

Суннатова Рано Иzzатовна

доктор психологических наук, ведущий научный
сотрудник Психологического института
Российской академии образования

КОММУНИКАТИВНЫЕ НАВЫКИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГА В СУБЪЕКТ- СУБЪЕКТНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Аннотация:

Взаимодействие между педагогами и обучающимися может быть как ресурсом формирования взаимопонимания и доверия, так и блоком не только для взаимоотношений, но и для формирования активности и направленности обучающегося на саморазвитие. Проблема имеет немалую историю научного изучения, тем не менее практика современной школы еще в большей степени констатирует нерешенность определенных трудностей. В исследовании приняли участие 72 педагога и 402 обучающихся общеобразовательной московской школы. Основное внимание было направлено на следующие компоненты взаимоотношений педагогов с детьми: а) степень удовлетворенности обучающихся тем, как к ним относятся учителя; б) характеристики коммуникативных профессионально значимых умений педагогов; в) особенности эмоционального выгорания педагогов как профессионально обусловленного состояния; г) связь между эмоциональным выгоранием и сформированностью коммуникативных умений. Анализ результатов эмпирического исследования показал, что эмоциональная составляющая коммуникативных навыков лежит в основе характеристик отношения педагогов к детям. Эмоциональное выгорание педагогов может рассматриваться как следствие деструктивности эмоциональных аспектов во взаимоотношениях с другими.

Ключевые слова:

субъект-субъектное взаимодействие, коммуникативные навыки, эмоциональное выгорание, удовлетворенность обучающихся отношением учителей.

Sunnatova Rano Izzatovna

D.Phil. in Psychology, Leading
Research Fellow, Psychological Institute
Russian Academy of Education

COMMUNICATIVE SKILLS AND EMOTIONAL BURNOUT OF THE TEACHER IN SUBJECT- SUBJECT INTERACTION WITH STUDENTS

Summary:

Interaction between teachers and students can be both a resource for the formation of mutual understanding and trust, and a block not only for relationships, but also for the formation of activity and orientation of the student for self-development. The problem has a considerable history of scientific study, nevertheless, the practice of the modern school even more reveals the unresolvedness of certain difficulties. The study involved 72 teachers and 402 students of comprehensive Moscow school. The main focus was directed to the following components of relations between teachers and children: a) the degree of satisfaction of students with how teachers treat them; b) characteristics of communicative professionally significant skills of teachers; c) features of emotional burnout of teachers as a professionally determined condition; d) the relationship between emotional burnout and the formation of communicative skills. The analysis of the results of the empirical study showed that the emotional component of communication skills is the basis of the characteristics of the attitude of teachers toward children. Emotional burnout of teachers can be considered as a consequence of the destructiveness of emotional aspects in relationships with others.

Keywords:

subject-subject interaction, communication skills, emotional burnout, students' satisfaction with the attitude of teachers.

В педагогическом взаимодействии «педагог – обучающиеся» при совпадении целей взаимодействия и их согласованности: со стороны учителя – научить; со стороны учащегося – научиться; тем не менее, как показывает практика и результаты многочисленных исследований, остается очевидным преобладание авторитарных, доминирующих или излишне опекающих стилей взаимодействия, которые в целом не способствуют становлению активной позиции обучающихся, в том числе и в учебной деятельности [1].

Согласно экпсихологическим типам взаимодействия (В.И. Панов, 2017), субъект-субъектный тип взаимодействия в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)» определяется ролевой позицией каждого и имеет три подтипа: субъект-обособленный, субъект-совместный и субъект-порождающий [2]. Одной из целей представляемого исследования является изучение личностных особенностей педагога, способствующих созданию «субъект-субъектного» взаимодействия, и как характеристики профессиональной коммуникации учителя в стиле «субъект-порождающий» или «субъект-совместный», предопределяющих формирование активности и субъектности обучающихся.

