

УДК 159.9

Воропай Дмитрий Юрьевич

Амурский государственный университет

г. Благовещенск, Россия

E-mail: paekvik@mail.ru**Павлова Екатерина Викторовна**

Амурский государственный университет

г. Благовещенск, Россия

E-mail: paekvik@mail.ru**Voropai Dmitry Yurievich**

Amur State University,

Blagoveshchensk, Russia

E-mail: paekvik@mail.ru**Pavlova Ekaterina Viktorovna**

Amur State University,

Blagoveshchensk, Russia

E-mail: paekvik@mail.ru**ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ШКОЛЫ****RELATIONSHIP OF STRESS RESISTANCE AND SELF-REGULATION
OF SCHOOL TEACHERS**

Аннотация. Рассматривается взаимосвязь уровня и типа стрессоустойчивости учителей школы с регуляторными процессами и регуляторно-личностными свойствами. Показано, что различные аспекты саморегуляции важны для организации педагогической деятельности как в нормальных, так и в стрессовых условиях. Выявлено, что у большей части опрошенных учителей уровень стрессоустойчивости превышает средний, но не достигает высокого. Наиболее развитым регуляционным процессом у опрошенных является планирование, наименее – программирование собственной деятельности. Гибкость и самостоятельность у большинства педагогов выражены умеренно. Выявлены статистически значимые взаимосвязи уровня стрессоустойчивости с самостоятельностью и процессом моделирования в структуре саморегуляции. Самостоятельность и программирование деятельности у педагогов значимо различаются в зависимости от типа стрессоустойчивости.

Abstract. The article discusses the relationship between the level and type of stress resistance of school teachers with regulatory processes and regulatory-personal properties. It is shown that various aspects of self-regulation are important for the organization of pedagogical activity both in normal and in stressful conditions. Revealed that for most of the teachers surveyed, the level of stress resistance exceeds the average, but does not reach a high level. The most developed regulatory process among respondents was planning, the least – programming their own activities. The flexibility and independence of most educators are moderate. Style features of self-regulation are formed in one third of respondents. Statistically significant correlations of the level of stress resistance with independence and the modeling process in the structure of self-regulation are revealed. The independence and programming of activities among teachers significantly differ depending on the type of stress resistance.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, тип стрессоустойчивости, саморегуляция, стиль саморегуляции, регуляторные процессы, регуляторно-личностные свойства, учителя школы, педагогическая деятельность.

Key words: stress resistance, type of stress resistance, self-regulation, style of self-regulation, regulatory processes, regulatory-personal properties, school teachers, pedagogical activity.

В психологической науке большое внимание уделяется исследованию стрессоустойчивости как способности человека преодолевать воздействие негативных физиологических и психологических факторов. Профессия школьного учителя считается одной из самых сложных в плане подверженности стрессовым нагрузкам и предъявляет повышенные требования не только к его профессиональным, но и к личностным, психологическим качествам. Рост рабочей нагрузки, нехватка времени, постоянный контакт с людьми, вопросы материального благополучия требуют от учителя больших затрат времени и энергии. Воздействие стрессогенных, фрустрирующих факторов заставляет его постоянно мобилизовать персональные ресурсы стрессоустойчивости.

Большое значение в защите от стрессогенных факторов и обеспечении стрессоустойчивости педагогов имеют механизмы саморегуляции – как личностной, так и профессиональной. Несмотря на то, что фокус интереса в научных исследованиях постепенно смещается с проблемы стрессоустойчивости педагогов к рассмотрению других аспектов педагогической деятельности, нам представляется целесообразным рассмотреть роль саморегуляции как целостной системы регуляторных процессов и качеств, обеспечивающих эффективность деятельности человека, а также стилевых характеристик саморегуляции в обеспечении стрессоустойчивости учителей школы в существующих на сегодняшний день условиях профессиональной деятельности.

Фундаментальной научной основой для изучения стрессоустойчивости являются теории стресса. При этом в различных научных школах в объяснение причин возникновения стрессовых состояний, механизмов их развития, особенностей проявления и реагирования организма на стресс вкладывается несколько различных смыслов [1, 2, 4, 9] и др. Для описания реакции человека на воздействие стрессовых факторов Л.А. Китаев-Смык использует понятие «субсиндром стресса» и выделяет эмоционально-поведенческий, вегетативный, когнитивный и социально-психологический субсиндромы. Он подчеркивает, что в ответ на стресс у человека может наблюдаться три рода реакций: 1) усиление активности, в том числе чрезмерное; 2) пассивность; 3) конструктивные реакции [9]. Стресс в профессиональной деятельности отражается на всех сферах жизни педагога. В то же время мобилизация организма и психики в состоянии эустресса на некоторое время повышает общую работоспособность и выносливость, что делает данное состояние привлекательным для некоторых людей.

