

Особенности личного дистресса педагогов специального и инклюзивного образования

Федосеева А.М.

*Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»),
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7776-3194>, e-mail: fedoceeva@ikp.email*

Бабкина Н.В.

*Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ «ИКП»),
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3277-7127>, e-mail: babkina@ikp.email*

В статье представлены результаты исследования личного дистресса и его связи с показателями психологического благополучия и профессионального выгорания у педагогов с разным опытом работы с учениками с задержкой психического развития. В исследовании приняли участие 293 педагога в возрасте 20–65 лет (средний возраст — $34,60 \pm 13,20$; $SE=0,77$), имеющие стаж работы от 6 месяцев до 45 лет (средний стаж — $11,16 \pm 11,13$ лет; $SE=0,65$); из них 94,3% — женщины. В эмпирической выборке были представлены три группы педагогов в соответствии с опытом работы с учениками с задержкой психического развития: педагоги, работающие в специальной школе ($n=111$; 37,89%); педагоги, работающие в инклюзивной школе ($n=103$; 35,15%); педагоги, у которых нет опыта работы с учениками с задержкой психического развития ($n=79$; 26,96%). Использовались методики: Шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленковой; Опросник профессионального выгорания (МВИ) К. Маслач и С. Джексона; Многофакторный опросник эмпатии (IRI) М. Дэвиса. Полученные результаты дают возможность говорить о том, что личный дистресс значимо выше у педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования. Эмпатическая забота и децентрация значимо выше в группах педагогов специального и инклюзивного образования по сравнению с педагогами без опыта работы в условиях инклюзии. Вместе с тем по показателям психологического благополучия различий между группами педагогов не обнаружено. Эмоциональное истощение, эмпатическая забота, самопринятие и автономия оказались значимыми предикторами личного дистресса педагогов с разным опытом работы с учащимися с задержкой психического развития.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, инклюзивное образование, личный дистресс, педагоги, психологическое благополучие, профессиональное выгорание.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках Государственного задания Министерства просвещения РФ № 073-00063-23-01.

Для цитаты: Федосеева А.М., Бабкина Н.В. Особенности личного дистресса педагогов специального и инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2023. Том 12. № 3. С. 141–164. DOI: 10.17759/cpse.2023120307

Features of Personal Distress of Teachers of Special and Inclusive Education

Anna M. Fedoseeva

Institute of Special Education, Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7776-3194>, e-mail: fedoceeva@ikp.email

Natalia V. Babkina

Institute of Special Education, Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3277-7127>, e-mail: babkina@ikp.email

The article presents the results of a study of personal distress and its relationship with indicators of psychological well-being and professional burnout among teachers with different experience of working with students with learning disabilities. The study involved 293 respondents (N=293) from 20 to 65 years old, (average age 34.6 ± 13.2 ; $SE=0.774$), with work experience from 6 months to 45 years (average — 11.16; $SD=11.13$; $SE=0.649$) of who 94.3% were women. In the empirical sample, three groups of teachers were represented in accordance with the experience of working with students with learning disabilities: 111 people working in a special school (37.8%); teachers working in an inclusive school — 103 people (35.15%); and teachers who have no experience working with students with learning disabilities — 79 people (26.96%). The "Scale of psychological well-being" by K. Riff in the adaptation of P.P. Fesenko, T.D. Shevelenkova, the questionnaire of professional burnout by K. Maslach, S. Jackson (MBI), the multifactorial empathy questionnaire by M. Davis (IRI) methods were used. The results obtained make it possible to say that personal distress is significantly higher among teachers working in inclusive education. Empathic care and decentration are significantly higher in groups of teachers of special and inclusive education compared to teachers without work experience in inclusion. At the same time, there were no differences between groups of teachers in terms of psychological well-being. Emotional exhaustion, empathic care, self-acceptance and autonomy turned out to be significant predictors of the personal distress of teachers with different experience of working with students with learning disabilities.

Keywords: students with learning disabilities, teachers, inclusive education, personal distress, well-being, professional burnout.

Funding. This work was supported by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation within the framework of Task number 073-00063-23-01.

For citation: Fedoseeva A.M., Babkina N.V. Features of Personal Distress of Teachers of Special and Inclusive Education. *Klinicheskaiia i spetsial'naia psikhologiiia=Clinical Psychology and Special Education*, 2023. Vol. 12, no. 3, pp. 141–164. DOI: 10.17759/cpse.2023120307 (In Russ., abstr. in Engl.)

Введение

Результаты проведенных в последнее время исследований позволяют сделать вывод о недостаточной подготовленности педагогических работников инклюзивных образовательных организаций к обучению и психолого-педагогическому сопровождению самой многочисленной категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья — детей с задержкой психического развития (ЗПР) [1; 6; 11; 14]. В контексте культурно-деятельностного подхода взаимодействие педагога и ученика в его зоне ближайшего развития предполагает *совокупное посредническое действие* как на уровне передачи-присвоения способа действия, так и на уровне осознания смысла этого способа учеником; в посредническом действии продуцируется и утверждается значение-смысл [25]. Следовательно, эмоционально-смысловая поддержка ученика в виде сопереживания взрослому ребенку, которая разворачивается в посредническом действии педагога в ситуации учебных трудностей, возникающих у ученика, относится к числу ключевых компетенций педагога инклюзивного образования.

Как показывают наблюдения за деятельностью педагогов, такая эмоционально-смысловая поддержка вызывает у них большие затруднения. Причинами могут быть недостаточные навыки педагогического сопереживания, в частности, недостаточный уровень регуляции эмпатии [16; 20]. Эмпатия как высшая психическая функция предполагает способность понимать психические состояния других людей, а также многоплановый отклик на переживание другого человека, базирующийся на сопереживании. Эмпатия взрослого необходима ребенку не только в контексте овладения академическими навыками: она является ключевым условием формирования его жизненной компетентности. Ряд исследований доказывает связь между развитием способности к эмпатии у взрослого и формированием навыков социального взаимодействия и познания у ребенка, что особенно актуально для детей с ЗПР [10; 18; 22; 29].

Особое значение в контексте развития ребенка имеет эмпатически обусловленный дистресс, наиболее изученной формой которого является *личный дистресс* (personal distress), — негативная эмоциональная реакция субъекта при восприятии чужого эмоционального состояния. Такой дистресс может проявляться как в форме параллельного, разделенного дистресса в результате сопереживания другому, так и во вторичной, реактивной форме, при которой горе другого человека вместо сочувствия и стремления утешить и помочь вызывает раздражение, тревогу и стремление избежать общения [9; 28; 33].

Эмпатически обусловленный дистресс является эффектом регуляции эмпатии, а также механизмом ее развития в онтогенезе [10]. Склонность к переживанию эмпатического дистресса, т.е. «заражению» негативными эмоциями других, при

определенных обстоятельствах становится препятствием к адекватной помощи другому [13; 23]. Личный дистресс также может быть прямо связан с когнитивной эмпатией: люди не в состоянии поддерживать границы между собой и другими и в результате ошибочно приписывают аффективные реакции, вызванные эмпатией, другим или самому себе [35]. Это диктует важность выраженности эмпатически обусловленного дистресса у педагогов как показателя регуляции эмпатии и степени «освоенности» ими этой способности, представляющей собой высшую психическую функцию.

Обучение психотехнике эмпатии будущих и работающих педагогов, которое проводилось на протяжении 2015–2022 годов в рамках программ бакалавриата и магистратуры, показывает стабильность реакции сопротивления педагогов использованию эмпатических реплик в рамках педагогического взаимодействия [21]. Педагоги не готовы использовать эмпатические реплики в общении, поскольку убеждены, что это «ранит» собеседника или является нарушением его психологических границ («слишком личный вопрос»). Возможная причина такого сопротивления — неосознаваемая попытка педагога избежать личного дистресса, а затем и профессионального выгорания. Связь этих феноменов подтверждают исследования эмпатии у педагогов и психологов-консультантов [16].

