Ботт Алена Юрьевна, магистрант,
ФГБОУ ВО «АлтГПУ»

Научный руководитель:
Холодкова Ольга Геннадьевна,
кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «АлтГПУ»

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ

Аннотация. Рассмотрены теоретические основания взаимосвязи стрессоустойчивости и профессиональной идентичности педагогов школ. Уточнено соотношение стрессоустойчивости со смежными понятиями, выделены предполагаемые механизмы связи: когнитивная оценка затруднений, саморегуляция, профессиональная самооценка. Обоснован учет педагогического стажа.

Ключевые слова: Стрессоустойчивость, профессиональная идентичность, педагог, профессиональный стресс, педагогический стаж, саморегуляция.

Введение

Профессиональная деятельность учителя связана с постоянным эмоциональным напряжением: общение с учениками и родителями, разрешение конфликтов, оценивание и выполнение организационных требований нередко происходят одновременно. В этих условиях значимы как способность справляться со стрессом, так и отношение педагога к собственной профессиональной роли.

Стрессоустойчивость и профессиональная идентичность изучались преимущественно независимо друг от друга. В. А. Бодров рассматривает стресс как результат взаимодействия субъекта с условиями деятельности [1], а в транзакционной концепции Р. Лазаруса и С. Фолкман он определяется оценкой требований среды и возможностей их преодоления [2]. Профессиональная идентичность в концепции Л. Б. Шнейдер связана с профессиональным самоопределением и самосознанием субъекта труда [3]; по данным Д. Бейяарда и соавторов, она динамична и зависит от профессионального контекста [4]. Соотношение этих характеристик у педагогов требует дополнительного теоретического рассмотрения.

Цель исследования: систематизировать подходы к изучению стрессоустойчивости и профессиональной идентичности педагогов общеобразовательных школ и определить психологические основания их предполагаемой взаимосвязи.

Стрессоустойчивость целесообразно рассматривать как интегральную личностно-профессиональную характеристику, обеспечивающую относительную стабильность психического функционирования и сохранение профессиональной активности в условиях стрессогенных воздействий. Ее содержание связано с когнитивной оценкой, эмоциональной регуляцией и выбором способов преодоления затруднений [1, 2]. От смежных понятий она отличается широтой: эмоциональная устойчивость характеризует стабильность эмоционального состояния, а совладающее поведение описывает действия в конкретной трудной ситуации. Психологическая устойчивость (resilience) рассматривается С. Белтман и соавторами как динамический процесс взаимодействия индивидуальных и контекстуальных факторов [5]. Она близка к стрессоустойчивости, однако различия в моделях и диагностических критериях затрудняют прямое сопоставление понятий.

Значение стрессоустойчивости подтверждается отечественными данными: молодые педагоги с относительно высокой стрессоустойчивостью характеризуются более продуктивными стилями педагогической деятельности [6]. Высокий уровень стрессоустойчивости при этом не означает отсутствия напряжения и проявляется прежде всего в способах реагирования на него.

Профессиональная идентичность отражает осознание принадлежности к профессии и принятие профессиональной роли. Формальной включенности в деятельность для ее описания недостаточно: учитель может быть профессионально активным и при этом сомневаться в правильности профессионального выбора [3]. В статусном подходе выделяют достигнутую позитивную, диффузную, преждевременную и псевдопозитивную идентичность, а также мораторий как состояние поиска и переосмысления ориентиров. Статусы отражают качественно различные способы отношения к профессии и не образуют единой шкалы от низкого к высокому уровню.

Профессиональная идентичность учителя зависит от индивидуальной биографии и социального контекста [4]. В российской школе существенна роль организационных условий: Л. В. Клименко и О. Ю. Посухова выявили противоречие между профессиональной лояльностью педагогов и оценкой условий их труда [7]. По данным К. Дэя и соавторов, устойчивость профессионального «Я» может изменяться на разных этапах карьеры [8], а систематический обзор Э. Раштон и соавторов (412 публикаций) подтверждает динамический характер феномена [9].

Первый из предполагаемых механизмов взаимосвязи связан с когнитивной оценкой затруднений. По Р. Лазарусу и С. Фолкман, стрессовое переживание зависит от оценки ситуации и собственных ресурсов [2]. Профессиональная идентичность задает контекст такой оценки: затруднение на уроке может восприниматься как обычная педагогическая задача либо как свидетельство несоответствия выбранной профессии. Вместе с тем выраженная идентичность не исключает болезненной реакции на неудачу, если затронуты значимые для педагога представления о себе.

