессовых ситуаций.

Преодоление выгорания педагогом возможно либо при помощи самостоятельных внутренних усилий, либо через помощь профессионалов со стороны. Самостоятельная работа требует от преподавателя понимания причин профессионального выгорания и симптомов стрессовых ситуаций, могли бы управлять ими, используя саморегулирование и совладание с первичными симптомами стресса.

В работе В.Е. Орла представлен анализ особенностей трудовой деятельности преподавателей, а также выделены факторы, вызывающие эмоциональное выгорание. Под организационными факторами выгорания понимаются условия трудовой среды, суть и содержание работы, а также социально-психологические условия деятельности педагога.

Наиболее важными являются условия работы. Основной упор на изучение этих факторов заключался в выделении временных рамок педагогической работы, а также её объема. Абсолютное большинство исследований дают схожие результаты, говоря о повышении педагогической нагрузки и сверхурочной работе, которые ведут к личностной фрустрации, а также тревожности, эмоциональному опустошению. Это может вести в будущем к множеству психических заболеваний, а также к профессиональному выгоранию.

Содержание трудовой деятельности преподавателя подразумевает количественные и качественные элементы работы с обучающимися: количество и частота работы, а также степень интенсивности контакта. Например, в деятельности преподавателя большое количество учащихся, скорее всего, приведет к недостатку базового контроля, что станет базовым фактором, ведущим к выгоранию в дальнейшем. Также в настоящее время

многим педагогам приходится работать с детьми из «неблагополучных» семей, что является еще одной причиной для развития эмоционального выгорания.

В.Е. Орел выделяет также социально-психологические факторы, ведущие к выгоранию. В-первую очередь, это социально-психологические отношения преподавателя и обучающихся, которые протекают одновременно в двух направлениях: позиция педагога в отношении ученика и поведение самого ученика. Есть прямая зависимость этих характеристик и профессионального выгорания, что обусловлено особенностями самой деятельности. Например, преподаватели, у которых ярко выражена опека над учащимися и отсутствуют репрессивная и ситуационная тактики, показывают высокий уровень выгорания. В тоже время, сама атмосфера внутри коллектива учеников и отношение этого коллектива к преподавателю могут вести к выгоранию у специалиста. Например, отмечается, что апативное отношение учеников к учебному процессу и неблагоприятная атмосфера в классе (негативное поведение на уроках, некорректное отношение к преподавателю и т.д.) вызывают у преподавателя профессиональное выгорание. Проявление выгорания разнообразно: тревожность, депрессия, эмоциональная ригидность и опустошение – все это следствие той ответственности, которую проявляет профессионал к работе.

Индивидуальные факторы выгорания включают в себя социально-демографические, а также личностные особенности. Так В.Е. Орел считает, что основную роль из всех характеристик педагога играет возраст и стаж работы.

Профессиональное выгорание педагога высшего учебного заведения выражается в самочувствии в профессиональной деятельности, окружения преподавателя. Отражается это и на учениках студента.

Важнейшим фактором деятельности преподавателя в учебно-воспитательной работе является эмоциональность педагога. Она мобилизует обучающихся (студентов), побуждает их деятельность и интеллектуальную

активность. У «выгоревшего» преподавателя ученики (студенты) труднее формируют личный опыт эмоционального реагирования. Такие ученики менее эмпатийны, испытывают проблемы в эмоциональном отклике на проблемы окружающих, а также сложнее понимают, как будут восприняты партнерами по общению. У таких учеников также затруднена рефлексия, что может привести к пониженному уровню развития коммуникативных навыков в социуме.

Эмоции регулируют познавательные возможности личности. Следовательно, у ребенка с низким развитием эмоционального реагирования однозначно страдает прием и трансляция учебного материала. Следовательно, будет развитие негативного восприятия учителем самого себя, неадекватная самооценка и нарушение нормативного поведения. Далее следует негативное оценивание преподавателем деятельности ученика, что в итоге, снижает мотивацию к учебной деятельности.

Суммируя приведенные, мы можем сделать вывод, что синдром эмоционального выгорания является весьма обобщенным понятием, включающим в себя сочетания множества симптомов (психопатологические, психосоматические) и признаков личностной деформации, а также нарушение социального функционирования в сферах профессиональной деятельности и личной жизни (Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова, 2003).

Таким образом, при осуществлении профессиональной деятельности в частых конфликтных ситуациях и эмоциональном напряжении, педагоги включены в группу риска людей, подверженных невротическим расстройствам, психосоматическим заболеваниям, а также личностной деформации (различные невротические и патологические развития). В этих условиях, наиболее важными и необходимыми профессиональными качествами педагога становятся собственное психическое и психологическое благополучие, а потому забота о здоровье преподавателя должна стать приоритетной задачей работы системы образования.

## **2.3 Факторы профилактики синдрома эмоционального выгорания**

Профилактика эмоционального выгорания – одна из наиболее актуальных проблем, относящихся к обеспечению эффективности деятельности профессионала, а также к охране здоровья и высоким показателям профессионализма работников системы образования. Эта тема также актуальна и для работников высшей школы. Анализируя работу И.Г. Маракужиной по данному вопросу, мы можем увидеть связь разрешения данного вопроса со снижением сопротивляемости инновационным проектам и методикам в образовательной сфере. Также, считает исследователь, снижение последствий эмоционального выгорания оптимизирует психологическое состояние всех работников системы образования [41].

Множество авторов, работавших в этом направлении, предлагают два метода профилактики эмоционального выгорания. В первую очередь, необходима работа по смягчению фактора организационного характера. Второй мерой предлагается оказывать психологическую помощь лицам, у которых прослеживаются соответствующие симптомы эмоционального выгорания (то есть, помощь оказывается заранее, а не постфактум наступления выгорания). Помимо этого, немаловажное значение при работе в том направлении имеет модель и тип поведения самой личности педагога, что выражается в соблюдении норм психологической гигиены.

Если рассматривать объективные условия деятельности педагога, то в каждой конкретной организации и в каждом конкретно рассматриваемом случае эти условия будут меняться. Следовательно, уделим больше внимания последним двум направлениям работы.

В профилактической работе с лицами, подающими признаки эмоционального выгорания, можно отметить эффективное применение разного рода технологий, цель которых сохранить здоровье и снизить риск формирования синдрома «эмоционального выгорания» (что повлечет за

собой профессиональный кризис). Такими технологиями являются психофизические, психологические и педагогические [63].

Процесс диагностики эмоционального выгорания необходимо проводить постоянно, силами самой образовательной организации (служба по работе с персоналом), либо при помощи консалтинговых агентств. Силами этих же служб должна проводиться и профилактика выгорания. В решении подобных задач будет уместно применение методов диагностики эмоционального выгорания (за авторством В.В. Бойко), опросник Б. Поттера, а также тестирования самоактуализации Э. Шострома.

В случаях, когда синдром эмоционального выгорания выходит за пределы компетенции штатных служб учреждения, необходима психокоррекция и психотерапия. В этом случае следует обратиться в профессиональные психологические службы, такие как центры психологии или реабилитационные центры, клиника неврозов и др.

Процесс психологической коррекции выражен в виде направленного психологического воздействия на личность, его психологические структуры. Цель такого воздействия – обеспечить полноценное развитие и функционирование личности в дальнейшем [50].

В процессе выбора методов работы с использованием психокоррекции при каждой стадии выгорания (опираясь на методику В.В. Бойко) и связанных с ней дезинтеграции процессов личностной самоактуализации исследователи рекомендуют опираться на следующие технологии [69]:

В фазу «Напряжение» наиболее результативно будет использование интеракционно-коммуникативных методов (таких как психодрама, гештальт-техника, трансактный анализ). При использовании психодрамы оптимально использование перемены ролей, монолога, «Альтер Эго» и т.д. Целью такой методики является формирование и осознание приемов вербального и невербального общения, высвобождение эмоций и безопасное реагирование на внешнее окружение, определение чувствительности личности к стрессу, обучение человека жить «здесь и сейчас». Также методика помогает понять



механизмы своего поведения в конфликте (работа защитных механизмов, агрессия, реакция и т.д.). При групповых занятиях могут применяться некоторые составляющие гештальт-техники, а также метода транзактного анализа. В эту фазу (фаза «напряжение») возможно использование суггестивных методов и их модификаций (например, аутогенный тренинг по методике Дж. Шульца, который влияет на психическое состояние, работу мышц и их напряжение, нервную систему) [69].

В период фазы «Резистенция» основная цель терапии заключается в восприятии личностью прошлого в совокупности с настоящим и будущим. Как следствие – развитие познавательных потребностей и навыков использования внутреннего ресурса организма для независимости от посторонних суждений. В процессе работы с этой фазой наиболее эффективной будет методика арттерапии и музыкотерапии, основанные на невербальной активности.

Возможно также применение групповой поведенческой терапии, цель которой заключается в том, чтобы с помощью группы научить новым типам поведения в самой группе. Здесь возможно использовать несколько методик работы: угашение, моделирование ситуаций и поведения, переобусловливание, познание социальных навыков, научение через проблему, межличностные контакты. Также возможно использование углубление самовыражения, переживание сильных эмоций, инсайт и элементы тренинговых ситуаций [69].

При работе с фазой «Истощение» наилучшей рекомендацией считается психологическая коррекция с большей долей внимания на развитие коммуникабельности. Работая с такими клиентами, наиболее эффективным будет проведение групповой работы, чередуя ее с индивидуальной. В этой фазе одним из основных моментов является четкая ориентация респондента во времени, развивать в нём познавательные потребности, сформировать в человеке коммуникативные умения с применением эмоциональной составляющей, сформировать некий внутренний потенциал и научить им

пользоваться. Оптимальным вариантом для таких задач станет использование личностно-ориентированной психотерапии (реконструктивной) [69].

