



УДК 159.99

ЛИЧНЫЙ ДИСТРЕСС И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ У  
ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

**Федосеева А.М.**

*старший научный сотрудник лаборатории образования и комплексной  
реабилитации детей с задержкой психического развития*

*ФГБНУ Институт коррекционной педагогики*

*г. Москва*

[fedoceeva@ikp.email](mailto:fedoceeva@ikp.email)

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования личного дистресса как феномена эмпатии, психологического благополучия и профессионального выгорания у педагогов с разным опытом работы с учениками с задержкой психического развития (ЗПР). В исследовании приняли участие респонденты ( $n=191$ ) от 20 до 64 лет, из которых 94,3% составляли женщины. В эмпирической выборке были представлены педагоги, которые были разделены на три группы: работающие в специальной (коррекционной) школе; работающие в условиях инклюзии и с большим опытом работы с учениками с ЗПР в общеобразовательной школе, где в классе 1-3 ученика с ЗПР; педагоги без опыта работы с учениками с ЗПР. Использовались методики «Шкала психологического благополучия» К. Рифф, опросник профессионального выгорания К. Маслач, С. Джексон (МВІ), многофакторный опросник эмпатии М. Дэвиса (ІRI). Исследование особенностей личностного дистресса и психологического благополучия у педагогов с разным опытом работы с учащимися с ЗПР показало, что личный дистресс значимо выше у педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** личный дистресс, психологическое благополучие, ученики с задержкой психического развития, психологическое сопровождение педагогов,

инклюзивное образование

PERSONAL DISTRESS AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF  
TEACHERS IN CONDITIONS OF INCLUSION

*Fedoseeva A.M.*

*Senior Researcher at the Laboratory of Education and Comprehensive  
Rehabilitation of Children with Mental Retardation*

*FGNU Institute of Correctional Pedagogy*

*Moscow*

[fedoceeva@ikp.email](mailto:fedoceeva@ikp.email)

**Annotation.** *The article presents the results of a study of personal distress as a phenomenon of empathy, psychological well-being and professional burnout among teachers with different experience of working with students with mental retardation. The study involved respondents (n=191) from 20 to 64 years old, of which 94.3% were women. The empirical sample included teachers who were divided into three groups: working in a special (correctional) school; working in conditions of inclusion and with extensive experience working with students with a PO in a secondary school, where there are 1-3 students with a PO in the class; teachers without experience working with students with a PO. The methods of the "Scale of psychological well-being" by K. Riff, the questionnaire of professional burnout by K. Maslach, S. Jackson (MBI), the multifactorial questionnaire of empathy by M. Davis (IRI) were used. The study of the features of personal distress and psychological well-being among teachers with different experience of working with students with ASD showed that personal distress is significantly higher among teachers working in inclusive education.*

**Keywords:** *personal distress, psychological well-being, students with mental retardation, psychological support of teachers, inclusive education*

## **Введение**

Целью специального и инклюзивного образования является введение в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из нее: используя

«обходные пути» особым образом построенного образования. Базовая ценность инклюзии заключается в интеграции ребенка в более сложное социальное окружение (Малофеев, Никольская и др., 2010), в обогащении социальной ситуации развития, где разнообразное взаимодействие со взрослыми и сверстниками будет обеспечивать необходимую «широту» зоны ближайшего развития.

Инклюзивная среда предъявляет особые требования к профессиональной компетентности педагога. Данные современных исследований позволяют сделать вывод об увеличении количества детей с ЗПР, обучающихся в условиях инклюзивного образования; а также о недостаточной осведомленности и подготовленности педагогических работников инклюзивных образовательных организаций в области обучения и психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР в современной образовательной среде (Бабкина, 2021).

В культурно-исторической психологии механизмом развития выступает интериоризация культурных «орудий» или инструментов, а условием развития - сотрудничество со взрослым в зоне ближайшего развития ребенка. Взаимодействие взрослого и ребенка в зоне ближайшего развития включает в себя план посреднического действия как на уровне передачи-присвоения способа действия, так и на уровне осознания смысла этого способа ребенком; в посредническом действии продуцируется и утверждается значение-смысл (слова, символа, моделирующей схемы) [3]. Отсюда, в процессе обучения эмоционально-смысловая поддержка ученика в преодолении учебной трудности как со-переживание взрослого ребенку и как составляющая посреднического действия является ключевой компетентностью педагога инклюзивного образования.