Педагог, избегающий эмпатического взаимодействия из-за выраженного личного дистресса, не может содействовать развитию эмпатии у ученика. В свою очередь трудности в регуляции эмпатии усложняют эмоционально-смысловую поддержку ученика в развивающем взаимодействии. Эта ситуация становится особенно критичной в ситуации инклюзивного образования, когда развитие у обучающихся навыков из сферы жизненной компетентности становятся ключевым показателем качества образования.

В исследованиях российских педагогов была выявлена связь личного дистресса с уровнем развития эмпатии [17] и с эмоциональным истощением [16]. В зарубежных исследованиях эмпатии педагогов общеобразовательных и специальных школ можно обнаружить реплицируемые результаты, свидетельствующие об отсутствии различий в уровне личного дистресса в обеих группах, а также о его связи с общим стрессом и стрессом, вызванным трудными задачами, эффектами профессионального выгорания и организационными условиями [36; 39; 40]. Обнаружено, что личный дистресс является медиатором между тревожно-зависимым стилем привязанности и настроением, озабоченностью учителей относительно инвалидности учеников [27]. Однако исследования различий в уровне личного дистресса у педагогов специального и инклюзивного образования, а также у педагогов без опыта работы в условиях инклюзии, насколько нам известно, не проводились.

Существует ряд исследований, в которых выявляется связь профессионального выгорания [13; 12; 16] и психологического благополучия как индикаторов регуляции эмпатии [15; 30; 32; 38]. Исследования связи эмпатии и профессионального выгорания показывают, что именно выраженность личного дистресса является предиктором профессионального выгорания [8]; у педагогов выявлена связь личного дистресса и эмоционального истощения [16].

Другим значимым индикатором регуляции личного дистресса в профессиональной деятельности педагога является психологическое благополучие, которое мы, следуя формулировке К. Рифф, рассматриваем как оценку человеком собственной жизни в аспектах позитивного функционирования [37]. Психологическое благополучие как важнейшая личностная характеристика педагога оказывается сильнейшим фактором влияния на развитие личности учеников [4; 5; 19; 34].

Существует множество исследований, доказывающих значимую связь психологического благополучия с эмпатическими феноменами, в частности, его отрицательную связь с личным дистрессом [31]. В исследованиях с участием подростков с РАС и студентов — будущих социальных работников — показана связь между когнитивным аспектом эмпатии и рефлексивными способностями [26; 30]. Несмотря на большое количество исследований эмпатии, проблема личного дистресса как показателя регуляции эмпатии как высшей психической функции у педагогов требует дальнейшего изучения: необходимо выявить частные предикторы личного дистресса, конкретизировать специфику взаимовлияния профессионального выгорания и отдельных аспектов психологического благополучия на личный дистресс педагогов специального и инклюзивного образования.

В этой связи были поставлены следующие **задачи исследования**:

1) выявить степень выраженности личного дистресса у педагогов, работающих с учениками с ЗПР в условиях инклюзивного и специального образования, и сравнить его с личным дистрессом у педагогов без опыта работы с учениками данной нозологической категории;

2) выявить связи личного дистресса с показателями психологического благополучия и профессионального выгорания у педагогов инклюзивного и специального образования, а также у педагогов без опыта работы в условиях инклюзии.

Гипотеза включала два допущения и состояла в том, что: 1) личный дистресс будет выше у педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования; 2) связь личного дистресса с отдельными аспектами профессионального выгорания и психологического благополучия будет отличаться у педагогов инклюзивного и специального образования и у педагогов без опыта работы с учениками с ЗПР.

Организация и методы исследования

Процедура. Исследование проводилось онлайн, в Google Forms, в марте–мае 2022 года. Приглашение к участию рассылалось администрациям образовательных учреждений, работающих с учениками с задержкой психического развития, с которыми заключено соглашение о сотрудничестве с Институтом коррекционной педагогики. Также приглашение размещалось в педагогических онлайн-сообществах. В приглашении содержалась информация о целях исследования, конфиденциальности и добровольности участия. Заполнение методик предварялось получением информированного согласия от респондентов. Участники имели возможность задать вопросы по содержанию и процедуре исследования, а также получить

обратную связь. В исследовании принимали участие педагоги специальных и общеобразовательных учреждений из 15 регионов Российской Федерации.

Выборка. Критериями включения в выборку стали: а) работа в образовательном учреждении в настоящий момент; б) возраст от 20 до 65 лет; в) педагогическая должность. Критерии исключения: а) профессиональная деятельность, не связанная с обучением учеников с ЗПР; б) возраст младше 20 или старше 65 лет; в) административная должность или должность педагога-психолога. Эти специалисты были исключены из выборки в связи с тем, что управленцы в большей степени взаимодействуют со специалистами, а не с учениками; у педагогов-психологов эмпатия — профессионально важное качество, которое целенаправленно развивается в процессе профессиональной подготовки. Таким образом, выборку составили 294 педагога. Участники были разделены на три группы в соответствии с опытом работы с учениками с ЗПР: работающие в специальной школе; работающие в условиях инклюзии; без опыта работы с учениками с ЗПР. Статистические показатели социально-демографических характеристик полученных групп педагогов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Социально-демографические характеристики групп педагогов с разным опытом работы в инклюзии

Группы педагогов	Количество участников	Женщины (%)	Возраст (M±SD), лет	Стаж (M±SD), лет	Место жительства: мегаполис / областной центр (%)	Специализация: учитель начальных классов / учитель-предметник / педагог доп. образования (%)
Педагоги без опыта работы с учениками с ЗПР	111	89,2	23,8±8,3	4,1±6,9	73,3 / 26,7	4,5 / 89,2 / 6,3
Педагоги, работающие в специальных школах	79	96,2	41,7±11,2	15,3±11,4	77,2 / 22,8	17,7 / 43,0 / 39,2
Педагоги, работающие в условиях инклюзии	103	97,1	41,0±11,3	15,7±10,8	60,2 / 39,8	24,3 / 56,3 / 19,4

Между группами значимых различий по соотношению полов не было ($\chi^2=0,207$; $p=0,902$), но по возрасту (тест Краскела–Уоллиса — $N=140,0$; $p<0,001$) и стажу ($N=88,8$; $p<0,001$) группа педагогов без опыта работы в инклюзии отличалась. Ученики с ЗПР — самая частая и распространенная категория обучающихся

в условиях инклюзии; педагог, работающий в школе более двух лет, предсказуемо встречается с классом, в котором обучаются такие дети. Это объясняет отличия по возрасту и стажу группы педагогов без опыта работы в условиях инклюзии.

Методы исследования

1. *Многофакторный опросник эмпатии М. Дэвиса* (Interpersonal Reactivity Index, IRI) в адаптации Карягиной Т.Д., Кухтовой Н.В. [7] использовался для диагностики личного дистресса. Опросник состоит из 28 пунктов, степень согласия с которыми респондент оценивает по пятибалльной шкале Ликерта. В него входят следующие шкалы: Децентрация — тенденция воспринимать, понимать и принимать в расчет точку зрения и опыт другого человека; Сопереживание — воображаемое отождествление себя с чувствами и действиями другого человека; Эмпатическая забота — самооценка респондентом меры своего сочувствия, внимания к состоянию другого; Личный дистресс — ключевая шкала в текущем исследовании, отражающая чувства неловкости и дискомфорта в реакции на эмоции других в напряженном межличностном взаимодействии, направленные при этом, в отличие от эмпатической заботы, на себя. Внутренняя надежность шкал (альфа Кронбаха) в текущем исследовании была приемлемой и составила $\alpha=0,70$ для шкалы Децентрации, $\alpha=0,72$ — Сопереживания, $\alpha=0,70$ — Эмпатической заботы, $\alpha=0,77$ — Личного дистресса.