Изучая тему профилактики эмоционального выгорания в профессиональной деятельности и психологии гигиены, можно отметить, что довольно значительное влияние на состояние оказывают следующие факторы личности: уровень стрессоустойчивости, физическое состояние организма, объективная самооценка и самоконтроль, умение управлять своими эмоциями, самообладание.

Также важно отметить тот факт, что в различных направлениях деятельности специалиста, работающего с педагогическим коллективом, наиболее важным свойством личности профессионала будут являться высокий показатель компетентности, психофизическое состояние здоровья, профессионализм в работе. Для профессионального самосохранения оптимальными будут компетентность и навыки быстрого и результативного решения проблемы клиента. Эта необходимость влечет за собой повышение квалификации в данной области и самообразование. Процесс самообразования протекает в различных формах, его частью может выступать применение постороннего опыта, а также получение практических навыков во время взаимодействия при работе с преподавателями. В процессе самообразования решающим фактором выступает мотивация (внутренняя), которая заключается в необходимости получения новых знаний и опыта [69]. Эти примеры, цель которых – профилактика эмоционального выгорания, определяют готовность личности к изменениям.

Говоря об остальных направлениях психологической работы, которые способствуют профилактике эмоционального выгорания, необходимо отметить следующие аспекты:

- в процессе работы сам педагогический работник должен приобретать новые знания, навыки и умения;
- преподавателю необходимо постоянно улучшать условия труда и отдыха;

- в процессе педагогической деятельности немаловажным будет развитие качественного содержания трудовой деятельности, а также её средства и механизмы;

- необходимо постоянно повышать уровень мотивации личности, формировать в себе мотивированность и заинтересованность в достижении результатов работы;

- одной из мер профилактики выгорания станет постепенное повышение оплаты труда педагога;

- при работе специалиста, возможно, продумать и внедрить систему эмоционально-психологической разгрузки, выработать индивидуальные методики снятия напряжения после рабочего дня;

- созданию продуктивной рабочей среды поможет улучшение психологического климата в коллективе.

Помимо упомянутых способов профилактики эмоционального выгорания, мы можем более конкретно сформулировать следующие рекомендации предотвращения выгорания:

- расширять в коллективе круг интересов, не связанных с профессиональной деятельностью и повседневными делами преподавателей;

- в педагогический процесс вводить элементы для разнообразия интеллектуальной деятельности;

- формирование и поддержание хорошей физической формы и физического здоровья учителей;

- необходимо создать такой уровень социальной жизни, который способствовал удовлетворению основных потребностей человека;

- важным элементом станет обязательное формирование сообщества близких коллективу людей, но иной профессии;

- необходимо сформировать личностную позицию, которая будет заключаться в разумном стремлении к желаемым целям при одновременном понимании возможных неудач;

- адекватно оценивать свои профессиональные навыки и способности, несмотря на мнения окружающих;
- иметь некоторую гибкость мировоззренческих устоев и соблюдать личную открытость для нового опыта;
- уметь радоваться достигнутому в жизни, анализировать пройденные жизненные этапы;
- уметь оценивать разумно ситуацию, брать личную ответственность за поступки;
- важно чтение, как профессиональной литературы, так и иной, не связанной с основной деятельностью;
- периодически встречаться с новыми людьми для взаимообмена опытом;
- периодически выполнять работу совместно с коллегами, отличающимися профессионально и личностно;
- развивать постороннее увлечение, хобби, не соприкасающееся с профессиональной деятельностью.

Суммируя все вышесказанное, мы можем сделать вывод, что профилактика эмоционального выгорания заключается в периодическом анализе своей деятельности, успехов и неудач, достижений. Результаты, которые достигаются в процессе профессиональной деятельности, могут не соответствовать ожиданиям. При складывании ситуации, не соответствующей потребностям педагога, следует «остановиться», проанализировать ситуацию и пути решения для изменения своего положения к лучшему [60].

Многие исследователи, работающие над проблемой профессионального выгорания, опираются на гуманистические подходы в психологии, а также на теорию личностной самоактуализации и самореализации (теория А. Маслоу). Согласно этой теории, имеется несколько приемов профилактики эмоционального выгорания:

- необходимо постоянно воплощать в жизнь личностный профессиональный план (сценарий профессиональной жизни);
- постоянно преодолевать создание ложных целей в ущерб личностному развитию;
- формирование активной позиции в жизни, распространяющейся в профессиональной сфере;
- быть всегда готовым к периодическим изменениям;
- необходимо понимать свою индивидуальность и уметь применять её в педагогической деятельности;
- использовать оптимальные приемы преодоления и профилактики стресса;
- выработать систему мер противодействия профессиональному старению.

Особое внимание из приведенного комплекса мер следует уделить воплощению разработанного профессионального плана. Такой план выступает мотиватором профессиональной деятельности педагога. Реализуя этот профессиональный план, специалист сможет обобщать жизненные и профессиональные перспективы, анализировать основные этапы и достижения, находить проблемы и препятствия, преодолевать их.

Наличие плана и жизненных перспектив дает человеку необходимый уровень уверенности в безопасности завтрашнего дня, а также формирует интерес и оптимистичный настрой, творческий подход к решению поставленных задач.

В процессе планирования профессиональной деятельности специалиста и создании значимых стратегий важным будет считаться биографический метод, который стимулирует личность к анализу пройденных жизненных этапов и профессиональной деятельности. Благодаря этому методу можно также корректировать свою жизнь и формулировать цели на будущее.

Важно отметить еще один основной момент: наличие творческого начала в профессиональной деятельности помогает предотвратить

личностную деформацию. Нужно расширять коммуникативную сферу через формирования новых социальных контактов. Также важно выстраивать круг профессиональных задач.

Во время профессионального обучения необходимо предоставить педагогу возможность проявлять творческое начало в деятельности. Важно обратить внимание, что выгорание отражается не только на преподавателе-профессионале, но и вне деятельности специалиста, а это в свою очередь снижает эффективности личности во всех сферах жизни.

### **Выводы по второй главе**

Итак, проанализировав психолого-педагогическую литературу по изучаемой проблеме, мы можем сделать следующие выводы:

1. В существующих теоретических источниках нет единого мнения о понятии «эмоциональное выгорание». Одни группы исследователей рассматривают его как профессиональную деформацию, а другие – как механизм психологической защиты человека. Мы можем с уверенностью говорить о том, что при воздействии продолжительного рабочего стресса у человека происходит эмоциональное выгорание в психической сфере. Эмоциональное выгорание характерно для тех профессий, которые непосредственно связаны с общением.

2. Исследователи выделяют две группы факторов, которые влияют на возникновение и развитие эмоционального выгорания. Это: индивидуально-личностные особенности работников и условия профессиональной деятельности.

3. При своевременной профилактике можно избежать эмоциональное выгорание. Программа профилактики должна проводиться комплексно и включать в себя следующие направления: улучшение условий труда, обучение сотрудников методам саморегуляции, улучшение

психологического климата в коллективе, гармонизация взаимоотношений между сотрудниками организации.

4. Преподавание в школе имеет свои особенности, влияющие на личностные и психологические особенности педагогов, зачастую способствующие не только саморазвитию и самореализации, но и эмоциональному выгоранию. К таким особенностям профессии можно отнести, во-первых, ограничения в выборе глубины и степени эмоционального воздействия на учащихся, во-вторых, осознание собственной субъективности, в-третьих, риск переживания собственной некомпетентности.

## **Глава 3. Эмпирическое исследование взаимосвязи профессиональной мотивации и эмоционального выгорания педагогов**

### **3.1 Организация и методы исследования взаимосвязи профессиональной мотивации и эмоционального выгорания у педагогов**

Исследование взаимосвязи профессиональной мотивации и эмоционального выгорания у педагогов проводилось на базе МБУ «Школа № 56», МБУ «Школа № 41», МБУ «Школа № 88». В исследовании приняли участие 82 человека в возрасте от 24 до 65 лет (62 женщины, 20 мужчин).

**Цель исследования.** Установить особенности взаимосвязи профессиональной мотивации и эмоционального выгорания педагогов.

Реализация эмпирического исследования осуществлялась поэтапно:

1. Подбор методов психодиагностики, отвечающим целям и задачам исследования;
2. Изучение особенностей профессиональной мотивации педагогов, а также специфики их эмоционального выгорания;
3. Проведение корреляционного анализа между профессиональной мотивацией и симптомами эмоционального выгорания у педагогов;
4. Обобщение полученных результатов.

Исходя из обозначенных целей и задач исследования, нами был подобран диагностический инструментарий:

- 1) методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно - потребностной сфере О. Ф. Потемкиной;
- 2) мотивация успеха и боязнь неудачи А.А. Реана;
- 3) методика «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой;
- 4) методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко.

1. Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко.



Данная методика направлена на выявление симптомов эмоционального выгорания, а также уровня их выраженности. В основу методики положено представление автора о том, что СЭВ – это особый механизм психологической защиты, вырабатываемый при профессиональной реализации в сфере «человек – человек». Основная его характеристика заключается в полном или частичном выключении из жизни и межличностных отношений эмоций и эмоциональных переживаний. Данное исключение эмоций является следствием усиленного воздействия психотравмирующих обстоятельств разного характера.

Методика В.В. Бойко состоит из 84 вопросов, ответив на которые можно составить характеристику на профессионала по 12 шкалам, сгруппированным в три стадии выгорания: напряжение, резистенция, истощение.

Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно - потребностной сфере О. Ф. Потемкиной.

Данная методика состоит из 80 вопросов, направленных на выявление у профессионалов преобладающих установок в мотивационно-потребностной сфере, таких как установка на альтруизм или эгоизм, процесс или результат деятельности, значимость свободы или власти, содержания работы или денег.

