

ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ БЕЛОРУССКИХ И РОССИЙСКИХ ПЕДАГОГОВ

Е.И. МЕДВЕДСКАЯ*,
Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина,
Брест, Республика Беларусь, EMedvedskaja@mail.ru

Е.В. ШЕРЯГИНА**,
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический
университет», Москва, Россия, sheryagina@gmail.com

Представлены результаты кросс-культурного исследования эмпатии и профессионального выгорания белорусских и российских педагогов. Используемые методики: многофакторный опросник эмпатии М. Дэвиса (IRI), тест профессионального выгорания К. Маслач (МВІ). Показано отсутствие статистически значимых различий уровня эмпатии и выгорания педагогов в кросс-культурном контексте. Выявлены тенденции различий в выражен-

Для цитаты:

Медведская Е.И., Шерягина Е.В. Особенности эмпатии и профессионального выгорания белорусских и российских педагогов // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 2. С. 59—74. doi: 10.17759/cpp.2017250204

* *Медведская Елена Ивановна*, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина, Брест, Республика Беларусь, EMedvedskaja@mail.ru

** *Шерягина Елена Владимировна*, доцент кафедры индивидуальной и групповой психотерапии, факультет консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия, sheryagina@gmail.com

ности выгорания, которые могут быть объяснены социально-экономическими особенностями функционирования систем образования двух стран. И на российской, и на белорусской выборках показана связь эмоционального истощения как симптома выгорания с выраженностью личного дистресса как «негативного» эмпатического феномена. Связей выгорания с выраженностью позитивных эмпатических феноменов не выявлено.

Ключевые слова: эмпатия, многофакторный опросник эмпатии М. Дэвиса (IRI), тест профессионального выгорания К. Маслач (MBI), профессиональное выгорание, дистресс, эмоциональное истощение, кросс-культурное исследование.

Необходимыми качествами учителя «по призванию» выдающиеся педагоги считают любовь и интерес к детям (Ш.А. Амонашвили, Я. Корчак, В.А. Сухомлинский и др.). Соответственно, равнодушие, безразличие к ученикам определяется ими как противопоказание к данной профессии.

Современные педагоги, осмысливая условия реализации личностно-ориентированных моделей образования, продолжают традиции педагогов-гуманистов, полагая, что педагогическое взаимодействие — это, прежде всего, межличностное взаимодействие. Так, в педагогическом словаре любовь педагога к детям определяется как «специфическая деятельность по усилению личностного начала в каждом ребенке, развитию его способностей к самоопределению и самореализации, самостоятельной выработке системы жизненных ценностей и отношений» [13, с. 76]. В. Глассер предлагает любовь педагога к ребенку рассматривать через призму социальной ответственности учителя [7]. Ш.А. Амонашвили и В.Д. Шадриков полагают, что без любви нельзя воспитать в человеке «гуманную душу»; когда ребенок ощущает к себе любовь, он становится счастливым [2; 25]. В.А. Ситаров и В.Г. Маралов рассматривают любовь педагога к ребенку как основу и гарант ненасильственного взаимодействия в системе «учитель — ученик» [22]. Н.Н. Ниязбаева считает, что понять феномен любви педагога к ученику возможно через такие экзистенциальные понятия, как «забота», «знание», «усиление», «открытие», «принятие» [16].

На это же необходимое условие эффективной педагогической деятельности — наличие положительного эмоционального отношения педагога к ученикам — неоднократно обращали внимание и психологи. Так, выдающийся американский психолог У. Джемс в беседах с учителями (1899) отмечал: «...изучайте их как маленькие и нежные механизмы; а если при этом вы еще будете в состоянии смотреть на них *sub specie boni* (“с точки зрения доброты”), если вы будете горячо любить их, то вы ока-

жетесь в самых лучших условиях для того, чтобы стать превосходными учителями» [8, с. 150].

Таким образом, в процессе педагогического взаимодействия особая роль принадлежит эмпатии. «Способность к сопереживанию не только повышает адекватность восприятия “другого”, но и ведет к установлению эффективных положительных взаимоотношений с учащимися. Обусловленность здесь двойная. С одной стороны, более глубокое и адекватное отражение личности учащегося ведет к более обоснованному принятию педагогических решений, к повышению продуктивности воспитательно-го процесса. С другой стороны, проявление эмпатии, находя эмоциональный отклик у учащегося, ведет к установлению положительных отношений между ним и педагогом. А это, в свою очередь, также не может не повышать продуктивность педагогического общения» [19, с. 339].

