

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Представлены результаты эмпирического исследования проявлений эмоционального выгорания у различных категорий педагогических работников. Эмоциональное выгорание определяется как структурное личностное образование, что позволяет рассматривать это явление в аспекте психологического феномена профессиональной деформации.

Ключевые слова: личность, поведение, профессиональная деформация, эмоциональное выгорание, специфика профессиональной деятельности.

Проблема влияния профессии на личность периодически возникает в фокусе внимания исследователей, но до настоящего времени остается объективно актуальной и недостаточно разработанной. Как известно, профессиональная деятельность есть стержневая, ведущая характеристика личности. При этом освоение профессии неизбежно приводит к изменениям в структуре личности. Новообразования, приобретаемые специалистом в процессе профессиональной деятельности, можно разделить на две большие группы: стенические изменения, способствующие успешной адаптации человека в социуме, повышению эффективности его жизнедеятельности, и астенические, препятствующие успешному функционированию личности в окружающей среде. Значительную часть негативных новообразований, сопровождающих деструктивную профессионализацию, составляет группа изменений, получивших в психологии название «профессиональные деформации личности».

К числу наиболее часто встречающихся профессиональных деформаций относится синдром эмоционального выгорания. В общем виде выгорание рассматривается как стрессовая реакция и как структурное образование, которое во многом определяется индивидуальными и личностными свойствами, что позволяет одновременно рассматривать это явление в аспекте феномена профессиональной деформации [1, 2, 3]. Аналитический обзор имеющихся публикаций (Г. С. Корытова, Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова, Н. В. Мальцева, В. Е. Орел, Т. В. Форманюк, С. Maslach, S. Jackson и др.), посвященных феноменологии эмоционального выгорания, показывает, что многообразие подходов к рассмотрению данного явления, многочисленные его трактовки и определения могут быть объединены тем, что в них выгорание понимается как особое психологическое образование и личностная деформация, характеризующие негативно окрашенное, прогрессирующее состояние человека в профессиональной деятельности и его отношение к ней [4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12].

Эмпирическое изучение проявлений профессиональной деформации в виде эмоционального вы-

горания у педагогов в данном исследовании осуществлялось с учетом их принадлежности к той или иной категории педагогических работников и несоциономических профессий. Психодиагностика испытуемых из эмпирической (педагоги) и сравнительной (несоциономические работники) групп осуществлялась посредством разработанного У. Шааршмидтом и А. Фишером опросника «Поведение и переживания, связанные с работой» (AVEM), отражающего реакции человека на требования профессиональной среды и способы поведения, формируемые на основе этих реакций, а также выраженность проявлений эмоционального выгорания [13]. Общий объем исследовательской выборки составил 350 человек.

Проведенное с помощью опросника AVEM сравнительное исследование эмпирической выборки, включающей различные категории педагогов (педагоги-руководители, преподаватели вузов, школьные учителя, педагоги-психологи, воспитатели дошкольных образовательных учреждений и др.), показало, что значительная часть испытуемых (30,0 %, т. е. каждый третий) обнаруживает отчетливые симптомы профессионального выгорания (принадлежит к типу «В») и почти половина выборки (49,0 %) находится в группе риска по выгоранию (тип «А»). В первом случае (тип «В») испытуемые педагоги характеризуются низким субъективным значением деятельности, неудовлетворенностью собой, постоянным чувством беспокойства и беспредметного страха, низкой стрессоустойчивостью, апатией и нежеланием выполнять профессиональные задачи, различного рода психосоматическими расстройствами с высоким риском коронарных заболеваний. Косвенным подтверждением этому является высокий процент (48 %) испытуемых из эмпирической выборки, указавших в своих анкетах на наличие у них различных психосоматических заболеваний (гипертоническая болезнь, язвенная болезнь желудка и двенадцатиперстной кишки, ревматоидный артрит, нейродермит и др.). Во втором случае – в группе риска по профессиональному выгоранию (тип «А») – отмечается экстремально высокое субъективное значение

профессиональной деятельности, большая степень готовности к энергетическим затратам, низкая устойчивость к фрустрации и стрессу. Следует заметить, что данный тип поведения и переживания в профессиональной педагогической среде соответствует классическому описанию образа жизни и поведения «типа А» (по М. Фридману и Р. Розенманну), характеризующегося сверхвовлеченностью в работу, стремлением к достижению успеха, состязательностью, деятельностью «на износ», напористостью, амбициозностью, агрессивностью, постоянным ощущением нехватки времени, стремлением доминировать в коллективе, желанием добиться успеха во многих сферах деятельности одновременно, стремлением контролировать поступки других людей, неумением отдыхать и т. п. [14].