Также, методика позволяет отнести каждого испытуемого к той или иной группе: 1) группа испытуемых с гармоничными ориентациями, когда все ориентации выражены сильно и в равной степени; 2) группа низкомотивированных испытуемых, у которых все ориентации выражены чрезвычайно слабо; 3) группа с дисгармоничными ориентациями, у которых некоторые ориентации выражены сильно, а другие могут отсутствовать.

Методика исследования мотивации успеха и боязнь неудачи А.А. Реана.

Тест состоит из 20 вопросов, направленных на определение стремления добиться успеха в деятельности или избежать неудачи. По мнению автора, от выбора той или иной стратегии поведения зависит уровень притязания личности, а также внутренняя готовность ставить перед собой и решать

трудные задачи, или, наоборот, обозначать более скромные цели, лишь бы не испытывать разочарования.

Методика «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой.

Методика направлена на выявление ведущей мотивации личности при выборе профессии. Автор предлагает следующие типы мотивации: внутренние индивидуально-значимые мотивы, внутренние социально-значимые мотивы, внешние положительные и внешние отрицательные мотивы.

Методы математической обработки и анализа.

1. Методы описательной статистики (среднее арифметическое, мода, медиана, дисперсия, квадратное отклонение) для определения нормальности эмпирического распределения;

2. Критерий корреляции Пирсона для определения коэффициента корреляции данных, выраженных в метрической шкале измерения.

### **3.2 Результаты исследования профессиональной мотивации и эмоционального выгорания педагогов**

Исследование и сбор эмпирических данных проводился в период с января по май 2018 года.

На рисунке 3 представлены результаты исследования эмоционального выгорания педагогов по методике В.В. Бойко и показан уровень сформированности разных фаз выгорания в данной выборке испытуемых.

Опираясь на данные, представленные на рисунке 1, мы можем отметить, что у большинства педагогов сформирована фаза резистенции (46%). Это свидетельствует о том, что им свойственны высокая выраженность сопротивляемости и развитие различных психологических защит.

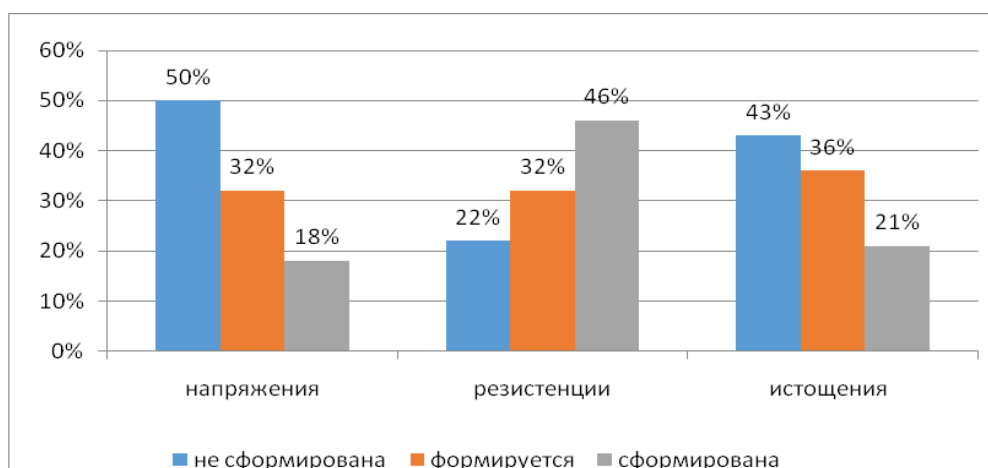


Рисунок 1 - Сформированность фаз синдрома эмоционального выгорания у педагогов

Тревожное психоэмоциональное состояние было выявлено у 18% педагогов – у них выражена фаза напряжения. Данное состояние возникает под длительным воздействием различных психотравмирующих факторов, либо их усилением.

Снижение эмоционального тонуса, истощение психических ресурсов была выявлена у 21% педагогов.

В процессе формирования все три стадии эмоционального выгорания выявлены у трети педагогов. В частности, фаза напряжения формируется у 32% учителей, участвующих в исследовании, фаза сопротивления – у 32%, и в процессе формирования фаза истощения у 36% педагогов.

Таким образом, результаты исследования сформированности фаз синдрома эмоционального выгорания показали, что психоэмоциональное напряжение присутствует у трети учителей, принимавших участие в исследовании. Их повседневная профессиональная жизнь наполнена большим количеством стрессовых и конфликтных ситуаций.

Процентное соотношение степени сформированности фаз эмоционального выгорания у педагогов представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Сформированность симптомов выгорания фазы напряжения у педагогов (в процентах)

№ п/п	Симптом	Сформирован	В стадии формирования	Не сформирован
1	Переживание психотравмирующих обстоятельств	55	25	20
2	Неудовлетворенность собой	5	15	80
3	«Загнанность в клетку»	20	10	70
4	Тревога и депрессия	22	28	50
	Фаза напряжения	18	32	50

Анализируя фазу напряжения, мы можем отметить, что у педагогов в большей степени выражен симптом переживания психотравмирующих обстоятельств. Он сформирован полностью больше чем у половины испытуемых и качественно характеризуется как понимание педагогами того, что большинство психотравмирующих факторов они не в силу самостоятельно преодолеть.

В стадии формирования данный симптом находится у четверти педагогов, принимавших участие в исследовании. Мы можем построить прогноз о том, что если не уменьшится интенсивность и количество психотравмирующего воздействия, то у данных педагогов данная фаза сформируется окончательно.

У большинства педагогов не сформирован симптом неудовлетворенности собой.

Загнанность в клетку как симптом выгорания был выявлен у 20% учителей. Они ощущают свою безысходность, нескончаемость эмоциональных и физических нагрузок, не понимают пути и выходы из сложившихся трудных обстоятельств. Эмоциональный и интеллектуальный ступор не позволяет данным педагогам рассмотреть другие способы

переживания и переработки травмирующих обстоятельств, что также отражается на их профессиональной эффективности.

Симптом «тревога и депрессия» полностью сформирован у 22% педагогов. У данных учителей выражена ситуативная и личностная тревога, они сильно разочарованы в себе, в той деятельности, которой занимаются каждый день, в месте, которое занимают и в школе, и в обществе в целом. У трети педагогов данный симптом формируется.

На рисунке 2 отражены обобщенные данные сформированности симптомов фазы напряжения эмоционального выгорания у педагогов. На рисунке представлено процентное соотношение.

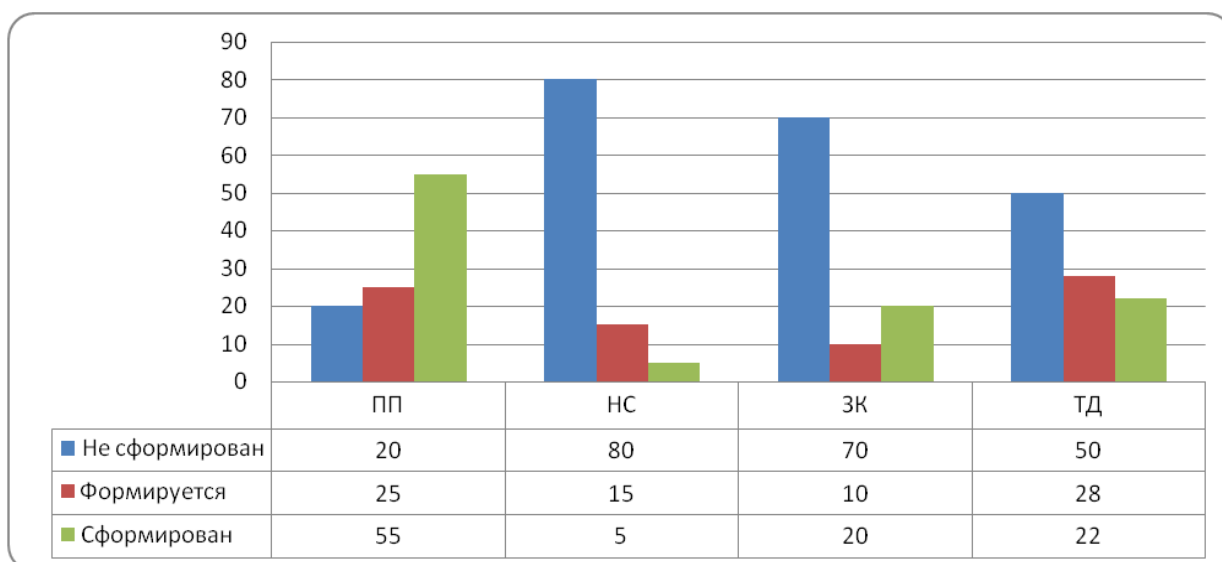


Рисунок 2 - Сформированность симптомов фазы напряжения синдрома эмоционального выгорания у педагогов, где ПП – переживание психотравмирующих обстоятельств; НС – неудовлетворенность собой; ЗК – «загнанность в клетку»; ТД – тревога и депрессия

Далее, нами была проанализирована фаза резистенции. Она была выявлена у большинства учителей, принимавших участие в данном исследовании. Также, нами отражены степень развитости всех симптомов данной фазы.

Таблица 2 - Сформированность симптомов выгорания в фазе резистенции (в процентах)

№ п/п	Симптом	Сформирован	В стадии формирования	Не сформирован
1	Неадекватное эмоциональное реагирование	55	30	16
2	Эмоционально-нравственная дезориентация	28	40	32
3	Расширение сферы экономии эмоций	35	20	45
4	Редукция профессиональных обязанностей	48	25	25
Фаза резистенции		46	32	22

Для большинства педагогов свойственна выраженность такого симптома данной фазы, как «неадекватное эмоциональное реагирование». У 30% учителей данный симптом в процессе формирования.