Второй механизм связан с эмоциональной и поведенческой саморегуляцией: способность восстановить рабочее состояние после конфликта облегчает анализ произошедшего, тогда как длительное напряжение ограничивает возможности рефлексии. Переосмысление профессиональной позиции при этом может быть частью нормального развития, что необходимо учитывать при интерпретации статуса моратория.

Третий механизм связан с профессиональной самооценкой и самоэффективностью. Р. Классен и М. Чиу на выборке 1430 педагогов показали, что разные источники стресса неодинаково соотносятся с самоэффективностью и удовлетворенностью трудом [10]. Самоэффективность отражает уверенность в способности выполнять определенные действия и не тождественна идентичности, но может рассматриваться как возможное промежуточное звено между отношением к профессии и стрессовым реагированием. Данное предположение требует эмпирической проверки.

Отдельного рассмотрения требует педагогический стаж. Продолжительность деятельности изменяет содержание профессиональных задач и способы взаимодействия со школьной средой. На начальном этапе осваивается профессиональная роль, а недостаточная определенность способов действия повышает субъективную сложность ситуаций [6]. С накоплением опыта расширяется репертуар решений, что потенциально укрепляет ресурсы и уточняет профессиональное самосознание. Вместе с тем стаж сам по себе не обеспечивает накопления психологических ресурсов: могут усиливаться утомление и неудовлетворенность условиями труда. Классен и Чиу выявили нелинейные зависимости стажа и отдельных показателей самоэффективности [10], а Дэй и соавторы описывают изменчивость

профессионального «Я» [8]. Поэтому при сравнении групп с разным стажем следует учитывать, что поперечный дизайн не описывает индивидуальную траекторию педагога.

Развитие стрессоустойчивости как направление психологического сопровождения должно сочетать работу с саморегуляцией и профессиональной рефлексией с вниманием к организации труда: обучение саморегуляции не устраняет перегрузку, обусловленную расписанием, отчетностью и недостатком организационной поддержки.

Заключение

Теоретический анализ позволил уточнить содержание стрессоустойчивости и профессиональной идентичности как самостоятельных личностно-профессиональных характеристик педагога. Сопоставление подходов позволяет предположить их взаимосвязь, опосредованную когнитивной оценкой затруднений, саморегуляцией и профессиональной самооценкой, но не позволяет установить ее направленность и причинную обусловленность. Стаж является значимым условием профессионального становления, однако не гарантирует роста стрессоустойчивости или достижения определенного статуса идентичности, что обосновывает сравнительное эмпирическое исследование педагогов с различным стажем.

Список литературы:

1. Бодров, В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. – Москва : ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.

2. Lazarus, R. S. Stress, Appraisal, and Coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. – New York : Springer Publishing Company, 1984. – 445 p.

3. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: опыт теоретико-экспериментального исследования / Л. Б. Шнейдер. – Москва : Прометей, 2004. – 335 с.

4. Beijaard, D. Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity / D. Beijaard, P. C. Meijer, N. Verloop // Teaching and Teacher Education. – 2004. – Vol. 20, № 2. – P. 107–128. – DOI: 10.1016/j.tate.2003.07.001.

5. Beltman, S. Thriving Not Just Surviving: A Review of Research on Teacher Resilience / S. Beltman, C. Mansfield, A. Price // Educational Research Review. – 2011. – Vol. 6, № 3. – P. 185–207. – DOI: 10.1016/j.edurev.2011.09.001.

6. Микляева, А. В. Стрессоустойчивость как фактор профессиональной самореализации молодых педагогов / А. В. Микляева, С. А. Безгодова // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». – 2016. – Т. 18. – С. 66–73.

7. Клименко, Л. В. Профессиональная идентичность школьных учителей в условиях прекариатизации социально-трудовых отношений в крупных городах России / Л. В. Клименко, О. Ю. Посухова // Вопросы образования. – 2018. – № 3. – С. 36–67. – DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-36-67.

8. Day, C. The Personal and Professional Selves of Teachers: Stable and Unstable Identities / C. Day, A. Kington, G. Stobart, P. Sammons // British Educational Research Journal. – 2006. – Vol. 32, № 4. – P. 601–616. – DOI: 10.1080/01411920600775316.

9. Rushton, E. A. C. Understanding Teacher Identity in Teachers' Professional Lives: A Systematic Review of the Literature / E. A. C. Rushton, E. Rawlings Smith, S. Steadman, E. Towers // Review of Education. – 2023. – Vol. 11, № 2. – Article e3417. – DOI: 10.1002/rev3.3417.

10. Klassen, R. M. Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress / R. M. Klassen, M. M. Chiu // Journal of Educational Psychology. – 2010. – Vol. 102, № 3. – P. 741–756. – DOI: 10.1037/a0019237.