

*Т.М. Ткачёва, канд. физ.-матем. наук, доцент*

*З.С. Сазонова, доктор пед. наук, профессор*

Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)

## **ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГА ВУЗА: ПРЕВЕНТИВНЫЕ МЕРЫ И ЛИКВИДАЦИЯ ПОСЛЕДСТВИЙ**

**Н**а определенном этапе профессиональной деятельности специалистов, работа которых связана с высоким уровнем эмоциональной нагрузки и постоянным взаимодействием с людьми, формирование синдрома профессионального выгорания становится серьезным препятствием для обеспечения непрерывности процессов развития профессионализма, творчества и самореализации. Бесстрастная статистика свидетельствует о том, что у преподавателей высшей школы проявление этого синдрома не является редкостью.

Последние пять лет работы в системе отечественного высшего образования подтвердили выводы статистики с максимальной степенью полноты. Для научно-педагогических коллективов вузов этот период времени оказался очень трудным. За предельно короткий срок в системе высшей школы произошли принципиально значимые события. Во-первых, в сентябре 2011 года все вузы начали работать на основе новых государственных стандартов. Затем во многих вузах (в том числе и в МАДИ) были проведены мероприятия государственной аккредитации. После аккредитации последовало мобильное устранение отмеченных недостатков и началась подготовка к реализации Указа Президента РФ от 7 мая 2012 года «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» в том его аспекте, который относится к формализации трудовых отношений между работниками (преподавателями) и работодателем (вузом) посредством внедрения в образовательных учреждениях инноваций — эффективных организационно-управленческих и финансово-экономических механизмов, а также структурных и нормативных изменений. Реализацию Указа планируется обеспечить с помощью механизма «эффективных контрактов», требующего детального отражения в трудовых договорах информации о нормировании и регулировании труда каждого преподавателя. Предполагается, что введение «эффективных контрактов» будет способствовать оптимизации штата педагогических работников и структуры их заработной платы, включающей как гарантированную, так и стимулирующую часть (зависящую от критериев и измеряемых показателей результатов индивидуальной деятельности).

Следствием предельно высокой интенсивности работы и нервного напряжения, связанно-

го с необходимостью стремительного внедрения значительного числа инноваций, сущность и возможные последствия которых многим преподавателям не вполне были ясны, стало формирование феномена «коллективного выгорания», проявляющегося в состояниях апатии, раздражения, усталости и тревоги.

Преподаватели Центра инженерной педагогики МАДИ, сочетая научно-педагогическую деятельность в Центре с психолого-педагогическими исследованиями, выполняемыми в рамках лаборатории инженерно-педагогических исследований (ЛИПИ) университета, изучали в течение нескольких последних лет процессы формирования и развития коллективного «выгорания» преподавателей и предпринимали меры, направленные на ликвидацию опасной «эпидемии» [1–3].

Профессиональное (эмоциональное) выгорание представляет собой сложное психологическое и физическое состояние, характеризующееся общим упадком сил, снижением уровня профессиональной активности, потерей энтузиазма, ухудшением памяти, стремлением к минимизации контактов с коллегами и друзьями. Психологи полагают, что формирование подобного состояния человека (абсолютно не характерного для него прежде) является результатом «срабатывания» индивидуально-механизма психологической защиты от тех внешних негативных воздействий, с которыми трудно справиться в условиях неблагоприятной обстановки [4]. В подобной ситуации организм перестраивается, пытается «найти» выход из сложной для него ситуации за счет использования ранее не задействованных резервов.

«Выгорание» преподавателей вузов в подавляющем числе случаев представляет собой относительно устойчивое состояние, возникающее, например, после многолетней целеустремленной работы, интегрирующей ежедневную педагогическую деятельность с выполнением диссертационного исследования, подготовкой монографии, ответственными выступлениями на конференциях, заботой о семье, а также с такими срочными профессионально значимыми и ответственными делами, от качества выполнения которых зависит престиж коллектива, а понимание всех аспектов их сущности к моменту начала работы у субъектов деятельности отсутствует.

Преодоление состояния «выгорания» за счет использования исключительно собственных ресурсов требует настойчивости, терпения и значительных временных затрат. При этом успех не является гарантированным, в то время как при наличии поддержки со стороны коллег и близких людей с «выгоранием» можно успешно бороться.

Проявляя интерес к изучению синдрома «эмоционального выгорания» в течение многих лет, профессионально-педагогический коллектив кафедры инженерной педагогики приступил к научным исследованиям этого феномена в 2010/2011 учебном году, в период интенсивной подготовки всех преподавателей вуза к работе на основе ФГОС ВПО третьего поколения, включающей разработку компетентностно ориентированных программ учебных дисциплин. Исследования проводились в рамках лаборатории инженерно-педагогических исследований (ЛИПИ).

