

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСТРЕСС, ВЫГОРАНИЕ И КОПИНГ-СТРАТЕГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аванесян Гана Георгиевна

кандидат психологических наук, доцент,
Московский авиационный институт
(национальный исследовательский университет)
ganaa2003@mail.ru

PSYCHOLOGICAL DISTRESS, BURNOUT AND COPING STRATEGIES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

G. Avanesyan

Summary: During the period of passing exams and writing final qualification works the stressogenicity of the educational environment in higher educational institutions increases significantly, which indicates the relevance of this study. The aim of the work: to analyse how the following determinants in the educational environment are related to each other: psychological distress, emotional burnout and coping strategies. This goal mediates the implementation of the following tasks: to disclose the content of the concepts of «stress», «psychological stress», «psychological distress», «emotional burnout»; to identify the reasons why the student's academic self-efficacy may decrease; to analyse how an individual assesses the problem situation; to disclose how students in higher education can use coping strategies. The material basis of the study was formed by the works of the following authors: G.S. Korytova, G. Sellier, T.V. Chernikova, Y.V. Scherbatykh, A. Denovan, B. Hegberg and others. Hypothesis: coping strategies can help students of higher education institutions to prevent a decrease in academic self-efficacy and the emergence of psychological distress.

Keywords: psychological distress, emotional burnout, coping strategies, higher education institution, student, testing.

Аннотация: В период сдачи экзаменов и написания выпускных квалификационных работ стрессогенность образовательной среды в высших учебных заведениях значительно повышается, что и свидетельствует об актуальности настоящего исследования. Цель работы: проанализировать, каким образом между собой связаны следующие детерминанты в образовательной среде: психологический дистресс, эмоциональное выгорание и стратегии совладания. Указанная цель опосредует реализацию следующих задач: раскрыть содержание понятий «стресс», «психологический стресс», «психологический дистресс», «эмоциональное выгорание»; обозначить причины, в силу которых академическая самоэффективность студента может понижаться; проанализировать, каким образом индивид проводит оценку проблемной ситуации; раскрыть, каким образом обучающиеся в высшем учебном заведении могут использовать стратегии совладания. Материальную основу исследования составили работы следующих авторов: Г.С. Корицова, Г. Селье, Т.В. Черникова, Ю.В. Щербатых, А. Денован, Б. Хегберг и другие. Гипотеза: стратегии совладания могут помочь студентам высших учебных заведений предотвратить снижение академической самоэффективности и возникновение психологического дистресса.

Ключевые слова: психологический дистресс, эмоциональное выгорание, стратегии совладания, высшее учебное заведение, студент, тестирование.

На сегодняшний день студенты высших учебных заведений (далее – ВУЗ) сталкиваются с нарастающим давлением как со стороны преподавательского состава, так и со стороны своих однокурсников. Конкуренция с последними, в свою очередь, повышает стрессогенность образовательной среды, что становится особенно актуальным в период сдачи экзаменов и написания выпускных квалификационных работ. Полагаем, что это указывает на актуальность настоящей работы, цель которой – проанализировать психологический дистресс, эмоциональное выгорание и стратегии совладания в образовательной среде [1].

Содержание понятий

В первую очередь, представляется необходимым раскрыть содержание следующих понятий: «стресс», «психологический дистресс» и «эмоциональное выгорание».

Г. Селье, исследователь человеческой физиологии, заимствовал термин «стресс» из физики, наделив его следующим содержанием. Стресс – это неспецифиче-

ский ответ организма, являющийся результатом любого предъявленного к нему требования [2, с. 30]. Из этого определения следуют два вывода. Во-первых, стресс представляет собой реакцию организма на что-то, а не воздействие чего-либо на него. К его особенностям следует отнести системность и комплексность, так как он затрагивает весь организм человека, а не отдельную его часть. В связи с этим интерес представляет мнение Ю.В. Щербатых, согласно которому к проявлениям стресса относятся: изменения в эмоциональной, поведенческой и мыслительной сферах, а также изменения функциональности вегетативной нервной системы [4, с. 22]. Во-вторых, тот факт, что стресс не специфичен, указывает на относительную независимость его качества от силы воздействия, оказываемого на организм. К такому воздействию следует отнести как физическое, так и психологическое воздействие.