Со-переживание взрослого ребенку можно понимать и как деятельность по поддержанию переживания Другого (теория сознания и переживания, Ф.Е. Василюк) с целью осмысления опыта, также можно говорить о сопереживании как совместно-разделенном переживании в контексте эмоционально-смыслового подхода (Малофеев, Никольская и др., 2010). Но если в коррекции детского

аутизма вовлечение в совместно-разделенное переживание направлено на формирование более полноценного эмоционального контакта и необходимых аффективных механизмов развития, то для ребенка с ЗПР такое со-переживание взрослого помогает осознавать свой опыт и восстанавливать волевые механизмы произвольности психических функций.

Таким образом, педагог в ситуации инклюзии должен быть не только организатором процесса коммуникации и взаимодействия с учениками. Развивающее обучение в зоне ближайшего развития невозможно без эмоционально-смысловой поддержки и, шире, со-переживания учителя – ученику. Как показывают наблюдения за деятельностью педагогов, такая эмоционально-смысловая поддержка вызывает большие затруднения: причинами такого положения могут быть недостаточные навыки педагогического со-переживания, и в частности – недостаточный уровень регуляции эмпатии (Никольская, Баенская, 2016; Федосеева, 2020), соответственно, высокий уровень эмпатического дистресса.

### **Цель исследования**

Цель нашего исследования состояла в том, чтобы выявить особенности выраженности эмпатического дистресса у педагогов, работающих в условиях инклюзии, а также его детерминантов: психологического благополучия и профессионального выгорания. Исследования связи эмпатии и профессионального выгорания показывают, что именно выраженность личностного дистресса является предиктором профессионального выгорания (Эльконин, 2022). Психологическое благополучие, которое мы будем понимать вслед за К. Рифф как оценку человеком собственной жизни в аспектах позитивного функционирования (Ryff, Singer, 2008) является другим значимым индикатором регуляции личного дистресса в профессиональной деятельности педагога.

В исследовании принимали участие педагоги специальных (коррекционных) и общеобразовательных учреждений из 15 регионов РФ. Опросники заполнялись онлайн с помощью google-формы. Всего в исследовании

приняли участие 191 педагог, от 20 до 64 лет, из которых 94,3% составляли женщины; педагоги были разделены на три группы в соответствии с опытом работы с учениками с задержкой психического развития: работающие в специальной (коррекционной) школе; работающие в условиях инклюзии и с большим опытом работы с учениками с ЗПР в общеобразовательной школе, где в классе 1-3 ученика с ЗПР; педагоги без опыта работы с учениками с ЗПР. Исследование проводилось в марте-апреле 2022 года.

### **Методы исследования**

Для диагностики феноменов эмпатии и личного дистресса, в частности, был использован Многофакторный опросник эмпатии М. Дэвиса (Interpersonal Reactivity Index, IRI), который состоит из 28 вопросов и предполагает ответы по пяти-балльной шкале. Для оценки психологического благополучия применялся Опросник «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф в в адаптации П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленковой состоит из 84 вопросов, включает 6 шкал и интегральный показатель; предполагает ответы по шести-балльной шкале. Для диагностики профессионального выгорания применялся Опросник выгорания К. Маслач (Malachi Burnout Inventory - OBI) в адаптации Н.Е. Воропьяновой. Опросник включает 22 пункта.

### **Результаты исследования**

В выделенных трех группах педагогов был проведен дисперсионный анализ (One-Way ANOVA: Non-parametric, Kruskal-Wallis) с целью выявить различия между шкалами методик межличностной реактивности, психологического благополучия и профессионального выгорания.

