

Л.В. Тарабакина¹
Т.Л. Шабанова²

L.V. Tarabakina
T.L. Shabanova

СМЫСЛ ТРЕВОГИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

THE MEANING OF ANXIETY IN TEACHER'S COMPETENCE

Представлены результаты эмпирического исследования связи тревоги с различными показателями деятельности учителя на выборке $n = 122$. Обсуждаются следствия тревоги в деятельности учителя, отношение к ней, возможности рефлексии эмоциональной регуляции, глубина переживаний личности.

Ключевые слова: тревога, смысл тревоги, глубина переживаний, творчество, деятельность учителя.

Showing the results of an empirical study on the relationship of anxiety with different indices of the teacher's competence on a sample $n = 122$, and discussing about consequences of anxiety in the work of the teacher, the attitude to it and opportunity to reflect about this for in-depth development of human personality are considered in the article.

Keywords: anxiety, sense of anxiety, depth of experience, creativity, teacher's competence.

Современная действительность предъявляет высокие требования к внутренним ресурсам учителя, детерминирующим смыслы его бытия и регуляцию деятельности. Учителю необходимо не только соответствовать времени стремительных социально-экономических и технологических преобразований, но и обладать высокой активностью, включаясь в инновационные образовательные процессы, творчески преодолевая специфические трудности профессии, которая является публичной и требует ежедневного и ежечасного эмоционально-волевого напряжения и расходования личностной энергии.

Задачи эффективности деятельности педагога в настоящее время рассматриваются с позиции компетентного подхода. Большинство авторов определяют педагогическую компетентность как интегральную характеристику личности учителя, включающую профессионально значимые качества, необходимые для достижения уровня педагогического мастерства. Однако

¹ Доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета.

² Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры классической и практической психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

единого мнения о наборе этих качеств в литературе нет. Ряд авторов определяет компетентность как системное качество личности учителя, включающее профессиональную направленность, педагогические способности, культуру мышления. Другие исследователи соотносят педагогическую компетентность с социальными характеристиками, отводя ведущее место эффективному общению, полагая, что оно способствует успешной деятельности учителя. Некоторые исследователи рассматривают педагогическую компетентность учителя с позиций деятельностного подхода. В этом случае педагогическая компетентность определяется как готовность учителя к выполнению основных этапов деятельности (ориентировки, проектирования, реализации, контроля, коррекции). Компетентность как высшая ступень профессионализма учителя рассматривается в работах А.К. Марковой, А.А. Вербицкого, Л.М. Митиной. Обобщение имеющихся исследований позволяет сделать вывод, что в понимании природы компетентности у авторов доминируют ориентиры на структурные характеристики и недостаточно учитываются процессуальные механизмы, в частности высокая динамика изменений эмоциональной регуляции, глубина переживаний жизненных ситуаций и межличностных отношений.

Проблема эффективности деятельности педагога в связи со стилем эмоционального поведения, глубиной переживаний конкретных жизненных ситуаций еще только начинает разрабатываться. Хотя современной психологической наукой давно признается ведущая роль эмоций во всем процессе развития и жизнедеятельности личности, которая в образной форме сформулирована С.Л. Рубинштейном: «Эмоции неизбежно в той или иной мере входят в построение личности... Все особенности личности, ее характера и интеллекта, ее интересов и отношений к другим людям проявляются и отвечивают в радуге эмоций и чувств» [1, с. 583]. Однако это положение не получило дальнейшей теоретико-методологической проработанности, в частности в контексте деятельности учителя, не подкреплено конкретными эмпирическими данными в достаточной мере. Э.В. Сайко совершенно справедливо отмечает, что, хотя существуют разные линии разделения/объединения различного рода конструктов эмоциональной сферы, еще сложно говорить о единой теории эмоций, обеспечивающей системное знание в этой сфере [2].

