

**РАЗДЕЛ III. ЭФФЕКТИВНОЕ РАЗВИТИЕ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ  
СУБЪЕКТА ТРУДА И ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ****SECTION III. EFFECTIVE DEVELOPMENT AND SELF-REALIZATION  
OF THE SUBJECT OF LABOR AND LIFE STRATEGY****СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

DOI: 10.25629/НС.2021.05.13

**Багадаева О.Ю.<sup>1</sup>, Голубчикова М.Г.<sup>1,2</sup>, Арпентьева М.Р.<sup>3</sup>**<sup>1</sup>Иркутский государственный университет<sup>2</sup>Иркутская государственная медицинская академия последипломного образования<sup>3</sup>Международная академия образования

**Аннотация.** Современные педагоги совершенно по-разному и в разной мере выдерживают порой весьма значительные нагрузки, проходят ситуации, перенасыщенные конфликтами, трудностями, стрессами, ведущими нередко к кризисам их личностного, межличностного и профессионального функционирования. Прохождение стрессовых ситуаций оказывает интенсивное воздействие на жизнь и состояние педагога, на его здоровье и личностные черты, на отношения с окружающими и на исполнение им должностных обязанностей и общие профессиональные черты. В последнее время участились случаи дидактогений и профессионального выгорания педагогических работников, случаи личностных, межличностных и профессиональных деформаций у работников всей системы образования. Профессия педагога дошкольного учреждения является высоко и разнообразно стрессогенной, требующей саморегуляции, самообладания, из-за значительной психологической нагрузки, превышающей таковую у многих иных специалистов. Цель исследования – анализ проблем стрессоустойчивости педагогов дошкольных образовательных учреждений (ДОУ). Метод исследования – теоретический анализ проблем стрессоустойчивости педагогов ДОУ. Становление и совершенствование стрессоустойчивости педагогов происходит в процессе успешного решения задач профессиональной деятельности, превращения трудностей и проблем этой деятельности в задачи, построении субъект-субъектных отношений как отношений диалога и наставничества. В коллективе педагогов и в процессе подготовки студентов особенно продуктивны процедуры и занятия, посвященные активному, совместному, моделирующему и проектирующему деятельности профилактики и совладания со стрессами решению типичных и нетипичных для педагога ДОУ проблем. Вовлеченность и осознанность, нацеленность на развитие и гармонизацию, повышение компетентности и активное совладание, позволяют качественно подготовить будущих специалистов к решению задач совладания с разнообразными трудностями и кризисами, трансформациями и переменами в образовательных отношениях.

**Ключевые слова:** дистресс, стрессоустойчивость, педагог, компетентность, дошкольное образование, дидактогения, психологическое выгорание, профессиональная деформация, стресс инноваций, психологическая безопасность.

**Введение**

Современная система образования и воспитания во всем мире проходит через масштабные изменения, вызывающие повышение и трансформации разноплановых и разноуровневых требований не только к воспитанникам, учащимся и обучающимся, но и к самим педагогам (начиная с дошкольного обучения и воспитания и заканчивая педагогами, работающими со взрослыми и пожилыми людьми) [2; 3]. В связи с многочисленными, порою напоминающими «снежный ком» или лавину трансформациями и реформами в образовании, культуре, жизни страны в целом,

представители педагогической профессии попадают в зоны высокого риска, зоны повышенной и устойчивой опасности образовательных и сопутствующих им отношений.

Прохождение педагогом как личностью, партнером и профессионалом тех или иных стрессовых ситуаций неизбежно оказывает порой весьма интенсивное воздействие на жизнь и состояние педагога, на его здоровье и личностные черты, на отношения с окружающими и на исполнение им должностных обязанностей и общие профессиональные черты. Конечно, многие стрессы в работе профессионала можно отнести к профессиональным, тесно связанным именно со спецификой, процессами и результатами профессионального труда. Но многие ситуации и стрессы можно отнести к общечеловеческим, в том числе общекультурным, макро-социальным: педагог живет не в вакууме, а, чаще всего, «на передовой» социокультурных трансформаций. Начинаясь как изменения в сфере образования, эти трансформации проникают и становятся нормами в иных сферах повседневности. М.Р. Арпентьевой и коллегами показано, что профессиональные стрессы у преподавателей часто связаны сейчас с «многочисленными образовательными реформами и ужесточением требований к преподавателям» и иным педагогам. Современные педагоги совершенно по-разному и в разной мере выдерживают выпадающие на их долю в связи с разными причинами значительные профессиональные и сопутствующие профессиональным нагрузки [32; 36]. Они практически постоянно проходят ситуации, перенасыщенные конфликтами, трудностями, стрессами, ведущими нередко к кризисам их личностного, межличностного и профессионального функционирования. Деструктивные и отрицательные психологические состояния и формируемые ими дисфункциональные черты педагога как личности, партнера и профессионала на каждой из ступеней образовательной системы резко снижают качество эффективности и продуктивности воспитания и обучения детей, подростков, юношей, взрослых, пожилых. Они, как правило, существенно повышают и нормализуют конфликтность и даже кризисность в отношениях педагогов с их воспитанниками, родителями, коллегами, с обществом в целом, разрушают психологическое и соматическое здоровье, профессиональную идентичность и компетентность, удовлетворенностью жизнью и психологическое благополучие.

