

Барашева Екатерина Алексеевна,
преподаватель кафедры философии, психологии и гуманитарных дисциплин ФГКОУ ВО «Уральский юридический институт МВД России», г. Екатеринбург, Российская Федерация
2002feef2002@gmail.com



Садовникова Надежда Олеговна,
кандидат психологических наук, заведующая кафедрой профессиональной педагогики и психологии Института психолого-педагогического образования ФГКОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Российская Федерация
grisly.pavlove@yandex.ru

Особенности выгорания у обучающихся ведомственных образовательных организаций МВД России в закрытой образовательной среде

Аннотация. Образовательная среда вузов МВД России формирует у обучающихся особый психологический режим, не описываемый классическими моделями выгорания. Речь идет о синдроме эмоционального выгорания в понимании моделей К. Маслач и В. В. Бойко, проявляющемся как специфический феномен психологии обучения. Цель статьи – теоретически обосновать и эмпирически проверить авторскую концепцию «учебно-служебного диссонанса» как психолого-педагогического механизма формирования синдрома выгорания у курсантов. Установлена инверсно U-образная динамика показателей выгорания с пиком на III курсе и доминированием фазы резистентности, что обосновывает II–III курс как критическое окно педагогико-психологического воздействия.

Ключевые слова: педагогическая психология, психология обучения, образовательная среда, синдром выгорания, учебно-служебный диссонанс, эмоциональное истощение, курсанты МВД.

Раздел: 5.3. Психология.

Введение

Современная педагогическая психология испытывает потребность в расширении предметного поля за счет исследования специфических образовательных сред, требования которых принципиально отличаются от условий гражданского вуза. Одной из таких сред является ведомственный вуз МВД России, где образовательный процесс протекает в условиях закрытой образовательной системы и одновременной включенности обучающегося в учебную и служебную деятельность. До настоящего времени психологические закономерности обучения в подобной среде остаются недостаточно концептуализированными: имеющиеся работы либо описывают феноменологию стресса курсантов, как это сделано в исследовании А. М. Кулаковой и Д. Ю. Крюковой [1], либо переносят на них модели, разработанные для действующих сотрудников ОВД. И в том и в другом случае курсант рассматривается как «студент с дополнительной нагрузкой» либо как «сотрудник в стадии подготовки», но не как самостоятельный субъект учебной деятельности особого типа.

Образовательные организации высшего образования МВД России функционируют как структуры закрытого типа с жесткой военизированной регламентацией учебно-служебной деятельности. С момента зачисления обучающиеся приобретают статус сотрудников органов внутренних дел (ОВД), совмещая учебные нагрузки со служебными обязанностями: несением суточных нарядов, строевой подготовкой, проживанием в общежитии в условиях уставного распорядка дня. Подобное совмещение, по нашему мнению, несводимо к арифметической сумме нагрузок: оно формирует качественно особый психологический режим обучения, в рамках которого учебная деятельность утрачивает свою «защищенность» от внеучебных требований, а служебная – от оценочности учебного процесса.

Феномен выгорания впервые описан Г. Дж. Фрейденбергером в 1974 году применительно к работникам медицинских учреждений как состояние истощения, возникающее вследствие чрезмерных требований к ресурсам человека. Трехкомпонентная концепция К. Маслач и С. Джексона, включающая эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений, остается наиболее операциональной для диагностики синдрома [2]. В отечественной психологии В. В. Бойко разработал динамическую трехфазовую модель, рассматривающую выгорание как механизм психологической защиты, последовательно проходящий фазы напряжения, резистентности и истощения [3]. В настоящей статье под выгоранием понимается синдром эмоционального выгорания (burnout syndrome) в операционализации указанных моделей, однако применяемый к особой категории субъектов – обучающимся ведомственного вуза, для которых ведущей, по А. Н. Леонтьеву, остается учебная деятельность. Эти модели, однако, были изначально ориентированы на профессионалов, уже включенных в трудовую деятельность, и не учитывают принципиальную особенность курсанта – позицию обучающегося.

