



УДК 159.923

Стрессоустойчивость как фактор профессиональной самореализации молодых педагогов

А. В. Микляева, С. А. Безгодова

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург*

Аннотация. Представлены результаты исследования особенностей профессиональной самореализации молодых педагогов, отличающихся разным уровнем стрессоустойчивости. В качестве эмпирического референта профессиональной самореализации рассматривается стиль педагогической деятельности как интегративный показатель личностных особенностей, а также профессиональных умений и навыков молодых педагогов. Результаты исследования показали, что для молодых педагогов с относительно высоким уровнем стрессоустойчивости, в сравнении с их менее стрессоустойчивыми коллегами, характерны более продуктивные стили педагогической деятельности. Полученные в ходе исследования результаты позволяют рассматривать стрессоустойчивость как важный фактор профессиональной самореализации на начальных этапах педагогической деятельности.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, профессиональная самореализация, профессиональный стресс, стрессоустойчивость, молодые педагоги.

Актуальность

Профессиональная деятельность педагога, как известно, сопряжена с повышенным эмоциональным напряжением и протекает в условиях постоянного стресса. Это особенно справедливо для молодых педагогов, которые, помимо постоянных коммуникативных и эмоциональных нагрузок, характерных для педагогической профессии, переживают период адаптации к своей новой профессиональной роли.

Адаптация к новой среде, коллективу, профессиональным обязанностям снижает потенциал стрессоустойчивости молодого педагога и может отрицательно сказываться на его работоспособности. Последствия «хронического стресса» могут быть самыми разнообразными: чувство усталости, апатия, снижение самооценки, чрезмерно острая реакция на критику, неспособность сосредоточить внимание, неудовлетворенность работой, плохие отношения с коллегами, проблемы соматического порядка (нарушения сна и аппетита, повышение кровяного давления, развитие психосоматических заболеваний и т. д.). В конечном итоге в условиях хронического стресса снижается эффективность профессиональной деятельности, происходит утрата мотивации к работе педагогом, что делает самореализацию в педагогической профессии невозможной.

Таким образом, стрессоустойчивость выступает важнейшим фактором самореализации в педагогической профессии в целом и на этапе освоения ее требований – в особенности. Стрессоустойчивость представляет собой интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности человека, которые обеспечивают успешное достижение цели деятельности в сложной эмоциональной обстановке [6].

В структуре стрессоустойчивости можно выделить шесть компонентов: психофизиологический (свойства нервной системы), мотивационный (сила и устойчивость мотивов), эмоциональный (опыт личности, накопленный в процессе преодоления отрицательных влияний стрессогенных ситуаций), волевой (способность к сознательной саморегуляции действий, приведению их в соответствие с требованиями ситуации), интеллектуальный (способность к оценке требований ситуации, прогнозу ее возможного изменения, принятия решений о способах действий), а также компонент профессиональной подготовленности (информированности и готовности личности к выполнению тех или иных задач) [4].

В современной литературе достаточно подробно описана динамика формирования и развития стрессоустойчивости на этапе подготовки к профессиональной педагогической деятельности [2; 10; 11 и др.], чуть меньшим объемом представлены исследования, посвященные взаимосвязям стрессоустойчивости педагогов с различными сторонами их личности и профессиональной деятельности [3; 5; 8; 13 и др.]. Исследования же стрессоустойчивости молодых педагогов в контексте их профессиональной самореализации, несмотря на очевидную практическую актуальность данной проблемы, на сегодняшний день носят единичный характер.

В связи с этим **целью** проведенного нами исследования стало изучение стрессоустойчивости как фактора профессиональной самореализации молодых педагогов.