Высокий уровень негативных эмоций, являющийся следствием психической перегрузки, стремления к совершенству и связанной с этим неудовлетворенности эффективностью своей деятельности, а также отсутствие социальной поддержки и обратной связи со стороны участников профессиональной ситуации позволяют отнести данную категорию педагогов к группе риска с вероятностью достаточно быстрого развития симптомов выгорания. Лишь небольшое количество педагогов проявляет черты поведения, способствующие эффективной деятельности и сохранению психического здоровья в профессиональной среде (в терминологии создателей опросника AVEM это «здоровый» («G») и «экономный» («S») типы профессионального поведения, которые составляют соответственно 7,3 % и 13,7 % от общего числа обследованных). Педагоги, отнесенные по результатам психодиагностики с применением методики AVEM к типу «G», характеризуются активностью, контролем собственных энергетических затрат, наличием конструктивных стратегий в преодолении ситуаций неудач и поражений, которые рассматриваются не как источник фрустрации и негативных мыслей, а как стимул для поиска активных и адаптивных стратегий и ресурсов совладающего со стрессом поведения на рабочем месте. Поведение педагогов по типу «G» является образцом положительной установки на выполнение деятельности, усиленной мобилизирующим воздействием положительных эмоций. Главной чертой экономного, бережливого поведения и переживаний, связанных с работой и отнесенных к типу «S», является общая жизненная удовлетворенность, средний уровень мотивации, энергетических затрат и профессиональных притязаний, выраженная склонность к сохранению дистанции по отношению к профессиональной деятельности, удовлетворенность результатами своего труда.

Сопоставление со сравнительной группой, включающей представителей несоциально-экономических, субъект-объектных профессий (бухгалтеры, экономисты, программисты-системотехники, инженеры-механики, технологи, библиографы и др.), еще раз подтверждает предположение о том, что педагогическая деятельность связана с очень высоким риском стресса и психических перегрузок. Удельный вес доминирования профессионального поведения типов «А» и «В» в сравнительной группе, отражающих наличие симптомов эмоционального выгорания на работе и риск его развития (соответственно 18,0 % и 12,0 %), намного ниже, чем в эмпирической группе. Обратные типам «А» и «В» «здоровый» («G») и «экономный» («S») типы поведения и переживаний на рабочем месте напротив отчетливо превышают аналогичные показатели педагогов (42,0 % и 28,0 %). Если в группе педагогов максимально выражены типы поведения, приводящие в конце концов к профессиональному выгоранию (в сумме они дают довольно внушительную цифру – 79 %), то у представителей несоциально-экономических профессий наблюдается как бы зеркальное отражение показателей: 70,0 % занимают «здоровый» и «экономный» типы поведения и переживаний, связанных с работой. На профессиональное поведение, приводящее к картине эмоционального выгорания, в эмпирической группе в суммарном итоге приходится всего 30,0 %, что почти в три раза меньше, чем у педагогов. Этот результат наглядно свидетельствует в пользу того, что наличие синдрома эмоционального выгорания и повышенный риск его развития обусловлены спецификой педагогической, субъект-субъектной деятельности.

