

**Сафронова Алла Дмитриевна**

канд. психол. наук, доцент

**Новикова Виктория Владимировна**

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-152391

## **ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГОВ: ПРОБЛЕМА ВЗАИМОВЛИЯНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Аннотация:** в статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования проблемы взаимовлияния синдрома эмоционального выгорания и структуры профессиональной мотивации у педагогов дошкольных образовательных учреждений, работающих в условиях инклюзивной среды. Актуальность исследования обусловлена ростом психоземotionalных нагрузок на педагогический персонал в связи с необходимостью сопровождения детей с особыми образовательными потребностями (ОВЗ). Теоретически проанализированы современные подходы к пониманию структуры и динамики обоих феноменов. В ходе эмпирического исследования установлено, что по мере нарастания симптомов выгорания (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений) происходит трансформация мотивационного профиля в сторону доминирования внешней отрицательной мотивации при одновременном снижении внутренней и внешней положительной мотивации. Показана опосредующая роль смысловых ориентаций в данном процессе.*

***Ключевые слова:** эмоциональное выгорание, профессиональная мотивация, педагоги инклюзивного ДОУ, дети с ОВЗ, смысловые ориентации, психологическое сопровождение.*

Современная система дошкольного образования претерпевает значительные трансформации, связанные с широким внедрением инклюзивных практик. Данный процесс, будучи социально и гуманистически обусловленным, предъявляет повышенные требования к профессиональной компетентности, психологической устойчивости и личностным ресурсам педагогов. Работа в условиях инклюзивной среды, предполагающая взаимодействие с детьми, имеющими различные, сложные нарушения развития (расстройства аутистического спектра – РАС, задержку психического развития – ЗПР, тяжелые и множественные нарушения развития – ТМНР и др.), сопряжена с хроническим профессиональным стрессом, многозадачностью, высокой эмоциональной вовлеченностью и необходимостью постоянного профессионального самосовершенствования [1; 4; 8]. В этой связи проблема сохранения психического здоровья и профессионального благополучия педагогов инклюзивных дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) приобретает особую актуальность.

Центральными психологическими феноменами, определяющими эффективность и устойчивость профессиональной деятельности педагога, выступают эмоциональное выгорание и профессиональная мотивация. Синдром эмоционального выгорания, понимаемый как состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы [2; 3], в условиях инклюзивного ДОУ приобретает специфические черты и ускоренную динамику развития. Профессиональная мотивация, в свою очередь, является движущей силой, обеспечивающей активность, направленность и результативность педагогического труда [9]. В современной научной литературе эти два феномена часто рассматриваются изолированно, тогда как их взаимосвязь и взаимовлияние, особенно в контексте столь напряженной профессиональной деятельности, как работа в инклюзивном ДОУ, изучены недостаточно.

Возникает теоретическая и практическая проблема, требующая разрешения: каков характер взаимосвязи между уровнем и структурой эмоционального выгорания и особенностями профессиональной мотивации у педагогов инклюзивных ДОУ? Понимание этой связи является ключевым для разработки не

просто коррекционных, а целостных, превентивных программ психологического сопровождения, которые были бы направлены не только на купирование симптомов истощения, но и на восстановление и развитие внутренних стимулов к профессиональной деятельности.

Эмоциональное выгорание представляет собой сложный, многокомпонентный феномен, формирующийся под воздействием хронического профессионального стресса. Классическая трехфакторная модель К. Маслач [11] выделяет три ключевых компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений. В контексте инклюзивного ДОУ эти компоненты проявляются с особой интенсивностью. Эмоциональное истощение усугубляется необходимостью постоянного эмпатического контакта с детьми, имеющими трудности в коммуникации и поведении. Деперсонализация может принимать форму формального выполнения обязанностей без подлинной эмоциональной включенности, что особенно пагубно для установления контакта с ребенком с ОВЗ. Редукция достижений связана с часто медленным и неочевидным прогрессом в развитии таких детей, что порождает у педагога чувство профессиональной несостоятельности [5; 7].

Профессиональная мотивация педагогов также является сложноструктурированным образованием. В ее структуре принято выделять внутреннюю мотивацию (удовлетворение от самого процесса работы), внешнюю положительную мотивацию (стремление к материальному вознаграждению, карьерному росту, признанию) и внешнюю отрицательную мотивацию (побуждение к деятельности страхом наказания, критики или иных негативных последствий) [10]. Наиболее благоприятной для профессионального развития является мотивационная структура, в которой доминирует внутренняя мотивация, поддерживаемая внешней положительной.