Формирование субъектности обучающегося будет происходить целенаправленно, если в качестве исходного основания для построения образовательных технологий будут использованы

психологические модели тех субъектных качеств, которые ребенку необходимы, чтобы быть субъектом и предметных, и универсальных учебных действий. В психодидактической парадигме (В.И. Панов, 2017 [3]; А.В. Капцов, В.И. Панов, Е.И. Колесникова, 2018 [4]) в качестве цели обучения выделяются именно субъектные качества обучающихся, а предметное содержание учебного материала и действия с ним используются педагогом в качестве психолого-педагогического средства для развития субъектности учеников. Задачей и профессиональной ответственностью педагога становится создание условий для становления субъектности учащегося. Остановимся подробнее на том, что именно в профессиональной сфере личности педагога по отношению к обучающемуся способствует формированию его субъектности и что в целом создает, формирует субъект-порождающие отношения как профессионально значимый и конструктивный тип взаимодействия.

Во взаимодействии «учитель – учащийся» лидером и несущим профессиональную ответственность не только за характер самих отношений, но и за то, каким образом эти отношения определяют поведение обучающегося, является взрослый – учитель. Более того достижение взаимопонимания как некоего результата взаимодействия в ситуации «педагог – учащийся» и вообще «взрослый – ребенок» является зоной профессиональной/персональной ответственности взрослого, как знающего, умеющего и реализующего управление взаимодействием. Необходимым является не только понимание чувств, желаний и действий ученика, но и умение проявить на действенном уровне сопереживание по отношению к нему. Тем самым реализуется поддерживающее отношение, которое зачастую в системе образования определяет эффективность решения профессиональных задач педагога.

Основными задачами нашего исследования было изучение следующих компонентов системы взаимодействия «педагог – обучающиеся»:

- профессионально значимые коммуникативные умения/навыки педагога, обуславливающие субъект-совместное взаимодействие с учениками, а именно: создание доверительных отношений и чувства веры у обучающихся в свои возможности, принятие личности другого и способность педагога обуздывать себя от вмешательства и давления на обучающихся;
- особенности удовлетворенности учеников отношением педагогов к ним;
- характер эмоционального выгорания педагогов;
- возможные связи между характеристиками эмоционального выгорания и коммуникативных навыков педагогов.

Исследование проводилось в группах педагогов (72 чел.) и обучающихся 7–11-х классов (402 чел.) одной из общеобразовательных московских школ. Методики исследования: 1) методика «Диагностика эмоционального выгорания личности» В.В. Бойко [5]; 2) шкала «Оценка обучающимися удовлетворенности отношением педагогов» [6]; 3) «Коммуникативные качества педагогов» [7].

Поскольку методика «Коммуникативные качества педагогов» не была опубликована на русском языке, кратко представим ее структуру. Методика состоит из четырех шкал:

1. «Принятие другого таким, каков он есть» – в этой, ставшей обиходной фразе утрачивается идея, что педагог в процессе профессионального взаимодействия с субъектами образовательной деятельности способствует личностным позитивным трансформациям. В таком случае возникает необходимость анализа, что педагогом принимается в обучающемся безусловно, а что становится «целью» воздействия для обеспечения личностных позитивных изменений учащегося. Слово «принятие» относится к безоценочному отношению к собственно личности субъекта взаимодействия. Очевидно, что вся деятельность педагога пронизана оценкой активности ученика, включая его успехи/неуспехи в учебной деятельности, а также его поведения. Более того, обучающийся нуждается в оценке как обратной связи, благодаря которой он информирован и сориентирован по поводу своих активностей.

Суть принятия обучающегося таким, каков он есть, заключается в оценке исключительно его действий, поступков, результатов активностей, намерений, но ни в коем случае собственно его личности. Можно оценить: «контрольная работа выполнена хорошо/плохо», но недопустимо «ты хорошо/плохо выполнил контрольную работу». Исключение личного местоимения в обращении и фокусировка на действии защищают личность обучающегося, при этом реализуется безусловное принятие самой личности, сохраняется необходимость и важность обратной связи с учителем. Обратная связь предполагает необходимость не только оценки, но и дополнительной информации, содержащей обсуждение тех ошибок, которые «привели» обучающегося к снижению успешности при выполнении учебного задания. Очевидно, что любой процесс обучения, а тем более детей, включает возможность ошибок, погрешностей, неточностей. Таким образом, «объектом» оценивания может быть деятельность, исходящая от субъекта деятельности, но ни в коем случае не сама Личность.

