

УДК 159.9.07 (569.4)

## **ОПЫТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ, ОРИЕНТИРОВАННОГО НА КОРРЕКЦИЮ И ПРОФИЛАКТИКУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ АРАБСКИХ ШКОЛ ИЗРАИЛЯ**

**Н.Е. Водопьянова<sup>1</sup>, А.Н. Густелева<sup>2</sup>, Д.С. Минин<sup>1</sup>, А. Ихия<sup>1,3</sup>**

<sup>1</sup>Санкт-Петербургский государственный университет

<sup>2</sup>ГБПОУ «Сахалинский колледж искусств», Южный Сахалинск

<sup>3</sup>Педагогический университет Хайфа, Израиль

Разработана и апробирована модель психологического личностно-ориентированного и организационно-управленческого консультирования по снижению профессионального выгорания в группе учителей арабских школ, проживающих в Израиле. Использованы опросник С. Maslach – S. Jackson по диагностике профессионального выгорания, анкета по оценке организационного климата. Разработана и апробирована программа коррекции профессионального выгорания учителей арабских школ Израиля с помощью психологического консультирования. Оценена эффективность программы консультирования, предложено теоретическое обоснование полученных результатов, выработаны принципиальные положения консультирования в целях снижения и коррекции профессионального выгорания учителей.

**Ключевые слова:** *Выгорание, психологическое консультирование, профессиональный стресс, психологическая помощь учителям.*

Подверженность выгоранию специалистов социномических, «помогающих» профессий [1; 2; 6; 8–14; 18; 20], а также глубокое негативное влияние выгорания на психологическое здоровье работников, мотивацию и качество осуществляемой профессиональной деятельности, а в конечном счете на социально-психологический климат и динамику развития организации [3], является ключевым фактором сохраняющегося и в настоящее время интереса широкого круга психологов-исследователей к проблеме генезиса выгорания и релевантным методам его коррекции. Последствия развития выгорания и других стресс-синдромов, как и неизбежные экономические издержки организаций, вызванные ими, являются весьма значительными. Данное утверждение можно отнести и к учреждениям системы образования (в том числе зарубежного) ввиду значительной подверженности учителей воздействию упомянутых деструктивных феноменов в профессиональной деятельности педагога. Вышеуказанные обстоятельства закономерно актуализируют изучение темы, вынесенной в заглавие настоящей статьи.

*Современные представления о профессиональном выгорании*

Согласно современным представлениям, выгорание является

сложным многомерным феноменом, специфической формой деформации личности. Оно представляет собой комплекс переживаний негативной модальности, вызванных продолжительным влиянием стресса социальных коммуникаций и интеракций, проходящих в условиях высокой эмоциональной напряженности, повышенной степени личной ответственности и интеллектуальной сложности [4; 10; 11]. В результате наряду с формированием эмоционального истощения, истощением ресурсов, сопровождающимся психосоматической усталостью, немотивированным чувством беспокойства, психологического дискомфорта, тревоги, раздражительностью, у субъектов деформируется «Я-концепция» и самоотношение, утрачивается удовлетворенность трудом и осмысленность профессиональной деятельности, происходит снижение психической энергии в целом, а в некоторых случаях теряется и смысл жизни, становится потенциально возможным развитие профессиональных заболеваний и вегетативных расстройств [5; 6; 21].

Таким образом, выгорание и его проявления являются сложноорганизованной системой, синдромом, включающим в себя множество уровней симптомов различных «душевных потерь», возникающих и развивающихся в ситуации профессионального делового общения, профессионального (организационного) стресса и продолжительных рабочих нагрузок. Общим следствием вышеупомянутых потерь становится ощущение душевного (субъективного) и физического дисбаланса, неблагополучия, понижение или утрата работоспособности и трудовой активности, сокращение социально-психологического и персонального пространства трудовой (профессиональной) мотивации, в конечном счете утрата, уплощение эмоционально-ценностного отношения к профессии [2; 6; 20; 21].

