

Научная статья

УДК 159.9+159.96+37.0

DOI: 10.15293/2312-1580.2301.05

Отношение к стрессовой ситуации у педагогов общеобразовательной школы, работающих с детьми с задержкой психического развития

Майорова Анастасия Владимировна¹, Кожемякина Ольга Александровна²

¹Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение

«Средняя общеобразовательная школа № 11»,

г. Искитим, Новосибирская область, Россия

²Новосибирский государственный педагогический университет,

г. Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье представлено исследование особенностей отношения к стрессовой ситуации у педагогов общеобразовательной школы, работающих с детьми с задержкой психического развития. На основе анализа научных работ отечественных и зарубежных авторов рассмотрены понятия «стресс», «стрессовая ситуация» и «стратегии поведения в стрессовых ситуациях». Эмпирическое исследование проведено по тесту самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона и методике «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана. Авторы приходят к выводу, что педагоги с высоким уровнем стрессоустойчивости, работающие с детьми с задержкой психического развития, владеют конструктивными стратегиями поведения в напряженных ситуациях, выбирая стратегию разрешения проблем, в меньшей степени используют стратегию избегания проблем и в то же время обращаются к поиску социальной поддержки. Педагоги с низким уровнем стрессоустойчивости используют деструктивные стратегии поведения в напряженных ситуациях, выбирая стратегию избегания проблем, в меньшей степени владеют стратегией разрешения проблем и часто обращаются к поиску социальной поддержки.

Ключевые слова: педагоги общеобразовательной школы, стрессоустойчивость, отношение к стрессовым ситуациям, стрессовые ситуации, стратегия поведения.

Для цитирования: Майорова А. В., Кожемякина О. А. Отношение к стрессовой ситуации у педагогов общеобразовательной школы, работающих с детьми с задержкой психического развития // СМАЛЬТА. 2023. № 1. С. 49–63. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2301.05>



Attitude to the Stressful Situation of Secondary School Teachers Working with Children with Mental Retardation

Anastasia V. Mayorova¹, Olga A. Kozhemyakina²

¹*Municipal Budgetary Educational Institution “Secondary School № 11”, Iskitim, Novosibirsk region, Russia*

²*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Annotation. The article presents a study of the peculiarities of the attitude to a stressful situation among secondary school teachers working with children with mental retardation. Based on the analysis of scientific works of domestic and foreign authors, the concepts of stress, stressful situation and strategies of behavior in stressful situations are analyzed. An empirical study was conducted on the test of self-assessment of stress resistance by S. Cohen and G. Willianson and the method “Indicator of coping strategies” by D. Amirkhan. The authors conclude that teachers with a high level of stress tolerance working with children with ASD possess constructive strategies of behavior in stressful situations, choosing a strategy of “problem resolution”, use a strategy of avoiding problems to a lesser extent, and at the same time turn to the search for social support. Teachers with a low level of stress tolerance possess destructive strategies of behavior in stressful situations, choosing the strategy of “avoiding problems”, to a lesser extent use the strategy of solving problems, and just as often turn to the search for social support.

Keywords: secondary school teachers, stress tolerance, attitude to stressful situations, stressful situations, behavior strategy.

For Citation: Mayorova A. V., Kozhemyakina O. A. Attitude to the Stressful Situation of Secondary School Teachers Working with Children with Mental Retardation. *SMALTA*, 2023, no. 1, pp. 49–63. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2301.05>

В современных условиях труд педагогов, работающих в общеобразовательной школе, сопряжен с особыми профессиональными трудностями. Сохранение, укрепление и формирование здоровьесберегающей позиции педагогов и обучающихся в образовательных учреждениях является актуальной проблемой [28]. Эффект от педагогической деятельности, а также качество преподавания зависят от квалификации учителей, здоровья личности и, конечно, состояния психики педагогов. Преподавание, в сравнении с другими видами трудовой деятельности, широко признано как профессия, требующая наибольших умственных и эмоциональных затрат. Одной из основных причин трудности обучения и воспитания школьников является особое состояние психического развития личности по сравнению с нормой, которое в дефектологии получило название «задержка психического развития» (ЗПР). Треть детей с ЗПР с низкой успеваемостью требует повышения качества работы в физически и социально недооцененных условиях труда, что приводит к трансформации личности и снижению качества жизни педагогов [30]. Стрессовые ситуации наполняют как рабочую, так и личную жизнь педагога, работающего с детьми с ЗПР в общеобразовательной школе.

Анализ научной литературы показал, что проблему стресса и стрессоустойчивости разрабатывали такие исследователи, как В. А. Бодров, Л. И. Вассерман,



М. З. Газиева, Л. А. Китаев-Смык, Р. Лазарус, М. Л. Мельникова, М. А. Одинова, М. А. Панина, Г. Селье, И. А. Усатов, А. Л. Церковский и др. В работах О. В. Белоус, А. Д. Бойко, О. А. Галстян, Д. М. Никифоровой рассматриваются вопросы стрессоустойчивости педагогов. Особенности развития стрессоустойчивости студентов раскрываются в работах Т. В. Белых, А. В. Купряковой, А. С. Фетисова, Н. В. Бирюковой, Ю. В. Яковлевой и др. Данные работы помогают оптимизировать исследование отношения к стрессовой ситуации у педагогов общеобразовательной школы, работающих с детьми с ЗПР. Исследований по стрессоустойчивости учителей, работающих с детьми с ЗПР, недостаточно.