Осенью 2011/2012 учебного года многие преподаватели естественно-научных и гуманитарных дисциплин оказались в сложной ситуации «двойной нагрузки». Им предстояло проводить занятия по одним и тем же дисциплинам, как со студентами второго курса, обучающимися по программам «специалитета», так и со студентами «бакалавриата», только что приступившими к обучению на первом курсе в соответствии с компетентностно ориентированными программами. Программы, разработанные на основе государственных образовательных стандартов второго и третьего поколений, создавались в соответствии с двумя разными образовательными парадигмами и, соответственно, цели их освоения принципиально различались. Вынужденное «раздвоение» педагогической пози-

ции в отношении целей одновременно реализуемых образовательных процессов не способствовало сохранению психологической устойчивости преподавателей в условиях, как никогда, высокой аудиторной нагрузки.

Для того чтобы предотвратить психологическую перегрузку преподавателей и формирование у них синдрома «эмоционального выгорания», коллектив преподавателей кафедры инженерной педагогики принял решение о проведении диагностики психологического состояния преподавателей. На стадии констатирующего эксперимента была использована разработанная В.В. Бойко методика диагностики уровня эмоционального выгорания [2]. В качестве диагностирующего средства был выбран разработанный им тест, позволяющий не только выявить наличие синдрома «эмоционального выгорания», но и при его наличии установить у каждого субъекта конкретную фазу этого синдрома: «напряжения», «резистенции» или «истощения».

Фаза «напряжения» является предвестником и «запускающим» механизмом формирования синдрома эмоционального выгорания. Наличие этой фазы характеризуется тем, что сам субъект осознает травмирующие его психику внешние факторы. Он ощущает зарождение негативной энергии эмоционального напряжения и, стараясь помешать распространению информации о своем «неравновесном» состоянии, фактически способствует накоплению негатива внутри самого себя.

Следующей является фаза «резистенции», свидетельствующая о формировании «барьера» на пути внешних негативных воздействий, о создании механизма психологической защиты организма от усиливающегося давления внешних обстоя-

#### Результаты исследования

Количество преподавателей	4	6	12	16	30	10
	Меньше 5 лет	От 5 до 10 лет	От 10 до 15 лет	От 15 до 20 лет	От 20 до 30 лет	Больше 30 лет
Педагогический стаж						
Переживание психотравмирующих обстоятельств	0	8	12	15	20	10
Неудовлетворенность собой	5	15	20	20	16	6
«Загнанность в клетку»	0	15	18	25	10	5
Тревога и депрессия	10	10	20	15	15	10
Неадекватное эмоциональное избирательное реагирование	16	18	26	38	25	20
Эмоционально-нравственная дезориентация	12	22	28	34	26	16
Расширение сферы экономики эмоций	6	18	30	32	16	8
Редукция профессиональных обязанностей	4	20	12	30	20	10
Эмоциональный дефицит	10	12	20	20	16	8
Эмоциональная отстраненность	8	15	25	25	12	6
Личностная отстраненность (деперсонализация)	4	25	30	35	15	12
Психосоматические и психовегетативные нарушения	0	20	22	30	20	10
Среднее значение симптома «Напряжение» (1, 2, 3, 4)	3,75	12	17,5	18,75	15,25	7,75
Среднее значение симптома «Резистенция» (5, 6, 7, 8)	9,5	19,5	24	33,5	15,75	13,5
Среднее значение симптома «Истощение» (9, 10, 11, 12)	5,5	18	24.25	27,5	21,75	11,5

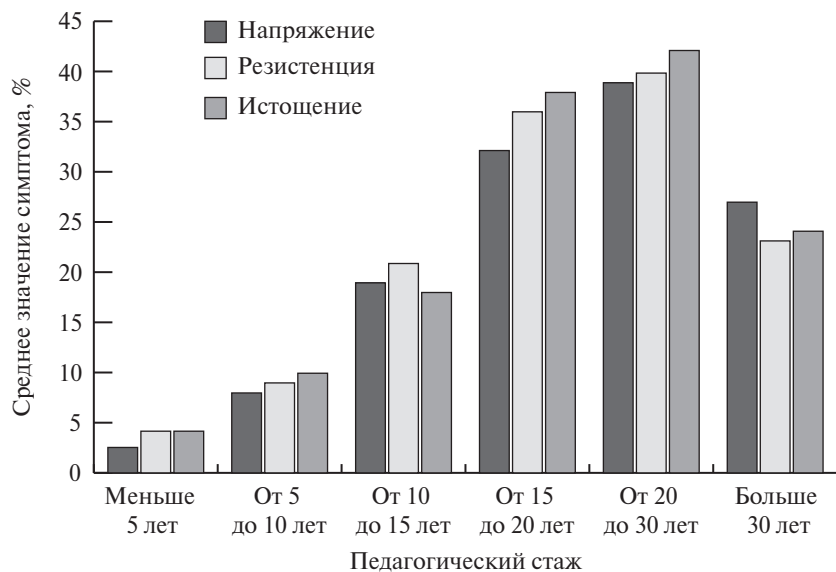


Рис. 1. Результаты тестирования (тест В.В. Бойко), 2012 г.