Близкие к нашей постановке вопроса результаты получены в зарубежных исследованиях. Так, А. С. Адебусуйи на выборке 300 курсантов полицейской академии Нигерии показал, что ролевой конфликт «учеба – служба» (academic-to-police role conflict) опосредует связь учебной перегрузки с выгоранием через эмоциональный дистресс [4]. К. Куидевитс с соавторами, анализируя удовлетворение базовых психологических потребностей у курсантов военной академии, зафиксировали систематический дефицит автономии как ключевой фактор демотивации и рекомендовали разделять академическую и служебную составляющие подготовки и их оценивание [5]. Дж. М. Дрю и Х. Уильямсон установили, что именно организационные и операциональные стрессоры (а не травматические инциденты) выступают ведущими предикторами эмоционального истощения у сотрудников полиции [6]. Эти данные согласуются с нашей гипотезой о том, что ведущим механизмом выгорания курсанта является не профессиональный стресс, а внутренняя несогласованность учебной и служебной ролей.

В целях восполнения указанного теоретического пробела нами предлагается концепция «учебно-служебного диссонанса» как психолого-педагогического механизма формирования выгорания у обучающихся ведомственных вузов МВД России. Концепция опирается на положения деятельностного подхода А. Н. Леонтьева [7] и В. В. Давыдова [8] о ведущей роли учебной деятельности в студенческом возрасте, на теорию когнитивного диссонанса Л. Фестингера [9] применительно к ролевым ожиданиям, а также на идеи Л. С. Выготского [10] о социальной ситуации развития. Основные положения концепции, обладающие, по нашему мнению, научной новизной для педагогической психологии (психологии обучения), таковы.

Положение 1. Курсант ведомственного вуза МВД России является носителем бинарной (двойной) учебно-служебной идентичности. В отличие от студента гражданского вуза, для которого ведущей является позиция «обучающийся», и в отличие от действующего сотрудника ОВД, для которого ведущая – позиция «специалист», у курсанта обе позиции актуализированы одновременно и нормативно закреплены. Это создает особую социальную ситуацию развития, в которой учебная деятельность не отделена от служебной ни во времени, ни в пространстве, ни в системе оценивания.

Положение 2. Психологическим следствием бинарной идентичности является учебно-служебный диссонанс – внутреннее противоречие (несоответствие) между требованиями учебной роли (познавательная активность, критическое мышление, право на ошибку как условие учения) и требованиями служебной роли (исполнительская дисциплина, субординация, недопустимость ошибки как нарушения устава). Понятие диссонанса опирается на теорию когнитивного диссонанса Л. Фестингера [9], согласно которой возникновение противоречивых когниций (в данном случае ролевых ожиданий и требований) порождает психологический дискомфорт, мотивирующий субъекта к его устранению или снижению. В условиях закрытой образовательной среды ведомственного вуза устранение диссонанса затруднено: обе роли нормативно закреплены, пространственно и временно неразделимы, а система оценивания едина. Диссонанс проявляется в хроническом внутреннем конфликте, эмоциональном напряжении, снижении учебной мотивации, избирательном эмоциональном реагировании и других симптомах, ведущих к формированию фаз выгорания. Учебно-служебный диссонанс рассматривается нами как специфический психолого-педагогический фактор, несводимый к классическим стрессорам учебной деятельности (экзаменационный стресс, информационная перегрузка) или служебной деятельности (опасность, ответственность).

Положение 3. Динамика выгорания в условиях бинарной учебно-служебной идентичности имеет нелинейный (инверсно U-образный) характер с пиком на среднем (III) курсе обучения, когда: а) исчерпан адаптационный ресурс первокурсника, еще мобилизованного новизной ситуации; б) еще не сформированы профессионально-психологические компетенции саморегуляции, отрабатываемые на старших курсах; в) учебно-служебный диссонанс максимален в силу одновременного нарастания требований по обеим ролям. Это положение принципиально отличается от линейной модели накопления профессионального стресса, типичной для исследований действующих сотрудников.