При сопоставлении анализируемых показателей внутри эмпирической группы, то есть по различным категориям педагогических работников, были выявлены некоторые согласующиеся с рассмотренными выше особенности поведения и переживаний, связанные с работой. В частности, выборки педагогов-руководителей и учителей-предметников характеризуются самой высокой подверженностью эмоциональному выгоранию по сравнению с другими категориями педагогов (соответственно 36,0 % и 32,0 %). Реже, чем в других категориях педагогических работников, эмоциональное выгорание обнаруживается у педагогов-психологов (20,0 %) и студентов – будущих педагогов (14,0 %). Не выявлено отчетливых различий между такими категориями, как вузовские преподаватели и воспитатели дошкольных образовательных учреждений, в 26,0 % и 24,0 % случаев у них проявляются выраженные симптомы эмоционального выгорания, что может указывать на сходство психо-эмоциональной напряженности профессиональных ситуаций в обеих группах испытуемых. Одна-

ко сопоставление этих показателей с аналогичными в сравнительной группе продемонстрировало, что независимо от принадлежности к той или иной категории эмоциональное выгорание является характерной чертой педагогической профессии.

Сопоставление данных, полученных по шкале, отражающей тип поведения «А» (склонность к риску эмоционального выгорания), отражает абсолютно сходную с поведением типа «В» картину во всех категориях педагогов, в то время как показатели «здорового» («G») и «экономного» («S») типов в профессиональных ситуациях отражают некоторые различия между анализируемыми категориями педагогов. Например, наиболее высокие удельные веса по «здоровому» типу профессионального поведения отмечены у студентов (44,0 %) и воспитателей дошкольных учреждений (26,0 %), по «экономному» – у школьных психологов (38,0 %), воспитателей (28,0 %) и вузовских преподавателей (28,0 %). Показатели студентов, не имеющих стажа практической деятельности, имеют сходный с представителями несоциально-экономических профессий континуум полярности (максимум по шкале «G», минимум по шкале «B»), что подтверждает негативное влияние педагогической деятельности на формирование синдрома эмоционального выгорания, поскольку в самом начале профессионального пути студенты на фоне других категорий педагогов имеют минимальные удельные веса поведения по типу «B» – «эмоциональное выгорание» (14,0 %) и «риску выгорания» «тип А» (16,0 %), приблизительно равные подобным у «несоциально-экономических» специалистов (соответственно 12,0 % и 18,0 %). При этом значительно большая выраженность удельного веса по типам поведения «B» и «A» у педагогов, имеющих по сравнению со студентами большую продолжительность стажа профессиональной деятельности, свидетельствует в пользу того, что с увеличением продолжительности работы в педагогическом учреждении возрастает вероятность появления синдрома эмоционального выгорания, и о негативном в плане эмоционального выгорания воздействии профессиональной педагогической деятельности на ее субъекта.

Обобщая вышесказанное, будет уместным констатировать факт наличия выраженных симптомов выгорания практически у всех обозначенных в исследовании категорий педагогов, за исключением студентов – будущих педагогов и представителей несоциально-экономических профессий, подтверждающий то, что развитие профессионального выгорания мало зависит от внутренних различий, присущих той или иной категории педагогов, и бесспорно обусловлено спецификой педагогической деятельности в целом. Полученные данные эмпирически верифицировали предположение о том, что педаго-

гические работники являются сегодня той профессиональной группой, в которой отчетливо проявляется наличие синдрома эмоционального выгорания и очень высокий риск его развития на фоне более позитивной картины распределения, отмечаемой у «несоциально-экономических» специалистов. В частности, в группе, образованной представителями несоциально-экономических профессий, не было обнаружено такого как у педагогов неблагоприятного в плане эмоционального выгорания распределения типов поведения и переживаний, связанных с работой. Суммирование участия типов профессионального поведения «A» (высокий риск эмоционального выгорания) и «B» (наличие синдрома выгорания) у различных категорий педагогов в общей картине распределения по сравнению с другими специалистами, не занятыми обучением и воспитанием субъектов деятельности, отражает чрезвычайно критический образ психического самочувствия педагогических работников в профессиональной деятельности.