В связи с этим возникает противоречие между недостаточной разработанностью проблемы устойчивости к стрессовым ситуациям педагогов и реальной необходимостью ее формирования у учителей, обучающих детей с ЗПР в школе. Появляется потребность в разработках, целью которых будет обучение педагогов справляться со стрессовыми ситуациями таким образом, чтобы сохранить собственное психологическое здоровье.

Цель исследования – выявление особенностей отношения к стрессовой ситуации у педагогов общеобразовательной школы, работающих с детьми с ЗПР.

Методологической основой исследования являются культурно-историческая концепция (Л. С. Выготский) [7], концептуальные положения, раскрывающие основы психологии стресса и стрессоустойчивости (В. А. Бодров, Л. А. Китаев-Смык, Д. М. Никифорова, Г. Селье, Р. Лазарус и др.).

Проблема стресса становится актуальной в современном обществе, которое определяется как информационное и связанное с развитием науки и технического прогресса [23; 27]. В нем возникают процессы, оказывающие существенное влияние на человека, среди них усиление конкуренции, повышение требований к профессиональной деятельности.

М. А. Краснова отмечает, что «стрессоустойчивость стала предметом исследования авторов, изучавших ее как психологическую устойчивость (Н. Д. Левитов, П. Б. Зильберман, Я. Рейковский, В. Л. Марищук, В. Г. Норакидзе), как надситуативную (В. А. Петровский) или поисковую активность (Н. Ф. Михеева), как сопротивляемость со смыслопорождением (Ф. Е. Василюк), как выносливость (жизнестойкость) (С. Кобаса, С. Мадди)» [15, с. 769].

Рассмотрим понятие «стрессовые ситуации». В его основе лежит термин «стресс», введенный в 1936 г. канадским ученым Г. Селье [25]. В переводе с английского «стресс» означает напряжение, давление. Его исследования в этой области насчитывают более полувека. Длительная работа по этой проблеме позволила автору выявить, что в результате воздействия раздражителей разного вида (стрессоров) возникает стереотипная реакция, которую он назвал «общий адаптационный синдром». Раздражителями могут выступать холод, переутомление, страх, разочарование, унижение и др.

Однако следует отметить, что в научной литературе до сих пор нет единого определения стресса. Наиболее широко используемыми определениями являются:

– стресс – результат влияния воздействия внешних раздражителей или же мероприятий, которые вызывают у человека чрезмерное напряжение или же возбуждение. С целью обозначения подобных влияний применяются тезисы «стрессор», «стресс-фактор» [11];

– стресс – отображение индивидуального взаимодействия, субъект отображает душевное психологическое напряжение, а также возбужденность. С целью обо-



значения подобного термина применяются тезисы «эмоции», «эмоциональная реакция». Это является оборонительной реакцией и ходом внутреннего преодоления (copingprocesses) [25];

– стресс – это естественная реакция организма на внешний фактор, который может быть требованием или вредным воздействием. В таком значении употребляют этот термин в своих работах У. Джеймс [11], Г. Селье [25], Д. Н. Узнадзе [26].

Сравнивая эти определения, мы видим, что авторы описывают реакцию организма на определенные раздражители, которые могут быть как внешними, так и внутренними. В дальнейшем психическое проявление адаптационного синдрома, описанного Г. Селье, получил название «психологический стресс». Теоретические исследования уточняют, что нельзя ставить знак равенства (идентичности) между понятиями «психологический стресс» и «эмоциональный (психоэмоциональный) стресс» [25]. В работах таких авторов, как Л. А. Китаев-Смык [14], М. Л. Мельникова [20], М. А. Одинцова [22], обозначено различие между этими понятиями. Таким образом, и люди, и животные могут испытывать эмоциональный стресс [3]. Многие замечали у животных такие реакции, как страх перед незнакомым явлением, гнев при жестоком обращении и т. д. Психологический стресс может быть только у человека, обладающего высокоразвитой психикой. Акцентируется внимание на том факте, что эмоциональный стресс выражается в виде эмоциональной реакции. При психологическом стрессе преобладает когнитивный компонент, который проявляется в анализе ситуации, оценке ресурсов для нейтрализации стресса и т. д. [31].

Н. В. Гришина, в свою очередь, указывает, что собственно человек, реагирующий на ту или другую историю, определяет свое пространство в данной ситуации. В итоге индивидуум «творит и практически конструирует тот социальный мир, в котором он живет» [10, с. 121].

Н. Е. Водопьянова и Е. С. Старченкова [6] считают, что нельзя отождествлять такие понятия, как «стрессовая ситуация» и «стрессогенная ситуация». Авторы указывают, что «экстремальная ситуация – это тип нестандартной социально-психической ситуации. Она содержит увеличенные условия к адаптационным ресурсам человека, первопричиной изменения его психологического состояния. Стрессовая ситуация описывает свойство взаимодействия в системе (субъект ситуация)» [6, с. 34]. Также исследователи дополняют, что «стрессовая ситуация содержит неопределенно выраженные причины стрессовой реакции на мобилизацию адаптационных ресурсов человека. Стрессовые ситуации характеризуются переменчивостью и динамичностью. Это зависит от активности субъекта, от стратегий совладения с ситуацией, которые он использует» [Там же].

