

Синдром профессионального «выгорания» и метаиндивидуальность педагога

Мерзлякова Д. Р.,

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии и специального образования Института повышения квалификации и переподготовки работников образования УР

В статье представлены результаты исследования, в котором определялось влияние профессионального «выгорания» педагога начальных классов на личностные характеристики и успешность учебной деятельности младшего школьника. Рассматривались следующие личностные характеристики учеников начальных классов: самооотношение, школьная тревожность, школьная мотивация.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, метаиндивидуальность, младший школьник.

Интенсивное социальное, экономическое и культурное развитие современного общества существенно повышает требования, предъявляемые к школе, основной целью которой является всестороннее развитие личности ребенка, создание оптимальных условий для раскрытия и реализации его потенциальных возможностей, способностей и потребностей.

Главным фактором развития ребенка, активно самореализующегося в дальнейшей жизни, является личность самого учителя, от эффективности деятельности которого во многом зависит будущее всего общества.

Имеется достаточно много работ, посвященных воздействию профессиональ-

ной деятельности педагога на различные аспекты личностного развития учащихся (А. А. Баранов, Б. Г. Ананьев, Ю. Б. Гатапов, А. К. Маркова, Л. Н. Митина, А. Я. Никонова, А. О. Прохоров, Р. Х. Шакуров, K. Levin, R. Lippit, K. White). Но в этих исследованиях не рассматривается проблема влияния педагога с синдромом профессионального «выгорания» на личностные характеристики и учебную деятельность младших школьников. По нашему мнению, подверженность педагога синдрому профессионального «выгорания» окажет негативное воздействие на личностные характеристики и учебную деятельность его учеников. Существующие на данный момент исследования феномена профессиональ-

*sagitova_77@mail.ru

ного «выгорания» (В. В. Бойко, Н. Е. Водопьянова, Н. В. Гришина, А. К. Маркова, В. Е. Орел, Т. И. Ронгинская, Т. В. Форманюк, Н. J. Freudenberger, С. Maslach) посвящены изучению, каким образом изменяется личность специалиста, подверженного синдрому профессионального «выгорания». В данных исследованиях не рассматривается проблема влияния личности «выгоревшего» специалиста на личностные и поведенческие характеристики его подопечных.

Особенно актуальна данная проблема для взаимодействия учителя начального звена общеобразовательной школы и его учеников. Это связано со значимостью оценки учителя у учащихся начальных классов. Именно в этом возрасте происходит актуализация внешних оценок, которые социум делегирует через учителя.

Происходящие личностные изменения «выгоревшего» учителя, безусловно, оставят свой след в других людях. Образ учителя создает метаиндивидуальный эффект в глазах воспитанников. Метаиндивидуальность, по мнению В. С. Мерлина (1986), — это психологическая характеристика отношений окружающих людей к данной конкретной индивидуальности.

Метаиндивидуальная характеристика учителя — это интегрированное многоуровневое и многокомпонентное образование, представленное в социальном мире, воспринимаемое другими субъектами социальной действительности по причине выраженных внешних критериев профессиональной значимости и наличия таких механизмов влияния, как симпатия, власть, референтность и т. д. Кроме того, метаиндивидуальность определяет и те «вклады», которые производит интегральная индивидуальность в других людей, осуществляя реальные изменения в их поведении (Вяткин Б. А., 2001; Дорфман Л. Я., 2005; Мерлин В. С., 1986; Субботин С. В., 1992).

С. Maslach, S. E. Jackson определили синдром профессионального «выгорания» как трехмерный конструкт, включающий в себя эмоциональное истощение, деперсо-

нализацию и редуцирование личных достижений.

Рассмотрим такой аспект, как особенности влияния педагога начальных классов на его учеников. Особенности оценивания учеником своего учителя приведут к тому, что школьник будет копировать поведение своего наставника. Конечно, у ребенка, по определению, не может развиваться профессиональное «выгорание» в результате взаимодействия с учителем, так как он является развивающейся личностью, у которой нет профессиональной деятельности. Но у ребенка будут происходить трансформации, сходные с изменениями, которые возникают у «выгоревшего» учителя.

Далее рассмотрим такой аспект, как проецирование каждого из компонентов синдрома эмоционального «выгорания» на личность ученика.

