



УДК 159.9.075

Рефлексивно-вербальные индикаторы эмоционального выгорания учителя

Т. В. Черникова

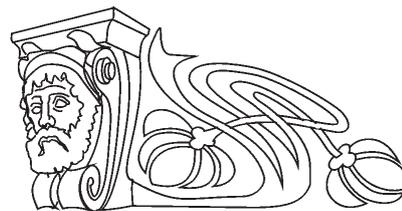
Черникова Тамара Васильевна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Россия, tamara@vspsu.ru

Нарушения эмоционального здоровья учителей традиционно анализировались через показатели выгорания, соотнесенные с индивидуальными характеристиками личности или стрессогенными факторами труда, к которым в настоящее время отнесен инклюзивный компонент школьного образования. Способы изучения выгорания во взаимосвязи с психофизиологическими чертами личности, темпераментом и характером в настоящее время отходят на второй план. Формирующаяся исследовательская тенденция связывает эмоциональное выгорание с нарушениями в нравственной сфере личности. Материалы статьи подготовлены в логике исследований последних лет, где эмоциональное выгорание рассматривается как комплексное динамическое явление, имеющее ценностно-нравственные предпосылки и основания. Анализ проективных сочинений (профессиональных эссе) 79 учителей показал разнонаправленность рефлексивно-вербальных индикаторов высокого и низкого уровней выгорания. Для учителей с высокими показателями выгорания характерно смещение рефлексивно-речевых формул в сторону оценки учительского труда и профессионального окружения (интеллектуальный тип рефлексии). Благоприятные показатели эмоционального здоровья сопровождаются смещением рефлексивных суждений в сторону поиска ресурсов собственного развития и предоставления их для развития других людей (личностный тип рефлексии). Таких педагогов следует привлекать к работе в группах эмоциональной взаимопомощи.

Ключевые слова: рефлексивно-речевые индикаторы, тип рефлексии (интеллектуальный, кооперативный, коммуникативный, личностный), эмоциональное выгорание.

DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-1-76-82>

Эмоциональное здоровье рассматривается как наглядное проявление общего здоровья личности – иерархически-гармонической, духовно-нравственной, творческой [1]. Проблемы нарушенного эмоционального здоровья учительства принято анализировать через показатели эмоционального выгорания. Существуют теоретические и эмпирические основания полагать, что «профилактика и преодоление выгорания имеют прямое отношение к сохранению психической устойчивости и здоровья педагогов, способствующих профессиональному долголетию, субъективному благополучию и удовлетворенности жизнью в целом» [2, с. 180].



Сложившаяся практика психологического анализа нарушений эмоционального здоровья у различных групп учителей традиционно связывала признаки выгорания с особенностями темперамента (тревожностью, обидчивостью) [3] и проявлениями характера (подозрительности, враждебности) [4].

Считалось, что внедрение в школах инклюзивного образования неизбежно усилит перегрузки учителя и повысит риск эмоционального выгорания. Однако результаты исследований педагогов, работающих со школьниками, имеющими ограничения по состоянию здоровья, носят противоречивый характер. Если Е. Ю. Костин, изучив особенности педагогов, взаимодействующих с детьми со сложной структурой дефекта, отметил у них высокую подверженность симптоматике выгорания [5], то Т. В. Редина, специально исследовавшая проблему подверженности выгоранию педагогов коррекционных образовательных учреждений, сделала вывод о том, что истощение зависит не от контингента воспитанников, а от личностных особенностей воспитателей [6]. Наиболее устойчивыми к выгоранию оказались педагоги, внимательные по отношению к детям, склонные к проявлению эмпатии.