В настоящее время для классификации стрессовых ситуаций используются различные подходы. Так, Р. Лазарус [17] предлагает классифицировать стрессовые ситуации на основе разработки проблемы преодоления этой ситуации, он выделяет следующие виды:

- состояние потери, которое может выражаться в потере как близких людей, так и важных для жизни и отношений вещей;
- ситуация угрозы, требующая от человека активации адаптивных ресурсов;
- ситуация призыва к действию, иногда сопряженная с риском.

Г. Селье [25] выделяет следующие виды стрессовых ситуаций: подавленность, разногласия, перемены (изменения), влияние (давление). Фрустрацию Г. Селье именует стрессом рухнувшей надежды, по его определению, это стресс, обернувшийся в дистресс как результат несбывшихся надежд и предпринятых усилий.



В ходе разработки этой проблемы отечественные психологи выявили еще несколько реакций на фрустрацию [8; 18]. Это ряд конструктивных реакций, таких как стратегия адаптивного поведения, стратегия проявления здоровых негативных эмоций. Другую группу реакций на фрустрацию составляют деструктивные взаимодействия, подобные нездоровым негативным эмоциям, враждебные взаимодействия или же доброжелательные взаимодействия, такие как избегание, пресечения. Это дезадаптивные, враждебные, бездейственные, асоциальные действия на фрустрацию. Третья группа составлена из частых конструктивных стратегий преодоления фрустрации. Сюда входят как конструктивные, так и деструктивные реакции. Это выражается в манипулятивных действиях, в поиске слушателя своих неудач, это проявляется, например, плачем, т. е. действия, которые снижают напряжение, вызванное стрессовой ситуацией, но не решают проблему, вызвавшую стрессовую ситуацию.

Рассмотрим следующий вид стрессовой ситуации – конфликт. В основе конфликтного инцидента находится противоборство [22]:

- по какой-либо проблеме противоречивые позиции сторон;
- противоположные ресурсы, а также цели их свершения в определенных обстоятельствах;
- несопадающие интересы, желания, намерения.

Сторонами конфликта могут быть отдельные люди, социальные группы, политические партии, государства и пр. Причины конфликта могут быть самыми разными. А. Маслоу [19] выделил две группы конфликтных ситуаций по уровню угрозы: угрожающие сторонам конфликтной ситуации и не несущие угрозы сторонам конфликтной ситуации. Уровень тревоги также зависит от уровня угрозы.

Исследования показали, что участники (стороны, субъекты) конфликтной ситуации по-разному реагируют на нее. Н. В. Гришина [10] называет такие формы поведения: «уход», «борьба», «диалог». «Уход» говорит об игнорировании конфликта. «Борьба» – это попытка подавления сторон. «Диалог» представляет полезную стратегию реагирования в разногласии и предполагает поиск решения, поиск компромисса.

Мы видим, что конфликт как разновидность стрессовой ситуации – это противоречие, которое выражается в демонстрации противоположных интересов в межличностном взаимодействии. Конфликт приводит к психологическому напряжению, требует поиска путей его разрешения.

Третью группу стрессовых ситуаций представляют изменения (перемены). Это может произойти в личной жизни каждого человека, в обществе, внутри социальной группы, коллектива, в целом в стране. Получается, что каждый из нас постоянно находится в стрессовой ситуации изменений (перемен). Если мы обратимся к истории нашего общества, то увидим, что перемены происходят постоянно в самых разных областях, только одни происходят очень быстро, а другим требуется время для воздействия. Перемены (изменения) как вид стрессовой ситуации необходимы для включения реакции ориентации на привыкание и поддержания от перенапряжения организма [5].

Еще один вид стрессовой ситуации – это давление. Оно имеет несколько толкований, однако их смысл сводится к тому, что это насилие над волей других людей, над их мнением, убеждениями. В. Р. Бильданова, Г. К. Бисерова, Г. Р. Шагивалеева [24] считают, что в понятие «давление» можно включать ожидание или



требования других индивидов по отношению к нашему поведению. Мы не всегда понимаем, как осуществляется давление. Но всем известно, что в коллективе, в семье, в обществе мы должны вести себя определенным образом. На работе, в учебе от нас ждут выполнения определенных заданий, объема работ. Это есть ожидание, и в понимании большинства авторов исследований данной проблемы это является также давлением, а значит и видом стрессовой ситуации. Различают два подвида давления: давление-выполнение; давление-соответствование. Давление может быть разной степени и проявляться в разных формах. Чем сильнее давление, тем выше напряжение.

А. А. Одинцова [22], взяв за основу классификации широту и силу давления, выделяет макрострессоры, микрострессоры, травматические стрессоры, хронические стрессоры. К макрострессорам автор относит культурно-исторические обстоятельства, например эпоху тоталитаризма, вызывающую долговременное усилие у больших групп людей. Это может происходить внутри страны, в отношении какой-либо группы, религиозной общности и пр. Микрострессоры представляют собой повседневные ситуации напряжения. Они обычно связаны с какими-либо обременениями, прессингом, которые порождают напряжение у человека или отдельной группы. Микрострессоры имеют локализацию во времени, но также требуют адаптации. На микрострессоры можно оказывать влияние [24].