В последнее время все более распространенными становятся феномены профессионального выгорания и дидактогений педагогических работников, случаи личностных, межличностных и профессиональных деформаций у работников всей системы образования, буллинг и иные формы конфликтного и отчужденного поведения и отношений в образовании [2; 3]. У общества и государства заметно возрастают претензии, критическое и, вместе с тем, равнодушное отношение к педагогам, к процессам и результатам педагогической деятельности, к образованию в целом. На волне доктрины «образовательных услуг» роль педагога нивелируется до наемного разработчика учебной документации, на которые, так же как и на научные и иные исследования и разработки в целом, многие педагоги не только не имеют прав, но и, по умолчанию, лишаются авторства: все, что производит педагог во время работы в образовательной организации признается собственностью организации, которой она вольна распоряжаться (продавать и приобретать) по собственному усмотрению, минуя какие-либо согласования и отчисления педагогу. Таким образом, педагог утрачивает свои позиции и как специалист в сфере организации и осуществления культурной трансмиссии, и как автор разработок, документации, лежащих в основе так называемых «образовательных» услуг.

**Цель исследования** – анализ проблем стрессоустойчивости педагогов ДОУ.

**Метод исследования** – теоретический анализ проблем стрессоустойчивости педагогов ДОУ.

### **Результаты исследования**

Проблематика стрессоустойчивости педагога в значительной мере востребована и изучена как в России, так и за рубежом. Она, с одной стороны, традиционна, но, с другой стороны, весьма богата. Понятийное поле исследований в данной сфере концентрируется на нескольких базовых понятиях, включая концептообразующее понятие о стрессе Г. Селье и его школы [25]. Стрессо-

устойчивость как способность и готовность противостоять стрессам и их негативным последствиям, а также предотвращать стрессы и минимизировать причины, к ним приводящие, – одно из традиционных понятий, имеющих многочисленные интерпретации. Области исследований стрессоустойчивости человека наиболее богато представлены сферами образовательной и помогающей деятельности, а также деятельности в экстремальных условиях (образование, социальная и психологическая помощь, здравоохранение, правоохранение и т.д.). В сфере образования проблематика стрессоустойчивости охватывает частные и интегративные, в том числе сравнительные исследования стрессоустойчивости субъектов образования разных ступеней и разных типов, включая устойчивость к стрессам у педагогов дошкольных учреждений. Понятийное поле исследований стрессоустойчивости, включает такие понятия как жизнестойкость и жизнеутверждение, самореализация и самоактуализация, самоэффективность и социальная эффективность, психологическое благополучие и удовлетворенность, психологическая безопасность, профессиональное акме и профессионализм, творчество и диалог, саморегуляция и самоуправление, воля и осознанность, рефлексия и критическое мышление, позволяющее осмысливать ситуации гибко, многоаспектно, многоуровнево и т.д., оптимизма и позитивного переопределения трудных жизненных ситуаций и травмирующего жизненного опыта.

Противоположный стрессоустойчивости полюс представлен понятиями психологической опасности, неудовлетворенности и неблагополучия, неэффективности и отказа от развития, тревожности и депрессивности, депрофессионализации и рутинизации, монолога и многочисленных деформаций личностного, межличностного и профессионального типа, включая психологическое выгорание, демотивацию и десакультуризацию, трансгрессию и ресентимент, дистресса и посттравматических стрессовых расстройств, включая дидактогенные нарушения (педиогении, матетогении, эдьюктогении), конфликты и буллинг, понятия монолога и репродукции, сопротивления и стресса инноваций, безволия и выученной беспомощности, арефлексивности, когнитивной простоты (уплощенности и стереотипности) и негативизма, т.п. [41]. Многочисленность понятий говорит, поэтому о том, что проблема, будучи во многом успешно и давно разработанной, все еще далека от своего разрешения: новые вызовы и кризисы социальных отношений, в том числе кризисы самого образования в современном мире, вызывают к жизни и новые трудности, новые феномены, которые либо повышают, либо снижают стрессоустойчивость человека.

Много исследований устойчивости человека к стрессам и травмам за рубежом посвящено проблемам психологического благополучия человека как личности, партнера и профессионала: многие из них осуществлены Н. Брэдбурном, Э. Динером, Р. Райаном, Л. Деси, С. Риффом и А. Уотерменом и исследователями, развивающими их, ресурсный, подход. Психологическое благополучие – один из важных ресурсов и показателей стрессоустойчивости человека [30; 33; 42; 44]. Психологические ресурсы личности, обеспечивающие психологическое благополучие, счастье и иные аналоги состояния удовлетворенности собой и миром, в достаточной мере описаны в работах Д. Канемана, Р. Лазаруса, С. Фолкмана, Дж. Лоувингера, К. Роджерса, В. Франкла, Э. Фромма, С. Хобфолла, А. Маслоу, А. Бакера, Э. Демероути. Ресурсный подход к саморегуляции психических состояний и активности обращен к представлению об осознанном («когнитивном») управлении распределением психических ресурсов, построению отношений, как о процессе и результате успешного решения профессиональных задач и т.д. [34; 37; 38; 39].

В России, помимо ресурсного подхода, активно развиваются и деятельностно-процессуальные подходы [5; 6; 21]. Исследователи обращают внимание на то, что взаимодействие человека и мира диалогично и малопредсказуемо, ресурсы и связанные с ними личностные, межличностные и профессиональные шаблоны (стереотипы) могут порой мешать человеку, а не помогать ему справиться с проблемой. Поэтому важным моментом является способность и готовность человека меняться, отпускать травмирующий, стрессогенный опыт и связанные с ним представления и переживания (дезориентация и неопределенность, страх нехватки, злоба / агрессия, вина / обвинение и т.д.). Наиболее важным здесь является мотивация к переменам, в том числе профессиональным, к к карьерному и профессиональному росту и компетентности.