Таким образом, более 80% педагогов свойственны «экономия» своих эмоций в процессе межличностного общения. Они выборочно реагируют на ситуации и события профессиональной жизни, у них трудно обнаружить эмоциональный отклик на различные трудности и состояния учеников, коллег. Они стали меньше уделять внимание партнерам по профессиональному взаимодействию. Зачастую, такую отстраненность коллеги, ученики, родители, руководство рассматривают как неуважение, то есть подключается система нравственных оценок.

Также, большую выраженность имеют симптом «редукция профессиональных обязанностей». Он сформирован у 48% учителей и формируется у 28%. Педагогам, переживающим эмоциональное выгорание свойственно стремление в сокращении своих профессиональных обязанностей, либо вообще от них уклонение.

Расширение сферы экономии эмоций было выявлено у 35% учителей как сформированный, а у 20% - в стадии формирования. Таким образом, педагоги экономию эмоций распространяют не только на профессиональное

окружение, но и на своих родных, друзей. Замкнутость педагогов продолжается и дома, они чувствуют некое «отравление» людьми от перенасыщения общения с людьми.

Эмоционально-нравственная дезориентация представлена у 28% педагогов. Она выражается в стремлении учителей найти оправдание своей черствости, холодности, отстраненности.

Таким образом, в фазе резистенции в большей степени выражены такие симптомы, как неадекватное эмоциональное реагирование, редукция обязанностей.

На рисунке 3 представлены результаты данных сформированности симптомов в фазе резистенции.

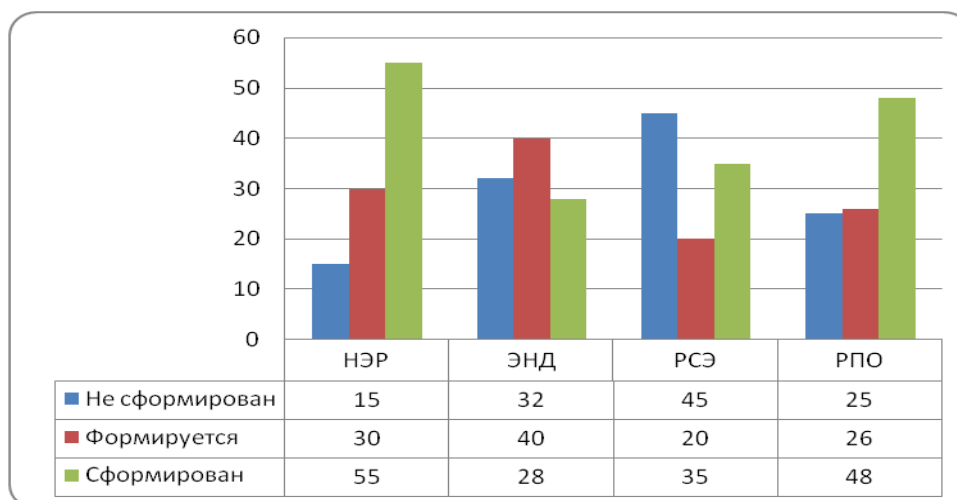


Рисунок 3 - Сформированность симптомов фазы резистенции синдрома эмоционального выгорания у педагогов, где НЭР - неадекватное эмоциональное реагирование; ЭНД - эмоционально-нравственная дезориентация; РСЭ - расширение сферы экономии эмоций; РПО - редукция профессиональных обязанностей

Результаты распределения данных по уровню сформированности симптомов эмоционального выгорания фазы истощения у педагогических работников приведены в таблице 3.

Таблица 3 - Сформированность симптомов эмоционального выгорания в фазе истощения у педагогов (в процентах)

№ п/п	Симптом	Сформирован	В стадии формирования	Не сформирован
1	Эмоциональный дефицит	30	25	45
2	Эмоциональная отстраненность	28	22	50
3	Личностная отстраненность	27	25	48
4	Психосоматические и психовегетативные нарушения	20	20	60
Фаза истощения		21	36	43

Анализ данных, представленных в таблице 3 позволил определить, что в фазе напряжения у педагогов больше всего выражен симптом «эмоциональный дефицит» - у 30% педагогов он сформирован и у 25% находится в процессе формирования.

Учителя постепенно понимают, что они не в силах эффективно и полноценно помогать другим, сочувствовать им, сорадоваться, понимать и принимать различные позиции и положения. Усиление выраженности данного симптома может выражаться в грубости учителей, обидчивости, капризах, повышенной раздражительности, резкости.

В меньшей степени выражен симптом психосоматических нарушений. Однако, у 20% педагогов, принимавших участие в исследовании, возникают и развиваются психосоматические заболевания, а у 20% - в процессе формирования.

Формирование эмоциональной отстраненности было выявлено у 22% учителей, а окончательно он сформировался у 28%. Соответствующее процентное распределение оказалось и по симптому личностной отстраненности.



На рисунке 4 представлены результаты сформированности симптомов фазы истощения эмоционального выгорания учителей.

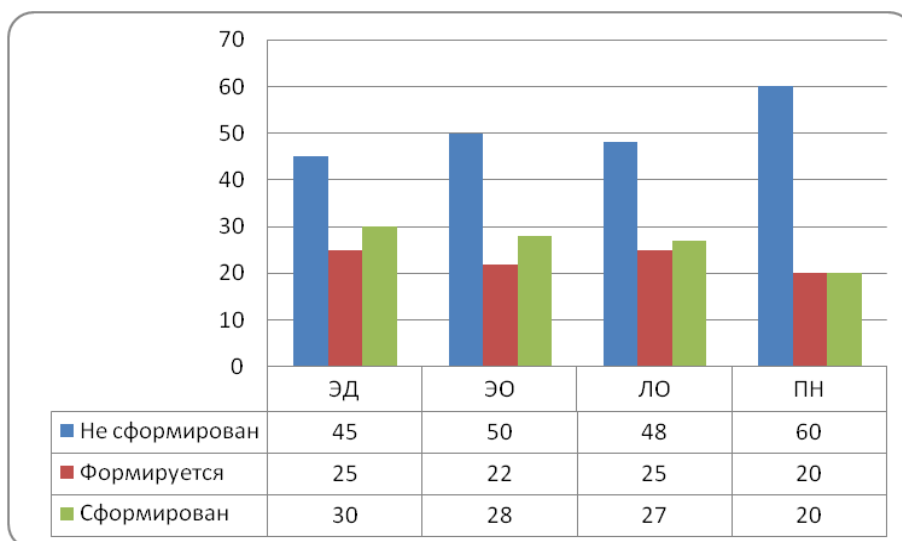


Рисунок 4 - Сформированность симптомов фазы истощения синдрома эмоционального выгорания у педагогов, где ЭД - эмоциональный дефицит; ЭО - эмоциональная отстраненность; ЛО - личностная отстраненность; ПН - психосоматические и психовегетативные нарушения

Таким образом, изучение синдрома эмоционального выгорания у учителей позволило сформулировать нам следующие выводы: в большей степени сформированы такие симптомы, как переживание психотравмирующих обстоятельств, неадекватное эмоциональное реагирование, редукция профессиональных обязанностей.

В меньшей степени развит такой симптом как неудовлетворенность собой. Он был выявлен сформированный лишь у 5% педагогов.

Анализ совокупности сформированности фаз эмоционального выгорания представлен на рисунке 5.

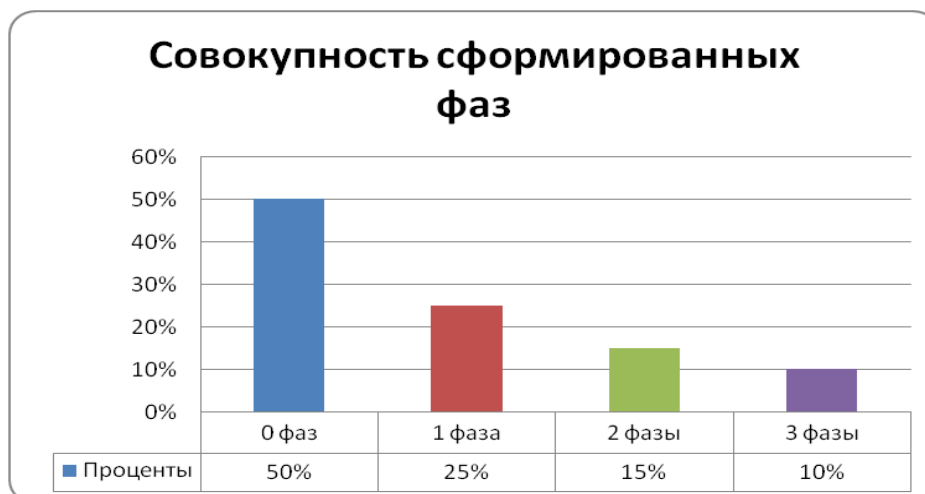


Рисунок 5 - Анализ сформированности фаз синдрома эмоционального выгорания у педагогов в общей совокупности

Таким образом, у половины респондентов не сформировано ни одной фазы эмоционального выгорания. У 25% педагогов сформирована одна из фаз, у 15% - сформированы две фазы. У 10% учителей сформированы все три фазы эмоционального выгорания, что свидетельствует уже о профессиональной деформации личности.

Далее, проанализируем особенности профессиональной мотивации педагогов по методике диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно - потребностной сфере О. Ф. Потемкиной. Её результаты представлены на рисунке 6.