Логика взаимовлияния этих двух сфер очевидна, но требует конкретизации. Эмоциональное истощение, как ключевой компонент выгорания, напрямую подрывает энергетическую основу любой активности. Истощенный педагог теряет способность испытывать радость и интерес от взаимодействия с

детьми, что является ядром внутренней мотивации. Деперсонализация, проявляющаяся в эмоциональном отстранении и цинизме, разрушает эмоциональную связь «педагог-ребенок», которая зачастую и является главным смысловым и мотивационным ресурсом в работе с детьми с ОВЗ. Наконец, редукция профессиональных достижений напрямую атакует мотивацию через призму самоэффективности. Потеря веры в свою компетентность и способность добиваться значимых результатов закономерно приводит к снижению, как внутренней мотивации, так и внешней положительной.

Важным опосредующим звеном в этой взаимосвязи выступает смысловая сфера личности педагога, в частности, смысложизненные ориентации. Концепция Д.А. Леонтьева подчеркивает роль осмысленности жизни как ключевого фактора психологического благополучия и устойчивости. Педагог, видящий в своей работе глубокий личностный и социальный смысл, находящий цели в профессиональном развитии и ощущающий себя хозяином своей жизни (высокий локус контроля-Я), обладает мощным внутренним ресурсом для противостояния стрессу. Напротив, утрата профессиональных смыслов, ощущение бесцельности и потери контроля («экзистенциальный вакуум») являются питательной средой для быстрого развития выгорания и трансформации мотивации в сторону избегания неудач [6].

Таким образом, выдвигается теоретическое предположение: существует тесная отрицательная взаимосвязь между уровнем эмоционального выгорания и показателями позитивной профессиональной мотивации у педагогов инклюзивных ДОУ, причем данная взаимосвязь опосредована уровнем осмысленности профессиональной деятельности и жизни в целом. Эффективная профилактика выгорания должна быть одновременно и средством развития профессиональной мотивации через восстановление и актуализацию личностных смыслов педагога.

Целью эмпирической части исследования являлось выявление характера и силы взаимосвязи между компонентами эмоционального выгорания, типами

профессиональной мотивации и смысложизненными ориентациями у педагогов инклюзивных ДОУ.

Исследование проводилось на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида

№214» г. Краснодара. Выборку составили 51 педагог в возрасте от 23 до 62 лет, осуществляющих педагогическую деятельность как в общеразвивающих, так и в группах компенсирующей направленности для детей с ТНР, ЗПР, ТМНР и РАС. Для диагностики использовался следующий инструментарий: опросник MBI (Maslach Burnout Inventory), методика диагностики профессиональной мотивации К. Замфир в адаптации А. Реана, тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева. Обработка данных проводилась с помощью методов математической статистики, включая расчет описательных статистик (среднее значение, стандартное отклонение), t-критерий Стьюдента для зависимых и независимых выборок и корреляционный анализ по Пирсону с использованием программных пакетов «SPSS Statistics» и «Excel».

Констатирующий этап исследования выявил высокую распространенность симптомов эмоционального выгорания среди педагогов. Так, средний и высокий уровень психоэмоционального истощения был диагностирован у 84% респондентов, деперсонализации – у 84%, а редукции личных достижений – у 80% педагогов. Наиболее выраженные показатели были зафиксированы у педагогов, работающих с детьми с РАС, ТМНР и ЗПР, что подтверждает гипотезу о повышенной стрессогенности работы с данными категориями воспитанников.

Анализ профессиональной мотивации на констатирующем этапе показал зависимость ее структуры от категории детей. Наибольший уровень внутренней мотивации был у педагогов общеразвивающих групп ( $3,73 \pm 1,75$ ), тогда как у их коллег, работающих с детьми с ЗПР, этот показатель был минимальным ( $2,37 \pm 1,72$ ). Внешняя отрицательная мотивация, напротив, была наиболее выражена у педагогов групп для детей с ЗПР ( $3,20 \pm 1,15$ ). Это свидетельствует о том, что сложность контингента напрямую влияет на смещение мотивационных акцентов в сторону мотивов избегания.

Корреляционный анализ позволил установить значимые связи между изучаемыми параметрами. Были выявлены статистически значимые ( $p \leq 0,01$ ) обратные корреляции между показателями эмоционального выгорания и позитивными видами мотивации:

- высокий уровень эмоционального истощения отрицательно коррелировал с внутренней мотивацией ( $r = -0,68$ ) и внешней положительной мотивацией ( $r = -0,59$ );
- выраженность деперсонализации также демонстрировала сильную отрицательную связь с внутренней ( $r = -0,72$ ) и внешней положительной мотивацией ( $r = -0,61$ );
- редукция профессиональных достижений показала наиболее тесную обратную связь с внутренней мотивацией ( $r = -0,75$ ).

Одновременно с этим была обнаружена прямая положительная корреляция между всеми компонентами выгорания и внешней отрицательной мотивацией. Например, связь эмоционального истощения и внешней отрицательной мотивации составила  $r = 0,71$ . Это означает, что чем более истощен и циничен педагог, тем в большей степени его профессиональное поведение начинает определяться не интересом или стремлением к успеху, а страхом перед наказанием, критикой или иными негативными последствиями.