Рост выраженности выгорания понижает удовлетворенность профессиональной деятельностью, сказывается отрицательно на переживании качества жизни, отношениях с близкими людьми, здоровье и жизненных успехах, а также повышает тревожность и чувство психологического дискомфорта [3; 5]. Различными учеными установлен сложный и комплексный характер детерминации выгорания. В контексте профессиональных детерминант ключевыми организационными факторами риска являются: состояние продолжительного профессионального стресса, неоптимальные условия работы, организационная атмосфера и культура, конфликты профессиональных ролей и др.

Несмотря на множество проведенных эмпирических и теоретических исследований, до сих пор не существует единого определения и подхода к изучению выгорания, а также и понимания источников его детерминации. Так, С. Maslach [16] утверждает, что причины выгорания следует искать скорее не в личности, а в условиях работы. К. Kondo [15] определяет выгорание как дезадаптацию на

рабочем месте по причине чрезмерной трудовой нагрузки и неадекватных межличностных отношений. Именно в этой связи синдром выгорания и его основополагающий механизм развития в социоэкономических и коммуникативных профессиях понимается рядом авторов как процесс и результат профессионально-личностной деформации субъекта труда.

Обсуждая природу возникновения синдрома выгорания, В. Perlman, Е.А. Hartman [19] выработали объяснительную модель, в которой выгорание представителей социальных профессий рассматривается через призму профессионального стресса и стресс-реагирования. Исходя из этого, предложенные ими измерения вышеупомянутого синдрома отражают три соответствующие категории симптомов стресса, в числе которых выделяются: физиологическая (как физическое истощение), аффективно-когнитивная (как отражающая деструктивные чувства и аттитюды – эмоциональное истощение, деперсонализация) и, наконец, поведенческая, включающая в себя симптоматические типы поведения, сопровождающие генезис выгорания (деперсонализация, редукция личных достижений, сниженная продуктивность труда и т. п.). В соответствии с обсуждаемой моделью характеристики субъекта, факторы социальной среды и окружения опосредуют percepцию, оценку, влияние стресса и выгорания в совокупности с эффективным или неэффективным копингом вызванных ими последствий.

В общем виде авторы [19] выделяют два наиболее вероятных вида ситуаций, при которых данные деструктивные состояния возникают и развиваются. Так, возникновение начальной стадии синдрома выгорания происходит в условиях дефицита профессиональных компетенций сотрудника и их несоответствия, противостояния декларируемым или воспринимаемым организационным требованиям, профессиональным ожиданиям и ценностям субъекта. Последующее же развитие второй стадии находится в прямой зависимости от личностных адаптационных ресурсов, множества профессионально-ролевых и организационных параметров. Три основных типа стресс-реакций (физиологические, бихевиоральные и когнитивно-аффективные) являются отражением уже следующей, третьей стадии, неизбежно приводящей к итоговым последствиям организационного и профессионального стресса, включенным авторами уже в заключительную, четвертую стадию. Синдром выгорания, понимаемый ими как переживание длительного стресса, относится именно к заключительной стадии, и в этой трактовке репрезентирует закономерный результат реакций человека на него. Так, например, наблюдаются значимые связи между желанием уволиться с интегральным уровнем выгорания, продуктивностью профессиональной деятельности и субъективной значимостью декларируемых организационных задач, а также абсентеизмом и деперсонализацией, психосоматическими профессиональными заболеваниями и

эмоциональным истощением и т. д. [19].

Среди других факторов риска выгорания в организационном аспекте приводятся [19]: ролевой конфликт и ролевая амбивалентность, низкая значимость сотрудника в организации, однообразие профессиональных задач, неоптимальные условия работы, деструктивный стиль руководства и управления. Вышеупомянутые факторы профессиональной среды, амплифицированные влиянием неоптимального социально-психологического климата рабочего коллектива и личностными характеристиками субъекта труда, неизбежно приводят к низкому качеству и продуктивности работы, снижению организационной приверженности, абсентеизму, неудовлетворенности трудом, высокой текучести кадров, депрофессионализации сотрудников и в конечном счете выводу их из профессии [13; 21]. Вышеперечисленные явления порождают значительные финансовые затраты и влекут за собой убытки с организационно-экономической точки зрения.