2. *Шкала психологического благополучия* К. Рифф в адаптации П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленковой [24] использовалась для оценки психологического благополучия. Опросник состоит из 84 пунктов, степень согласия с которыми оцениваются респондентом по шестибалльной шкале Ликерта. Психологическое благополучие оценивается по следующим аспектам, предлагаемым в концепции К. Рифф: Положительные отношения с другими; Автономия — независимость, самостоятельность, ответственность за свои действия и принятые решения; Управление средой — умение создавать условия, необходимые для достижения желаемых результатов, организовать коллектив для решения поставленных задач; Личностный рост; Цель в жизни; Самопринятие [37]. Внутренняя надежность шкал в текущем исследовании составила $\alpha=0,76$ для шкалы Положительных отношений с другими, $\alpha=0,75$ — для Автономии, $\alpha=0,78$ — для Управления средой, $\alpha=0,75$ — для Личностного роста, $\alpha=0,78$ — для Цели в жизни и $\alpha=0,70$ — для Самопринятия.

3. *Опросник выгорания К. Маслач* (Malach Burnout Inventory, MBI) в адаптации Н.Е. Водопьяновой [2] использовался для диагностики профессионального выгорания. Опросник включает 22 пункта, оцениваемых респондентом по семибалльной шкале, которые группируются в три шкалы: Эмоциональное истощение ($\alpha=0,88$), Деперсонализация ($\alpha=0,81$), Редукция профессиональных достижений ($\alpha=0,84$); также рассчитывается интегральный показатель. Третья шкала является обратной по отношению к первым двум, то есть высокий показатель по ней соответствует не низкой, а высокой оценке своих профессиональных достижений.

Анализ данных. На первом этапе была проведена оценка распределения показателей в трех группах педагогов. Выбросы по шкале Личного дистресса были сохранены как важные для групп испытуемых и результатов исследования. Согласно критерию Шапиро–Уилка, данные по шкале Личного дистресса имеют ненормальное распределение ($W=0,99$; $p=0,041$), поэтому далее использовались непараметрические методы. Проверка гипотезы о существовании различий между группами педагогов проводилась с помощью критерия Краскела–Уоллиса. Для выявления связи личного дистресса и опыта работы в условиях инклюзии были построены модели линейной множественной иерархической регрессии (метод пошагового включения; $F_{кр}=2,28$), в которых контролировались такие социально-демографические параметры участников, как возраст, стаж профессиональной деятельности, место жительства и профессиональная специализация. Далее была построена регрессионная модель личного дистресса с показателями профессионального выгорания и психологического благополучия (метод обратного исключения; $F_{кр}=2,25$).

В исследовании использовались следующие методы статистического анализа: анализ частотного распределения, описательные статистики, критерий Краскела–Уоллиса, линейная регрессия методом обратного исключения. Расчеты проводились в программе SPSS v. 22.0 и Jamove v. 2.3.21. Дополнительные параметры допустимости статистик рассчитывались в G*Power. Статистическая мощность анализа (power (1- β err prob)) составила 0,95, что говорит о низкой вероятности ошибки второго рода, то есть вероятности принятия ложной гипотезы.

Результаты

Различия показателей личного дистресса и психологического благополучия в группах педагогов с разным опытом работы с учениками с ЗПР. Вычисление Н-критерия Краскела–Уоллиса ($N=21,99$; $p<0,001$; $\epsilon^2=0,075$) показало, что личный дистресс в группах педагогов с разным опытом работы в условиях инклюзии значимо различается; при этом уровень значимости различий высокий, но размер эффекта имеет среднее значение. Попарное сравнение групп (W -тест Dwass-Steel-Critchlow-Fligner) показало, что показатели личного дистресса у педагогов инклюзивного образования ($M\pm SD=22,20\pm 3,78$) значимо выше, чем показатели педагогов специального образования ($M\pm SD=19,10\pm 4,48$; $W=6,85$, $p<0,001$) и педагогов, не имеющих опыта работы в условиях инклюзии ($M\pm SD=20,8\pm 5,04$; $W=3,37$, $p=0,045$). Личный дистресс у педагогов специальных школ и педагогов без опыта работы в условиях инклюзии имеют лишь тенденцию к различию ($W=-3,18$, $p=0,063$). Таким образом, показатели личного дистресса значимо выше у педагогов инклюзивного образования.

В исследуемых группах были получены статистически значимые различия по следующим параметрам (табл. 2): эмпатическая забота ($N=11,09$; $p=0,004$; $\epsilon^2=0,038$, малый размер эффекта), децентрация ($N=13,94$; $p<0,001$; $\epsilon^2=0,048$, малый размер эффекта), редукция профессиональных достижений ($N=7,58$; $p=0,023$; $\epsilon^2=0,038$, малый размер эффекта), деперсонализация ($N=11,25$; $p=0,004$; $\epsilon^2=0,056$), эмоциональное истощение ($N=6,60$; $p=0,037$; $\epsilon^2=0,033$, малый размер эффекта).

Таблица 2

**Различия показателей эмпатии и психологического благополучия
 в разных группах педагогов**

Шкалы	Педагоги без опыта работы с учениками с ЗПП (M±SD)	Педагоги, работающие в специальных школах (M±SD)	Педагоги, работающие в условиях инклюзии (M±SD)	Н-критерий Краскела–Уоллиса	p	ε ²
Параметры эмпатии						
Личный дистресс	20,8±5,04	19,1±4,48	22,2±3,78	21,99	<0,001	0,075
Эмпатическая забота	26,0±4,21	27,6±3,58	27,7±4,34	11,09	0,004	0,038
Децентрация	23,8±4,37	25,6±4,28	26,0±4,23	13,94	<0,001	0,048
Сопереживание	27,2±5,19	25,8±4,74	26,0±5,22	4,20	0,122	0,014
Психологическое благополучие						
Общий показатель психологического благополучия	357,0±35,3	365,0±35,70	356,0±41,00	2,19	0,333	0,011
Самопринятие	57,8±7,73	59,8±7,99	57,9±9,01	2,82	0,245	0,014
Цели в жизни	62,8±7,70	64,4±6,86	62,7±9,68	0,86	0,652	0,004
Личностный рост	60,3±7,20	61,7±7,07	60,6±7,90	0,74	0,691	0,004
Управление средой	59,5±7,74	60,3±7,51	58,3±8,59	2,51	0,286	0,012
Автономия	55,9±7,21	57,4±7,94	55,6±7,92	2,46	0,293	0,012
Позитивные отношения	61,0±7,29	61,7±8,73	61,2±9,25	0,42	0,810	0,002
Профессиональное выгорание						
Общее выгорание	64,7±12,30	64,8±10,90	68,5±11,6	5,49	0,064	0,027
Редукция профессиональных достижений	34,9±6,30	37,6±5,84	34,8±7,30	7,58	0,023	0,038
Деперсонализация	9,2±5,01	7,9±5,79	10,8±6,12	11,25	0,004	0,056
Эмоциональное истощение	20,6±10,8	19,2±8,27	22,8±9,83	6,60	0,037	0,033

Примечание: p — уровень значимости; ε² — размер эффекта. Жирным шрифтом выделены значимые межгрупповые различия.

Эмпатическая забота ниже в группе педагогов без опыта работы в условиях инклюзии, равно как и децентрация, что подтверждают данные значимости попарного

сравнения (табл. 3). Редукция профессиональных достижений, деперсонализация и эмоциональное истощение отличаются только у педагогов специальных школ и педагогов, работающих в условиях инклюзии. У педагогов, работающих в условиях инклюзии менее выражена редукция профессиональных достижений, но выше показатели деперсонализации и эмоционального истощения. Показатели психологического благополучия в исследуемых группах не обнаруживают статистически значимых различий.