А.А. Баранов рассматривает стресс и стрессоустойчивость учителей в контексте понятия «угроза», под которым в когнитивной теории психологического стресса понимают психологические стимулы, способные вызвать стрессовые состояния в силу того, что воспринимаются и оцениваются человеком как угрожающие. А.А. Баранов в числе прочих выделяет следующие типы ситуаций, имеющих потенциальную угрозу: угроза воздействия, требующего от человека больших способностей по противодействию, чем он имеет; трудная задача, проблема, ответственная и потенциально рискованная ситуация [2]. В деятельности школьного учителя данные типы угроз встречаются достаточно регулярно. Примером, в частности, может служить необходимость быстрого изменения методов реализации учебного процесса в условиях всеобщего дистанционного обучения. Л.В. Карапетян считает целесообразным все стрессоры в деятельности учителя разделять на три группы – общие, особенные и единичные [8].

Стрессоустойчивость, по определению В.А. Бодрова, – это «сложная динамическая характеристика, определяющая способность человека противостоять стрессовому воздействию или совла-

дать со многими стрессовыми ситуациями, активно преобразовывая их или приспособливаясь к ним, сохраняя в стрессогенной обстановке не только целостность организма и личности, но и требуемый уровень качества решаемых профессиональных задач» [4]. О важности стрессоустойчивости для успешного выполнения деятельности пишут М.Л. Хуторная, Б.Х. Варданян [14]. Н.Е. Водопьянова подчеркивает роль стрессоустойчивости в межличностных контактах, самореализации, достижении целей [5].

Исследования саморегуляции в отечественной психологической науке базировались на деятельностном и субъектном подходах к изучению психики человека. Так, Э.А. Грибенникова рассматривала саморегуляцию в контексте ценностных ориентаций, «Я-концепции», самооценки, уровня притязаний личности и самоконтроля [6]. В концепции осознанной регуляции деятельности О.А. Конопкина «под саморегуляцией произвольной активности человека понимается системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей» [10]. О.А. Конопкин рассматривает осознанную саморегуляцию как открытую информационную систему, структура которой универсальна для разных видов деятельности и поведения. Д.А. Леонтьев пишет о саморегуляции в контексте исследования потенциала личности [11], Д.П. Заводчиков, П.О. Манякова связывают ее с личностной профессиональной перспективой [7].

В современных исследованиях значительное внимание уделяется стилю саморегуляции [12]. По мнению О.А. Конопкина [10], В.И. Моросановой [12], Л.С. Улановской [13] и др., о наличии общего стиля регуляции можно говорить лишь в том случае, когда индивидуальная структура и характерные для данного человека особенности регуляции имеют тенденцию устойчиво проявляться в различных жизненных обстоятельствах, видах деятельности и поведения [13].

К стилевым особенностям саморегуляции В.И. Моросанова относит: 1) индивидуальные особенности регуляторных процессов (особенности планирования, моделирования, программирования и т.п.); 2) стилевые особенности функционирования всех звеньев системы саморегуляции (регуляторно-личностные свойства самостоятельности, гибкости, надежности, инициативности и т.п.). Она выделяет автономный, оперативный и устойчивый стили саморегуляции [12]. Комплекс необходимых для эффективного осуществления профессиональной деятельности учителя школы регулятивных умений описывает О.В. Белоус [3].

Осознанная саморегуляция играет особую роль в осуществлении учителем своей профессиональной деятельности. Индивидуальный стиль саморегуляции, позволяющий учителю с той или иной степенью эффективности решать профессиональные и личностные задачи, является одним из необходимых показателей его компетенции.

Цель исследования – изучение взаимосвязи стрессоустойчивости и стиля саморегуляции учителей школы. Гипотеза исследования: существует взаимосвязь стрессоустойчивости и стиля саморегуляции учителей школы. Исследование проведено на базе МАОУ «Лицей № 6 г. Благовещенска» Амурской области. На предварительном этапе исследования методом рандомизации были отобраны 30 учителей в возрасте от 22 до 57 лет, со стажем работы от 1 до 33 лет. Из числа испытуемых двое мужчин и 28 женщин. Были использованы методики: «Тест на определение стрессоустойчивости личности» (Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова), «Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов), «Методика диагностики стилевых особенностей саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова). Для оценки взаимосвязи стрессоустойчивости и саморегуляции учителей школы использовался критерий ранговой корреляции Ч. Спирмена. Для сравнения показателей саморегуляции учителей школы с различным типом стрессоустойчивости – критерий Манна – Уитни.