Анализ полученных данных в зависимости от показателей поведения, связанного с выполнением функциональных обязанностей на рабочем месте, по одиннадцати шкалам опросника AVEM также отражает влияние профессиональной составляющей на психическое самочувствие педагогов. При создании опросника его авторы У. Шааршмидт и А. Фишер исходили из предположения о том, что взаимодействие индивида с требованиями профессиональной среды, способствующее психическому здоровью и профессиональному росту, определяют три основные сферы личности, такие как профессиональная активность, психическая устойчивость и стратегии преодоления проблемных ситуаций, эмоциональное отношение к работе [13]. Сфера профессиональной активности включает в себя следующие составляющие, определяемые с помощью соответствующих им шкал опросника: 1) место работы в жизни человека (шкала «BA» – «Субъективное значение деятельности»); 2) стремление к профессиональному росту (шкала «BE» – «Профессиональные притязания»); 3) готовность посвятить все свои силы выполнению профессиональных задач (шкала «VB» – «Готовность к энергетическим затратам»); 4) концентрация на качестве выполняемых обязанностей (шкала «PS» – «Стремление к совершенству»); 5) способность к релаксации и отдыху после работы (шкала «DF» – «Дистанция по отношению к работе»). Сфера психической устойчивости и стратегий преодоления проблемных ситуаций образована такими составляющими, как склонность к примирению с ситуацией неудачи и легкому отказу от ее преодоления (шкала «RT» – «Тенденция к отказу в ситуации неудачи»), активная и оптимистическая уста-

новка по отношению к появляющимся проблемам и задачам (шкала «ОР» – «Активная стратегия решения проблем»), чувство психической стабильности и равновесия (шкала «IR» – «Внутреннее спокойствие и равновесие»). И наконец, третья сфера личности, отражающая эмоциональное отношение к работе, синтезирует удовлетворенность своими профессиональными достижениями (шкала «ЕЕ» – «Успешность в профессиональной деятельности»), общую жизненную удовлетворенность с учетом профессионального успеха (шкала «LZ» – «Удовлетворенность жизнью»), а также доверие и поддержку со стороны близких людей, чувство социального благополучия (шкала «SU» – «Чувство социальной поддержки»).

Дескриптивные данные, полученные по соответствующим шкалам опросника AVEM по трем основным сферам личности, отражают сходства и различия в выраженности поведения в профессиональной среде у различных категорий педагогов. Выраженность усредненных показателей в сфере профессиональной активности, проявляющихся в категориях высокого субъективного значения выполняемой деятельности, завышенных профессиональных притязаний, постоянной готовности к энергетическим затратам, стремлению к совершенству при решении профессиональных задач и выполнении производственных заданий, а также низкой способности сохранять дистанцию между личностной и профессиональной сферами, закономерно приводящих к развитию синдрома эмоционального выгорания, отражается максимальными показателями профессиональной активности у педагогов-руководителей ($24,03 \pm 0,43$ балла) и школьных учителей ($23,22 \pm 0,52$ балла). Это, безусловно, определяет наличие отчетливой картины синдрома эмоционального выгорания и риска его развития у обеих категорий педагогов, поскольку именно они в нашем исследовании демонстрируют наибольшие удельные веса по типам поведения «В» – профессиональное выгорание (соответственно 36,0 % и 32,0 %) и «А» – риск выгорания (32,0 % в категории «педагоги-руководители» и 30,0 % у рядовых учителей). В русле обозначенной сферы профессиональной активности также стоит отметить важный момент: если субъективные ожидания индивида вступают в конфликт с объективным результатом деятельности, возникает риск появления первых симптомов психической перегрузки организма и как следствие – развитие синдрома профессионального выгорания.

Обратную взаимосвязь можно наблюдать в отношении воспитателей дошкольных образовательных учреждений ($12,76 \pm 0,83$ балла) и школьных психологов ($13,82 \pm 0,60$ балла), имеющих в рамках эмпирической группы минимальные значения