Методы исследования

Для оценки стрессоустойчивости и стратегий совладания со стрессом (копинг-стратегий) использовались «Тест самооценки стрессоустойчивости» С. Коухена и Г. Виллиансона [12], «Тест стрессоустойчивости» [12] и «Копинг-тест» Р. Лазаруса [7]. Для оценки стилей профессиональной деятельности, которые могут рассматриваться в качестве признаков профессиональной самореализации, использовались тест «Особенности индивидуального стиля педагогической деятельности» А. М. Марковой [9], а также тест «Стили педагогического общения» [1]. Для оценки субъективной стрессогенности педагогической деятельности применялась авторская анкета. В процессе обработки данных использовались методы корреляционного анализа, критериального анализа, кластерного анализа, осуществленные с помощью пакета прикладных программ «Statistica 6.1».

Выборку составили 60 молодых педагогов со стажем работы в школе от 1 до 3 лет, из них 10 мужчин и 50 женщин в возрасте от 23 до 25 лет.

Результаты и обсуждение

Результаты исследования показали, что усредненные показатели стрессоустойчивости и самооценки стрессоустойчивости в выборке молодых педагогов попадают в диапазон средних значений (табл. 1).

Таблица 1

Усредненные значения показателей стрессоустойчивости и самооценки стрессоустойчивости

Шкалы	Среднее	Стат. отклонение
Стрессоустойчивость	50,20	17,35
Самооценка стрессоустойчивости	15,43	4,29

Данные результаты свидетельствуют о том, что в среднем молодые педагоги, эмоционально реагируя на стресс, не испытывают серьезных последствий для своего психологического или соматического благополучия. Однако высокие показатели стандартного отклонения говорят о том, что в выборке представлены испытуемые, существенно различающиеся по индивидуальным возможностям стрессоустойчивости. Поэтому данные были подвергнуты кластеризации «по испытуемым», в результате которой выборка была разделена на три подгруппы. С помощью критериального анализа было выявлено, что подгруппы достоверно (на уровне достоверности более 0,99) различаются между собой по критерию уровня стрессоустойчивости (табл. 2).

Таблица 2

Средние значения показателя стрессоустойчивости в выделенных подгруппах

Шкала	Среднее значение		
	Группа 1 (19 чел.)	Группа 2 (16 чел.)	Группа 3 (25 чел.)
Стрессоустойчивость	48,05	69,31	39,60

Несмотря на то что во всех трех подгруппах усредненные показатели стрессоустойчивости попадают в диапазон нормативных значений, группы 2 и 3 могут быть названы полярными по данным показателям. Уровень стрессоустойчивости среди испытуемых, составивших вторую группу, стремится к зоне низких значений (поскольку показатели в данной методике имеют характер обратной шкалы), а в третьей группе – к зоне высоких значений. Соответственно, вторая группа может быть названа «испытуемые с относительно низкой стрессоустойчивостью», а третья – «испытуемые с относительно высокой стрессоустойчивостью». В данной статье приведен сравнительный анализ результатов, полученных в этих двух подгруппах. Остановимся на анализе средних значений показателей, по которым выявлены достоверные различия ($p \geq 0,95$) между группами молодых педагогов с относительно высокой и относительно низкой стрессоустойчивостью (табл. 3).

Таблица 3

Средние значения показателей, по которым выявлены достоверные различия между группами молодых педагогов с относительно высокой и относительно низкой стрессоустойчивостью

Показатели	Среднее значение в группах	
	с относительно высокой стрессоустойчивостью	с относительно низкой стрессоустойчивостью
Самооценка стрессоустойчивости	15,24	18,81
Конфронтационный копинг	7,48	9,75
Самоконтроль	11,12	14,37
Поиск социальной поддержки	10,48	12,56
Бегство-избегание	10,24	13,44
Эмоционально-методический стиль	60,32	66,00
Рассуждающе-методичный стиль	55,76	63,68

Представленные в таблице результаты показывают, что молодые педагоги достаточно точно оценивают собственный уровень стрессоустойчивости. В частности, педагоги с относительно низким уровнем стрессоустойчивости оценивают свою способность справляться со стрессами достоверно ниже, чем педагоги, составившие вторую группу. Таким образом, можно говорить о том, что педагоги рефлексируют свои возможности в сфере совладания со стрессами и дают им адекватную оценку.