Именно мотивация и ее ценностно-смысловые основы страдают в первую очередь, когда говорят о психологическом выгорании и иных нарушениях педагогов, вплоть до деформаций и дидактогений. Так, С. Б. Величковой, как и ранее, В. Франклом, отмечается, что способность преодолевать стресс возрастает при сильной мотивации, а её отсутствие снижает стрессоустойчивость и жизнестойкость человека. Мотивационная включённость в деятельность, ценностная осмысленность труда, проявляющаяся в удовлетворённости своим трудом, собой, жизнью (то есть в психологическом благополучии специалиста) существенно трансформирует осмысление и совладание со стрессом, изменяя направленность и результаты работы со стрессовой ситуацией и опытом совладания с нею. Неудовлетворённость деятельностью, бессмысленность деятельности, деформированная мотивационная структура деятельности приводит к тому, что человек попадает в группу повышенного риска возникновения и развития (ди)стресса. Ученые исследуют стрессоустойчивость в контексте адаптации к профессиональной деятельности, связывая ее с продуктивной направленностью (направленностью на развитие) психологической адаптации педагога [14; 40 и др.].

Здесь особенно велика роль смысло-жизненных ориентаций, жизнеутверждения как базы жизнестойкости человека [2; 3; 23]. Исследователи также отмечают роль специальной деятельности по обучению профилактике и коррекции дистрессов и деятельности по применению присвоенных в ходе обучения и воспитания, включая семью, дошкольное учреждение, школу, вуз методов управления стрессом, своим состоянием в стрессе. Так, отмечаются важность реализации здоровьесберегающего, психологически безопасного, санапсихологического (самооздоровительного) подхода к стрессовым ситуациям, важность рефлексии происходящего, помогающей сохранить и восстановить целостности (самости) человека как личности, партнера и профессионала [28; 30; 32]. Приемы самооздоровления / самоисцеления (самопрояснения и самогармонизации) должны быть направлены на активацию и наращивание резервов человека, его здоровья и стрессоустойчивости, а не просто – «растрату». Стресс – ситуация, бросающая вызов человеку: вызов, связанный с неминуемыми потерями, но и такими же неизбежными приобретениями. Результат стресса – выбор самого человека, в том числе, выбор психологического благополучия и неблагополучия [3; 13; 43].

Стресс часто определяется как защитная реакция организма, направленная на преодоление жизненных ситуаций, и как воздействие, вызывающее потребность организма в защите [2; 14; 16]. Стресс связан с переживанием ситуации опасности или, как минимум, ситуации, требующей ориентировки: активизирующей ориентировочную активность, инстинкт «что такое?». Это говорит о том, что понятие «защиты» не охватывает всего понятия стресса и его функций, а также о том, что стресс нужен организму, он, как минимум, способствует активизации «вкуса к жизни», мотивации жизненной активности, направляет поиски человека в изменении внутреннего и внешнего мира. Это – эустресс или положительный стресс. Без стрессов человек попадает в состояния, описанные как «сенсорная» и иные типы депривации, изоляции от себя, других, труда, жизни, и ведущие к разрушению человека как личности, партнера и профессионала. Стресс, таким образом, выполняет конструктивную функцию: он предназначен для увеличения сопротивляемости души и тела человека неблагоприятным факторам, расширению его функциональных возможностей и жизнестойкости. Конструктивный стресс эустресс также мобилизует человеческие ресурсы, «пробуждает» спящие способности и функции человека, помогает адаптироваться к новому окружению и опыту. Однако, без контроля, в том числе без профилактики и коррекции, стресс может становиться деструктивным: деструктивный стресс – дистресс связан с интенсивным внутренним (пере) напряжением, часто хроническим, вызывающим подавленность (воли, сознания, человечности). Понятие дистресса (distress) связано с состояниями страдания, горевания, истощения [8; 15; 16]. Эустресс становится дискомфортным, если человек пассивен, ленив, прокрастинирует или «индуглирует» (ищет оправдания бездействию, неудачам и т.д.): комфорту противоположно состояние поиска и достижения (личностной, межличностной и профессиональной) цели и ее успешного достижения. Самоэффективность и социальная эффективность прохождения инициаций, разрешения конфликтов, установления договоренностей и т.д., – итог и условие эустресса. Но даже эустресс при своем

постоянном, чрезмерном, неопределенном развитии, может превратиться в дистресс: к дистрессу располагают общая депрессивность и неудовлетворённость жизнью, отсутствие жизненных ресурсов (жизненных сил, поддерживающих отношений и значимых целей), наличие давления обстоятельств и конкретных людей и организаций.

