

Специальное образование. 2024. № 2 (74).

*Special Education*. 2024. No 2 (74).

УДК 37.015.31+376.4+376.211.24

ББК Ч456+Ю969-6

ГРНТИ 14.37.27

Код ВАК 5.8.1; 5.8.3

Елена Александровна Лапп<sup>1✉</sup>

Юлия Александровна Быстрова<sup>2✉</sup>

Elena A. Lapp<sup>1✉</sup>

Yuliya A. Bystrova<sup>2✉</sup>

## СПЕЦИФИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

## THE SPECIFICITY OF EMOTIONAL BURNOUT OF TEACHERS WORKING WITH CHILDREN WITH DISORDERS OF PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT IN THE SITUATION OF INCLUSIVE EDUCATION

<sup>1</sup> Азовский государственный педагогический университет, Бердянск, Россия, lapp-elen1965@mail.ru, SPIN-код: 6126-1887, <https://orcid.org/0000-0002-5411-915X>

<sup>2</sup> Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия, [BystrovaYuA@mgppu.ru](mailto:BystrovaYuA@mgppu.ru), SPIN-код: 6862-7230, <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>

<sup>1</sup> Azov State Pedagogical University, Berdyansk, Russia, [lapp-elen1965@mail.ru](mailto:lapp-elen1965@mail.ru), SPIN: 6126-1887, <https://orcid.org/0000-0002-5411-915X>

<sup>2</sup> Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, [BystrovaYuA@mgppu.ru](mailto:BystrovaYuA@mgppu.ru), SPIN: 6862-7230, <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>

**Аннотация.** Цель исследования — выявление и оценка специфики эмоционального выгорания педагогов, работающих с детьми с задержкой психического развития, описание симптомов выгорания специалистов, реализующих инклюзивную практику, зависимости симптомов от стажа, образования и места реализации инклюзивной практики. В исследовании участвовали преподаватели общеобразовательных учреждений образования, реализующие инклюзивные образовательные практики (N = 79),

**Abstract.** The aim of the study is to identify and evaluate the specificity of emotional burnout of teachers working with children with disorders of psychological development, describing the symptoms of burnout in specialists implementing inclusive practice, the dependence of symptoms on the length of service, education and place of realization of inclusive practice. The study involved teachers of general education institutions that implement inclusive educational practices (N=79), living in Moscow, Leningrad and Volgograd

© Лапп Е. А., Быстрова Ю. А., 2024

проживающие на территории Московской, Ленинградской и Волгоградской области. Методики: «Опросник для выявления выгорания» (авторы — С. Maslach, С. Е. Jackson), адаптированный Н. Е. Водопьяновой; шкала опросника «Трудности тьютора в реализации тьюторского сопровождения в условиях инклюзии» (Е. В. Самсонова, А. Ю. Шеманов и др.). Измерение внутренней надежности отдельных пунктов опросника проводилось с помощью коэффициента «альфа Кронбаха». Основные причины выгорания педагогов — индивидуальные психофизиологические свойства и высокое психоэмоциональное напряжение, связанное с организацией труда в инклюзивных условиях. Не меньшее значение имеет ориентация педагога на предметные результаты, а не личностное развитие обучающихся, недостаточная профессиональная подготовленность к работе с детьми и подростками с задержанным развитием в инклюзивных условиях. Иерархия симптомов психического выгорания у педагогов инклюзивной практики представлена, во-первых, выраженностью симптома эмоционального истощения; во-вторых, редукцией личностных достижений; деперсонализацией и находится в прямой зависимости от испытываемых ими личностных и объективных трудностей и профессиональных рисков.

**Ключевые слова:** инклюзивная образовательная практика, инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, ЗИП, задержка психического развития, дети с задержкой психического развития, педагоги, педагогическая деятельность, деперсонализация, эмоциональное

regions. The methods and testing techniques include the following: “Questionnaire for identifying burnout” (authors C. Maslach & C.E. Jackson), adapted by N.E. Vodopyanova; Questionnaire scale “Tutor’s difficulties in realizing tutor support in the situation of inclusion” (by E.V. Samsonova, A.Yu. Shemanov, etc.). The evaluation of the reliability of individual items of the questionnaire was carried out using the Cronbach’s Alpha coefficient. The main causes of teacher burnout include individual psycho-physiological properties and high psycho-emotional stress associated with the organization of work in inclusive education institutions. Of no less importance is the teacher’s orientation towards academic results in the discipline, rather than the personal development of students, and insufficient professional training to work with children and adolescents with disorders of psychological development in inclusive institutions. The hierarchy of the symptoms of mental burnout among teachers of inclusive educational practice is represented, firstly, by the level of manifestation of the symptom of emotional exhaustion; secondly, by the reduction of personal achievements; by depersonalization. It is directly dependent on the personal and objective difficulties and the professional risks they experience.

**Keywords:** inclusive education practice, inclusive education, inclusive educational environment, ZIP, disorders of psychological development, children with disorders of psychological development, pedagogues, pedagogical activity, depersonalization, emotional burnout, emotional burnout syndrome, psy-

выгорание, синдром эмоционального выгорания, психологическое здоровье, редукция личных достижений, эмоциональное истощение.

**Информация об авторах:** Лапп Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного, начального и специального образования, Азовский государственный педагогический университет; адрес: 271118, г. Бердянск, ул. Шмидта, д. 4; email: lapp-elen1965@mail.ru.

Быстрова Юлия Александровна, доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет; адрес: 127051, Россия, г. Москва, ул. Сретенка, 29; email: BystrovaYuA@mgppu.ru.