Позднее Р. Лазарус вводит понятие «психологический стресс», для которого характерно наличие некоторых отличий в механизмах своего возникновения от физического стресса [7, с. 121-123]. Во-первых, для реакции

индивида на психологические стрессоры характерно наличие сложных ответных реакций, к которым следует отнести субъективную оценку самого стрессора. Во-вторых, при условии, что индивид воспринимает стрессор в качестве угрозы, психический стимул сам может стать стрессором.

Однако нельзя утверждать, что психологический стресс – нечто негативное, так как он служит адаптации организма к изменяющейся окружающей среде. Лишь при условии, что организм не располагает необходимыми ресурсами для преодоления влияния психологических стрессоров, следует говорить о патологическом характере происходящего процесса. Иными словами, психологический дистресс – это неспецифический ответ организма на предъявленное требование, при котором организм не обладает достаточным количеством ресурсов для преодоления указанного требования.

Что касается эмоционального выгорания, то о нем следует сказать следующее. Т.В. Черникова утверждает, что эмоциональное выгорание представляет собой психологический синдром, для которого характерна длительная реакция на хронические межличностные стрессоры, возникающие в рамках образовательной или трудовой деятельности [3, с. 40]. Три ключевых аспекта этой реакции: чрезмерное истощение внутренних ресурсов; отстраненность от деятельности; ощущение неэффективности и отсутствия достижений. Полагаем, что в рамках настоящей работы следует употреблять «психологический дистресс» и «эмоциональное выгорание» в качестве синонимов.

Взаимосвязь между академической самооэффективностью и эмоциональным дистрессом в образовательной среде

Следует отметить тот факт, что обучающиеся неодинаково переживают стресс: его переживание различается по продолжительности и интенсивности. Мотивация, работоспособность и самочувствие студента могут повышаться при условии наличия сильного стрессора, который может быть преодолен в силу наличия значимой цели. Кроме того, этот стрессор должен поддаваться контролю. Однако, как указывает Т.А. Мурберг, если студентам для преодоления нагрузки не хватает ресурсов, то стрессоры станут восприниматься как угрожающие, что, в свою очередь, нанесет ущерб психологическому здоровью и благополучию [8].

Результаты исследования Б. Хегберга позволяют утверждать, что академический стресс частично объясняет тенденцию к росту психологического дистресса в рамках образовательной среды [6]. В связи с этим особый интерес может представлять «гипотеза образовательных стрессоров», согласно которой на сегодняшний

день получение образования неразрывно связано с ростом стрессовых ситуаций. Возрастающее давление на успеваемость и повышенное внимание к нормативному тестированию сопровождаются негативными переживаниями, связанными с оценками, что отрицательно сказывается на здоровье молодых людей.

Р.С. Лазарус в рамках своих работ вводит новый термин, академическую самооэффективность, которая представляет собой убежденность человека в том, что он сможет добиться успеха в академической деятельности [7]. Как полагает автор, академическая самооэффективность может объяснить, какая взаимосвязь есть между учебным стрессом и психологическим дистрессом. Акцентируем на этом более подробное внимание.

При условии, что обучающиеся ВУЗа воспринимают предъявляемые к ним требования со стороны коллектива педагогов в качестве чрезмерных, то произойдет снижение их академической самооэффективности по следующим причинам. Для восприятия требований чрезмерными характерно возникновение неблагоприятного аффективного состояния, что подразумевает негативную оценку собственной деятельности. Снижение академической самооэффективности может препятствовать способности и стремлению человека справляться с учебными нагрузками, требованиями и трудностями, которые изначально вызвали стресс, что может привести к негативным эмоциям. Если студенты не верят в свои академические способности настолько, что не могут справиться с воспринимаемым ими академическим стрессом, то в результате возникнут чувства безнадежности и тревоги.

Кроме того, Р.С. Лазарус указывает, что люди постоянно реализуют первичную и вторичную когнитивную оценку самой ситуации, участниками которой они стали, а также имеющихся ресурсов, с помощью которых ситуация может быть разрешена [7, с. 130]. Это справедливо также для обучающихся в ВУЗе. Первичная оценка связана с возможными последствиями, с которыми индивид столкнется. В рамках образовательной среды обучающиеся постоянно оценивают свою нагрузку, а именно, влияют ли их успехи или неудачи на их личное благополучие. Существует три типа ситуационных последствий: нерелевантные, доброжелательно-положительные и стрессовые. Последние возникают при условии, что студент ощущает либо угрозу личному благополучию, исходящую от образовательной среды (домашних заданий, например), либо страх потери чего-либо (статуса в глазах преподавателей или однокурсников), либо он переживает «подъем» как реакцию на вызов.