2. «Создание доверительного отношения в ситуации взаимодействия» – без чувства безопасности, защищенности, уважения и доверия к педагогу или психологу обучающимся сложно и трудно достичь успешности не только в учебном процессе, но и вообще в жизнедеятельности

класса/школы. Непослушание, капризы, сопротивление, иногда открытая конфронтация учащихся, которые имеют место в жизни школы, как правило, могут быть реакцией на отсутствие доверительной атмосферы.

3. «Создание у обучающихся чувства веры в свои возможности» – один из ключевых аспектов, которое целенаправленно создается педагогом в рамках образовательной деятельности, а психологом в процессе консультирования или коррекционной работы. Формирующаяся у ребенка в процессе жизнедеятельности вера в свои возможности не может быть результатом лишь понимания со стороны взрослых. Вера в свои силы формируется не на наличии похвал и отличных оценок – вера формируется на основе глубокого прочувствования искреннего принятия другим человеком, в частности взрослым, что вызывает доверие, принятие себя, что и порождает возможность осознания в себе сил и способностей.

4. «Способность профессионала обуздывать себя от вмешательства и давления на другого» – уважение к свободе выбора ребенка, отказ от манипулирования предполагает быть рядом с ребенком, со-действовать, со-трудничать, со-проводать его, особенно при решении затруднительных жизненных ситуаций.

Каждая шкала включает 12 пунктов, представляющих собой ситуации взаимодействия человека с человеком. Например, ситуация № 1: «Человек страдает и не верит в то, что он может преодолеть трудности». Каждая ситуация оценивается респондентом методом семантического дифференциала восемью парами прилагательных, которые представляют деятельность и эмоциональную компоненты. Деятельностная компонента общения: поведение, стремления, мотивы, например «включенность – отстраненность». Эмоциональная компонента: состояния и эмоции, например «притягательность – неприязненность».

Апробация методики проводилась в несколько этапов; на основе полученных данных и результатов психометрического анализа осуществлялась редакция формулировок текста ситуаций, прилагательных/наречий и инструкции методики.

С целью доказательства верности распределения пар характеристик на деятельность и эмоциональную компоненты во взаимодействии профессионала был проведен факторный анализ. Выделенные факторы и полученные факторные нагрузки подтвердили соответствие эмпирического распределения характеристик теоретическому. Далее был проведен математический анализ на предмет согласованности пунктов методики. В результате были получены достаточно надежные коэффициенты, свидетельствующие о высоком уровне согласованности. Это позволило осуществить проверку согласованности 12 пунктов по 3 шкалам (в настоящий момент: 11 ситуаций и 4 шкалы). Так, «Способность педагога принимать учащегося таким, какой он есть» получает коэффициент согласованности 0,789 – деятельность компонента и 0,730 – эмоциональная компонента. Шкала «Создание доверительного отношения» соответственно 0,779 и 0,748 по коэффициенту согласованности альфа Кронбаха. «Создание у обучающегося чувства уверенности в своих возможностях»: деятельность компонента 0,837 и эмоциональная компонента 0,826 по коэффициенту согласованности. Как видно из полученных данных, коэффициенты по деятельности компоненте всегда более согласованы, нежели коэффициенты по эмоциональной компоненте. Эта тенденция, а именно некоторая амбивалентность эмоциональных состояний, характерна всем характеристикам профессиональных умений. В таблице 1 представлены результаты еще по одному критерию психометрического анализа создаваемой методики – по внутришкальной согласованности утверждений и в целом по методике по альфа Кронбаха.

Таблица 1 – Надежность – согласованность шкал методики «Коммуникативные качества педагогов»

Шкала	Значение коэффициента альфа Кронбаха
Принятие других...	0,758
Создание доверительного отношения	0,757
Поддерживающее отношение...	0,668
Уважение к свободе выбора другого...	0,798
Коэффициент альфа Кронбаха для всех «подпунктов» методики равен 0,848	

Полученные данные по психометрическому анализу демонстрируют достаточно высокие показатели надежности по всем вариантам измерения. Результаты, выявленные благодаря методике «Коммуникативные качества педагогов», свидетельствуют, во-первых, о том, что методике можно использовать при решении исследовательских и практических задач; во-вторых, что та реальность, которая выявляется созданной методикой, может рассматриваться как профессионально значимые умения и навыки педагога, позиция которого в системе «Я и другие» определяется доброжелательностью, принятием ответственности за характер отношений и реальной поддержкой субъекта по взаимодействию.