выраженности сферы профессиональной активности. Соответственно находящиеся от них в прямой зависимости, низкие на фоне других анализируемых категорий педагогов удельные веса поведения по типу «В» (24,0 % у воспитателей дошкольных образовательных учреждений и 20,0 % у психологов) и типу «А» (по 22,0 % в обеих выборках) свидетельствуют о наличии у них менее выраженного, чем у педагогов-руководителей и учителей-предметников, синдрома эмоционального выгорания в процессе профессиональной деятельности. Имеющие минимальные в эмпирической группе удельные веса по типам поведения «А» (16,0 %) и «В» (14,0 %) студенты показали средний для эмпирической группы уровень выраженности профессиональной активности ($20,11 \pm 0,88$ балла), что не обнаруживает изначальной предрасположенности будущих педагогов к формированию эмоционального выгорания, тем самым еще раз подтверждая негативное влияние социомической профессиональной деятельности на психическое самочувствие педагогов. Данный факт был подвергнут дополнительной верификации при помощи рангового бисериально-дихотомического корреляционного анализа. В результате математико-статистической процедуры, проведенной между интегративными показателями сферы «Профессиональная активность», включающей шкалы «ВА», «ВЕ», «VB», «PS» и «DF» опросника AVEM, в итоге отражающие риск появления первых симптомов психической перегрузки специалиста и как дальнейшее следствие – наличие у него профессионального выгорания, и дихотомическим критерием «принадлежность («1») / непринадлежность («0»)» к категории «студенты – будущие педагоги» были получены рангово-бисериальные коэффициенты корреляции, свидетельствующие о том, что симптомы эмоционального выгорания изначально мало присущи поведению студентов – будущих педагогов в начале их профессионального пути.

Сфера психической устойчивости включает тенденции отказа от дальнейшего выполнения профессиональных заданий, особенно в случаях поражения и неудач, стратегии преодоления трудностей и проблемных ситуаций, установки на внутреннее равновесие. Эти признаки отражают два различных способа поведения в трудных ситуациях на рабочем месте: активное решение проблем или их избегание. Поиск педагогами самостоятельных решений и одновременно принятие ответственности за их последствия требуют мобилизации собственных сил. Перенос центра тяжести на других людей или ожидание, что ситуация «сама собой разрешится», не является конструктивной стратегией, поскольку нерешенная профессиональная пробле-

ма приводит к таким негативным последствиям, как неудовлетворенность собой и профессией, к чувству собственной неполноценности. Согласно концепции когерентности А. Антоновского, положительная оценка индивидом своих возможностей в проблемных ситуациях в профессиональной сфере, а также выработка эффективных стратегий их преодоления, положительных жизненных установок создают основу для профессиональной самореализации личности, ее здорового функционирования на рабочем месте [6]. Низкие значения по шкалам «RT», «OP» и «IR» опросника AVEM, составляющим суммарный показатель сферы «Психическая устойчивость личности», отражают наличие у испытуемых выраженных паттернов поведения по типам «В» и «А» с высоким уровнем негативных эмоций, являющихся детерминантами быстрого развития симптомов профессионального выгорания и формирования профессиональных деформаций. Более выраженные показатели свидетельствуют о здоровом, активном, со средним уровнем мотивации и энергетических затрат экономичном поведении, не способствующем как развитию отдельных симптомов, так и в целом картины сформировавшегося синдрома эмоционального выгорания.

В частности, в эмпирической группе минимальные значения психической устойчивости обнаруживаются у школьных учителей ($14,59 \pm 0,80$ балла) и педагогов-руководителей ($15,62 \pm 0,19$ балла), максимальные – у школьных психологов ($17,98 \pm 0,51$ балла) и у студентов педагогической специализации ($18,53 \pm 0,62$ балла). Данные результаты демонстрируют высокий уровень отрицательных эмоций у школьных учителей и педагогов-руководителей, указывают на наличие длительного профессионального стресса и психической перегрузки, которые приводят или могут приводить к полной дезинтеграции различных психических сфер, и прежде всего эмоциональной. Подобная ситуация, по мнению Т. И. Ронгинской, может быть отражением «кризиса гратификации», рассматриваемого в зарубежной литературе в качестве фактора быстрого развития симптомов профессионального выгорания, приводящего работника в крайних случаях к полному отчаянию и экзистенциальной пустоте, личностным деформациям [13]. Результаты студентов и педагогов-психологов показывают их большую психическую устойчивость, внутреннее равновесие, положительную мотивацию по отношению к профессиональной деятельности, сдержанные реакции на экстремальные требования профессиональной среды. Такое положение, на наш взгляд, является следствием использования многими психологами специальных знаний и умений, эффективных профессиональных психокор-

рекционных и психотерапевтических навыков совладания со стрессом на рабочем месте, а также превентивных мер по предупреждению эмоционального выгорания. Кроме того, мы полагаем, что ситуация, зафиксированная в выборке студентов, не имеющих стажа практической деятельности в качестве учителя или воспитателя – высокие показатели в сфере психической устойчивости, рассматриваемые как проявление толерантности к эмоциональному выгоранию, – всего лишь является отражением отсутствия опыта профессиональной деятельности у начинающих педагогов.

