

Научная статья
УДК 159.9
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-197-211>

ПРЕДПОЧИТАЕМЫЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ

Наталья Евгеньевна Синичкина¹, Вячеслав Сергеевич Кубарев²

¹ Русская христианская гуманитарная академия, Санкт-Петербург, Россия

² Омский государственный технический университет, Омск, Россия

¹ n.sinichkina@rhga.ru

² kubikss@yandex.ru

Аннотация

Исследование предпочитаемых копинг-стратегий в условиях перехода к онлайн-обучению в первые полгода пандемии 2020 г. проведено среди педагогов российских школ – во всероссийском анонимном опросе приняли участие 554 педагога. Переход к онлайн-обучению квалифицирован как комплексный стрессор, имеющий сложную природу, которая включает технологический и человеческий факторы. В ходе опроса были выделены шесть групп фрустрационных факторов онлайн-обучения: снижение мотивации и успеваемости учеников (снижение эффективности учебного процесса), проблемы коммуникации «учитель – ученик/родитель» (коммуникативная фрустрация), цифровая неграмотность, техническая неоснащенность учебного онлайн-процесса и технические сбои, увеличение объема и времени работы, проблемы со здоровьем и личной жизнью, а также пять типов копинг-стратегий, используемых педагогами для совладания с этими фрустрационными факторами: тайм-менеджмент и простраивание границ, овладение онлайн-компетенциями и платформами (освоение новых средств и форм деятельности), фиксация на ситуации фрустрации и своих переживаниях, с ней связанных, применение анти-стресс-практик, поиск социальной поддержки и понимания (эмпатия как средство снятия напряжения). В исследовании показана статистически значимая зависимость выбираемой копинг-стратегии от субъективной значимости тех или иных аспектов профессионально-педагогической деятельности; описаны адаптивные и дезадаптивные копинг-стратегии совладания со стрессором перехода к онлайн-обучению; выделены наиболее сложные обстоятельства при переходе к онлайн-обучению; выявлена самооценка педагогов относительно сложности перехода к онлайн-обучению.

Ключевые слова: педагоги, пандемия, переход к онлайн-обучению, стрессор, копинг-стратегии, фрустрационные факторы онлайн-обучения

Благодарности: авторы выражают признательность за поддержку исследования Антону Скулачеву, председателю Гильдии словесников, создателю и администратору группы в «Фейсбуке» «Методическая копилка словесника», Анне Труфановой, руководителю методической службы Кировского района Ленинградской области, а также всем педагогам, принявшим участие в исследовании.

Источник финансирования: исследование выполнено при поддержке фонда развития культуры, образования и науки «Просвещение».

Для цитирования: Синичкина Н. Е., Кубарев В. С. Предпочитаемые копинг-стратегии педагогов средней школы в условиях онлайн-обучения // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 4 (44). С. 197–211. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-197-211>

Original article

COPING STRATEGIES PREFERRED BY RUSSIAN SCHOOL TEACHERS IN ONLINE LEARNING

Natalia E. Sinichkina¹, Vyacheslav S. Kubarev²

¹ Russian Christian Humanitarian Academy, Saint-Petersburg, Russian Federation

² Omsk State Technical University, Omsk, Russian Federation

¹ n.sinichkina@rhga.ru

² kubikss@yandex.ru

Abstract

The study of Coping strategies preferred by Russian school teachers in online learning during the first half of the pandemic 2020 is based on the responses of 554 teachers participating in the all-Russian anonymous survey. The transition to online learning is qualified as a complex stressor of integrated nature that includes technological and human factors. The survey identified six groups of frustration factors in online learning: decreased motivation and academic performance of school students (decreased learning efficiency), communication difficulties between a teacher and a student / parent (communicative frustration), digital illiteracy, lack of equipment for online education and technical failures, increased volume and time of work as well as health and private life problems. The survey also revealed five types of coping strategies used by educators to overcome these frustration factors: time management and building boundaries, mastering online competencies and platforms (mastering new technologies and forms of activities), fixating on frustration and negative experiences associated with it, application of anti-stress practices, seeking for social support and understanding (empathy as a means of stress release). The study shows statistically significant dependence of the chosen coping strategy on the subjective significance of certain aspects of professional and pedagogical activities, describes adaptive and maladaptive coping strategies to deal with the stressor of online learning transition; highlights the main difficulties in the transition to online learning, presents teachers' evaluation of the difficulties set before them by the transition to online learning.

Keywords: teachers, pandemic, transition to online learning, stressor, coping strategies, frustration factors of online learning

For citation: Sinichkina N. E., Kubarev V. S. Coping strategies preferred by Russian school teachers in online learning [Predpochitayemyye koping-strategii pedagogov sredney shkoly v usloviyakh onlayn-obucheniya]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 4 (44), pp. 197–211. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-197-211>

Как показал опыт прохождения человечеством пандемии, степень ее влияния на разные сферы жизни общества оказалась различной, и ряд профессиональных областей претерпевают сегодня кардинальные изменения. К одной из таких сфер относится образование, где важным вектором изменений учебной деятельности в связи с пандемией стал всеобщий резкий переход на онлайн-формат обучения. Уже в 2020 г. начались исследования копинг-стратегий, используемых для совладания со стрессом в период пандемии, в том числе педагогами при переходе к онлайн-обучению. По наблюдениям Е. И. Рассказовой, Д. А. Леонтьева и А. А. Лебедевой, «большинство исследований пандемии сегодня явно или неявно исходят из предположения, что нынешняя ситуация (включающая угрозу заражения, самоизоляцию, переход на цифровое обучение и другие трудности) является стрессогенной, потенциально ухудшающей благополучие и качество жизни личности и требующей совладания» [1, с. 92].

Цель нашего исследования – выявить особенности выбора педагогами копинг-стратегий для совладания с фрустрационными факторами, обусловленными переходом к онлайн-обучению в период пандемии COVID-19. Отметим, что, исследуя копинг-стратегии педагогов, мы будем рассматривать их не сами по себе в отрыве от характера восприятия ситуации перехода к онлайн-обуче-

нию, но именно в сопряжении с этим компонентом. Такой подход позволит связать, с одной стороны, специфику преломления в сознании педагогов условий учебной деятельности в ситуации пандемии, а с другой – выбор копинг-стратегий, применяемых педагогами для совладания с этой стрессогенной ситуацией, что важно для построения более эффективной психологической помощи педагогам, ведь то, как чувствует себя учитель, во многом определяет то, как чувствует себя общество.

Обладая высокой социальной значимостью, одновременно профессия педагога общепризнанно считается одним из наиболее интеллектуально и эмоционально напряженных видов профессиональной деятельности. О стрессогенности педагогической деятельности из-за ее насыщенности такими факторами, как социальная оценка, неопределенность, повседневная рутина, пишут многие исследователи [2–5]. По данным нашего исследования, проведенного в 2019 г. среди педагогов Санкт-Петербурга и Ленинградской области, среди наиболее значимых обстоятельств социально-культурной и экономической жизни общества, усиливающих стрессовое состояние, были названы факторы неблагоприятного влияния семьи, негативного агрессивного влияния СМИ, духовного кризиса в обществе, неблагоприятных социальных условий в стране, потребительского отношения общества к образованию и педагогу [6, с. 18].