Положение 4. Ведущей фазой выгорания у обучающихся ведомственного вуза выступает фаза резистентности. В структуре данной фазы доминирует симптом неадекватного избирательного эмоционального реагирования. Совокупность симптомов фазы резистентности образует симптомокомплекс резистентности. Именно этот симптом интерпретируется нами не как ранняя профессиональная деформация (как у действующих сотрудников), а как защитный психолого-педагогический механизм, посредством которого обучающийся восстанавливает дефицит автономии, недоступной ему в режиме закрытой образовательной среды.

Положение 5. С позиций психологии обучения психопрофилактика выгорания должна быть встроена в содержание образовательной программы ведомственного вуза, а не реализовываться как внешнее психологическое сопровождение. Под «критическим окном» мы понимаем сензитивный период (по аналогии с понятием сензитивных периодов развития в работах Л. С. Выготского [10]), характеризующийся максимальной выраженностью учебно-служебного диссонанса и, следовательно, наибольшей восприимчивостью психики курсанта к педагогико-психологическим воздействиям. Таким периодом является II–III курс. Встраивание психопрофилактики в

содержание образовательной программы осуществляется: а) через включение в учебный план дисциплин (модулей) по психологической саморегуляции, управлению стрессом и развитию эмоционального интеллекта уже на I–II курсе; б) педагогическое проектирование служебных нагрузок с учетом учебной нагрузки (оптимизация графиков суточных нарядов в периоды сессии и контрольных мероприятий); в) подготовку курсовых офицеров к роли педагогов-наставников, включающую формирование компетенций по выявлению ранних признаков выгорания и оказанию первичной поддержки; г) интеграцию элементов рефлексии учебно-служебного опыта и снижения ролевого конфликта в содержание профильных дисциплин.

Методология и результаты исследования

Гипотезы исследования. Общая гипотеза: специфика выгорания обучающихся ведомственных вузов МВД России определяется учебно-служебным диссонансом, обусловленным бинарной учебно-служебной идентичностью, и проявляется в нелинейной динамике показателей выгорания по курсам обучения. Частная гипотеза 1: показатели эмоционального истощения и деперсонализации имеют пик на III курсе и частично снижаются к V курсу, не возвращаясь к уровню I курса. Частная гипотеза 2: ведущей фазой выгорания у курсантов является резистентность. Частная гипотеза 3: в качестве ведущих стрессоров выступают факторы, в которых учебно-служебный диссонанс максимально выражен (суточные наряды, регламентация режима дня, уставной порядок). Частная гипотеза 4: курсанты-женщины демонстрируют более высокий уровень эмоционального истощения при сопоставимой деперсонализации.

Цель исследования – теоретически обосновать и эмпирически проверить концепцию учебно-служебного диссонанса как механизма формирования выгорания у обучающихся ведомственных образовательных организаций МВД России и выявить психолого-педагогические закономерности проявления выгорания в зависимости от курса обучения.

Эмпирическое исследование проведено в 2023/2024 учебном году на базе одного из региональных институтов МВД России. В нем приняли участие 120 курсантов (по 40 человек с I, III и V курсов) мужского и женского пола в возрасте от 18 до 25 лет. Выборка формировалась методом случайной стратифицированной выборки с соблюдением пропорций по полу: 68% мужчин и 32% женщин. Участие являлось добровольным и анонимным; все обследованные дали информированное согласие.

