

АНИСИМОВ АЛЕКСЕЙ ИГОРЕВИЧ

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии здоровья Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, aai101@rambler.ru

ANISIMOV ALEKSEY

Ph.D (psychology), senior lecturer, department of health and developmental psychology, Saint-Petersburg state institute of psychology and social work

УДК 159.9.072

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ УЧИТЕЛЕЙ**

**PSYCHOLOGICAL MAINTENANCE
OF TEACHERS' SOCIAL HEALTH**

Аннотация. Обосновывается актуальность проблемы социального здоровья учителей и необходимость усиления психопрофилактической работы с педагогическими коллективами школ. Предлагаются практические рекомендации по сохранению и укреплению социального здоровья учителей, предупреждению профессионального выгорания.

Abstract. The author substantiates the importance of the problem of teachers' social health and underlines the need to strengthen psycho-preventive work with the school teaching staff. The paper includes some practical recommendations for maintaining and improving the teachers' social health and for preventing teachers' professional burning-out.

Ключевые слова: социальное здоровье учителей, социально-психологические критерии социального здоровья человека, социальная зрелость личности, профессиональное выгорание.

Keywords: social health of teachers, social-psychological criteria of person's social health, person's social maturity, professional burning-out syndrome.

Модернизация системы образования на всех уровнях в настоящее время актуализирует множество проблем, связанных с содержанием профессиональной деятельности и личности учителя, в том числе и проблемы, связанные со здоровьем субъектов образовательного процесса. Профессия педагога относится к профессиям типа «человек — человек», что связано с высокими затратами ресурсов физического и психического здоровья. Это обуславливает риск возникновения хронической усталости, профессиональной деформации, невротических расстройств и разного рода психосоматических проблем. В связи с этим наиболее острой и актуальной является проблема обеспечения сохранности и укрепления здоровья учителей, а также необходимость совершенствования психопрофилактической и психокоррекционной работы.

Актуальность изучения социального здоровья учителей обусловлена рядом важнейших обстоятельств. Во-первых, профессия учителя является одной из самых социально насыщенных в системах «человек — человек» и «человек — общество», так как она предполагает постоянное взаимодействие с людьми разных возрастных групп, разного социального положения, разного уровня культуры. Во-вторых, социальное здоровье педагога,

представляющее собой сложное структурное образование, оказывает существенное влияние на эффективность его педагогической деятельности и общения и в значительной степени определяет и состояние здоровья учащихся. В-третьих, необходимы эффективные и действенные способы поддержки, профилактики и коррекции социального здоровья педагогов и организации школьной образовательной среды, способствующей развитию ценностного отношения к собственному здоровью как у учителей, так и у учеников.

В работах отечественных исследователей в области психологии труда учителя (А. А. Бодалёв, Н. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, Ю. П. Кулюткин, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. В. Петровский, А. А. Реан и др.) раскрываются различные аспекты профессиональной деятельности педагога. Среди них важнейшими являются становление профессионализма учителя, соответствие личностных качеств человека требованиям профессии, влияние педагогической деятельности на личность.

Взаимовлияние профессиональной деятельности, в которую включен человек, и особенностей его личности носит неоднозначный характер, что признается многими зарубежными и отечественными исследователями (А. Адлер, В. А. Бодров,

Е. А. Климов, К. К. Платонов, Д. Сьюпер, Дж. Холланд и др.). Так, согласно модели профессионального развития Л. М. Митиной, человек может активно воздействовать на профессию, но вместе с тем профессиональная деятельность оказывает не всегда конструктивное влияние на состояние и личность субъекта [18].

На основе идеи С. Л. Рубинштейна о двух основных способах существования онтологического субъекта в мире — адаптивном и творческом (при этом адаптация и творчество выступают как варианты профессионального развития), Д. Н. Завалишина выделяет следующие варианты развития субъекта профессиональной деятельности: прогрессивно-творческий (специалисты высшего класса); адаптивно-репродуктивный; адаптивно-деформирующий; дезадаптивно-деформирующий («психическое выгорание») [13, с. 97]. При их анализе установлено, что именно переход от системы «человек и профессия» к системе «человек и мир» (обращение к онтологическому субъекту) позволяет понять, что истоки «дефицитов» и «дефектов» этого развития лежат *не в самой профессиональной деятельности, а в широкой системе отношений человека с миром, в его целостной жизнедеятельности* [13, с. 108].