В таблице 2 представлены результаты первичного, процентного анализа по выявленным данным применения методики «Коммуникативные качества педагогов». В исследовании приняло участие 72 педагога, однако несколько ошибок, сделанных при заполнении бланка для ответов по этой методике, стали основанием исключения их из анализа, поэтому группу респондентов в этом случае составили 60 учителей.

Таблица 2 – Результаты исследования по методике «Коммуникативные качества педагога», %

Шкала	Поведение, стремление		Состояния и эмоции	
	«+»	«-»	«+»	«-»
1. Принятие личности другого таким, каков он(а) есть	11,6	56,6	8,3	76,6
2. Создание доверительного отношения	31,6	21,6	13,3	44,9
3. Поддерживающее отношение к другим или создание у другого чувства уверенности в своих возможностях	55,0	14,9	16,6	38,3
4. Способность человека обуздывать себя от вмешательства, советов, давления на другого. Отказ от манипулирования	20,0	36,6	10,0	78,3

Как видно из данных таблицы 2, полученные результаты исследования по методике «Коммуникативные качества педагога» демонстрируют, что в эмоциональном плане у педагогов доминируют негативные состояния, кроме ситуации поддерживающего отношения, которая получила позитивный результат на поведенческом уровне. Важная составляющая профессионально значимого коммуникативного качества – способность не давить на другого, в данном случае на обучающегося, получила доминирование как в эмоциональном, так и в поведенческом компонентах. В целом полученные результаты свидетельствуют о доминировании деструктивной эмоциональной составляющей коммуникации педагогов.

Обучающимся этой же школы предлагалась методика, одна из шкал которой направлена на выявление степени удовлетворенности учащихся отношением к ним со стороны педагогов. Оценивалось отношение педагогов к подросткам, связанное не с выставлением отметок ученикам на уроках, а в целом с характером восприятия ребенка как личности. Примеры утверждений: «Сверстники в школе понимают меня лучше, чем окружающие там меня взрослые», «Большинству учителей нет дела, комфортно детям в школе или нет», «Большинство учителей на уроках забывают, что обучающийся – это человек со своей жизнью, в которой школа занимает только небольшую часть». В таблице 3 приведены результаты проведенного среди обучающихся опроса (показатели дескриптивной статистики по шкале удовлетворенности обучающихся таковы: асимметрия ,146 (при ошибке асимметрии ,122); эксцесс -,420 (при ошибке эксцесса ,243); внутришкальная согласованность – коэффициент альфа Кронбаха равен ,701).

Таблица 3 – Удовлетворенность обучающихся 7–11-х классов отношением педагогов (в %; n = 402)

Показатель	7-й кл.	8-й кл.	9-й кл.	10-й кл.	11-й кл.	Сред. по школе
Неудовлетворенность отношением учителей	27,9	27,6	28,8	22,2	30,0	27,3
Вера в себя	9,3	14,5	13,3	14,4	13,3	12,96

Как видно из представленных результатов в таблице 3, более четверти и/или трети обучающихся школы испытывают неудовлетворенность отношением к ним со стороны учителей, которое связано с пренебрежительным отношением учителей к личным чувствам учеников и с тем, что учителя оценивают личные чувства как капризы, бунт или как нечто несерьезное. По словам подростков, такое отношение «отбивает желание что-либо вообще потом делать или стараться». С другой стороны, считают обучающиеся, когда взрослые доверяют, верят и «вообще видят в нас личность и уважают», то «хочется еще лучше подготовить домашнее задание и лучше себя вести».

Методика «Диагностика эмоционального выгорания личности» (В.В. Бойко [8]) позволяет выявлять ведущие симптомы «эмоционального выгорания» (таблица 4).