**Для цитирования:** Лапп, Е. А. Специфика эмоционального выгорания педагогов, работающих с детьми с ЗПР в условиях инклюзивной образовательной практики / Е. А. Лапп, Ю. А. Быстрова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 2 (74). — С. 129-146.

## Введение

Важным этапом подготовки системы образования к включению в единый образовательный процесс детей с ОВЗ является определение механизмов развития ее инклюзивной образовательной среды (ИОС). Одним из направлений развития ИОС является актуализация психологических и ценностных изменений специалистов и рост уровня их профессиональных, в том числе

psychological health, reduction of personal achievements, emotional exhaustion.

**Author's information:** Lapp Elena Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Preschool, Primary and Special Education, Azov State Pedagogical University, Berdyansk Russia.

Bystrova Yuliya Aleksandrovna, Doctor of Psychology, Associate Professor, Leading Researcher, Institute of Inclusive Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia.

**For citation:** Lapp, E. A., Bystrova, Yu. A. (2024). The Specificity of Emotional Burnout of Teachers Working with Children with Disorders of Psychological Development in the Situation of Inclusive Education. *Special Education*, 2(74), pp. 129-146. (In Russ.)

инклюзивных компетенций. Значимым в этом проблемном поле является вопрос о психическом здоровье специалистов инклюзивной образовательной практики (ИОП), работающих с самой многочисленной категорией обучающихся с ОВЗ — детьми с поддержкой психического развития. Основным психологическим «барьером», по мнению ряда авторов, является профессиональная неуверенность учителя, психологическая неготовность к работе

с «особыми» детьми, что приводят к обесцениванию труда педагогов и негативным настроениям в учительской среде [1; 2; 6]. Как следствие, у педагогов ИОП формируется синдром профессионального или эмоционального выгорания.

Изучая понятие ИОП и его основные компоненты, включая организационные, педагогические и социальные мероприятия, направленные на активное вовлечение всех участников образовательного процесса, а также поддержку разнообразия образовательных потребностей и включение всех обучающихся в учебный процесс (С. В. Алехина, Ю. А. Быстрова, Е. Н. Кутепова, Е. В. Самсонова, А. Ю. Шеманов) [1; 7; 15; 17], мы обращаем внимание на важность определенных качеств личности учителя. Гибкие адаптационные навыки, стремление к самореализации, проявление интереса к профессиональной деятельности, а также умение работать в команде являются неотъемлемыми составляющими успешного взаимодействия в образовательной среде.

Обнаруживая в ходе изучения теории и практики образования методические трудности и рефлексию этих трудностей у практиков инклюзивного образования [1; 6; 8], понимаем, что реализация ИОП с обучающимися с ОВЗ, в частности с задержкой психи-

ческого развития (ЗПР), и сохранение здоровья всех субъектов образования зависит во многом от психического здоровья и эмоционального состояния самих педагогов, профилактики их выгорания.

Выгорание является результатом долгосрочной эмоциональной нагрузки и проявляется как эмоциональное, физическое и умственное истощение. Личность чувствует усталость, находится в депрессивном состоянии, испытывает нехватку энергии и теряет способность видеть положительные результаты своей деятельности (Г. Фрейденбергер). Важно отметить, что практически все исследователи эмоционального выгорания у специалистов помогающих профессий рассматривают его двояко: с одной стороны, оценивая выгорание как профессиональную деформацию, которая дестабилизирует педагогическую деятельность; с другой — как инструмент психологической защиты, что позволяет оберегать психику от негативных эмоциональных воздействий (Н. А. Аминов, М. В. Борисова, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. О. Прохоров, И. В. Седова и др.) [10; 11]. Ученые отмечают, при наличии у педагога таких личностных качеств, как изменчивость настроения, утомляемость, раздражительность, эмоциональная холодность, закрепляются и прогресси-

руют трудности детей (А. В. Бардахьян, В. Н. Феофанов и др.). Поиск решения проблемы выгорания педагогов инклюзивных образовательных организаций находим у А. Г. Ряписовой, М. И. Молодецкой, Е. В. Тюриной, Л. С. Пилипчук, А. С. Ковалевой и др.

По мнению исследователей и практикующих педагогов, основными факторами риска в профессиональной деятельности педагога инклюзивной практики являются (А. Е. Быстрова, С. Б. Гнедова, Н. А. Ковалева, В. Е. Коваленко, Е. А. Лапп, И. В. Комаревцева и др.):

- высокое психоэмоциональное напряжение, связанное с необходимостью самостоятельно разрабатывать, внедрять, оценивать и корректировать направления педагогической деятельности, связанные с сопровождением обучающихся с особыми образовательными потребностями;

- необходимость переключения внимания на разные виды деятельности (учебная, воспитательная, работа с документами, родителями и др.);

- потребность включения в учебную и воспитательную виды деятельности коррекционно-развивающего компонента в связи с реализацией адаптированных образовательных программ, индивидуальных образовательных маршрутов;

- неудовлетворенность своей профессиональной деятельностью, в том

числе из-за необходимости работать в инклюзивных условиях в связи с материальной необходимостью, по требованию администрации, а не в связи с групповыми или личностными ценностями профессии [9].