Онтологический аспект профессиональной деятельности учителя может быть рассмотрен в контексте рассуждений А. Р. Фонарёва о модусах человеческого бытия, определяющих каким образом используются различные индивидуальные особенности в процессе жизнедеятельности личности и их конечный результат — развитие, стагнация или регресс. Автор выделил 3 модуса: 1) *модус служения* (основным жизненным отношением здесь является любовь к людям, позволяющая человеку выходить за пределы собственных возможностей); 2) *модус социальных достижений* (основное отношение к жизни — соперничество; закономерными следствиями его доминирования являются тревожность, неуверенность в себе); 3) *модус обладания* (другой человек представляется лишь объектом, средством достижения собственных целей; характерно отсутствие нравственных преград, что делает невозможным достижение истинного профессионализма) [27]. Все эти модусы автор рассматривает сквозь призму возможности нарушения здоровья личности, показателем которого служит эмоциональное выгорание.

В контексте нашего исследования особенный интерес представляет концепция Е. Р. Калитеевской об иерархии уровней социального функционирования личности. 1-й уровень — реактивная логика удовлетворения потребности (психолого-функциональная регуляция); 2-й — социоадаптивная регуляция (детерминация личности требованиями окружения...); 3-й — смысловая регуляция (детерминация личности ее отношениями с социумом); 4-й — экзистенциальный уровень или уровень самодетерминации (управление своей смысловой организацией) [16, с. 80]. Для учителя как профессионала будут наиболее значимыми два высших уровня (смысловой и экзистенциальный), которые в большой мере влияют на сохранность здоровья педагога и его профессиональную успешность.

Становление профессионализма учителя предполагает разные пути. Так, Л. М. Митина [18] выделяет две основные модели труда учителя: модель адаптивного поведения и модель профессионального развития учителя. Для первой модели характерно установление отношения лишь к отдельным фрагментам профессиональной деятельности, но не к деятельности в целом, приспособительное поведение, пассивность, конформность, стратегия «экономии сил», основанная преимущественно на использовании наработанных алгоритмов, превращающихся в штампы и стереотипы. Вторая модель характеризуется способностью учителя выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и увидеть свой профессиональный труд в целом. Это дает возможность самостоятельно и конструктивно разрешать трудности и противоречия, оптимально использовать свои потенциальные возможности, творчески осмысливать прошлый опыт, искать и находить новые пути совершенствования педагогического процесса.

В основе сопоставления указанных моделей лежит очень значимая идея: это не просто модели труда учителя, но и уровни развития личности. В одном случае — уровень личностной адаптации, в другом — способность превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [18, с. 89].

По мнению М. М. Поташника и В. С. Лазаревой [26], у педагога есть три возможности в определении перспектив своего развития — это путь адаптации, путь саморазвития и путь стагнации (распада деятельности, деградации личности). Адаптация дает возможность приспособиться ко всем требованиям системы образования, освоить все виды деятельности, овладеть ролевыми позициями. Стагнация наступает тогда, когда учитель останавливается в своем развитии, живет за счет эксплуатации стереотипов, старого багажа и т. п., в результате профессиональная активность снижается, возрастает невосприимчивость к новому и как итог — утрачивается даже то, что когда-то позволяло быть на уровне требований. Саморазвитие позволяет постоянно самосовершенствоваться, изменяться, в конечном итоге, полностью реализовать себя как профессионала и достичь профессиональной успешности.

В связи с этим интересно мнение Е. П. Ильина: «Побуждают к самосовершенствованию три обстоятельства: а) наличие у человека потребности в самоуважении и одобрении другими, в социальном престиже; б) несогласование в образах своего «Я идеальное» и «Я реальное»; в) возникающие на этой основе самооценки и самоотношения» [15, с. 225].

В одном из исследований при обсуждении этой идеи Е. П. Ильина отмечается, что отсутствие одного из этих компонентов не приведет к самосовершенствованию [25]. Так, если человек оценивает себя не очень высоко, тенденции к самосовершенствованию может и не быть, если у него не развита потребность в самоуважении или ему безразлично, что о нем думают другие люди. Выраженная тенденция к самосовершенствованию является своеобразным показателем определенного уровня

педагогического мастерства. Умеренная тенденция самосовершенствования свидетельствует о подчинении деятельности учителя сложившейся системе взглядов и представлений о себе.

