

С.Ю. АЛАШЕЕВ, С.В. БЫКОВ

СОСТОЯНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПЕДАГОГОВ

В психологической литературе имеются различные определения тревожности. Большинство исследователей сходятся в том, что нужно рассматривать это понятие дифференцированно – как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом динамики его переходного состояния. А.М. Прихожан пишет, что тревожность – это «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия... Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента» [1]. По определению Р.С. Немова, «тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходиться в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических ситуациях» [2]. Л.А. Китаев-Смык отмечает, что «широкое распространение получило... использование в психологических исследованиях дифференцированного определения двух видов тревожности: «тревожности характера» и «ситуативной тревожности» [3]. Таким образом, необходимо дифференцировать два вида тревожности: свойство личности и состояние в какой-либо определенный момент, связанное с конкретной ситуацией. Первую можно определить как личностную тревожность, а вторую – как ситуативную. Под личностной тревожностью понимается относительно устойчивая индивидуальная характеристика – склонность или тенденция воспринимать достаточно широкий круг ситуаций как угрожающие и реагировать на эти ситуации появлением состояния тревожности различного уровня. Как реактивная диспозиция, личностная тревожность «активизируется» при восприятии определенных «угрожающих» стимулов, связанных со специфическими ситуациями: потерей престижа, снижением самооценки, утратой самоуважения индивида и другими [4]. Ситуативная тревожность характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями напряжения, беспокойства, озабоченности, нервозности, вызванными конкретной ситуацией и сопровождаемыми активизацией вегетативной нервной системы, учащением сердцебиений, повышенным потоотделением и т.д. Состояние тревожности как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию может быть различной интенсивности и достаточно динамично и изменчиво во времени. Тревожность непосредственно связана с риском возникновения неврозов. Она является одним из факторов риска, оказывающих неблагоприятное влияние на адаптационные возможности организма в стрессовых ситуациях [5].

Алашеев Сергей Юрьевич – заведующий социологической лабораторией Центра профессионального образования Самарской области. **Адрес:** 443020 Самара, ул. Высоцкого, 10. **Телефон:** (846-2) 33-68-64. **Электронная почта:** soccenter@vis.infotel.ru **Быков Сергей Владимирович** – кандидат психологических наук, специалист Социологического центра управления образования администрации Центрального района г. Тольятти. **Адрес:** 445021 Тольятти, ул. Ленинградская, 81. **Телефон:** (842-2) 16-24-01; (842-2) 16-24-10.

Существует несколько способов измерения тревожности. Среди них методики для диагностики взрослых (Спилбергер, Тейлор, Хекхаузен, Ханин и др.) и детей (Тэммл, Дорка, Амен) [6, 7]. Основой разработанной нами модифицированной шкалы, измеряющей тревожность как свойство личности и как эмоциональное состояние, послужили стандартизированные опросники Спилбергера «Состояние и свойство тревожности» (STAI: State-Trait Anxiety Inventory, С.Д., 1970) и шкала проявлений тревожности Дж. Тейлор (1953). Подобные шкалы сумматорного типа использовались социологами для оценки отдельных состояний (С.Г. Вершловский) [8], но нам неизвестны случаи их использования применительно к уровню тревожности в целом.

Предлагаемая методика позволяет оценить общий уровень социальной (личностной) и ситуативной тревожности по самооценке частоты проявления тех или иных психофизиологических состояний. Она использовалась Социологическим центром в течение двух лет для оценки уровня тревожности различных субъектов образовательной ситуации: выпускников девятых и одиннадцатых классов школ г. Тольятти и родителей учащихся [9-11]. В ходе исследований корректировался перечень показателей шкалы – были исключены некоторые слабодиагностичные составляющие.

Специфика предлагаемого нами метода заключается в том, что выявляемые уровни тревожности использовались для определения степени не индивидуальной (на личностном уровне), а социальной (групповой) тревожности (минимальный размер группы – учебный класс); полученные данные для школьников соответствуют экспертным оценкам родителей и педагогических работников. Тест-ретест различных категорий респондентов показал надежность и диагностическую ценность шкалы.