Указанные явления, а также низкий уровень психологической культуры; недостаточность развития навыков самоорганизации; индивидуальные психофизиологические свойства (слабость нервной системы); недостаточная профессиональная подготовленность к работе с детьми с ОВЗ у педагогов традиционной практики и др. [3; 12; 14] могут стать причиной снижения мотивации к осуществлению профессиональной деятельности в инклюзивной образовательной организации и роста уровня тревожности при выполнении профессиональных обязанностей при работе с детьми с ОВЗ. Данная проблема приобретает особую остроту в условиях реализации положений Профессионального стандарта «Педагог-психолог», «Педагог-дефектолог», «Педагог начального образования», «Специалист в области воспитания» и т. д., предусматривающего способность специалиста сопровождения к сотрудничеству и взаимодействию с разными субъектами, в том числе в условиях инклюзивного обучения.

Отечественные и зарубежные исследователи определяют при-

чины риска развития выгорания у педагогов ИОП [19; 20]. К ним относятся выраженная эмоциональная напряженность профессиональной деятельности, нестандартность педагогических ситуаций в связи с включением лиц с атипичным вариантом развития, ответственность и сложность профессионального труда и др. Выгорание приводит к душевному дискомфорту у специалистов и значительному снижению результативности педагогической деятельности. Стрессовые ситуации на рабочем месте требуют значительных эмоциональных затрат (И. С. Василенко, О. Н. Гнездилов, В. М. Чернышов и др.). По мнению ученых, если данные эмоциональные усилия не компенсируются за счет изменения условий осуществления педагогической работы, включая организацию социокультурной деятельности и их участие в инновационных процессах, то это часто приводит к появлению тревожности, чувству отчужденности и эмоциональному истощению. Кроме того, выгорание может стать серьезным препятствием для самореализации, профессионального роста, творческого развития и получения удовольствия от своей деятельности [10; 14]. Сложность педагогических ситуаций, необходимость создавать традиционные и специальные образовательные условия для детей с ОВЗ,

осуществлять тьюторские функции, большие психоэнергетические затраты запускают процессы выгорания специальных педагогов (В. П. Феофанов) [16]. Все это в полной мере относится и к педагогам ИОП, работающим с детьми с задержкой психического развития. Так, проведенное ранее авторами исследование показало, что дефицит времени для дополнительной подготовки к урокам испытывают 78,3 % учителей; из них 62,1 % из-за активного участия в разных видах деятельности, 44,8 % ввиду повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Хроническое накопленное раздражение и отчаяние от кажущейся нерезультативности обучения неуспевающих школьников испытывают 70,2 % и 48,6 % респондентов соответственно [9].

Теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования [4; 7] и оценка программно-методического и социального компонентов инклюзивной образовательной среды (ИОС) в образовательных учреждениях разного уровня [1; 2; 5; 6; 18] позволили сделать выводы о том, что соответствующие современным требованиям инклюзивности условия обучения и воспитания детей с ЗПР находятся в прямой зависимости не только от уровня организации компонентов ИОС, в том числе профильной педаго-

гической квалификации педагогов, но и от уровня стресса, вызванного условиями организации инклюзивных образовательных практик.

**Целью** работы стало исследование и оценка специфики эмоционального выгорания педагогов, работающих с детьми с задержкой психического развития, описание симптомов выгорания специалистов, реализующих инклюзивную практику, зависимости симптомов от стажа, образования и места реализации инклюзивной практики.

### **Методология и методы**

Методология исследования основана на личностно-рефлексивном и компетентностном подходе, которые в инклюзивном образовании призваны создать условия для всех участников образовательного процесса в их саморазвитии и самореализации, удовлетворить современные потребности общества в качественной подготовке выпускника. Компетентностный подход акцентирует внимание на способности педагога инклюзивных образовательных практик решать профессиональные задачи на основе полученных знаний. Ученые считают, что компетенция представляет собой сложную структуру, организованную по иерархическому принципу, которая включает в себя «готовность и способ-

ность» к профессиональной деятельности, включая как личностные, так и эмоциональные аспекты [4; 15]. «Готовность» следует понимать как осознание собственных профессиональных обязанностей, проблем и желание решать их, в то время как «способность» включает в себя поведенческие и рефлексивные аспекты [15]. Рефлексивный компонент предполагает положительное самооценивание личностью своих усилий, основанное не только на факте фиксации собственных усилий, но и на рефлексии — понимании собственных трудностей в работе и принятии разнообразия детей с ОВЗ. Осознание успешности в организации собственной деятельности в своей профессиональной сфере будет способствовать положительной ее оценке и эмоциональному благополучию педагога.

**Методики.** В качестве диагностического инструментария для изучения симптомов выгорания у педагогов был использован «Опросник для выявления выгорания» (авторы С. Maslach, С. Е. Jackson), адаптированный Н. Е. Водопьяновой [8].

Опросник, представленный в Google-форме, включал 22 утверждения, характеризующих чувства и переживания, которые могут возникать у специалистов в связи с их инклюзивной практикой. Анкета была дополнена паспорт-

ной частью (возраст, стаж работы, наличие/отсутствие дефектологического образования, место работы (детский сад, школа, частная практика как основное место профессиональной деятельности)) для того, чтобы можно было проанализировать факторы риска выгорания у педагогов инклюзивной практики. Трехбалльная оценка результатов предполагала выявление таких симптомов выгорания, как эмоциональное истощение, деперсонализация, упрощение профессиональных достижений.

*Шкала трудности тьютора* в реализации тьюторского сопровождения в условиях инклюзии [17]. Оценка внутренней надежности некоторых элементов опросника выполнялась с применением коэффициента «альфа» Кронбаха.