Полностью солидаризируясь с убеждением С. А. Наличаевой в том, что «выгорание является системным, комплексным и динамичным состоянием» и «показатели выгорания усиливаются от начала к концу учебного года» [7, с. 138], следует в фокусе диагностических замеров держать те профессионально-личностные характеристики педагогов, которые отражают их ценностно-смысловую сферу как наименее подверженную ситуативным влияниям. Так, С. А. Наличаева обнаружила взаимосвязь устойчивости к выгоранию с высокими диагностическими показателями самоактуализации. Е. Г. Ожогова доказала прямую связь синдрома выгорания с особенностями ценностно-смысловой сферы педагогов общеобразовательных школ [8]. Те из них, которые проявляли себя как творческие деятели («преобразователи» и «гармонизаторы»), преодолевали напряженные периоды своей деятельности при отсутствии или низком уровне выраженности выгорания в отличие от коллег с



высоким уровнем при проявлении с их стороны пассивной жизненной позиции, инертности, консерватизма, ригидной эгоориентации («пользователи» и «потребители»). Л. В. Ножичкина, анализируя проблемы эмоционального выгорания и определяя способы его коррекции, обнаружила зависимость между формирующимися симптомами выгорания и неудовлетворенными ценностно-ориентированными потребностями [9]. И. А. Курапова на основании анализа материалов исследования духовно-нравственных детерминант эмоционального выгорания пришла к выводу, что менее всего ему подвержены педагоги с доброжелательным типом коммуникативного поведения, демонстрирующие самоуважение, самопринятие, спонтанность, опирающиеся на доброе начало в других людях [10]. Как бы обобщая разрозненные исследования на тему нравственных оснований эмоционального выгорания, Н. Е. Водопьянова указала на «дисфункцию ценностно-смысловой регуляции личности» как серьезный фактор риска выгорания и нарушения профессионального здоровья в целом [1, с. 296–312].

К последней из указанных исследовательских линий следует отнести и предпринятое нами изучение в конце учебного года речевых особенностей у учителей школ с высокими, средними и низкими показателями эмоционального выгорания. Респондентами стали педагоги СШ № 117 (42 чел.) г. Волгограда и СШ № 6 г. Котово Волгоградской области (37 чел.), всего 79 человек, все женщины (первичный эмпирический материал собран совместно с А. А. Михеевой).

Целью исследования стало определение рефлексивно-вербальных индикаторов в проективных суждениях педагогов с различным уровнем эмоционального выгорания. Гипотетические предположения относительно возможных результатов диагностики состояли в том, что: а) высокие показатели эмоционального выгорания проявятся в смещении рефлексивно-речевых формул в сторону оценки учительского труда и профессионального окружения; б) высокие показатели эмоционального здоровья проявятся в смещении рефлексивных суждений в сторону анализа личностных ресурсов и предоставления собственных профессиональных возможностей для развития других.

Предполагалось, что в систематизированном виде типичные рефлексивные речевые высказывания о себе в профессии смогут служить косвенными показателями эмоционального благополучия педагогических работников. Проявляющиеся в содержании спонтанных выступлений на собраниях и совещаниях, а также в

общении с коллегами, родителями и учащимися, речевые показатели эмоционального состояния учителей станут поводом для самостоятельной психопрофилактики. Директора школы они ориентируют в изменениях эмоционального фона, подскажут направления здоровьесберегающей работы с коллективом.

Следует указать на неправомерность утверждений о том, что увеличение показателей эмоционального выгорания прямо пропорционально педагогическому стажу. Как и многие другие, проведенные нами исследования, опровергают сложившийся стереотип [11, 12]. Наблюдается противоположная картина: молодые учителя, не проявляя особой любви к работе, которая не является для них желанной (скорее вынужденной, временной), в ускоренном режиме обретают симптоматику выгорания. Примерно так же объясняет сходную эмпирическую картину И. В. Гроза, который видит причину выгорания в «несоответствии ожиданий, связанных с профессией, и реальной действительностью» и дает пояснения: «Молодые специалисты, приходя на работу, сталкиваются с различными ситуациями, к которым внутренне не готовы, вследствие чего возникает чувство собственной некомпетентности, огорчения и разочарования» [13, с. 64]. Давно работающие в школе учителя не ушли из профессии смолodu, найдя в ней привлекательные стороны и, значит, – ресурсы устойчивости к выгоранию. Кроме того, подтверждается идея о том, что противостояние выгоранию детерминировано ценностными основаниями. Нравственные истоки выбора педагогического поприща поддерживают эмоциональное здоровье тех, кто осознанно пришел в профессию и остался в ней надолго, реализуя свою потребность в заботе о других, творческой реализации в продуктивном труде, публичном признании общественно значимых достижений.