Респондентам предлагалось ответить на вопрос: «Насколько часто вы испытываете те или иные состояния?», оценив по 4-балльной шкале частоту переживания 10 психофизиологических состояний: из них 5 являются индикаторами ситуативной и 5 – диспозиционной тревожности.

В 1998-1999 учебном году Социологическим центром управления образования администрации Центрального района было проведено исследование, посвященное проблемам социальной и профессиональной адаптации педагогических кадров города [12]. Данная методика была использована для замера уровня социальной тревожности учителей г. Тольятти. Была построена репрезентативная выборка с учетом соотношения молодых педагогов и педагогов со стажем; предельная ошибка выборки 3,5% для уровня значимости 0,01. Массив данных составил 1319 анкет.

Результаты самооценки психофизиологических состояний педагогов представлены в табл. 1. Оценки самочувствия, как индикаторы адаптационного процесса, дают информацию о его эффективности для различных когорт педагогов.

Таблица 1

Оценки педагогами психофизических состояний, % ответивших

| Виды состояний | часто | время от времени | очень редко | никогда |
|----------------|-------|------------------|-------------|---------|
|----------------|-------|------------------|-------------|---------|

| | | | | |
|--------------------------|----|----|----|----|
| пониженное настроение | 12 | 56 | 25 | 7 |
| раздражительность | 10 | 45 | 35 | 10 |
| агрессия | 1 | 8 | 28 | 63 |
| тревожность | 18 | 41 | 30 | 11 |
| усталость | 46 | 46 | 6 | 2 |
| беспокойный сон | 15 | 30 | 29 | 26 |
| головные боли | 20 | 42 | 26 | 12 |
| трудности сосредоточения | 3 | 24 | 43 | 30 |
| боли в желудке | 9 | 26 | 29 | 37 |
| боли в сердце | 13 | 31 | 24 | 32 |

Предположение, что молодые педагоги чувствуют себя хуже, чем педагоги со стажем, подтверждается лишь отчасти. Реагирование на возникшие трудности у молодых педагогов и педагогов со стажем различно, да и характер проблем у этих групп не одинаков. Если у педагогов со стажем наблюдается высокий фон депрессивных состояний (пониженное настроение, повышенная тревожность) и целый ряд соматических недомоганий (боли в сердце, головные боли, бессонница), то у молодых учителей в большей степени наблюдаются агрессивные реакции. Молодые педагоги в большей степени недовольны своими профессиональными ситуациями и, как следствие, чаще испытывают такие состояния как раздражительность и агрессия. Если в группе опытных учителей раздражительность как состояние отметило 52% опрошенных, то в группе молодых педагогов этот показатель составил почти 60% (разница статистически значима). По частотной характеристике «часто испытываю» зависимость становится обратной: 14% – у педагогов со стажем и 10% – у молодых педагогов (разница незначительна). То есть у молодых педагогов чаще проявляются раздражительность и другие негативные состояния, являющиеся следствием социально-профессиональных ситуаций.

Частота острых состояний (агрессия) выше в группе молодых педагогов – 11% периодически испытывают это состояние, тогда как в группе педагогов со стажем – только 7%. Как психофизическое состояние тревожность проявляется в большей степени в группе со стажем работы свыше 5 лет: если среди молодых оценивают это состояние как частое 13%, то для педагогов с большим стажем эта характеристика выше почти в два раза – 23%.