В палитре разнообразных эмоциональных состояний человека особое место занимает тревога. Представители ведущих научных школ – психоанализа, экзистенциальной психологии, гуманистической психологии, гештальттерапии – рассматривают ее как основной фактор развития личности. Как отмечает Р. Мэй: «Чем более личность творческая, тем больше возможностей она имеет, и тем чаще она сталкивается с проявлениями тревоги, с сопутствующими им ответственностью и чувством вины» [3, с. 404]. Тревога в особых ситуациях опасности выполняет *предвосхищающую функцию*. Через призму тревожности человек воспринимает, оценивает и прогнозирует исход происходящих событий и рисков, проявляет творчество в их преодолении. Из этого следует, что содержательные и процессуальные характеристики тревоги будут проявляться в доминирующем фоне эмоциональных переживаний, опосредуя их глубину, профессиональную мотивацию, выбор стратегии поведения. Тревога и тревожность как системное свойство личности закрепляется на различных уровнях ее структуры: психофизиологическом, эмоциональном, когнитивном, поведенческом [4].

Согласно Л.В. Тарабакиной, профессию учителя следует рассматривать как эмоционально-творческую, в которой нет готовых решений и стереотипных действий. Учитель является условием для развития творчества, эмоциональной

регуляции учащегося и включен в постоянный процесс проектирования себя, своей жизни, деятельности, в развитие конкретных событий [5]. Его предназначение состоит в том, чтобы в реальной жизни господствовать над обстоятельствами и «самому вносить в нее, сколько только может он, красоты и добра» [1, с. 404].

В нашем исследовании приняли участие 122 педагога общеобразовательных школ со стажем работы от 1 года до 44 лет. Использовались методы: методика самооценки профессионально значимых качеств педагога А.А. Реана, А.А. Баранова, модифицированная нами; методика оценки работы учителя (МОРУ) Дж. Хазарда (адаптация Л.М. Митиной, А.М. Раевского, 1990), методика анализа речевых обращений учителя Р.П. Мильруда. Тревожность педагогов измерялась с помощью проективной методики Е.Ю. Артемьевой, а также шкалой Ч.Д. Спилбергера (адаптация Ю.Л. Ханина).

Показатели компетентности в педагогической деятельности и общении учителей на уроках выявили, что все педагоги в нашем исследовании демонстрировали высокую методическую культуру в организации времени, в пространстве урока и в использовании средств обучения. Наименее развиты у всех педагогов коммуникативные компетенции в объяснении учебного материала, в диалоге с учениками. Однако существуют различия в педагогической компетентности учителей в связи с показателями личностной тревожности. Значения различных компетенций учителей с умеренным уровнем тревожности превышают такие же показатели в сравнении с группой высокотревожных коллег. Наиболее существенные различия выявлены в использовании средств получения информации о запросах ученика и его продвижении в обучении, в создании творческой атмосферы на уроке и приемах погружения учеников в обсуждение учебных вопросов. Так, высокотревожные учителя предпочитали социально ориентированное общение с классом в целом личностно ориентированному, оставляя без внимания изменения настроения и реакции конкретных школьников. Педагоги испытывали трудности в своевременном и адекватном оценивании соответствия настроения и продвижения учеников на уроке, стимулировании познавательного интереса и позитивного настроения учащихся, в создании естественной, теплой и доброжелательной среды, поддержании познавательной активности учащихся и эффективного руководства учениками, не включающимися в учебную работу. Уровень педагогической компетентности в перечисленных аспектах деятель-

ности ниже минимально необходимых значений. Можно предположить, что недостатки педагогической компетентности обусловлены тем, что под влиянием тревожности у учителей происходит неосознанное изменение профессиональной мотивации – смещение мотивов творчества на смыслы эгоцентрического самоутверждения и защитного поведения по отношению к сигналам несоответствия. Основными особенностями поведения высокотренированных педагогов являются строгий контроль и восстановление педагогических нормативов учебного поведения, чрезмерная забота о поддержании своего авторитета, что создает эффект прямо противоположный ожидаемому: снижает мотивацию и деформирует механизм познавательного и личностного роста учеников.