Рисунок 6 - Результаты диагностики социально-психологических установок личности педагогов в мотивационно - потребностной сфере по методике О. Ф. Потемкиной

Опираясь на результаты, представленные на рисунке 8, мы можем отметить, что высокий уровень выраженности у педагогов имеют такие шкалы как «ориентация на альтруизм» (средн. знач. 8,6), с тенденцией к высокому также можем отнести ориентацию на процесс (средн. знач. 7,2). Все остальные шкалы имеют среднюю степень выраженности. Это свидетельствует о том, что учителями в их педагогической деятельности в большей степени движет интерес к делу, они могут легко увлечься каким-либо интересным делом, зачастую, забывая о необходимости приводить его к какому-либо результату. Они достаточно негативно относятся к рутинной бумажной работе, которая в школе заключается в написании отчетов, планов, заключений и т.д. Также, педагоги в своей профессиональной деятельности преимущественно ориентируются на альтруистические ценности, часто забывая о собственных интересах, в ущерб своему времени, финансовым возможностям. На наш взгляд, это достаточно ярко характеризует педагогическую деятельность, когда профессию учителя выбирают преимущественно по призванию.

Все остальные шкалы имеют среднюю степень выраженности, однако ориентация на эгоизм и ориентация на деньги имеют тенденцию к низкому. Это свидетельствует о том, что педагогам в своей профессиональной деятельности не свойственно руководствоваться эгоистическими мотивами, в общении с учащимися, коллегами ими движет желание оказать помощь, научить, подсказать, наставить, напутствовать, зачастую забывая своих материальных или временных возможностях и интересах.

Далее, рассмотрим результаты исследования мотивации успеха и боязнь неудачи по методике А.А. Реана. Среднее значение выборки представлено на рисунке 7.



Рисунок 7 - Среднее значение выборки по методике исследования мотивации успеха и боязни неудачи А.А. Реана

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у педагогов отсутствует выраженный мотивационный полюс, однако мы можем говорить об определенной тенденции на неудачу. Мотивация на неудачу является негативной мотивацией. Активность педагогов зачастую связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи. В основе всей деятельности педагогов лежит идея избегания и идея негативных ожиданий, то есть, начиная какое-либо дело, учитель заранее боится возможности неудачи, думает о путях избегания этой гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха. Мы предполагаем, что это обусловлено тем, что показателем деятельности педагога в современной школе является результативность его учеников, участие и победы в конкурсах и олимпиадах, успешность обучения и адекватность поведения учеников, то есть то, что не всегда зависит от личности, деятельности и усилий самого педагога. Частые разочарования, неоправданные усилия способствуют тому, что многие педагоги начинают опускать руки, перекладывать ответственность за успешность деятельности на третье лицо и, соответственно, избегать возможные трудности и неудачи.

В завершении рассмотрим результаты методики «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой у педагогов (рисунок 8).

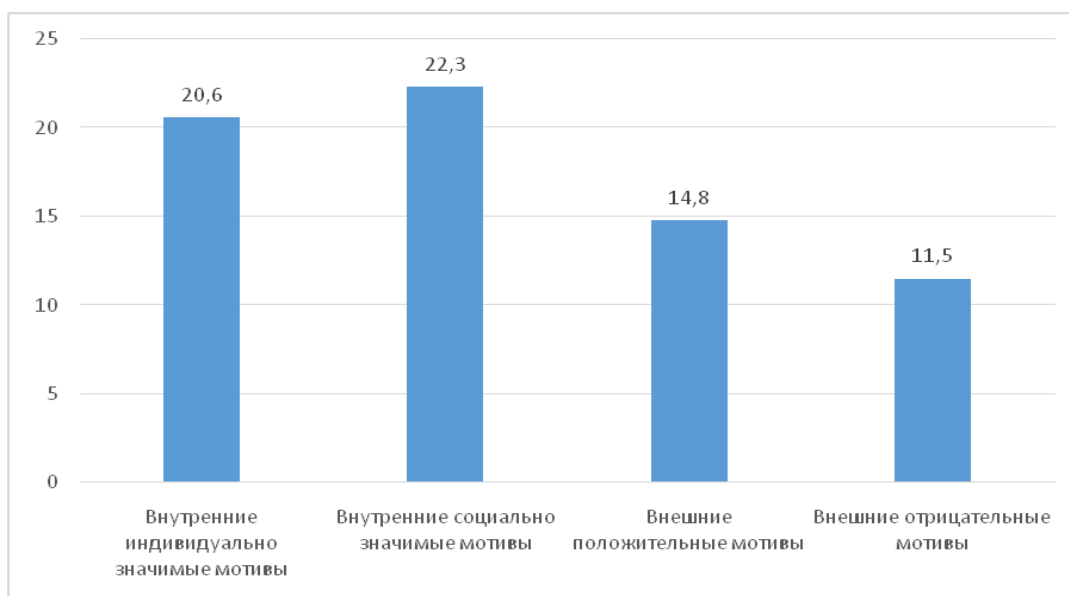


Рисунок 8 - Результаты методики «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой у педагогов

Опираясь на результаты, представленные на рисунке 8, мы можем отметить, что при выборе своей профессии учителя преимущественно руководствуются внутренними социально значимыми мотивами (среднее значение - 22,3, высокий уровень), а также внутренними индивидуально значимыми мотивами (среднее значение - 20,6, высокий уровень). Таким образом, выбирая свою профессию, педагоги ориентируются, в первую очередь, на то удовлетворение, которое она приносит и может приносить благодаря своему творческому характеру, возможности общения, руководства другими людьми и т.д. Внутренняя мотивация позволяет педагогам трудиться с удовольствием, без какого-либо внешнего давления.

Внешняя мотивация у педагогов также имеет место быть, находится на среднем уровне выраженности, внешние отрицательные мотивы имеют тенденцию к низкому уровню.

Результаты данной методики подтверждают результаты исследования мотивационно-потребностной сферы педагогов по предыдущим методикам, то есть стремление к заработку, престижу и т.п. для педагогов отходит на второй план, первостепенными являются альтруистические и творческие мотивы их профессиональной деятельности.

### 3.3 Результаты и анализ корреляционного исследования профессиональной мотивации и эмоционального выгорания у педагогов

Следующим этапом анализа и интерпретации полученных эмпирических данных, было проведение корреляционного анализа между различными показателями профессиональной мотивации и симптомами каждой фазы эмоционального выгорания педагогов. Матрица интеркорреляций представлена в таблице 4. В связи с большим количеством значимых взаимосвязей, для удобства анализа нами были выделены показатели профессиональной мотивации, которые имеют наибольшее количество значимых корреляций с симптомами эмоционального выгорания.

Таблица 4 - Результаты корреляционного анализа профессиональной мотивации (по методике О.Ф. Потемкиной) и симптомами каждой фазы синдрома эмоционального выгорания у педагогов (коэффициент корреляции Пирсона)

	на процесс	на результат	на альтруизм	на эгоизм	на труд	на деньги	на свободу	на власть
<b>Напряжение</b>								
<b>ППО</b>								
<b>НС</b>					- 0,684*	0,673*		
<b>ЗК</b>						0,618*		
<b>ТД</b>	-0,634*	0,519*	-0,756**	0,609*	- 0,591*	0,683*		
<b>Резистенции</b>								
<b>НЭР</b>			-0,612*	0,633*			-0,634*	0,687*
<b>ЭНД</b>					- 0,685*	0,734**	- 0,752**	0,714**
<b>РСЭ</b>			-0,715**	0,738**				
<b>РПО</b>	- 0,734**	0,698*			- 0,518*	0,564*		
<b>Истощения</b>								

<b>ЭД</b>	-0,682*	0,706**	-0,668*	0,702**				
<b>ЭО</b>	-0,519*	0,584*		0,618*	-	0,719**		
					0,671*			
<b>ЛО</b>	-	0,718**	-0,607*	0,622*		0,726**		
	0,744**							
<b>ПН</b>								

Примечание: ППО – переживание психотравмирующих обстоятельств; НС – неудовлетворенность собой; ЗК – «загнанность в клетку»; ТД – тревога и депрессия; НЭР – неадекватное эмоциональное реагирование; ЭНД – эмоционально-нравственная дезориентация; РСЭ – расширение сферы экономии эмоций; РПО – редукция профессиональных обязанностей; ЭД – эмоциональный дефицит; ЭО – эмоциональная отстраненность; ЛО – личностная отстраненность; ПН – психосоматические и психовегетативные нарушения.

Отметим, что корреляционный анализ выявил достаточно большое количество положительных и отрицательных взаимосвязей между симптомами эмоционального выгорания и профессиональной мотивацией у педагогических работников. Наибольшее количество корреляционных связей с эмоциональным выгоранием имеют ориентация на эгоизм и на деньги, а также ориентация на альтруизм, причем выраженность ориентации на альтруизм обратно пропорциональна развитию практически всех симптомов эмоционального выгорания, а ориентация на эгоизм и на деньги прямо пропорциональна. Рассмотрим и проинтерпретируем более подробно.

Чем в большей степени педагог в своей профессиональной деятельности ориентируется на альтруистические и гуманистические ценностные ориентации, чем в большей степени его педагогическая практика стоитя вокруг потребности помочь (научить, наставить и т.п.), чем в меньшей степени им руководствуют эгоцентрические мотивы самоутверждения, власти, тем с меньшей вероятностью он будет переживать личностную тревогу, разочаровываться в себе, в выбранной профессии или месте работы. Также, чем больше выражена альтруистическая направленность в педагогической деятельности у учителей, тем меньше он подвержен формированию такого симптома как «неадекватное эмоциональное реагирование» и «расширение сферы экономии эмоций». Касательно фазы «истощение», мы также можем говорить о выраженной

корреляционной связи между альтруистической и эгоистической направленностью и такими симптомами как «эмоциональный дефицит», «эмоциональная отстраненность» и «личностная отстраненность», то есть чем больше профессиональная деятельность учителя направлена на удовлетворение эгоцентрических мотивов и потребностей, тем в меньше он способен на сочувствие, соучастие, сопереживание, вместо этого в межличностном пространстве появляется грубость, резкость, раздражительность. В последующем, учитель исключает из своей сферы своей профессиональной деятельности какие-либо эмоции, научается работать «на автомате», не включаясь ни эмоционально, ни личностно. Таким образом, мы можем утверждать, что именно альтруистическая мотивация педагогической деятельности может являться неким профилактическим фактором эмоционального выгорания.

