УДК 159.9.072.43

М.Ф. Бакунович
УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТРУДНЫЕ СИТУАЦИИ И ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ

Аннотация

В статье описана актуальность исследования саморегуляции педагогической деятельности. Рассмотрены результаты эмпирического исследования представлений педагогических работников о типичных трудных ситуациях и эффективных способах саморегуляции.

The summary

The article describes the relevance of research into self-regulation of teaching activities. The results of an empirical study of teaching staff's ideas about typical difficult situations and effective methods of self-regulation are considered.

Введение

Способность осуществлять саморегуляцию показывает стремление личности принимать ответственность за происходящие в жизни события, предлагать варианты решения проблемных вопросов, изменять стратегии поведения, определять направления профессионального и личностного роста и, в целом, адаптироваться к современным условиям жизни.

Процесс оценки эффективности педагогической деятельности зависит от критериев, позволяющих обозначить качество и особенности труда специалиста. Управленческая деятельность, как и труд педагога, имеют не только ближайшие, но и отдаленные результаты, которые проявляются, в том числе, в системе знаний, умений, навыков, способов действия ученика, компетенциях, качествах и свойствах его личности, чертах характера и зависят в значительной степени от уровня теоретической, методической, практической подготовки специалиста.

В настоящее время и к руководителю, и к педагогу предъявляются повышенные требования, в том числе и в области применения осознанной саморегуляции, что подтверждает необходимость расширения исследовательского поля данного феномена. Накопление комплексных знаний об особенностях саморегуляции педагогической деятельности, о ее характеристиках, позволяет воздействовать на этот процесс, понимать возможности и ограничения, определять перспективы развития субъекта. Повседневные ситуации и стрессовые обстоятельства требуют от специалиста мобилизации тех ресурсов, которые необходимы для снижения напряженности, уравновешивания конфликтных ситуаций, указывают на необходимость применения эффективных способов саморегуляции [4; 6]. Индивидуальные особенности саморегуляции проявляются в умении личности

формулировать различные по содержанию и степени конкретности цели, определять объективные и субъективные возможности их достижения, вырабатывать алгоритмы действий, определять критерии успешности и параметры оценки результатов. Это позволяет субъекту труда – в данном случае педагогическому работнику – решать актуальные задачи профессиональной деятельности в соответствии со спецификой личностных качеств, свойств и ресурсов.

Значение осознанной саморегуляции, сущностные характеристики которой описаны О.А. Конопкиным и Д.А. Ошаниным и подтверждены в последующих исследованиях В.И. Моросановой, А.К. Осницкого, их учеников, несомненно для продуктивного осуществления деятельности, для решения личностно-значимых и профессиональных задач и достижения целей. Являясь многоуровневой и динамической метасистемой, саморегуляция объединяет функционирование регуляторных процессов, контроль состояний, проявление индивидуально-психических свойств, представляет собой индивидуальную программу самоорганизации активности личности на стратегическом и тактическом уровнях в условиях стабильной жизнедеятельности и в ситуации реального или ложного форс-мажора. Саморегуляция педагогической деятельности, которую осуществляют педагогические работники, должна быть ориентирована на достижение целей, связанных, в первую очередь, с сущностными характеристиками образовательного процесса (обучением и воспитанием), эффективным межличностным взаимодействием субъектов образовательного процесса, преодолением стрессовых ситуаций и обстоятельств форс-мажора, умением организовать собственную работоспособность, найти время для решения поставленных задач. Однако, это не всегда просто реализуется и воплощается на практике.

Образовательный процесс в средней и высшей школе характеризуется наличием многообразных ситуаций, сложных задач, которые имеют разную информативность, эмоциональность, сложность, значимость и продолжительность для субъектов образовательного процесса. Считается, что руководители учреждений образования, педагоги должны уметь оперативно действовать в формате многозадачности, что акцентирует внимание исследователей на изучении профессиональных компетенций, рассмотрении динамических и стабильных характеристик личности, способствующих достижению успехов в работе. Результаты исследований фиксируют у педагогов разные уровни развития регуляторных процессов и свойств, вызывающих снижение степени удовлетворенности параметрами и эффективностью профессиональной деятельности, изменение характеристик профессиональной мотивации, проявление профессионального выгорания, деформаций и деструкций, формирующих стремление уйти из профессии [2]. Следует отметить, что обозначенные проблемные вопросы проявляются не только у молодых учителей, но и у опытных педагогических работников.