Таблица 1

### **Различия по показателям шкал эмпатии (IPR), психологического благополучия и профессионального выгорания педагогов – One-Way ANOVA (Non-parametric, Kruskal-Wallis)**

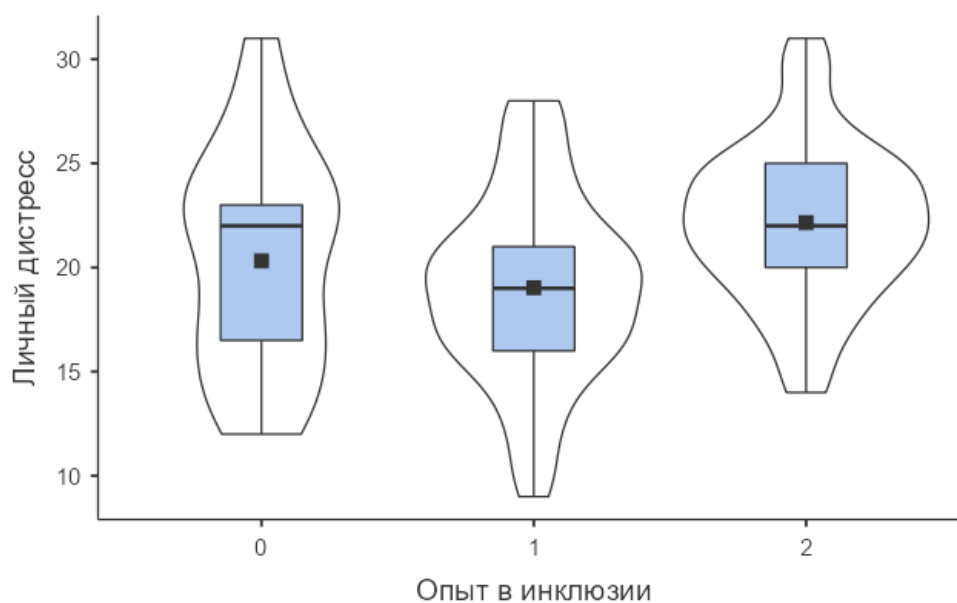
Параметры	Педагоги специальных школ	Педагоги, работающие в условиях	Педагоги без опыта работы с детьми с	p	Effect Size ( $\epsilon^2$ )

	(M±SD) n=99	инклюзии (M±SD) n=69	ЗПР n=23		
<b>Эмпатия (IPR)</b>					
<i>Сопереживание</i>	26.3±4.4	26.3±4.9	25,7±5,3	0.828	0.002
<i>Децентрация</i>	26.7±3.4	26.6±3.8	25,5±3,8	0.372	0.011
<i>Эмпатическая забота</i>	28.2±3.2	28.2±3.9	27,4±3,9	0.729	0.003
<i>Личный дистресс</i>	19.0±4.5	22.2±3.8	20,3±5,3	<b>&lt;.001</b>	<b>0.109</b>
<b>Профессиональное выгорание</b>					
<i>Эмоциональное истощение</i>	18.4±7.9	23.2±9.7	21,6±11,3	<b>0.007</b>	<b>0.054</b>
<i>Деперсонализация</i>	7.3±5.2	11.0±6.1	10,1±6,3	<b>&lt;.001</b>	<b>0.084</b>
<i>Редукция профессиональных достижений</i>	38.3±5.6	34.6±7.4	35,1±7,0	<b>0.006</b>	<b>0.056</b>
<i>Общий показатель выгорания</i>	64.0±10.6	68.8±11.4	66,7±12,8	0.056	0.031
<b>Психологическое благополучие (К. Рифф)</b>					
<i>Позитивное отношение</i>	62.8±7.9	61.5±9.0	60,5±11,1	0.700	0.004
<i>Автономия</i>	58.1±7.6	55.5±7.9	56,4±7,3	0.093	0.026
<i>Управление средой</i>	61.3±6.7	58.5±7.9	58,3±9,42	<b>0.050</b>	<b>0.031</b>
<i>Личностный рост</i>	62.5±6.6	61.1±8.0	60,3±8,7	0.480	0.008
<i>Цели в жизни</i>	65.0±6.5	62.7±9.3	61,7±9,0	0.314	0.012
<i>Самопринятие</i>	60.5±7.8	58.1±8.9	55,9±9,7	0.085	0.027
<i>Общий показатель ПБ</i>	370.5±32.5	356.2±40.0	352,0±46,3	0.104	0.024