Таблица 4 – Дескриптивная статистика данных по методике «Диагностика эмоционального выгорания личности»

Фаза	Шкала	Асимметрия	Эксцесс	Альфа Кронбаха	
				стат. пригод.	с удален. пункта
1-я	Тревожное напряжение	1,228	1,638	0,795	0,807
2-я	Резистенция	0,422	-0,599	0,732	0,737
3-я	Истощение	1,440	1,515	0,763	0,780

Надо отметить, что данные дескриптивной статистики получились надежными только относительно итоговых показателей по шкалам. По субшкалам, а их 12, результаты показывают, что методика В.В. Бойко уже требует современной переработки, поскольку создана она была лет 30–35 назад. Итоговый коэффициент альфа Кронбаха по согласованности по всей методике составляет 0,898.

В таблице 5 представлены результаты процентного анализа полученных данных по методике В.В. Бойко.

Таблица 5 – Результаты диагностики эмоционального выгорания педагогов (методика В.В. Бойко; n = 72; в %)

Симптомы эмоционального выгорания	1-я фаза Тревожное напряжение	2-я фаза Резистенция	3-я фаза Истощение
Нет симптомов	74,6	43,2	79,1
Складывается один и более	19,4	34,3	10,4
Сформировался	5,9	22,4	10,4

Как видно из данных таблицы 5, синдром эмоционального выгорания на стадиях формирования и сформированности во второй фазе выявлен у 56,7 % педагогов. Формирование защиты в данной фазе проявляется в неадекватном избирательном эмоциональном реагировании: профессионал неадекватно «экономит» на эмоциях, ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования на ситуации субъектов деятельности; эмоциональный контакт устанавливается не со всеми субъектами, а по принципу «хочу – не хочу». У работника эмоции не пробуждают или недостаточно стимулируют эмпатические чувства (сопереживание, сочувствие). Не проявляя должного эмоционального отношения к ученикам, родителям, коллегам, учитель защищает свою стратегию, рационализируя свои поступки. Происходит редукция профессиональных обязанностей: обнаруживается в попытках облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат. И, конечно, надо обратить внимание на выявленный факт, что для 20,8 % педагогов характерно формирующееся и сформированное эмоциональное выгорание в 3-й фазе, что выражается более или менее выраженным падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы. Эмоциональная защита становится неотъемлемым атрибутом личности.

Полученные результаты вызвали вопрос: возможно именно эмоциональное выгорание учителей, как профессионально обусловленное изменение состояния личности педагога, способствовало тому, что учителя в той или иной мере испытывают в отношении к обучающимся неприятие их личности? Для обоснованного анализа и ответа на этот вопрос обратимся к исследованиям, нацеленным на изучение эмоционального выгорания.

В профессиях типа «человек – человек» важную роль играет ориентация на другого как на участника взаимодействия. Существует ограниченное количество профессий, где ценностный подход к трудовой деятельности оказывал бы большое влияние на судьбу профессионала и судьбу другого человека. К числу таких профессий принадлежит профессия педагога, и не случайно ее относят к профессии повышенного риска по частоте возникновения невротических и психосоматических расстройств, поскольку особенностями профессионального труда учителя являются высокая нервно-психическая напряженность и социальная ответственность [9].

Профессия учителя является высокоинформативным объектом для анализа адаптационных возможностей и ресурсов к изменяющимся условиям социальной и организационной среды потому, что для данной профессии выявлены типичные риск-факторы развития профессионально-личностных деформаций [10]. К данным факторам относятся: необходимость постоянного общения с большим количеством людей и учета их индивидуальных особенностей; высокая степень эмоциональной насыщенности работы; высокий уровень ответственности за обучающихся; ограниченность (иногда невозможность) карьерного роста и развития. Несмотря на признание высокой общественной значимости данной профессии, она часто воспринимается как непрестижная [11]. Тем не менее данные факторы выступают как безусловные предикторы выгорания лишь при наличии сбоев в системе индивидуальных копинг-ресурсов, к которым, как правило, относят: ослабление возможностей субъективного контроля за выполнением работы; снижение фактора автономности в работе; недостаток поддержки со стороны коллег и близких; нехватка профессиональных знаний и навыков; невозможность полноценного участия в принятии решений [12].