Между тем генезис выгорания носит профессионально-типологический характер, в этой связи выявление его особенностей должно сопровождаться изучением профессионального контекста, условий и специфики деятельности исследуемой профессиональной группы [3; 8–11]. В рамках настоящей статьи подобным объектом исследования являются представители педагогической профессии, специфика выгорания которых описана в следующем разделе.

*Особенности выгорания педагогов в отечественных и зарубежных исследованиях*

По данным многих исследователей, учителя и преподаватели различных образовательных учреждений так же, как и представители других социэкономических профессий, подвержены высокому риску развития выгорания [1–3; 8; 11; 21]. Источники его генезиса кроются как в организационных условиях профессиональной деятельности педагогов, так и в особенностях содержания педагогического труда. Так, труд учителя и преподавателя сопровождается достаточно большим количеством различных по содержанию, эмоциональному напряжению и когнитивной сложности трудовых операций, контактов с учениками, их родителями и администрацией учебного заведения; высокой степенью личной ответственности за результаты и показатели обучения; перманентной необходимостью проявления индивидуального подхода к ученикам и студентам в образовательном процессе; большой вероятностью отсутствия положительного результата педагогической деятельности и, как следствие, дефицитом ее мотивационного подкрепления.

В связи с тем, что сейчас профессия учителя носит феминизированный характер, к перечисленным выше стресс-факторам можно отнести и сочетание высокой профессиональной нагрузки с вынужденной работой по дому, а также и недостаточность внимания,

уделяемого членам семьи [12]. Наряду с этим неадекватная усилиям оплата труда и стесненность жилищных условий также выступают факторами, провоцирующими развитие стресса. Говоря о факторах, способствующих «эмоциональному сгоранию» педагогов, Т.В. Форманюк констатирует, что 50 % опрошенных так или иначе испытывают состояние неудовлетворенности трудом, вызванное главным образом дисбалансом между затраченными профессиональными усилиями и вознаграждением, получаемым в результате или ожидаемым изначально. В конечном счете около 30 % учителей так или иначе обнаруживают у себя выраженные признаки выгорания, в том числе и снижение способности к эффективному выполнению профессиональных задач и функций. При этом по данным, приведенным Т.И. Ронгинской, развитие выгорания не имеет взаимосвязей с возрастом, полом учителей, а также с условиями организации образовательного процесса в регионах [11].

По данным, приведенным в различных израильских исследованиях, реальными проблемами педагогической профессии в Израиле являются ее публичный общественный статус, а также невысокое самоуважение учителей и социальное отношение к указанному профессиональному сообществу, отличающиеся и в других странах [5; 13; 14]. В Израиле отношение к педагогу носит двойственный характер: наряду с тем, что учителям приписывается значительная степень ответственности за множество социальных бед и проблем, демонстрируемое отношение к ним главным образом характеризуется как пренебрежение. Персона израильского учителя в глазах учеников часто, к сожалению, не имеет достаточного веса, что, напротив, не сравнимо с высоким авторитетом сельского шотландского учителя. В результате многим учителям в Израиле весьма трудно испытать удовольствие от своей работы [5; 13; 14].

Исследование 1984 г., проведенное в Израиле институтом Сальд по инициативе Министерства образования и культуры, продемонстрировало, что 16 % учителей начальной школы демонстрируют начальные проявления выгорания, а некоторые – его серьезные сформировавшиеся формы. В рамках схожего исследования, проведенного в 1990 г., приблизительно 25 % учителей указали, что в последнее время размышляли об уходе из школ из-за нарастающих симптомов выгорания, при этом 20 % из них сообщили, что данное решение является окончательным. Почти все педагоги, принимавшие участие в вышеупомянутых исследованиях, так или иначе отмечали, что профессиональная деятельность учителя неизбежно приводит к физическому и интеллектуальному истощению, около половины опрошенных признались, что чувствуют себя обессиленными.

Одной из причин появления выгорания у педагогов, как и у представителей социальных, помогающих профессий, является наличие

*a priori* неоправданных идеалистических представлений о работе, вступающих в конфликт с реальностью. Это сопровождается снижением самооценки, негативными эмоциональными реакциями и другими последствиями, что в сочетании с низким материальным вознаграждением неизбежно усугубляет трудности в быту и сильно снижает качество жизни.