Группы педагогов с разным опытом работы в инклюзии отличаются по шкалам: «Личный дистресс» ( $\chi^2=20,34$ ;  $p<.001$ ), по всем шкалам профессионального выгорания; «Управление средой» ( $\chi^2=5,70$ ;  $p<.050$ ). Причем самые высокие показатели профессионального выгорания и личного дистресса отмечены в группе педагогов, которые работают в условиях инклюзии. По шкале «Управление средой» самые низкие показатели - в группе педагогов без опыта работы в инклюзии, этот показатель может объясняться тем, что в этой группе

преобладают педагоги с маленьким стажем и, соответственно, с более выраженным переживанием своей профессиональной некомпетентности. В группе педагогов без опыта работы в условиях инклюзии был обнаружен большой разброс показателей. Мы предположили, что это может быть связано с влиянием индивидуальных различий педагогов, в первую очередь, а также с их мотивацией и уровнем компетентности.

Педагоги, работающие в специальных (коррекционных) школах, имеют более низкие показатели личного дистресса по сравнению с педагогами, работающими в условиях инклюзии; а также более низкие показатели общего профессионального выгорания, эмоционального истощения и деперсонализации; вместе с этим – более высокие показатели редукции профессиональных достижений.



**Условные обозначения:** 0 – группа педагогов без опыта работы с учениками с ЗПР; 1 – группа педагогов из специальных (коррекционных) школ; 2 – группа педагогов, работающих с учениками с ЗПР в условиях инклюзии.

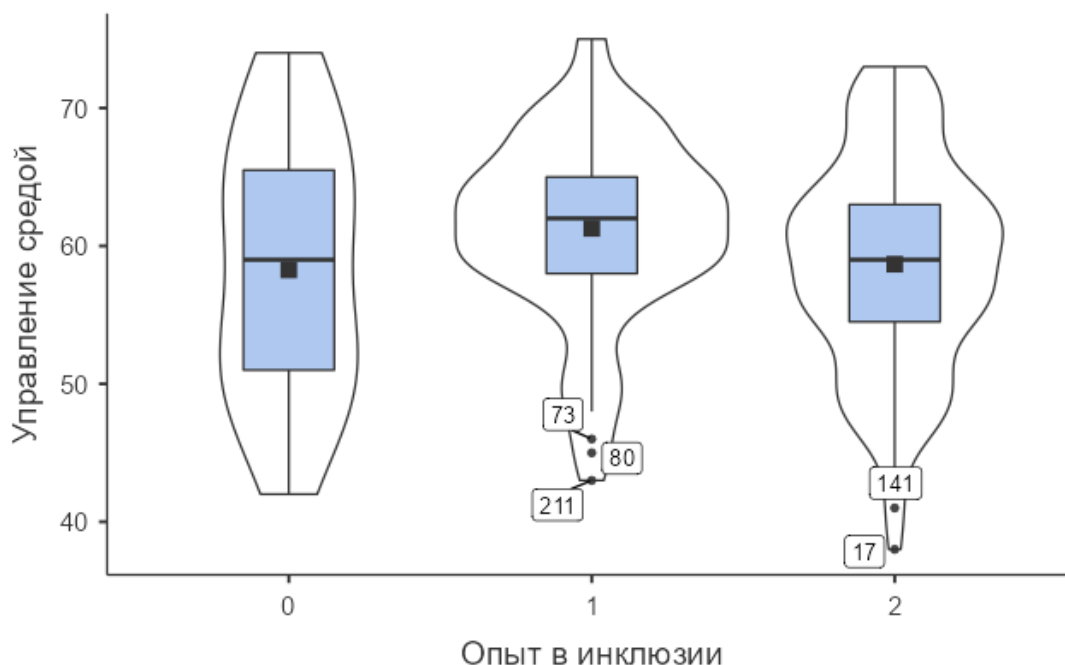
*Рис. 1.* Распределение данных по шкале «Личный дистресс» в группах педагогов с разным опытом работы в инклюзии

Попарное сравнение групп показало, что по шкале «Личный дистресс» отличаются только группы педагогов специальных школ и педагогов, работающих в инклюзии,  $W$ -критерий=5,54;  $p < 0,001$  (Welch's t-критерий); по шкале «Децентрация», напротив, эти группы не различаются между собой