Таблица 3

**Результаты попарного сравнения показателей эмпатии
и профессионального выгорания в разных группах педагогов**

Шкалы	Различия групп педагогов без опыта работы в инклюзии и педагогов специальных школ (p)	Различия групп педагогов без опыта работы в инклюзии и педагогов, работающих в условиях инклюзии (p)	Различия групп педагогов, работающих в условиях инклюзии и педагогов специальных школ (p)
Личный дистресс	0,047	0,036	0,001
Эмпатическая забота	0,019	0,010	1,000
Децентрация	0,014	0,002	1,000
Редукция профессиональных достижений	0,304	1,000	0,025
Деперсонализация	0,949	0,917	0,002
Эмоциональное истощение	1,000	0,790	0,035

Примечание: p — значимость различий с поправкой Бонферрони; в таблице указаны только шкалы, по которым получены значимые различия по критерию Краскела–Уоллиса.

Опыт работы с учениками с ЗПР как предиктор личного дистресса. Для выявления связи личного дистресса педагогов с их опытом работы в сфере инклюзивного, специального образования и без опыта работы в условиях инклюзии были построены две иерархические регрессионные модели, в рамках которых были проконтролированы социально-демографические переменные: возраст, стаж, профессиональная специализация, место жительства (мегаполис или средний город с населением не более 300 тысяч жителей). Модель 1 была рассчитана для контроля социально-демографических переменных в исследуемых группах, Модель 2 — для выявления связи личного дистресса педагогов и опыта работы в условиях инклюзии. Выявление значимых различий между моделями позволяет говорить об отсутствии влияния социально-демографических показателей на личный дистресс педагогов. Вероятность ошибки второго рода (post hoc power (1-β err prob)) составила 0,99, что доказывает достаточную мощность выборки.

Различия между моделями 1 и 2 значимы: $\Delta R^2=0,057$; $F=8,62$; $df=285$, $p<0,001$. Полученные результаты (табл. 4) позволяют сделать вывод о том, что стаж, возраст, профессиональная специализация и размер города не влияют на личный дистресс педагогов, тогда как опыт работы в условиях инклюзивного образования является значимым предиктором личного дистресса.

Таблица 4

**Иерархические регрессионные модели личного дистресса
 у педагогов с разным опытом работы с детьми с ЗПР**

Предикторы	b	SE	β	t	p
Модель 1: $R^2=0,017$, $F=1,02$, $df=287$, $p=0,406$					
Константа	21,24	0,97		21,95	<0,001
Стаж	-0,01	0,05	-0,03	-0,25	0,801
Профессиональная специализация:					
Учитель начальных классов — учитель-предметник	0,31	0,81	0,07	0,38	0,702
Педагог дополнительного образования — учитель-предметник	-0,98	0,72	-0,21	-1,37	0,172
Место жительства:					
Средний город — мегаполис	0,98	0,70	0,21	1,40	0,163
Возраст	-0,01	0,04	-0,03	-0,26	0,798
Модель 2: $R^2=0,074$, $F=3,23$, $df=285$, $p=0,003$					
Константа	22,88	1,36		16,84	<0,001
Опыт работы в условиях инклюзии:					
Педагоги без опыта работы в инклюзии — педагоги инклюзивного образования	-1,69	0,81	-0,37	-2,09	0,038
Педагоги специального образования — педагоги инклюзивного образования	-2,84	0,70	-0,62	-4,08	<0,001

Примечание: b — нестандартизированный коэффициент регрессии; β — стандартизированный коэффициент регрессии; SE — стандартная ошибка; p — уровень значимости; R^2 — коэффициент детерминации; F — значения F-критерия; df — степени свободы.

Связь личного дистресса с профессиональным выгоранием и психологическим благополучием у педагогов с разным опытом работы с детьми с ЗПР. Регрессионный анализ показал, что эмпатическая забота, автономия, самопринятие и эмоциональное истощение выступают предикторами личного дистресса, равно как и опыт работы педагогов в специальном и инклюзивном образовании (табл. 5).

Различия между моделями значимы: $\Delta R^2=0,064$; $F=9,41$; $df=195$, $p<0,001$. Полученные результаты подтверждают сделанный выше вывод о том, что личный

дистресс педагогов предсказывается их опытом работы в условиях инклюзии. Также личный дистресс предсказывают высокие значения по шкалам Эмпатической заботы и Эмоционального истощения, и низкие — по шкалам Автономии и Самопринятия.

Таблица 5

**Психологическое благополучие и профессиональное выгорание
 как предикторы личного дистресса педагогов
 с разным опытом работы с детьми с ЗПР**

Предикторы	b	SE	β	t	p
Модель 1: $R^2=0,277$, $F=18,80$, $df=197$, $p<0,001$					
Константа	23,78	3,30		7,22	<0,001
Эмпатическая забота	0,19	0,07	0,17	2,80	0,006
Автономия	-0,10	0,04	-0,17	-2,65	0,009
Самопринятие	-0,10	0,04	-0,19	-2,66	0,008
Эмоциональное истощение	0,12	0,03	0,26	3,78	<0,001
Модель 2: $R^2=0,340$, $F=16,80$, $df=195$, $p<0,001$					
Константа	25,47	3,19		7,98	<0,001
Опыт работы в условиях инклюзии:					
Педагоги без опыта работы в инклюзии — Педагоги инклюзивного образования	-2,44	0,90	-0,55	-2,71	0,007
Педагоги специального образования — Педагоги инклюзивного образования	-2,24	0,56	-0,50	-4,00	<0,001

Примечание: b — нестандартизированный коэффициент регрессии; β — стандартизированный коэффициент регрессии; SE — стандартная ошибка; p — уровень значимости; R^2 — коэффициент детерминации; F — значения F-критерия; df — степени свободы.

Стандартизованные β -коэффициенты предикторов в разных группах педагогов отличаются (табл. 6). У педагогов специального образования можно наблюдать три значимые связи: с личным дистрессом связаны показатели автономии ($\beta=-0,246$), эмпатической заботы ($\beta=0,269$), эмоционального истощения ($\beta=0,233$). В группе педагогов, работающих в условиях инклюзии с личным дистрессом значимо связаны показатели самопринятия ($\beta=-0,301$) и эмоционального истощения ($\beta=0,215$). У педагогов без опыта работы в условиях инклюзии только показатели эмоционального истощения связаны с личным дистрессом ($\beta=0,522$).

Педагоги без опыта работы в условиях инклюзии имеют большее стандартное отклонение по шкале Эмоционального истощения, поэтому их показатели не отличаются от двух других групп, то есть среди них есть педагоги с очень высоким и очень низким уровнями эмоционального истощения.

Таблица 6

**Показатели связи предикторов с личным дистрессом
 в разных группах педагогов**

Группы	Предикторы	b	SE	β	t	p
Педагоги без опыта работы в условиях инклюзии	Константа	27,702	11,128		2,489	0,025
	Автономия	-0,133	0,199	-0,189	-0,670	0,513
	Самопринятие	-0,132	0,204	-0,200	-0,646	0,528
	Эмпатическая забота	0,059	0,223	0,048	0,263	0,796
	Эмоциональное истощение	0,246	0,090	0,522	2,739	0,015
Педагоги, работающие в специальном образовании	Константа	20,528	5,622		3,651	0,000
	Автономия	-0,141	0,071	-0,246	-1,992	0,050
	Самопринятие	-0,087	0,069	-0,153	-1,252	0,214
	Эмпатическая забота	0,341	0,144	0,269	2,375	0,020
	Эмоциональное истощение	0,128	0,063	0,233	2,037	0,045
Педагоги, работающие в условиях инклюзии	Константа	28,158	4,298		6,552	0,000
	Автономия	-0,076	0,046	-0,152	-1,639	0,105
	Самопринятие	-0,133	0,050	-0,301	-2,676	0,009
	Эмпатическая забота	0,139	0,082	0,152	1,698	0,093
	Эмоциональное истощение	0,087	0,044	0,215	1,978	0,050

Примечание: b — нестандартизированный коэффициент регрессии; β — стандартизированный коэффициент регрессии; SE — стандартная ошибка; p — уровень значимости; R^2 — коэффициент детерминации; F — значения F-критерия; df — степени свободы.