Эмоциональное истощение. Как отмечает М. И. Педаяс, эмоциональность учителя является важнейшим фактором воздействия и взаимодействия в учебно-воспитательной работе; от нее зависит успех эмоционального воздействия, она мобилизует учащихся, побуждает их к действиям, активизирует их интеллектуальную активность. Соответственно, ученики «выгоревшего» педагога будут испытывать трудности в формировании опыта эмоционального реагирования.

Так как, по мнению Г. М. Андреевой, эмпатия является аффективным «пониманием» другого человека, то такой ученик не сможет откликнуться на проблемы других людей и не сможет осознать, как он будет восприниматься партнером по общению. Для учеников «выгоревшего» педагога характерна затрудненность в развитии эмпатии и рефлексии, что, в свою очередь, приведет к низкому уровню развития коммуникативных навыков.

Эмоции являются регулятором познавательной деятельности. Поэтому у детей с низким уровнем развития навыков эмоционального реагирования, коммуникативных навыков будет страдать процесс приема и трансляции учебного материала. Соответственно для ученика будет характерно не-

гативное восприятие себя со стороны учителя. Так как ведущей деятельностью ученика является учебная, то негативное оценивание педагогом ученика приведет к трудностям в формировании адекватной самооценки. Негативное оценивание педагогом результатов работы ученика приведет к снижению мотивации учебной деятельности.

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

В. В. Бойко [2] отмечает, что для «выгоревшего» педагога характерна слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности. Специалист сферы «человек-человек» не считает для себя необходимым или почему-то не заинтересован проявлять соучастие и сопереживание субъекту своей деятельности.

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

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

Когда у ученика начальных классов формируются основы самооценки личности и он не находит поддержки у того че-

ловека, которого он считает непререкаемым авторитетом, возникает конфликт самооценки, по А. А. Реану. Вследствие этого у школьника начальных классов возникают проблемы в формировании адекватной самооценки и нормативного поведения.

Из определения синдрома профессионального «выгорания», данного К. Маслак [3], следует, что *редукция профессиональных достижений* проявляется в переживании некомпетентности и неуспешности своей деятельности, т. е. для «выгоревшего» педагога характерна низкая профессиональная самооценка.

По мнению В. В. Бойко (Бойко В. В., 1996), при развитии синдрома профессионального «выгорания» формируются стереотипы всего профессионального поведения. С одной стороны, данные стереотипы позволяют дозированно и экономно расходовать энергетические ресурсы. С другой стороны, возникают их дисфункциональные следствия, когда «выгорание» отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнерами. Поэтому «выгоревший» педагог стремится облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат. Происходит полная или частичная утрата интереса к человеку — субъекту профессионального действия. Происходит подмена «субъект-субъектного» взаимодействия с учеником на «субъект-объектное», что приводит к нарушению процесса учебной деятельности.

Анализ преимуществ педагогики сотрудничества, которую изучали Х. Й. Лийметс, В. Дойз, С. Г. Якобсон, Г. Г. Кравцов, В. П. Панюшкин, Г. А. Цукерман, В. В. Рубцов, А. И. Донцов, Д. И. Фельдштейн, А. К. Маркова и др., позволяет утверждать, что при субъект-объектном взаимодействии ученика и учителя происходят трансформации в личностном развитии ребенка. Такой тип связи характеризуется господством, подчинением, подавлением личности ученика. Поэтому у школьников уменьшается познавательная активность и творческая самостоятельность, что в свою очередь при-

водит к снижению мотивации учебной деятельности. Так как у детей данного возраста ведущей деятельностью является учебная, то снижение мотивации к учению влияет на психическое развитие ребенка. У ученика возникают проблемы в развитии социальных навыков (коммуникативные, познавательные). Педагог взаимодействует с учеником как с объектом, поэтому у ученика не вырабатываются навыки социального взаимодействия. Ученик не видит перед собой достойного образца социального поведения. Низкий уровень социальных навыков приводит к трудностям во взаимоотношениях между учениками, что может провоцировать конфликтные ситуации в классе. Соответственно такой класс не отличается сплоченностью. Низкая мотивация учебной деятельности приводит к снижению успеваемости школьника, что приводит к отсутствию одобрения со стороны «выгоревшего» педагога, а низкие социальные навыки затрудняют общение со сверстниками. Низкая успеваемость учеников, дисциплинарные трудности, отсутствие сплоченности класса в соответствии с принципом обратной связи провоцируют дальнейшее развитие синдрома профессионального «выгорания» педагога.