Вероятно, различия в уровне стрессоустойчивости взаимосвязаны с выбором педагогами тех или иных копинг-стратегий. Так, оказалось, что педагоги с относительно низкой стрессоустойчивостью в большей степени, чем их более стрессоустойчивые коллеги, склонны использовать конфронтационный копинг, а также копинги самоконтроля, бегства-избегания и поиска социальной поддержки. Эти результаты свидетельствуют о том, что молодые педагоги с относительно низкой стрессоустойчивостью чаще предпочитают копинги, направленные не на преодоление возникающих в работе трудностей, а на регуляцию собственного эмоционального состояния (шкала «Самоконтроль»), эмоциональную разрядку (шкала «Поиск социальной поддержки») или игнорирование имеющейся проблемы (шкала «Бегство-избегание»). В случае попыток разрешить те или иные трудности педагоги с относительно низким уровнем стрессоустойчивости чаще выбирают стратегию активных прямолинейных действий, которая не всегда дает возможность гибко менять свое поведение в соответствии с изменениями текущей ситуации (шкала «Конфронтационный копинг»). Педагоги с относительно высокой стрессоустойчивостью используют охарактеризованные выше стратегии достоверно реже.

Анализ стилевых особенностей педагогической деятельности испытуемых, составивших полярные по показателю стрессоустойчивости подгруппы, показал, что для молодых педагогов с относительно низкой стрессоустойчивостью в значительно большей степени, чем для их более стрессоустойчивых коллег, характерны эмоционально-методический и рассуждающе-методичный стили. Такие учителя достаточно адекватно планируют учебно-воспитательный процесс, используют разнообразные приемы обучения и разные способы орга-

низации работы на уроке, однако в целом они довольно консервативны, предпочитают «проверенные» приемы и способы работы, избегают педагогических экспериментов.

Полученные результаты уточнялись с помощью корреляционного анализа. Данные корреляционного анализа показали, что в группе молодых педагогов с относительно низкой стрессоустойчивостью показатель самооценки стрессоустойчивости имеет прямую связь с копингом конфронтации. Поскольку шкала самооценки стрессоустойчивости является обратной, это может быть свидетельством того, что на фоне склонности к копингам, направленным на регуляцию собственного состояния, попытки активного преодоления возникающих трудностей становятся для молодых педагогов с относительно низким уровнем стрессоустойчивости дополнительным стрессогенным фактором, особенно в случае высокой активности таких попыток, которая характерна именно для конфронтационного копинга. Кроме того, результаты корреляционного анализа обнаружили, что в стрессовых ситуациях молодые педагоги с относительно низким уровнем стрессоустойчивости чаще прибегают к помощи со стороны или пытаются избежать ситуации, иногда при этом вступая в конфликты. Помимо этого, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что предпочитаемые педагогами, составившими данную группу, стили педагогической деятельности (в первую очередь, эмоционально-методический стиль) способствуют быстрому утомлению и накоплению усталости к окончанию рабочего дня, что может являться дополнительным фактором развития профессионального стресса.

В выборке педагогов с относительно высокой стрессоустойчивостью структура корреляционных связей оказалась иной. Самооценка стрессоустойчивости продемонстрировала прямую связь с копингом поиска социальной поддержки, что говорит о том, что людям с высокой самооценкой уровня стрессоустойчивости не характерно искать помощи со стороны. В стрессовых ситуациях они не склонны вступать в конфликт, но если конфликт все-таки происходит, то быстро разбираются в ситуации. В педагогической деятельности учителя, составившие данную выборку, предпочитают рассуждающе-импровизационный стиль преподавания, используют модели активного взаимодействия с учениками и стиль дифференцированного внимания, находясь в диалоге с обучаемыми. Диалогичность педагогического взаимодействия оказывается при этом фактором, препятствующим развитию усталости к концу рабочего дня.