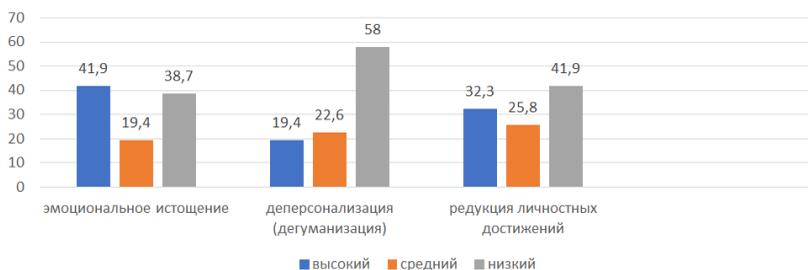
**Выборка.** Выборку исследования составили 79 педагогов (70 женщин и 9 мужчин в возрасте от 31 до 60 лет, проживающие в Московской, Ленинградской и Волгоградской области, работающие в условиях образовательной инклюзии с детьми с ЗПР). Среди участников опроса 31 педагог со специальным дефектологическим образованием и 48 педагогов без базового профильного образования. Все участники были разделены на две условные группы. В первой группе 12 педагогов работали на

момент исследования в школе, 14 — в детском саду и 5 вели частную практику как самозанятые специалисты. Во второй группе было соответственно 18, 24 и 6 педагогов.

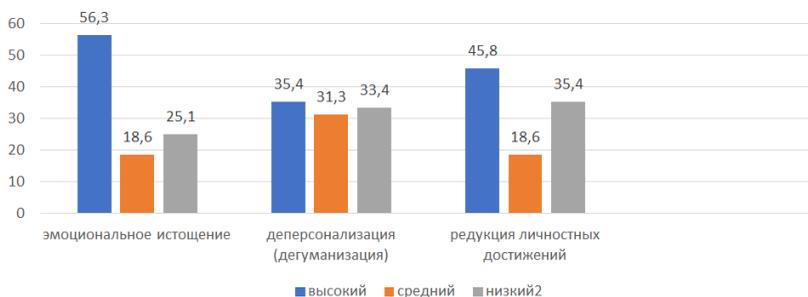
### **Результаты исследования**

Результаты исследования показали, что симптомы выгорания среди педагогов, работающих с детьми с ЗПР в условиях ИОП, проявляются у всех групп респондентов. И хотя результаты представлены с учетом наличия/отсутствия специального (дефектологического) образования, различия статистически незначимы.

В группе педагогов с дефектологическим образованием запущен процесс истощения эмоционально-физических и энергетических ресурсов у 41,9 % опрошенных. У педагогов выражены симптомы эмоционального равнодушия и пресыщения, отсутствует интерес к воспитанникам. Только пятая часть педагогов (19,4 %), по данным опроса, не испытывает положительного отношения к детям, с которыми работает, демонстрирует межличностные искажения в отношении с коллегами и родителями. 32,3 % педагогов склонны снижать оценку своих профессиональных достижений (рис. 1).



**Рис. 1.** Показатели и уровни психического выгорания у педагогов с дефектологическим образованием, реализующих инклюзивную практику с детьми с задержкой психического развития (%)



**Рис. 2.** Показатели и уровни психического выгорания у педагогов без дефектологического образования, реализующих инклюзивную практику с детьми с задержкой психического развития (%)

В группе педагогов инклюзивной практики без специального дефектологического образования выраженность симптомов выгорания имеет другую динамику. Так, фактор «эмоциональное истощение» на высоком уровне отмечен у 56,3 % респондентов, редукция личных достижений на высоком уровне — у 39,6% педагогов, проявления деперсонализации — у 35,4 % участников опро-

са. Отметим, что по фактору «деперсонализация» показатели практически схожи, что может свидетельствовать о влиянии на деформацию отношений с другими людьми личностных особенностей, а не только условий реализации профессиональной деятельности (рис. 2).

Из анализа данных следует, что педагоги-дефектологи в возрасте от 51 до 60 лет, а также их

коллеги без специального образования более подвержены эмоциональному истощению, чем их молодые коллеги, работающие в сфере образовательной инклюзии. Педагоги от 41 года до 50 лет, не имеющие специального образования, чаще выгорают по типу дегуманизации, деперсонализации, чем их коллеги-дефектологи. Между тем во многих исследованиях доказано, что именно такие личностные особенности педагога, как эмпатия и гуманность, замедляют проявления синдрома эмоционального выгорания [3; 4; 8].

Молодые педагоги в возрасте 31–40 лет и не имеющие дефектологического образования, так же как пожилые учителя, склонны к эмоциональному истощению.

Педагоги-дефектологи в возрастной группе 31–40 лет, реализующие свою деятельность в образовательной инклюзии, и молодые специалисты в возрасте до 30 лет обеих категорий не имеют проблем с психоэмоциональным истощением. У них нет признаков эмоционального и физического утомления, равнодушия по отношению к окружающим, судя по ответам респондентов.

Результаты, полученные при проведении опросника для выявления выгорания, коррелируют с результатами опросника трудностей в деятельности педагогов по реализации ИОП (таблица 1). Чем больше трудности и риски ощущаются педагогами в профессиональной деятельности, тем выше показатели их эмоционального выгорания [6; 7; 15].