В соответствии с теоретическими представлениями о метаиндивидуальности педагога, а также с некоторыми эмпирическими данными о метаиндивидуальных характеристиках педагога (Вяткин Б. А., 2001; Субботин С. В., 1992), была сформулирована следующая исследовательская гипотеза.

Педагог с синдромом профессионального «выгорания» способствует такому развитию личностных характеристик и учебной успешности младшего школьника, когда ученики, обучающиеся у учителей со средне-высоким уровнем профессионального «выгорания», характеризуются большей тревожностью, более низкими показателями самоотношения, школьной мотивации и успеваемости по сравнению со школьниками, обучающимися у педагогов с низким уровнем профессионального «выгорания».

Общее число испытуемых, принявших участие в нашем исследовании, составило 45 учителей начальных классов средних общеобразовательных школ г. Ижевска и г. Сарапула и 1080 учеников 3–4-х классов, обучающихся у данных педагогов. Выбор группы учеников объяснялся тем, что они длительное время взаимодействовали с данным педагогом.

В исследовании были использованы следующие психодиагностические методики:

- 1) опросник МВІ;
- 2) тест школьной тревожности Филлипса;
- 3) диагностика школьной мотивации учащихся начальных классов (В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов, Н. П. Фетискин);
- 4) субъективное шкалирование по типу методики исследования самооценки Дембо–Рубинштейн.

На основании результатов тестирования были выявлены три группы педагогов: учителя с низким, средним и средне-высоким уровнем профессионального «выгорания» (табл. 1).

На основании результатов проведенного исследования нами были выделены три

Таблица 1

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

Статистические показатели	Вся группа	Низкий уровень n = 14	Средний уровень n = 16	Средне-высокий уровень n = 15
Среднее	32,9	19,1	27,3	43,7
Стандартное отклонение	11,2	1,4	4,4	6
Ошибка	0,05	0,06	0,05	0,05

группы педагогов с разным уровнем профессионального «выгорания» и их учеников:

- первая группа – учителя с низким уровнем профессионального «выгорания» ($n = 14$) и их ученики ($n = 336$);

- вторая группа – учителя со средним уровнем профессионального «выгорания» ($n = 16$) и их ученики ($n = 384$);

- третья группа – учителя со средне-высоким уровнем профессионального «выгорания» ($n = 15$) и их ученики ($n = 360$). Стаж работы педагогов – от семи до двадцати шести лет. Возраст педагогов – от двадцати шести лет до сорока семи.

В результате сравнительного статистического анализа по используемой в работе батарее тестовых методик при помощи U -критерия Манна-Уитни были выявлены следующие значимые различия между группами учеников, обучающихся у педагогов с низким и средне-высоким уровнем профессионального «выгорания».

По тесту школьной тревожности Филиппа: общая тревожность в школе ($U = 41452$, $p \leq 0,01$); переживание социального стресса ($U = 45772,5$, $p \leq 0,01$); фрустрация потребности в достижении успеха ($U = 44659,5$, $p \leq 0,01$); страх самовыражения ($U = 43575,5$, $p \leq 0,01$); страх ситуации проверки знаний ($U = 37035$, $p \leq 0,01$); страх не соответствовать ожиданиям окружающих ($U = 33302,5$, $p \leq 0,01$); проблемы и страхи в отношениях с учителем ($U = 46134,5$, $p \leq 0,01$); общий уровень тревожности ($U = 40436,5$, $p \leq 0,01$).

Обработка результатов субъективного шкалирования по типу методики исследования самооценки Дембо–Рубинштейн выявила следующие значимые различия по рефлексивным шкалам качеств: «умные – глупые» ($U = 54640$, $p \leq 0,01$); «хороший характер – плохой характер» ($U = 48531$, $p \leq 0,01$); «много друзей – мало друзей» ($U = 43685,5$, $p \leq 0,01$); «счастливые – несчастливые» ($U = 41505,5$, $p \leq 0,01$). Также были обнаружены значимые различия субъективного шкалирования качества «много друзей – мало друзей» ($U = 49592$, $p \leq 0,01$). Кроме того, были выявлены зна-

чимые различия уровня школьной мотивации ($U = 50325,50$, $p \leq 0,01$), уровня школьной успеваемости ($U = 51186,5$, $p \leq 0,01$) и оценок просоциального поведения ($U = 51436$, $p \leq 0,01$).