R.L. Schwab отмечает, что при этом главная причина возникновения психологической напряженности учителя проявляется в ощущении конфликтности и дисгармоничности его отношений с родителями, коллегами, учениками и руководством школы [21]. Данное ощущение усиливается в связи с высокой степенью ответственности, учебной и внеучебной нагрузки, уроками во многих классах, следовательно, и значительным объемом подготовки к занятиям, проверкой контрольных и домашних работ, внеклассной работой [21].

Высокая выраженность выгорания у педагогов в итоге ведет к дегуманизации и депрофессионализации специалистов, снижению их успешности, качества и эффективности образовательной деятельности [21]. В связи с этими фактами, учитывая высокую социальную значимость образовательного процесса, закономерным является вопрос о коррекции и профилактике выгорания, рассмотренный далее.

#### *Коррекция и профилактика выгорания*

В научной литературе приводятся различные программы и рекомендации по превенции выгорания, основанные на разных концепциях и подходах [3; 4].

Одним из наиболее эффективных примеров является программа З.Б. Мадалиевой, направленная на повышение личностной компетентности учителя и совершенствование его психологической культуры, навыков саморегуляции. По ее данным, педагоги, характеризующиеся высокой нервно-психической устойчивостью, адаптационным потенциалом в профессиональной среде и достаточной регуляцией поведения, наименьшим образом подвержены деструктивному влиянию профессионального стресса и, как следствие, выгоранию. Их высокий коммуникативный потенциал и морально-нравственная нормативность снижают вероятность возникновения деперсонализации, а высокая нервно-психическая устойчивость препятствует развитию редукции личных достижений. Предложенные указанным автором семинары и тренинг, ориентированные на развитие эмоциональной гибкости и повышение качества саморегуляции, способствовали снижению выраженности выгорания в целом [7].

Наряду с этим проведенный теоретический анализ представленных данных о генезисе выгорания у представителей социальных профессий, и у учителей в частности, позволяет заключить, что наибольшей эффективностью будут обладать программы,

сочетающие меры по его превенции одновременно на персональном и организационном уровнях [18]. Разработке и апробации подобной программы и было посвящено проведенное нами исследование, процедура и основные результаты которого представлены далее.

*Организация исследования*

*Целью* проведенного исследования являлась разработка и апробация модели психологического личностно-ориентированного и организационно-управленческого консультирования по снижению профессионального выгорания в группе учителей арабских школ, проживающих в Израиле.

*Основная гипотеза исследования* сформулирована следующим образом: программа психологического консультирования по оптимизации социально-психологического климата коллектива, развитию коммуникативной компетентности учителей и руководителя школы, построенная на основе гуманистического подхода, будет способствовать оптимизации (снижению) профессионального выгорания учителей посредством снижения выраженности его трех структурных компонентов.

В качестве *частной гипотезы* было выдвинуто предположение об отрицательной взаимосвязи параметров организационного климата в школе и выраженности профессионального выгорания педагогов.

Выборка испытуемых, составляющих *объект* эмпирического исследования, включала директора и 55 учителей 7–12 классов общеобразовательной школы в арабском секторе двух деревень – Буйене и Нужидат (всего 32 мужчины и 23 женщины). Упомянутые арабские деревни считаются средними по размеру (численность – приблизительно 5–9 тысяч человек) в регионе и характеризуется смешанным населением (в них проживают феллахи, бедуины и арабские мусульмане. Средний возраст респондентов в выборке составил 34,5 года).

*Предметом* проведенного исследования является эффективность апробируемой программы по психологическому консультированию, направленному на коррекцию и оптимизацию профессионального выгорания педагогов.

Для сбора эмпирических данных и показателей использовался *метод психологического тестирования*. Для *диагностики выгорания* использовался опросник С. Maslach – S. Jackson, измеряющий выраженность данного феномена в соответствии с тремя его основными компонентами: эмоциональным истощением, деперсонализацией и редуцией личных достижений, напрямую связанными с различными организационными условиями профессиональной деятельности [17]. Соответственно, указанными авторами отмечаются связи эмоционального истощения с объемом рабочей нагрузки и ролевыми конфликтами; деперсонализации – с организационным социально-психологическим климатом, дефицитом участия в принятии

организационных и профессиональных решений; редукции личных достижений – с наличием и качеством профессиональной и социальной поддержки как коллег, так и руководства [17], что и обусловило выбор данного диагностического средства в нашем исследовании. Для оценки организационного климата использовался авторский опросник, с помощью которого оценивались такие показатели, как автономия, рабочие перегрузки и некоторые параметры межличностных отношений в коллективе: готовность к взаимопомощи, признание лидерства директора школы.