Изучение саморегуляции как предиктора надежности деятельности профессионала, фактора, оказывающего влияние на успешность труда, должно начинаться, на наш взгляд, с анализа тех ситуаций профессиональной деятельности, которые педагогические работники определяют для себя как трудные, сложные, требующие дополнительного напряжения [5; 8]. Анализ существующих взглядов позволяет обозначить трудные ситуации как ситуации, которые отражают неопределенность условий, неоднозначность, часто противоречивость позиций, взглядов, установок. Эти ситуации вызывают переживания у субъекта деятельности и проявляются в характеристиках совместной деятельности, в отношении субъекта труда к среде [1]. В настоящее время по ряду таких параметров как «дефицит времени, повышенная ответственность, противодействие заинтересованных лиц, интеллектуальные перегрузки, связанные с избытком или дефицитом информации, служебная и моральная ответственность за принимаемые решения» ситуации профессиональной деятельности педагогических работников можно отнести и к категории «экстремальных ситуаций» [1]. Анализ этих ситуации позволяет увидеть «субъективную представленность картины ситуации в индивидуальном сознании», оценить особенности восприятия педагогическими работниками проблемных вопросов профессиональной деятельности, так как «субъективная оценка ситуации (а не объективные события) определяет выбор стратегии совладающего поведения» [3, с. 88].

В основе системы осознанной саморегуляции находится цель – сформулированная самостоятельно или принятая субъектом деятельности. Цель, как специфическая форма психического отражения, воспроизводит активность человека, отражает степень понимания ситуации, контроля деятельности и воплощает в себе его стремление достигнуть намеченное. По утверждению В.И. Степанского, человек, направленный на достижение цели всегда стремится к «преодолению исходной неопределенности относительно требуемых действий, путем направленного сбора и переработки информации, касающейся и окружающей среды, и своих собственных возможностей» [7, с. 78]. Умение педагогического работника выделить в профессиональной деятельности такие ситуации, проанализировать способы их преодоления показывает аналитические возможности специалиста, его готовность преобразовывать трудные, ситуации путем формулирования целей. достижения их, мобилизуя субъективные и объективные возможности и ресурсы для решения проблемных задач, возникающих в образовательном процессе.

Основная часть

Цель данной статьи – исследование характеристик саморегуляции профессиональной деятельности посредством выявления у педагогических

работников представлений о трудных ситуациях и эффективных способах их преодоления. В нем приняли участие педагогические работники г. Минска и Минской области, среди них – руководители учреждений образования (n = 39), педагоги, вошедшие в состав кадрового резерва руководителей (далее – резерв руководителей) (n = 30), педагоги (n = 71). Возраст руководителей – от 29 до 50 лет, резерва руководителей – от 28 до 57 лет, педагогов – от 26 до 62 лет. Стаж работы в должности у руководителей – от 0,4 до 27,7 лет, стаж работы резерва руководителей – от 2 до 28 лет, педагогов-предметников – от 3 до 22 лет. Половой состав: женщины – 93 % мужчины – 7 %. Изучение представлений о трудных ситуациях, способах саморегуляции осуществлялось с помощью авторской анкеты.