В исследовании применялись три диагностические методики. Во-первых, методика диагностики профессионального выгорания К. Маслач и С. Джексона (Maslach Burnout Inventory, MBI) в адаптации Н. Е. Водопьяновой [11]. Опросник содержит 22 утверждения, оцениваемых по шестибальной шкале (от 0 – «никогда» до 6 – «всегда»), и диагностирует три шкалы: эмоциональное истощение (высокий уровень ≥ 25 баллов), деперсонализация (высокий уровень ≥ 12 баллов) и редукция личных достижений (высокий уровень ≤ 30 баллов). Во-вторых, методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко. Опросник включает 84 суждения, структурированных в три фазы (напряжение, резистентность, истощение) по четыре симптома в каждой. В-третьих, авторская анкета оценки стрессоров образовательной среды, включавшая 20 позиций с пятиступенчатой шкалой. Перечень стрессоров составлен на основе контент-анализа 34 интервью с курсантами и уточнен по материалам исследования О. А. Коноваловой [12]. Статистическая обработка результатов выполнена с применением U-критерия Манна – Уитни и коэффициента корреляции Спирмена при уровне значимости $p \leq 0,05$ в пакете IBM SPSS Statistics 26.

Рассмотрим данные по методике К. Маслач и С. Джексона. Средние показатели по трем шкалам выгорания в зависимости от курса обучения представлены в таблице.

Средние показатели выгорания у курсантов ведомственного вуза МВД России по методике К. Маслач и С. Джексона в зависимости от курса обучения (n = 120)

Курс обучения	Эмоциональное истощение (ЭИ)	Деперсонализация (Д)	Редукция личных достижений (РЛД)
I	22,8 (средний)	10,9 (средний)	31,4 (средний)
III	30,1 (высокий)	15,3 (высокий)	28,7 (высокий)
V	23,6 (средний)	11,2 (высокий)	30,5 (средний)
По выборке	25,5 (высокий)	12,5 (высокий)	30,2 (средний)

Из данных таблицы следует, что по шкале эмоционального истощения наиболее высокий средний балл фиксируется у курсантов III курса – 30,1 балла (высокий уровень), тогда как у первокурсников этот показатель составляет 22,8 балла (средний уровень), у выпускников – 23,6 балла. Наиболее высокие показатели деперсонализации отмечаются у курсантов третьего курса – в среднем 15,3 балла. Аналогичную картину описывают А. М. Кулакова и Д. Ю. Крюкова: именно на третьем курсе у обследованных ими курсантов суммарный показатель выгорания достигал максимума. Тем самым полученные данные подтверждают частную гипотезу 1 о нелинейном (инверсно U-образном) характере динамики выгорания.

Для проверки достоверности различий между группами применялся статистический тест Манна – Уитни. Результаты показали: между первым и третьим курсами различия значимы ($U = 489$, $p = 0,003$), между третьим и пятым – тоже ($U = 512$, $p = 0,008$). При этом сравнение первого и пятого курсов по показателю эмоционального истощения (ЭИ) не обнаружило статистически значимых различий ($U = 718$, $p = 0,21$). Это означает, что к старшим курсам напряжение несколько спадает, однако до уровня первокурсников так и не возвращается. Полученная картина согласуется с теоретическим положением о критическом окне педагогико-психологического воздействия на II–III курсе.

По результатам диагностики с использованием методики В. В. Бойко у большинства участников исследования – 62,5% (75 из 120 курсантов) – полностью сформировалась хотя бы одна стадия выгорания. Чаще всего встречалась стадия резистентности: она зафиксирована у 58% опрошенных (70 человек). Стадия истощения выявлена значительно реже – у 23% (28 человек). Доминирование резистентности согласуется с данными о сотрудниках ОВД, полученными А. В. Сергеевой с соавторами [9], и подтверждает частную гипотезу 2. Однако содержательная интерпретация этого сходства в нашей концепции принципиально иная: у действующих сотрудников резистентность отражает накопленный профессиональный опыт защитного дистанцирования, у курсантов же – компенсаторный механизм, возникающий в ответ на учебно-служебный диссонанс в условиях отсутствия реального профессионального опыта.