Отметим, что общим в психическом напряжении является динамическая мощь наружной среды (проникновение, воздействие, влияние и т. д.), которая усиливает увеличение интенсивности и разных сил, оказывая воздействие на людей, которые вызывают изменения поведения человека. Собственно, мы наблюдаем, что стрессовая обстановка представляет собой многокомпонентное и многоуровневое явление, она может быть повседневной и неповседневной.

Несмотря на то, что причины появления стресса могут быть различны, общим является реакция человека на любую из названных видов ситуаций. Однако реакция и отношение человека к стрессовой ситуации также весьма неоднозначны, что зависит от многих условий.

Психологи рассматривают проблему стресса и стрессовой ситуации по-разному [26]:

- представляет событие, усложняющее взаимодействие человека с внешней средой, которое нарушает гомеостаз;
- реакцию всего организма;
- стресс является трансактным процессом совладания со сложившейся проблемной ситуацией.

При рассмотрении стрессовой ситуации в рамках того или иного направления любая стрессовая ситуация имеет для каждого человека свое субъективное, личное значение. Одна и та же ситуация разными людьми может восприниматься по-разному. То, что является психотравмой для одного человека, может быть воспринято другими как будничное событие.

Л. И. Вассерман [4] считает, что для каждого конкретного случая появления напряженной обстановки заинтересованность предполагает индивидуальное восприятие ситуации личностью. Делается значимым существующий личностный житейский навык, доминирующие волнения, поведение личности в появившемся стрессовом состоянии. Он акцентирует внимание на значимости соответствия субъективных и объективных характеристик стрессовой ситуации.



В качестве субъективных характеристик стрессовой ситуации можно выделить следующие:

- оценка важности ситуации (VALENCE);
- оценка возможности человека держать под контролем стрессовые ситуации (контроль);
- оценка того, можно ли самостоятельно изменить стрессовую ситуацию (изменчивость);
- индивидуальное суждение двусмысленности (неопределенность);
- оценка вероятности повторения стрессовых ситуаций (повторяющихся);
- уровень собственного навыка поступков в аналогичных ситуациях (осведомление) [14].

Отношение личности к стрессовой ситуации зависит от того, насколько обеспечен организм биологическими и психологическими приспособительными возможностями. Если таких возможностей достаточно, то возникает адекватная реакция организма, мобилизуются определенные возможности и происходит приспособление к стрессовой ситуации. В том случае, если в организме недостаточно приспособительных возможностей (адаптации), то наблюдается негативное влияние стрессовой ситуации на организм [20].

Выбор реакции зависит от характера стрессовой ситуации, специфики возникшей ситуации и психофизиологических особенностей человека. Определенную роль в выборе реакции играет сила стрессора, возникшая ситуация, тип стрессора, а также характеристики стрессовой ситуации. Возможна одна из следующих поведенческих реакций: противодействие, приспособление, уход от стрессорного воздействия.

А. Л. Церковский [29] выделяет стили реагирования человека на стрессовую ситуацию: защитный стиль, при котором индивид откликается в виде психической защиты, и конструктивный стиль, при котором деятельность человека ориентирована на решение проблем. Поведение (реакция) в стрессовой ситуации называется coping – «справиться с чем-либо». В этом случае речь идет о стрессовых ситуациях. В какой-то момент термин coping стал относиться лишь только к конструктивным формам. Для обозначения защитного стиля используют слово defence – «защита от чего-то». В представленном случае это относится к стрессовым факторам, примером может служить защита от неприятных переживаний.

Экспериментаторы выделяют два типа реакций на стрессовую обстановку (два типа поведения):

- поведение, для которого характерна дезадаптивность – защитное поведение;
- конструктивное поведение.

Большая работа по изучению и описанию копинг-стилей проделана Р. Лазарусом [17], который также называет два типа стиля реагирования.

В. И. Ивановым и Ю. М. Перевозкиной было установлено, что «на выбор стратегии совладающего со стрессом поведения влияют как личностные факторы (мотивационные, эмоционально-волевые и рефлексивные), так и социальные, среди которых важное место занимают ролевая идентичность, условия службы и социальная поддержка» [12, с. 37].

Итак, рассмотрев теоретические подходы к изучению отношения к стрессовой ситуации, отмечаем, что в научной литературе пока нет единого определения термина «стрессовая ситуация». Всевозможные подходы к определению напряженных



ситуаций дополняют друг друга, определяют целостную картину действий человека в ходе привыкания к изменениям в жизни. Наиболее точным считаем определение А. А. Одинцовой [22]: стрессовой называется ситуация в случае отрицательного влияния внешней среды (внешний стресс), которое не обязательно представляет угрозу для индивида, но такие ситуации могут быть негативными, требующими дополнительных сил для адаптации.

Теоретический анализ научных источников показал, что первые исследования отношения к стрессовой ситуации проводились на зарубежных выборках, а в отечественных исследованиях преобладают выборки студентов [1; 2; 16], а также с участием педагогов [9; 21].