Анализ ответов показывает, что педагогические работники стремятся ориентироваться в своей профессиональной деятельности на достижение целей, связанных с содержанием профессиональной деятельности. Респонденты указывают, что педагогическая деятельность – это «интересная работа» (руководители – 33 %, n = 13, резерв руководителей – 23 %. n = 7, педагоги-предметники – 71 %, n = 50), позволяющая им самореализоваться (руководители – 59 %, n = 23, резерв – 17 %, n = 5, педагоги-предметники – 49 %, n = 35), проявить свое призвание (руководители – 26 %, n = 10, резерв – 17 %, n = 5, педагоги-предметники – 62 %, n = 44), расширить границы профессионального опыта (руководители – 62 %, n = 24, резерв – 20 %, n = 6, педагоги-предметники 39 %, n = 28). Также педагогические работники стремятся создать материальный достаток (руководители – 33 %, n = 13, резерв – 23 %, n = 7, педагоги-предметники – 10 %, n = 7), достигнуть определенного социального статуса (руководители – 26 %, n = 10, резерв – 7 %, n = 2, педагоги-предметники – 5 %, n = 3). Следует отметить, что педагоги особо не указывают коммуникативные и альтруистические цели – очевидно, эти факты требуют дополнительного внимания исследователей.

Трудные ситуации отражают в представлениях респондентов неопределенность происходящего, показывают затруднения, которые испытывают субъекты деятельности при решении новых, неоднозначных задач и проблемных ситуаций. Рассмотрим те профессиональные ситуации, которые современные педагогические работники относят к категории «трудных», «сложных» (рис. 1).

В первую очередь, большинство респондентов указало на «многозадачность» как обязательную характеристику профессиональной деятельности в современных условиях (руководители – 51 %, n = 20, резерв руководителей – 67 %, n = 20, педагоги-предметники – 68 %, n = 48). Необходимость выполнения срочных заданий, дополнительных поручений от организаций, имеющих иерархический приоритет, срочный сбор статистической информации, ведение отчетности, участие в большом количестве

конкурсов и мероприятий («в первом полугодии учебного года 17 недель, а конкурсов – 35!»), нацеленность руководства на достижение высоких результатов, на призовые места в каждом конкурсе – все это создает условия повышенных нагрузок, обстоятельства так называемого истинного или ложного «форс-мажора», формирует не просто сложные, а экстремальные по напряжению ситуации. Это, в свою очередь, вызывает у педагогических работников ощущение нестабильности, формирует состояние системного стресса, препятствующее сохранению «баланса» между личной жизнью и профессиональной деятельностью. Восприятие сложности профессиональной ситуации усиливается в условиях «многозадачности» подтверждает факт отсутствия у части работников следующих умений, имеющих отношение к саморегуляции, развитости регуляторных процессов и свойств: умение осуществлять эффективную организацию рабочего времени, тайм-менеджмент (руководители – 21 %, n = 8, резерв руководителей – 47 %, n = 14, педагоги-предметники – 34 %, n = 24), делегировать полномочия (руководители – 26 %, n = 10, резерв руководителей – 40 %, n = 12, педагоги-предметники – 35,2 %, n = 25). Особенно остро это проявляется у педагогов, вошедших в состав кадрового резерва и у педагогов-предметников. Также следует отметить, что результатами работы педагогов в условиях многозадачности и нехватки времени является минимизация личностного общения с обучающимися, их родителями, друг с другом и даже с членами своих семей, что проявляется в дистанцировании, холодности, отстраненности, формальном выполнении своих функциональных обязанностей.

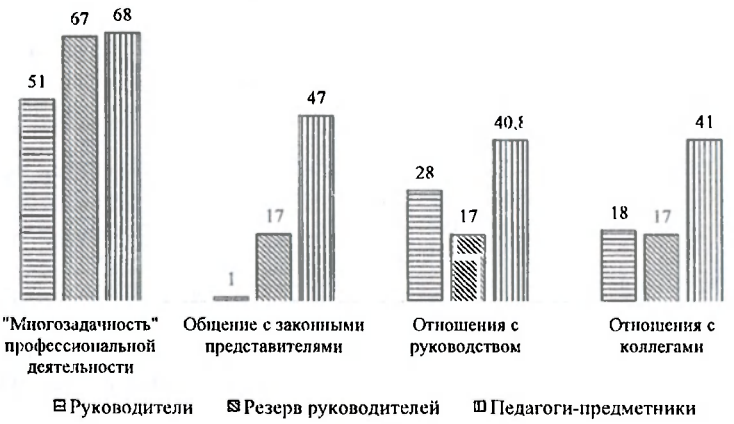

Рис. 1. Трудные ситуации в представлении респондентов (представлены в процентном соотношении)