Выводы

Результаты проведенного нами исследования позволяют сделать следующие выводы:

– выборка педагогов со стажем работы менее 3 лет неоднородна по параметру стрессоустойчивости: в ней встречаются педагоги как успешно справляющиеся со стрессовыми нагрузками, так и испытывающие определенные трудности в совладании со стрессом;

– молодые педагоги вне зависимости от уровня стрессоустойчивости достаточно объективно оценивают свои возможности совладания со стрессом: педагоги с относительно высоким уровнем стрессоустойчивости оценивают

себя по этому параметру достоверно выше, чем педагоги с относительно низкой стрессоустойчивостью;

– для молодых педагогов с относительно низкой стрессоустойчивостью в большей степени, чем для их более стрессоустойчивых коллег, характерно использовать копинг-стратегии, направленные на регуляцию собственного эмоционального состояния (копинги самоконтроля, бегства-избегания и поиска социальной поддержки); из числа активных копинг-стратегий педагоги с относительно низкой стрессоустойчивостью достоверно чаще (в сравнении со стрессоустойчивыми коллегами) предпочитают конфронтационный копинг;

– для педагогов со стажем работы менее 3 лет, отличающихся относительно низкой стрессоустойчивостью, в значительно большей степени, чем для их более стрессоустойчивых коллег, характерны эмоционально-методический и рассуждающе-методичный стили педагогической деятельности; для их более стрессоустойчивых коллег наиболее типичными являются рассуждающе-импровизационный стиль преподавания, а также использование модели активного взаимодействия с учениками и стиль дифференцированного внимания.

Подводя итог, отметим, что молодые педагоги, адаптируясь к новой для себя профессиональной деятельности, часто испытывают стресс. Это сказывается на их взаимодействии с окружающими и, в частности, на способе общения с учениками. Эффективные стили профессиональной педагогической деятельности, такие как активное взаимодействие с учениками, импровизационные и эмоциональные стили, требуют больше психических ресурсов, чем стили, характеризующиеся меньшей эффективностью. На фоне стресса, связанного с адаптацией к требованиям педагогической деятельности, молодые педагоги, не имеющие достаточного потенциала стрессоустойчивости, часто склоняются к выбору неэффективных (неконтактных и методических) стилей педагогической деятельности. Не выдерживая нагрузок, некоторые молодые педагоги уходят из школ и меняют сферу профессиональной деятельности.

Для того чтобы найти баланс между эффективным преподаванием и сохранением своих психических ресурсов, молодым педагогам необходим достаточно высокий уровень стрессоустойчивости. Стрессоустойчивость, таким образом, становится важнейшим условием благополучной адаптации к педагогической профессии и профессиональной реализации в ней. Успешная профессиональная самореализация в педагогической деятельности позволяет молодому педагогу не только быть эффективным в своей профессии, но и работать без ущерба для собственного психологического благополучия.

В целом проведенное нами исследование расширяет знания о факторах, влияющих на профессиональную самореализацию молодых педагогов. Полученные результаты могут быть положены в основу программы психологического сопровождения молодых педагогов на этапе адаптации к профессиональной деятельности, которые будут способствовать профессиональной самореализации молодых педагогов в образовательных учреждениях.