*Процедура проведения исследования* включала в себя три основных этапа:

1. Проведение диагностики профессионального выгорания и организационного климата с помощью вышеупомянутых опросников и, соответственно, оценка полученных результатов.

2. В соответствии с полученными ранее результатами в течение 4 месяцев непосредственно проводилась консультативная практика с учителями и директором школы.

3. Вторичная диагностика выгорания и организационного климата теми же методическими средствами с целью контрольного замера и оценки произошедших изменений, а также определение эффективности предложенной консультативной коррекционной программы.

Проводимое *психологическое консультирование* включало в себя два основных направления: личностно-ориентированное и организационно-управленческое для учителей и директора образовательного учреждения соответственно.

*Личностно-ориентированная практика консультирования педагогов* фокусировалась на повышении коммуникативной компетентности при общении и интеракции учителя с «трудными» учениками и их родителями, на развитии творческих ресурсов, расширении репертуара паттернов поведения (копинг-стратегий) в трудных ситуациях профессиональной деятельности, а также сплочении педагогического коллектива в целом.

При консультировании учителей в индивидуальном порядке обсуждались стратегии поведения в трудных и конфликтных ситуациях, таких как, например, общение со «взрывными» родителями, «перекладывание ответственности» за воспитание детей на учителей, непредвиденное вмешательство администрации в учебный процесс, неоправданно жесткий контроль со стороны администрации, общение с «трудными» учениками, переживание беспомощности в ситуациях нарушения дисциплины на уроках. Специальное внимание уделялось вопросам социальной толерантности, возможности взаимной профессиональной и личной помощи в педагогическом коллективе.

Психологическое консультирование на персональном уровне для

этой группы включало следующие направления деятельности:

а) привлечение внимания педагогов к проблеме профессионального выгорания, понимание его признаков и факторов риска его генезиса;

б) выработка положительного самоотношения и повышение мотивации учителей в развитии личностных и профессиональных компетенций, обучение различным приемам саморегуляции и самопомощи при выгорании и стрессе;

в) освоение навыков эмоционального самоконтроля и саморегуляции, позитивного мышления и конструктивного поведения в различных профессионально-трудных и конфликтных ситуациях;

г) развитие социальной толерантности и личностно-профессиональной поддержки в рабочем коллективе.

Каждый учитель имел возможность консультации как минимум один раз в неделю в течение 4 месяцев.

*Организационно-управленческое консультирование* руководителя школы (директора) касалось таких аспектов, как развитие и совершенствование навыков управления, сплочение коллектива, оптимизация педагогической нагрузки и проектирование организационной среды. Данный аспект консультативной практики был направлен на теоретико-психологический анализ и выявление имеющихся организационных факторов риска выгорания, а также на обоснование, выработку и внедрение ряда соответствующих практических рекомендаций по изменению организационных условий и социально-психологического климата в школе.

Предложенные рекомендации и соответствующие им аспекты консультативной практики были направлены на следующие стороны педагогического процесса: повышение социального статуса и значимости роли учителей в глазах родителей и учеников; оказание различных форм административной и морально-психологической поддержки учителям при разрешении сложных, конфликтных ситуаций общения и взаимодействия с трудными учениками и их родителями; снижение внеурочной и непрофильной работы учителей; изменение стиля руководства с жестко-административного (авторитарного) на партнерско-доверительный (гуманистический); организацию и поддержание систематических встреч групп профессиональной и социальной поддержки; своевременное позитивное подкрепление и стимулирование профессиональных успехов учителей; внедрение и проведение политики сплочения педагогического коллектива и др.