Распространенными причинами дистресса и его сохранения и усугубления могут выступать следующие:

1) человек живет в нищете, не имеет работы, семьи, жилья, загнан неразрешимыми трудными жизненными обстоятельствами, постоянно терпит поражения и унижения (макросоциальные и микросоциальные конфликты и кризисы), он – жертва более или менее настойчивых и сознательных преследований со стороны тех или иных людей, групп, социума;

2) человек в данный момент и в данном месте своей жизни не может соответствовать собственным идеалам, идеалам близких или общества, не может найти и реализовать своё призвание, предназначение. Его жизнь резко ограничена, бедна, монотонна или, напротив, перенасыщена событиями, имеющими травмирующее воздействие (состояние буллинга и травли, состояние изоляции и стигматизации, состояния, связанные с опытом травматизации в результате ЧС и т.п.);

3) психологически опасный организационный климат (организационная культура), чрезмерно напряжённая и длительная (ненормированная) работа, трудовые авралы, в том числе связанные с новациями и трансформациями труда, конфликты на работе и т.п.;

4) человек склонен к фрустрациям, стремится видеть во всём негатив, переоценивать и тяжело переживать потери и – привычка упиваться своей депрессией, не желая и не будучи способным по тем или иным причинам попроситься с ней, отпустить ее и вызвавшие ее травмы. Типичны постоянные обвинения других и самообвинения, укоры самого себя и окружающих в том, что что-то не достигнуто или упущено («все не так как я хочу», недовольство жизнью и недовольство собой).

Как правило, такие признаки дистресса как низкий энергетический потенциал, включая физическую слабость, психическую пассивность, дурное и/или нестабильное расположение духа / настроение, сами по себе также способны становиться источниками стресса, закрепляют его, или побуждают человека выйти к эскалации стресса и эскалации насилия над собой и миром: человек начинает страдать потому, что страдает и т.д. Здесь отмечается связь стрессоустойчивости педагогов со склонностью к воспроизводству накопленных переживаний как попытки «отработки», переосмысления травматического опыта [1].

Вместе с тем, можно выделить еще ряд важных моментов, характеризующих состояние исследований в выбранной нами области. Так, в одном из больших недавних отечественных обзоров, подготовленных А.А. Хадарцевым и коллегами [31, с.122] отмечается, что работа педагога является одной из наиболее психологически напряженных форм профессионального труда: «обуславливает, через напряжение процессов психологической адаптации, различные нарушения психического и физического здоровья педагогов... психосоматические заболевания с ... ригидностью, профессиональным выгоранием, высоким уровнем фрустрации, повышенной тревожностью и гневливостью, ведущие к профессиональным деформациям. Стресс обуславливает возможность импульсивных действий» и снижение саморегуляции. Е.В. Барина и многие иные исследователи труда педагога в сфере дошкольной подготовки, говорят о профессии педагога дошкольного учреждения, как высоко стрессогенной, требующей развитых знаний и умений (компетенций) в сфере саморегуляции, самообладания, из-за значительной психологической нагрузки, превышающей таковую у многих иных специалистов [9; 10; 11; 17; 35 и др.].

А.С. Балык и И.П. Макаренко [5] достаточно подробно анализируют стрессовые факторы в работе педагога ДОУ, не выделяя, впрочем, как и многие иные ученые, узкоспецифических, отличающих их от педагогов средних и высших школ. В нашем исследовании мы также сосредоточились на наиболее общих моментах стрессоустойчивости педагога ДОУ, анализируя ко-

торые мы можем отметить, что в трудовых ситуациях этот педагог сталкивается с необходимостью гармонизации взаимоотношений детей и их родителей и прародителей, а также отношений членов семьи ребенка и администрации. Он также сталкивается с проблемами недооценки обучающих своей деятельности, которая в силу ее «элементарности» порой игнорируется. Однако, именно в ДОУ ребенок может и должен получить возможность познакомиться с базовыми для всего курса начальной и средней школы обучения понятиями, сформировать готовность как стремление и желание, а также способность учиться в начальной, а затем средней школе и далее. Эта ответственность весьма значительна: воспитатель, по сути, закладывает основы умения и стремления учиться, побуждает родителей к осмыслению и занятию той или иной позиции по отношению к ребенку как будущему ученику и даже профессионалу. В целом, его работа «настройщика» и «гармонизатора» учебно-познавательной активности и социализации ребенка в обществе в целом, имеет огромной, но стабильно недооцененное значение. В «элитных» и дополнительных ДОУ эта проблема отчасти, но не всегда полностью, решается: педагоги, психологи, дефектологи, врачи, социальные работники и т.д., сознавая всю важность дошкольного этапа развития ребенка, парадоксальным образом недооценивают роль в нем воспитателя ДОУ и, если данные специалисты также работают в ДОУ, – и свою роль. Эта ответственность и ее почти полное игнорирование исследователями и администрацией приводит к тому, что приоритетными моментами становятся моменты самостоятельного осмысления и ответственного выбора педагога, моменты его саморегуляции и управления, позволяющие ему управлять и, управляя, изменять отношение ребенка и членов его семьи к себе как будущему ученику и профессионалу, помогающие ему продуктивно и эффективно готовить ребенка к следующей ступени социализации, ступени школьного образования. Поэтому проблематика психопрофилактики стрессов и совладания со стрессами в профессиональной жизни (также, как и за пределами профессиональной жизни) педагога дошкольного учреждения образования весьма актуальна: любое нарушение в личностной, партнерской или в профессиональной сфере оказывается так или иначе проникает и деформирует состояние остальных сфер.