Проблема направленности личности педагога рассматривается в психолого-педагогических работах современных авторов (Я. Л. Коломинского, Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, Л. М. Митиной, А. А. Реана и др.). В этих работах подчеркивается, что целью педагогической деятельности является становление и преобразование личности другого человека, и в этом смысле она обладает гуманистической субъект-субъектной направленностью.

Л. М. Митина рассматривает педагогическую направленность как систему ценностных ориентаций, задающую иерархическую структуру доминирующих мотивов личности, побуждающих учителя к ее реализации в профессиональной деятельности и общении. Педагогическая направленность имеет следующую структуру: 1) направленность на ребенка (и других людей), связанная с заботой, интересом, любовью, содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности; 2) направленность на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда; 3) направленность на предметную сторону профессии учителя (содержание учебного предмета) [19, с. 67]. В структуре педагогической направленности первая из них должна стать приоритетной для каждого педагога.

Реализация гуманистической направленности осуществляется посредством общения, которое играет ведущую роль в педагогической деятельности, определяя во многом ее эффективность. Успешность общения зависит от структуры коммуникативности педагога, что в свою очередь обуславливает его профессиональное мастерство.

Это положение было подтверждено в одном из эмпирических исследований, в котором обнаружены существенные различия в структуре общительности (коммуникативности) молодых и опытных учителей. Коммуникативность *молодых учителей* отличается преобладанием эгоцентрических мотивов — намерением избежать одиночества и лучше узнать себя, раскрыть свои возможности и способности, субъектной продуктивностью — достижением с помощью этого свойства самоактуализационных целей, повышенной астеничностью, то есть частым состоянием неудовлетворенности собой и своим общением, экстернальной регуляцией, выражающейся в тенденции в процессе общения полагаться на везение и случайные обстоятельства. Общительность *опытных учителей* характеризуется социальностическими мотивами: общностью интересов и дел с коллегами по работе, стремлением к налаживанию межличностных отношений, получению дополнительной информации, улучшению психологического климата в педагогическом коллективе, преобладанием радостных, стенических эмоций и уверенностью в том, что успех в общении — результат собственных усилий человека [12].

Коммуникативность — наиболее динамичное качество, которое находится в постоянном

развитии. Одной из значимых характеристик, влияющих на развитие коммуникативной компетентности, является самопринятие личности педагога. Положительное принятие учителем самого себя в целом является необходимым условием эффективности педагогического общения. Учитель, позитивно воспринимающий себя, ощущает уверенность в своих силах, проявляет эмпатию по отношению к ученикам. Общее позитивное отношение к себе не разрушается наличием и пониманием слабых сторон своей личности [25].

Самопринятие является качеством личности учителя, от которого во многом зависит формирование личностно-ориентированного стиля взаимодействия учителя с учащимися. Особенно важно то, что позитивное самопринятие способствует развитию положительной Я-концепции учеников [6]. Учителя, обладающие высоким уровнем самопринятия, характеризуются понимающим отношением к детям, стремятся создать атмосферу безопасности, доверия, принятия, что способствует возникновению у ребенка желания быть самим собой и стремления к личностному росту.

Решающим условием личностного роста ученика выступает готовность и способность учителя вступить с ним в личностно-развивающие отношения, «в глубинное, личностное общение» [8]. А это определяется тремя базовыми личностными особенностями самого взрослого: 1) его собственной личностной зрелостью и прежде всего гармоничной, адекватной Я-концепцией, верой в себя и личностное развитие, искренностью, готовностью быть самим собой; 2) человеческим отношением к другим людям — уважением к ним как личности, признанием их прав и свобод, их своеобразия и неповторимости, их права идти своим путем и отвечать за свой выбор, верой в их силу и мудрость; 3) способностью к адекватному пониманию и сопереживанию другому человеку, к глубокому и одновременно очень тонкому и деликатному контакту в общении с ним [8].

В этом проявляется личностно-развивающий потенциал учителя, необходимый для успешной педагогической деятельности.