( $W_{кр.}=0,238$ ;  $p=0,985$ ) и отличаются от группы педагогов без опыта работы с учащимися с ЗПР,  $p<0,2$ . То есть, личный дистресс значимо ниже в группе педагогов, работающих в специальных (коррекционных) школах, а децентрация ниже (тенденция к значимости) в группе педагогов без опыта работы с учащимися с ЗПР. То есть, можно предположить, что педагоги, работающие с учениками в специальных (коррекционных) школах, меньше эмпатически вовлекаются в переживания учеников, и, как следствие, имеют менее выраженный эмпатический личный дистресс. Педагоги без опыта работы в условиях инклюзии (не имеющие опыта работы с учениками с ЗПР) демонстрируют большую дисперсию показателей личного дистресса (см. рис. 1).

Педагоги, работающие в условиях инклюзии, имеют значимо ниже показатели психологического благополучия в целом и по отдельным шкалам: автономии, самопринятия (тенденция к значимости) и управления средой (значимое различие). Нужно отметить, что по шкале «Управление средой» в обеих группах есть выбросы (3 участника) с низкими значениями.



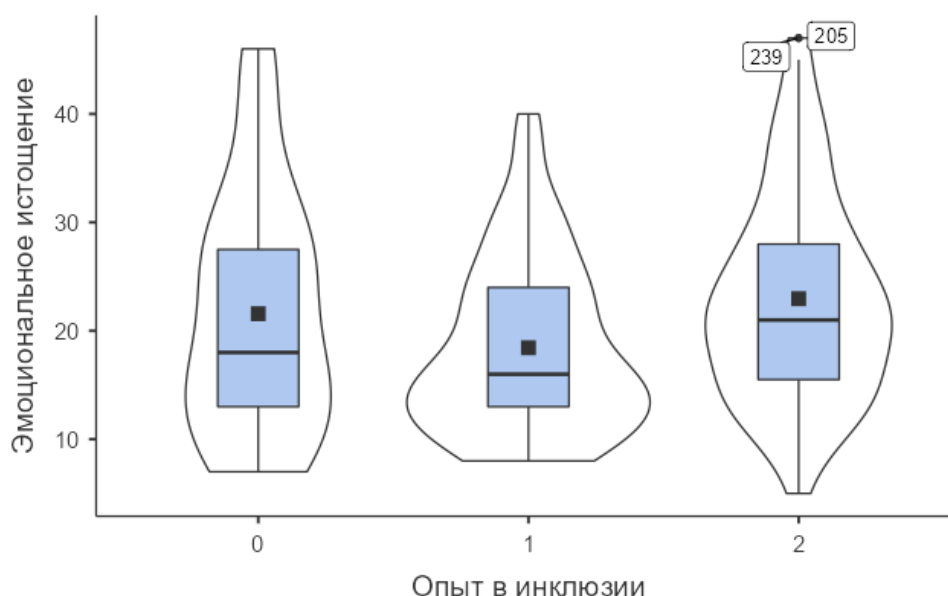
**Условные обозначения:** 0 – группа педагогов без опыта работы с учениками с ЗПР; 1 – группа педагогов из специальных (коррекционных) школ; 2 – группа педагогов, работающих с учениками с ЗПР в условиях инклюзии.

Рис. 2. Распределение данных по шкале «Управление средой» в группах педагогов с разным опытом работы в инклюзии



Как следует из рис.2. шкала «Управление средой» ниже у педагогов, работающих в условиях инклюзивного обучения. Эта шкала описывает качество сохранения чувства компетентности или само-эффективности: мы предположили, что именно состояние беспомощности, переживаемое педагогом как потеря чувства собственной компетентности в ситуации взаимодействия с учащимися с ЗПР и приводит к низким показателям в группе педагогов, работающих в условиях инклюзии. Нужно отметить, что данные в группе педагогов без опыта работы с учениками с ЗПР имеют большую дисперсию, но не имеют выбросов. Можно предположить, что педагоги по-разному переживают свою само-эффективность, и довольно большая часть выборки имеет низкие показатели чувства собственной компетентности. Как уже было сказано выше, можно предположить, что это связано с началом профессиональной деятельности (маленьким стажем) и недостаточным опытом преодоления профессиональных трудностей.