Изучение профессиональных и иных стрессов, а также стрессоустойчивости и, шире, жизненной стойкости и жизнеутверждения педагога, необходимо, чтобы предотвратить возникновение и развитие травм, связанных с ними барьеров, провалов и иных нарушений в (жизне)деятельности педагога дошкольного образования, в том числе избежать снижения работоспособности и жизнеспособности, возникновения профессиональных деформаций и профессионального выгорания, а также психических и психосоматических нарушений, часто называемых дидактогенными. В современной системе образования (воспитания и обучения) наблюдается высокий уровень конфликтогенности и стрессогенности образовательной среды, вплоть до травматизаций и коллапсов личностного, межличностного и профессионального бытия человека и группы. Все это приводит к развитию и устойчивости стрессовых состояний и ситуаций (ди)стресса у педагогов, которые в дальнейшем отражаются на их психологическом и соматическом здоровье и здоровье их подопечных (воспитуемых, обучаемых, обучающихся).

Для обеспечения социальной безопасности субъектов образования, формирования у них состояния защищенности в современном социуме педагог в процессе профессиональной подготовки должен приобретать стрессоустойчивость и такие социально и профессионально важные качества и компетенции, как знания и умения в сфере психосоматической, социальной и нравственной саморегуляции / самоуправления, рефлексивность или «критическое мышление», устойчивые духовно-нравственные ориентации, стойкую профессиональную направленность и ответственность, знания и умения в сфере антиципации / планирования и проектирования, знания и умения в сфере управления взаимодействием с другими людьми и управления ситуациями. Достижение и укрепление стрессоустойчивости как важного компонента профессиональной компетентности и условия ее развития поэтому выступает условием сохранения и развития психического и соматического здоровья педагога, и, вслед за этим, результативности всей образовательной системы [12, с.47].

Стрессоустойчивость формируется и моделируется благодаря созданию и поддержанию психологически безопасной, комфортной рабочей среды, работой психологов и самих педагогов и т.д. Однако, она также сопряжена с внутренними обстоятельствами и характеристиками человека: помимо макросоциальных и микросоциальных внешних условий возникновения, развития, осмысления и прохождения стрессовой ситуации и совладания со стрессом, крайне важны внутренние условия этих процессов. Сами по себе стрессовые ситуации (да и само понятие стресса) настолько многолики, что, по сути, любое изменение и даже отсутствие перемен может быть рассмотрено как стресс. Стресс как ответ на то или иное событие или воздействие субъективен: событие осмысливается и преобразуется как более или менее значимое, позитивное / негативное или деструктивное / конструктивное.

На осмысление и прохождение стресса влияют личностные и межличностные черты и компетентность человека: его способность и готовность к саморегуляции и самоуправлению, а также готовность и способность к управлению отношениями с другими (значимыми) людьми, целостными ситуациями и даже самими людьми. Р. Матуш понимает стрессоустойчивость как осевое свойство способности индивида к восстановлению после деформаций состояний и свойств человека как личности, партнера и профессионала, возникающих в процессе и результате воздействия стрессовых / дистрессовых / травмирующих факторов и ситуаций [40]. «Стрессоустойчивость – важный фактор эффективности трудовой деятельности. Педагог, обладающий высоким уровнем стрессоустойчивости, воспринимает возникающие в профессиональной деятельности проблемные ситуации не как угрожающие, стрессовые, а как ситуации, которые требуют разрешения» [17, с.106].

На осмысление и прохождение стресса неизбежно влияет профессиональная культура и компетентность человека. Профессиональная компетентность есть характеристика имеющихся у педагога профессиональных и связанных с ними знаний и умений. Она выступает как ведущий компонент педагогического мастерства, отражающего меру реализации педагогических способностей человека, связанную с мерой постижения и овладение методикой и содержанием воспитания и обучения. Она также определяет общую заинтересованность и мотивированность профессионала, стремление специалиста к творчеству и к освоению новых граней своей профессии, а также к соблюдению норм и традиций педагогики. Она определяет гармоничность самореализации и самоактуализации человека как личности, партнера и профессионала.

Стрессоустойчивость – важнейший внутренний фактор продуктивного и эффективного совладания со стрессами, связанный с рядом моментов:

1) с общими (макросоциальными и микросоциальными) условиями жизнедеятельности человека: поддерживающими его или способствующими виктимизации, деформациям и т.д. Сюда можно отнести общее благополучие жизни людей, кризисность или стабильность их существования на том или ином этапе жизни, кризисность и стабильность существования системы образования и той образовательной организации, в которой трудится педагог, особенности семейно-родовых отношений и систем поддержки типа «ближайшие помощники» и организаций «социальной защиты населения» [18; 24; 27];

2) с богатством и осознанностью («проработанностью») жизненного, в том числе профессионального, опыта человека: умениями и знаниями в сфере осмысления стрессов и совладания с ними, с богатством копинг-палитры /копинг-реестра, то есть наличием и качеством активных и пассивных, продуктивных и деструктивных, зрелых и инфантильных стратегий совладания, преобразования стрессовой ситуации и ее опыта: этот момент тесно связан с качеством профессиональной подготовки и стажем педагога, с его личностной и межличностной зрелостью и т.д. [4; 19; 22]. Так, «Опытные педагоги, применяя такие стратегии поведения, как положительная переоценка и самоконтроль, активно используют юмор в напряженных ситуациях профессиональной деятельности. Молодым педагогам в ... свойственна такая стратегия поведения как бегство – избегание: они прилагают усилия, направленные на избегание проблемы; стрессовую ситуацию воспринимают как угрозу их некомпетентности» [4, с. 79];

3) усилиями и ресурсами человека, позволяющими ему искать / находить и применять / улучшать способы и стратегии предвосхищения, проектирования своей активности в направлении минимизации ее стрессогенности и психологической опасности для себя и окружающих, применять индивидуализированные / индивидуальные, межличностные / интерперсональные и собственно профессионализированные технологии освобождения и переработки травмирующего, стрессогенного опыта, помогающие использовать его для своего развития, а не деструкции. Сюда входят такие важные внутренние ресурсы и условия развития человека, которые связаны с умениями и знаниями (компетенциями) в области саморегуляции и самоуправления, а также регуляции и управления другими людьми и их состояниями. Педагог – человек, который имеет профессиональный опыт, методики и компетенции в сфере управления и самоуправления воспитанием и обучением человека, в том числе, его воспитанием и обучением в сфере совладания со стрессами и профилактики стрессов [20; 26; 29].