Второй по значимости трудной ситуацией является общение (часто конфликтное) с субъектами образовательного процесса. Для педагогов-предметников самым трудным является общение с законными представителями обучающихся (47 %, n = 33, в сравнении – руководители – 1 %, n = 3, резерв руководителей – 17 %, n = 5). В качестве причин, вызывающих конфликты педагогов с родителями обучающихся можно выделить следующие: отношение родителей к педагогической деятельности как к сфере услуг, предъявление педагогам завышенных требований (О.С. Степанова, А.А. Николаева, 2020; Н.Д. Зеленский, А.А. Николаева, 2018), стремление родителей любыми средствами оправдать своего ребенка практически за любые формы поведения, низкий уровень коммуникативной и конфликтной компетентности партнеров по общению (М.М. Кашапов, А.С. Лукина, С.Н. Махновец, 2023; Л.Н. Бабинцева, 2022), низкий уровень стрессоустойчивости (Е.В. Лизунова, 2008; С.Б. Величковская, 2005; Л.М. Митина, 2004; А.А. Баранов, 1995). Также 11,3 % (n = 8) педагогов-предметников упоминают конфликты с некоторыми категориями обучающихся, обозначая в качестве причин их возрастные и индивидуальные особенности.

Отношения с руководством учреждения образования является сложным и конфликтным для 40,8 % педагогов (n = 29), так как именно оно (начальство) является инициатором повышенных нагрузок и инстанцией, формулирующей завышенные требования к результатам, осуществляющим давление на подчиненных, и, по мнению педагогов, выступает триггером конфликтных ситуаций в диаде «руководитель – подчиненный» (для сравнения другие данные: 28 % руководителей (n = 11), 17 % резерва руководителей (n = 5) отмечают эту ситуацию как трудную).

Отношения с коллегами также упоминаются в ряде ответов респондентов (руководители – 18 %, n = 7, резерв – 17 %, n = 5, педагоги-предметники – 41 %, n = 29). Опрошенные выделяют в качестве претензий безответственность коллег, отсутствие трудовой дисциплины, конфликты, в основе которых перенос чужих комплексов, некомпетентность в каких-либо ситуациях. Очевидно, что есть и издержки работы преимущественно в женском коллективе. Анализ других исследований показывает, что гендерные особенности в общении и конфликтном взаимодействии педагогических работников проявляются в ситуациях ресурсного и территориального противостояния, при низком уровне коммуникативной компетентности, неразвитости этических и моральных норм (А.А. Вербицкий, О.И. Щербакова, 2014; Н.Г. Беженова, 2015; А.М. Гаркина, К.В. Суббота, 2016).

Особого внимания, на наш взгляд, требуют ответы, где трудные ситуации не указаны, или респонденты ответили: нет таких ситуаций, все ситуации решаемы, при этом они упоминали 5–7 способов саморегуляции в