Угроза благополучию и ожидание потери синонимичны, так как схожи по возможному результату. Например, студент, который чувствует неспособность подготовиться

ся к тестированию, сначала переживает ожидание потери (исчезновение хороших оценок), а затем испытывает угрозу благополучию.

Восприятие индивидом проблемной ситуации в качестве «вызова» – позитивная ситуация, результатом которой становится личностный рост. Студенты, оценивающие предъявляемые к ним требования в качестве таких, с которыми они в состоянии справиться самостоятельно, как правило, испытывают положительные эмоции: желание учиться, волнение и приподнятое настроение. С другой стороны, обучающиеся, считающие свою нагрузку угрожающей, сосредотачиваются на потенциальной вреде ситуации и, как правило, испытывают негативные эмоции.

Полагаем, что восприятие студентом проблемной ситуации в качестве «вызова» является адаптивной реакцией на предъявляемые требования, что свидетельствует о высокой академической самоэффективности индивида, реагирующего подобным образом. Однако восприятие проблемной ситуации в качестве угрожающей его благополучию не может свидетельствовать о низкой академической самоэффективности, так как студент обладает способностью что-то предпринять, желая нивелировать возможные негативные последствия. В этом случае вторая оценка становится значимой и тесно взаимодействует с первичной оценкой, формируя эмоциональные реакции индивида.

Вторая оценка – это оценка индивидом того, сможет ли он самостоятельно справиться со стрессовой ситуацией. Другими словами, какие биологические, социальные и когнитивные ресурсы доступны для того, чтобы справиться с ситуативными требованиями. Примером такой оценки является контекстно-специфическая самоэффективность. Иными словами, если студент в ходе вторичной оценки приходит к выводу, что он не обладает достаточным количеством ресурсов для выхода из проблемной ситуации, его академическая самоэффективность начнет снижаться. При условии, что указанная реакция является систематичной (повторяется некоторое количество раз), академическая самоэффективность снижается до уровня, при котором уже на стадии первичной оценки возникает психологический дистресс: человек не может справляться со стрессором.

В связи с этим особую значимость приобретают стратегии совладания (копинг-стратегии), которые представляют собой усилия по регулированию эмоций, поведения и аспектов окружающей среды в ответ на стресс, возникающий в повседневной жизни [9]. Каждая ситуация требует использования определенной стратегии совладания. Во многих случаях проблемная ситуация превышает ресурсы, которыми располагает человек. Сталкиваясь с трудной ситуацией, люди оценивают, на-

сколько угрожающей или сложной она является в соответствии с их собственными целями и ресурсами. Затем люди активизируют ресурсы, позволяющие справиться с ней, и применяют стратегии совладания.

Различают несколько стратегий совладания. Проблемно-ориентированная стратегия активизируется при условии, что ситуация оценивается как изменяемая и контролируемая, а индивид стремится сосредоточиться на решении проблемы. Эмоционально-фокусированные стратегии активизируются при условии, что ситуация кажется неизменной, а человек стремится нивелировать свои негативные чувства.

А. Денован утверждает, что студенты ВУЗов сталкиваются с множеством проблем в процессе получения образования [5]. Кроме того, он утверждает, что обучающиеся применяют множество типов копинг-механизмов, к которым он относит следующие: самоконтроль, доверие и позитивное мышление. Тип используемой копинг-стратегии зависит от воспринимаемого индивидом уровня собственной академической самоэффективности.