Так, М.М. Кашапов отмечает наличие связи типа копинг-стратегий с карьерными и профессиональными достижениями, уровнем образования и профессиональным опытом / стажем человека. Им также выявлена связь между надситуативной проблематизацией текущих педагогических проблемных ситуаций и успехом труда, показано воздействие и взаимодействие разных компонентов профессиональной деятельности и копинг-поведения, и иных факторов психологического благополучия человека как личности, как партнера и профессионала. В ходе профессионализации – наращивания мастерства – педагог наращивает и стрессоустойчивость, она – одно из ярких проявлений акме в профессиональном развитии [19]. Поэтому рост стрессоустойчивости связан с успехом становления и развития человека во всех сферах его бытия: как личности, партнера и профессионала. При этом личностная и межличностная стрессоустойчивость неизбежно вносят вклад в профессиональную стрессоустойчивость.

Личностная стрессоустойчивость связана со способностью и готовностью продуктивно и эффективно преобразовывать внутриличностные затруднения и конфликты, возникающие, когда человек сталкивается с кризисами и трудными жизненными ситуациями, касающимися его как индивидуальности. Конечно, данный компонент целостной системы стрессоустойчивости человека тесно связан с другими, его введение обусловлено лишь необходимостью акцентировать наличие стрессов, важных для человека, в первую очередь, именно как для личности. Сюда, например, можно отнести и возрастные кризисы, кризисы персональной реидентификации и т.п.

Межличностная стрессоустойчивость связана со способностью и готовностью продуктивно и эффективно преобразовывать межличностные конфликты и исправлять блокады и деформации отношений с другими (значимыми) людьми. Очевидно, что часть значимых людей представляют собой, в случае педагога, иные субъекты образовательного взаимодействия. Сами же отношения есть ведущая характеристика человека как личности: выделение данного аспекта имеет лишь условное значение. Поэтому межличностная стрессоустойчивость как компонент интегральной стрессоустойчивости человека также трудноотделим и от двух остальных.

Профессиональная стрессоустойчивость предполагает умение управлять собой в профессиональных и профессионально значимых ситуациях. Она – важное профессиональное качество специалиста в сфере образования, тесно связанное с двумя другими компонентами или аспектами становления человека (как личности и как партнера).

Поэтому работа в сфере повышения стрессоустойчивости педагога должна носить системный характер. Сохранение и укрепление духовно-нравственного, психологического и физического здоровья педагога является необходимым условием обеспечения качества образования, а также повышения качества жизни каждого субъекта образовательных отношений. Среди разнообразных методик и форм работы по предотвращению и преодолению синдрома психологического выгорания, профессиональных и иных деформаций, дидактогений и т.д., а также по профилактике и совладанию с травмами, трудными жизненными ситуациями, (ди)стрессами, минимизации конфликтных отношений, буллинга и ресентимента в образовании, являются



профессионально, личностно и межличностно ориентированные интерактивные методы, которые предполагают (интер)активное участие и включение в процесс психопрофилактики и психокоррекции стрессов всех участников педагогического процесса. Примеры таких форм и методик работы представлены практикумами и дебрифингами, тренингами и фокус-группами и т.д. В сфере образования и подготовки педагогов также могут широко использоваться собственно образовательные формы работы по формированию и развитию стрессоустойчивости педагогов ДОУ: варианты проблемного или активного обучения, проектирования авторских систем профессиональной деятельности с их последующей апробацией и коррекцией в педагогической практике. В любом случае, используемые педагогами в рамках программ психолого-педагогического сопровождения их труда в ДОУ и в вузе, а также в рамках их личностного и межличностного становления и развития в целом методики коррекции и профилактики стрессов и повышения стрессоустойчивости педагогов в работе с детьми и иными воспитуемыми и обучаемыми, требуют понимания сути стресса и связанных с ним вариантов деформаций и их профилактики, коррекции (совладания) и развития человека. Особенно продуктивны и эффективны технологии и методики, обращающие внимание на развитие рефлексии и ответственности педагогов, на укрепление жизнеутверждающего, оптимистического отношения к жизни, на важность реалистического и мужественного отношения к трудностям внешнего и внутреннего типа, на проектирование и структурирование поля стоящих перед человеком проблем, на выбор позиции, соответствующей, аутентичной, самому человеку и позволяющей выстроить гармоничные, конгруэнтные отношения с миром.