Одним из аспектов изучения позитивного самопринятия является соотнесение его с психическим и социальным здоровьем личности. Педагоги, принимающие себя, менее тревожны, менее подвержены депрессии, более благожелательны, терпимы к другим, уверены в себе. За всеми этими выводами стоит большое число исследований и эмпирических фактов (Р. Бернс, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан, К. Роджерс, Е. И. Творогова и др.).

Профессиональный труд учителя и его специфические особенности оказывают большое влияние на состояние здоровья человека. В одном из исследований на основе компонентного анализа описаны 20 возможных причин учительского стресса и выделены 4 независимые составляющие: плохое поведение учащихся, недостаток времени или ресурсов, потребность в профессиональном признании, плохие взаимоотношения в коллективе [17, с. 27].

Характерно, что 62,4% обследованных учителей считают, что их общее самочувствие

и работоспособность во многом зависят от внешних (социально-средовых) факторов, а нарушения здоровья являются следствием сочетанного действия психоэмоциональных и интеллектуальных перегрузок, физических (статических) нагрузок на фоне общего социального дискомфорта [17].

В процессе профессиональной деятельности личность учителя приобретает достаточно широкий спектр новообразований, которые можно разделить на две большие группы: 1) способствующие успешной адаптации профессионала в социуме, повышению эффективности его жизнедеятельности, и 2) препятствующие успешному функционированию личности в социальной среде. А. Адлер назвал их как конструктивный и деструктивный способы профессионализации. Значительная часть негативных новообразований, сопровождающих деструктивную профессионализацию, составляет группа изменений: жесткое ролевое поведение, профессиональная деформация личности [17, с. 20].

Формирование негативных личностных свойств в процессе педагогического труда чревато не только профессиональной деформацией самого учителя, но и негативным его влиянием на социальное окружение, в первую очередь на учеников. Как отмечают Л. Ф. Бурлачук и Е. Ю. Коржова: «Педагоги не только становятся обладателями негативных профессионально обусловленных черт, но и могут являться опасным источником индуцирования дезадаптации других людей» [9].

Педагогическая профессия является одной из наиболее деформирующих личность специалиста. Р. М. Грановская отмечает, что профессиональная деформация может распространяться и на другие сферы жизнедеятельности человека. В таком случае его поведение становится неадекватным обстановке и общение с ним затрудняется [10].

Профессиональная деформация личности учителя представляет собой составную часть процесса профессионализации педагога, движущегося в своем развитии по пути «дезадаптивности» (Н. А. Аминов), что значительно повышает риск нарушений здоровья.

К проблеме профессиональных деформаций учителя обращались многие исследователи (С. П. Безносков, Н. Е. Водопьянова, Л. Г. Татарникова, Т. В. Форманюк и др.). Профессиональная деформация имеет разные виды. Одним из видов такой деформации является профессиональная усталость, понимаемая как «совершенно специфический вид усталости, обусловленный постоянным эмоциональным контактом со значительным количеством людей». При синдроме хронической усталости человек страдает не просто от физического или нервного истощения, что время от времени испытывает каждый из нас, а от хронических стрессов нервной системы [7, с. 22].

Не менее важным проявлением профессиональной деформации является синдром выгорания. Он характерен в большей степени для представителей социальных профессий системы «человек-человек». Впервые термин «выгорание» («burnout») предложен американским психиатром Х. Дж. Фрейденбергером (1974) для описания

особого личностного расстройства у *здоровых людей*, возникающего вследствие интенсивного и эмоционально нагруженного общения в процессе профессиональной деятельности. Выгорание понимают как истощение энергии у профессионалов в сфере социальной помощи, когда они чувствуют себя перегруженными проблемами других людей, вследствие чего снижается их эффективность в целях и действиях.

Наиболее разработанную модель ПВ предложили К. Маслач и С. Джексон (1986). Согласно данной модели синдром ПВ включает 3 компонента: «эмоциональное истощение», «деперсонализацию» и «редукцию личных достижений». *Эмоциональное истощение* понимается как основная составляющая профессионального выгорания и проявляется в сниженном эмоциональном фоне, равнодушии или эмоциональном перенасыщении. Вторая составляющая — *деперсонализация* — проявляется в дегуманизации отношений с другими людьми. В одних случаях это может быть повышение зависимости от других, в других — повышение негативизма, циничности установок и чувств по отношению к людям, с которыми человек работает. *Редукция личных достижений* может проявляться либо в тенденции к негативному оцениванию себя, своих профессиональных достижений и успехов, негативизме относительно служебных достоинств и возможностей, либо в редуцировании собственного достоинства, ограничении своих возможностей, обязанностей по отношению к другим [20].