В 2020 г. пандемия спровоцировала переход к онлайн-обучению, который был связан с изменением условий педагогической деятельности, в результате чего еще более повысилась ее стрессогенность. В условиях массового дистанционного обучения не только школы, но и вузы столкнулись с целым рядом проблем: 1) слабой технической базой – острой нехваткой технических средств для онлайн-обучения как у педагогов, так и у учащихся; 2) с разнообразием учебных интернет-ресурсов для дистанционного обучения, что вносило неопределенность в работу, а также платностью полезных ресурсов; 3) низкой компьютерной грамотностью педагогов [7, с. 108–110].

Переход к новому формату обучения привел не только к увеличению нагрузки, но с неизбежностью снизил качество учебной деятельности, что в свою очередь породило неудовлетворенность всех участников ее результатами: это и существенно возросшая нагрузка на учителей, «которая проявлялась как в необходимости искать новые средства преподавания и подготовки материалов с учетом дистанционного формата, и увеличившийся объем коммуникации с учениками и их родителями, и большое количество домашних заданий для проверки» [8, с. 107]. Так, уже в первые полгода перевода школ в онлайн 72 % родителей высказывали неудовлетворенность эффективностью «дистанционного образования в части развития у детей творческих способностей, способностей к самостоятельной работе и др.» [9, с. 11] и своими оценками провоцировали конфликтные отношения с педагогами: «Учитель не хочет ничего на себя брать, никакого систематизированного подхода нет, четких требований нет, ощущение полного хаоса...»; «Многие учителя просто скидывают готовую презентацию из интернета, причем не лучшего качества, после чего родителям приходится все разжевывать своему ребенку...» [10, с. 50–55]. В свою очередь, по данным нашего исследования (см. об этом далее), 34,3 % педагогов выделили общение с учениками и родителями в дополнительные часы работы в связи с онлайн как один из самых раздражающих видов деятельности. Как видим, такая реакция – это, по сути, зеркальное отражение на раздражение обеих сторон конфликта, что не могло не сказаться на психологическом климате в школе – фрустрационная нагрузка на педагога усилилась.

И в новом, 2021/22 учебном году в связи с обострением пандемии онлайн-обучение вновь вернулось во многие школы страны. Анализируя опыт прошлого дистанта, Сергей Волков, учитель русского языка и литературы, академический директор «Новой школы», в своем эссе в конце октября 2021 г. приходит к выводу, что «школа не может в условиях дистанта дать ребенку ту сумму знаний, которую привыкла давать. Но она может попытаться дать ему нечто, возможно, более важное – опыт продуктивного проживания кризиса. Одновременно сама участь этому продуктивному проживанию» [11].

Таким образом, резкий переход к онлайн-обучению, в котором переплелись технологический и человеческий факторы, стал для педагогов своеобразным «комплексным стрессором». В нашем контексте стрессор «переход к онлайн-обучению» имеет сложную природу, поскольку его воздействие затрагивает и внутренний мир педагога (например, его самооценку), и социальный аспект (сложности в отношениях с родителями и учениками, новые требования, увеличившиеся потоки информации), и даже философский, поскольку этот переход побудил к размышлениям о роли педагога в сложившихся обстоятельствах, о границах его ответственности, о возможностях влиять на происходящее.

Понятие копинга прочно вошло в психологическую науку и практику с появлением работы Ричарда Лазаруса *Psychological stress and the coping process* [12]. В обширной литературе, посвященной феномену копинг-поведения, рассматриваются как различные подходы к определению его сути, так и классификаций копинг-стратегий. По замечанию С. К. Нартовой-Бочавер, «понятие „оторвалось“ от проблематики экстремальных условий и стало успешно применяться для описания поведения людей в поворотные жизненные моменты (LifeEvents), а затем – в условиях хронических стрессоров и повседневной действительности» [13].

В работе С. К. Нартовой-Бочавер рассматриваются три подхода к пониманию копинга: «Первый, развиваемый в работах Н. Наан, трактует его в терминах динамики эго как один из способов психологической защиты, используемой для ослабления напряжения. Этот подход нельзя назвать распространенным прежде всего потому, что его сторонники склонны отождествлять coping с его результатом» [13]. Как отмечают Ю. А. Коломейцев и С. А. Корзун, «наиболее серьезным недостатком ранних теорий психологической защиты – копинга было то, что они не давали возможности изучить и детально описать то, как посредством мыслей и действий человек преодолевает специфические стрессы, такие как болезнь, личная утрата, другие интер- и интрапсихические угрозы, возникающие в определенных жизненных условиях» [14, с. 4]. В свою очередь М. Л. Мельникова обращает внимание на то, что эта «модель имеет некоторые ограничения. Во-первых, она не учитывает характер стрессовых условий. Более того, эго-процессы обычно оцениваются на основе первоочередности как адаптивные или неадаптивные, зрелые или незрелые. Однако незрелая стратегия, такая как отрицание, может быть иногда высокоадаптивной, а зрелая стратегия, такая как юмор, может быть неадаптивной, если она используется несоответствующим, неадекватным образом» [15, с. 24].

Второй подход к толкованию копинга отражен в работах Р. Н. Моос и «определяет coping в терминах черт личности – как относительно постоянную предрасположенность отвечать на стрессовые события определенным образом. Однако, поскольку стабильность рассматриваемых способов очень редко подтверждается эмпирическими данными, это понимание также не обрело большой поддержки среди исследователей» [13]. Этой же позиции придерживается и М. Л. Мельникова: «...измерения характерных особенностей и предрасположенностей преодоления стресса вообще не определяют то, как человек справляется со стрессом в реальных стрессовых ситуациях. ...Очевидно, что для понимания и прогнозирования поведения человека необходимо более детальное представление о ситуации (ее контекст)» [15, с. 24]. Так, переход к онлайн-обучению стал «уравнением со многими неизвестными», сложнейшим контекстом жизни и профессиональной деятельности педагогов, поэтому прогноз относительно выбора педагогами того или иного копинга вряд ли возможен. Тем не менее считаем, что в психологической поддержке важно опираться на индивидуальные исследования типологических свойств конкретной личности, которые покажут, как личность реагирует в ситуации стресса.