В результате оценки типа стрессоустойчивости выявлено, что 50% из числа опрошенных учителей имеют склонность к типу *Б*. Они в целом стрессоустойчивы, с большой степенью эффективно-

сти способны переносить стрессовые нагрузки сильной интенсивности; проявляют стремление к компромиссу, спокойно относятся к проигрышу, терпеливы по отношению к другим людям; склонны делать несколько дел одновременно.

У 10% опрошенных учителей выявлена стрессоустойчивость типа *A*. Люди данного типа часто проявляют стремление к конкуренции, нетерпеливость, агрессивность, обычно бывают недовольны собой, окружающими и складывающейся ситуацией. В целом обладают низкой стрессоустойчивостью. Склонность к типу *A* выявлена у 40% опрошенных. В одних ситуациях они могут демонстрировать стремление к конкуренции, а в других – к компромиссу; ориентированы на достижение цели, но, не достигнув желаемого, переориентируются на новые задачи. Часто бывают неудовлетворены собой и обстоятельствами, выполняют несколько дел одновременно. В целом достаточно стрессоустойчивы.

При оценке уровня стрессоустойчивости выявлено, что у большинства учителей он «выше среднего» и «чуть выше среднего» (табл. 1), что является хорошим адаптационным показателем. У 13,3% опрошенных высокий уровень стрессоустойчивости. Они умеют проявлять свои сильные личностные качества, быстро восстанавливают психическое состояние, обладают хорошо развитой системой защитных механизмов и ресурсов, которые эффективно используют.

Таблица 1

Показатели уровня стрессоустойчивости учителей школы

Уровень стрессоустойчивости	Доля испытуемых, %	Уровень стрессоустойчивости	Доля испытуемых, %
Ниже среднего	3,3	Чуть выше среднего	30,0
Чуть ниже среднего	10	Выше среднего	33,3
Средний	10	Высокий	13,3

У четверти опрошенных выявлены уровни стрессоустойчивости «средний», «чуть ниже среднего» и «ниже среднего», что свидетельствует о наличии у них эмоционального и физического напряжения различной степени интенсивности. Учителя с низким уровнем стрессоустойчивости в выборке не выявлены.

Исследование по методике В.И. Моросановой показало, что у 33,3 % опрошенных учителей наблюдается высокий общий уровень саморегуляции. Для них характерны самостоятельность, гибкость, активное и осознанное реагирование на изменение условий деятельности, хорошо отработанная взаимосвязанность регуляторных звеньев. В профессиональной деятельности школьного учителя высокий уровень саморегуляции проявляется как тщательно отлаженный механизм достижения конкретной обучающей или воспитательной цели. У 60% из числа опрошенных учителей средний уровень саморегуляции. Они вполне успешно компенсируют влияние личностных особенностей, препятствующих успешной профессиональной деятельности и личностному развитию, однако их успехи и достижения не всегда стабильны. У 6,6% респондентов с низким уровнем саморегуляции успешность овладения новыми видами деятельности в большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности.

Исследование регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств позволило выявить, что у опрошенных учителей они сформированы неравномерно (табл. 2).

У значительной части выборки (60%) хорошо развита способность к планированию собственной деятельности, выражена потребность в построении реалистичных, детализированных, иерархичных, действенных и устойчивых планов, в самостоятельном определении целей деятельности.

Практически половина опрошенных имеют высокий уровень развития регуляторных процессов моделирования. Более половины опрошенных учителей периодически испытывают затруднения с оценкой результатов деятельности: в целом они способны хорошо оценивать себя, результаты своей деятельности и поведения, однако их субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы. В то же время развитая педагогическая рефлексия является одним из условий профессионального роста учителя.

Таблица 2

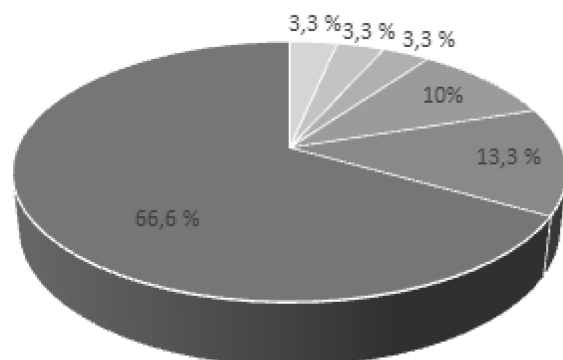
Показатели регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств учителей школы (в %)