Многочисленные исследования факторов, влияющих на выгорание, не дали ответа на вопрос о том, что же является главным в возникновении этого явления, какова основная причина выгорания – личностные черты или характеристики деятельности, особенности взаимодействия

с клиентами или факторы рабочей среды. Все это – отражение общего методологического вопроса о взаимодействии личности и профессии. Решение данных проблем особо важно прежде всего для разработки мер по предупреждению выгорания.

Представляется интересным подход К. Маслач и М. Лейтера, который основан на идее рассмотрения взаимодействия личностных и ситуационных факторов в возникновении выгорания. Основная идея подхода, предложенного К. Маслач и М. Лейтером, заключается в том, что «выгорание – результат несоответствия между личностью и работой. Увеличение этого несоответствия повышает вероятность возникновения выгорания» [13]. Авторы выходят за рамки интерперсонального подхода и рассматривают выгорание как проявление «эрозии человеческой души».

Таким образом, проблема сохранения профессионального здоровья принципиально решается исследователями в двух основных парадигмах: согласно первой, проявляется своеобразная мотивация избегания, т. е. изучение с целью устранения или снижения негативных факторов профессиональной деятельности, приводящих к развитию выгорания, а согласно второй, в виде мотивации достижения наблюдается поиск и выявление системных особенностей, способствующих развитию адаптационных ресурсов и профилактике профессионально-личностных деформаций учителей. Наряду с таким профессионально-специфическим системным свойством, как педагогическая гибкость [14], исследователями выделяется психологическая вовлеченность в трудовую деятельность как вариант продуктивного профессионального развития [15]. Признаками вовлеченности являются энергичность и устойчивость по отношению к эмоциональным нагрузкам, преданность работе и энтузиазм, поглощенность трудом. Такое отношение согласуется с мотивационной направленностью на обучение и развитие ребенка.

Одной из гипотез нашего исследования является предположение о том, что эмоциональное выгорание является производным от профессионально обусловленной эмоциональной составляющей взаимодействия с обучающимися, характеризующейся деструктивностью. В таблице 6 приведены результаты корреляционного анализа с использованием коэффициента Спирмена.

Таблица 6 – Корреляции между коммуникативными навыками педагогов и фазами эмоционального выгорания (n = 72)

Коммуникативные навыки	Компонента	Фазы эмоционального выгорания			
		1-я	2-я	3-я	Общий
1. Принятие другого	Поведенческая	,018	,167	,058	,085
	Эмоциональная	,422 **	,461 **	,521 **	,514 **
2. Создание доверительного отношения	Поведенческая	,087	,155	,123	,064
	Эмоциональная	,262	,345 *	,429 **	,382 **
3. Создание у учащегося чувства веры	Поведенческая	,052	,029	,118	,089
	Эмоциональная	,253	,399 **	,378 **	,396 **
4. Способность не давить на другого	Поведенческая	,057	,274	,109	,189
	Эмоциональная	,414 **	,492 **	,490 **	,533 **

Как видно из данных таблицы 6, все четыре профессионально значимых коммуникативных навыка по эмоциональной компоненте получили статистически значимые связи с фазами эмоционального выгорания. Выявленный и доказанный методом статистического анализа факт подтверждает гипотезу о том, что эмоциональное выгорание, скорее всего, формируется как показатель психологического неблагополучия в профессиональной деятельности у педагогов. Как и в исследованиях К. Маслач и М. Лейтера, подтверждается мысль о том, что показателем профессиональной деформации личности является неадекватное избирательное эмоциональное реагирование. Эмоциональная дезориентация проявляется в том, что у педагога эмоции не пробуждают или недостаточно стимулируют чувство сопереживания по отношению ученику. При этом результаты по поведенческой компоненте (таблица 6) совпадают с описанием В.В. Бойко 2-й фазы эмоционального выгорания, для которой характерно отстаивание работником своей позиции с целью рационализации своих поступков.