В результате проведенного однофакторного дисперсионного анализа ANOVA было выявлено монотонное возрастание средних показателей по следующим факторам методики школьной тревожности Филиппа:

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

В результате проведенного учениками субъективного шкалирования качеств по типу методики исследования самооценки Дембо–Рубинштейн было выявлено монотонное уменьшение средних показателей по рефлексивным шкалам следующих качеств:

- «хороший характер–плохой характер»;
- «много друзей–мало друзей»;
- «счастливые–несчастливые».

При этом более высокие показатели характерны для учеников, обучающихся у педагогов с низким уровнем профессионального «выгорания», а более низкие – для школьников, обучающихся у педагогов со средне-высоким уровнем профессионального «выгорания». Было выявлено также постепенное монотонное уменьшение уровня школьной мотивации, школьной успешности и оценок поведения.

Проведенное исследование позволяет нам сделать следующие выводы.

1. Устойчивость к синдрому профессионального «выгорания» является метаиндивидуальной характеристикой учителя. Данная устойчивость является профессионально значимой в работе учителя и существенно влияет на процессы взаимодействия учителя и ученика.

2. Различные компоненты синдрома профессионального «выгорания»: «эмоци-

ональное истощение», «деперсонализация», «редукция личных достижений» оказывают неодинаковое воздействие на личностные характеристики и учебную деятельность младшего школьника.

3. Ученики, обучающиеся у учителей со средне-высоким уровнем профессиональ-

ного «выгорания», характеризуются большей тревожностью, более низкими показателями самоотношения, школьной мотивации и успеваемости по сравнению со школьниками, обучающимися у педагогов с низким уровнем профессионального «выгорания».

Литература

1. Баранов А. А. Стресс – толерантность педагога: теория и практика. М.; Ижевск, 2002.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М., 1996.
3. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб., 2005.
4. Вяткин Б. А. Метаиндивидуальность и ее проявления у учителей начальных классов // Вопросы психологии. 2001. № 3.
5. Дорфман Л. Я. Методологические основы эмпирической психологии: от понимания к технологии. М., 2005.
6. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.
7. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2004.
8. Субботин С. В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристика метаиндивидуальности учителя. Дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 1992.

Syndrome of professional "burnout" and teacher's metaindividuality

D. R. Merzlyakova,

*PhD in Psychology, Senior Lecturer, Psychology and Special Education Chair,
Institute of Qualification Raising and Further Training for Educational Workers of UR.*

The article identifies the impact of elementary school teacher's professional "burnout" on personality characteristics and success of young schoolchildren study activity. The following personality characteristics of pupils in primary classes were considered: self-attitude, school anxiety, school motivation.

Keywords: professional burnout, metaindividuality, junior schoolchild.

References

1. *Baranov A. A.* Stress-tolerantnost' pedagoga: teoriya i praktika. M., 2002.
2. *Boiko V. V.* Energiya emocii v obshenii: vzglyad na sebya i na drugih. M., 1996.
3. *Vodop'yanova N. E., Starchenkova E. S.* Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika. SPb., 2005.
4. *Vyatkin B. A.* Metaindividual'nost' i ee proyavleniya u uchitelei nachal'nyh klassov // *Voprosy psikhologii*. 2001. № 3.
5. *Dorfman L. Ya.* Metodologicheskie osnovy empiricheskoi psikhologii: ot ponimaniya k tehnologii. M., 2005.
6. *Merlin V. S.* Ocherk integral'nogo issledovaniya individual'nosti. M., 1986.
7. *Mitina L. M.* Psihologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya. M., 2004.
8. *Subbotin S. V.* Ustoichivost' k psihicheskomu stressu kak harakteristika metaindividual'nosti uchitelya. Dis. ...kand. psihol. nauk. Perm', 1992.