Также, были выявлены положительные и отрицательные корреляционные связи между симптомами эмоционального выгорания и ориентацией на труд и деньги. Так, чем в большей степени у педагога выражена ориентация на деньги, то есть чем больше он зациклен на своей заработной плате (а у педагогов она в большинстве своем более чем недостаточна), чем больше он думает и направляет свою деятельность на дополнительный заработок (репетиторство, вторая работа, большая почасовая нагрузка), тем в большей степени он становится недовольным собой, своей профессией, обязанностями, развиваются чувства беспомощности, ощущение того, что ничего нельзя изменить, что, соответственно, приводит к развитию личностной тревожности, разочарованию в себе, профессии, месте работы.

Также, чем в большей степени профессионал ориентируется в своей деятельности именно на труд, который приносит ему большую радость, удовольствие, что, соответственно, способствует его личностному и профессиональному росту, тем в меньшей степени он у него развиваются такие симптомы как «эмоционально-нравственная дезориентация», а также



«редукция профессиональных обязанностей». Постоянное стремление улучшить свое материальное благосостояние способствует тому, что в процессе профессиональной педагогической деятельности учитель начинает исключать эмоции не только из сферы своей профессиональной деятельности, но и из других сфер жизнедеятельности.

Корреляционный анализ также позволил выявить прямые и обратные взаимосвязи между симптомами эмоционального выгорания и ориентацией на процесс и результат. Таким образом, чем в большей степени педагогами движет интерес к своему делу, чем больше они уделяют внимание не рутинной бумажной работе, а педагогическому и воспитательному процессу, тем в меньшей степени у них развиваются тревожные состояния, тем меньше они стремятся сократить или облегчить себе обязанности, которые требуют эмоциональных затрат. Направленность в педагогической деятельности исключительно на результат (а в современных школах результатам является зачастую не столько реальный показатель обученности учеников, сколько правильно и красиво составленный и вовремя сданный отчет, программа, заполненные журналы и т.д.), тем в меньшей степени учитель способен к сочувствию, соучастию, сопереживанию, начинает лично и эмоционально отстраняться от непосредственного межличностного взаимодействия с учащимися и коллегами.

Выраженная направленность у педагога на власть, то есть стремление доминировать, властвовать, управлять способствует развитию неадекватному эмоциональному реагированию, эмоционально-нравственной дезориентации и личностной отстраненности в процессе своей профессиональной педагогической деятельности.

Далее, подытожим результаты корреляционного анализа между профессиональной мотивацией (по методике О.Ф. Потемкиной) и синдромом эмоционального выгорания у педагогов (таблица 5).

Таблица 5 - Результаты корреляционного анализа профессиональной мотивации (по методике О.Ф. Потемкиной) и фазами синдрома эмоционального выгорания у педагогов (коэффициент корреляции Пирсона)

	на процесс	на результат	на альтруизм	на эгоизм	на труд	на деньги	на свободу	на власть
<b>Напряжение</b>					- 0,615*	0,524*		
<b>Резистенция</b>			-0,584*	0,601*			-0,688*	0,518*
<b>Истощение</b>	- 0,703**	0,714 **	-0,673*	0,624*				
<b>Синдром эмоционального выгорания</b>			-0,753**	0,638*	- 0,609*	0,741**		

Таким образом, мы можем утверждать, что в мотивационно-потребностной сфере установка личности педагога, в первую очередь, на альтруизм (эгоизм), труд (деньги) способствуют формированию и развитию синдрома эмоционального выгорания, его фаз и симптомов.

Далее, проанализируем результаты корреляционного анализа между симптомами эмоционального выгорания и типом мотивации при выборе профессии педагога (таблица 6).

Таблица 6 - Результаты корреляционного анализа профессиональной мотивации (по методикам Р.В. Овчаровой, А.А. Реана) и симптомами каждой фазы синдрома эмоционального выгорания у педагогов (коэффициент корреляции Пирсона)

	Внутренние индивидуальные значимые мотивы	Внутренние социально значимые мотивы	Внешние положительные мотивы	Внешние отрицательные мотивы	Методика А.А. Реана
<b>Напряжение</b>					
<b>ППО</b>	-0,624*				-0,504*
<b>НС</b>					
<b>ЗК</b>	-0,618*				

	<b>Внутренние индивидуальные значимые мотивы</b>	<b>Внутренние социально значимые мотивы</b>	<b>Внешние положительные мотивы</b>	<b>Внешние отрицательные мотивы</b>	<b>Методика А.А. Реана</b>
<b>ТД</b>	-0,683*	-0,523*			-0,624*
<b>Резистенции</b>					
<b>НЭР</b>		-0,615*	0,582*	0,748**	-0,615*
<b>ЭНД</b>	-0,714**			0,714**	-0,626*
<b>РСЭ</b>		-0,734**	0,634*		
<b>РПО</b>	-0,752**	-0,705**		0,683*	-0,632*
<b>Истощения</b>					
<b>ЭД</b>					
<b>ЭО</b>	-0,698*	-0,631*	0,719**	0,721**	-0,714**
<b>ЛО</b>	-0,603*	-0,728**	0,731**	0,734**	-0,426**
<b>ПН</b>	-0,708**			0,768**	

Примечание: ППО – переживание психотравмирующих обстоятельств; НС – неудовлетворенность собой; ЗК – «загнанность в клетку»; ТД – тревога и депрессия; НЭР - неадекватное эмоциональное реагирование; ЭНД - эмоционально-нравственная дезориентация; РСЭ - расширение сферы экономики эмоций; РПО - редукция профессиональных обязанностей; ЭД - эмоциональный дефицит; ЭО - эмоциональная отстраненность; ЛО - личностная отстраненность; ПН - психосоматические и психовегетативные нарушения.

Корреляционный анализ позволил выявить положительные и отрицательные взаимосвязи между симптомами эмоционального выгорания и типом мотивации у педагогов, причем, отметим, что внутренняя мотивация имеет обратную зависимость, то есть чем в большей степени у педагога выражена внутренняя индивидуальная и социальная мотиваций, тем в меньшей степени он подвержен риску эмоционального выгорания. Прямая корреляция была выявлена с внешней положительной и отрицательной мотивацией, то есть внешняя мотивация выбора и, в последующем, реализации педагогической деятельности способствует тому, что у учителя формируются симптомы эмоционального выгорания.

Анализ взаимосвязей между эмоциональным выгоранием и мотивацией достижения (или избегания неудачи) позволил определить, что чем выше у

учителя мотивация достижения, тем в меньшей степени формируются симптомы эмоционального выгорания.

Таким образом, корреляционный анализ подтвердил выдвинутую нами гипотезу о том, что профессиональная мотивация является одним из факторов профилактики эмоционального выгорания педагогов, то есть существует взаимосвязь между названными параметрами. Причем, чем в большей степени у личности выражена внутренняя мотивация, тем в меньшей степени она подвержена формированию симптомов эмоционального выгорания.

### **3.4 Рекомендации по профилактике и коррекции эмоционального выгорания педагогов**

Анализ литературы по проблеме исследования позволил сформулировать нам вывод о том, что организация профилактики эмоционального выгорания педагогов должна исходить как от самой образовательной организации, так и являться личностной активностью самого педагога. Только объединив усилия, можно добиться высокого результата в сохранении психологического здоровья педагогических работников. Для каждого уровня нами были разработаны соответствующие рекомендации:

Рекомендации для администрации школы:

- важно достаточно четко объяснять педагогам и другим работникам образовательного учреждения их служебные обязанности, функции и права;
- наблюдать за складывающимися отношениями сотрудников, создавать условия для формирования благоприятного климата в коллективе;
- планировать с педагогами их перспективы профессионального, карьерного и финансового роста. Это позволит нивелировать один из самых

главных факторов возникновения синдрома эмоционального выгорания – ощущения бессмысленности работы;

- формировать корпоративную культуру образовательного учреждения, заключающуюся в выработке традиций, имиджа, корпоративного отдыха и т.д.

- возможно создание условий сотрудникам для горизонтальной карьеры. При распределении трудовых заданий учитывать психологическую совместимость сотрудников;

- создать в школе службу наставничества, при которой более опытные педагоги оказывают профессиональную помощь и поддержку молодым специалистам;

- оптимально распределяйте рабочую нагрузку специалистов, при необходимости можно изменить график работы, ввести дополнительные меры морального и материального поощрения сотрудников;

- дайте возможность сотрудникам вносить свои предложения по оптимизации их профессиональной деятельности;

- не забывайте сами продолжать свое профессиональное и личностное развитие, являющиеся необходимым фактором профилактики эмоционального выгорания.

Рекомендации по профилактики эмоционального выгорания для педагогов:

1. свою профессиональную нагрузку и большое количество задач распределяйте на долгосрочные и краткосрочные цели;

2. для поддержания психического и физического здоровья необходимо, во-первых, устраивать в течение рабочего дня небольшие перерывы. Во-вторых, стараться не брать работу домой на вечер или выходные, не пропускать ежегодный отпуск;

3. старайтесь легче относиться к рабочим трудностям, возможным ошибкам. Помните, что человек испытывает стресс в большей степени из-за

своего отношения к происходящему, чересчур ответственному, тревожному.