Предполагалось, что молодые учителя будут испытывать большие трудности при адаптации к школе, и вследствие этого большую тревогу; но и та и другая группы имеют достаточно низкие индексы социального самочувствия, причем опытные педагоги обеспокоены даже в большей степени. Показатели социально-личностной тревожности, полученные для двух групп педагогов, отражают средние пороги адаптационной чувствительности к ситуации в школе. Что касается различий в состояниях, обуславливающих ситуативную тревожность, то выявлено, что молодые педагоги ощущают себя более здоровыми, чем педагоги со стажем. Есть существенные различия в ситуативных (соматических) состояниях у молодых педагогов и их коллег со стажем свыше 5 лет. Индексы оценок состояний здоровья для педагогов со стажем по нашей шкале не предельные, но находятся в зоне значений перенапряжения и ощущения ухудшения здоровья. Молодые педагоги оценивают свой

ресурс здоровья существенно выше (-0,5). По отдельным состояниям имеются различия в оценках этих двух групп, что характерно как для показателей социально-личностной тревожности, так и для соматического здоровья. Пониженное настроение молодые и более опытные педагоги оценивают почти одинаково (72% в группе педагогов со стажем отметили это состояние как актуальное, в группе молодых учителей – 64%; по градации «часто испытываю» это состояние представлено у 10% молодых педагогов и 14% более опытных коллег). Обратная зависимость обнаружена по такой ключевой составляющей как тревожность. Если в целом по массиву в группе опытных педагогов состояние тревоги испытывают 66% (при этом 23% часто), то в группе молодых педагогов это состояние присуще 51% опрошенных (при 13% отметивших градацию «часто испытываю»). Сильно дифференцирующим фактором, влияющим на самочувствие педагогов, является оценка материального положения семьи. Чем хуже оценивается материальное положение семьи, тем негативнее оценки здоровья и, особенно, социально-личностного самочувствия. Показатели социальной тревожности коррелируют с различными демографическими и социальными характеристиками опрошенных: полом, возрастом, педагогическим стажем, уровнем доходов и др. Для того чтобы оценить величину и характер влияния каждой из них, контролируя влияние остальных, был использован метод регрессионного анализа.

Средние значения по 5 показателям ситуативной и по 5 показателям диспозиционной тревожности при построении модели рассматривались как метрические шкалы (от -2 до +2). Таким же образом интерпретировался обобщенный показатель уровня социальной тревожности, рассчитанный по всем 10 показателям (табл. 2).

Таблица 2

Факторы ситуативной тревожности педагогов

| Независимые переменные | B |
|---------------------------|----------|
| Учебная нагрузка в часах | 0,002 |
| Педагогический стаж | 0,016** |
| Стаж в данной школе | -0,005 |
| Квалификационный разряд | 0,028* |
| Пол ¹ | -0,407** |
| Возраст | -0,005 |
| Среднедушевой доход семьи | -0,000* |
| (Constant) | -0,330 |

¹ референтная категория – женщины

* уровень значимости < 0,1; ** – < 0,05.

Педагогический стаж наряду с полом респондента является ведущей переменной в регрессионной модели. Пол оказывается значимым, так как более 96% опрошенных учителей – женщины. Коэффициент имеет отрицательное значение: если педагог – мужчина, то ситуативная тревожность уменьшается. Влияние на уровень ситуативной тревожности также оказывает доход семьи:



чем выше обеспеченность семьи учителя, тем меньше его тревожность. Влияние фактора квалификационного разряда, вероятно, обусловлено корреляцией с педагогическим стажем (коэффициент линейной ассоциации 396,3).

Предположение, что социальная и ситуативная тревожность учителей устойчиво повышается с возрастом, как это происходит по переменной «педагогический стаж», не подтверждается. (Чтобы избежать эффекта автокорреляции, были построены две модели: одна без независимой переменной «возраст», другая без переменной «педстаж». По критерию Фишера модель с переменной «педстаж» лучше объясняет полученные результаты, а введение переменной «возраст» ухудшает линейную модель). Аналогичная модель с теми же независимыми факторами была построена для суммарного показателя социальной тревожности. Все описанные влияния, их характер и значимость не изменились. Таким образом, мы можем утверждать, что именно педагогический стаж оказывает существенное влияние на уровень социальной тревожности педагога. Однако интересно проследить, как это влияние сказывается на всем протяжении педагогической карьеры.