Третий подход – подход Р. Лазаруса и С. Фолькман, определяющий копинг как «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие способы преодоления специфических внешних и внутренних требований, которые оцениваются человеком как значительные или превосходящие его

возможности» [16, с. 141]. Согласно видению М. Л. Мельниковой, «три черты отличают данную модель от ранее изложенных (эго-психологической и модели личностных черт). Во-первых, преодоление стресса рассматривается как совершенно осознанный процесс. Во-вторых, процессы преодоления стресса иерархически не реализуются на основе критериев их зрелости или эффективности по критериям их значимости, а оцениваются по контекстуальным критериям. В-третьих, преодоление стресса, скорее всего, является не стабильной чертой личности, а динамической характеристикой, отражающей изменчивость этого процесса» [15, с. 25]. Таким образом, когнитивная оценка ситуации может послужить своеобразным „буфером знаний“ – стабилизатором, помогающим справиться в трудную минуту» [17, с. 85].

Обратим внимание, что ситуация фрустрации, или стресса, является таковой не сама по себе, но в отношении к субъекту, оказавшемуся в нее вовлеченным. Ситуация – это не просто некие объективные обстоятельства, в которых оказался человек, но совокупность условий, в которых он как-то действовал (или хотел действовать) и своими действиями хотел чего-то добиться, из чего у него что-то получилось или не получилось, и вся эта деятельность сопровождалась тем или иным переживанием происходящего. То есть ситуация – это условия деятельности субъекта, которые для него имеют определенный личностный смысл. Последний в свою очередь представляет собой «связь мотивов и целей деятельности» [18]. В этом ракурсе одной из составляющих копинг-поведения является характер осмысления субъектом ситуации фрустрации, определяющего ее значимость или личностный смысл. В нашем исследовании этот аспект нашел отражение в диагностике личностной значимости для учителей того или иного аспекта их профессиональной деятельности в условиях онлайн-обучения, а также в установлении корреляции между выбираемыми копинг-стратегиями и ситуацией фрустрации. При этом важным аспектом является оценка взаимосвязи между выраженностью фрустрационного состояния учителей и выбираемых ими копинг-стратегий. Как показало исследование В. Д. Альперович [19], существует взаимосвязь между выраженностью состояния фрустрации и адаптивностью копинг-стратегий субъекта.

Личностный смысл предполагает не только оценку субъективной значимости ситуации для субъекта, но и ее эмоциональное переживание. Связь мотива и цели в личностном смысле носит эмоциональный характер. Поэтому в качестве значимого компонента копинг-поведения можно выделить и эмоциональный интеллект. Многолетние исследования Д. Гоулмана показали, что для достижения выдающихся результатов «значение эмоционального интеллекта в два раза превышало важность всех прочих составляющих» [20, с. 10]. Структурными компонентами эмоционального интеллекта Гоулман определил самосознание, самоконтроль, мотивацию и эмпатию [20, с. 11], которые в ситуациях повышенного стресса, подобных пандемии, становятся особенно значимыми. Согласно нашим данным, более половины педагогов – 51,6 % – отметили, что управленческие команды школ положительно повлияли на атмосферу в коллективе в новых обстоятельствах онлайн-обучения, хотя бы не усугубили ее – 43 % ответов; 5,4 % педагогов сказали, что в коллективе была создана тревожная атмосфера (педагогов отчитывали, «угрожали» не аттестовать, не заплатить, уволить, взваливали дополнительную работу). Полагаем, именно сплоченность школьных коллективов, «коллективный эмоциональный интеллект» позволили системе образования буквально выстоять в сложнейших форс-мажорных обстоятельствах непреодолимой силы.

Для исследования была использована всероссийская выборка педагогов общеобразовательных школ. Общий объем выборки составил 554 педагога. Исследование проводилось методом анкетирования с последующим контент-анализом ответов. В период с ноября по декабрь 2020 г. педагоги заполняли анонимную онлайн-анкету из девяти вопросов (Google-форму), размещенную в социальной сети «Фейсбук» в закрытой группе «Методическая копилка словесника». Кроме того, анкета

была распространена через районные информационно-методические центры Санкт-Петербурга и районные методические службы Ленинградской области.

При обработке материалов применялись следующие математико-статистические методы: методы описательной статистики, иерархического кластерного анализа, значимости различий – *U*-критерий Манна – Уитни и *H*-критерий Краскела – Уоллиса, метод ранговой корреляции Спирмена. Отметим, что на полный перечень вопросов ответили 65 учителей, в связи с чем при анализе ответов на отдельные вопросы анкеты фигурирует разное количество респондентов.

В предложенной анкете был сделан акцент на коммуникативную составляющую педагогической деятельности в условиях онлайн-обучения. Такой подход, по нашему мнению, позволяет более пристально изучить адаптационные механизмы педагогов в связи с возросшей коммуникативной нагрузкой под воздействием стрессора онлайн-обучения и сделать более широкие обобщения относительно предпочитаемых педагогами копинг-стратегий при резком переходе к онлайн-обучению.

На диагностику фрустрационных факторов были направлены следующие вопросы: *Что оказалось наиболее сложным при переходе в онлайн-обучение? Какими видами деятельности заняты Ваши дополнительные часы работы? Выберите один наиболее беспокоящий (раздражающий, отнимающий время) вид деятельности или добавьте свой вариант. Насколько трудным для Вас оказался переход в онлайн?*

Ответы респондентов анализировались посредством контент-анализа. Были выделены шесть групп фрустрационных факторов:

1) снижение мотивации и успеваемости учеников (снижение эффективности учебного процесса), например: *Трудно проверить самостоятельность выполнения заданий; Не все дети владеют методами работы в онлайн-обучении, лучшие освоили работу в контакте; В созданной группе работали неохотно; Объем прохождения материала уменьшился, темп урока снизился;*

2) проблемы коммуникации учитель – ученик/родитель (коммуникативная фрустрация), например: *Несколько каналов связи с учениками и их родителями, несоблюдение временных рамок общения (могли писать/звонить как ранним утром, так и поздним вечером); Такое обучение – это экстремальная ситуация. Онлайн-обучение нужно для отдельных детей, имеющих высокий уровень мотивации, как дополнение к традиционной школе, где ребенок получает полноценное общение с учителями и сверстниками; Сайты зависали, родители высказывали недовольство, а учитель снижал напряжение;*

3) цифровая неграмотность: 35,6 % педагогов из общей выборки;

4) техническая неоснащенность учебного онлайн-процесса и технические сбои, например: *Перебои в работе интернета; Перегруженность сети, медленный интернет, устаревшая техника; У большинства учеников и учителей нет оборудования для перехода в онлайн; Несостоятельность цифровой платформы;*

5) увеличение объема и времени работы, например: *Сначала было непривычно и тяжело справляться с такой нагрузкой – потоком проверочных работ; Платформа «Дневник.ру» увеличивала время проверки ДЗ и выкладки уроков; Слишком много времени тратится на комментарии при оценивании письменных работ.* Кроме того, 50,4 % педагогов из общей выборки сказали, что они были перегружены дополнительной отчетностью;

6) проблемы со здоровьем и личной жизнью, например: *Никакой работы в субботу и в воскресенье, поскольку отношения с мужем ухудшились. Бесконечные проверки заданий ухудшили мое зрение, здоровье и личную жизнь. Онлайн-обучение – это мучение как для учителей, так и для детей и их родителей, врагу не пожелаешь такого; После перенесенной операции на глаза получила очень большую нагрузку и сбои в организме; Работа с 8 утра до 10 вечера, домашних дел не существует.* (Здесь наши данные во многом подтверждают результаты исследования, проведенного коллективом авторов НИУ ВШЭ: «Учителя в основном жаловались на проблемы с наличием техни-

ческих устройств в семьях учеников и у них самих, на плохой сигнал интернета, а также на перегрузки образовательных платформ. Однако на этапе полного перехода в онлайн стали возникать проблемы, связанные с эмоциональным напряжением, участились жалобы на здоровье, ненормированный рабочий день и перегрузку отчетами» [21].)