Одновременно с «Опросником выявления эмоционального выгорания» К. Маслач и С. Джексон в адаптации Н. Е. Водопьяновой [14] педагогам было предложено написать профессиональное эссе «Я и моя работа», позволяющее экспериментатору классифицировать суждения согласно типологии рефлексии, разработанной И. Н. Семеновым и С. Ю. Степановым совместно [15] и получившей дальнейшее развитие в их индивидуальных исследованиях [16, 17]. *Интеллектуальный* тип рефлексии проявляется в суждениях о профессиональном предмете и способах работы с ним, оценке себя как профессионала, указании на недостатки в работе и анализе эффективных и неэффективных методов ее выполнения. *Кооперативный* тип проявляется в



описании ролевой структуры производственного коллектива, определении своего места в системе деловых отношений, выборе адекватных средств профессионального взаимодействия с коллегами. *Коммуникативный* тип рефлексии передает способность работника понять внутренний мир другого человека, определить необходимый уровень производственного общения (ролевой, деловой и др.) и оценить свои возможности влияния на изменение системы взаимоотношений в организации. *Личностный* тип отражает готовность оценить свои поступки и в целом свою индивидуальность в контексте прошлой, настоящей и будущей жизни. Рефлексия личностного типа обнаруживается в анализе требований со стороны работы к исполнителю и в запросе исполнителя

к своей работе, отвечающей его потребности в самореализации, в деловом продуктивном общении, в экономической и психологической защищенности. Она выражается в речевых формах отнесения явления к определенному классу (квалификации), описания явления как феномена (феноменологизации), обнаружения проблемы там, где для других ее не существует (проблематизации), формулирования и обоснования собственной позиции (самоопределения). Возрастание степени благоприятности диагностического признака косвенно проявляется в сдвиге числа рефлексивных суждений от интеллектуального типа к личностному. Наглядно это можно проследить по количественным показателям таблицы.

Количественные показатели проявления рефлексии педагогов в зависимости от уровня эмоционального выгорания, % суждений

Уровни эмоционального выгорания	Количество рефлексивных суждений по типам				
	Интеллектуальный	Кооперативный	Коммуникативный	Личностный	Всего
Высокий $n = 9$, 11,39%	45,00	10,00	5,00	40,00	100
Средний $n = 28$, 35,44%	28,26	4,35	15,22	52,17	100
Низкий $n = 42$, 53,17%	9,62	5,77	13,46	71,15	100
Среднее значение	27,63	6,71	11,23	54,44	100

Если посчитать количество высказываний в среднем на одного человека, то окажется, что по мере усиления выгорания их становится больше. В среднем на одного учителя приходится 1,49 суждений рефлексивного типа. Это означает, что может быть исписан стандартный лист бумаги, но содержательно там может быть только одно развернутое рефлексивное суждение какого-либо типа. Если у лиц с низкими показателями эмоционального выгорания среднее количество суждений в перерасчете на одного человека составляет 1,23 и у лиц со средними показателями – 1,64, то у учителей с высокими показателями выгорания их уже 2,22. По мере нарастания выгорания увеличивается не только число самих суждений, но их объем и модальность: они становятся все более пространственными и интонационно насыщенными.