Профессия учителя наиболее подвержена ПВ и наименее защищена от его последствий (М. В. Борисова, А. Р. Каримова, Ю. В. Постылякова, Т. В. Форманюк и др.). В этой связи возрастают требования как к личностно-профессиональным качествам педагогов, так и к системе профилактики ПВ. Е. И. Рогов подчеркивает: «Основным гарантом, предотвращающим профессиональные деформации, остается... опять же сама личность педагога, основные параметры которой должны получить соответствующее развитие» [24].

Многие ученые (Е. П. Водопьянова, Е. Ю. Коржова, Л. Г. Татарникова и др.) убеждены, что добиться решения проблемы обеспечения здоровья учителей можно с помощью оптимально организованной психопрофилактической работы. И. Н. Гурвич считает, что разработка эффективных профилактических программ будет иметь прочное основание в том случае, если будет опираться на результаты социально-психологических исследований здоровья [11].

Существующие профилактические программы пока не отвечают требованиям, которые предъявляют современные условия профессиональной деятельности к здоровью специалистов [1; 14; 22 и др.]. На их основе не удастся организовать психологическую работу по обеспечению здоровья профессионалов таким образом, чтобы она носила упреждающий характер.

Как подчеркивают ведущие специалисты в области охраны здоровья (Р. М. Баевский, А. И. Вялков, В. А. Пономаренко, А. Н. Разумов, и др.), смысл профилактики не только и не столько

в выявлении признаков патологии, сколько в развитии защитных механизмов и в активизации резервов здоровья. Современные условия жизнедеятельности актуализируют необходимость оценки адаптационных ресурсов в период, когда еще отсутствуют явные признаки заболевания и существуют возможности эффективного восстановления резервов здоровья. Своевременная диагностика снижения резервных возможностей человека, по мнению В. А. Пономаренко, позволит действенно регулировать и эффективно влиять на состояние здоровья специалистов с целью обеспечения его сохранности [21; 23].

Все это выдвигает в число приоритетных задачу по созданию современного методического обеспечения диагностики социального здоровья учителей. Именно социально-психологическая оценка позволит определять актуальное состояние социального здоровья, наблюдать его динамику и своевременно оказывать необходимую и всестороннюю помощь педагогу. Результаты оценки социального здоровья делают возможным использование уровня подхода, который позволит выделять группы здоровья для организации дифференцированной психологической помощи учителям. Учителей групп с высоким уровнем социального здоровья и «практически социально здоровых» важно вовлекать в систематически организуемые профилактические мероприятия. Для учителей группы с низким уровнем социального здоровья необходимо организовывать психокоррекционную работу.

Нами разработан и предложен методический инструментарий для оценки социального здоровья учителя [2–4]. На основе результатов эмпирических исследований социального здоровья учителей выявлена необходимость усиления диагностической и психопрофилактической работы с педагогическими коллективами школ [3]. В связи с этим нами предложены практические рекомендации по сохранению и укреплению социального здоровья учителей.

Одной из важных целей организации психопрофилактической работы в школе должно стать обеспечение сохранности и укрепления социального здоровья учителей.

Направления психологической работы по сохранению и укреплению социального здоровья учителей, формированию у них здорового стиля жизни:

1) информационно-мотивирующее (планирование, организация и проведение семинаров, лекций для учителей по изучению здорового стиля жизни, специализированных педсоветов, круглых столов, деловых игр, просветительская работа через средства наглядной агитации);

2) психодиагностическое (систематически организуемые обследования учителей, выделение групп учителей с разным уровнем социального здоровья, определение степени социальной зрелости личности педагога; выявление основных параметров стиля жизни учителя, отношения педагога к своему здоровью и к здоровью учеников);

3) социально-психологическое (мониторинг социально-психологического климата педагогического

коллектива, определение социально-психологического статуса каждого педагога; организация работы по оптимизации социально-психологического климата в педагогическом коллективе: гармонизация межличностных отношений, повышение уровня социальной адаптированности учителей);

4) психопрофилактическое (организация систематической работы с группами учителей с высоким уровнем социального здоровья и «практически социально здоровых» по поддержанию уровня социального здоровья, раскрытию и развитию социальных ресурсов личности и повышению социальной зрелости каждого педагога);

5) психотерапевтическое (организация психокоррекционных мероприятий для учителей группы риска (с низким уровнем социального здоровья) для сохранения и укрепления их социального здоровья).