Эмпирическое исследование направлено на выявление особенностей отношения к стрессовой ситуации у педагогов общеобразовательной школы, работающих с детьми с ЗПР. В исследовании приняли участие педагоги общеобразовательных школ г. Новосибирска и Новосибирской области в возрасте от 30 до 44 лет, всего 140 человек, из них 18 педагогов мужского пола и 122 – женского. В экспериментальную группу (ЭГ) вошли педагоги, работающие с детьми с ЗПР (70 человек, в возрасте от 31 до 44 лет). В контрольную группу (КГ) – педагоги, не работающие с детьми с ЗПР (70 человек, в возрасте от 30 до 44 лет). Для изучения особенностей отношения к стрессовой ситуации у педагогов общеобразовательной школы использован тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона и «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана [24].

По результатам теста самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона выявлено, что респондентов ЭГ и КГ можно разделить на 3 группы с разными уровнями стрессоустойчивости: высоким, средним, низким. При этом в ЭГ 53 % респондентов показали высокий уровень стрессоустойчивости, 42 % – средний и 5 % – низкий. В КГ 44 % респондентов показали высокий уровень стрессоустойчивости, 43 % – средний и 13 % – низкий. На рисунке 1 представлены результаты теста самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона.

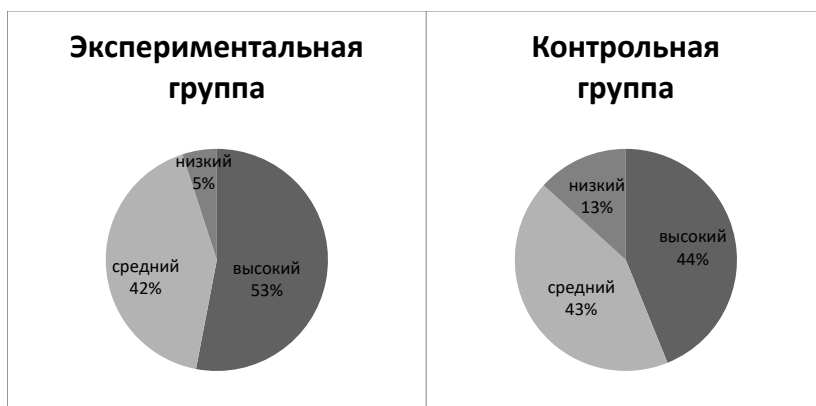


Рис. 1. Распределение респондентов экспериментальной и контрольной групп по уровням стрессоустойчивости по методике самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона

Далее необходимо оценить достоверность различий показателей в ЭГ и КГ. Проверка этого условия осуществляется с помощью U-критерия Манна – Уитни. В результате его применения различия по стрессоустойчивости педагогов ЭГ (работаю-

щих с детьми с ЗПР) и КГ (неработающих с детьми с ЗПР) не обнаружены, поэтому дальнейшую исследовательскую работу по методике «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана проводили с группой педагогов, работающих с детьми с ЗПР, в зависимости от уровня стрессоустойчивости. Анализ результатов диагностики по методике Д. Амирхана продемонстрировал, что показатели выбора респондентами стратегии поведения имеют как высокий, так и низкий уровень.

Рассмотрим предпочтения каждой группы респондентов в выборе стратегии поведения через среднее значение (балл) выборов, представив результаты в таблице. Средние значения копинг-стратегий педагогов общеобразовательной школы, работающих с детьми с ЗПР, в целом по выборке находятся на среднем уровне напряженности, что говорит об адаптивном варианте копингов.

Таблица

Выбор стратегий поведения респондентами экспериментальной и контрольной групп по методике «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана

Уровень стрессоустойчивости	Стратегии поведения					
	Разрешение проблем		Поиск поддержки		Избегание	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	31	28	20	23	8	9
Средний	26	24	24	22	16	17
Низкий	11	12	23	24	19	18

Представим результаты графически (рис. 2). В группе с высоким уровнем стрессоустойчивости отдается предпочтение стратегии разрешения проблем – это активная поведенческая стратегия, при которой человек стремится использовать все имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска возможных способов разрешения возникшей стрессовой ситуации. Мы видим, что респонденты данной группы в меньшей степени используют стратегию избегания проблем и в то же время обращаются к поиску социальной поддержки.

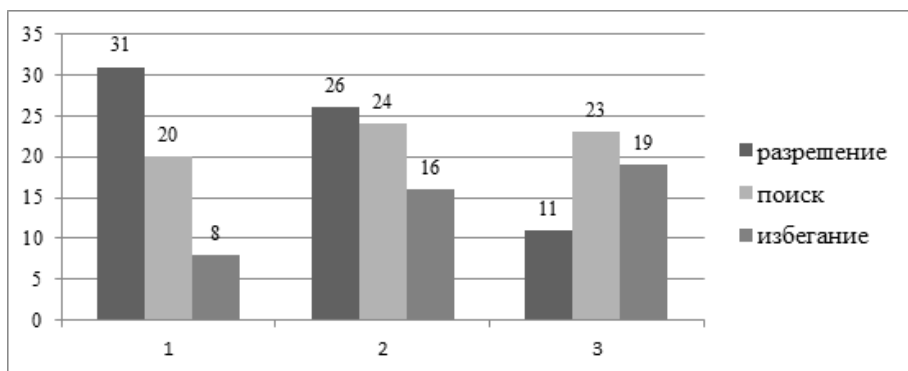


Рис. 2. Распределение средних значений копинг-стратегий в группе педагогов, работающих с детьми с ЗПР, разного уровня стрессоустойчивости

Примечание: 1 – группа с высоким уровнем; 2 – группа со средним уровнем; 3 – группа с низким уровнем.