После реализации программы психологического консультирования показатели профессионального выгорания и организационного климата были измерены на этой же выборке повторно с целью контроля эффективности происходящих изменений. В следующем разделе представлены

сравнительные результаты первичных и вторичных измерений, позволяющих оценить успешность и эффективность предложенной программы.

*Результаты эмпирического исследования по коррекции и оптимизации выгорания у учителей арабских школ Израиля*

На начальном этапе эмпирического исследования были обнаружены относительно низкие показатели доверия педагогов к администрации учреждения и лично к директору, а также низкий уровень организационного климата, характеризующийся восприятием его педагогами как негативного (табл. 1). Также с помощью процедуры корреляционного анализа с использованием коэффициента *r*-Пирсона была обнаружена значимая отрицательная взаимосвязь между доверием к директору и интегральным показателем выгорания ( $r = -0,831$  при  $p < 0,01$ ), что позволяет принять выдвинутую в исследовании частную гипотезу.

Таблица 1

Величины интегрального показателя организационного климата в школе до и после проведения программы по коррекции и оптимизации выгорания

Показатели	Среднее арифметическое значения ( <i>M</i> )	Стандартное отклонение ( <i>σ</i> )	Величина <i>t</i> -критерия ( <i>t</i> ) и уровень значимости ( <i>p</i> )
Организационный климат в школе до проведения программы консультирования	3,85	0,57	t = 4,545 p < 0,01
Организационный климат в школе после проведения программы консультирования	4,35	0,34	

На заключительном этапе исследования, то есть спустя 4 месяца после проведения (апробации) программы по оптимизации профессионального выгорания, с помощью *t*-критерия Стьюдента для зависимых (связанных) выборок было выявлено достоверное повышение доверия педагогов к директору школы и оценок организационного климата по сравнению с первоначальными показателями (см. табл. 1). По сравнению с первоначальным этапом исследования, достоверно улучшились и такие показатели межличностных отношений в коллективе, как готовность к помощи (при  $p < 0,01$ ) и признание лидерства директора школы (при  $p < 0,01$ ), повышение автономии наблюдалось лишь на уровне возможной тенденции (при  $p < 0,1$ ). Снизилась величина и уровень значимости взаимосвязи между доверием к директору и интегральным показателем выгорания ( $r = -0,431$  при  $p < 0,05$ ), что потенциально может свидетельствовать о снижении роли организационных факторов в генезисе выгорания, однако это предположение требует

дальнейшей проверки в рамках дополнительных эмпирических исследований.

Также в ходе анализа полученных данных с помощью *t*-критерия Стьюдента для зависимых (связанных) выборок на уровне значимости, не превышающем 0,05, установлены статистически значимые различия между первичным и контрольным измерениями (до и спустя 4 месяца после начала реализации консультативной программы соответственно) по показателям эмоционального истощения и редукации личных достижений (табл. 2).

Таблица 2

Выраженность структурных компонентов профессионального выгорания учителей арабских школ Израиля до и после внедрения консультативной программы

Компоненты профессионального выгорания	Выраженность до внедрения программы ( <i>M</i> )	Статистическое отклонение ( $\sigma$ )	Выраженность после внедрения программы ( <i>M</i> )	Статистическое отклонение ( $\sigma$ )	<i>t</i> -критерий ( <i>t</i> ) и уровень значения ( <i>p</i> )
Эмоциональное истощение	22,2	4,6	19,1	3,2	$t = 4,133$ $p < 0,01$
Деперсонализация	9,2	3,4	8,3	4,2	$t = 1,236$ $p > 0,05$
Редукция личных достижений	31,7	4,4	37,5	5,1	$t = 6,444$ $p < 0,05$

Выявленные различия позволяют обоснованно сделать вывод о значимом снижении выраженности двух компонентов профессионального выгорания (эмоционального истощения и редукации личных достижений) после реализации консультативной программы (см. табл. 2). Наряду с этим после проведения консультативной программы не наблюдается существенных (значимых) изменений деперсонализации.