Следует также отметить, что быть эмпатичным не просто. К. Роджерс, в частности, указывал, что эмпатию по отношению к другому «могут осуществить только люди, чувствующие себя достаточно безопасно в определенном смысле: они знают, что не потеряют себя в порой странном или причудливом мире другого и что смогут успешно вернуться в свой мир, когда захотят. Может быть, это описание делает понятным, что быть эмпатичным трудно. Это означает быть ответственным, активным, сильным и в то же время тонким и чутким» [29, с. 8].

За почти 70-летнюю историю теоретико-эмпирического изучения эмпатии в психологии сложилось несколько позиций в ее понимании. Одним из современных подходов, активно развиваемых в российской психологии, выступает понимание эмоций как высших психических функций (Ф.Е. Василюк, 1988, 2007; А.Ш. Тхостов, И.Г. Колымба, 2000 и др.). Этот же подход реализуется и в понимании эмпатии: «Мы рассматриваем эмпатию в русле культурно-исторического подхода как высшую психическую функцию (ВПФ), обладающую всеми ее традиционно выделяемыми характеристиками: прижизненным социальным характером формирования, знаково-символическим опосредованием, иерархическим строением и произвольностью саморегуляции» [10, с. 43]. О продуктивности изложенного понимания эмпатии свидетельствует эффективность многолетней практики обучения будущих психологов-консультантов и психотерапевтов. Указанный подход к пониманию эмпатии как специфической способности открывает также перспективы ее изучения не только в условиях специального формирования, но также в условиях непосредственной профессиональной деятельности, в частности педагогической.

Современная «педагогическая реальность переполнена выбросом эмоциональной депривации» [6, с. 203]. Дефицит существующих положительных эмоциональных отношений между взрослым и ребенком,

конечно, обусловлен действием многих факторов, одним из которых можно считать распространенность среди учителей «профессиональной болезни общения» — синдрома профессионального выгорания (СЭВ).

Большинством специалистов феномен выгорания определяется как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на определенные психотравмирующие воздействия. Синдром включает в себя три основных компонента. Один из них — это эмоциональное истощение, обусловленное избыточностью эмоционально-насыщенного общения на рабочем месте, что приводит к исчерпанию эмоциональных ресурсов человека, и как следствие, к неадекватному эмоционально-поведенческому реагированию [20; 28]. Другой компонент — деперсонализация, под которой понимается перерождение отношения профессионала к объектам своего труда, а именно: дегуманизация [17; 28], безразличие, равнодушие, душевная черствость [14; 21]; появление избирательности в общении, негативное отношение к другим людям [23; 24]; перенос навыков работы с неживыми предметами в сферу межличностных отношений [3] и т.п. Третий компонент синдрома эмоционального выгорания — это редукция профессиональных достижений, которая выражается в переживании собственной некомпетентности, несостоятельности и неуспешности профессиональной деятельности и стремлении к сокращению своих функциональных обязанностей [17; 20; 28].

Среди исследователей отсутствует единство в понимании закономерностей возникновения и развития синдрома профессионального выгорания у специалистов, работающих в социальной сфере. Русскоязычными исследователями относительно профессии педагога установлены следующие особенности его проявления:

— существование связи между эмоциональной стабильностью и педагогическим мастерством; устойчивость к выгоранию является системообразующим признаком в структуре главных компонентов педагогических способностей [1];

— выявление в структуре выгорания ведущей роли следующих компонентов: профессиональной мотивации, высокого уровня невротизации, высокого уровня расогласования в ценностной сфере и среднего уровня развития умений и навыков саморегуляции [4];

— установление склонности к СЭВ педагогов с низким уровнем формально-динамической активности и высоким уровнем формально-динамической эмоциональности [23].

Таким образом, эмоциогенный по своей сущности характер труда учителя позволяет предполагать, что профессионально-важные способности, относящиеся к эмоциональной сфере личности, будут определенным образом взаимосвязаны. Целью настоящего эмпирического

исследования является установление возможных взаимосвязей между компонентами эмпатии и синдрома профессионального выгорания у российских и белорусских педагогов.

Гипотезы. 1) с выраженностью симптомов профессионального выгорания связан феномен «негативной» мотивации и дисрегуляции эмпатии — личный дистресс [12]; 2) существуют различия между уровнем эмпатии и профессионального выгорания российских и белорусских педагогов (учитывая данные, полученные на популяционных выборках).

Организация исследования

Выборка. Общая выборка исследования составила 710 человек. Среди них студенты, осваивающие педагогические специальности в МГПИ (n=207) и будущие педагоги белорусских учреждений высшего образования (n=277); московские педагоги (n=42), белорусские педагоги (n=142), работающие в учреждениях общего среднего образования Брестской области и педагоги-администраторы (n=42).