Более наглядно особенности педагогического взаимодействия выявил контент-анализ речевых обращений, используемых высокотренированными учителями. Полученные данные позволили выявить высокую частотность следующих проявлений тревожности учителей: 1) повышенный контроль за действиями учеников, разрушающий соответствие позитивных эмоций и среды и направленный на предупреждение трудных исходов и нормативов учебного поведения; 2) эмоциональная закрытость и отчужденность от учеников; 3) перфекционизм и ориентированность на самые высокие и нереалистичные достижения; 4) интолерантность к неудачам и индивидуальному своеобразию учеников; 5) отношение к ученикам как к наивным субъектам. Основную задачу педагогического общения учителя видят в алгоритмизируемом характере управления поведением учеников, поэтому на уроке в основном преобладали организующие, дисциплинирующие и контролируемые типы воздействий. Большинство учителей демонстрировали монологическую манеру сообщения информации. Объяснение нового материала обычно представляло собой репродуктивный пересказ уже готовых текстов. Случаи проблемного изложения учебного материала, собственных рассуждений и раздумий у этой группы учителей на уроке встречались очень редко. Приемы изложения материала не поощряли вопросов и реакций школьников во время объяснения.

Высокотренированные учителя не допускали пауз в ответах учащихся, лишая их возможности самостоятельно подумать и исправиться, если те неудачно формулировали свою мысль или ошибались. При возникновении малейших затруднений, не веря в способность учеников самостоятельно найти ответ, тут же приходили на

помощь, задавая многочисленные наводящие вопросы, начиная и договаривая фразы.

В трудных ситуациях высокотренированные учителя легко «соскальзывали» с позиции решения проблем учения учеников в плоскость конфликтов с ними. О нарастании конфликтной напряженности в отношениях с учениками свидетельствовали дисциплинирующие и оценочные утверждения, имеющие псевдоконструктивную функцию. Репертуар дисциплинирующих высказываний в основном состоял из замечаний, предупреждений о наказании, обвинений, ироничных обращений к непослушным ученикам. Присутствовали риторические вопросы («Это кто говорит?»; «Что за шум?»; «Почему я должна так часто отвлекаться?»; «Что за разговоры?»; и т.п.). Время от времени, исчерпав весь арсенал доступных воздействий, педагоги открыто выражали раздражение, разочарование в форме разоблачительных оценок учеников.

Чрезмерно высокие ожидания, перфекционизм, сверхкритичность к собственным и чужим недостаткам проявлялись в преобладании отрицательных оценок у учеников над положительными отметками. Оценки не были информативными для учеников, не содержали развивающего потенциала: не имели развернутых комментариев и рекомендаций по улучшению работы, предложений способов решения проблемы. Сам процесс оценивания носит стереотипный и лаконичный характер (например, «хорошо», «молодец»).

В нашей выборке процент высокотренированных педагогов составил 52,94. Это означает, что более половины педагогов устойчиво сохраняют хроническое депрессивное настроение в деловой сфере и сосредоточены на драматической интерпретации рабочих событий. В результате они выбирают защитные формы взаимодействия: авторитарный или попустительский стиль руководства детскими группами. Показатели тревожности педагогов меняются в зависимости от стажа работы. Наибольшее количество высокотренированных педагогов выявлено в составе учителей со стажем от 5 до 15 лет и свыше 25 лет. Предположительно, рост тревожности с увеличением стажа работы обусловлен возникновением у педагогов внутренних психологических конфликтов, связанных с возрастными и профессиональными кризисами (становления и зрелости). У молодых учителей тревожность актуализируется в связи с противоречиями между стандартными требованиями администрации, коллег и поиском собственного индивидуального стиля деятельности. У большинства зрелых

педагогов конфликт вызван противоречием между сложившимся профессиональным опытом и необходимостью его перестраивать в связи с нововведениями в образовании, что неизбежно провоцирует состояние, названное в психологии «стрессом перемен» и «консервативным синдромом».

Выполненное исследование позволило сделать следующие *выводы*.