Указанные обстоятельства позволяют лишь отчасти подтвердить выдвинутую в начале исследования основную гипотезу. Апробированная программа психологического консультирования по оптимизации выгорания и социально-психологического климата коллектива, развитию коммуникативной компетентности учителей и руководителя школы снижает общую выраженность профессионального выгорания учителей, оказывая влияние лишь на эмоциональное истощение и редукацию личных достижений и не затрагивая аспекта деперсонализации. Выявленное же снижение эмоционального истощения мы также связываем с внедрением ряда практических рекомендаций по улучшению социально-психологического климата, оптимизации педагогической нагрузки и организационных условий в школе. Очевидно, требуется дальнейшая работа по совершенствованию апробированной консультативной программы, а также более глубокая реконструкция системы межличностных

отношений педагогического коллектива и развитие толерантности как важнейшего аспекта профессионально важных качеств учителя.

На основе представленных выше основных результатов проведенного эмпирического исследования были выработаны принципиальные положения консультирования учителей в целях снижения профессионального выгорания:

1. Консультативные психологические практики, направленные на коррекцию выгорания, должны носить долговременный характер. Конструктивным является непрерывное психологическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов.

2. Поощрение участия учителей в превентивной, коррекционной и профилактической работе, направленной против выгорания, и выделение на нее отдельного времени в расписании работы педагогов и образовательного учреждения в целом.

3. Развитие профессионально важных навыков «антивыгорания» целесообразно включить в обязательную программу повышения квалификации учителей.

4. Консультирование и психологическая помощь при профессиональном выгорании должны носить комплексный характер и проводиться как с педагогическим коллективом, так и с администрацией школы.

Итак, генезис профессионального выгорания педагогов как таковой во многом связан с высокой стрессогенностью данной профессиональной деятельности, поэтому психологическая помощь учителям, в высокой степени подверженным риску стресса и выгорания, на сегодняшний день является одной из актуальных задач практической психологии в системе образования.

Психологическое сопровождение деятельности педагогов и профилактика выгорания – это новое направление работы, к сожалению, пока не получившее должного признания в системе образования Израиля. Программа психологической работы при выгорании должна быть спроектирована таким образом, чтобы оказать поддержку учителям в процессе их профессионального становления и деятельности, стимулируя их к профессиональному и личностному развитию, реализации творческих способностей и адаптационного потенциала. Психологическая помощь при профилактике и преодолении выгорания может осуществляться в индивидуальной и групповой формах в виде консультирования, психокоррекционной работы, групп поддержки, психолого-профилактической и просветительской деятельности.

Полученные нами результаты исследования и их интерпретация также дополнительно подкрепляются тем, что в школах, где отсутствует выраженная проблема выгорания учителей, организационный климат, в свою очередь, характеризуется позитивностью, гибкостью управления. Учитель может рассчитывать на личную и профессиональную поддержку

со стороны коллег, а совместная работа и общее решение проблем педагогического коллектива являются нормой [19]. В целях сохранения педагогических кадров психологическое консультирование по проблемам выгорания должно составлять значительный аспект деятельности психологической службы в школе [11].

### **Список литературы**

1. Борисова М.В. Психологические детерминанты синдрома выгорания у педагогов // *Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий* / под ред. В.В. Лукьянова, Н.Е. Водопьяновой, В.А. Орла, С.А. Подсадного. Курск: КГУ, 2008. С. 130–138.
2. Величковская С.Б. Дифференциация негативных последствий стресса и развитие синдрома выгорания в деятельности педагогов // *Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий* / под ред. В.В. Лукьянова, Н.Е. Водопьяновой, В.А. Орла, С.А. Подсадного. Курск: КГУ, 2008. С. 138–154.
3. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005. 336 с.
4. Водопьянова Н.Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2014. 48 с.
5. Водопьянова Н.Е. Густелева А.Н., Родионова Е.А., Ихия А. Сравнительный анализ кросскультурных различий профессионального выгорания российских и арабских учителей, проживающих в Израиле // *Науч.-тех. вед. С.-Пб. гос. политехн. ун-та. Сер. «Общественные и гуманитарные науки»*. Вып. 4 (184). 2013. С. 111–166.
6. Гришина Н.В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы // *Психологические проблемы самореализации личности* / под ред. А.А. Крылова и Л.А. Коростылевой. СПб., 1997. С. 143–157.
7. Мадалиева З.Б. К проблеме взаимосвязи эмоционального выгорания и адаптационного потенциала учителя // *Рос. науч. журн.* 2008. № 4(5) 2008. С. 96–102.
8. Минин Д.С. Дифференциально-психологическое исследование особенностей выгорания у адвокатов в различных видах судопроизводства: личностный аспект // *Теория и практика общественного развития*. 2015. № 15. С. 164–168.
9. Минин Д.С., Винокуров Л.В. Дифференциально-психологическое исследование эндогенных детерминант профессионального выгорания адвокатов // *Психология труда и организационная психология: сб. науч. и метод. материалов*. Вып. 1. СПб., 2014. С. 35–49.
10. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // *Психол. журн.* 2001. № 1. Т. 22. С. 90–101.
11. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях // *Психол. журн.* 2002. № 3. С. 85–95.
12. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» учителя // *Вопр. психол.* 1994. № 6. С. 54–67.
13. Etzion D. Moderating effects of social support on the stress-burnout relationship // *J. of Applied Psychology*. 1984. 69(4). P. 615–622.
14. Friedman I. High- and low-burnout schools: school culture aspects of teacher burnout // *J. of Educational Research*. 1991. 84(6). P. 325–333.