Методики. Изучение эмпатии осуществлялось с помощью методики Межличностного индекса реактивности (IRI) М. Дэвиса. В современной зарубежной психологии этот инструмент признается наиболее валидным и надежным средством изучения эмпатии. На русскоязычной выборке данная методика была адаптирована группой московских психологов [5; 11]. В отличие от традиционных теоретических подходов к пониманию эмпатии — и соответствующих этим интерпретациям методических инструментов ее изучения преимущественно как когнитивного (например, тест Хогана, тест Деймонда) или эмоционального (тест аффективных ситуаций Фешбах, методики Мехрабьяна и Эпштейна) феномена — М. Дэвис опирается на многофакторное понимание эмпатии. Он полагает, что ее следует рассматривать как набор самостоятельных и взаимосвязанных друг с другом конструкторов, относящихся к реагированию (отклику) на других людей.

Опросник IRI позволяет измерять четыре фактора эмпатии.

1) Шкала Perspective-Taking (PT) или децентрация. Оценивает тенденцию субъекта к пониманию, принятию точки зрения и опыта другого человека.

2) Шкала Fantasy (Fs) — фантазия, или сопереживание [11]. Данная шкала отражает тенденцию к воображаемому перенесению себя в состояние (чувства и поведение) вымышленных персонажей (героев книг, фильмов и т.п.).

3) Шкала Empathic Concern (EC) или эмпатическая забота. Направлена на оценку симпатии и сочувствия к переживаниям других, жало-

сти, сострадания, желания помочь. Данная шкала основывается на конструкторе «эмоциональной реактивности» М. Дэвиса, позволяющего дифференцировать заботу о чувствах других людей как этическое поведение от простой эмоциональной чувствительности и восприимчивости.

4) Шкала Personal Distress (PD) — личный дистресс. Эта шкала измеряет чувства собственной тревоги и дискомфорта, возникающие в эмоционально напряженных ситуациях при наблюдении переживаний других людей. В состоянии дистресса возникающие у субъекта негативные переживания приводят к желанию избавиться от них любым путем (игнорирование состояния другого, помощь ему и др.), но делается это не ради другого, а ради стабилизации собственного состояния.

Исследование эмоционального выгорания у педагогов осуществлялось с помощью методики К. Маслач, которая помимо соответствия основным психометрическим требованиям, отличается экономичностью временных затрат и возможностью измерения трех основных компонентов данного синдрома: эмоционального истощения, деперсонализации и редукции профессиональных обязанностей.

Обработка данных измерения эмпатии и проявлений синдрома эмоционального выгорания осуществлялась отдельно в каждой группе респондентов. Корреляционный анализ проводился с помощью программы SPSS v. 19.

Результаты и их обсуждение

Проявления эмпатии у педагогов различных категорий. Итоги первичной обработки показателей эмпатии в группах российских и белорусских студентов показали отсутствие между ними статистически достоверных различий, поэтому их представляется целесообразным объединить для дальнейшего анализа. В группах работающих педагогов также не было установлено значимых отличий: между российскими и белорусскими педагогами, белорусскими педагогами и администрацией школ, российскими педагогами и администрацией школ. Среднегрупповые данные, полученные в разных группах респондентов, представлены в таблице 1. Для удобства сравнения здесь же приводятся средние данные для русскоязычной женской выборки, полученные при адаптации методики М. Дэвиса [5].

Несмотря на отсутствие достоверных статистических различий в среднегрупповых показателях эмпатии, анализ данных, представленных в таблице 1, позволяет обнаружить две тенденции. Во-первых, у российских педагогов выше показатели децентрации и дистресса, чем у белорусских. Во-вторых, у педагогов-администраторов, по сравнению

Таблица 1

Показатели шкал опросника IRI в различных группах педагогов

Выборка	Шкала опросника			
	Децентрация	Фантазия	Эмпатическая забота	Эмпатический дистресс
Студенты педагогических специальностей	16,12	18,23	18,52	15,76
Российские педагоги	18,61	17,42	18,65	17,35
Белорусские педагоги	17,17	18,57	20,16	14,5
Педагоги-администраторы	19,36	19,03	20,79	13,23
Средневыборочные значения	16,43	20,43	17,47	13,28

с обычными педагогами, выше показатели по трем шкалам эмпатии (децентрация, сопереживание и эмпатическая забота) и ниже по шкале эмпатического дистресса. Таким образом, российские педагоги более демократичны в профессиональном общении, но одновременно и более тревожны по сравнению со своими белорусскими коллегами.