Результаты нашего исследования, посвященного проблемам взаимоотношений педагога с обучающимися, показывают, что феномен эмоционального выгорания педагога не потерял своей научной актуальности и важности не только в обобщении эмпирических данных об эмоциональном взаимовлиянии педагога и учащихся, но и для реализации практики психологического сопровождения деятельности педагогов. Традиционно психологическая служба ориентирована в большей степени на обучающихся и их родителей, а личность педагога, являясь, безусловно, одним из важных субъектов в образовании, в определенной мере остается пока без должной психологической поддержки.

Обсуждаемые методики могут выступать в качестве способа получения достаточно подробной информации о том, что именно из составляющих диагностируемого профессионального

коммуникативного навыка педагога требует внимания и проработки со стороны профессионала, заинтересованного в совершенствовании своего мастерства в конструктивной коммуникации, одной из важнейших целей которой является создание «субъект-порождающих» и/или «субъект-совместных» отношений, которые в свою очередь детерминируют активность субъекта образовательной деятельности.

Ссылки:

1. Бердникова Д.В., Печеркина А.А., Сыманюк Э.Э. Модель профессиональной активности педагога // Наука – образование – профессия: системный личностно-развивающий подход / под общ. ред. Л.М. Митиной : сборник статей. М., 2019. С. 423–426 ; Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М. ; СПб., 2014 ; Федоров А.А., Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В. Педагогическая одаренность: психолого-педагогические решения выявления, отбора и сопровождения // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 262–274 ; Фокина И.В., Щеголева Е.В. Рефлексия как условие формирования психологической компетентности у студентов – будущих педагогов // Перспективы науки и образования. 2015. № 1 (13) ; Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives / S.M. Southwick [et al.] // European Journal of Psych traumatology. 2014. Vol. 5. <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>.
2. Субъект-средовые взаимодействия: экпсихологический подход к развитию психики : монография / под. ред. М.О. Мдивани. М., 2017. 160 с.
3. Там же.
4. Panov V.I., Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Diagnosis of stages of agency formation // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. International Conference on Psychology and Education (ICPE 2018). P. 515–523. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.02.57>.
5. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М., 1996. 472 с.
6. Суннатова Р.И. Психологическая диагностика личностного ресурса как одно из условий психолого-педагогической коррекции и предупреждения девиантного поведения подростков // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 8. С. 42–46. <https://doi.org/10.24158/spp.2019.8.6>.
7. Sunnatova R.I. Teacher's Communicative Skills Generating 'Subject – Subject' Interaction // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. International Conference on Psychology and Education. P. 659–664. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.02.76>.
8. Бойко В.В. Указ. соч.
9. Анисимова О.А. Психолого-педагогическая компетентность как фактор сохранения и укрепления профессионального здоровья учителя : дис. ... канд. психол. наук. М., 2002 ; Митина Л.М. Указ. соч. ; Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального стресса» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 57–64.
10. Митина Л.М. Указ. соч. ; Митина Л.М., Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. М., 2001. 192 с. ; Chambers R., Belcher J. Comparison of the health and lifestyle of general practitioners and teachers // British Journal of General Practice, 43. 1993. P. 378–382.
11. Митина Л.М. Указ. соч. ; Митина Л.М., Асмаковец Е.С. Указ. соч. ; Пивоварова С.В. Перспективы изучения профессионального образа мира и образа жизни специалистов, занимающихся педагогической деятельностью // Ученые записки кафедры психологии СВУ // под ред. В.П. Серкина, И.Ю. Кузнецова, Ю.Е. Якушиной. Вып. 6. Магадан, 2007. С. 98–103.
12. Burnout and engagement in university students: A cross-national study / W. Schaufeli, I. Martinez, A. Marques Pinto, M. Salanova, A. Bakker // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2002. Vol. 33 (5). Pp. 464–481. ; Maslach Ch. A multidimensional theory of burnout // Cooper C.L. (ed.). Theories of Organizational Stress, Oxford University Press, 2000, P. 68–86.
13. Bakker A.B., Leiter M.P., (Eds). Work engagement: A handbook of essential theory and research. New York, 2010. ; Maslach Ch. Op. cit.
14. Митина Л.М. Указ. соч. ; Митина Л.М., Асмаковец Е.С. Указ. соч.
15. Burnout and engagement in university students ... ; The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach / W. Schaufeli, M. Salanova, V. Gonzalez-Roma, A. Bakker // Journal of Happiness Studies. 2002. Vol. 3. P. 71–92.