Наиболее выраженным симптомом фазы резистентности стал симптом «неадекватного избирательного эмоционального реагирования» (средний балл 18,4 у курсантов III курса) и «расширение сферы экономии эмоций» (17,2 балла). Согласно положению 4 нашей концепции, такое реагирование интерпретируется как защитный психолого-педагогический механизм восстановления автономии в условиях ее дефицита. Косвенным подтверждением служат данные А. А. Дубинского с соавторами, фиксирующие у курсантов III курса повышенный уровень кортизола по утреннему забору – биологический маркер хронического стресса [13].

По анкете оценки стрессоров наиболее значимыми источниками психоэмоциональной нагрузки признаны: суточные наряды – 79,2% опрошенных оценили уровень в 3–4 балла; строгая регламентация режима дня – 73,3%; уставной порядок жизни – 70,8%; наряды по хозяйственным работам – 68,3%; ношение формы за пределами учебного заведения – 64,2%. Существенно, что все пять ведущих стрессоров относятся именно к категории «диссонансных» – то есть отражающих служебные требования, противоречащие позиции обучающегося. Классические стрессоры учебной деятельности (объем учебного материала, экзамены) заняли в иерархии значимости 7-е, 9-е и более низкие позиции. Это подтверждает частную гипотезу 3. Аналогичные результаты зафиксированы О. А. Коноваловой в Уральском юридическом институте МВД России, где 81,5% респондентов назвали суточные наряды стрессором.

Корреляционный анализ показал, что между уровнем эмоционального истощения по методике К. Маслач и выраженностью стадии резистентности по методике В. В. Бойко существует заметная положительная связь ($r_s = 0,64$, $p < 0,01$). С позиций предложенной концепции логика этой связи такова: по мере того как накапливается эмоциональное истощение, вызванное хроническим учебно-служебным диссонансом, психика обучающегося задействует защитный механизм избирательного эмоционального реагирования.

Анализ по половому признаку выявил ряд различий. Курсанты-женщины в среднем набирали более высокие баллы по шкале эмоционального истощения – 27,4 против 24,1 у мужчин ($U = 831$, $p = 0,04$), а стадия истощения у них фиксировалась заметно чаще: в 31% случаев против 17% у мужчин. В то же время курсанты-мужчины значительно чаще называли отношения с курсовыми офицерами важным источником стресса – 58% против 39% среди женщин. Это подтверждает частную гипотезу 4 и согласуется с данными исследований действующих сотрудников ОВД, представленными в работе Е. А. Череневой [14].

Показатели выгорания к пятому курсу снижаются относительно третьего, что в рамках предложенной концепции объясняется не «привыканием» или «адаптацией» в общем смысле, а психолого-педагогическим механизмом интериоризации навыков саморегуляции, отрабатываемых в специальных дисциплинах учебного плана старших курсов. Иными словами, снижение выгорания на V курсе является результатом обучения, что и составляет специфический интерес педагогической психологии. Вместе с тем деперсонализация сохраняется на высоком уровне (11,2 балла) даже на V курсе, что создает риск переноса профессиональных деформаций на последующую служебную деятельность. Е. А. Зайцева и А. А. Казаков установили, что у бывших курсантов признаки выгорания обнаруживались уже через 1–2 года после выпуска, тогда как у поступивших на службу без ведомственного образования – в среднем через 3–5 лет [15]. Возможные пути коррекции выгорания у действующих сотрудников ОВД средствами тренинга эмоционального интеллекта рассмотрены Л. А. Проскуряковой с соавторами [16].

Заключение

Нами теоретически обоснована и эмпирически подтверждена авторская концепция учебно-служебного диссонанса как психолого-педагогического механизма формирования выгорания у обучающихся ведомственных образовательных организаций МВД России. По результатам исследования сформулированы следующие выводы.