Размещенные в таблице количественные показатели позволяют заметить некоторую разнонаправленность в содержании суждений о себе и своей профессии у учителей с высоким и низким уровнем выгорания. У лиц с высоким уровнем эмоционального выгорания рефлексивные суждения относятся по своему содержанию в большей степени к интеллектуальному и кооперативному типу (о профессиональном труде как таковом, способах и объективных трудностях его выполнения у себя и других; о производственных

отношениях как неизменной данности и своем месте в них). У педагогов с низким уровнем эмоционального выгорания и сохранным психологическим здоровьем спонтанные рефлексивные суждения на тему «Я и моя работа» обращены к вопросам гармонизации отношений в коллективе и своей миссии в этом деле; личностной самореализации в профессии и тем возможностям, которые еще предстоит реализовать.

Так, лица с *высоким уровнем эмоционального выгорания* в своих суждениях о профессии и себе как работнике заметно дистанцируются от педагогического труда. Это проявляется в типичных для них рассуждениях: «Быть педагогом в наше время достаточно сложно, и сейчас немногие хотят посвятить себя педагогической деятельности»; «В последнее время я не чувствую, что нужна здесь. Не понимаю, что я должна сделать, чтобы увидели хорошее во мне?!» При этом в высказываниях присутствует социальная нормативность: «Хочется верить в то, что все же моя работа нужна и полезна».

Деловая кооперация в системе деловых отношений, судя по высказываниям, тоже уязвима: «Многое в моей работе зависит от сотрудничества с другими педагогами, и когда они пассивно относятся к моим предложениям и идеям, возникает чувство апатии к деятельности». Вероятно, отстраненная интеллектуальная рационализация



с учетом статусно-ролевого окружения служит для них временной психологической защитой от выгорания.

Рефлексивные суждения коммуникативного типа дополняют картину сетованиями по поводу утраченного уважения к статусу учителя («Учитель не имеет абсолютно никакого авторитета у родителей») и непереносимости конфликтных отношений («Конфликтные ситуации так выбивают из колеи, что иногда действительно хочется все бросить»).

Рефлексия личностного типа сосредоточена на соотношении требований к педагогическому работнику и вознаграждению за труд, моральному или материальному: «Моя работа – это просто работа, средство заработка. Жду пенсии»; «Моя работа требует самоотдачи, творчества, увлеченности, но когда сталкиваешься с равнодушием детей, нежеланием учиться, ориентацией исключительно на оценку, а не на знания, все творческие порывы пропадают». Суждения о личностном самоопределении в труде отсутствуют, акцентируется феноменология сомнительной эффективности педагогической деятельности: «Зачем что-то делать, если это никому не нужно»; «Такое ощущение, что государству не нужны грамотные образованные люди, так как с учениками заниматься НЕКОГДА!».

Педагоги со *средним уровнем эмоционального выгорания* демонстрируют трезвый взгляд на свои профессиональные возможности. Они находят привлекательные стороны в своей работе и рефлексивно оценивают себя как работника: «Особенно меня удовлетворяет проектная и исследовательская работа и те результаты, которые мы с детьми получаем в классе»; «В целом моя профессия мне нравится, но очень часто приходит в голову мысль, что я многое не могу и не делаю в профессиональном смысле. Пытаюсь спрятаться от проблем, избегаю ответственности»; «Моя работа меня кормит, и это тоже важно».

Сравнивая достоинства и недостатки учительской профессии, педагоги указывают на ее совместный характер и возможность взаимодействия с разными людьми: «Чаще всего перевешивает то, что бывает хорошего в работе учителя – это удовольствие от общения с детьми и коллегами. Среди тех и других много интересных ярких людей».