15. Kondo K. Burnout syndrome //Asian Medical J. 1991. № 34 (11). P. 49–57.
16. Maslach C., Goldberg J. Prevention of burnout: New perspectives // Applied & Preventive Psychology. 1999. V. 7. P. 63–74.
17. Maslach C., Jackson S.E. The Measurement of Experienced Burnout // J. of Occupational Behavior. 1991. V. 2. P. 99–113.
18. Maslach C., Leiter M.P. The truth about burnout. How organization cause personal stress and what to do about it. San Francisco, CA. 1997. 186 p.
19. Perlman B., Hartman E.A. Burnout Summary and future and Research // Human relations. 1982. V. 35 (4). P. 65–78.
20. Pines A.M. Aronson E. Career Burnout: Causes and Cures. NY: Free Press, 1991. P. 25–48.
21. Schwab R.L. Who are our burnout teachers? Educational Research Quarterly, 1982.V.7. P. 5–17.

## **CONSULTING EXPERIENCE ORIENTED ON BURNOUT CORRECTION AND PREVENTION FOR ARAB TEACHERS OF ISRAEL SCHOOLS**

**N.E. Vodopyanova<sup>1</sup>, A.N. Gusteleva<sup>2</sup>, D.S. Minin<sup>1</sup>, A. Ihiya<sup>1,3</sup>**

<sup>1</sup>St. Petersburg State University

<sup>2</sup>«Sakhalin Art College», Yuzhno-Sakhalinsk

<sup>3</sup>Haifa Normal University, Israel

To study the possibility of burnout reducing in Arab teachers with person-centered and organizational and managerial counseling of school teaching staff. Methods: Maslach-Jackson technique used for burnout detection, Zack questionnaire – for organizational environment estimation. 1 Head teacher and 55 teachers (32 men and 23 women) from Arab school in Israel were involved. Results: theoretical justification of counseling program for teachers and empirical support for burnout reducing with that one. Program development and testing for burnout correction with counseling. Producing of counseling fundamental propositions for burnout reducing.

**Keywords:** *burnout, counseling, occupational stress, teachers*

*Об авторах:*

ВОДОПЬЯНОВА Наталия Евгеньевна – доктор психологических наук, доцент кафедры психологического обеспечения профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (194034, г. Санкт-Петербург, наб. Макарова, 6), e-mail: vodop@mail.ru

ГУСТЕЛЕВА Алла Николаевна – кандидат психологических наук, преподаватель психологии, педагог-психолог, ГБПОУ «Сахалинский колледж искусств» (693020, г. Южно-Сахалинск, ул. Чехова, 6), e-mail: llaa15@mail.ru

МИНИН Даниил Сергеевич – кандидат психологических наук, преподаватель психологии, психолог-консультант, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (194034, г. Санкт-Петербург, наб. Макарова, 6), e-mail: Minin\_DS@mail.ru

ИХИЯ Афиф – соискатель факультета психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (194034, г. Санкт-Петербург, наб. Макарова, 6), преподаватель Педагогического университета Хайфа, Израиль