**Таблица 1**

Соотнесение компонент трудностей педагогов при реализации ИОП

Возможные трудности	Компоненты		
	мои личные трудности	объективные трудности	риски
Организация взаимодействия со специалистами междисциплинарной команды сопровождения	0,821		
Установка рабочего контакта со специалистом сопровождения во время урока	0,744		
Организация коммуникации и принятия ученика с ЗПР его одноклассниками	0,765		
Адаптация образовательной программы для ученика с ЗПР	0,675		
Неготовность к взаимодействию с учениками с ЗПР, испытывающими трудности в навыках самообслуживания	0,6126		

Возможные трудности	Компоненты		
	мои личные трудности	объективные трудности	риски
Отсутствие доступной архитектурной среды в образовательной организации		0,790	
Отсутствие профильных специалистов для сопровождения обучающихся с ОВЗ		0,771	
Отсутствие административной поддержки для организации образования учеников с ОВЗ (отсутствие инклюзивной культуры)		0,743	
Отсутствие необходимых специальных учебно-методических и дидактических материалов		0,676	0,458
Недостаточность необходимых умений для сопровождения учеников с ЗПР	0,509	0,582	
Низкая оплата профессионального труда в условиях инклюзии			0,823
Невозможность обучать в общем классе детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии и сохранять высокие академические достижения нормативно развивающихся обучающихся			0,774

\* Измерение внутренней надежности отдельных пунктов опросника проводилось с помощью коэффициента «альфа» Кронбаха.

### Обсуждение результатов

Исследование показало, что возрастные педагоги часто негативно воспринимают себя, результаты своей работы с обучающимися воспитанниками, принижают собственные профессиональные успехи. Все компоненты выгорания связаны с возрастом. Отсутствие дефектологического образования имеет связь с эмоциональным компонентом выгорания и редуцией профессиональных достижений.

Педагоги-дошкольники, работающие в инклюзивных группах и детских садах, выгорают мень-

ше, чем их коллеги, работающие в школах с детьми с ОВЗ. Дегуанизация и эмоциональное истощение развивается у них в возрасте 51–60 лет. Возможно, факт того, что освоение адаптированной образовательной программы дошкольного образования не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестацией воспитанников, снижает тревожность педагогов, поддерживает на стабильном уровне долгое время их эмоциональный фон.

Интересные данные, на наш взгляд, получены в группе частным образом практикующих спе-

циалистов, которым приходится работать с детьми с задержкой психоречевого и психического развития, в том числе в малых и больших группах. Эти педагоги не имеют склонности к эмоциональному выгоранию и деперсонализации. При этом именно в этой группе максимально выявлено у педагогов раздражение от кажущейся собственной некомпетентности, неудовлетворенность результатами деятельности, уменьшение ценности профессии, негативное самовосприятие в профессиональной сфере. Предполагаем, что это связано с необходимостью самостоятельно искать клиентов, постоянно доказывать свою профессиональную ценность родителям, коллегам и т. д.

Полученные в исследовании данные выявили факторы риска синдрома выгорания у педагогов инклюзивной практики:

- возраст детерминирует все компоненты выгорания;
- стаж и самоорганизация профессиональной деятельности влияют на редукцию личностных достижений;
- отсутствие специального дефектологического образования у молодых специалистов приводит к эмоциональному истощению, у более опытных педагогов — к дегуманизации и редукции достижений;
- влияние факторов риска выгорания у педагогов дошкольных

организаций проявляется с возрастом. Полученные результаты дополняют и конкретизируют предыдущие исследования трудностей реализации инклюзивных образовательных практик [15; 17; 21; 22; 23 24; 25]. Авторы подтверждают выводы данного исследования в контексте реализации инклюзивных образовательных практик, указывая на необходимость формирования психологической готовности педагогов к работе в условиях инклюзии. Исследование авторского коллектива (А. Ю. Шеманов, Е. В. Самсонова, Ю. А. Быстрова, Е. Н. Кутепова, 2022 [15; 17]) выявило наибольшие трудности в реализации ИОП для детей с ЗПР. Педагоги и специалисты, осуществляющие тьюторское сопровождение, а также студенты психолого-педагогических и дефектологических специальностей соотносят работу с ними с профессиональными рисками [13]. Респонденты при проведении опроса указывали, что стрессовыми ситуациями, как и ситуациями профессионального затруднения для них являются как их личные трудности принятия многообразия детей с ОВЗ, так и объективные трудности и риски, связанные с несовершенством организации ИОП [7; 15].

### **Заключение**

Реализация профессиональной деятельности в инклюзивной об-

разовательной среде, сопряженная с постоянным взаимодействием с обучающимися воспитанниками с задержкой психического развития, приводит к нарушению нормального функционирования педагогической деятельности специалистов, проявлением чего может стать формирование симптомов выгорания.

У педагогов инклюзивной практики выявляется неравномерное проявление симптомов выгорания. Они зависят от возраста, стажа профессиональной деятельности в инклюзивных условиях с детьми с ЗПР, наличия или отсутствия специального дефектологического образования, места реализации педагогической практики.

Иерархия симптомов психического выгорания у педагогов инклюзивной практики представлена, во-первых, выраженностью симптома эмоционального истощения; во-вторых, редукцией личностных достижений; и наконец, деперсонализацией. Для педагогов характерным является эмоциональное перенасыщение и усталость; негативное оценивание своих возможностей, перекладывание ответственности за результат на других специалистов или родителей; негативизм, циничность установок по отношению к обучающимся. Основными причинами проявления выгорания у педагогов инклю-

зивной практики являются индивидуальные психофизиологические свойства и высокое психоэмоциональное напряжение, связанное с организацией труда в инклюзивных условиях, ориентация на предметные результаты, а не личностное развитие обучающихся, недостаточная профессиональная подготовленность к работе с детьми с ЗПР в инклюзивных условиях. Данные причины находятся в прямой зависимости от переживаемых ими как личностных профессиональных трудностей, так и объективных трудностей и рисков реализации ИОП.