Во-первых, выгорание у курсантов ведомственного вуза является не аналогом профессионального выгорания сотрудника и не разновидностью учебного стресса студента гражданского вуза, а самостоятельным феноменом психологии обучения, обусловленным бинарной учебно-служебной идентичностью обучающегося.

Во-вторых, динамика показателей выгорания имеет подтвержденный нелинейный (инверсно U-образный) характер с пиком на III курсе. Это обосновывает выделение II–III курса как критического окна педагогико-психологического воздействия в образовательной программе ведомственного вуза.

В-третьих, доминирующей фазой выгорания является резистентность (58% курсантов); ведущий симптом – неадекватное избирательное эмоциональное реагирование – рассматривается нами как защитный психолого-педагогический механизм компенсации дефицита автономии обучающегося. Симптомкомплекс фазы резистентности представляет собой совокупность симптомов данной фазы.

В-четвертых, эмпирически обосновано разделение стрессоров ведомственной образовательной среды на «диссонансные» и «общеучебные»; именно «диссонансные» стрессоры (суточные наряды, регламентация режима дня, уставной порядок) определяют специфику психологии обучения в ведомственном вузе.

В-пятых, психопрофилактика выгорания должна быть встроена непосредственно в содержание образовательной программы – через включение в учебный план дисциплин по психологической саморегуляции уже на I–II курсе, через педагогическое проектирование служебных нагрузок и через подготовку курсовых офицеров к роли педагогов-наставников. Конкретно это означает: 1) разработку и внедрение модуля «Психологическая саморегуляция и профилактика выгорания» в вариативную часть учебного плана I–II курса; 2) пересмотр графиков несения службы с учетом учебной нагрузки (снижение частоты суточных нарядов в период сессии); 3) обязательную психолого-педагогическую подготовку курсовых офицеров, включающую навыки распознавания симптомов выгорания и проведения профилактических бесед; 4) включение в содержание дисциплин профессионального цикла заданий на рефлекссию ролевого конфликта и поиск конструктивных способов его разрешения.

Полученные эмпирические данные могут быть использованы в психологии обучения: для разработки дифференцированных программ психолого-педагогического сопровождения курсантов в зависимости от курса обучения; организации систематического мониторинга уровня выгорания с акцентом на II–III курс как критическое окно; проектирования образовательных ситуаций, снижающих учебно-служебный диссонанс (увеличение доли заданий, предполагающих автономию и право на ошибку); подготовки профессорско-преподавательского состава к работе с проявлениями выгорания у обучающихся в закрытой образовательной среде.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой и апробацией психометрического инструментария оценки учебно-служебного диссонанса как самостоятельного конструкта, а также с лонгитюдной проверкой предложенной модели на полном цикле обучения курсанта.

Ссылки на источники

1. Кулакова А. М., Крюкова Д. Ю. Особенности эмоционального выгорания у курсантов ведомственного вуза // Всероссийский научно-практический журнал социальных и гуманитарных исследований. – 2025. – № 1 (16). – С. 60–66. – DOI: 10.46741/sjjournal.2025.16.1.007.
2. Maslach C., Jackson S. E., Leiter M. P. Maslach Burnout Inventory Manual. – 3rd ed. – Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1996. – 52 p.
3. Бойко В. В. Диагностика уровня эмоционального выгорания // Практическая психодиагностика / ред. Д. Я. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2001. – С. 161–169.
4. Adebusuyi A. S. Work overload, role conflict and emotional distress as predictors of burnout among police cadets in Nigeria // International Journal of Police Science & Management. – 2023. – Vol. 25, № 4. – P. 407–421. – DOI: 10.1177/14613557231178509.