Шкала методики	Уровень		
	низкий	средний	высокий
Планирование	6,6	33,3	60,0
Моделирование	3,3	50,0	46,6
Программирование	20,0	56,6	23,3
Оценивание результатов	0	60,0	40,0
Гибкость	10,0	63,3	26,6
Самостоятельность	23,3	56,6	20,0

Менее всего в выборке испытуемых с высоким уровнем программирования. Разрабатываемые программы действий у них хорошо детализованы и развернуты, способы действий и поведения тщательно продуманы. У людей со средней выраженностью способности к программированию могут возникать затруднения в быстрой коррекции программы действий при несоответствии полученных результатов в резко изменившейся ситуации деятельности. По шкале «Программирование» выше всего доля респондентов с низким уровнем рассматриваемого качества, что проявляется в нежелании и неумении субъекта продумывать последовательность своих действий.

Что касается регуляторно-личностных свойств учителей школы, то у большинства опрошенных гибкость и самостоятельность выражены умеренно. Они в целом способны адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в изменяющейся ситуации. У имеющих средний уровень самостоятельности в случае динамично меняющейся обстановки перестройка и коррекция регуляторных процессов требуют дополнительного внешнего контроля.

Анализ сочетания выраженности регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств учителей школы позволил установить, что лишь у 33,3% опрошенных стилевые характеристики саморегуляции выражены достаточно ярко (рис. 1).



Автономный стиль организационного типа – 3,3%.
 Автономный стиль контрольно-корректирующего типа – 3,3%.
 Оперативный стиль I типа – 3,3%.
 Оперативный стиль II типа – 10%.
 Устойчивый стиль – 13,3%.
 Недостаточно выраженные стилиевые характеристики – 66,6%.

Рис. 1. Показатели сформированности индивидуального стиля саморегуляции.

У 3,3% испытуемых диагностируется автономный стиль саморегуляции организационного типа, который характеризуется высокой самоорганизацией процесса деятельности при хорошей развитости регуляторного звена планирования, что позволяет компенсировать функциональную недостаточность процессов моделирования и оценки результатов деятельности.

У 3,3% опрошенных ярко выражены признаки автономного стиля саморегуляции контрольно-корректирующего типа, при котором развитыми являются компенсаторные отношения, выявляющиеся в регуляторном профиле по показателям шкал планирования и оценивания результатов.

У 3,3% выборки диагностируется оперативный стиль саморегуляции первого типа, который характеризуется высокой развитостью процессов моделирования и низкой сформированностью регуляторного звена планирования и программирования.

У 10% испытуемых выявлен оперативный стиль саморегуляции второго типа, отличающийся развитостью звена программирования. Программы у субъектов с этим стилем характеризуются высокой степенью детализации, гибкостью перестройки.

У 13,3% опрошенных определен устойчивый стиль саморегуляции, который отличается хорошей сформированностью процессов планирования, моделирования и оценки результатов и недостаточностью развития процессов программирования. Сильной стороной данного стиля является осознанность целей, их устойчивость в психологически сложных условиях, устойчивость функционирования контрольно-коррекционных процессов, строгость критериев успешности деятельности.

У 66,6% опрошенных учителей стилевые характеристики выражены недостаточно ярко.

Для выявления взаимосвязи стрессоустойчивости и саморегуляции учителей школы использовался критерий ранговой корреляции Ч. Спирмена. Было выявлено, что уровень стрессоустойчивости положительно коррелирует с самостоятельностью ($r = 0,465$ при $p \leq 0,01$) и отрицательно – с моделированием ($r = -0,448$ при $p \leq 0,05$). То есть при общем низком уровне стрессоустойчивости именно моделирующие регуляторные процессы способны компенсировать недостаток необходимых для преодоления стрессовой ситуации ресурсов и скорректировать присущие тому или иному типу стрессоустойчивости особенности поведения в стрессовой ситуации. В случае недостаточной сформированности регуляторных процессов моделирования именно высокий уровень стрессоустойчивости поможет субъекту компенсировать возможную неадекватную оценку значимых внутренних и внешних условий и обстоятельств, а также возникающие вследствие этого трудности в достижении запланированных целей деятельности.

Можно предположить, что субъект с высоким уровнем стрессоустойчивости способен проявлять независимость от мнений и оценок окружающих, автономно организовывать свою активность в достижении поставленной цели, контролировать и оценивать промежуточные и конечные результаты деятельности и проявлять такое регуляционно-личностное качество как самостоятельность. С другой стороны, отсутствие самостоятельности в планировании, организации и осуществлении деятельности способно стать фактором, снижающим общий уровень стрессоустойчивости.