Для профилактики и предотвращения возникновения психического выгорания у педагогов инклюзивной практики необходимо организованное проведение консультативно-тренинговой, просветительско-методической и профилактической работы. Сохранению психического здоровья педагогов и организации профессионально-экологического пространства будут способствовать разные по форме и содержанию профилактические виды работы, формирующие смыслы выполняемой профессиональной деятельности с детьми с ЗПР в условиях инклюзивной практики, а также устранение дефицита профессиональных компетенций в области инклюзивного образования.

## Литература

1. Алехина, С. В. Оценка инклюзивного процесса как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации / С. В. Алехина, Ю. В. Мельник, Е. В. Самсонова, А. Ю. Шеманов. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2021. — Т. 26. — № 5. — С. 116–126. — DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260509>.
2. Алехина, С. В. Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации / С. В. Алехина, Е. В. Самсонова, А. Ю. Шеманов. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2022. — Т. 27. — № 5. — С. 69–84. — DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270506>.
3. Борисова, М. В. Основные направления профилактики и коррекции профессионального выгорания / М. В. Борисова, Н. П. Ансимова. — Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. — 2011. — № 2. — Т. II. — С. 212–215.
4. Буксман, О. В. Теоретический обзор изучения проблемы эмоционального выгорания у педагогов / О. В. Буксман. — Текст : непосредственный // Психология особых состояний: от теории к практике. — Красноярск : Красноярский гос. пед. университет, 2019. — С. 111–113.
5. Быстрова, Ю. А. Подготовка к профессионально-трудовой деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями / Ю. А. Быстрова. — Текст : непосредственный // Культурно-историческая психология. — 2022. — Т. 18. — № 2. — С. 54–61. — doi:10.17759/chp.2022180206.
6. Быстрова, Ю. А. Практическая подготовка специалистов сопровождения для работы по специальной индивидуальной программе развития в инклюзивном классе / Ю. А. Быстрова. — Текст : непосредственный // Наука и школа. — 2022. — № 6. — С. 134–145. — DOI 10.31862/1819-463X-2022-6-134-145. EDN PNHQDS.
7. Быстрова, Ю. А. Ресурсы формирования психологической готовности педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде / Ю. А. Быстрова. — Текст : непосредственный // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость : материалы I Междунар. науч.-практ. конф., Донецк, 24 июня 2022 г. — Донецк : Донецкий национальный университет, 2022. — Т. 1. — С. 93–98. — EDN LZWKWK.
8. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика : практическое пособие / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва : Юрайт, 2021. — 299 с. — Текст : непосредственный.
9. Лапп, Е. А. Готовность педагогов общей и коррекционной практики к работе в условиях образовательной инклюзии / Е. А. Лапп, С. Г. Ярикова. — Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. — 2019. — № 4 (40). — С. 335–350.
10. Маркова, С. В. Профессиональная компетентность как условие профилактики профессионального выгорания педагогов инклюзивного образования / С. В. Маркова. — Текст : непосредственный // Проблема профессиональной дезадаптации в условиях современных социальных вызовов : материалы Междунар. науч.-практ. конф. — Липецк, 2021. — С. 31–35.
11. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития у учителя / Л. М. Митина. — Москва : Академия, 2004. — 320 с. — Текст : непосредственный.
12. Пилипчук, Л. С. Эмоциональное выгорание педагогов, реализующих инклюзивное образование в дошкольных организациях / Л. С. Пилипчук, А. С. Ковалева. — Текст : непосредственный // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. — 2019. — № 4 (41). — С. 64–70.
13. Профессиональная подготовка тьюторов, сопровождающих обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования : методические рекомендации для педагогических вузов и институтов развития образования / Е. В. Самсонова, Ю. А. Быстрова, И. В. Карпенкова [и др.]. — Москва : Мос-

ковский государственный психолого-педагогический университет, 2022. — 142 с. — ISBN 978-5-94051-243-1. — EDN TLZJQQ. — Текст : непосредственный.

14. Ряписова, А. Г. Проблема эмоционального выгорания педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья / А. Г. Ряписова, А. Д. Завьялова. — Текст : непосредственный // Тенденции развития науки и образования. — 2022. — № 87-5. — С. 158–163. — Текст : непосредственный.

15. Самсонова, Е. В. Компетенции тьютора в инклюзивном образовании: специфика программ профессиональной подготовки / Е. В. Самсонова, Ю. А. Быстрова, А. Ю. Шеманова, Е. Н. Кутепова. — Текст : непосредственный // Психолого-педагогические исследования. — 2022. — Т. 14. — № 2. — С. 84–99. — DOI: 10.17759/psyedu.2022140206.

16. Феофанов, В. Н. Психическое выгорание учителей специальных (коррекционных) школ как фактор психологического здоровья учащихся с отклонениями в развитии / В. Н. Феофанов. — Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — 2008. — № 58. — С. 466–475.

17. Шеманов, А. Ю. Подход к оценке особенностей профессиональной компетентности тьютора в условиях инклюзивного образования: пилотное исследование / А. Ю. Шеманов, Е. В. Самсонова, Ю. А. Быстрова, Е. Н. Кутепова. — Текст : непосредственный // Клиническая и специальная психология. — 2022. — Т. 11. — № 4. — С. 233–263. — DOI: 10.17759/cpse.2022110410.