Учителя этой диагностической группы критически, но без трагизма оценивают собственные достоинства: «Если подвести итог моей деятельности, то получается, что я ничего не достигла в плане роста». Личностный тип рефлексии ярко представлен через суждения по поводу даль-

нейшего самоопределения в профессии и феноменологии наблюдаемых в ней явлений. Среди учителей с промежуточным (между высоким и низким) состоянием эмоционального выгорания идет поиск опорных ориентиров или происходит переориентация в выбранной профессии, требующей от человека значительных трудовых и личностных затрат: «Выбирая себе профессию, я представляла все иначе. Но со временем, оконувшись в этот мир, поняла, как я ошибалась: ни морально, ни физически я не была готова к такой напряженной работе. Пришлось многое в себе развивать, перестраивать, менять стереотипы»; «Я уверена, что если личная жизнь скучная, то и любая работа скоро перестанет представлять интерес. Когда ты нужен людям и у тебя все получается, то это вселяет уверенность в правильном профессиональном выборе».

За привычными повседневными явлениями учителя усматривают разрушающие профессию феноменологические характеристики современного образования: «На работе огорчает то, что дети ходят в школу не учиться, а тусоваться. А амбиции большие, особенно у родителей»; «Отравляет работу необходимость заполнения огромного количества НИКОМУ (!) не нужных отчетов и ОЧЕНЬ большое количество "начальников" (больших, средних, мелких и очень мелких!), которые стоят над учителем и считают себя вправе отдавать разного рода приказания!»

Перечисляя заботы, с которыми сталкиваются, учителя поднимают вопросы оплаты труда и предъявляют их как проблему обеспечения прав человека и его социального достоинства: «Меня очень волнует вопрос материального благополучия. На одну зарплату в месяц обеспечивать необходимый уровень жизни невозможно. Вот и берешь вторую смену, репетиторство каждый день. Отсюда и усталость, и подрыв здоровья, и эмоциональное притупление»; «И еще одна причина задержки в школе – маленькая пенсия. На нее только доживать: не сможешь достойно жить». При этом за своими личными трудностями они не упускают общих государственных проблем образования: «Тревожит то, что скоро многие мои коллеги и я уйдут на заслуженный отдых, а замены не видно: молодежь в школу идет неохотно».

В целом содержание рефлексивных суждений у лиц со *средним уровнем эмоционального выгорания* отражает адекватность их речевого поведения в условиях профессиональных перегрузок, производственных кризисов, материальных и эмоциональных издержек педагогического труда. Свидетельством готовности к преодолению трудностей становятся отсутствие



эгоцентрической позиции, рациональность оценок и готовность к личностным изменениям и профессиональному росту.

Учителя с низким уровнем эмоционального выгорания и высокими показателями психологического здоровья оптимистично судят о себе как профессионале: «Когда оценивают мою работу по достоинству, я вдохновляюсь на новые свершения и идеи». Они «разделяют многие нововведения в образовании, подхватывают и воплощают новые тенденции и идеи». Для них «работа имеет спасительную силу».

Сотрудничество с коллегами и администрацией является нормой взаимодействия: «Несмотря на опасения и страхи, я очень довольна своей работой. Не так все плохо, как кажется: отличный руководитель, всегда идущий навстречу; неплохой коллектив».

Производственное общение носит ровный характер: «Я с удовольствием поддерживаю хорошие отношения с учениками, их родителями, коллегами вне школы. Для меня имеют большое значение слова поддержки и благодарности моих учеников, коллег и администрации». Трудности взаимодействия становятся поводом для развития навыков саморегуляции: «Работа с людьми учит меня сдержанности и терпению. Но никак за столько лет не научусь работать, не обращая внимания на выходки отдельных учеников».

Личностный тип рефлексии отражает особенности индивидуальной позиции в профессии через самоопределение: «Мой вывод: каждый человек для чего-то родился. Я родилась, чтобы помочь взрослым детям, чтобы интерес к изучению предмета, который я получила от своих учителей, передать своим ученикам».

Работа квалифицируется как средство по мобилизации жизненных ресурсов: «Моя работа – это то, что меня спасает в жизни от разочарования, придает мне уверенности, подчеркивает мою значимость как человека. В самые трудные моменты моей жизни работа отвлекала от плохих мыслей, помогала настроиться, сосредоточиться и сохраниться как личность».