Для проверки этого положения была осуществлена процедура линейного корреляционного анализа по Пирсону между показателями интегративной сферы «Психическая устойчивость», включающей шкалы «RT», «OP», «IR» опросника AVEM, и длительностью стажа работы педагогом-специалистом, результаты которого позволили констатировать негативное воздействие фактора «Длительность педагогического стажа» на профессиональное самочувствие индивида и соответственно говорят о том, что степень выраженности симптомов профессионального выгорания в педагогической среде зависит от продолжительности работы. Это заключение было сделано на основании полученных коэффициентов корреляции. В частности, низкие, статистически недостоверные коэффициенты в категориях педагогов, имеющих опыт практической работы в качестве педагога, отражают отрицательное, слабое влияние стажа на психическую устойчивость школьных учителей, педагогов-руководителей, педагогов-психологов, преподавателей вузов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений (соответственно: $r_{xy} = -0,26$; $r_{xy} = 0,04$; $r_{xy} = -0,11$; $r_{xy} = 0,08$; $r_{xy} = -0,21$; во всех случаях $p > 0,05$) и достаточно высокое прямое в категории «студенты – будущие педагоги» ($r_{xy} = 0,61$; $p < 0,05$).

Сфера эмоционального настроения на профессиональную деятельность, отношение к ней, выражением которых является чувство социальной поддержки, профессионального успеха и жизненного удовлетворения, отражает эффективность педагогической деятельности и определяется сознанием своей социальной пригодности и полезности, ощущением социального благополучия. «Здоровый» («G») и «экономный» («S») типы профессионального поведения характеризуются высокими суммарными показателями в сфере «Отношение к работе», включающей шкалы «EE», «LZ» и «SU» опросника AVEM, соответственные низкие показатели испытуемых отражаются наличием и сформированностью симптомов и устойчивых паттернов поведения, свойственного «выгоревшим» на работе специалистам. По результатам психодиагности-

ческого обследования максимально выраженное позитивное эмоциональное отношение к работе в эмпирической группе зафиксировано в категориях педагогов-психологов ($20,78 \pm 0,80$ балла) и вузовских преподавателей ($19,36 \pm 0,81$ балла), минимальное – у педагогов-руководителей ($16,41 \pm 0,60$ балла) и у школьных учителей-предметников ($15,97 \pm 0,54$ балла).

При сопоставлении выраженности показателей поведения и переживаний, связанных с работой в сравнительной и эмпирической группах, обнаруживается более высокая профессиональная активность педагогов ($18,16 \pm 0,66$ балла) по сравнению с «несоциально-экономическими» специалистами ($14,39 \pm 0,53$ балла), что проявляется в повышенной склонности к энергетическим затратам и в высоких профессиональных притязаниях, отсутствии дистанции по отношению к деятельности, то есть высокая вовлеченность в проблемы педагогической среды. Одновременно с этим у педагогов отмечается снижение чувства успешности в профессиональной деятельности, общей удовлетворенности жизнью, а также неспособность к активному решению возникающих проблем. Существенные различия между стратегиями поведения у испытуемых из обеих групп наблюдаются и в сфере психической устойчивости: педагогов по сравнению с представителями «несоциально-экономических» профессий характеризует пониженная склонность к примирению с ситуациями неудач, легкий отказ от копинг-преодоления проблемных ситуаций, отсутствие внутреннего равновесия (соответственно $16,48 \pm 0,55$ балла и $22,73 \pm 0,93$ балла). Одновременно обращают на себя внимание более низкие у педагогов ($18,11 \pm 0,73$ балла) показатели эмоционального отношения к работе, неудовлетворенность результатами своей деятельности, ожидание скорее неудач и поражений, чем успеха, присущее представителям несоциально-экономических профессий ($24,89 \pm 0,99$ балла). Это означает, что профессиональную среду, в которой они функционируют, педагогические работники воспринимают как неблагоприятную для реализации своих целей. Полученные в эмпирической группе результаты позволяют объяснить высокое участие негативных для психического здоровья типов поведения «А» и «В», указывающих на высокую вероятность развития симптомов профессионального выгорания.