Список литературы

1. Акимова М. Н. Модели педагогического общения / М. Н. Акимова, А. А. Илькухин // Самопознание – путь профессионального становления учителя. – Самара, 1994. – С. 36–41.
2. Анашкина А. П. Стрессоустойчивость как фактор подготовки студентов к социально-педагогическому взаимодействию со школьниками [Электронный ресурс] / А. П. Анашкина, Н. А. Доронина // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8850> (дата обращения: 11.04.2016).
3. Баранов А. А. Стрессоустойчивость и мастерство педагога / А. А. Баранов. – Ижевск : Изд-во Удмурт. ун-та, 1997. – 108 с.
4. Бережная Н. И. Стрессоустойчивость оперативных сотрудников таможенных органов / Н. И. Бережная // Ежегодник Рос. психол. об-ва : материалы 3-го Всерос. съезда психологов. 25–28 июня 2003 г. В 8 т. Т. 1. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. – С. 453–457.
5. Газиева М. З. Стрессоустойчивость личности как предмет психолого-педагогического изучения / М. З. Газиева // Вестн. ПГЛУ. – 2008. – № 4. – С. 317–322.
6. Зильберман П. Б. Эмоциональная устойчивость оператора / П. Б. Зильберман // Очерки психологии труда оператора. – М., 1974. – С. 138–172.
7. Крюкова Т. Л. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк // Журн. практ. психолога. – 2007. – № 3. – С. 93–112.
8. Леонова А. Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса / А. Б. Леонова // Вестн. МГУ. Сер. 14, Психология. – 2000. – № 3. – С. 4–21.
9. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога / Е. И. Рогов. – М. : Владос, 1999. – Кн. 2. – 384 с.
10. Черникова А. А. Психолого-педагогические условия развития эмоциональной устойчивости будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. А. Черникова. – Барнаул, 2009. – 24 с.
11. Щелина Т. Т. К проблеме развития стрессоустойчивости студентов психолого-педагогических направлений подготовки / Т. Т. Щелина, В. А. Колясникова // Молодой ученый. – 2015. – № 11. – С. 1774–1778.
12. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции / Ю. В. Щербатых. – СПб. : Питер, 2006. – 256 с.
13. Эккерман А. В. Стрессоустойчивость как современная характеристика личности педагога / А. В. Эккерман // Magister Dixit. – 2011. – № 1. – С. 252–257.

Ability to Cope with Stress as a Factor of Young Teachers' Professional Self-Actualization

A. V. Miklyaeva, S. A. Bezgodova

Herzen State Pedagogical University, Saint-Petersburg

Abstract. The results of the study of specific features of professional self-actualization of young teachers with different levels of ability to handle stress are presented. As an object of interest professional self-actualization pedagogical style is considered as an integrative factor of young teachers' human personality as well as their professional skills. The results show that young teachers with relatively high level of ability to cope with stress tend to use more productive pedagogical styles than their less stress resistant colleagues. The results allow us

to view the ability to handle stress as an important factor of professional self-actualization at the early stage of a teaching career.

Keywords: teacher's work, realization of personal potential in profession, professional self-actualization, professional stress, ability to cope with stress, young teachers.

*Микляева Анастасия Владимировна
доктор психологических наук, доцент,
профессор кафедры психологии человека,
Российский государственный педагогиче-
ский университет им. А. И. Герцена,
191186, г. Санкт-Петербург,
Набережная реки Мойки, 48
e-mail: a.miklyaeva@gmail.com*

*Miklyaeva Anastasiya Vladimirovna
Doctor of Sciences (Psychology),
Associate Professor, Professor,
Department of Human Psychology
Herzen State Pedagogical University
48, Moyka Embankment, Saint-Petersburg,
191186
e-mail: a.miklyaeva@gmail.com*

*Безгодова Светлана Александровна
кандидат психологических наук, доцент
кафедра психологии человека
Российский государственный педагогиче-
ский университет им. А. И. Герцена
191186, г. Санкт-Петербург,
Набережная реки Мойки, 48
e-mail: s.a.bezgodova@gmail.com*

*Bezgodova Svetlana Aleksandrovna
Candidate of Sciences (Psychology),
Associate Professor
Department of Human Psychology
Herzen State Pedagogical University
48, Moyka Embankment, Saint-Petersburg,
191186
e-mail: a.miklyaeva@gmail.com*