Количественные показатели выраженности фрустрационных факторов, связанных с переходом к онлайн-обучению, представлены на рис. 1.

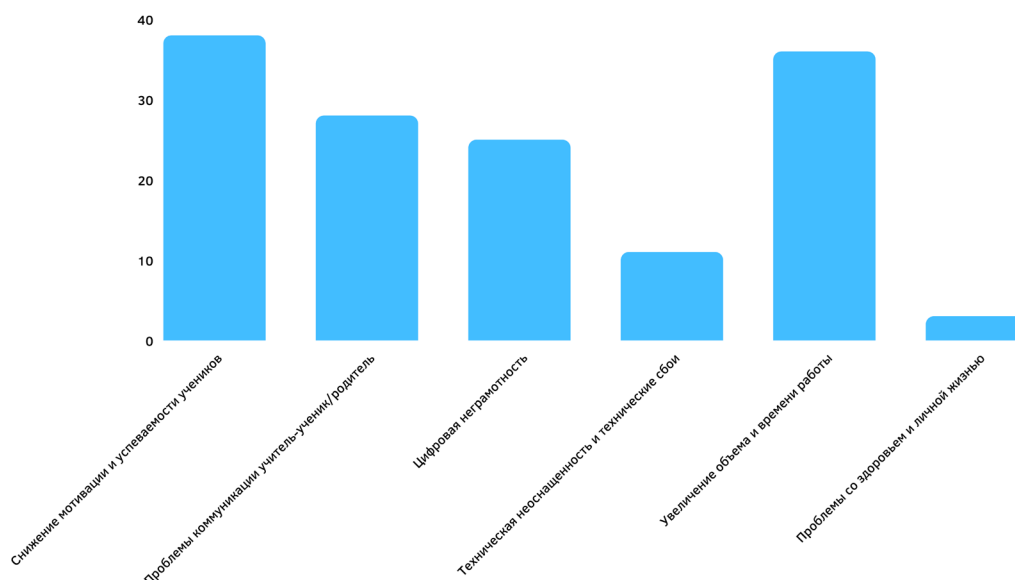


Рис. 1. Суммарные значения выраженности фрустрационных факторов, связанных с переходом к онлайн-обучению

Как видим, наиболее часто возникающие сложности в онлайн-обучении связаны со снижением мотивации учеников и в целом эффективности учебного процесса, а также увеличением объема и времени работы педагога. Далее идут проблемы коммуникации (как с детьми, так и родителями) и цифровая некомпетентность учителя. Также нами было выявлено, что у подавляющего большинства педагогов в первые полгода пандемии значительно увеличилась ежедневная нагрузка: у 80,5 % педагогов – на 3 и более часов в день, у 18 % – на 1 ч и только 4,7 % педагогов сказали, что их рабочий день не увеличился.

Применение кластерного анализа позволило выделить три группы педагогов, по-разному воспринимающих проблемы онлайн-обучения. Каждая из выделенных групп имеет своеобразный профиль восприятия ситуации фрустрации (рис. 2).

Так, из рис. 2 видно, что в первой группе (49 % выборки) наиболее значимым фрустрационным фактором является техническая неоснащенность и технические сбои в работе. При этом проблема снижения мотивации и успеваемости этих педагогов беспокоит в меньшей степени. Во второй группе (14 % выборки), наоборот, техническая неоснащенность и технические сбои в работе имеют меньшую значимость, в то время как снижение мотивации и успеваемости – гипертрофированную значимость. Представляется, что эту группу составляют педагоги с высокой степенью ответственности. Они не только переживают за качество обучения, но и, стремясь его сохранить, тратят значительно большее, чем обычно, количество времени и усилий, что в свою очередь приводит к проблемам со здоровьем и личной жизнью (оба фактора в этой группе выражены в большей степени, чем в других группах). В третьей группе (37 % выборки) значимость фрустрационных факторов сбалансирована, хотя педагоги несколько в большей степени уделяют внимание коммуникативным проблемам. Полагаем, что для выделенных групп педагогов личностной значимостью обладают различные аспекты деятельности: для первой – техническая оснащенность и налаженность учебного процесса, для второй – качество и уровень знаний, для третьей – конгруэнтная коммуникация.

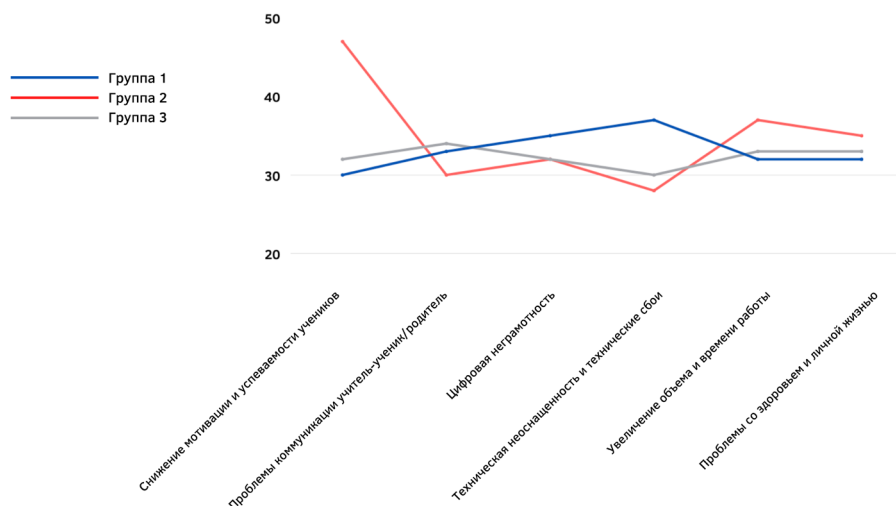


Рис. 2. Группы учителей с различным восприятием фрустрационных факторов в онлайн-обучении

Важно отметить, что восприятие степени сложности перехода на онлайн-обучение в выделенных группах существенно различается. Так, применение H -критерия Краскела – Уоллиса показало значимые отличия ($H = 53,8$ при $p = 0,00001$) между группами по этому показателю (рис. 3).