Педагоги, занимающие в школе руководящие должности, отличаются от своих коллег более низким уровнем дистресса. Эти данные сопоставимы с результатами изучения педагогов с различным уровнем педагогического мастерства [18]. Педагоги с более высоким уровнем отличаются оптимальностью мотивационного комплекса, социально-психологической толерантностью, внутренним локусом контроля, ростом самооценки и реализацией потребности в профессионально-личностном росте. Более высокие значения по другим шкалам эмпатии у педагогов-администраторов можно объяснить двояко. Возможно, они действительно представляют собой лучшую часть педагогического сообщества, т.е. выступают профессионалами с истинно педагогической направленностью личности. Согласно концепции Л.М. Митиной педагогическая направленность, как система эмоционально-ценностных отношений, задает следующую иерархическую структуру доминирующих мотивов личности учителя: 1) направленность на ребенка (и других людей), связанная с заботой, интересом, любовью, содействием развитию его личности; 2) направленность на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда; 3) направленность на предметную сторону профессии учителя, связанная с интересом к содержанию учебного предмета [15].

При подобной гуманистически ориентированной мотивационной структуре личности вполне объяснимы высокие показатели по шкалам эмпатии. Однако существующие образовательные реалии позволяют

усомниться в этом оптимистическом объяснении. В частности, одними из наиболее типичных обращений к другим субъектам образования со стороны педагогов-администраторов выступают высказывания типа «Педагог обязан...», «Ученик должен...», «Надо сделать...» и т.п. Крайне редко от их можно услышать эмпатические высказывания наподобие: «Я понимаю Вашу озабоченность...», «Я вижу, что ты сегодня расстроен...» и др. Иначе говоря, педагоги-администраторы хорошо знают, каким должен быть настоящий учитель. А поскольку опросник Дэвиса не содержит шкалы лжи, то он не дает возможности оценить степень достоверности полученных ответов. Этому варианту объяснения соответствуют и эмпирические данные. Например, А.К. Байметов в качестве ведущей мотивации педагогов, присутствующей у 43% учителей, установил мотивы долженствования [9].

Кроме того, нами проводился анализ способности к утешению, поддержке, эмпатии у московских педагогов ($n=42$) с помощью проективной методики исследования стратегий утешения Е.В. Шерягиной [26]. Для обработки данных использовалась следующая типология видов социальной поддержки: 1) эмоциональная — сфокусированная на чувствах другого человека; 2) инструментальная — включающая любые виды практической помощи; 3) формальная — выражающаяся в нормативно-вежливом поведении, но не предполагающая ни эмоциональной включенности, ни практической помощи; 4) рефлексивно-деятельная — направленная на осмысление ситуации и активизацию собственных ресурсов человека, которому нужна помощь [27]. Ответ испытуемого относился к эмоциональной поддержке в случае, если ответная реплика была направлена на нормализацию душевного состояния и отражала чувства и переживания обратившегося за помощью (например: «Тебе было больно? Ты расстроился?»). Формальная поддержка предполагает ответ, при котором испытуемый не уделяет внимание чувствам другого человека, например: «Да ладно тебе, все будет нормально! Поругались — помирись». Инструментальная также предполагает, что испытуемый в своем ответе не уделит внимание чувствам и переживаниям человека, обратившегося за помощью, но при этом включен в ситуацию не формально и пытается предложить что-то конкретное, в чем он может быть полезен, например: «Не расстраивайся, я поговорю с ними и все решу». И, наконец, рефлексивно-деятельная — направлена на помощь в мобилизации собственных ресурсов обращающегося за помощью. Хотя данный вид поддержки не подразумевает эмоциональный отклик, он предполагает собственное участие в сложившейся ситуации и ее обдумывание, например: «Давай вместе подумаем, что можно сделать в этой ситуации. Во-первых, вы можете общаться по скайпу, а во-вторых, можно ездить в гости друг к другу».

Были получены следующие результаты: эмоциональная поддержка оказывалась в 1,8% случаев, инструментальная в 12,5%, формальная в 29,6%, рефлексивно-деятельная в 55,9%. Таким образом, преобладает рефлексивно-деятельная и формальная поддержка, эмоциональная оказывалась реже всего.