В группе со средним уровнем стрессоустойчивости респонденты практически в равной мере выбирают стратегию разрешения проблем (26 баллов) и стратегию поиска социальной поддержки (24 балла), в то же время значительная часть использует и стратегию избегания проблем. Опираясь на теоретические положения, изложенные в комментариях к методике Д. Амирхана, мы можем сделать вывод о том, что группа респондентов со средним уровнем стрессоустойчивости действует более эффективно в стрессовой ситуации.

В группе респондентов с низким уровнем стрессоустойчивости среднее значение выбора стратегии поведения «разрешение проблем» наиболее низкое, а «поиск социальной поддержки» и «избегание проблем» практически одинаковы, что говорит о равном использовании данных стратегий поведения.

В соответствии с полученными результатами подтверждаются поведенческие стратегии, описанные Е. В. Жолобовым: «Поиск социальной поддержки представляет собой активную поведенческую стратегию, при которой человек для эффективного разрешения проблемы обращается за помощью и поддержкой к окружающей его среде: семье, друзьям, значимым другим. Стратегия избегания – это поведенческая стратегия, при которой человек старается избежать контакта с окружающей его действительностью, уйти от решения проблем. Использование этой стратегии обусловлено недостаточностью развития личностно-средовых копинг-ресурсов и навыков активного разрешения проблем. Однако она может носить адекватный либо неадекватный характер в зависимости от конкретной стрессовой ситуации, возраста и состояния ресурсной системы личности» [13, с. 46].

Мы делаем вывод о доминировании копинг-стратегии «разрешение проблем» – 68 баллов, «поиск социальной поддержки» с незначительным разрывом находится на втором месте – 66 баллов и «избегание проблем» на третьем месте – 43 балла.

Для выявления взаимосвязи был использован метод ранговой корреляции Спирмена. Выявлено две взаимосвязи: одна положительная и одна отрицательная.

Показатели переменной «стрессоустойчивость» у учителей общеобразовательной средней школы, работающих с детьми с ЗПР, прокоррелировали с переменной отношения к стрессовой ситуации «разрешение проблем»: $r_s = 0,654$ при уровне значимости $p = 0,000$. Также показатели переменной «стрессоустойчивость» у учителей общеобразовательной средней школы, работающих с детьми с ЗПР, прокоррелировали с переменной отношения к стрессовой ситуации «избегание проблем»: $r_s = -0,429$ при высоком уровне значимости $p = 0,0002$. Таким образом, получили, что чем выше индекс стрессоустойчивости у учителей средней школы, тем больше у них доминирует такой тип отношения к стрессовой ситуации, как «разрешение проблем», и меньше всего у них проявляется тип «избегание проблем». Показатели переменной «стрессоустойчивость» у учителей общеобразовательной средней школы, работающих с детьми с ЗПР, не прокоррелировали с переменной отношения к стрессовой ситуации «поиск социальной поддержки».

Таким образом, результаты исследования позволяют утверждать, что педагоги с высоким уровнем стрессоустойчивости, работающие с детьми с ЗПР, владеют конструктивными стратегиями поведения в напряженных ситуациях, выбирая стратегию разрешения проблем, в меньшей степени используют стратегию избегания проблем и в то же время обращаются к поиску социальной поддержки. Педагоги с низким уровнем стрессоустойчивости используют деструктивные стратегии поведения в напряженных ситуациях, выбирая стратегию избегания проблем, в меньшей



степени владеют стратегией разрешения проблем и часто обращаются к поиску социальной поддержки.

Результаты исследования будут использованы для разработки программы повышения адаптивных стратегий поведения для педагогов общеобразовательной школы, работающих с детьми с ЗПР, предполагающей выработку креативных и гибких стратегий поведения, снижающих общее личностное напряжение.

Список источников

1. Белоус О. В. Формирование осознанной саморегуляции педагогической деятельности как фактор становления профессионала [Электронный ресурс] // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 7. С. 5–10. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12912906> (дата обращения: 05.01.2023).

2. Белых Т. В. Специфика межуровневых связей в структуре интегральной индивидуальности у студентов с разным уровнем адаптации в стрессовой ситуации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, № 3. С. 298–303. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-298-303>

3. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление: учебное пособие. М.: Пер Сэ, 2006. 528 с.

4. Вассерман Л. И. Совладание со стрессом: теория и психодиагностика. СПб.: Речь, 2010. 191 с.

5. Василюк Ф. Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во МГУ, 1984. 200 с.

6. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2023. 299 с.

7. Выготский Л. С. Психология развития. Избранные работы. М.: Юрайт, 2016. 302 с.

8. Газиева М. З. Современные подходы к проблеме исследования стресса и стрессоустойчивости [Электронный ресурс] // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3. С. 348–351. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35330397> (дата обращения: 10.01.2023).

9. Галстян О. А. Роль педагогического образования в профессионализации педагога [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-9. С. 274–284. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30538959> (дата обращения: 10.01.2023).

10. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2016. 600 с.

11. Джеймс У. Психология. М.: Амрита, 2019. 448 с.

12. Иванов В. И., Перевозкина Ю. М. Подходы к пониманию фрустрации // СМАЛБТА. 2022. № 4. С. 32–43. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2204.04>

13. Жолобов Е. В. Механизмы психологической защиты и стратегии совладания у представителей различных типов субъект-объектных ориентаций личности [Электронный ресурс]: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2013. 184 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22349016> (дата обращения: 10.01.2023).

14. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. М.: Наука, 1983. 368 с.

15. Краснова М. А. Психолого-педагогическое сопровождение повышения стрессоустойчивости подростков [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2016. № 12 (116). С. 768–770. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26423295> (дата обращения: 10.01.2023).

16. Купрякова А. В. Эмоциональное напряжение и стрессоустойчивость у студентов педагогического института [Электронный ресурс] // Человеческий капитал как фактор социальной безопасности: сборник материалов международной научно-



практической конференции (Екатеринбург, 16 декабря 2021 г.). Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2022. С. 139–142. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49718291> (дата обращения: 10.01.2023).

17. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / под ред. Л. Леви. Л.: Медицина, 1970. С. 178–208.

18. Лазурский А. Ф. Психология общая и экспериментальная. М.: Юрайт, 2019. 244 с.

19. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб.: Питер, 2019. 400 с.

20. Мельникова М. Л. Психология стресса: теория и практика. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2018. 112 с.

21. Никифорова Д. М., Бойко А. Д. Модель безопасного защитного и совладающего поведения педагогов // Педагогическое образование в России. 2017. № 3. С. 90–96. DOI: <https://doi.org/10.26170/po17-03-14>

22. Одинцова М. А. Психология жизнестойкости. М.: Флинта, 2018. 201 с.

23. Панина М. А. Влияние стресса и стрессовых ситуаций на человека // Тенденции развития науки и образования. 2022. № 85-9. С. 87–91. DOI: <https://doi.org/10.18411/trnio-05-2022-400>

24. Психология стресса и методы его профилактики: учебно-методическое пособие / сост. В. Р. Бильданова, Г. К. Бисерова, Г. Р. Шагивалеева. Елабуга: Изд-во ЕИ КФУ, 2015. 142 с.

25. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1979. 125 с.

26. Узнадзе Д. Н. Психология установки. СПб.: Питер, 2001. 416 с.

27. Усатов И. А. Стрессоустойчивость личности как фактор преодоления стресса [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 2. С. 21–25. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25779473> (дата обращения: 10.01.2023).

28. Фетисов А. С., Бирюкова Н. В. Формирование здоровьесберегающей позиции учащихся как педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-1. С. 289–292. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45738786> (дата обращения: 10.01.2023).

29. Церковский А. Л. Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости [Электронный ресурс] // Вестник Витебского государственного медицинского университета. 2011. № 1. С. 6–20. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15624187> (дата обращения: 10.01.2023).

30. Шановал И. А. Трансформации личностных ценностей учителя в контексте его субъективного качества жизни [Электронный ресурс] // Ценности и смыслы. 2013. № 4 (26). С. 78–87. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20266459> (дата обращения: 10.01.2023).

31. Яковлева Ю. В. Развитие эмоциональной устойчивости будущих учителей как педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 3. С. 5–10. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21361623> (дата обращения: 10.01.2023).

References

1. Belous O. V. Formation of Conscious Self-Regulation of Pedagogical Activity as a Factor of Professional Formation [Electronic resource]. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 2009, no. 7, pp. 5–10. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12912906> (date of access: 05.01.2023). (In Russian)

2. Belykh T. V. Specificity of Interlevel Connections in the Structure of Integral Individuality Among Students with Different Levels of Adaptation in a Stressful Situation. *Izvestiya of Saratov University. A New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 19, issue 3, pp. 298–303. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-298-303> (In Russian)