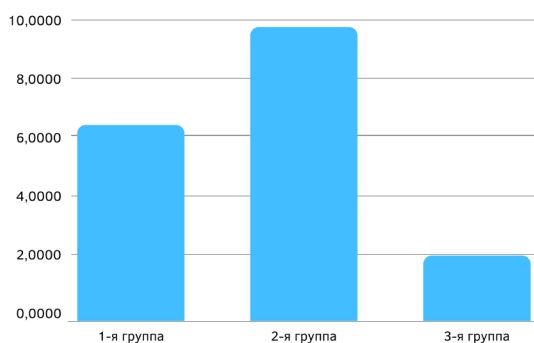


Рис. 3. Восприятие степени сложности перехода к онлайн-обучению в выделенных группах

Таким образом, наиболее сложным переход к онлайн-обучению воспринимают педагоги второй группы, а наименее – третьей группы. Можно сказать, что в первой группе сложность перехода связывается с техническими проблемами, во второй – с особенностью отношения к качеству учебной деятельности, в третьей же группе переход к онлайн-обучению не вызвал существенных трудностей. Как видим, переход к онлайн-обучению имеет для педагогов различную фрустрационную нагрузку в зависимости от значимости тех или иных аспектов учебного процесса. Наиболее фрустрированными оказались педагоги, для которых высокую значимость имеет качество знаний учеников и их успеваемость.

Как уже было сказано выше, специальной мишенью в нашем исследовании была коммуникативная деятельность педагога – одного из ведущих факторов, обуславливающих контекст жизнедеятельности личности. Для прояснения специфики коммуникации в условиях онлайн-обучения был задан вопрос: «С кем в общении Вы стали наиболее уязвимым в связи с переходом в онлайн?» В то время, когда половина педагогов – 50,4 % не отметили какой-либо существенной разницы в коммуникации с окружающими, одновременно с этим 23,8 % педагогов испытывали трудности в общении с близкими людьми вне школы, 19,1 % – с родителями учеников, 4 % педагогов сказали, что стали наиболее уязвимы с учениками, а 2,7 % – с коллегами. Конфликты с родителями с введением

онлайн-обучения значительно усилились, что, очевидно, не могло не сказаться на психологическом благополучии педагогов и, соответственно, на качестве их работы. В то же время поддержка близких в сложных жизненных обстоятельствах как мощнейший ресурс социальной адаптации не стал опорой для педагогов: многие из них испытывали проблемы в коммуникации с семьей, что усугубляло фрустрацию, увеличивало влияние стрессора, а также снижало мотивацию к педагогической деятельности и, как нам представляется, размывало ее цель. Особенно это касается выделенной нами второй, наиболее фрустрированной группы педагогов (см. об этом далее).

Наряду с наличием ключевых параметров классификаций копинг-поведения, встречающихся у разных авторов, существует ряд специфических копинг-стратегий, связанных с особенностями проблемной ситуации, кроме того, подчеркивается некая относительность копинг-стратегий, их зависимость от ситуации, на которые они направлены. С точки зрения С. К. Нартовой-Бочавер, «создание удовлетворительной системной классификации видов психологического преодоления – дело будущего...» [15]. В связи с этим в нашем исследовании для диагностики копинг-стратегий педагогов мы выбрали метод анкетирования с открытыми вопросами, а не стандартизированный тест-опросник. Нам было важно исследовать копинг-стратегии педагогов не сами по себе в рамках уже существующей классификации, а в зависимости от проблемной ситуации – стрессора перехода к онлайн-обучению – и выделить возможную специфичность стратегий педагогов, используемых для совладания с этой ситуацией, описать стратегии, которые предпочитают педагоги для совладания с ситуацией перехода к онлайн-обучению.

На диагностику копинг-стратегий педагогов был направлен следующий вопрос: «По желанию расскажите о своем опыте преодоления коммуникативной нагрузки в связи с онлайн-обучением». Ответы респондентов анализировались посредством контент-анализа. Были выделены пять типов копинг-стратегий, используемых учителями для совладания с фрустрационными факторами онлайн-обучения:

- 1) тайм-менеджмент и протраивание границ, например:
 - не подходить к компьютеру в воскресенье;
 - выходные дни посвящать семье, школьная тема – запрет;
 - четко проанализировать свой режим дня, писать план работы;
- 2) овладение онлайн-компетенциями и платформами (освоение новых средств и форм деятельности), например:
 - разработали памятку для учеников и родителей (инструкция по работе на дистанционном обучении);
 - нашла новые формы работы, которые продолжаю использовать как дополнительные;
 - вебинары, семинары, знакомство с опытом работы;
 - изучение работы и возможностей онлайн-сервисов и использование их на занятиях;
- 3) фиксация на ситуации фрустрации и своих переживаниях, с ней связанных, например:
 - не преодолела;
 - пока решение для себя не нашла;
 - не хочу погружаться в онлайн-обучение;
 - как учитель музыки, я авторитетно заявляю, что удаленные занятия не приносят никакой пользы;
 - терпение;
 - надо понимать, что это временно и будет легче;
 - опыт показал одно: онлайн-обучение – это ад для всех;
 - НАДО – ЗНАЧИТ НАДО;
- 4) применение антистресс-практик, например:
 - переключение на другой вид деятельности: чтение, вязание, прогулки, общение с близкими;

- старалась в свободную минуту выходить на свежий воздух и увлеклась творчеством;
- включаю и слушаю звуки моря, леса. Мантры. Приводит в чувство беговая дорожка, а также велопогулки;
- прогулки по утрам;
- хобби;
- чтение книг вслух своим (родным) детям;
- спорт;
- сон;

5) поиск социальной поддержки и понимания (эмпатия как средство снятия напряжения), например:

- спасибо семье за понимание;
- поддержка родителей очень помогла. Пользовалась помощью близких;
- в общении с родителями главное – понимание и сопереживание, желание помочь.

Количественные показатели выраженности копинг-стратегий учителей представлены на рис. 4.

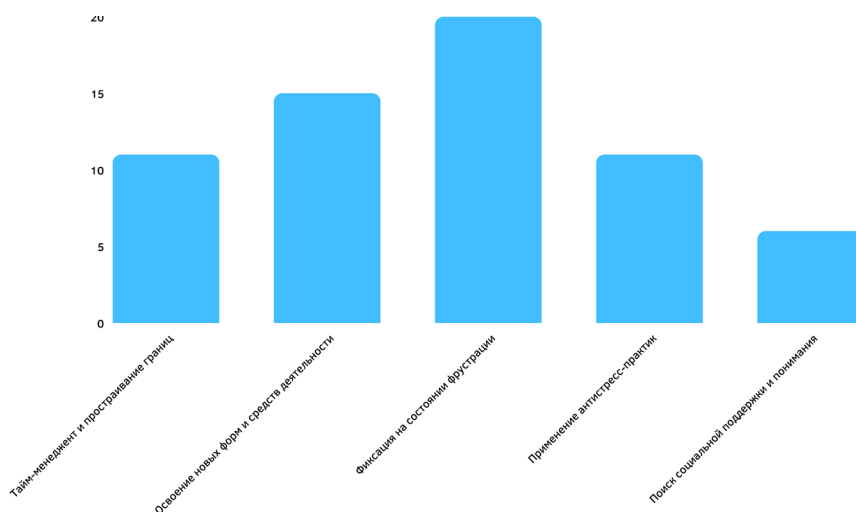


Рис. 4. Копинг-стратегии, используемые учителями для совладания с ситуацией фрустрации

Как видно из рис. 4, наиболее часто применяемой копинг-стратегией у педагогов является фиксация на ситуации фрустрации и своих переживаниях, с ней связанных. Фиксируясь, учитель как бы смиряется с ситуацией фрустрации, воспринимая ее как временную и неизбежную.