Проблематизация социального положения учителя при доброжелательных отношениях с учениками связывается с формальным отношением к нему как к безмолвному исполнителю: «Что происходит сейчас? Общество унизило статус учителя до невозможности. В классе с детьми – все прекрасно. Но требования и бумажная волокита, нежелание прислушиваться к советам со стороны учителя привели к тому, что работа уже не в радость, а в тягость! Приходится с этим мириться. А от этого – эмоциональное перенапряжение».

Несмотря на признание неуважительного отношения к учителю, в неизменном виде удерживается само предназначение педагогического труда: «Главное – понимание внутреннего мира человека, воспитание нравственных качеств. Знание русского языка – основа гражданственности. Поэтому моя задача – воспитание гражданина России. В своей деятельности я стараюсь решить указанную задачу».

В итоге следует отметить, что в группе учителей с сохранным уровнем эмоционального здоровья меньше, чем в других группах, имеется поводов для сомнения в собственной профессиональной состоятельности и самооценочных переживаний по поводу места в производственных отношениях. Сниженное эгоцентрическое восприятие позволяет поместить в центр внимания анализ ресурсов собственного личностного развития и возможностей их предоставления для профессионально-личностного развития другого – младшего коллеги, ученика, готового к сотрудничеству родителя.

Результаты диагностического исследования по выявлению рефлексивно-вербальных индикаторов в спонтанных суждениях педагогов позволяют сделать вывод, что по мере снижения уровня эмоционального выгорания у учителей снижается необходимость оценивать себя в профессиональном плане и сравнивать с другими с помощью рефлексивных суждений интеллектуального типа. Обращенность к себе как личности проявляется в смещении рефлексивно-речевых формул в сторону сотрудничества с другими и готовности предоставить собственные профессиональные и личностные возможности для совместной продуктивной работы в содружестве с коллегами, учениками и их родителями. Организация работы групп эмоциональной взаимопомощи в условиях школы может иметь самые разнообразные формы и рассматриваться как разновидность педагогического наставничества [18]. Педагогов, демонстрирующих благополучную картину эмоционального здоровья, стоит активно привлекать к наставничеству и индивидуальному сопровождению профессионального развития тех коллег, кто испытывает трудности в реализации учительской профессии, но сохранил к ней позитивное отношение.

Список литературы

1. Здоровая личность / под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 2013. 400 с.
2. Корытова Г. С. Эмоциональное выгорание в профессиональной педагогической деятельности: защитно-совладающий аспект // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2013. № 5 (133). С. 175–181.



3. Уразаева Ф. Х., Нурмухаметова А. А., Уразаев К. Ф., Найденова Л. М. Психологические особенности формирования эмоционального выгорания педагогов // *Фундаментальные исследования*. 2008. № 9. С. 119–120.
4. Латыпов И. В. Индивидуальные особенности эмоционального выгорания педагогов // *Изв. Самар. науч. центра РАН*. 2010. Т. 12, № 5 (2). С. 365–367.
5. Костин Е. Ю. Исследование эмоционального выгорания педагогов, взаимодействующих с детьми со сложной структурой дефекта // *Мир науки, культуры, образования*. 2013. № 6 (43). С. 134–136.
6. Редина Т. В. Эмоциональное выгорание педагогов специальных коррекционных образовательных учреждений // *Знание, понимание, умение*. 2010. № 1. С. 222–227.
7. Наличаева С. А. Связь самоактуализации и профессионального выгорания педагогов // *Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 3. Педагогика и психология*. 2011. № 1. С. 134–139.
8. Ожогова Е. Г. Взаимосвязь «психического выгорания» и особенностей ценностно-смысловой сферы у педагогов общеобразовательных школ : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Саратов, 2008. 24 с.
9. Ножичкина Л. В. Синдром эмоционального выгорания педагогов : проблемы и способы коррекции // *Среднее проф. образование*. 2009. № 6. С. 66–68.
10. Курапова И. А. Духовно-нравственные детерминанты эмоционального выгорания у педагогов // *Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 3. Педагогика и психология*. 2009. № 2. С. 209–214.
11. Черникова Т. В. Усталость – не помеха // *Директор школы*. 2017. № 2. С. 104–111.
12. Черникова Т. В., Болучевская В. В. Психология эмоционального выгорания. Волгоград, 2014. 296 с.
13. Гроза И. В. Влияние возраста и стажа на эмоциональное выгорание // *Современные наукоемкие технологии*. 2009. № 10. С. 63–64.
14. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания : диагностика и профилактика. СПб., 2005. 336 с.
15. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // *Вопр. психологии*. 1983. № 2. С. 35–42.
16. Семенов И. Н. Рефлексивно-творческий подход в профессиональном непрерывном образовании (методология взаимодействия психологии, акмеологии, педагогики и антропологии). Бийск, 1994. 160 с.
17. Степанов С. Ю. Рефлексивно-гуманистическая психология сотворчества (научно-практика интенсивного развития человека и организаций). М. ; Петрозаводск, 1996. 170 с.
18. Иванова Л. В. Исследование психолого-педагогической коррекции синдрома эмоционального выгорания педагогов // *Концепт*. 2015. № 5. С. 101–105.