Старайтесь во всем находить положительные стороны;

4. научитесь навыкам саморегуляции и релаксации;
5. стремитесь к профессиональному росту, интересуйтесь профессиональной периодической литературой. Не исключайте из своей жизни хобби, не связанное с работой;
6. старайтесь осознанно относиться к своим чувствам, эмоциям, дифференцируйте их происхождение, силу и направленность;
7. следите за своим физическим здоровьем, сохраняйте хорошую физическую форму.

### **Выводы по третьей главе**

Исследование, направленное на выявление особенностей взаимосвязи профессиональной мотивации и эмоционального выгорания педагогов, проводилось на базе МБУ «Школа № 56», МБУ «Школа № 41», МБУ «Школа № 88». В исследовании приняли участие 82 человека в возрасте от 24 до 65 лет (62 женщины, 20 мужчин).

Исследование проводилось в несколько этапов:

1. определение выборки исследования;
2. определение и подготовка методов исследования;
3. первичная обработка полученных результатов с использованием методов описательной статистики, табличного и графического представления результатов;
4. статистическая обработка данных с помощью корреляционного анализа;
5. качественный анализ и интерпретация полученных результатов;
6. формулировка выводов.

На этапе определения и подготовки методов исследования нами были выбраны следующие психодиагностические методики: 1) методика

диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно - потребностной сфере О. Ф. Потемкиной; 2) мотивация успеха и боязнь неудачи А.А. Реана; 3) методика «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой; 4) методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко.

В результате исследования особенностей взаимосвязи между профессиональной мотивацией и синдромом эмоционального выгорания педагогов было определено:

1. У большинства педагогов высшей школы, а это 46% от общего числа выборки, фаза резистентности синдрома эмоционального выгорания сформирована. Это дает основание утверждать, что развиты механизмы сопротивления и психологических защит. У 18% испытуемых была выявлена сформированность фазы напряжения. Это говорит о том, что психоэмоциональное состояние педагогов высшей школы находится в тревожной стадии, которое обусловлено усилением психотравмирующих факторов или их изматывающим постоянством. Фаза истощения сформирована у 21% испытуемых, ее характеризует снижение эмоционального тонуса, оскуднение психических ресурсов. Фаза напряжения не сформирована у 50% респондентов, это 20 человек из общего числа выборки. А также у 43% педагогов не сформирована фаза истощения.

2. Социально-психологические установки в мотивационно-потребностной сфере у педагогов характеризуется выраженным альтруизмом, а также ориентацией в своей деятельности преимущественно на процесс, чем на её результат. Также, педагогам не свойственно руководствоваться эгоистическими мотивами, в общении с учащимися, коллегами ими движет желание оказать помощь, научить, подсказать, наставить, напутствовать, зачастую забывая своих материальных или временных возможностях и интересах.

3. Мотивационный полюс педагогов характеризуется отсутствием ярко выраженной направленности на успех или боязнь неудачи, однако

присутствует тенденция на неудачу, то есть активность педагогов зачастую связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи.

4. При выборе профессии учителя преимущественно руководствуются внутренними социально значимыми мотивами, а также внутренними индивидуально значимыми мотивами.

5. Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о том, что существуют достоверные прямые и обратные взаимосвязи между выраженностью синдрома эмоционального выгорания и мотивационно-потребностей сферой в профессиональной деятельности педагогов. Так, установка личности педагога, в первую очередь, на эгоизм, деньги способствуют формированию и развитию синдрома эмоционального выгорания, его фаз и симптомов. Также, внешняя мотивация выбора и, в последующем, реализации педагогической деятельности способствует тому, что у учителя формируются симптомы эмоционального выгорания. Чем выше у учителя мотивация достижения, тем в меньшей степени формируются симптомы эмоционального выгорания.



## Заключение

В современных социально-экономических условиях проблема синдрома эмоционального выгорания остается одной из наиболее актуальных отраслей психологии. В первую очередь, это обусловлено ярко выраженными отрицательными последствиями, в частности, в переживании профессионалом чувства собственной несостоятельности, безразличии к профессиональной деятельности, утрате прежде значимых жизненных ценностей, снижении внутриличностных ресурсов специалиста, развитии психосоматических заболеваний и многие другие симптомы, которые являются следствием развития синдрома эмоционального выгорания.

В ходе изучения теоретического материала по проблеме синдрома эмоционального выгорания были проанализированы труды Х.Дж. Фрейденбергер, К. Маслач, Г. Селье, С. Джексон, Дж. Гринберг, М.М. Рубинштейн, Н.Е. Водопьянова, В.Е. Орёл, А.А. Рукавишников, Т.В. Форманюк, В.В.Бойко и др. Также были изучены труды, посвященные проблеме профессиональной мотивации: Л.С. Выготский, Д.Н. Узнадзе, Л.И. Божович.

Активно модернизирующаяся на современном этапе система образования требует от учителей не только компетентность в своей области знаний и педагогическое мастерство, но и быть заинтересованным и профессионально замотивированным, включаться, осваивать и реализовываться в новых условиях трудовой деятельности. Данное обстоятельство, на наш взгляд, может служить психологическим условием предупреждения возникновения синдрома эмоционального выгорания педагогов.

В результате исследования особенностей взаимосвязи между профессиональной мотивацией и синдромом эмоционального выгорания педагогов было определено:

1. У большинства педагогов высшей школы, а это 46% от общего числа выборки, фаза резистентности синдрома эмоционального выгорания сформирована. Это дает основание утверждать, что развиты механизмы сопротивления и психологических защит. У 18% испытуемых была выявлена сформированность фазы напряжения. Это говорит о том, что психоэмоциональное состояние педагогов высшей школы находится в тревожной стадии, которое обусловлено усилением психотравмирующих факторов или их изматывающим постоянством. Фаза истощения сформирована у 21% испытуемых, ее характеризует снижение эмоционального тонуса, оскуднение психических ресурсов. Фаза напряжения не сформирована у 50% респондентов, это 20 человек из общего числа выборки. А также у 43% педагогов не сформирована фаза истощения.

2. Социально-психологические установки в мотивационно-потребностной сфере у педагогов характеризуется выраженным альтруизмом, а также ориентацией в своей деятельности преимущественно на процесс, чем на её результат. Также, педагогам не свойственно руководствоваться эгоистическими мотивами, в общении с учащимися, коллегами ими движет желание оказать помощь, научить, подсказать, наставить, напутствовать, зачастую забывая своих материальных или временных возможностях и интересах.

3. Мотивационный полюс педагогов характеризуется отсутствием ярко выраженной направленности на успех или боязнь неудачи, однако присутствует тенденция на неудачу, то есть активность педагогов зачастую связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи.

4. При выборе профессии учителя преимущественно руководствуются внутренними социально значимыми мотивами, а также внутренними индивидуально значимыми мотивами.

5. Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о том, что существуют достоверные прямые и обратные взаимосвязи между выраженностью синдрома эмоционального выгорания и мотивационно-

потребностной сферой в профессиональной деятельности педагогов. Так, установка личности педагога, в первую очередь, на эгоизм, деньги способствуют формированию и развитию синдрома эмоционального выгорания, его фаз и симптомов. Также, внешняя мотивация выбора и, в последующем, реализации педагогической деятельности способствует тому, что у учителя формируются симптомы эмоционального выгорания. Чем выше у учителя мотивация достижения, тем в меньшей степени формируются симптомы эмоционального выгорания.

## Список используемой литературы

1. Абабков, В. А., Перре, М. Адаптация к стрессу [Текст] / В.А. Абабков, М. Перре. - СПб.: Питер, 2004.
2. Абрамова, Г. С. Нравственный аспект мотивации учебной деятельности подростков [Текст] / Г.С. Абрамова // Вопросы психологии. – 1995 .- №6. – С. 38-45.
3. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 301 с.
4. Абульханова-Славская, К. А. Личность в процессе деятельности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности / Хрестоматия. - Самара: Изд. Дом "Бахрах", 1999. - С. 240.
5. Айламадян, А. М. Выбор мотивов деятельности: теоретические аспекты проблемы и экспериментальное изучение [Текст] / А.М. Айламадян // Вопросы психологии. - 2007. - № 4.
6. Аминов, Н. А. Диагностика педагогических способностей [Текст] / Н.А. Аминов. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – С. 206.
7. Антоненко, М. И. Проблема феномена «выгорания» у консультантов и волонтеров в работе телефона доверия [Текст] / М.И. Антоненко. – Казань, 2001. - 65 с.
8. Безносков, С. П. Профессиональная деформация личности [Текст] / С.П. Безносков. - СПб.: Речь, 2004. - 271 с.
9. Бжалова, И. Г. Установка и поведение [Текст] / И.Г. Бжалова - М., 2003. – 347 с.
10. Бодров, В. А. Психология профессиональной пригодности [Текст] / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
11. Бодров, В. А. Профессиональная пригодность и личность профессионала [Текст] / В.А. Бодров // В кн.: Практикум по

дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности. – М.: ПЕР СЭ, 2003.

12. Бойко, В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении [Текст] / В.В. Бойко. - СПб.: Питер, 1999. - 105 с.

13. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других [Текст] / В.В. Бойко. - М.: Наука, 1996. - 154 с.

14. Бохан, Т. Г. Стресс и стрессоустойчивость: опыт культурно-исторического исследования [Текст] / Т.Г. Бохан. – Томск: Иван Федоров, 2008. – 267 с.

15. Бурлачук, Л. Ф., Морозов, С. М. Словарь - справочник по психодиагностике [Текст] / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. - СПб.: Питер, 2002. - 528 с.

16. Вассерман, Л. И. Совладание со стрессом: теория и психодиагностика [Текст] / Л.И. Вассерман, В.А. Абабков, Е.А. Трифонова. - СПб.: Речь, 2010. - 192 с.