Влияние внутренней специфики профессиональной деятельности на выраженность синдрома эмоционального выгорания у различных категорий педагогов изучалось с помощью дисперсионного анализа ANOVA по Р. Фишеру. Сопоставлялись количественные показатели по трем сферам профессионального поведения: «профессиональная активность», «психическая устойчивость»

и «отношение к работе», образованным в результате суммирования одиннадцати шкал опросника AVEM, у шести анализируемых в нашем исследовании категорий испытуемых-педагогов. Соответственно обозначенным сферам поведения в результате ANOVA были получены F -отношения, равные 2,15, 1,82 и 2,11. Табличное значение F – распределения Фишера для $p = 0,05$ соответствует 2,24. Соотношения значений $F_{\text{набл}}$ и $F_{\text{крит}}$ при которых $F_{\text{набл}}$ превышает $F_{\text{крит}}$, дают нам основания для принятия нулевых гипотез о равенстве средних в анализируемых подгруппах педагогов, и, соответственно, можно отвергнуть альтернативные гипотезы о влиянии контролируемого фактора («категория педагогов») на зависимую переменную. Полученные коэффициенты детерминации отражают умеренную (соответственно сферам поведения $R^2 = 0,14$; $R^2 = 0,09$; $R^2 = 0,15$) степень независимости выраженности профессионального поведения от внутренней специфики педагогической деятельности у различных категорий педагогов. Значения $F_{\text{набл}}$, полученные в результате процедуры однофакторного дисперсионного анализа показателей по шкалам «Профессиональная активность», «Психическая устойчивость» и «Отношения к работе», для эмпирической и сравнительной групп соответственно составляют 74,21, 142,14 и 165,46. Табличное значение $F_{\text{крит}}$ при $p = 0,05$ имеет значение, равное 3,87. Поскольку во всех трех случаях было получено $F_{\text{набл}} > F_{\text{крит}}$, то это дало основание принять альтернативную гипотезу о влиянии контролируемого фактора на зависимую переменную. Другими словами, обнаружено статистически достоверное влияние фактора «Профессиональная принадлежность» на выраженность поведения и переживаний в профессиональной сфере, а именно: средние значения шкал «Профессиональная активность», «Психическая устойчивость» и «Отношения к работе», отражающих формирование эмоционального выгорания, значимо различаются в эмпирической и сравнительной группах. Данный факт позволяет констатировать воздействие специфики педагогической деятельности на формирование картины эмоционального выгорания у педагогических работников и отсутствие такого влияния в несоциально-экономической сфере.

Подытоживая вышесказанное, следует констатировать, что педагогическую деятельность целесообразно рассматривать как стрессогенную, несущую в себе повышенный риск негативного влияния на субъектов профессионального взаимодействия, способствующую развитию профессиональной деформации личности, в частности эмоционального выгорания. Профессиональная деформация снижает эффективность педагогической дея-

тельности, а также уровень функционирования личности в целом. обстоятельное изучение проявлений профессиональной деформации делает возможным проведение мероприятий по психопрофилактике и коррекции этого явления у педагогических работников.