Образец для цитирования:

Черникова Т. В. Рефлексивно-вербальные индикаторы эмоционального выгорания учителя // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика*. 2019. Т. 19, вып. 1. С. 76–82. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-1-76-82>

Reflexive and Verbal Indicators of Teachers' Burnout

T. V. Chernikova

Tamara V. Chernikova, Volgograd State Socio-Pedagogical University, 27 Lenin Ave., Volgograd 400066, Russia, tamara@vspu.ru

The teachers' emotional health disorders were traditionally analysed through burnout levels, correlated with individual personality or stress factors of labour, to that the inclusive component of school education is presently attributed. Ways of studying burnout in conjunction with the psycho-physiological personality traits, temperament and character are now fading into the background. The emerging research trend associates emotional burnout with violations in the moral sphere of the individual. Materials of the article are prepared in the logic of recent studies, where the emotional burnout is examined as the complex dynamic phenomenon that has valued-moral basis. The analysis of 79 teachers project compositions (professional essays) showed different directions of reflection-verbal indicators of high and subzero levels of burnout. For teachers with high burnout level the reflection-verbal formulas are moved toward the evaluation of teaching labour and professional surroundings (intellectual type of reflection). The favourable indexes of emotional health are accompanied by displacement of reflection-verbal formulas toward the search of resources of their own development and grant them for the development of other

people (personality type of reflection). Such teachers should be involved into the work in groups of emotional mutual assistance.

Keywords: emotional burnout, reflection-verbal indicators, type of reflection (intellectual, co-operative, communicative, personality).

References

1. *Zdorovaja lichnost'* [Health personality]. Ed. by G. S. Nikiforov. St. Petersburg, 2013. 400 p. (in Russian).
2. Korytova G. S. Emotional Burnout in Professional Pedagogical Activity: A Protective-Coping Aspect]. *Vestnik Tomskogo gos. ped. un-ta* [Tomsk State University Journal], 2013, no. 5 (133), pp. 175–181 (in Russian).
3. Urazaeva F. H., Nurmuhametova A. A., Urazajev K. F., Naidenova L. M. Psychological Features of the Formation of Emotional Burnout of Teachers. *Fundamentalnye issledovaniya* [Fundamental Research], 2008, no. 9, pp. 119–120 (in Russian).
4. Latypov I. V. Individual features of emotional burnout of teachers. *Izv. Samar. nauch. tsentra RAN* [Izvestia of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences], 2010, vol. 12, no. 5 (2), pp. 365–367 (in Russian).
5. Kostin E. Yu. Study of Emotional Burnout of Teachers Interacting with Children with a Complex Defect