18. Юдина, Т. А. Исследования по проблемам социальной и образовательной инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями / Т. А. Юдина, С. В. Алехина. — Текст : непосредственный // Современная зарубежная психология. — 2015. — Т. 4. — № 2. — С. 40–46. — DOI: 10.17759/jmfp.2015040205.

19. Arraz Fernando Miranda. Síndrome de Burnout en profesores / Fernando Miranda

Arraz. — Text : unmediated // Revista científica multidisciplinaria base de conocimiento. — 2018 (año 03). — Vol. 07, Ed. 06. — P. 34–47. — ISSN: 2448-0959.

20. Aris, N. El Síndrome de Burnout en los docentes / N. Aris. — Text : electronic // Electronic Journal of Research in Educational Psychology. — 2009. — Iss. 7 (18). — P. 829–848. — DOI: 10.25115/ejrep.v7i18.1324.

21. Bystrova, Yu. Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments / Yu. Bystrova, V. Kovalenko, O. Kazachiner. — Text : unmediated // Journal for Educators, Teachers and Trainers. — 2021. — Vol. 12 (3). — P. 101–114. — DOI: 10.47750/jett.2021.12.03.010.

22. Guo, Y. Quality of the Literacy Environment in Inclusive Early Childhood Special Education Classrooms / Y. Guo, B. E. Sawyer, L. M. Justice, J. N. Kaderavek. — Text : unmediated // Journal of Early Intervention. — 2013. — Vol. 35. — № 1. — P. 40–60. — DOI: 10.1177/1053815113500343.

23. Jose, J. P. Inclusive Properties of School Interactional Milieu: Implications for Identity Construction and Social Exclusion / J. P. Jose, C. Shanuga. — Text : unmediated // Contemporary Voice of Dalit. — 2018. — Vol. 10 (1). — P. 98–113. — DOI: 10.1177/2455328X17745174.

24. Love, H. R. Definition, Context, Quality: Current Issues in Research Examining High-Quality Inclusive Education / H. R. Love, E. Horn. — Text : unmediated // Topics in Early Childhood Special Education. — 2021. — Vol. 40 (4). — P. 204–216. — DOI: 10.1177/0271121419846342.

25. Vislie, L. From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies / L. Vislie. — Text : unmediated // European Journal of Special Needs Education. — 2003. — Vol. 18. — № 1. — P. 17–35. — DOI: 10.1080/0885625082000042294?needAccess=true.

#### References

1. Alekhina, S.V., Mel'nik, Yu.V., Samsonova, E.V., & Shemanov, A.Yu. (2021). Otsenka inkluzivnogo protsessa kak instru-

ment proektirovaniya inklyuzii v obrazovatel'noi organizatsii [Evaluation of the inclusive process as a tool for designing inclusion in an educational organization] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 26(5), 116–126. DOI:10.17759/pse.2021260509 (In Russ.).

2. Alekhina, S.V., Samsonova, E.V., & Shemanov, A.Yu. (2022). Podkhod k modelirovaniyu inklyuzivnoy sredy obrazovatel'noy organizatsii [Approach to Modeling Inclusive Environment in Educational Organization]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 27(5), 69–84. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270506> (In Russ.).

3. Borisova, M.V., & Ansimova, N.P. (2011). Osnovnyye napravleniya profilaktiki i korrektsii professional'nogo vygoraniya [The main directions of prevention and correction of professional burnout]. *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2(2), 212–215 (In Russ.).

4. Buksman, O.V. (2019). Teoreticheskii obzor izucheniya problemy emotsional'nogo vygoraniya u pedagogov [Theoretical review of the study of the problem of emotional burnout among teachers]. In *Psikhologiya osobykh sostoyaniy: ot teorii k praktike* [Psychology of special conditions: from theory to practice] (pp. 111–113). Krasnoyarsk: Krasnoyarsk state ped. university. (In Russ.)

5. Bystrova, Yu.A. (2022). Podgotovka k professional'no-trudovoy deyatel'nosti uchashchikhsya s intellektual'nymi narusheniyami [Development of Social and Psychological Readiness for Professional and Working Life in Students with Intellectual Disabilities]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 18(2), 54–61. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180206>. ISSN: 1816-5435 (print) ISSN: 2224-8935 (online).

6. Bystrova, Yu.A. (2022). Prakticheskaya podgotovka spetsialistov soprovozhdeniya dlya raboty po spetsial'noy individual'noy programme razvitiya v inklyuzivnom klasse [Practical training of support specialists for work on a special individual development

program in an inclusive class]. *Nauka i shkola* [Science and School], 6, 134–145. DOI 10.31862/1819-463X-2022-6-134-145. EDN PHXQDS. (In Russ.)

7. Bystrova, Yu.A. (2022). Resursy formirovaniya psikhologicheskoy gotovnosti pedagogov k rabote v inklyuzivnoy obrazovatel'noy srede [Resources for the formation of psychological readiness of teachers to work in an inclusive educational environment]. In *Sovremennyy uchitel': professional'naya kompetentnost' i sotsial'naya znachimost'* [Modern teacher: professional competence and social significance] (Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference, Donetsk, June 24, 2022, Vol. 1, pp. 93–98). Donetsk: Donetsk National University. EDN LZWKWK. (In Russ.)

8. Vodopyanova, N.E., & Starchenkova, E.S. (2021). *Sindrom vygoraniya. Diagnostika i profilaktika* [Burnout syndrome. Diagnostics and prevention] [A practical guide] (3rd ed., corr. and add.). Moscow: Yurayt Publishing House, 299 p. (In Russ.)