Следует также отметить, что предлагаемая работа должна осуществляться в комплексе с другими оздоровительными и организационными мероприятиями, проводимыми в школе, а также с учетом специфических условий данной школы и личностных особенностей каждого учителя (индивидуальный подход).

Для реализации психологической работы в представленных направлениях могут использоваться следующие технологии.

1. Важное место в профилактической работе занимает систематическое обследование учителей с целью оценки уровня социального здоровья. Выявление групп учителей с разным уровнем социального здоровья позволяет более дифференцированно организовывать оказание психологической помощи. Учителей групп с высоким уровнем социального здоровья и «практически социально здоровых» важно привлекать к участию в профилактических мероприятиях. Учителям группы с низким уровнем социального здоровья, с высоким риском профессионального выгорания рекомендуется участие в психокоррекционной работе.

Систематическая оценка уровня индивидуального социального здоровья учителей и анализ влияющих на него факторов позволяют своевременно корректировать программу профилактической работы по ходу ее выполнения и адекватно оценивать ее эффективность.

2. В рамках психопрофилактической работы рекомендуется проведение групповых занятий для учителей:

- Тренинг личностного роста.
- Тренинг коммуникативной толерантности.
- Тренинг профилактики профессионального выгорания.
- Тренинг коммуникативной компетентности.
- Тренинг разрешения конфликтов.
- Тренинг сенситивности.
- Тренинг оптимизации взаимоотношений.

Программа тренинга оптимизации взаимоотношений разработана нами и направлена на повышение социально-психологической компетентности участников в сфере межличностных отношений личности [5, с. 99–110]. Прохождение тренинга призвано помочь участникам глубже

понимать закономерности формирования и развития межличностных отношений, специфику ненасильственного управления поведением партнера, а также приобрести навыки конструктивного разрешения интерперсональных противоречий.

В дополнении к перечисленным видам тренинговых занятий могут применяться и другие разновидности групповой работы с учетом особенностей ситуации, складывающейся в педагогическом коллективе. Особенно продуктивным будет сочетание таких занятий с работой учителей по освоению методов психической саморегуляции.

3. Проведение *психокоррекционной работы* с учителями группы с низким уровнем социального здоровья может осуществляться как в групповой, так и в индивидуальной форме.

Таким образом, задача сохранения и укрепления социального здоровья педагогов является одной из первоочередных. Приоритетным направлением в решении этой задачи должна стать актуализация понимания и принятия педагогами своего социального здоровья как одной из важнейших личностных ценностей. Проводимые мероприятия должны воздействовать прежде всего не столько на когнитивную, сколько на мотивационно-волевую и эмоционально-чувственную сферы личности, обеспечивая формирование адекватного отношения

человека к собственному здоровью. Обучение здоровому стилю жизни не сводится только к повышению информированности учителей по тем или иным аспектам здорового образа жизни. Это целостный процесс, который включает воспитание личности как активного субъекта социальной действительности, способного сознательно выбирать здоровый стиль жизни.

Таким образом, анализ современных исследований по проблеме здоровья учителей выявил недостаточную методическую оснащенность психопрофилактической работы по сохранению и укреплению здоровья педагогов. Это позволило не только сформулировать задачу создания современного методического обеспечения социально-психологической оценки состояния социального здоровья учителя, но и предложить пути ее решения в рамках психопрофилактических мероприятий.

Нами разработан и эмпирически проверен методический инструментарий для оценки социального здоровья учителя. На основе результатов исследований социального здоровья учителей выявлена необходимость усиления психопрофилактической работы с педагогическими коллективами школ. В связи с этим нами предложены практические рекомендации по сохранению и укреплению социального здоровья учителей.