- Structure. *Mir nauki, kultury, obrazovanija* [The World of Science, Culture and Education], 2013, no. 6 (43), pp. 134–136 (in Russian).
6. Redina T. V. Emotional Burnout of Teachers of Special Correctional Educational Institutions]. *Znanije, ponimaniye, umenije* [Knowledge. Understanding. Skill], 2010, no. 1, pp. 222–227 (in Russian).
7. Nalichajeva S. A. Relationship Self-Actualization and Professional Burnout of Teachers. *Vestnik Adygejskogo gos. un-ta. Ser. 3. Pedagogika i psikhologija* [The Bulletin of Adyghe State University. Ser. Pedagogy and Psychology], 2011, no. 1, pp. 134–139 (in Russian).
8. Ozhogova E. G. *Vzaimosvjaz' "psicheskogo vygoranija" i osobennostej tsennostno-smyslovoj sfery u pedagogov obshcheobrazovatel'nyh shkol* [Interrelation of "Mental Burnout" and Features of Value-Semantic Sphere Among Teachers of Secondary Schools]. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Saratov, 2008. 24 p. (in Russian).
9. Nozhichkina L. V. Syndrom of Emotional Burnout of Teachers: Problems and Methods of Correction. *Sredneje professional'noje obrazovanije* [The Journal of Secondary Vocational Education], 2009, no. 6, pp. 66–68 (in Russian).
10. Kurapova I. A. Spiritual and Moral Determinants of Emotional Burnout of Teachers. *Vestnik Adygejskogo gos. un-ta. Ser. 3. Pedagogika i psikhologija* [The Bulletin of Adyghe State University. Ser. Pedagogy and Psychology], 2009, no. 2, pp. 209–214 (in Russian).
11. Chernikova T. V. Fatigue – not a hindrance. *Direktor shkoly* [School Director], 2017, no. 2, pp. 104–111 (in Russian).
12. Chernikova T. V., Boluchevskaja V. V. *Psikhologija emotsional'nogo vygoranija* [Emotional Burnout Psychology]. Volgograd, 2014, 296 p. (in Russian).
13. Groza I. V. Influence of Age and Experience on Emotional Burnout. *Sovremennyye naukojemkiye tehnologii* [Modern High Techbologie], 2009, no. 10, pp. 63–64 (in Russian).
14. Vodopjanova N. E., Starchenkova E. S. *Sindrom vygoranija: diagnostika i profilaktika* [Burnout Syndrom: Diagnostics and Prevention]. St. Petersburg, 2005. 336 p. (in Russian).
15. Semenov I. N., Stepanov S. Yu. Reflection in the Organization of Creating Thinking and Self-Development of the Individual. *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psychologii], 1983, no. 2, pp. 35–42 (in Russian).
16. Semenov I. N. *Refleksivno-tvorcheskiy podkhod v professional'nom nepreryvnom obrazovanii (metodologiya vzaimodeystviya psikhologii, akmeologii, pedagogiki i antropogogiki)* [Reflexive-Creative Approach in Professional Continuous Education (Methodology of Interaction of Psychology, Akmeology, Pedagogy and Athropogogy)]. Bijsk, 1994. 160 p. (in Russian).
17. Stepanov S. Yu. *Refleksivno-gumanisticheskaja psikhologiya sotvorchestva (nauko-praktika intensivnogo razvitiya cheloveka i organizatsij)* [Reflexive-Humanistic Psychology of Co-Creation (Science and Practice of Intensive Development of Man and Organization)]. Moscow, Petrozavodsk, 1996. 170 p. (in Russian).
18. Ivanova L.V. Study of Psychological and Pedagogical Correction of Emotional Burnout of Teachers. *Kontsept* [Koncept], 2015, no. 5, pp. 101–105 (in Russian).

Cite this article as:

Chernikova T. V. Reflexive and Verbal Indicators of Teachers' Burnout. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 19, iss. 1, pp. 76–82. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-1-76-82>