9. Lapp, E.A., & Yarikova, S.G. (2019). Gotovnost' pedagogov obshchey i korektsionnoy praktiki k rabote v usloviyakh obrazovatel'noy inklyuzii [Readiness of teachers of general and correctional practice to work in conditions of educational inclusion]. *Prospects of science and education*, 4(40), 335–350. (In Russ.)

10. Markova, S.V. (2021). Professional'naya kompetentnost' kak uslovie profilaktiki professional'nogo vygoraniya pedagogov inklyuzivnogo obrazovaniya [Professional competence as a condition for the prevention of professional burnout of teachers of inclusive education]. In *The problem of professional maladaptation in the conditions of modern social challenges* (Materials of the International Scientific and practical Conference, pp. 31–35). Lipetsk. (In Russ.)

11. Mitina, L.M. (2004). *Psikhologiya truda i professional'nogo razvitiya u uchitelya* [Psychology of work and professional development of a teacher]. Moscow: Academy, 320 p. (In Russ.)

12. Pilipchuk, L.S., & Kovaleva, A.S. (2019). Emotsional'noe vygoranie pedagogov, realizuyushchikh inkluzivnoe obrazovanie v doskol'nykh organizatsiyakh [Emotional burnout of teachers implementing inclusive education in preschool organizations]. *Bulletin of the Altai State Pedagogical University*, 4(41), 64–70. (In Russ.)
13. Samsonova, E.V., Bystrova, Yu.A., Karpenkova, I.V., et al. (2022). *Professional'naya podgotovka t'yutorov, soprovozhdayushchikh obuchayushchikhsya s ograniченными возможностями zdorov'ya v usloviyakh inkluzivnogo obrazovaniya* [Professional training of tutors accompanying students with disabilities in conditions of inclusive education] [Guidelines for pedagogical universities and institutions for the development of education]. Moscow: Moscow State Psychological and Pedagogical University, 142 p. ISBN 978-5-94051-243-1. EDN TLZJQQ. (In Russ.)
14. Ryapisova, A.G., & Zavyalova, A.D. (2022). Problema emotsional'nogo vygoraniya pedagogov, rabotayushchikh s det'mi s ograniченными возможностями zdorov'ya [The problem of emotional burnout of teachers working with children with disabilities]. *Trends in the development of science and education*, 87-5, 158–163. (In Russ.)
15. Samsonova, E.V., Bystrova, Y.A., Shemanov, A.Yu., & Kutepova, E.N. (2022). Kompetentsii t'yutora v inkluzivnom obrazovanii: spetsifika program professional'noy podgotovki [Tutor Competencies in Inclusive Education: Specifics of Professional Training Curricula]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 14(2), 84–99. DOI: 10.17759/psyedu.2022140206 (In Russ.)
16. Feofanov, V.N. (2008). Psikhicheskoe vygoranie uchiteley spetsial'nykh (korrektsionnykh) shkol kak faktor psikhologicheskogo zdorov'ya uchashchikhsya s otkloneniyami v razvitiі [Mental burnout of teachers of special (correctional) schools as a factor of psychological health of students with developmental disabilities]. *Proceedings of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University*, 58, 466–475. (In Russ.)
17. Shemanov, A.Yu., Samsonova, E.V., Bystrova, Yu.A., & Kutepova, E.N. (2022). Podkhod k otsenke osobennosti professional'noi kompetentnosti t'yutora v usloviyakh inkluzivnogo obrazovaniya: pilotnoe issledovanie [An approach to assessing the features of a tutor's professional competence in inclusive education: a pilot study]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya [Clinical and Special Psychology]*, 11(4), 233–263. DOI: 10.17759/cpse.2022110410 (In Russ.)
18. Yudina, T.A., & Aliokhina, S.V. (2015). Issledovaniia po problemam sotsialnoi i obrazovatelnoi inkluzii lits s intellektual'nymi narusheniyami [Research on the Issues of Social and Educational Inclusion in Persons with Intellectual Disabilities]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Journal of Modern Foreign Psychology]*, 4(2), 40–46. DOI: 10.17759/jmfp.2015040205. (In Russ.)
19. Arraz, Fernando Miranda (2018). Síndrome de Burnout en profesores. *Revista científica multidisciplinaria base de conocimiento*, 7(6), 34–47. ISSN: 2448-0959.
20. Aris, N. (2009). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(18), 829–848. DOI:10.25115/ejrep.v7i18.1324
21. Bystrova, Yu., Kovalenko, V., & Kazachiner, O. (2021). Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 12(3), 101–114. DOI: 10.47750/jett.2021.12.03.010
22. Guo, Y., Sawyer, B.E., Justice, L.M., & Kaderavek, J.N. (2013). Quality of the Literacy Environment in Inclusive Early Childhood Special Education Classrooms. *Journal of Early Intervention*, 35(1), 40–60. DOI: 10.1177/1053815113500343
23. Jose, J.P., & Shanuga, C. (2018). Inclusive Properties of School Interactional Milieu: Implications for Identity Construction and Social Exclusion. *Contemporary Voice of Dalit.*, 10(1), 98–113. DOI: 10.1177/2455328X17745174

24. Love, H.R., & Horn, E. (2021). Definition, Context, Quality: Current Issues in Research Examining High-Quality Inclusive Education. *Topics in Early Childhood Special Education, 40*(4), 204–216. DOI: 10.1177/0271121419846342

25. Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education, 18*(1), 17–35. DOI: 10.1080/0885625082000042294?needAccess=true