Корреляция компонентов эмпатии в разных группах педагогов. Проведенный межгрупповой сравнительный анализ выявленных в разных подгруппах педагогов корреляционных связей между факторами эмпатии показал, что они полностью совпадают в группах студентов. В белорусской выборке (обычные учителя и педагоги-администраторы) также были установлены одинаковые корреляции, имеющие определенные отличия от российских учителей. Поэтому для большей компактности изложения представляется целесообразным объединить указанные выборки работающих педагогов в две группы: российских и белорусских педагогов.

У студентов — будущих педагогов — присутствует только одна значимая взаимосвязь децентрации и эмпатической заботы ($r=0,31$, $p\leq 0,01$). У работающих учителей более разнообразные корреляции между шкалами опросника М. Дэвиса.

Общими для российских и белорусских респондентов выступают следующие значимые положительные связи фактора эмпатической заботы с другими измеренными факторами:

— децентрации ($r=0,49$ у российских и $r=0,53$ для белорусских педагогов, $p\leq 0,01$).

— фантазии-сопереживания ($r=0,49$ у российских и $r=0,47$ для белорусских педагогов, $p\leq 0,01$).

— личного дистресса ($r=0,4$ у российских и $r=0,46$ для белорусских педагогов, $p\leq 0,01$).

Различаются результаты у российских и белорусских учителей по содержанию одной корреляционной связи фактора фантазии-сопереживания, а именно: у российских педагогов он прямо взаимосвязан с децентрацией ($r=0,49$), а у белорусских учителей с дистрессом ($r=0,47$).

Необходимо отметить, что высокие значения связей между шкалами опросника Дэвиса характерны именно для профессиональных групп, предметом работы которых выступают другие люди (аналогично на выборке медсестер — [12]). Так, например, на разнородной выборке представителей не-социономических профессий ($n=105$), значения корреляций не превышали 0,337. Можно предположить, что высокая взаимосвязь разных аспектов эмпатии (по опроснику самооценки) является признаком интегративного видения ее как существенного компонента профессиональной идентичности, что объясняет и меньшее количество связей, и их более низкие значения у студентов. Однако эта

гипотеза нуждается в дополнительной проверке, в том числе, с точки зрения статистической достоверности различий.

Связи эмпатии и профессионального выгорания. Результаты измерения компонентов профессионального выгорания в различных выборках педагогов представлены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели шкал опросника К. Маслач в различных группах педагогов

Выборка	Шкала опросника		
	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Профессиональная успешность
Российские педагоги	20,5	17,35	20,95
Белорусские педагоги	26,05	9,08	36,54
Педагоги-администраторы	20,95	13,48	35,33

Проведенный статистический анализ не выявил существенных различий у педагогов различных групп. Тем не менее, при анализе данных таблицы 2 обращают на себя внимание следующие факты:

— у российских педагогов более, чем у коллег из Беларуси, выражена деперсонализация;

— у белорусских учителей более высокие показатели профессиональной успешности.

Вероятно, указанные различия можно объяснить через различия как общекультурные, так и конкретно-профессиональные. Объективно российское общество более ориентировано на модель рыночной экономики. Одним из общепсихологических последствий жизнедеятельности личности в условиях конкуренции выступает больший индивидуализм, который у педагогов выражается в значимости собственных успехов на фоне определенной отстраненности от учащих как «объектов» своего труда. В рассматриваемых странах используется и разная система стимулирования профессионального развития учителя. Если в России она объективизирована в рейтинге достижений, материализующимся в итоге в конкретные цифры заработной платы, то в Беларуси она имеет больше характер морального поощрения. Возможно, это и приводит к более высокой оценке учителями собственной профессиональной успешности и более низкой тенденции к деперсонализации учеников, но оборачивается высоким уровнем усталости, эмоционального истощения.

В итоге корреляционного анализа данных эмпатии и профессионального выгорания установлена одна значимая связь между персональным дистрессом и эмоциональным истощением, общая для российских ($r=0,46$, $p\leq 0,01$) и белорусских ($r=0,32$, $p\leq 0,01$) педагогов. Появление на-

званной связи вполне ожидаемо, поскольку рост собственных негативных эмоций в общении, связанный с личным дистрессом, приводит и к более неадекватному эмоциональному функционированию педагога. Высокий уровень показателей децентрации, фантазии-сопереживания и эмпатической заботы — «позитивных эмпатических феноменов» — не связан с выраженностью профессионального выгорания.