References:

- Anisimova, OA 2002, *Psychological and Pedagogical Competence as a Factor in Preserving and Strengthening the Professional Health of a Teacher*, PhD thesis, Moscow, (in Russian).
- Bakker, AB & Leiter, MP (ed.) 2010, *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research*, New York.
- Berdnikova, DV & Pecherkina, AA & Symanyuk, EE & Mitina, LM (ed.) 2019, 'Model of the Teacher's Professional Activity', *Nauka – Obrazovanie – Professiya: sistemnyy lichnostno-razvivayushchiy podhod*, Moscow, pp. 423-426, (in Russian).
- Boyko, VV 1996, *The Energy of Emotions in Communication: a Look at Yourself and Others*, Moscow, 472 p, (n Russian).
- Chambers, R & Belcher, J 1993, 'Comparison of the Health and Lifestyle of General Practitioners and Teachers', *British Journal of General Practice*, no 43, pp. 378-382.
- Fedorov, AA & Ilaltdinova, EYu & Frolova, SV 2019, 'Pedagogical Giftedness: Psychological and Pedagogical Decisions of Identification, Selection and Maintenance', *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, no 1 (37), pp. 262-274, (in Russian).
- Fokina, IV & Schegoleva, EV 2015, 'Reflection as a Condition for the Formation of Psychological Competence in Students – Future Teachers', *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, no. 1 (13), (in Russian).
- Formanyuk, TV 1994, 'Syndrome of "Emotional Combustion" as an Indicator of Professional Disadaptation of a Teacher', *Voprosy psihologii*, no. 6, pp. 57-64, (in Russian).
- Maslach, ChA & Cooper, CL (ed.) 2000, 'Multidimensional Theory of Burnout', *Theories of Organizational Stress*, Oxford University Press, pp. 68-86.
- Mdivani, MO (ed.) 2017, *Subject-Environmental Interactions: an Ecopsychological Approach to the Development of the Psyche*, Moscow, 160 p., (in Russian).
- Mitina, LM & Asmakovets, ES 2001, *The Emotional Flexibility of The Teacher: Psychological Content, Diagnosis, Correction*, Moscow, 192 p., (in Russian).
- Mitina, LM 2014, *Psychology of Personal and Professional Development of Subjects of Education*, Moscow, St. Petersburg.

Panov, VI & Kaptsov, AV & Kolesnikova, EI 2018, 'Diagnosis of Stages of Agency Formation', *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. International Conference on Psychology and Education*, pp. 515-523, <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.02.57>.

Pivovarova, SV & Serkina, VP & Kuznetsova, IYu & Yakushina, YuE (ed.) 2007, 'Prospects for the Study of the Professional World Image and Lifestyle of Specialists Engaged in Pedagogical Activities', *Uchenie zapiski kafedri psihologii SVU*, vol. 6, Magadan, pp. 98-103, (in Russian).

Sunnatova, RI 2019, 'Psychological Assessment of Personal Resource as a Conditions of Psychological and Educational Intervention and Prevention of Deviant Behavior in Adolescents', *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*, no 8, pp. 42-46, (in Russian), <https://doi.org/10.24158/spp.2019.8.6>.

Sunnatova, RI, 'Teacher's Communicative Skills Generating 'Subject – Subject' Interaction', *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. International Conference on Psychology and Education*, pp. 659-664, <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.02.76>.

Schaufeli, W & Martinez, I & Marques Pinto, A & Salanova, M & Bakker, A 2002, 'Burnout and Engagement in University Students: A Cross-national Study', *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 33 (5), pp. 464-481.

Schaufeli, W & Salanova, M & Gonzalez-Roma, V & Bakker, A 2002, 'The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach', *Journal of Happiness Studies*, vol. 3, pp. 71-92.

Southwick, SM 2014, 'Resilience Definitions, Theory, and Challenges: Interdisciplinary Perspectives', *European Journal of Psych Traumatology*, vol. 5, <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>.

Редактор: Хорева Людмила Николаевна
Переводчик: Дубина Юлия Юрьевна