### **Заключение**

Стрессоустойчивость – сложное образование. Она стабилизирует и позволяет развиваться профессиональным компетенциям, деятельности человека, в том числе в условиях дистресса. Она предстает как профессионально значимое качество педагога ДОУ, важный критерий его профессиональной компетентности. Становление и совершенствование стрессоустойчивости педагогов дошкольных учреждений образования происходит в процессе более или менее успешного решения задач профессиональной деятельности, превращения трудностей и проблем этой деятельности в задачи, построении субъект-субъектных отношений как отношений диалога и наставничества. В коллективе педагогов и в процессе подготовки студентов особенно продуктивны процедуры и занятия, посвященные активному, совместному, моделирующему и проектирующему деятельности профилактике и совладания со стрессами решению типичных и нетипичных для педагога ДОУ проблем. Вовлеченность и осознанность, нацеленность на развитие и гармонизацию, повышение компетентности и активное совладание, позволяют качественно подготовить будущих специалистов к решению задач совладания с разнообразными трудностями и кризисами, трансформациями и переменами в образовательных отношениях.

### **Библиография**

1. Абаева И.В., Цаллагова А.Х. Связь стрессоустойчивости педагогов со склонностью к воспроизводству накопленных переживаний // *Современные технологии в образовании*. 2017. № 17. С. 3-8.
2. Арпентьева М.Р., Гайдар К.М., Кунаковская Л.А. Стресс инноваций в образовании // *Профессиональное образование в современном мире*. 2020. Т. 10. № 4. С. 4331-4346.
3. Арпентьева М.Р., Тащева А.И., Гриднева С.В. Дидактогении и стрессы инноваций в высшем образовании // *Профессиональное образование в современном мире*. 2020. Т. 10. № 3. С. 4130-4145.
4. Артемьева Т.В. Исследование копинг-стратегий педагогов в профессиональной деятельности // *Образование и саморазвитие*. 2014. № 4 (42). С. 79-82.
5. Багадаева О.Ю. Профессиональный стресс педагогов ДОУ // *Современное дошкольное образование. Теория и практика*. 2016. № 10 (72). С. 26-37.
6. Багадаева О.Ю., Голубчикова М.Г. Критерии стрессоустойчивости педагога с позиций деятельностного подхода // *Педагогический имидж*. 2017. № 4 (37). С. 129-141.

7. Балык А.С., Макаренко И.П. Факторы стресса в профессиональной деятельности сотрудников дошкольной образовательной организации // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 11 (67). С. 102-106.
8. Баранов А.А. Психология стрессоустойчивости педагога. Диссерт. ... доктора психол. наук. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, 2002. 405с.
9. Баринаева Е.В. Исследование профессионального стресса у воспитателей (на материале дошкольного образовательного учреждения) // Вестник магистратуры. 2019. №1-2. С. 109-110.
10. Белозерова Л.А., Захарова Л.М., Силакова М.М. Феномен выгорания в процессе подготовки педагогов дошкольного образования // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2017. № 6. С. 222-223.
11. Бельшева А.Н., Гудорина М.А., Никитина А.А. Исследование профессионального выгорания воспитателей детского сада // Нижегородский психологический альманах. 2019. Т. 1. № 2. С. 178-193.
12. Бергис Т.А., Кривуля Ю.С. Проблема профессионального стресса педагогов в условиях современной образовательной системы // Карельский научный журнал. 2020. Т. 9. № 1 (30). С. 47-49.
13. Вацлавик П. Как стать несчастным без посторонней помощи / Послесл. И. В. Бестужева-Лады. М.: Прогресс, 1989. 160 с.
14. Величковская, С. Б. Зависимость возникновения и развития стресса от факторов профессиональной деятельности педагогов : дис.... канд. психол. наук. М., 2005. 171 с.
15. Визитова С.Ю. Психологические особенности стрессоустойчивости педагога и пути ее повышения. Диссерт. ... кандидата психол. наук. Москва-Елец: Московский психолого-социальный институт, 2012. 197с.
16. Дубинская Е.В. Психопрофилактика синдрома эмоционального выгорания как технология сохранения психологического здоровья педагогов // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. 2020. № 1. С. 139-151.
17. Захаренко Е.А. Сравнительный анализ стрессоустойчивости у педагогов ДОУ с разным стажем работы // Мир педагогики и психологии. 2020. № 11 (52). С. 106-115.
18. Карпухина, О. В. Характер стрессоустойчивости у воспитателей дошкольных учреждений. // Молодой ученый. 2019. № 51 (289). С. 460-462. URL: <https://moluch.ru/archive/289/65630/> (дата обращения: 21.04.2021).
19. Кашапов М.М., Иванова Ю.О. Взаимосвязь психологического благополучия и копинг-поведения в процессе профессионализации педагогов // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2017. № 2 (40). С. 89-94.
20. Майсак Н.В., Сатикова М.Г., Яковец Д.А. Взаимосвязь психологического благополучия и стрессоустойчивости личности педагогов // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2017. № 3 (83). С. 62-67.
21. Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г., Гайдамышко И.В. Надежность осознанной саморегуляции как ресурс достижения целей в профессиях высокого риска // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2020. № 1. С. 77-95.
22. Нестерова О.А., Олефир С.В. Стрессоустойчивость педагога в ДОУ // Преимущество в образовании. 2020. № 25 (03). С. 243-246.
23. Ожиганова Г. В. Духовные способности как ресурс жизнедеятельности. М.: Институт психологии РАН, 2016. 282 с.
24. Ондар Ч.О. Сравнительный анализ стрессоустойчивости и жизнестойкости педагогов дошкольного учреждения с разным стажем работы // Актуальные научные исследования в современном мире. 2020. № 6-9 (62). С. 91-94.
25. Селье, Г. Стресс без дистресса. – М.: МАРТИС, 2018. – 154 с.