Рис. 1. Зависимость ситуативной и диспозиционной тревожности от педагогического стажа

Можно выделить следующие пороги профессиональных кризисов: первый из них приходится на 10-12 лет работы, второй – на 18-20, третий – на 30-35 лет. Данные различных исследований показывают повторяемость с определенным интервалом «педагогических кризисов» – понятие достаточно широко употребляемое в специальной литературе [3, 8, 13]. Максимальный пик тревожности наблюдается у педагогов со стажем 18-20 лет, причем, как по социальным диспозициям, так и по составляющим здоровья. Правда, при четко выраженной тенденции, число случаев в обозначенных группах, особенно после 30-летнего стажа, невелико (иногда менее 20 опрошенных).

Как и ожидалось, зависимость диспозиционной тревожности как свойства личности от педагогического стажа имеет более сглаженный характер. У ситуативной тревожности более выражена параболическая зависимость от

педстажа. Мы предположили, что зависимость ситуативной тревожности от педагогического стажа не носит линейного характера: в начале учительской деятельности социальная тревожность невысока, затем, по мере работы в школе, она возрастает, но педагоги с большим опытом работы уже не испытывают высокого психосоматического напряжения.

В начале трудовой деятельности уровень тревожности учителей невысок: педагог чувствует себя полным сил, физически и морально здоровым. По мере работы в школе социальная тревожность педагогов возрастает (как по составляющим здоровья, так и по составляющим эмоциональных переживаний), накапливается усталость, что, несомненно, сказывается в ситуациях общения с учащимися и коллегами. Однако после 20 лет преподавательской работы обнаруживается некоторый спад уровня социальной тревожности: некая апатия по отношению к социальным факторам (усталость), либо восприятие окружающего в соответствии с устоявшимися представлениями – наступает своеобразное привыкание, педагог находит способы выхода из сложных ситуаций, умеет справляться с недугами. Кризисная точка, как видно на графике, приходится на 18-20 лет работы в школе (рис.2).

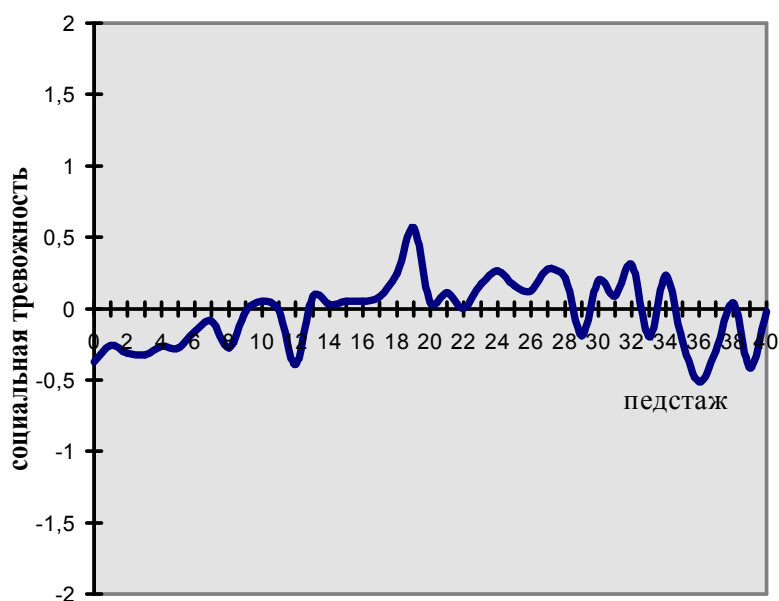


Рис. 2. Зависимость общей социальной тревожности от педагогического стажа

«Педагогический кризис» связан с тем, что отдельные группы учителей начинают испытывать неудовлетворенность своим трудом. Парадоксально, что это явление проявляется через 10-15 лет работы — именно в то время,

когда учителя утверждают в своей профессии. Более того, некоторые из них меняют профессию, что в последнее время провоцируется социально-экономическим положением учительства. Большая часть учителей остается в школе, но работает с высоким нервно-психическим напряжением, что отражается на педагогическом процессе. По нашим данным, учителя в возрасте от 41 до 50 лет в большей степени подвержены стрессам; это согласуется и с данными некоторых исследований [8].