Обсуждение результатов

Полученные результаты позволяют утверждать, что наиболее высокие показатели личного дистресса характерны для группы педагогов, работающих с учениками с ЗПР в условиях инклюзии. Сопереживание ученику, находящемуся в ситуации беспомощности и социальной неуспешности, а также реактивные негативные чувства, которые сложно выдержать педагогу, взаимодействующему с учениками, приводят к более сильному личному дистрессу. В сравнении с этой группой более низкие показатели личного дистресса обнаруживаются у педагогов специальных школ и у педагогов без опыта работы в условиях инклюзии, что можно объяснить тем, что ученики воспринимаются ими как «иные», то есть люди, чей опыт невозможно сопоставить со своим собственным.

Ученики с ЗПР, отличающиеся по своим когнитивным возможностям и личностной зрелости от нормотипичных, могут восприниматься педагогами специальных школ как особенные, «иные» в силу того, что особенности их обучения

являются «фокусом» профессиональных усилий (и поэтому противопоставляются своему опыту). Можно предположить, что учителя обычных школ внутренне сопротивляются необходимости индивидуального подхода к детям с ЗПР: практика обучения в одном классе детей с трудностями в обучении и учеников с ЗПР (по заключению ПМПК) приводит к трудностям различения этих категорий и педагогу проще строить взаимодействие, исходя из установок «он такой же, как остальные», «я работаю, как умею».

Вычисление парных различий групп по шкале Децентрации показало, что между группами педагогов специальных школ и педагогов, работающих в условиях инклюзии нет значимых различий, но при сравнении с группой педагогов без опыта работы в условиях инклюзии различия оказываются значимыми. Можно сделать вывод, что педагогам без опыта работы с учащимися с ЗПР труднее представить себя на месте другого человека по сравнению с педагогами двух других групп. Отчасти это можно объяснить меньшим средним возрастом педагогов этой группы: у них еще недостаточно осознанного опыта взаимодействия с другим в значимых отношениях. Полученный результат согласуется с данными о когнитивных факторах, вызывающих личностный дистресс: неспособность поддерживать границы между собой и другими и ошибочное приписывание аффективных реакций другим или самому себе, вызванные эмпатией, приводят к высокому личному дистрессу [35].

Можно предположить, что показатели профессионального выгорания отличаются в группе педагогов без опыта работы в условиях инклюзии от двух других, поскольку в целом педагоги этой группы хуже справляется с профессиональным стрессом. Педагоги специальных школ чаще начинают негативно оценивать свою компетентность, а педагоги, работающие в условиях инклюзии, чаще отстраняются и реагируют безразличием по отношению к окружающим. Возможно, что это связано с особенностью требований к образовательным результатам: если для педагога специальной школы образовательный результат ученика лично значим, то для педагога, работающего в условиях инклюзии, — избыточен. Можно надеяться, что введение требований новых федеральных адаптированных программ поможет изменить эту установку.

Большее стандартное отклонение показателей личного дистресса в группе педагогов без опыта работы в условиях инклюзии ($SD=5,04$) в сравнении с другими группами (педагоги специальных школ — $SD=4,48$; педагоги, работающие в условиях инклюзии, — $SD=3,78$) позволяет предположить, что в ходе профессиональной деятельности происходит улучшение регуляции профессиональной эмпатии. Возможно, педагоги с высокими показателями личного дистресса избегают условий специального и инклюзивного образования. Тем не менее социально-демографические факторы — возраст, стаж, место жительства (крупный или средний размер населенного пункта), профессиональная специализация — не являются предикторами личного дистресса педагога.

Автономия и самопринятие оказались предикторами личного дистресса педагогов, что позволяет утверждать, что способность осознавать себя как автономного человека и поддерживать психологические границы с другими людьми, а также позитивное отношение к себе и самопринятие предсказывают низкий уровень личного дистресса.

Также предикторами личного дистресса у педагогов были шкала Эмпатической заботы, которая оценивает меру сочувствия, внимания к состоянию другого, и шкала Эмоционального истощения. У педагогов специального и инклюзивного образования показатель эмпатической заботы значимо выше, чем у педагогов без опыта работы в условиях инклюзии. Эмпатическая забота как эмоциональное вовлечение в опыт другого человека предсказывает личный дистресс педагогов. Вероятно, эмпатическая вовлеченность в опыт другого требуется в ситуации, когда педагогу необходимо адаптировать технологию преподавания под индивидуальные особенности ученика, — характерная стратегия педагогов специального и инклюзивного образования. Вероятно, такая вовлеченность сопровождается также и чувством бессилия у педагогов, работающих в условиях инклюзии, поскольку эмоциональное истощение у них значимо выше педагогов специальных школ. Самопринятие как позитивное отношение к своим положительным и отрицательным чертам позволяет педагогам, работающим в условиях инклюзии, выдерживать это бессилие и снижает у них интенсивность личного дистресса.

Педагоги специальных школ реагируют высоким личным дистрессом при условии низкой автономии, но высокого уровня эмпатической заботы: высокая вовлеченность в эмоциональный опыт другого и недостаточная способность поддерживать личные границы приводит к выраженному личному дистрессу.

Ситуация инклюзивного образования требует от педагога развитых способностей к профессиональному сопереживанию и к регуляции личного дистресса. По сути, она значительно отличается от той, что имеет место при работе с нормотипичными учениками или в специальной школе с учениками с ЗПР. Работа в условиях инклюзивного образования требует от педагога особой регуляции эмпатического сопереживания, инклюзивной методической компетентности и эмоционально-волевой саморегуляции. Изучение условий и закономерностей развития этих способностей у педагогов нуждается в дальнейшем исследовании.

Полученные в исследовании результаты выдвигают на первый план проблему профессионализации эмпатии, развития навыков эмоционально-волевой саморегуляции педагога, работающего в условиях инклюзии. Профессиональное сопереживание педагога, эмоционально-смысловая поддержка ученика в ситуации учебных и жизненных трудностей являются ключевым условием формирования жизненной компетентности учащихся в условиях специального и инклюзивного образования. Развитие навыков профессионального сопереживания также требует развития практик заботы о себе в психолого-педагогическом сопровождении педагогов инклюзивного и специального образования.

Ограничения исследования. Среди ограничений исследования можно выделить малый объем выборки. Далее исследуемая выборка состояла преимущественно из женщин в связи с особенностью социально-демографических характеристик работников сферы специального образования. Следует отметить, что группа педагогов инклюзивного образования недостаточно дифференцирована: в ней оказались и педагоги, работающие с учащимися с ЗПР в условиях инклюзии, и в условиях интеграции в общеобразовательной школе.

Перспективы исследования. В соответствии с ограничениями видятся и перспективы дальнейшего исследования, которые заключаются в расширении объема выборок, более детальной дифференциации педагогов инклюзивного образования и включении дополнительных показателей эмоциональной регуляции и сопереживания в контексте педагогической деятельности с целью сравнительного анализа. Выделение показателей самопринятия как предиктора личного дистресса требуют дальнейшей проверки методами путевого анализа и качественного феноменологического исследования, поскольку самопринятие, по нашему мнению, напрямую связано с характером педагогической поддержки, потребность в которой очень высока у учеников с ЗПР. Полученные результаты имеют практическую значимость: они обосновывают необходимость организации психологической помощи данному контингенту на основе разработанного методического комплекса. Результаты могут быть полезны при разработке программ психолого-педагогического сопровождения и повышения квалификации педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования.