17. Вересов, Н. Н. Психология управления [Текст] / Н.Н. Вересов; гл. ред. Д.И. Фельдштейн. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 223 с.

18. Вилюнас, В. К. Психология эмоций [Текст]: учеб. пособие для вузов / В. К. Вилюнас. – СПб: Питер, 2004. – 496 с.

19. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека [Текст] / В.К. Вилюнас. – СПб.: Питер, 2006. – 458 с.

20. Виноградова, Г. А. Нравственно-психологический климат и мастерство учителя [Текст] / Г.А. Виноградова. - Гос. ком. Рос. Федерации по высш. образованию, Удм. гос. ун-т. - Ижевск: Издательство Удмуртского университета, 1995. - 122 с.

21. Водопьянова, Н. Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях [Текст] / Н.Е. Водопьянова. - СПб.: Издательство СПбГУ, 2000. - С.443-463.

22. Водопьянова, Н. Е., Старченкова, Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика [Текст] / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2008. - 338 с.
23. Волгина, О. Н. Мотивация труда персонала финансово-кредитных организаций [Текст] / О.Н. Волгина. – М.: Экзамен, 2002. – 128 с.
24. Герчиков, В. И. Мотивация, стимулирование и оплата труда [Текст] / В.И. Герчиков. - М.: Изд-во ГУ-ВШЭ, 2004. – 286 с.
25. Гордеева, Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы [Текст] / Т.О. Гордеева // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – с.47-102.
26. Грабе, М. Синдром выгорания - болезнь нашего времени [Текст] / М. Грабе. - СПб.: Речь, 2008. - 96 с.
27. Ермолаев, О. Ю. Математическая статистика для психологов [Текст] / О.Ю. Ермолаев. - М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. - 336 с.
28. Захарова, Т. И. Мотивация трудовой деятельности: Учебно-методический комплекс [Текст] / Т.И. Захарова. – М.: Изд. центр ЕАОИ. 2008. – 216 с.
29. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
30. Иванова, С. Возможности коррекции мотивационного потенциала [Текст] / С. Иванова // Персонал Микс. – 2004. - № 5. – С. 89-92.
31. Изард, К. Е. Эмоции человека [Текст] / К.Е. Изард. - М.: Наука, 2010. – 440 с.
32. Ильин, Е. П. Мотивация и воля [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 400 с.
33. Карелин, А. А. Психологические тесты [Текст] / А.А. Карелин. – М.: Наука, 2002. – 483 с.
34. Китаев, Н. С., Смык, Л. А. Психология стресса [Текст] / Н.С. Китаев, Л.А. Смык. - М.: Наука, 1983.

35. Китаев-Смык, Л. А., Боброва, Э. С. Социально-психологические проявления стресса и синдром «выгорания личности» [Текст] / Л.А. Китаев-Смык, Э.С. Боброва // Активизация личности в системе общественных отношений / Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. – М., 1989. – С. 24-25.
36. Климов, Е. А. Введение в психологию труда [Текст] / Е.А. Климов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
37. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастер производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 117 с.
38. Куприянов, Е. А. Взаимозависимость личностных конструктов и профессиональной мотивации у специалистов в области информационных технологий: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук [Текст] / Е.А. Куприянов. – М.: МГУ, 2007.
39. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Academia, 2004. – 346 с.
40. Лэнгле, А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа [Текст] / А. Лэнгле // Вопросы психологии. - 2008. - № 2. - С. 3-16.
41. Майерс, Д. Социальная психология [Текст] = SocialPsychology / Д. Майерс; худож. А. Суворов; пер. с англ. – СПб.: Питер, 1997. – 688 с.
42. Максимова, С. Г. Особенности мотивации профессиональной деятельности социальных работников в сфере социального обслуживания (социально-психологический аспект) // Социология. – 2006. - №4. – с.75-80.
43. Маракушина, И. Г. Психологические аспекты проблемы сопротивления инновациям в сфере образования [Текст] / И.Г. Маракушина// Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – №5. – С. 141–147.
44. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. - М.: Наука, 1996. - 308 с.

45. Маркова, А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. [Текст] / А.К. Маркова. - М., 1995. – 362 с.
46. Маслач, К. Профессиональное выгорание: как люди справляются [Текст] / К. Маслач [Электронный документ] // URL: <http://psy.piter.com/library/?tp=1&rd=1>.
47. Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. - СПб.: Евразия, 1999. - 478 с.
48. Мескон, М. Основы менеджмента [Текст] / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури; общ. ред и вступ. ст. Л.И. Евенко; пер. с англ. – М.: Дело, 1998. – 800 с.
49. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) [Текст] / Л.М. Митина. - М., 1994.
50. Немов, Р. С. Психология: В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 688 с.
51. Орел, В. Е. Феномен "выгорания" в зарубежной психологии: эмпирические исследования [Текст] / В.Е. Орел // Психологический журнал. - 2001. - Т.22. - №1. - С.90-101.
52. Осипова, А. А. Общая психокоррекция [Текст] / А.А. Осипова. – М.: Сфера, 2012. – 510 с.
53. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив [Текст] / А.В. Петровский. – М: Политиздат, 1982. – 255 с.
54. Полунина, О. В. Увлечённость работой и профессиональное выгорание: особенности взаимосвязей [Текст] / О.В. Полунина // Психологический журнал. - 2009. - Т. 30. - № 1. - С. 78-85.
55. Попова, И. П. Профессионально-карьерная мотивация в адаптационных стратегиях «слабых групп» на рынке труда: гендерное измерение // Интернет-конференция «Поиск эффективных институтов для России XXI века. – Федеральный образовательный портал «Экономика, Социология, Менеджмент»: <http://www.ecsocman.edu.ru>.



56. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: Учеб. пособие [Текст] / Под общей ред. А.А.Крылова, С.А. Маничева. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 560 с.
57. Практическая психодиагностика. Методики и тесты [Текст]: учебное пособие / ред.- сост. Д.Я. Райгородский; предисл. Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «Бахрах», 1998. – 672 с.
58. Пряжников, Н. С., Пряжникова, Е. Ю. Психология труда. – Институт дистанционного образования Российского университета дружбы народов. <http://www.ido.edu.ru>
59. Психология [Текст] / Под ред. А.А.Крылова. – М.: «Проспект», 1999. – 584 с.
60. Рогов, Е. И. Личность в педагогической деятельности [Текст] / Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону, 2004. – 288 с.
61. Ронгинская, Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях [Текст] / Т.И. Ронгинская // Психологический журнал. - М.: Наука, 2002. - Т.23. - № 3. - С. 85-95.
62. Ротенберг, В. С. Сновидения, гипноз и деятельность мозга [Текст] / В.С. Ротенберг. – М.: Наука, 2010. – 50 с.
63. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.
64. Селье, Г. Теория стресса [Текст] / Г.Селье. - М., 2000.
65. Сипайлова, Н. А. Профилактика профессионального выгорания воспитателя ДООУ [Текст] / Н.А. Сипайлова// Коррекционная работа в ДООУ. Советы специалиста. – 2015. – №4. – С. 16–23.
66. Степанский, В. И. Влияние мотивации достижения успеха и избегание неудачи на регуляцию деятельности [Текст] / В.И. Степанский. – М., 2002. – 253 с.
67. Столяренко, Л. Д. 100 экзаменационных ответов по психологии. Экзаменационный экспресс-справочник [Текст] / Л.Д. Столяренко. - Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2001.

68. Усманова, М. Н., Бафаев, М. М., Остонов, Ш. Ш. Симптомы эмоционального выгорания современного педагога [Текст] / М.Н. Усманова, М.М. Бафаев, Ш.Ш. Остонов // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. – 2014. - №10. – 23-32.
69. Ушаков, К. М. Управление школьной организацией: организационные и человеческие ресурсы [Текст] / К.М. Ушаков. - М., 2005. – 148 с.
70. Форманюк, Т. В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя [Текст] / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. - М.: Школа-Пресс, 1994. - № 6. - С. 57-63.
71. Фрейденберг, Г. Перегореть: высокая цена больших достижений [Текст] / Г. Фрейденберг. – М.: Прогресс – Универс, 1974. - 328 с.
72. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хекхаузен. - Изд. 2-е – СПб.: Питер, 2003. – 864 с.
73. Чугунова, Э. С. Связь профессиональной мотивации и творческой активности инженеров [Текст] / Э.С. Чугунова // Вопросы психологии. - 1986. – №4. – С.136-142.
74. Эпштейн, С. И. Индустриальная социология в США [Текст] / С.И. Эпштейн. – М.: Политиздат, 1972. – 232 с.
75. Якобсон, П. М. Психологические потребности мотивации поведения человека [Текст] / П.М. Якобсон. - М.: «Просвещение», 1969. – 452 с.
76. Якобсон, П. М. Психология чувств и мотивации [Текст] / П.М. Якобсон. - М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 286 с.
77. Яковлев, Г. М. Эмоциональный стресс и психосоматические заболевания [Текст] / Г.М. Яковлев. - М.: Проспект, 1999. - С. 442-453.

78. Bundy C. Cardiovascular and respiratory disease. Treatment // The Handbook of Clinical Adult Psychology / Ed. by S.Lindsay&G.Powell. London & New York, 1995. P. 573-588.

79. FreubegerH. Psychosomatik // Psychiatrie. Stuttgart, 1999.

80. Holland J.S. The Psychology of Vocational choice Waltham. Mass.,1966.

81. HollandJ.S. MakingVacationalChoices// ATheoryofCareers: EnglewoodCliffs. N1,1973.

82. Maslow A.H. Self-actualizing people:A study of psychological health. Personality symposia: Symposium#1 on values (pp. 11-34). N.Y.:Grune& Stratton, 1950.

83. Rogers C.R. On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. Boston: HoughtonMifflin, 1961.