В результате применения метода ранговой корреляции Спирмена была обнаружена значимая отрицательная взаимосвязь между копинг-стратегией овладения онлайн-компетенциями и платформами (освоения новых средств и форм деятельности) и восприятием степени сложности перехода к онлайн-обучению (табл. 1).

Как видим, чем больше педагог ориентирован на овладение новыми средствами своей деятельности, тем менее проблемной воспринимается им ситуация онлайн-обучения, и, наоборот, чем менее учитель готов осваивать новые средства, тем более проблемным им воспринимается переход на онлайн-обучение.

Рассмотрим копинг-профили в выделенных нами группах учителей (рис. 5).

Как видно из рисунка, для первой группы наиболее выраженными копинг-стратегиями являются «тайм-менеджмент и простраивание границ» и «применение антистресс-практик». У второй группы ярко выражен копинг «поиск социальной поддержки», при этом минимальное значение получил копинг «применение антистресс-практик». Судя по всему, именно поэтому они сталкиваются, как показал опрос, с проблемами здоровья. Ведь высокая значимость качества деятельности при

больших нагрузках и одновременно недостаточность практики снятия стресса с неизбежностью будут вызывать проблемы со здоровьем, а также личной жизнью.

Таблица 1

Оценка взаимосвязи между копинг-стратегиями и восприятием педагогами сложности перехода к онлайн-обучению

Копинг-стратегии	Коэффициент	Ошибка
Тайм-менеджмент и пространствание границ	0,125	0,322
Овладение онлайн-компетенциями и платформами (освоение новых средств и форм деятельности)	-0,245	0,05
Фиксация на ситуации фрустрации и своих переживаниях, с ней связанных	-0,021	0,87
Применение антистресс-практик	0,047	0,707
Поиск социальной поддержки и понимания (эмпатия как средство снятия напряжения)	0,104	0,408

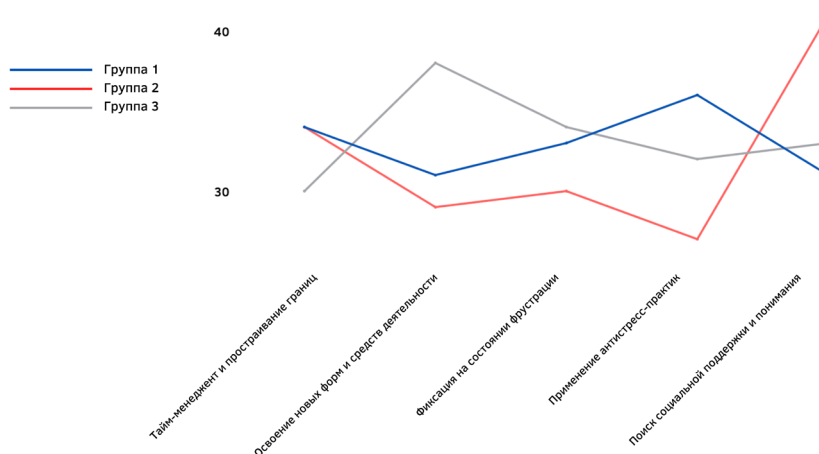


Рис. 5. Копинг-профили в группах учителей с различной личностной значимостью фрустрационных факторов

Если человек хронически находится в состоянии фрустрации, тратя на свою работу все свое время, то это не может не сказаться на отношениях с близкими людьми. В свою очередь именно от близких людей они ожидают поддержки. Такая ситуация неизбежно будет порождать межличностную напряженность и конфликты. Напомним, именно эта группа учителей воспринимают переход на онлайн-обучение как в высшей степени сложный и стрессогенный процесс. В третьей группе максимальную выраженность получил копинг «овладение онлайн-компетенциями и платформами (освоение новых средств и форм деятельности)». Учитывая, что онлайн-обучение для них не является стрессогенной ситуацией, то можно сказать, что этот копинг является наиболее конструктивным для учителей в данной ситуации.

Для выявления значимости различий копинг-стратегий, применяемых педагогами выделенных групп, был использован *U*-критерий Манна – Уитни (табл. 2).

Полученные данные показывают, что педагоги второй группы по сравнению с первой значимо более ориентированы на поиск социальной поддержки. В свою очередь учителя третьей группы в большей степени ориентированы на овладение онлайн-компетенциями и платформами (освоение новых средств и форм деятельности).

В ходе проведенного исследования особенностей копинг-стратегий педагогов в условиях онлайн-обучения мы показали, что переход к онлайн-обучению – это комплексный стрессор, природа которого включает технологический и человеческий факторы, и это значительно ухудшает личное

и профессиональное благополучие педагогов. Одновременно, несмотря на всю драматичность ситуации пандемии, мы можем наблюдать буквально стоическое поведение педагогов, их всеобщую мобилизацию, во многом без принуждения, в ситуации, когда внешнее давление, и особенно со стороны самой системы образования, стало беспрецедентным.

Таблица 2

*Результаты оценки значимости отличий
в выраженности копинг-стратегий у педагогов разных групп*

Копинг-стратегии учителей	1–2-я группы		1–3-я группы		2–3-я группы	
	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Тайм-менеджмент и простраивание границ	143,5	0,982	93	0,176	332	0,284
Овладение онлайн-компетенциями и платформами (освоение новых средств и форм деятельности)	137,5	0,738	79,5	0,054	300	0,148
Фиксация на ситуации фрустрации и своих переживаниях, с ней связанных	131	0,603	96	0,870	376	0,542
Применение антистресс-практик	108	0,099	94,5	0,248	336	0,273
Поиск социальной поддержки и понимания (эмпатия как средство снятия напряжения)	100,5	0,008	81	0,396	364	0,079

В результате исследования выявлены особенности копинг-стратегий в группах учителей с личностной значимостью различных аспектов деятельности. Так, для группы учителей, придающих первичную значимость технической оснащенности и налаженности учебного процесса, наиболее выраженными копинг-стратегиями являются «тайм-менеджмент и простраивание границ» и «применение антистресс-практик». Для группы учителей, переживающих за качество и успешность учебной деятельности, наиболее выраженной копинг-стратегией является «поиск социальной поддержки», при этом минимальное значение получил копинг «применение антистресс-практик». Для группы учителей, придающих первичное значение конгруэнтной коммуникации, наиболее выраженной копинг-стратегией является овладение онлайн-компетенциями и платформами (освоение новых средств и форм деятельности). В ситуации перехода к онлайн-обучению наиболее конструктивной копинг-стратегией является овладение онлайн-компетенциями и платформами (освоение новых средств и форм деятельности). Наиболее уязвимой группой являются учителя, ориентированные на качество и успешность учебной деятельности и использующие при этом копинг-стратегию «поиск социальной поддержки».