Анализ данных по методике СЖО выявил, что педагоги с низким уровнем выгорания имеют достоверно более высокие показатели по всем субшкалам осмысленности жизни, особенно по шкалам «Цели в жизни» и «Локус контроля-Я». Корреляционный анализ подтвердил наличие значимых прямых связей между осмысленностью жизни и внутренней мотивацией ( $r = 0,65$ ), а также сильных обратных связей с компонентами выгорания (например, общий показатель ОЖ с эмоциональным истощением:  $r = -0,69$ ). Это позволяет утверждать, что смысловые ориентации выступают важным опосредующим фактором в связке «выгорание – мотивация». Педагог, утративший смысл в своей работе, закономерно теряет и внутреннюю мотивацию, а его деятельность все больше начинает регулироваться страхами и внешним давлением.

Формирующий эксперимент представляет собой системную работу по профилактике эмоционального выгорания педагогов, осуществляемую на основе данных констатирующего исследования через комплексную программу.

Для проверки эффективности разработанной программы, направленной одновременно на снижение выгорания и развитие мотивации через работу со смысловой сферой, был проведен контрольный эксперимент. Сравнительный анализ данных до и после реализации программы показал положительную динамику. Доля педагогов с низким уровнем эмоционального истощения возросла с 4% до 67%, с низким уровнем деперсонализации – с 2% до 69%. Существенно улучшились показатели мотивации: вырос средний балл внутренней мотивации и внешней положительной мотивации, в то время как показатели внешней отрицательной мотивации резко снизились. Статистическая обработка данных с помощью t-критерия Стьюдента подтвердила достоверность этих изменений ( $p \leq 0,05$ ).

Проведенное исследование позволяет сделать однозначный вывод о наличии тесной, структурно обусловленной взаимосвязи между синдромом эмоционального выгорания и профессиональной мотивацией педагогов инклюзивных ДОУ. Выявленные корреляции демонстрируют, что выгорание не просто сопровождается снижением мотивации, а качественно трансформирует всю мотивационную сферу, смещая ее с позитивных, личностно-развивающих форм (внутренняя и внешняя положительная мотивация) на негативную, деструктивную форму (внешняя отрицательная мотивация).

Установленная опосредующая роль смысложизненных ориентаций указывает на ключевое направление для психопрофилактической работы. Борьба с выгоранием и развитие мотивации должны быть неразрывно связаны с помощью педагогу в восстановлении и осознании профессиональных смыслов, в поиске личностной значимости его труда в условиях инклюзии, в укреплении веры в свою способность влиять на профессиональную ситуацию и достигать значимых, пусть и небольших, результатов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная и апробированная комплексная программа, интегрирующая когнитивно-

поведенческие, ресурсные и смысловые подходы, доказала свою высокую эффективность. Она не только позволила снизить уровень профессионального выгорания, но и способствовала позитивной перестройке мотивационного профиля педагогов, создав основу для их долгосрочного профессионального благополучия и устойчивости в сложных условиях инклюзивной образовательной среды. Таким образом, гипотеза исследования о том, что эффективная профилактика эмоционального выгорания является действенным средством развития профессиональной мотивации, нашла свое полное подтверждение.

### ***Список литературы***

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. №1. – С. 136–145. DOI 10.17759/pse.2016210112. EDN VSEQJB
2. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2025. – 336 с.
3. Дедуль А.А. Психолого-педагогические условия коррекции эмоционального выгорания педагогов дошкольной образовательной организации / А.А. Дедуль // Концепции современного образования: время перемен: сборник научных трудов. – Казань: СитИвент, 2020. – С. 135–140. EDN IYLETX
4. Емельянова М.Н. Эмоциональное выгорания воспитателя: симптомы, причины, способы преодоления / М.Н. Емельянова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2014. – №7. – С. 30–40. EDN EPAJRA
5. Леонова А.Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса / А.Б. Леонова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2000. – №3. – С. 4–21.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2021. – 487 с.

7. Монгуш О.О. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения / О.О. Монгуш // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VII Международной научной конференции (Самара, 2015 г.). – Самара: АСГАРД, 2015. – С. 47–51.
8. Пилипчук Л.С. Профилактика эмоционального выгорания педагогов ДОО, работающих с детьми с ОВЗ / Л.С. Пилипчук // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы: материалы III Всероссийской (заочной) научно-практической конференции (Барнаул, 12–13 марта 2018 г.) / под науч. ред. М.В. Сурниной. – Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2018. – С. 96–100. EDN UPBLFC
9. Федорова М.П. Развитие профессиональной мотивации опытных педагогов / М.П. Федорова. – СПб.: Нева, 2023. – 224 с.
10. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – №6. – С. 57–64.
11. Maslach C. Burnout: The Cost of Caring / C. Maslach. – Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1982. – 192 p.