Выводы

1. Исследование личностного дистресса у педагогов с разным опытом работы с учащимися с ЗПР показало, что личный дистресс значимо выше у педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования.

2. Эмпатическая забота и децентрация значимо выше в группах педагогов специального и инклюзивного образования по сравнению с педагогами без опыта работы в условиях инклюзии. По показателям психологического благополучия различий между группами педагогов не обнаружено. У педагогов, работающих в условиях инклюзии, по сравнению с педагогами специальных школ менее выражена редукция профессиональных достижений, но выше показатели деперсонализации и эмоционального истощения, однако различий с группой педагогов без опыта работы в условиях инклюзии нет.

3. Личный дистресс педагогов специального и инклюзивного образования не зависит от стажа, возраста, места проживания и профессиональной специализации.

4. Эмоциональное истощение, эмпатическая забота, самопринятие и автономия оказались значимыми предикторами личного дистресса педагогов с разным опытом работы с учащимися с ЗПР.

Литература

1. Бабкина Н.В. Современные тенденции в образовании и психолого-педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2021. № 202. С. 36–44. DOI: 10.33910/1992-6464-2021-202-36-44

2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 336 с.

3. Дворцова Е.В., Чувашова И.А. Выгорание и эмпатия в социономических профессиях на разных стадиях профессионализации // Выгорание и

профессионализация / под ред. В.В. Лукьянова и др. Курск: Курский гос. ун-т. 2013. С. 218–226.

4. Ермолаева М.В., Лубовский Д.В. Психологическое благополучие учителя в контексте его психологической культуры // Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2017. Вып. 3. С. 92–97.

5. Жданова Н.Е., Мухлынина О.В. Исследование психологического благополучия педагогов // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 2. С. 14–17.

6. Инденбаум Е.Л. Инклюзивная компетентность как перспектива современного педагогического образования // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 452. С. 194–204.

7. Карягина Т.Д., Кухтова Н.В. Тест эмпатии М. Дэвиса: содержательная валидность и адаптация в межкультурном контексте // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Том 24. № 4. С. 33–61. DOI: 10.17759/cpp20162404003

8. Карягина Т.Д., Кухтова Н.В., Олифирова Н.И., Шермазанян Л.Г. Профессионализация эмпатии и предикторы выгорания помогающих специалистов // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Том 25. № 2 (96). С. 39–58. DOI: 10.17759/cpp.2017250203

9. Карягина Т.Д., Придачук М.А. Эмпатически обусловленный дистресс и возможности его диагностики // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Том 25. № 2 (96). С. 8–38. DOI: 10.17759/cpp.2017250202

10. Карягина Т.Д., Томчук М.А. Поведенческие проявления эмпатии в раннем возрасте: на материале апробации стандартизированной экспериментальной процедуры "симулированный дистресс взрослого" // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2022. Том 19. № 3. С. 573–591. DOI: 10.22363/2313-1683-2022-19-3-573-591

11. Кисова В.В. Психодиагностическое сопровождение педагогов коррекционных образовательных учреждений в процессе инновационной деятельности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2013. № 4-3 (80). С. 109–114.

12. Козина Н.В. Исследование эмпатии и ее влияния на формирование «синдрома эмоционального сгорания» у медицинских работников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1998. 25 с.

13. Корнилова Т.В. Единство интеллекта и аффекта в множественной регуляции эмпатии // Национальный психологический журнал. 2022. № 1 (45). С. 94–103. DOI: 10.11621/npj.2022.0108

14. Кучергина, О.В. Диагностика профессиональных дефицитов сформированности предметных компетенций педагогов начального общего образования инклюзивного профиля: региональный опыт // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Том 7. № 5. С. 530–535. DOI: 10.30853/ped20220085

15. *Мащенко А.О.* Взаимосвязь эмпатии и психологического благополучия у будущих психологов // Молодой ученый. 2016. № 4 (31). С. 459–462.
16. *Медведская Е.И., Шерягина Е.В.* Особенности эмпатии и профессионального выгорания белорусских и российских педагогов // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Том 25. № 2. С. 59–74. DOI: 10.17759/cpp.2017250204
17. *Мельник Е.В., Киселева Т.В.* Структура показателей эмпатии во взаимосвязи с личностными характеристиками будущих педагогов инклюзивного образования // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. 2018. № 18–2. С. 238–246.
18. *Никольская О.С.* Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение. М.: Наука, 2020. 438 с.
19. *Тихомирова О.И.* Профессионально-личностные детерминанты психологического благополучия педагогов // Образование и саморазвитие. 2022. Том 17. № 2. С. 188–202. DOI: 10.26907/esd.17.2.15
20. *Федосеева А.М.* 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, Москва, 23–26 марта 2020 года. М.: Научно-техническая ассоциация «Актуальные проблемы фундаментальных наук», 2020. С. 127–132.
21. *Федосеева А.М.* Особенности со-переживания педагогов во взаимодействии с одаренными детьми // Психология творчества и одаренности: Материалы всероссийской научно-практической конференции, Москва, 20–21 апреля 2018 года / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М.: МПГУ, 2018. С. 482–488.
22. *Холмогорова А.Б., Клименкова Е.Н.* Способность к эмпатии в контексте проблемы субъектности // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Том 25. № 2. С. 75–93. DOI: 10.17759/cpp.2017250205
23. *Холмогорова А.Б., Царенко Д.М., Москачева М.А.* Нарушения социального познания при расстройствах шизофренического и аффективного спектров // Клиническая и специальная психология. 2016. Том 5. № 4. С. 103–117. DOI: 10.17759/cpse.2016050408
24. *Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П.* Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.
25. *Эльконин Б.Д.* Современность культурно-исторической психологии // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3 (15). С. 118–132. DOI: 10.24412/2073-0861-2022-3-118-13223
26. *Bos J., Stokes M.A.* Cognitive empathy moderates the relationship between affective empathy and wellbeing in adolescents with autism spectrum disorder, European

Journal of Developmental Psychology, 2019. Vol. 16. № 4. P. 433–446. DOI: 10.1080/17405629.2018.1444987

27. *Buzzai C., Passanisi A., Romano A. et al.* Attitudes toward disability among preservice special education teachers: The role of attachment style and empathy // *European Journal of Special Needs Education*. 2023. P. 1–15. DOI: 10.1080/08856257.2023.2177943.

28. *Eisenberg N.* Emotion, regulation, and moral development // *Annual Review of Psychology*. 2022. Vol. 51. P. 665–697. DOI: 10.1146/annurev.psych.51.1.665

29. *Fernyhough C.* Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding // *Developmental Review*. 2009. Vol. 28. № 2. P. 225–262. DOI: 10.1016/j.dr.2007.03.001

30. *Grant L.* Hearts and Minds: Aspects of empathy and wellbeing in social work students // *Social Work Education*. 2013. Vol. 33 (3). P. 338–352. DOI: 10.1080/02615479.2013.805191

31. *Gupta M.D., Basu A., Thakurta R.* Re-examining the relationship between interpersonal reactivity index sub-scales and mental well-being: Implications of the pandemic. *Acta Psychologica*. 2022. Vol. 228. Article 103621. DOI: 10.1016/j.actpsy.2022.103621

32. *Haramati A., Weissinger P.A.* Resilience, empathy, and wellbeing in the health professions: An educational imperative // *Global Advances in Health and Medicine*. 2015. Vol. 4 (5). P. 5–6. DOI: 10.7453/gahmj.2015.092

33. *Hoffman M.L.* Empathy and moral development. Cambridge University Press, 2012. 331 p.