Оценивают состояние своего здоровья как вполне хорошее значительно менее половины педагогов (38%). Половина (49%) опрошенных оценивает его как удовлетворительное. Серьезные проблемы со здоровьем испытывает каждый десятый, и лишь 3,5% оценили его как отличное. С увеличением стажа работы снижается оценка ресурса здоровья, причем резкое снижение этих оценок наблюдается в интервале 15-25 лет педстажа. Если в группе педагогов со стажем до 5 лет 40% респондентов оценили свое здоровье как отличное, то в группах с большим стажем этот показатель резко снижается (5-15 лет стажа – 27%, 15-25 лет – 16%). Эта закономерность просматривается и в обратном порядке: если в группе молодых здоровье оценивается как слабое у 10% опрошенных, то в группах, имеющих 5-15 лет стажа – 27%, 15-25 лет – 35% респондентов (χ^2 Пирсона значим для уровня 0,01.)

Дефицит удовлетворенности работой для педагога – источник нарушения эмоционального равновесия и повышенной тревожности. По приводимым в литературе данным, более 80% учителей на этапе профессиональной зрелости испытывают постоянный страх перед возможными неприятностями. Так, в возрасте 31-40 лет учителя остро ощущают неудовлетворенность, часто жалуются на усталость. Высокий пик тревожности наблюдается в возрасте 50 лет и старше [7, 8].

Миф о том, что профессия педагога – профессия «творческая и легкая» давно развеян в среде педагогов-практиков. Одним из главных факторов, влияющих на адаптационные процессы в школе, является перегруженность учителя, психическая и физическая напряженность его труда. Среди причин, по мнению педагогов, «толкающих» их к смене профессии, 37% отметило увеличение физической и психологической нагрузки. В группе молодых педагогов такой точки зрения придерживается почти половина опрошенных. Учителя-предметники базового блока дисциплин (русский язык и литература, предметы математического цикла), а также педагоги начальных классов в большей степени испытывают напряжение как по фактической нагрузке, так и по составляющим нервно-эмоционального вклада в профессию. Амбивалентность психоэмоционального напряжения этих категорий педагогов приводит то к чрезмерному повышению тонуса рабочего настроения (раздражение), то к его резкому падению (они чаще, чем другие категории педагогов, испытывают пониженное настроение. Симптоматичным следствием этих колебаний в самочувствии является обострение такой составляющей ситуативной тревожности как частые головные боли.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Прихожан А.М.* Психологическая природа и возрастная динамика тревожности: Личностный аспект: Дис. д-ра психол. наук. М., 1996.
2. *Немов Р.С.* Психология: Психология образования. Кн. 2. М.: Владос, 1994.
3. *Китаев-Смык Л.А.* Психология стресса. М.: Наука, 1983.
4. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. Т. 1,2. М.: Педагогика, 1986.
5. *Березин Ф.Б.* Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1989.
6. Психологическая наука и образование // Международный образовательный и психологический колледж. 1998. № 2.
7. *Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю.* Психология жизненных ситуаций: Учебное пособие. М.: Российское педагогическое агентство, 1998.
8. Учитель крупным планом: Социально-педагогические проблемы учительской деятельности / Под ред. В.Г. Вершловского. СПб.: ГУПМ, 1994.
9. Отчет по результатам социологического исследования "Выпускник 1997". Тольятти, 1997.
10. Социальный портрет выпускника основной средней школы Центрального района г. Тольятти: По результатам социологического исследования "Девятиклассник-98". Тольятти: Изд-во Фонда "Развитие через образование", 1998.
11. Анализ образовательной ситуации в Центральном районе г. Тольятти: По материалам социологических исследований 1998-99 уч. г. – Тольятти: Изд-во Фонда "Развитие через образование", 1999.
12. Проблемы адаптации молодых педагогов: Отчет по результатам социологического исследования. Тольятти: Изд-во Фонда «Развитие через образование», 1999.
13. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998.