Выводы

Результаты нашего исследования показали:

1. Отсутствие значимых различий по показателям эмпатии и выгорания российских и белорусских учителей. Между тем, исследование на значительных по объему выборках (российская — 859, белорусская — 1060) выявило значимые различия между белорусскими и российскими испытуемыми по всем показателям эмпатии: у российской выборки более высокий уровень децентрации, сопереживания и эмпатической заботы, более низкий уровень личного дистресса. При этом меньше сходства наблюдается у испытуемых младше 25 лет, то есть у молодежи, родившейся и сформировавшейся после распада СССР. Можно предположить, что педагоги обеих стран более похожи, чем население в целом, в связи со сходством условий педагогической деятельности. Большинство учителей составляют женщины, период обучения и профессионального становления которых пришелся на годы, когда ситуации в наших странах значительно не отличались. В обеих странах профессия утратила престиж, труд учителя характеризуется высокой степенью формально-бюрократических требований и т.п. Существующие тенденции различий могут быть объяснены разной степенью выраженности «рыночных» тенденций, формирования отношения к образованию как к сфере услуг. Данная гипотеза представляет интерес и требует дальнейшего исследования.

2. Только личный дистресс — феномен «негативной мотивации» и дисрегуляции эмпатии — имеет связь с симптомами профессионального выгорания. Выраженность децентрации, сопереживания и эмпатической заботы не связана с выгоранием. Данный результат, как и аналогичный результат, полученный на выборке медсестер [12], с теоретической точки зрения подтверждает важность проблемы регуляции эмпатии и актуальность рассмотрения ее как способности и как ВПФ. С практической точки зрения, он позволяет более сфокусировано подходить к вопросам профессионального развития педагогов.

3. Более высокие результаты педагогов-администраторов по сравнению с обычными педагогами актуализируют вопрос учета фактора социальной желательности при изучении эмпатии в контексте помогающих профессий.

Благодарности

Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках международного проекта РГНФ-БРФФИ «Развитие эмпатии в социономических профессиях» (РГНФ: проект № 15-26-01007, БРФФИ: проект НИР №Г15Р-028).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аминов Н.А.* Природные предпосылки возможностей самореализации учителей начальной школы // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 68—79.
2. *Амонашвили Ш.А.* Гуманно-личностный подход к детям. М.: Изд-во института практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЕК», 1998. 554 с.
3. *Безносков С.П.* Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
4. *Борисова М.В.* Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии. 2005. № 2. С. 96—104.
5. *Будаговская Н.А., Дубровская С.В., Карягина Т.Д.* Адаптация многофакторного опросника эмпатии М. Дэвиса // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 1. С. 202—225.
6. *Воропаева И.П.* Эмоции и педагогический потенциал семиотики // Мир психологии. 2002. № 4 (32). С. 203—209.
7. *Глассер В.* Школа без неудачников: пер. с англ. М.: Прогресс, 1992. 236 с.
8. *Джемс У.* Психология в беседах с учителями: пер. с англ. СПб.: Питер, 2001. 160 с.
9. *Ильин Е.И.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с.
10. *Карягина Т.Д.* Проблема формирования эмпатии // Консультативная психология и психотерапия. 2010. № 1. С. 38—52.
11. *Карягина Т.Д., Кухтова Н.В.* Тест эмпатии М. Дэвиса: адаптация в межкультурном контексте // Консультативная психология и психотерапия. 2016. № 4. С. 33—61. doi:10.17759/cpp.2016240403
12. *Карягина Т.Д., Кухтова Н.В., Олифирова Н.И., Шермазанян Л.Г.* Профессионализация эмпатии и предикторы выгорания помогающих специалистов // Консультативная психология и психотерапия. 2017. №2. С.
13. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Педагогический словарь. М.: Изд. центр «Академия», 2003. 176 с.
14. *Кузьмина Н.В., Реан А.А.* Профессионализм педагогической деятельности. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1993. 238 с.
15. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с.
16. *Ниязбаева Н.Н.* Экзистенциальные основания феномена любви в педагогическом взаимодействии // Педагогика. 2006. № 8. С. 36—40.
17. *Орел В.Е.* Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 90—101.
18. *Реан А.А., Баранов А.А.* Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 45—54.
19. *Реан А.А., Коломинский Я.Л.* Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 2000. 416 с.
20. *Ронгинская Т.И.* Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 3. С. 85—95.

21. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 224 с.
22. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе. М.: Academia, 2000. 216 с.
23. Трухан Е.А. Симптомы «эмоционального выгорания» у учителей общеобразовательных школ // Психологія. 2001. № 2. С. 113—124.
24. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 57—64.
25. Шадриков В.Д. Происхождение человечности: уч. пос. М.: Изд. корпорация «Логос», 1999. 200 с.
26. Шерягина Е.В. Проективная методика исследования стратегий утешения // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 212—224.
27. Шерягина Е.В. Житейская и профессиональная психологическая помощь: понятийное поле и проблематика // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Том 24. № 1. С. 8—23. doi:10.17759/cpp.2016240102
28. Maslach C. Burnout: A multidimensional perspective. // Professional burnout: Recent developments in the theory and research. / Schaufeli W. B., Maslach C., Marek T. (eds.). Washington: Taylor & Francis, 1993. P. 19—32.
29. Rogers C.R. Empathic: an unappreciated way of being. The Counseling Psychologist. 1975. Vol. 5. № 2. P. 2—10.

EMPATHY AND PROFESSIONAL BURNOUT OF RUSSIAN AND BELARUSIAN TEACHERS

E.I. MEDVEDSKAYA*,
Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest,
Republic of Belarus, EMedvedskaja@mail.ru

E.V. SHERYAGINA**,
Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia, sheryagina@gmail.com

For citation:

Medvedskaya E.I., Sheryagina E.V. Empathy And Professional Burnout Of Russian And Belarussian Teachers. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2017. Vol. 25, no. 2, pp. 59—74. doi: 10.17759/cpp.2017250204. (In Russ., abstr. in Engl.)

* *Medvedskaya Elena Ivanovna*, PhD (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Psychology, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Republic of Belarus, email: EMedvedskaja@mail.ru

** *Sheryagina Elena Vladimirovna*, Associate Professor, Counseling and Clinical Psychology Department, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, email: sheryagina@gmail.com

The paper presents the results of a cross-cultural study of empathy and professional burnout of Belarusian and Russian teachers. Interpersonal Reactivity Index by M. Davis (IRI) and Maslach Burnout Inventory (MBI) were used. The absence of statistically significant differences in the level of empathy and burnout of teachers in a cross-cultural context was shown. Socio-economic features of the functioning of the two countries' educational systems can explain non-significant trends of the cross-cultural differences in the severity of burnout symptoms. Both in the Russian and Belarusian sample the relationship between emotional exhaustion as a symptom of burnout and personal distress as a "negative" empathic phenomenon was found. Significant correlations between the severity of burnout and "positive" empathic phenomena (perspective taking, fantasy, empathic concern) have not been found.

Keywords: empathy, Interpersonal Reactivity Index, Maslach Burnout Inventory, professional burnout, personal distress, emotional exhaustion, cross-cultural study.

Acknowledgements:

This paper was prepared with the financial support of joint project "Development of empathy in socio-economic professions" by Russian Foundation for Humanities (grant No.15-26-01007) and Belarusian Republican Foundation for Fundamental Research (grant No. G15R-028).

REFERENCES

1. Aminov N.A. Prirodnye predposylki vozmozhnostei samorealizatsii uchitelei nachal'noi shkoly [Natural prerequisites for self-realization of teachers in primary school]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 1998, no. 2, pp. 68—79.
2. Amonashvili Sh.A. Gumanno-lichnostnyi podkhod k detyam [Humane-personal approach to children]. Moscow: IPP, Voronezh: NPO "MODEK", 1998. 554 p.
3. Beznosov S.P. Professional'naya deformatsiya lichnosti [Professional deformation of personality]. Saint Petersburg: Rech', 2004. 272 p.
4. Borisova M.V. Psikhologicheskie determinanty fenomena emotsional'nogo vygoraniya u pedagogov [Psychological determinants teacher's emotional burnout]. *Voprosy psikhologii*, 2005, no. 2, pp. 96—104.
5. Budagovskaya N.A., Dubrovskaya S.V., Karyagina T.D. Adaptatsiya mnogofaktornogo oprosnika empatii M. Devisa [Adaptation of multifactor questionnaire of empathy by M. Davis]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2013, no. 1, pp. 202—227. (In Russ., abstr. in Engl.)
6. Voropaeva I.P. Emotsii i pedagogicheskii potentsial semiotiki [Emotions and pedagogical potential of semiotics]. *Mir psikhologii [The world of psychology]*, 2002, no. 4 (32), pp. 203—209.
7. Glasser W. Shkola bez neudachnikov: per. s angl. [School without failure]. Moscow: Progress, 1992. 236 p. (In Russ.)
8. James W. Psikhologiya v besedakh s uchitelyami: per. s angl. [Talks to teachers on psychology]. Saint-Petersburg: Piter, 2001. 160 p. (In Russ.)