Иными словами, использование стратегии совладания является наиболее эффективным в тот момент, что предшествует возникновению психологического дистресса. Обратимся к примеру. Студент, ранее демонстрировавший низкие математические навыки, получает после «пары» задание подготовиться к тестированию по алгебре/геометрии. Придя домой и размышляя над возможными последствиями «провала» тестирования, он проводит первичную оценку, результатом которой становится страх потери статуса в глазах однокурсников и ощущение угрозы его благополучию. Далее студент проводит вторичную оценку, выявляя биологические, социальные и когнитивные ресурсы, которые позволят ему справиться с подготовкой к тесту. Биологические и когнитивные ресурсы оказываются недостаточными, так как он обладает низкими математическими навыками. Социальные ресурсы также отсутствуют, так как, например, ранее он не смог установить устойчивые товарищеские связи внутри коллектива. В этот момент индивид должен использовать одну из доступных стратегий совладания: проблемно-ориентированную или эмоционально-фокусированную. Полагаем, что в рассматриваемом случае актуальной является проблемно-ориентированная стратегия, так как проблема подлежит контролю. Например, студент может не начинать готовиться к тестированию, а попробовать его «списать» во время выполнения. Или он может, например, нанять репетитора по математике, который поможет подготовиться к тестированию. Иными словами, все перечисленные действия позволяют избежать снижения академической самоэффективности и дальнейшего психологического дистресса.

На основании вышеизложенного приходим к выво-

ду о том, что стратегии совладания представляют собой эффективный инструмент, позволяющий студентам ВУЗов бороться со снижением академической самооэффективности, психологическим дистрессом и эмоциональным выгоранием. Так, психологический дистресс – это неспецифический ответ организма на предъявленное требование, при котором организм не обладает достаточным количеством ресурсов для преодоления указанного требования. Его характерными чертами являются следующие. Во-первых, психологический дистресс имеет накопительный эффект, так как он не проявляется мгновенно после определенного события. Во-вторых, академическая самооэффективность (убежденность индивида в том, что он может справляться с образовательной нагрузкой), условно находится в промежутке между адекватной реакцией (стресс) и патологической реакцией (дистресс) на стрессор. В-третьих, возникновение психологического дистресса индивида зависит

от уровня его академической самооэффективности. Чем ниже уровень последней, тем выше вероятность психологического дистресса.

Так, каждый человек проводит двойную оценку проблемной ситуации. Первичная оценка предполагает учет возможных негативных последствий, которые возникнут при условии, что он не справится с проблемой. Вторичная оценка предполагает учет возможных инструментов (биологических, когнитивных, социальных), с помощью которых он может преодолеть проблемную ситуацию. Если результатом двойной оценки студентом предъявленных к нему требований становится систематичный вывод о том, что он не может справиться с ситуацией, то его академическая самооэффективность начнет снижаться, что в конечном итоге приведет к психологическому дистрессу. Именно по этой причине на этапе второй оценки необходимо использование стратегий совладания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Корытова Г.С. Профессиональный стресс: психологическая защита и копинг в педагогической деятельности: монография / Г.С. Корытова; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Томский гос. пед. ун-т» (ТГПУ). Томск: ФГБОУ ТГПУ, 2015. 452 с.
2. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. Тбилиси: Сабчота Сакартвело, 1982. 112 с.
3. Черникова Т.В. Эмоциональное выгорание. Диагностика и психопрофилактика: учебно-методическое пособие / Т. В. Черникова, В. В. Болучевская; под ред. Т.В. Черниковой. Волгоград: ВолгГМУ, 2012. 271 с.
4. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции: стресс как биологическая и психологическая категория, оценка уровня стресса, динамика стресса и причины возникновения, методы оптимизации уровня стресса / Ю. В. Щербатых. 2-е перераб. и доп. М.: Питер, 2012. 256 с.
5. Denovan A., Macaskill A. An interpretative phenomenological analysis of stress and coping in first year undergraduates // Br. Educ. Res. J. 2013. No. 39. Pp. 1002–1024.
6. Högberg B., Strandh M., Hagquist C. Gender and secular trends in adolescent mental health over 24 years. The role of school-related stress // Social Science & Medicine. 2020. Vol. 250.
7. Lazarus R.S. Stress and Emotion: A New Synthesis / New York: Springer Publishing Company. 2006. 360 p.
8. Murberg T.A., Bru E. The role of coping styles as predictors of depressive symptoms among adolescents: A prospective study. Scandinavian Journal of Psychology. 2005. No. 46(4). Pp. 385–393.
9. Tobin D., Holroyd K., Reynolds R., Wigan J. The hierarchical structure of the Coping Strategies Inventory // Cognit. Ther. Res. 1989. № 13. Pp. 343–361.

© Аванесян Гана Георгиевна (ganaa2003@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»