Представляется, что результаты проведенного исследования могут быть использованы для составления программ поддержки, направленных на снижение стресса в профессиональной деятельности педагогов. Особенно важно при этом уделить внимание педагогам, для которых выраженной субъективной значимостью является качество работы и уровень знаний учеников.

Анализ и последующее описание личностных ресурсов современного педагога, которые помогли бы ему более эффективно справляться со стрессогенными факторами и менять качество жизни к лучшему, видится нам как одна из плодотворных перспектив настоящего исследования. Решение этой задачи позволит в конечном итоге повысить качество образования и сделать еще один шаг на встречу благополучию всего нашего общества, ведь «учитель – это первое» (М. М. Рубинштейн).

Список литературы

1. Рассказова Е. И., Леонтьев Д. А., Лебедева А. А. Пандемия как вызов субъективному благополучию // Консультационная психология и психотерапия. 2020. Т. 28, № 2. С. 90–108.
2. Борисова М. В. Психологические детерминанты психического выгорания у педагогов: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2003. 190 с.
3. Корытова Г. С. Защитно-совладающее поведение субъекта профессиональной педагогической деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Иркутск, 2007. 533 с.

4. Митина Л. М., Асмаковец Е. С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2001. 192 с.
5. Печеркина А. А., Сняжкова М. Г., Чуракова Н. И. Профессиональное здоровье педагога: учебное пособие для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2018. 136 с.
6. Синичкина Н. Е. Межпоколенческий диалог педагогов и наставничество // Наставничество в школьном образовании: материалы I Шлиссельбургских педагогических чтений, 28 марта 2019 г. / сост. и отв. ред. Н. Е. Синичкина. СПб.: СИНЭЛ, 2019. С. 10–29. URL: <https://drive.google.com/file/d/1ICheyggQUUSEAxbms6T2zTZjotOGy0By/view> (дата обращения: 04.04.2022).
7. Шкурко О. В., Федяева Е. В. Какие проблемы вскрыл вынужденный переход на дистанционное обучение: о компьютерах и педагогической компьютерной компетенции // Проблемы управления качеством образования: сборник избранных статей международной научно-методической конференции. СПб., 2020. С. 107–111.
8. Петракова А. В., Канонир Т. Н., Куликова А. А., Орел Е. А. Особенности психологического стресса у учителей в условиях дистанционного преподавания во время пандемии COVID-19 // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 93–114.
9. Леонидова Г. В., Валиахметов Р. М., Баймурзина Г. Р., Бабич Л. В. Проблемы и перспективы дистанционного обучения в оценках учителей и родителей обучающихся // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2020. Т. 13, № 4. С. 202–219.
10. Исаева Н., Каспржак А., Кобцева А., Цатрян М. COVID-19: учение и обучение глазами родителей // Образовательная политика. 2020. № 3 (83). С. 46–58.
11. Волков С. Дистанционное обучение только навредит детям: как справиться с неизбежными минусами удаленки // Яндекс.Дзен. 27 октября 2021. URL: https://zen.yandex.ru/media/lupus/distancionnoe-obuchenie-tolko-navredit-detiam-kak-spravitsia-s-neizbejnymi-minusami-udalენki-61790b040b66de19a8d8e77f?fbclid=IwAR1x7hkwn2zUtr_sGn1TmgolZL6DTkcx8K8Gyr12zm-DSOGAXIg3lj3kzBU (дата обращения: 05.04.2022).
12. Lazarus R. S. Psychological stress and the coping process. N.Y.: McGraw-Hill, 1966. 257 с.
13. Нартова-Бочавер С. К. Coping behavior в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18, № 5. С. 3–20.
14. Коломейцев Ю. А., Корзун С. А. Основные научные подходы к копинг-поведению (совладающему поведению) // Проблемы управления. 2010. № 2 (35). С. 226–229.
15. Мельникова М. Л. Психология стресса: теория и практика: учеб.-метод. пособие. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36519262> (дата обращения: 17.04.2022).
16. Lasarus R., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York: Springer, 1984. 445 p.
17. Молокоедов А. В., Слободчиков И. М., Удовик С. В. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности. М.: Левь, 2018. 252 с.
18. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. URL: <http://www.psy.msu.ru/people/leontiev/dsl/index.html> (дата обращения: 06.04.2022).
19. Альперович В. Д. Копинг-стратегии субъекта в связи с образами трудной жизненной ситуации в метафорах и социальной фрустрированностью // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13, № 3. С. 143–155.
20. Гоулман Д. С чего начинается лидер // Эмоциональный интеллект / пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2016. С. 7–31.
21. Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей // Лаборатория медиакоммуникаций в образовании НИУ ВШЭ. URL: https://ioe.hse.ru/fao_distant (дата обращения: 04.04.2022).

References

1. Rasskazova E. I., Leontiev D. A., Lebedeva A. A. Pandemiya kak vyzov sub'yektnomu blagopoluchiyu [Pandemic as a challenge to subjective wellbeing]. *Consultatsionnaya psikhologiya i psikhoterapiya – Counselling Psychology and Psychotherapy*, 2020, part 28, no. 2, pp. 90–108 (in Russian).
2. Borisova M. V. *Psikhologicheskiye determinanty psikhicheskogo vygoraniya u pedagogov. Dis. kand. psikhol. nauk* [Psychological determinants of mental burnout among teachers. Diss. of cand. psychol. sci.]. Yaroslavl, 2003. 190 p. (in Russian).
3. Korytova G. S. *Zashchitno-sovladayushcheye povedeniye sub'yekta professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti. Avtoref. dis. dokt. psikhol. nauk* [Protective coping behaviour of the subject of professional pedagogical activity. Abstract of thesis of doc. psychol. sci.]. Irkutsk, 2007. 533 p. (in Russian).