Неоднородность данных по шкале «Управления средой» еще раз показывает недостаточность системы профессиональной поддержки и сопровождения профессионального роста педагогов в образовательных учреждениях.



**Условные обозначения:** 0 – группа педагогов без опыта работы с учениками с ЗПР; 1 – группа педагогов из специальных (коррекционных) школ; 2 – группа педагогов, работающих с учениками с ЗПР в условиях инклюзии.

*Рис. 3.* Распределение данных по шкале «Эмоциональное истощение» в группах педагогов с разным опытом работы в инклюзии

На рис.3 можно увидеть распределение показателей по шкале «Эмоциональное истощение»: если в группах педагогов без опыта работы с учениками с ЗПР и педагогов специальных (коррекционных) школ асимметрия в сторону низких значений, то в группе педагогов, работающих в условиях инклюзии – среднее выше, и есть несколько участников с чрезмерно высокими показателями (выбросы). То есть, педагоги, работающие в условиях инклюзии, оказываются сильнее эмоционально истощены по сравнению с другими группами (некоторые экстремально сильно истощены).

### **Заключение**

Исследование особенностей личностного дистресса и психологического благополучия у педагогов с разным опытом работы с учащимися с ЗПР показало, что личный дистресс значимо выше у педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования. Также профессиональное выгорание значимо выше в группе педагогов, работающих в условиях инклюзии. Полученные результаты показывают недостаточность системы психологической поддержки и сопровождения профессионального роста педагогов в образовательных учреждениях, работающих в условиях инклюзии.

Для оказания эмоционально-смысловой поддержки ученикам с задержкой психического развития педагогу необходимо иметь развитую способность к эмпатическому сопереживанию, возможность регулировать эмпатическую включенность в зависимости от педагогической задачи. Недостаточно развитая регуляция профессиональной эмпатии и высокое профессиональное выгорание, выраженное особенно сильно у педагогов в условиях инклюзии, приводит к снижению качества профессионального педагогического взаимодействия с учениками.

В содержание психологического сопровождения и повышения квалификации учителей, работающих в условиях инклюзии, необходимо

включать задачи развития навыков педагогического со-переживания или совместно-разделенного переживания педагогов.

### Литература

1. Бабкина, Н. В. (2021) Современные тенденции в образовании и психолого-педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2021, 202.
2. Малофеев, Н.Н., Никольская, О.С., Кукушкина, О.И., Гончарова, Е.Л. (2010) Единая концепция специального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения. *Дефектология*. 2010, 1, 6-20.
3. Эльконин, Б.Д. (2022) Современность культурно-исторической психологии. *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2022, 3 (15), 118–132.
4. Василюк, Ф.Е. (2016) Сопереживание как центральная категория понимающей психотерапии. *Консультативная психология и психотерапия*. 2016, 24 (5), 205–227.
5. Никольская, О. С. (2017) Эмоционально-смысловой подход к коррекции расстройств аутистического спектра. *Альманах Института коррекционной педагогики*. 2016, 26(2), 127-137.
6. Никольская, О.С., Баенская, Е.Р. (2017) Детский аутизм как системное нарушение психического развития ребенка. *Вопросы психологии*. 2017, 3, 17—28.
7. Медведская, Е. И., Шерягина, Е. В. (2017) Особенности эмпатии и профессионального выгорания белорусских и российских педагогов. *Консультативная психология и психотерапия*. 2017, 25 (2), 59-74.
8. Федосеева, А. М. (2020) Неосознаваемые стратегии педагогического взаимодействия взрослых, блокирующие исследовательскую инициативу у детей / *От учебного проекта к исследованиям и разработкам - ICRES'2020 : Международная конференция по исследовательскому образованию школьников*. М., 127-132.

9. Карягина, Т.Д., Кухтова, Н. В., Олифирович, Н. И., Шермазанян, Л. Г. (2017) Профессионализация эмпатии и предикторы выгорания помогающих специалистов. *Консультативная психология и психотерапия*. 2017, 25 (2), 39-58.

10. Ryff, C. D., Singer, B. H. (2008) Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*. 2008, 9 (1), 13-39.