1. Тревога приобретает деструктивный механизм и некорректируемое течение в пространстве переживаний учителя в тех случаях, когда он не замечает ее сигналов, испытывает страх страданий и необходимость решения возникающих проблем, чувствует себя одиноким и профессионально неспособным.

2. Тревога может выполнять конструктивную функцию утверждения эмоционального богатства переживания и глубины внутреннего мира, саморазвития педагога в условиях рефлексии и принятия ее как естественного переживания, вызванного неизбежными рисками и социальной непредсказуемостью событий. Такая тревога обретает новые смыслы у активной и уверенной в своих возможностях личности. В кризисных ситуациях тревога способствует проявлению у учителя критичности мышления, усилению ответственности, мобилизации психических сил и лучшей результативности педагогической деятельности. Поэтому тревогу следует не подавлять, а внимательно анализировать ее сигналы, достойно ее принимать и искать способы творческого преодоления жизненных трудностей.

3. Специфика педагогической деятельности как творческой и социально ориентированной формирует особый внутренний мир и систему отношений личности учителя, особенности реагирования на события, устоявшиеся виды и способы общения. Специфические обстоятельства определяют сложность и амбивалентность профессионального менталитета учителей, в котором взаимодействуют полярные качества. С одной стороны, учителям свойственны эмпатийность, чувствительность, ориентация на общечеловеческие ценности, повышенная рефлексивность, а с другой – самоуверенность, низкая критичность мышления, догматизм взглядов, отсутствие коммуникативной гибкости, недостатки самопонимания. Наличие противоположных качеств и глубинных противоречий может определять непредсказуемые и противоположные варианты способности к эмоциональной регуляции: личностно **активную** или деструктивно **кризисную**.

4. Полученные нами результаты опровергают распространенное в педагогической среде мнение, что уверенность и эмоциональная стабильность приходят к учителю вместе с опытом и знаниями. У успешного профессионала, игнорирующего тревожность, эмоциональная регуляция может развиваться по деструктивному варианту и принимать социально приемлемые и замаскированные формы гиперответственности, сверх заботы, чрезмерного контроля, высокой требовательности и самоотдачи, услужливости и предупредительности. Деструктивная тревожность неизбежно приводит к эмоциональному истощению, деперсонализации, чувству «загнанности» и депрессии, препятствуя личностному и профессиональному росту учителя.

5. Признание профессии учителя как способной вызывать аффективные реакции предполагает создание системы работы психологической службы. На многих производствах, где присутствуют эмоциональные перегрузки, существуют кабинеты психологической разгрузки и психологи, их обслуживающие. Существующий профессиональный стандарт педагога-психолога ориентирует его на многообразные разделы развивающей работы с учащимися, но упускает текущую и системную психологическую помощь учителю.

6. Есть все основания утверждать, что развитая способность к эмоциональной рефлексии и саморегуляции переживаний, в том числе тревожных, открывает для учителя новые смыслы в работе: отношение к трудностям и рискам как потенциальным зонам саморазвития, толерантное и творческое восприятие жизни в самых разных ее проявлениях. Создание таких условий самоанализа обеспечивает вклад в развитие личностного ресурса как основы профессионально-педагогической компетентности специалиста. В основании развития профессиональной компетентности находится социально зрелая личность и ее вершинное образование – самосознание. Личность определяет сущность педагогической деятельности и общения: ради чего трудится учитель, какие он ставит цели и задачи, какие выбирает способы и средства достижения целей и решения задач.

Литература

1. Рубинштейн С.Л. Эмоции // Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 2009. – С. 551–586.
2. Сайко Э.В. Эмоции как феномен социального бытия // Мир психологии. – 2002. – № 4 (32). – С. 3–10.

3. Мэй Р. Смысл тревоги. – М. : Независимая фирма «Класс», 2001. – 235 с.

4. Шабанова Т.Л. Тревожность педагога и способы ее регуляции : монография. – Н. Новгород, 2009. – 196 с.

5. Тарабакина Л.В. Изучение системы эмоциональных отношений учителей в профессиональной деятельности // Эмоциональный мир подростка : монография. – М. : Прометей, 2006. – С. 102–118.