26. Сёмина М.В., Максименко Е.В. К вопросу психологического здоровья современного педагога дошкольного образования // Традиции и новации в дошкольном образовании. 2020. № 1 (14). С. 6-10.
27. Складнева Д.А. Формирование профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации // Интернаука. 2017. № 1-1 (5). С. 48-49.
28. Сухов А.Н. Безопасность личности как научно-практическая проблема // Человеческий капитал. 2021. № 2(146). С. 132-142. DOI: 10.25629/НС.2021.02.13
29. Татаринцева Н.Е., Бездольная Е.В. Повышение стрессоустойчивости педагогов в дошкольной образовательной организации // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2016. № 11. С. 105-111.
30. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Смысл, 1990. 368 с.
31. Хадарцев А.А., Токарев А.Р., Трефилова И.Л. Профессиональный стресс у преподавателей (обзор литературы) // Вестник новых медицинских технологий. 2019. Т. 26. № 4. С. 122-128.
32. Aksarina I.Y., Dossayeva S.K., Kosov A.V., Stepanova G.A., Akentyeva I.Y., Brovkina S.N., Kozhedyorov A.I., Arpentieva M.R., Khoteeva R.I., Kassymova K.G. Foresight innovations in educational systems in the BRICS countries // Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2019. No. 4 (380). P. 123-131.
33. Bradburn N. The Structure of Psychological Well-Being. Chicago: Aldine Pub. Co., 1969. 320 p.
34. Hobfoll S. E., Johnson R. J., Ennis N., Jackson A. P. Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women // Journal of Personality and Social Psychology. 2003. Vol. 84. P. 632-643.
35. Jarvis B. A. A study of the relationship between teacher hardiness and job satisfaction at selected elementary schools. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. 1993. Vol. 54 (6). P. 2049.
36. Kasymova G.K., Valeeva G.V., Stepanova O.P., Goroshchenova O.A., Gasanova R.R., Kulakova A.A., Menshikov P.V., Arpentieva M.R., Dossaeva S K., Garbuzova G.V. Stress innovation and innovation in education // Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2019. No. 6 (382). P.. 288-300.
37. Kobasa S. C., Maddi S. R., Kahn S. Hardiness and health: a prospective study [Electronic resource]. Journal of personality and social psychology. 1982. Vol. 42 (1). P. 168-177. DOI: 10.1037//0022-3514.42.1.168
38. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal and coping. – N. Y.: Springer Publishing Company, 1984. – 456 p.
39. Maddi S. R. Hardiness: Turning Stressful Circumstances into Resilient Growth. Springer Dordrecht Heidelberg. New York; London, 2013. 88 p.
40. Matusš R. Hardiness in students of helping professions // Lifelong Education: the XXI century. 2020. № 4 (32). С. 90-101.
41. Reknes I., A Harris A., Einarsen S. The role of hardiness in the bullying-mental health relationship. Occupational Medicine. 2018. Vol. 68 (1). P. 64-66. DOI: <https://doi.org/10.1093>
42. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being//American Psychology. 2000. № 55. P. 68-78.
43. Tyumaseva Z.I., Kasymova G.K., Shaimardanov R.Kh., Elmendeeva L.V., Minaeva E.I., Gorgots O.V., Arpentieva M.R., Kosov A.V. Psychological and social aspects of innovations and standardization in education // Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2020. No. 4 (386). P. 274-283.
44. Waterman A. S. Two conceptions of happiness: contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment//Journal of Personality and Social Psychol. 1993. № 64. P. 678-691.

## RESILIENCE OF PRESCHOOL TEACHERS

DOI: 10.25629/HC.2021.05.13

**Bagadaeva O.Yu.<sup>1,2</sup>, Golubchikova M.G.<sup>1,2</sup>, Arpentieva M.R.<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Irkutsk State University

<sup>2</sup>Irkutsk State Medical Academy of Postgraduate Education

<sup>3</sup>International Academy of Education

**Abstract.** Modern teachers in completely different ways and in varying degrees can withstand sometimes very significant loads, they go through situations oversaturated with conflicts, difficulties, stresses, often leading to crises of their personal, interpersonal and professional functioning. The passage of stressful situations has an intense impact on the life and condition of the teacher, on his health and personality traits, on relations with others and on his performance of official duties and general professional traits. Recently, cases of didactogeny and professional burnout of teaching staff, cases of personal, interpersonal and professional deformations among employees of the entire education system have become more frequent. The profession of a teacher in a preschool institution is highly and diversely stressful, requiring self-regulation, self-control, due to a significant psychological load that exceeds that of many other specialists. The purpose of the study is to analyze the problems of stress resistance of preschool teachers. The research method is a theoretical analysis of the problems of stress resistance of preschool teachers. The formation and improvement of teachers' stress resistance occurs in the process of successfully solving the problems of professional activity, transforming the difficulties and problems of this activity into tasks, building subject-subject relations as relations of dialogue and mentoring. In the team of teachers and in the process of preparing students, procedures and classes devoted to active, joint, modeling and designing activities of prevention and coping with stresses are especially productive in solving problems that are typical and atypical for a preschool teacher. Involvement and awareness, focus on development and harmonization, increasing competence and active coping, make it possible to qualitatively prepare future specialists for solving the problems of coping with various difficulties and crises, transformations and changes in educational relations.

**Key words:** distress, stress resistance, teacher, competence, preschool education, didactogeny, psychological burnout, professional deformation, stress of innovation, psychological safety.