34. *Kaur M., Singh B.* Teachers' well-being: An overlooked aspect of teacher development // *Образование и саморазвитие*. 2019. Том 14. № 3. С. 25–33. DOI: 10.26907/esd14.3.03

35. *Lamm C., Bukowski H., Silani G.* From shared to distinct self-other representations in empathy: Evidence from neurotypical function and sociocognitive disorders // *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*. 2016. Vol. 371 (1686). Article 20150083. DOI: 10.1098/rstb.2015.0083

36. *Platsidou M., Agaliotis I.* Does empathy predict instructional assignment-related stress? a study in special and general education teachers // *International Journal of Disability, Development and Education*. 2017. Vol. 64 (1). P. 57–75. DOI: 10.1080/1034912X.2016.1174191

37. *Ryff C.D., Singer B.H.* Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being // *Journal of Happiness Studies*. 2008. Vol. 9. № 1. P. 13–39. DOI: 10.1007/s10902-006-9019-0

38. *Tement S., Ketiš Z.K., Mirošević Š. Et al.* The impact of psychological interventions with elements of mindfulness (PIM) on empathy, well-being, and reduction of burnout in

physicians: A systematic review // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. Vol. 18. Article 11181. DOI: 10.3390/ijerph182111181

39. Vučinić V., Stanimirović D., Gligorović M. et al. Stress and empathy in teachers at general and special education schools // *International Journal of Disability, Development and Education*. 2020. Vol. 69. P. 533–549. DOI: 10.1080/1034912X.2020.1727421

40. Xie M., Ting D., Danna L. et al. Analysis of the relationship between burnout and empathy ability among teachers in special education schools // *SHS Web of Conferences*. 2021. Vol. 123. Article 01002. DOI: 10.1051/shsconf/202112301002

References

1. Babkina N.V. Sovremennye tendentsii v obrazovanii i psikhologo-pedagogicheskom soprovozhdenii detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya [Current trends in education and psychological and pedagogical support of children with mental retardation]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2021, no. 202, pp. 36–44. DOI: 10.33910/1992-6464-2021-202-36-44 (In Russ.)

2. Vodop'yanova N.E., Starchenkova E.S. Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika [Burnout syndrome: diagnosis and prevention]. Saint-Petersburg: Piter, 2008. 336 p. (In Russ.)

3. Dvortsova E.V., Chuvashova I.A. Vygoranie i empatiya v sotsionomicheskikh professiyakh na raznykh stadiyakh professionalizatsii [Burnout and empathy in socioeconomic professions at different stages of professionalization]. In Lukyanova V.V. et al. (eds.) *Vygoranie i professionalizatsiya = Burnout and Professionalization*. Kursk: Publ. of Kursk State University, 2013, pp. 218–226. (In Russ.)

4. Ermolaeva M.V., Lubovskii D.V. Psikhologicheskoe blagopoluchie uchitelya v kontekste ego psikhologicheskoi kul'tury [Teachers' psychological well-being in the context of psychological culture]. *Vestnik TverGU. Seriya «Pedagogika i psikhologiya» = Herald of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2017, vol. 3, pp. 92–97. (In Russ., abstr. in Engl.)

5. Zhdanova N.E., Mukhlynina O.V. Issledovanie psikhologicheskogo blagopoluchiya pedagogov [Research of well-being of teachers]. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda = Vocational Education and the Labor Market*, 2019, no. 2, pp. 14–17. (In Russ.)

6. Indenbaum E.L. Inklyuzivnaya kompetentnost' kak perspektiva sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Inclusive competence as a perspective of modern pedagogical education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*, 2020, no. 452, pp. 194–204. (In Russ., abstr. in Engl.)

7. Karyagina T.D., Kukhtova N.V. Test empatii M. Devisa: sodержatel'naya validnost' i 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. Vol. 24, no. 4, pp. 33–61. DOI: 10.17759/cpp20162404003 (In Russ., abstr. in Engl.)

8. Karyagina T.D., Kukhtova N.V, Olifirovich N.I., et al. 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. Vol. 25, no. 2 (96), pp. 39–58. DOI: 10.17759/cpp.2017250203 (In Russ., abstr. in Engl.)

9. Karyagina T.D., Pridachuk M.A. Empaticheski obuslovlennyi distress i vozmozhnosti ego diagnostiki [Empathically caused distress and the possibilities of its diagnostics]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2017. Vol. 25, no. 2 (96), pp. 8–38. DOI: 10.17759/cpp.2017250202 (In Russ., abstr. in Engl.)

10. Karyagina T.D., Tomchuk M.A. Povedencheskie proyavleniya empatii v rannem vozraste: na materiale aprobatsii standartizovannoi eksperimental'noi protsedury "simulirovannyi distress vzroslogo" [Behavioral manifestations of empathy at an early age: based on the testing of a standardized experimental procedure "simulated adult distress"]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov = RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2022. Vol. 19, no. 3, pp. 573–591. DOI: 10.22363/2313-1683-2022-19-3-573-591 (In Russ., abstr. in Engl.)

11. Kisova V.V. Psikhodiagnosticheskoe soprovozhdenie pedagogov korrektsionnykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii v protsesse innovatsionnoi deyatel'nosti [Psychodiagnostic support of teachers of correctional educational institutions in the process of innovation]. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva = I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*, 2013, no. 4–3(80), pp. 109–114. (In Russ.)

12. Kozina N.V. Issledovanie empatii i ee vliyaniya na formirovanie «sindroma emotsional'nogo sgoraniya» u meditsinskikh rabotnikov. Avtopef. diss.... kand. psikholog. nauk [Research of empathy and its influence on the formation of the "emotional combustion syndrome" in medical workers. PhD. (Psychology) Thesis]. Saint-Petersburg, 1998. 25 p. (In Russ.)

13. Kornilova T.V. Edinstvo intellekta i affekta v mnozhestvennoi regulyatsii empatii [The Unity of Intellect and Affect in Multidimensional Regulation of Empathy]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2022, no.1 (45), pp. 94–103. DOI: 10.11621/npj.2022.0108 (In Russ., abstr. in Engl.)

14. Kuchergina O.V. Diagnostika professional'nykh deficitov sformirovannosti predmetnykh kompetentsiy pedagogov nachal'nogo obshhego obrazovaniya inklyuzivnogo profilya: regional'nyj opyt [Diagnostics of professional deficits in the formation of subject competencies of teachers of primary general education of an inclusive profile: regional experience]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. = Pedagogy. Theory and Practice*, 2022. Vol. 7, no. 5, pp. 530–535. DOI 10.30853/ped20220085 (In Russ., abstr. in Engl.)

15. Mashchenok A.O. Vzaimosvyaz' empatii i psikhologicheskogo blagopoluchiya u budushchikh psikhologov [Correlation between empathy and psychological well-being in future psychologists]. *Molodij vchenij = Young Scientist*, 2016, no. 4 (31), pp. 459–462. (In Russ., abstr. in Engl.)

16. Medvedskaya E.I., Sheryagina E.V. Osobennosti empatii i professional'nogo vygoraniya belorusskikh i rossiiskikh pedagogov [Empathy and professional burnout of Russian and Belarusian teachers]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2017. Vol. 25, no. 2 (96), pp. 59–74. DOI: 10.17759/cpp.2017250204 (In Russ., abstr. in Engl.)

17. Melnik E.V., Kiseleva T.V. Struktura pokazatelei empatii vo vzaimosvyazi s lichnostnymi kharakteristikami budushchikh pedagogov inklyuzivnogo obrazovaniya [Structure of indicators of empathy in the relationship with personal characteristics of future teachers of inclusive education]. *Nauchnye trudy Respublikanskogo instituta vysshei shkoly. Istoricheskie i psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 2018, no. 18–2, pp. 238–246. (In Russ., abstr. in Engl.)