трудных ситуациях (реальные руководители – 18 %, *n* = 7, резерв руководителей – 17 %, *n* = 5, педагоги – 24 %, *n* = 17). Это может свидетельствовать, с одной стороны, о высоком уровне стрессоустойчивости педагогических работников, профессионализме, сформированной системе саморегуляции и, значит, формулировка «все ситуации решаемы» характеризует восприятие трудных ситуаций как обычных, рабочих, сопряженных с сущностными характеристиками профессиональной деятельности. С другой стороны, это может иллюстрировать профессиональное выгорание деформацию и деструкцию, амотивацию профессиональной деятельности, деструктивные процессы в личности и взаимодействии, свидетельствовать о наличии профессионально-психологических барьеров, в частности, барьера сокрытия педагогических трудностей [9; 10] и, в значительно степени, характеризует неразвитость системы саморегуляции и процессов рефлексии. В свою очередь, неспособность применять приемы и способы саморегуляции свидетельствует о том, что педагогический работник не справляется с трудными ситуациями. Состояние пролонгированного стресса, неуспеха в профессиональной деятельности активизирует причины ухода из профессии, в частности, наше исследование педагогов-предметников показало, что аргументы типа – чрезмерная нагрузка, большой объем бумажной работы (педагоги-предметники – 66,2 %, *n* = 47), много конфликтов (43,7 %, *n* = 31), «социальная батарейка на нуле» (77,5 %, *n* = 55) свидетельствуют о намерениях педагогического работника изменить вектор и содержание профессиональной деятельности [2].

В качестве способов саморегуляции респонденты указывают приемы, стимулирующие аналитическую деятельность, активизирующие процессы рефлексии: выделить приоритеты (руководители – 38,4 %, *n* = 15, резерв руководителей – 40 %, *n* = 12, педагоги-предметники – 53,5 %, *n* = 38), анализ ситуации (руководители – 33,3 %, *n* = 13, резерв руководителей 20 %, *n* = 6, педагоги-предметники 49,3 %, *n* = 35), анализ собственных возможностей (руководители – 23 %, *n* = 9, резерв руководителей – 23 %, *n* = 7, педагоги-предметники, 26,8 %, *n* = 19); описывают действия, позволяющие переключиться на другую деятельность (руководители – 38 %, *n* = 15, резерв руководителей – 27 %, *n* = 8, педагоги-предметники – 52,1 %, *n* = 37), а также компенсировать негативные переживания положительными эмоциями (общение с друзьями – руководители – 26 %, *n* = 10, резерв – 23 %, *n* = 7, педагоги-предметники – 52,1 %, *n* = 37; хобби – руководители – 28 %, *n* = 11, резерв руководителей – 17 %, *n* = 5, педагоги-предметники 49,3 %, *n* = 35; занятия спортом – руководители – 10 %, *n* = 4, резерв руководителей – 17 %, *n* = 5, педагоги-предметники 28,1 %, *n* = 20) (рис. 2).

Рис. 2. Способы саморегуляции, используемые респондентами (представлены в процентном соотношении)

Анализ ответов респондентов с применение коэффициента корреляции Пирсона показал, что содержательные характеристики целей профессиональной деятельности связаны с выбором трудных ситуаций и формулировками причин ухода из профессии (0,837, $p < 0,01$), т. е. чем меньше представлены в профессиональной мотивации цели, связанные с содержанием профессиональной деятельности, тем больше вероятность того, что педагог не справляется с трудными ситуациями и, возможно, поменяет сферу деятельности. Выявлена прямая корреляционная связь между содержанием профессиональных целей (0,437, $p < 0,01$) и диапазоном приемов саморегуляции, обратная корреляционная связь между содержанием целей и частотой переживания трудных ситуаций. Установлено, что стаж работы педагога оказывает влияние на выбор в качестве основных тех целей (0,689, $p < 0,01$), содержание которых непосредственно связано с сущностными характеристиками профессиональной деятельности. однако, стаж не влияет на специфику восприятия педагогом трудных ситуаций.

Заключение

Саморегуляция является многоуровневой и динамической метасистемой, объединяет функционирование регуляторных процессов, контроль состояний, проявление индивидуально-психических свойств, представляет собой индивидуальную программу самоорганизации активности личности на стратегическом и тактическом уровнях в условиях стабильной жизнедеятельности и в ситуации реального или ложного форс-мажора. Саморегу-

ляция педагогической деятельности, которую осуществляют педагогические работники, должна быть ориентирована на достижение целей, связанных, в первую очередь, с сущностными характеристиками образовательного процесса (обучением и воспитанием), эффективным межличностным взаимодействием субъектов образовательного процесса, преодолением стрессовых ситуаций и обстоятельств форс-мажора, умением организовать собственную работоспособность, найти время для решения поставленных задач, однако, это не всегда просто реализуется и воплощается на практике.