5. Cuyvers K., Donche V., Van den Bossche P. Basic needs satisfaction in a military learning environment: a self-determination theory perspective // *Military Psychology*. – 2021. – Vol. 33, № 6. – P. 380–393. – DOI: 10.1080/08995605.2021.1962176.
6. Drew J. M., Williamson H. Trauma, critical incidents, organizational and operational stressors: the relationship between harms and psychological outcomes for police // *Police Quarterly*. – 2024. – Vol. 27, № 4. – P. 463–488. – DOI: 10.1177/10986111241275048.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
8. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
9. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / пер. с англ. – СПб.: Речь, 2000. – 320 с.
10. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
11. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – 3-е изд. – М.: Юрайт, 2020. – 299 с.
12. Коновалова О. А. Влияние образовательной среды вузов МВД России на психологическую безопасность обучающихся // *Виктимология*. – 2023. – Т. 10, № 1. – С. 67–77. – DOI: 10.47475/2411-0590-2023-10107.
13. Дубинский А. А., Костина Л. М., Ивашкевич Е. Р., Булыгина В. Г. Психоэндокринные характеристики курсантов ОВД // *Психология и право*. – 2023. – Т. 13, № 4. – С. 5–22. – DOI: 10.17759/psylaw.2023130413.
14. Черенева Е. А. Особенности профессиональной деятельности сотрудников МВД и возникновение негативных психических состояний // *Психопедагогика в правоохранительных органах*. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 275–282. – URL: <https://pp-po.ru>
15. Зайцева Е. А., Казаков А. А. Профессиональное выгорание сотрудников правоохранительных органов: причины и факторы // *Социальное управление*. – 2023. – № 1. – С. 82–88. – URL: <https://soc-uprav.ru>
16. Проскурякова Л. А., Милентьева И. С., Хаимова Д. А. Коррекция профессионального выгорания сотрудников МВД средствами тренинга эмоционального интеллекта // *Психология и право*. – 2023. – № 3. – С. 62–74. – URL: <https://psyjournals.ru/journals/psylaw>

Ekaterina A. Barasheva,

Lecturer, Department of Philosophy, Psychology and Humanities, Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Yekaterinburg, Russian Federation
2002feef2002@gmail.com

Nadezhda O. Sadovnikova,

Candidate of Psychological Sciences, Head of the Department of Professional Pedagogy and Psychology, Institute of Psychological and Pedagogical Education, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation.
grisly.pavlove@yandex.ru

Specific features of burnout among students of departmental educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia in a closed educational environment

Abstract. The closed educational environment of departmental higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia generates a qualitatively distinct psychological mode that is not described by classical models of burnout. The article addresses the emotional burnout syndrome as conceptualized in the models of C. Maslach and V.V. Boyko, manifested in cadets as a specific phenomenon of the psychology of learning. The aim of the article is to theoretically substantiate and empirically test the authors' concept of "educational-service dissonance" as a psychological-pedagogical mechanism of burnout syndrome development in cadets. In a sample of 120 cadets of the 1st, 3rd and 5th years, an inverted U-shaped pattern of burnout indicators was identified, with a peak during the third year of study and a predominance of the resistance phase; this establishes the second and third years as a critical window for pedagogical and psychological intervention.

Key words: pedagogical psychology, psychology of learning, educational environment, burnout syndrome, educational-service dissonance, emotional exhaustion, cadets of the Ministry of Internal Affairs.

References

1. Kulakova, A. M., & Kryukova, D. Yu. (2025). "Osobennosti emocional'nogo vygoraniya u kursantov vedomstvennogo vuza" [Characteristics of emotional burnout among cadets at a departmental higher education institution], *Vserossijskij nauchno-prakticheskij zhurnal social'nyh i gumanitarnyh issledovanij*, № 1 (16), pp. 60–66. DOI: 10.46741/sgjournal.2025.16.1.007 (in Russian).
2. Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual*, 3rd ed, Consulting Psychologists Press, Palo Alto, 52 p. (in English).