18. Nikol'skaya O.S. Affektivnaya sfera kak sistema smyslov, organizuyushchikh soznanie i povedenie [The affective sphere as a system of meanings that organize consciousness and behavior]. Moscow: Nauka, 2020. 438 p. (In Russ.)

19. Tikhomirova O.I. Professional'no-lichnostnye determinanty psikhologicheskogo blagopoluchiya pedagogov [Psychological well-being of teachers]. *Obrazovanie i razvitie = Education and Self Development*, 2022. Vol. 17, no. 2, pp. 188–202. DOI: 10.26907/esd.17.2.15 (In Russ., abstr. in Engl.)

20. Fedoseeva A.M. Neosoznavaemye strategii pedagogicheskogo vzaimodeistviya vzroslykh, blokiruyushchie issledovatel'skuyu initsiativu u detei [Unconscious strategies of adult pedagogical interaction that block the research initiative in children]. In *Ot uchebnogo proekta k issledovaniyam i razrabotkam ICRES'2020: mezhdunarodnaya konferentsiya po issledovatel'skomu obrazovaniyu shkol'nikov, Moskva, 23–26 marta 202. = From Educational Project to Research and Development – ICRES'2020: International Conference on Research Education of Schoolchildren, Moscow, March 23–26*. Moscow: Regional public organization Scientific and Technical Association «Actual problems of fundamental Sciences», 2020, pp. 127–132. (In Russ.)

21. Fedoseeva A.M. Osobennosti so-perezhivaniya pedagogov vo vzaimodeistvii s odarennymi det'mi [Features of teachers' empathy in interaction with gifted children]. In Bogoyavlenskaya D.B. (ed.) *Materialy vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Psikhologiya tvorchestva i odarennosti» = Materials of the All-Russian Scientific and Practical conference «Psychology of creativity and giftedness», Moscow, April 20–21*. Moscow: Publ. of MSUPE, 2018, pp. 482–488. (In Russ.)

22. Kholmogorova A.B., Klimenkova E.N. Sposobnost' k empatii v kontekste problemy sub"ektnosti [Empathic ability in the context of the subjectivity problem]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2017. Vol. 25, no. 2, pp. 75–93. DOI: 10.17759/cpp.2017250205 (In Russ., abstr. in Engl.)

23. Kholmogorova A.B., Tsarenko D.M., Moskacheva M.A. Narusheniya sotsial'nogo poznaniya pri rasstroistvakh shizofrenicheskogo i affektivnogo spektrov [The social cognition impairments of people with schizophrenia and affective spectrum disorders]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2016. Vol. 5, no. 4, pp. 103–117. DOI: 10.17759/cpse.2016050408 (In Russ., abstr. in Engl.)

24. Shevelenkova T.D., Fesenko P.P. Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor kontseptsii i metodika issledovaniya) [Well-being of the individual (review of concepts and research methodology)]. *Psikhologicheskaya diagnostika = Psychological Diagnostics*, 2005, no. 3, pp. 95–129. (In Russ.)
25. El'konin B.D. Sovremennost' kul'turno-istoricheskoi psikhologii [Modernity of cultural-historical psychology]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 2022, no. 3 (15), pp. 118–132. DOI: 10.24412/2073-0861-2022-3-118-132 (In Russ., abstr. in Engl.)
26. Bos J., Stokes M.A. Cognitive empathy moderates the relationship between affective empathy and wellbeing in adolescents with autism spectrum disorder. *European Journal of Developmental Psychology*, 2019. Vol. 16, no. 4, pp. 433–446. DOI: 10.1080/17405629.2018.1444987
27. Buzzai C., Passanisi A., Romano A. et al. Attitudes toward disability among preservice special education teachers: The role of attachment style and empathy. *European Journal of Special Needs Education*, 2023, pp. 1–15. DOI: 10.1080/08856257.2023.2177943
28. Eisenberg N. Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 2022. Vol. 51, pp. 665–697. DOI: 10.1146/annurev.psych.51.1.665
29. Fernyhough C. Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding. *Developmental Review*, 2009. Vol. 28, no. 2, pp. 225–262. DOI: 10.1016/j.dr.2007.03.001
30. Grant L. Hearts and Minds: Aspects of empathy and wellbeing in social work students. *Social Work Education*, 2013. Vol. 33 (3), pp. 338–352. DOI: 10.1080/02615479.2013.805191
31. Gupta M.D., Basu A, Thakurta R. Re-examining the relationship between interpersonal reactivity index sub-scales and mental well-being: Implications of the pandemic. *Acta Psychologica*, 2022. Vol. 228, article 103621. DOI: 10.1016/j.actpsy.2022.103621
32. Haramati A., Weissinger P.A. Resilience, empathy, and wellbeing in the health professions: An educational imperative. *Global Advances in Health and Medicine*, 2015. Vol. 4 (5), pp. 5–6. DOI: 10.7453/gahmj.2015.092
33. Hoffman M.L. Empathy and moral development. Cambridge University Press, 2012. 331 p.
34. Kaur M., Singh B. Teachers' Well-Being: An overlooked aspect of teacher development. *Education and Self-development*, 2019. Vol. 14, no. 3, pp. 25–33. DOI: 10.26907/esd14.3.03
35. Lamm C., Bukowski H., Silani G. From shared to distinct self-other representations in empathy: evidence from neurotypical function and sociocognitive disorders. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 2016. Vol. 371 (1686), article 20150083. DOI: 10.1098/rstb.2015.0083

36. Platsidou M., Agaliotis I. Does empathy predict instructional assignment-related stress? a study in special and general education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2017. Vol. 64, no. 1, pp. 57–75, DOI: 10.1080/1034912X.2016.1174191
37. Ryff C.D., Singer B.H. Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 2008. Vol. 9, no. 1, pp. 13–39. DOI: 10.1007/s10902-006-9019-0
38. Tement S., Ketiš Z.K., Mirošević Š. et al. The Impact of psychological interventions with elements of mindfulness (PIM) on empathy, well-being, and reduction of burnout in physicians: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021. Vol. 18, article 11181. DOI: 10.3390/ijerph182111181
39. Vučinić V., Stanimirović D., Gligorović M. et al. Stress and Empathy in Teachers at General and Special Education Schools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2020. Vol. 69, pp. 533–549. DOI: 10.1080/1034912x.2020.1727421
40. Xie M., Ting D., Danna L. et al. Analysis of the Relationship between Burnout and Empathy Ability among Teachers in Special Education Schools. *SHS Web of Conferences*, 2021. Vol. 123, article 01002. DOI: 10.1051/shsconf/202112301002

Информация об авторах

Федосеева Анна Михайловна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации детей с задержкой психического развития, Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ ИКП), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7776-3194>, e-mail: fedoseeva@ikp.email

Бабкина Наталия Викторовна, доктор психологических наук, заведующая лабораторией образования и комплексной абилитации детей с задержкой психического развития, Институт коррекционной педагогики (ФГБНУ ИКП), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3277-7127>, e-mail: babkina@ikp.email

Information about the authors

Anna M. Fedoseeva, PhD in Psychology, Senior Researcher, Laboratory of Education and Comprehensive Habilitation of Children with Learning Disabilities, Institute of Special Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7776-3194>, e-mail: fedoseeva@ikp.email

Nataliya V. Babkina, PhD in Psychology, Head of the Laboratory of Education and Comprehensive Rehabilitation of Children with Learning Disabilities, Institute of Special Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3277-7127>, e-mail: babkina@ikp.email

Получена: 27.03.2023

Received: 27.03.2023

Принята в печать: 24.09.2023

Accepted: 24.09.2023