4. Mitina L. M., Asmakovets E. S. *Emotsional'naya gibkost' uchitelya: psikhologicheskoye sodержaniye, diagnostika, korrektsiya* [Emotional flexibility of the teacher: psychological content, diagnostics, correction]. Moscow, Moscow Psychological and Social Institute Publ.; Flinta Publ., 2001. 192 p. (in Russian).
5. Pecherkina A. A., Sinyakova M. G., Churakova N. I. *Proffessional'noye zdorov'ye pedagoga: uchebnoye posobiye dlya bakalavriata* [Professional health of a teacher: a textbook for an academic bachelor's degree]. Moscow, Yurayt Publ., 2018. 136 p. (in Russian).
6. Sinichkina N. E. Mezhpokolencheskiy dialog pedagogov i nastavnichestvo [Educators' intergenerational dialogue and mentoring]. *Nastavnichestvo v shkol'nom obrazovanii: materialy I Shlissel'burgskikh pedagogicheskikh chteniy*, 28 marta 2019 g.; sostavitel' i otvetstvennyy redaktor N. E. Sinichkina [Mentoring in school education: materials of the I Shlisselburg Pedagogical Readings, March 28, 2019; compiler and editor in chief N. E. Sinichkina]. Saint Petersburg, SINEL Publ., 2019. Pp. 10–29 (in Russian). URL: <https://drive.google.com/file/d/1ICheyggQUUSEAxbms6T2zTZjotOGy0By/view> (accessed 4 April 2022).
7. Shkurko O. V., Fedyayeva E. V. Kakiye problemy vskryl vynuždennyi perekhod na distantsionnoye obucheniye: o komp'yuterakh i pedagogicheskoy kompetentsii [What problems were revealed by the forced transition to distance learning: about computers and pedagogical computer competence]. *Problemy upravleniya kachestvom obrazovaniya: sbornik izbrannykh statey mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Problems of quality management in education: a collection of selected articles of the International scientific and methodological conference]. Saint Petersburg, 2020. Pp. 107–111 (in Russian).
8. Petrakova A. V., Kanonir T. N., Kulikova A. A., Orel E. A. Osobennosti psikhologicheskogo stressa u uchiteley v usloviyakh distantsionnogo prepodavaniya vo vremya pandemii COVID-19 [Features of psychological stress among teachers in the context of distance teaching during the COVID-19 pandemic]. *Voprosy obrazovaniya – Education Issues*, 2021, no. 1, pp. 93–114 (in Russian).
9. Leonidova G. V., Valiakhmetov R. M., Baymurzina G. R., Babich L. V. Problemy i perspektivy distantsionnogo obucheniya v otsenkakh uchiteley i roditeley obuchayushchichsya [Problems and prospects of distance learning in the assessments of teachers and parents of students]. *Economicheskkiye i sotsial'nyye peremeny – Economic and social changes: facts, trends, forecast*, 2020, vol. 13, no. 4, pp. 202–219 (in Russian).
10. Isayeva N., Kasprzhak A., Kobtseva A., Tsatryan M. COVID-19: ucheniye i obucheniye glazami roditeley [COVID-19: teaching and learning through the eyes of parents]. *Obrazovatel'naya politika – Educational Policy*, 2020, no. 3 (83), pp. 46–58 (in Russian).
11. Volkov S. *Distantsionnoye obucheniye tol'ko navredit detyam: kak spravitsya s neizbezhnymi minusami udalenykh* [Distance learning will only harm children: how to cope with the inevitable disadvantages of distance learning]. Yandex.Dzen, October 27, 2021 (in Russian). URL: https://zen.yandex.ru/media/lupus/distantsionnoe-obucheniye-tolko-navredit-detyam-kak-spravitsya-s-neizbezhnymi-minusami-udalenykh-61790b040b66de19a8d8e77f?fbclid=IwAR1x7hkwN2zUtR_sGn1Tmgo1ZL6DTkcx8K8Gyr12zm-DSOGAXI3lj3kzBU (accessed 5 April 2022).
12. Lazarus R. S. *Psychological stress and the coping process*. N.Y., McGraw-Hill, 1966. 257 p.
13. Nartova-Bochaver S. K. Coping behaviour v sisteme ponyatiy psikhologii lichnosti [Coping behaviour in the system of concepts of personality psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 1997, vol. 18, no. 5, pp. 3–20 (in Russian).
14. Kolomeytsev Yu. A., Korzun S. A. Osnovnyye nauchnyye podkhody k koping-povedeniyu (sovladayushchemu povedeniyu) [Basic scientific approaches to coping behaviour (coping behaviour)]. *Problemy upravleniya – Control problems*, 2010, no. 2 (35), pp. 226–229 (in Russian).
15. Mel'nikova M. L. *Psichologiya stressa: teoriya i praktika: uchebno-metodicheskoye posobiye* [Psychology of stress: theory and practice: teaching aid]. Ekaterinburg, 2018 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36519262> (accessed 17 April 2022).
16. Lasarus R., Folkman S. *Stress, appraisal and coping*. New York, Springer, 1984. 445 p.
17. Molokoyedov A. V., Slobodchikov I. M., Udovik S. V. *Emotsional'noye vygoraniye v proffessional'noy deyatel'nosti* [Emotional burnout in professional activities]. Moscow, Lev'' Publ., 2018. 252 p. (in Russian).
18. Leontiev A. N. *Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat Publ., 1975 (in Russian). URL: <http://www.psy.msu.ru/people/leontiev/dsl/index.html> (accessed 6 April 2022).
19. Al'perovich V. D. Koping-strategii sub'yekta v svyazi s obrazami trudnoy zhiznennoy situatsii v metaforakh i sotsial'noy frustrirovannost'yu [Coping strategies of the subject in connection with images of a difficult life situation in metaphors and social frustration]. *Eksperimental'naya psichologiya – Experimental Psychology*, 2020, vol. 13, no. 3, pp. 143–155 (in Russian).

20. Goleman D. S chego nachinayetsya lider [Where does the leader begin]. *Emotsional'nyy intellekt*. Perevod s angliyskogo [Emotional intelligence: Translated from English]. Moscow, Al'pina Publisher Publ., 2016. Pp. 7–31 (in Russian).
21. Problemy perekhoda na distantsionnoye obucheniye v Rossiyskoy Federatsii glazami uchiteley [Problems of transition to distance learning in the Russian Federation through the eyes of teachers]. *Laboratoriya mediakommunikatsii v obrazovanii NIU VSHE* [Laboratory of media communications in education, Higher School of Economics] (in Russian). URL: https://ioe.hse.ru/fao_distant (accessed 4 April 2022).

Информация об авторах

Синичкина Н. Е., доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор, директор фонда «Просвещение», Русская христианская гуманитарная академия (Набережная реки Фонтанки, 15, Санкт-Петербург, Россия, 191011).
E-mail: n.sinichkina@rhga.ru

Кубарев В. С., кандидат психологических наук, доцент, Омский государственный технический университет (пр. Мира, 11, Омск, Россия, 644050).
E-mail: kubikss@yandex.ru

Information about the authors

Sinichkina N. E., Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Head of Fund “Enlightenment”, Russian Christian Humanitarian Academy (Naberezhnaya reki Fontanki, 15, Saint-Petersburg, Russian Federation, 191011).
E-mail: n.sinichkina@rhga.ru

Kubarev V. S., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Omsk State Technical University (pr. Mira, 11, Omsk, Russian Federation, 644050).
E-mail: kubikss@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 05.03.2022; принята к публикации 01.07.2022

The article was submitted 05.03.2022; accepted for publication 01.07.2022