Список литературы

1. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
2. Бойко В. В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. СПб.: Сударыня, 1999. 32 с.
3. Корытова Г. С. Профессиональное выгорание как дезадаптивный психозащитный механизм у педагогических работников // Современные проблемы науки и образования. 2007. № 1. С. 132–136.
4. Корытова Г. С. Эмоциональное выгорание как проявление защитного поведения в профессиональной деятельности // Фундаментальные исследования. 2005. № 4. С. 29–32.
5. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005. 336 с.
6. Мальцева Н. В. Проявления синдрома психического выгорания в процессе профессионализации учителя в зависимости от возраста и стажа работы: дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2005. 190 с.
7. Орел В. Е. Особенности проявления психологического выгорания в мотивационной сфере личности // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2005. Вып. 1 (45). С. 55–62.
8. Корытова Г. С. Эмоциональное выгорание в профессиональной педагогической деятельности: защитно-совладающий аспект // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2013. Вып. 5 (133). С. 175–181.
9. Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 57–64.
10. Maslach C., Jackson S. Characteristics of Staff Burnout in Mental Health Settings // Hospital and Community Psychiatry. 1978. V. 25. Pp. 233–237.
11. Харина Н. В. Профессиональное образование в России: проблемы, пути решения // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2013. № 1 (1). С. 8–15.
12. Мирошниченко В. В. Общие тенденции развития региональной системы образования // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2013. № 2 (2). С. 13–22.
13. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. 2002. Т. 23, № 3. С. 85–95.
14. Ротенберг В. С., Аршавский В. В. Поисковая активность и адаптация. М.: Наука, 1984. 193 с.

Корытова Г. С., доктор психологических наук, профессор.
Томский государственный педагогический университет.
Комсомольский пр., 75, Томск, Россия, 634041.
E-mail: gkorytova@yandex.ru

Материал поступил в редакцию 15.11.2013.

G. S. Korytova

PROFESSIONAL DEFORMATION OF THE PERSONALITY IN PEDAGOGICAL ACTIVITY

In the article results of empirical research of manifestations of emotional burning out at various categories of teachers are presented. Emotional burning out is defined as structural personal education that allows considering this phenomenon in the aspect of the phenomenon of professional deformation.

Key words: *personality, behavior, professional deformation, emotional burning out, specifics of professional activity.*

References

1. Beznosov S. P. *Professional deformation of the personality*. St. Petersburg. Rech' Publ., 2004. 272 p. (in Russian).
2. Boiko V. V. *Syndrom of emotional burning out in professional communication*. St. Petersburg, Sudaruschka Publ., 1999. 32 p. (in Russian).
3. Korytova G. S. *Professional burning out as the disadaptation psycho defense mechanism at pedagogical workers* // Modern problems of science and education. 2007, no. 1, pp. 132–136 (in Russian).
4. Korytova G. S. *Emotional burning out as manifestation of protective behavior in professional activity* // Fundamental research. 2005, no. 4. pp. 29–32. (in Russian).

5. Vodop'yanova N. E., Starchenkova E. S. *Burning out syndrome: diagnostics and prevention*. St. Petersburg, Rech' Publ., 2005. 336 p. (in Russian).
6. Mal'tseva N. V. *Manifestations of a syndrome of mental burning out in the course of professionalizing of the teacher depending on age and length of service*: Abstract of thesis candidate of psychol. sci.. Yekaterinburg, 2005. 190 p. (in Russian).
7. Oryl V. E. The feature of psychological burning-out in the motivating sphere of personality // *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2005, no. 1 (45), pp. 55–62 (in Russian).
8. Korytova G. S. Emotional burnout in the professional pedagogic activity: the defensive and coping aspect // *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2013, no. 5 (133), pp. 175–181. (in Russian).
9. Formanyuk T. V. Syndrome of "emotional combustion" as indicator of professional disadaptation // *Questions of psychology*. 1994, no. 6, pp. 57–64. (in Russian).
10. Maslach C., Jackson S. Characteristics of Staff Burnout in Mental Health Settings // *Hospital and Community Psychiatry*. 1978, vol. 25, pp. 233–237.
11. Kharina N. V. Professional education in Russia: problems and solutions. *Pedagogical Review*, 2013, no. 2, pp. 13–22 (in Russian).
12. Miroshnichenko V. V. General trends of development of the regional system of education. *Pedagogical Review*, 2013, no. 1, pp. 8–15 (in Russian).
13. Ronginskaya T. I. Sindrom of burning out in social professions // *Psychological Journal*. 2002, vol. 23, no. 3, pp. 85–95. (in Russian).
14. Rotenberg V. S., Arshavskiy V. V. *Search activity and adaptation*. Moscow, Nauka Publ., 1984. 193 p. (in Russian).

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: gkorytova@yandex.ru