Трудные ситуации в понимании педагогов – это неоднозначные, неопределенные ситуации, требующие дополнительного напряжения. В качестве способов саморегуляции педагогические работники выделяют способы и приемы, активизирующие процессы рефлексии, описывают действия, позволяющие переключиться на другую деятельность, используя социальные и материальные ресурсы. Если количество трудных ситуаций превышает собственные возможности педагогов и объем ресурсной поддержки, способы саморегуляции оказываются невариативными и малоэффективными.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о наличии взаимосвязи между характеристиками целей и выбором способов саморегуляции, особенно в трудных, стрессогенных ситуациях, подчеркивают целесообразность дополнительного изучения параметров саморегуляции личности педагога, специфики мотивации его деятельности, причин выбора, осуществления и изменения профессиональной деятельности в современных условиях. Предполагается, что новые исследования заявленной проблемы будут связаны с более детальным изучением роли системы осознанной саморегуляции личности для эффективного решения практических задач образовательного процесса, в реализации продуктивной профессиональной деятельности.

Дата поступления – 13.06.2024.

Список использованных источников

1. Авилов, А.В. Рефлексивное управление. Методологические основания [Электронный ресурс] / А.В. Авилов // Гуманитарный базис. Режим доступа : https://gtmarket.ru/library/basis/6582. Дата доступа : 11.01.2024.

2. Бакунович, М.Ф. Мотивация профессиональной деятельности в системе саморегуляции педагога / М.Ф. Бакунович, Н.Б. Казак // Вестник МГИРО. 2024. № 3. С. 12–17.

3. Битюцкая, Е.В. Трудная жизненная ситуация: критерии когнитивного оценивания [Электронный ресурс] / Е.В. Битюцкая // Психологическое консультирование. 2007. № 4. Режим доступа : https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2007_n4/pse_2007_n4_Bitutskaya.pdf. Дата доступа : 08.01.2024.

4. Бодров, В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 3. Стратегии и стили преодоления стресса / В.А. Бодров // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 3. С. 106–116.

5. Коноплева. И.Н. Саморегуляция психических состояний как элемент психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях [Электронный ресурс] / И.Н. Коноплева, Ю.С. Калягин // Психология и право. 2011. Т. 1. № 4. Режим доступа : https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2011_n4/49298. Дата доступа : 17.01.2024.

6. Леонова, А.Б. Психическая надежность профессионала и современные технологии управления стрессом / А.Б. Леонова // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2007. № 3. С. 69–81.

7. Степанова, О.С. Исследование характера конфликтов между родителями и педагогами в образовательной организации [Электронный ресурс] / О.С. Степанова, А.А. Николавева // Педагогика и просвещение. 2020. № 4. Режим доступа : https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=30961. Дата доступа : 21.01.2024.

8. Степанский, В.И. Психическая саморегуляция деятельности : дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / В.И. Степанский. М, 1991. 212 с.

9. Ясвин, В.А. Организационная культура педагогических коллективов в ситуации объединения образовательных организаций [Электронный ресурс] / В.А. Ясвин, Е.М. Моргачева // Вестник РГГУ. Сер. Психология. Педагогика. Образование. 2017. № 4. Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionnaya-kultura-pedagogicheskih-kollektivov-v-situatsii-obedineniya-obrazovatelnyh-organizatsiy. Дата доступа : 18.01.2024.

10. Ясвин, В.А. Профессионально-психологические барьеры педагогической эффективности учителей [Электронный ресурс] / В.А. Ясвин // Психологическая газета. 2022. Режим доступа : https://psy.su/feed/10232/. Дата доступа : 18.01.2024.

Резюме

Эмпирическое исследование представлений педагогических работников (руководителей, резерва руководителей, педагогов-предметников) о трудных ситуациях в профессиональной деятельности и эффективных способах саморегуляции.