1. *Ананьев В. А.* Основы психологии здоровья: учеб. пособие. Кн. 1: Концептуальные основы психологии. — СПб.: Речь, 2006. — 384 с.
2. *Анисимов А. И.* Психологическая оценка социального здоровья учителей / Вестник психотерапии. — 2010. — №35 (40). — С. 92–101.
3. *Анисимов А. И.* Социально-психологические критерии оценки социального здоровья учителей: автореф. дисс.... канд. психол. наук: 19.00.05. / [РГПУ им. А.И. Герцена]. — СПб., 2011. — 24 с.
4. *Анисимов А. И.* Психологическое исследование социального здоровья педагогов // Психология обучения. — 2009. — №9. — С.87–106.
5. *Анисимов А. И.* Тренинг оптимизации взаимоотношений // Практикум по психологии общения / Е. Н. Арбузова, А. И. Анисимов, О. В. Шатровой. — СПб.: Речь, 2008. — С. 99–110.
6. *Бернс Р.* Я-концепция и воспитание. — М.: Прогресс, 1986. — 420 с.
7. *Боллз Э. В.* Учитесь жить с синдромом хронической усталости. — М.: КРОН-пресс, 1995. — 170 с.
8. *Братченко С. Л.* Диагностика личностно-развивающего потенциала: метод. пособие для школьных психологов. — Псков, 1997. — 68 с.
9. *Бурлачук Л. Ф.* Психология жизненных ситуаций: учеб. пособие. — М.: РПА, 1998. — 262 с.
10. *Грановская Р. М.* Элементы практической психологии. — Л.: ЛГУ, 1988. — 564 с.
11. *Гурвич И. Н.* Социальная психология здоровья: дисс. ... д-ра психол. наук. — СПб.: СПбГУ, 1998. — 392 с.
12. *Ершова Р. В.* Сравнительный анализ психологической структуры организованности студентов вуза и опытных учителей: автореф. дисс.... канд. психол. наук. — М., 1999. — 18 с.
13. *Завалишина Д. Н.* Практическое мышление: Специфика и проблемы развития. — М.: Ин-т психологии РАН, 2005. — 374 с.
14. *Зайцев А. Г., Зайцев Г. К.* Почему неэффективны профилактические программы // Культура здоровья и безопасность жизнедеятельности: сб. науч. тр. уч-в Всерос. конф. 12.09.2006, г. Балашов / Под ред. А. В. Тимушкина. — Балашов: Николаев, 2006. — С. 52–53.
15. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы: учеб. пособие. — СПб.: Питер, 2000. — 508 с.
16. *Калитевская Е. Р.* Психическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. — М.: Смысл, 1997. — С. 231–239.
17. *Митин Г. В.* Психологические условия восстановления здоровья педагогов: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. / [Психолог. ин-т РАО]. — М., 2002. — 18 с.
18. *Митина Л. М.* Психология профессионального развития учителя. — М.: Флинта, 1998. — 200 с.
19. *Митина Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие. — М.: ИЦ Академия, 2004. — 320 с.
20. *Овчарова Р. В.* Справочная книга социального педагога. — М.: ТЦ Сфера, 2004. — 480 с.

21. Пономаренко В. А. Размышления о здоровье / Под общ. ред. А. Н. Разумова. — М.: Магистр-пресс, 2001. — 429 с.
22. Психология здоровья: учебник для вузов / Под ред. Г. С. Никифорова. — СПб.: Питер, 2003. — 607 с.
23. Разумов А. Н., Пономаренко В. А., Пискунов В. А. Здоровье здорового человека: (основы восстановительной медицины). — М.: Медицина, 1996. — 413 с.
24. Рогов Е. И. Личность учителя. Теория и практика: учеб. пособие для студентов вузов. — Ростов н/Д: Феникс, 1996. — 512 с.
25. Рогожникова С. М. Взаимодействие самопринятия и тенденции к самосовершенствованию как фактор развития коммуникативной компетентности педагога [Электронный ресурс]: дис.... канд. психол. наук: 19.00.07. / Курск, 2002. 189 с. РГБ ОД, 61:03-19/190-0
26. Управление развитием школы: пособие для рук. образоват. учреждений / Рос. акад. образования, Ин-т управления образованием; под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. — М.: Новая школа, 1995. — 462 с.
27. Фонарев А. Р. Психологические особенности личностного становления профессионала. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2005. — 558с.