3. Bodrov V. A. *Psychological Stress: Development and Overcoming*: Tutorial. Moscow: Per Se Publ., 2006, 528 p. (In Russian)
4. Wasserman L. I. *Coping with Stress: Theory and Psychodiagnostics*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 2010, 191 p. (In Russian)
5. Vasilyuk F. E. *Psychology of experience: Analysis of Overcoming Critical Situations*. Moscow: Publishing House of Moscow State University, 1984, 200 p. (In Russian)
6. Vodopyanova N. E., Starchenkova E. S. *Burnout Syndrome. Diagnostics and Prevention: a Practical Guide*. Moscow: Yurajt Publ., 2023, 299 p. (In Russian)
7. Vygotsky L. S. *Psychology of Development. Selected Works*. Moscow: Yurajt Publ., 2016, 302 p. (In Russian)
8. Gazieva M. Z. Modern Approaches to the Problem of Stress and Stress Resistance Research [Electronic resource]. *The World of Science, Culture, Education*, 2018, no 3, pp. 348–351. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35330397> (date of access: 10.01.2023). (In Russian)
9. Galstyan O. A. The role of Pedagogical Education in the Professionalization of a Teacher [Electronic resource]. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2017, no 56-9, pp. 274–284. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30538959> (date of access: 10.01.2023). (In Russian)
10. Grishina N. V. *Psychology of Conflict*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2016, 600 p. (In Russian)
11. James W. *Psychology*. Moscow: Amrita Publ., 2019, 448 p. (In Russian)
12. Ivanov V. I., Perevozkina Yu. M. Approaches to understanding frustration. *SMALTA*, 2022, no. 4, pp. 32–43. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2204.04> (In Russian)
13. Zholobov E. V. *Mechanisms of Psychological Protection and Coping Strategies Among Representatives of Various Types of Subject-Object Orientations of Personality* [Electronic resource]: Dissertation for the Degree of Candidate of Psychological Sciences. Saint Petersburg, 2013, 184 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22349016> (date of access: 10.01.2023). (In Russian)
14. Kitaev-Smyk L. A. *Psychology of Stress*. Moscow: Nauka Publ., 1983, 368 p. (In Russian)
15. Krasnova M. A. Psychological and Pedagogical Support of Increasing Stress Tolerance of Adolescents [Electronic resource]. *Young Scientist*, 2016, no 12 (116), pp. 768–770. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26423295> (date of access: 10.01.2023). (In Russian)
16. Kupryakova A. V. Emotional Tension and Stress Resistance Among Students of the Pedagogical Institute [Electronic resource]. *Human Capital as a Factor of Social Security: A collection of Materials of the International Scientific and Practical Conference (Yekaterinburg, December 16, 2021)*. Yekaterinburg: Publishing House Ural State Pedagogical University, 2022, pp. 139–142. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49718291> (date of access: 10.01.2023). (In Russian)
17. Lazarus R. Theory of Stress and Psychophysiological Research. *Emotional Stress*. Edited by L. Levi. Leningrad: Medicina Publ., 1970, pp. 178–208. (In Russian)
18. Lazursky A. F. *Psychology General and Experimental*. Moscow: Yurajt Publ., 2019, 244 p. (In Russian)
19. Maslow A. *Motivation and personality*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2019, 400 p. (In Russian)
20. Melnikova M. L. *Psychology of Stress: Theory and Practice*. Yekaterinburg: Publishing House Ural State Pedagogical University, 2018, 112 p. (In Russian)
21. Nikiforova D. M., Boyko A. D. Model of Safe Protective and Coping Behavior of Teachers. *Pedagogical Education in Russia*, 2017, no 3, pp. 90–96. DOI: <https://doi.org/10.26170/po17-03-14> (In Russian)
22. Odintsova M. A. *Psychology of Resilience*. Moscow: Flinta Publ., 2018, 201 p. (In Russian)



23. Panina M. A. The Influence of Stress and Stressful Situations on a Person. *Trends in the Development of Science and Education*, 2022, no. 85-9, pp. 87–91. DOI: <https://doi.org/10.18411/trnio-05-2022-400> (In Russian)

24. *Psychology of Stress and Methods of its Prevention: a Educational and Methodological Manual*, comp. V. R. Bildanova, G. K. Biserova, G. R. Shagivaleeva. Yelabuga: Publishing House of the Yelabuga Institute of Kazan Federal University, 2015, 142 p. (In Russian)

25. Selye G. *Stress Without Distress*. Moscow: Progress Publ., 1979, 125 p. (In Russian)

26. Uznadze D. N. *Psychology of Installation*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2001, 416 p. (In Russian)

27. Usatov I. A. Stress Resistance of Personality as a Factor of Overcoming Stress [Electronic resource]. *Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept"*, 2016, vol. 2, pp. 21–25. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25779473> (date of access: 10.01.2023). (In Russian)

28. Fetisov A. S., Biryukova N. V. Formation of a Health-Saving Position of Students as a Pedagogical Problem [Electronic resource]. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2021, no. 70-1, pp. 289–292. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45738786> (date of access: 10.01.2023). (In Russian)

29. Tserkovskiy A. L. Modern Views on the Problem of Stress Resistance [Electronic resource]. *Bulletin of Vitebsk State Medical University*, 2011, no. 1, pp. 6–20. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15624187> (date of access: 10.01.2023). (In Russian)

30. Shapoval I. A. Transformations of Personal Values of a Teacher in the Context of his Subjective Quality of Life [Electronic resource]. *Values and Meanings*, 2013, no 4 (26), pp. 78–87. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20266459> (date of access: 10.01.2023). (In Russian)

31. Yakovleva Yu. V. Development of Emotional Stability of Future Teachers as a Pedagogical Problem [Electronic resource]. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2013, no 3, pp. 5–10. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21361623> (date of access: 10.01.2023). (In Russian)

Информация об авторах

Майорова Анастасия Владимировна – педагог-психолог, Средняя общеобразовательная школа № 11, г. Искитим, Новосибирская область, Россия, nastay1977@inbox.ru

Кожемякина Ольга Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-1895-1026>, olgaleko@mail.ru

Information about the Authors

Anastasia V. Mayorova – Educational Psychologist, Secondary School no. 11, Iskitim, Novosibirsk region, Russia, nastay1977@inbox.ru

Olga A. Kozhemyakina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-1895-1026>, olgaleko@mail.ru



Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 02.02.2023

Одобрена после рецензирования: 20.02.2023

Принята к публикации: 25.03.2023

Received: 02.02.2023

Approved after peer review: 20.02.2023

Accepted for publication: 25.03.2023