3. Bojko, V. V. (2001). "Diagnostika urovnya emocional'nogo vygoraniya" [Assessment of the level of emotional burnout], *Prakticheskaya psihodiagnostika*, Bahrah-M, Samara, pp. 161–169 (in Russian).
4. Adebuseyi, A. S. (2023). "Work overload, role conflict and emotional distress as predictors of burnout among police cadets in Nigeria", *International Journal of Police Science & Management*, vol. 25, № 4, pp. 407–421. DOI: 10.1177/14613557231178509 (in English).
5. Cuyvers, K., Donche, V., & Van den Bossche, P. (2021). "Basic needs satisfaction in a military learning environment: a self-determination theory perspective", *Military Psychology*, vol. 33, № 6, pp. 380–393. DOI: 10.1080/08995605.2021.1962176 (in English).
6. Drew, J. M., & Williamson, H. (2024). "Trauma, critical incidents, organizational and operational stressors: the relationship between harms and psychological outcomes for police", *Police Quarterly*, vol. 27, № 4, pp. 463–488. DOI: 10.1177/10986111241275048 (in English).
7. Leont'ev, A. N. (1975). *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'Activity. [Consciousness. Personality]*, Politizdat, Moscow, 304 p. (in Russian).
8. Davydov, V. V. (1996). *Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental education]*, IN-TOR, Moscow, 544 p. (in Russian).
9. Festinger, L. (2000). *Teoriya kognitivnogo dissonansa [Cognitive dissonance theory]*, Rech', St. Petersburg, 320 p. (in Russian).
10. Vygotskij, L. S. (1984). *Sobranie sochinenij: v 6 t. T. 4. Detskaya psihologiya [Collected Works: in 6 vols. Vol. 4. Child Psychology]*, Pedagogika, Moscow, 432 p. (in Russian).
11. Vodop'yanova, N. E., & Starchenkova, E. S. (2020). *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika [Burn-out syndrome: diagnosis and prevention]*, 3-e izd, Yurajt, Moscow, 299 p. (in Russian).
12. Kononova, O. A. (2023). "Vliyanie obrazovatel'noj sredy vuzov MVD Rossii na psihologicheskuyu bezopasnost' obuchayushchihsya" [The impact of the educational environment in universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia on the psychological safety of students], *Viktimologiya*, t. 10, № 1, pp. 67–77. DOI: 10.47475/2411-0590-2023-10107 (in Russian).
13. Dubinskij, A. A., Kostina, L. M., Ivashkevich, E. R., & Bulygina, V. G. (2023). "Psihoendokrinnye harakteristiki kursantov OVD" [Psycho-endocrine characteristics of law enforcement cadets], *Psihologiya i pravo*, t. 13, № 4, pp. 5–22. DOI: 10.17759/psylaw.2023130413 (in Russian).
14. Chereneva, E. A. (2021). "Osobennosti professional'noj deyatel'nosti sotrudnikov MVD i vozniknovenie negativnyh psihicheskikh sostoyanij" [The specifics of the professional activities of law enforcement officers and the emergence of negative mental conditions], *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*, t. 26, № 3, pp. 275–282. Available at: <https://pp-po.ru> (in Russian).
15. Zajceva, E. A., & Kazakov, A. A. (2023). "Professional'noe vygoranie sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov: prichiny i faktory" [Professional Burnout Among Law Enforcement Officers: Causes and Factors], *Social'noe upravlenie*, № 1, pp. 82–88. Available at: <https://soc-uprav.ru> (in Russian).
16. Proskuryakova, L. A., Milent'eva, I. S., & Haimova, D. A. (2023). "Korrekcija professional'nogo vygoraniya sotrudnikov MVD sredstvami treninga emocional'nogo intellekta" [Correction of professional burnout among law enforcement officers through emotional intelligence training], *Psihologiya i pravo*, № 3, pp. 62–74. Available at: <https://psyjournals.ru/journals/psylaw> (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию <i>Received</i>	02.06.26	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	29.07.26
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	29.07.26	Опубликована <i>Published</i>	30.09.26



Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

© Барашева Е. А., Садовникова Н. О., 2026