9. Ил'ин Е.И. *Motivatsiya i motivy* [Motivation and motives]. Saint Petersburg: Piter, 2002. 512 p.
10. Karyagina T.D. Problema formirovaniya empatii [The problem of empathy development]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2010, no. 1, pp. 38—54. (In Russ., abstr. in Engl.)
11. Karyagina T.D., Kukhtova N.V. Test empatii M. Devisa: adaptatsiya v mezhkul'turnom kontekste [M. Davis empathy test: content validity and adaptation in cross-cultural context]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2016. no. 4, pp. 33-61. (In Russ., abstr. in Engl.)
12. Karyagina T.D., Kukhtova N.V., Olifirovich N.I., Shermazanyan L.G. Professionalizatsiya empatii i prediktory vygoraniya pomogayushchikh spetsialistov [Professionalization of empathy and predictors of helping professionals' burnout]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2017, no. 1, pp. (In Russ., abstr. in Engl.)
13. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskii slovar'* [Pedagogical glossary]. Moscow: Akademiya, 2003, 176 p.
14. Kuz'mina N.V., Rean A.A. Professionalizm pedagogicheskoi deyatel'nosti [Professionalism of pedagogical activity]. Saint Petersburg: SPbGU, 1993. 238 p.
15. Mitina L.M. *Psikhologiya professional'nogo razvitiya uchitelya* [Psychology of professional development of the teacher]. Moscow: Flinta, MPSI, 1998. 200 p.
16. Niyazbaeva N.N. Ekzistentsial'nye osnovaniya fenomena lyubvi v pedagogicheskom vzaimodeistvii [Existential foundations of the phenomenon of love in pedagogical interaction]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2006, no. 8, pp. 36—40.
17. Orel V.E. Fenomen "vygoraniya" v zarubezhnoi psikhologii: empiricheskie issledovaniya i perspektivy [The "burnout" phenomenon in foreign psychology: empirical research and prospects]. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 2001. Vol. 22, no. 1, pp. 90—101.
18. Rean A.A., Baranov A.A. Faktory stressoustoichivosti uchitelei [Teacher's factors of stress resistance]. *Voprosy psikhologii*, 1997, no. 1, pp. 45—54.
19. Rean A.A., Kolominskii Ya.L. *Sotsial'naya pedagogicheskaya psikhologiya* [Social Pedagogical Psychology]. Saint Petersburg: Piter, 2000, 416 p.
20. Ronginskaya T.I. Sindrom vygoraniya v sotsial'nykh professiyakh [Burnout syndrome in social professions]. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 2002. Vol. 23, no. 3, pp. 85—95.
21. Semenova E.M. Trening emotsional'noi ustoichivosti pedagoga [Teacher's training of the emotional stability]. Moscow: Institut psihoterapii, 2002. 224 p.
22. Sitarov V.A., Maralov V.G. *Pedagogika i psikhologiya nenasiliya v obrazovatel'nom protsesse* [Non-violence pedagogy and psychology in the educational process]. Moscow: Academia, 2000. 216 p.
23. Trukhan E.A. Simptomy "emotsional'nogo vygoraniya" u uchitelei obshcheobrazovatel'nykh shkol [Symptoms of teacher's emotional burnout in secondary schools]. *Psikhologiya* [Psychology], 2001, no. 2, p. 113—124.
24. Formanyuk T.V. Sindrom "emotsional'nogo sgoraniya" kak pokazatel' professional'noi dezadaptatsii uchitelya [Syndrome of emotional burnout as an indicator of teacher's professional disadaptation]. *Voprosy psikhologii*, 1994, no. 6, pp. 57—64.

25. Shadrikov V.D. Proiskhozhdenie chelovechnosti [The origin of humaneness]. Moscow: Logos, 1999. 200 p.
26. Sheryagina E.V. Proektivnaya metodika issledovaniya strategii utsheniya [Projective technique for consultation's strategies study]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [*Counseling Psychology and Psychotherapy*], 2013, no. 2, pp. 212—224. (In Russ., abstr. in Engl.)
27. Sheryagina E.V. Zhiteiskaya i professional'naya psikhologicheskaya pomoshch': ponyatiinoe pole i problematika [Common and Professional Psychological Help: Conceptual Framework and Issues]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [*Counseling Psychology and Psychotherapy*], 2016. Vol. 24, no. 1, pp. 8—23. doi:10.17759/cpp.2016240102 (In Russ., abstr. in Engl.)
28. Maslach C. Burnout: A multidimensional perspective. In Schaufeli W. B., Maslach C., Marek T. (eds.). *Professional burnout: Recent developments in the theory and research*. Washington: Taylor & Francis, 1993, pp. 19—32.
29. Rogers C.R. Empathic: an unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, 1975. Vol. 5, no. 2, pp. 2—10.