Для выявления значимых различий в показателях саморегуляции учителей с различным типом стрессоустойчивости использовался U-критерий Манна – Уитни. Было выявлено, что у учителей с «типом А» и со «склонностью к типу А» стрессоустойчивости регуляционные процессы и регуляторно-личностные свойства статистически значимо не различаются (при уровне значимости $p \leq 0,05$). У педагогов со «склонностью к типу Б» статистически значимо выше по сравнению с педагогами «типа А» выражено программирование собственной деятельности ($U = 4,0$ при $p = 0,048$) и менее выражена по сравнению с учителями со «склонностью к типу А» самостоятельность ($U = 2,0$ при $p = 0,025$).

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств у большинства опрошенных учителей школы находится на среднем и высоком уровнях. Это может свидетельствовать о достаточной сформированности механизмов компенсации регуляторных процессов в саморегуляции процесса деятельности, о достаточно эффективном построении, поддержании и управлении своей внешней и внутренней активностью. Уровень стрессоустойчивости положительно коррелирует с самостоятельностью и отрицательно – с моделированием. У педагогов со стрессоустойчивостью «склонность к типу Б» лучше по сравнению с педагогами «типа А» выражено программирование собственной деятельности и менее выражена самостоятельность.

1. Багадаева, О.Ю., Голубчикова, М.Г. Критерии стрессоустойчивости педагога с позиции деятельностного подхода // Педагогический ИМИДЖ. – 2017. – № 4 (37). – С. 129-139.

2. Баранов, А.А. Психология стрессоустойчивости педагога: теоретические и прикладные аспекты: Автореферат дис. ...д-ра психол. наук. – СПб., 2002. – 41 с.

3. Белоус, О.В. Формирование осознанной саморегуляции педагогической деятельности как фактор становления профессионала // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2009. – Вып. 7 (85). – С. 5-8.
4. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М., 2006. – 457 с.
5. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
6. Грибенникова, Э.А. Саморегуляция личности в индивидуальном стиле жизнедеятельности: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – М., 1995. – 23 с.
7. Заводчиков, Д.П., Манякова, П.О. Взаимосвязь саморегуляции и личной профессиональной перспективы // Образование и наука. – 2018. – Т. 20, № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-samoregulyatsii-i-lichnoy-professionalnoy-perspektivy-studentov/viewer>.
8. Карапетян, Л.В. Профессиональная стрессоустойчивость преподавателя колледжа как субъекта педагогической деятельности: Дис. ...канд. психол. наук. – Екатеринбург: УрГУ, 2000. – 211 с.
9. Китаев-Смык, Л.А. Психология стресса: психологическая антропология стресса. Моногр. – М., 2009. – 943 с.
10. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: URSS: Ленанд, 2010. – 316 с.
11. Леонтьев, Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. – 2016. – № 62. – С. 18-37.
12. Моросанова, В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. – М., 2010. – 519 с.
13. Улановская, Л.С. Диагностика структуры индивидуального стиля саморегуляции психических состояний студентов: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – М., 2011. – 30 с.
14. Хуторная, М.Л. Модель развития стрессоустойчивости студентов в условиях интеллектуальных испытаний // Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2009. – Вып. 7 (75). – С. 197-200.

УДК 378.016

Станийчук Александр Владимирович

Амурский государственный университет

г. Благовещенск, Россия

E-mail: kto@amursu.ru

Staniychuk Alexander Vladimirovich

Amur State University

Blagoveshchensk, Russia

E-mail: kto@amursu.ru

**ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДОВ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ
ТЕХНИЧЕСКОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ И ВЫПОЛНЕНИЯ ЧЕРТЕЖЕЙ
В ПРЕПОДАВАНИИ ИНЖЕНЕРНОЙ И КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКИ**

**IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF METHODS FOR DEVELOPING SKILLS
IN TECHNICAL DESIGN AND DRAWING WHEN STUDYING ENGINEERING
AND COMPUTER GRAPHICS**

Аннотация. В статье рассмотрены эффективные методы формирования навыков технического конструирования и выполнения чертежей в преподавании графических дисциплин. Предложены прогрессивные пути решения одной из основных задач преподавания инженерной графики – задачи формирования навыков, необходимых студентам для выполнения и чтения технических чертежей.

Abstract. The article discusses effective methods for developing skills in technical design and drawing in the teaching of graphic disciplines. Progressive ways of solving one of the main tasks of teaching engineering graphics – the task of forming the skills necessary for students to perform and read technical drawings-are proposed.