тельств. На этой стадии в результате неадекватной «экономии» энергетических ресурсов, наблюдается эмоциональная заторможенность, а иногда даже черствость, неучитивость или полное равнодушие не только к сотрудникам по работе, но и по отношению к близким людям.

Третья фаза «эмоционального выгорания» преподавателя — это фаза «истощения», характеризующаяся значительным понижением его общего энергетического тонуса. Характерными проявлениями этой фазы являются раздражительность и резкость, «выгорание» становится неотъемлемым атрибутом личности.

Весной 2012 года было проведено тестирование 78 преподавателей, работающих со студентами первых двух курсов. Количественные данные, полученные в этом эксперименте, представлены, соответственно, в таблице и на рис. 1.

Анализ полученной информации свидетельствует о том, что влияние психологической и физической перегрузки в наибольшей степени сказалось на состоянии опытных и все еще активно действующих преподавателей. Именно эта категория преподавателей (стаж от 20 до 30 лет) была в максимальной степени загружена разработкой новых программ учебных дисциплин (только преподавателями кафедры инженерной педагогики в этот период было разработано 56 новых программ). В качестве психолого-педагогических средств понижения уровня коллективного эмоционального напряжения были использованы методы совместного обсуждения

перспектив развития «горизонтальных» и «вертикальных» межпредметных связей и проектирования процессов взаимодействия коллективов различных кафедр на новой компетентностно ориентированной основе. В рамках общения с теми преподавателями, психологическое состояние которых оказалось наиболее сложным, проводилась индивидуальная работа с использованием технологии персонального коучинга.

Важными результатами совместной работы преподавателей стали рефлексия собственной педагогической деятельности, ее анализ и оценка с позиции компетентностного подхода, поиск в создавшихся обстоятельствах нового смысла и наиболее эффективных методов организации своего труда.

В сентябре 2013/2014 учебного года было проведено повторное тестирование более ста преподавателей разных кафедр университета. В этот период более чем у половины участников эксперимента признаки синдрома «эмоционального выгорания» не были зафиксированы, а третья фаза «истощения» была обнаружена только у двух преподавателей, объяснивших свое состояние наличием проблем, связанных со здоровьем. Полученные результаты тестирования свидетельствовали о существенном улучшении психологического состояния всех участвовавших в эксперименте преподавателей. В рамках совместного анализа полученных результатов преподаватели подтверждали улучшение своего психологического и общего состояния. Положительная динамика объяснялась не только отдыхом во время только что закончившегося отпуска, но и той энергетической «подпиткой», ко-

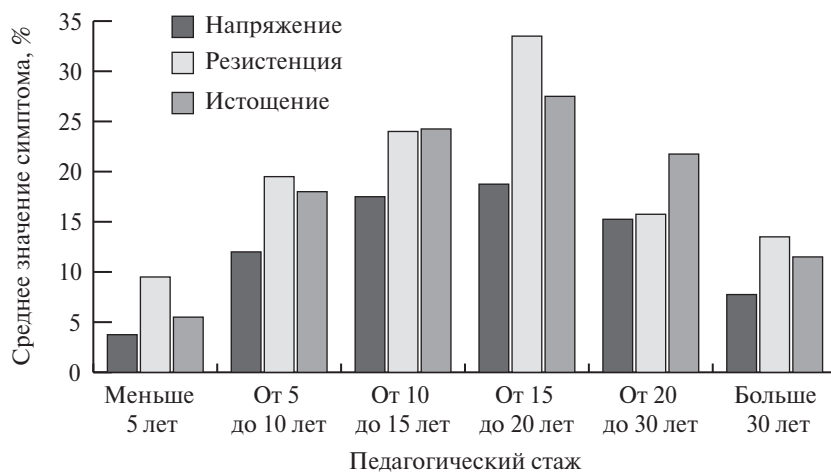


Рис. 2. Результаты тестирования (тест В.В. Бойко), 2014 г.

торая была получена в предыдущем учебном году в рамках совместной деятельности, ориентированной на улучшение эмоционального состояния каждого члена педагогического коллектива.

На следующем этапе эксперимента, выполненном в октябре—ноябре 2014/15 учебного года, приняли участие 114 преподавателей. Тестирование проводилось преподавателями кафедры инженерной педагогики в рамках проведения в Центре инженерной педагогики лекций и практических занятий по повышению квалификации, соответствующих плану работы ЛИПИ. Результаты обработки полученных при тестировании данных представлены на рис. 2.

Из рис. 2 видно, что в 2014 году наблюдается второй пик (после 2011/2012 учебного года) эмоционального выгорания преподавателей МАДИ.

Сравнение этих результатов с теми, которые были получены в 2012 году, отражены на графиках, представленных на рис. 3.

Полученные в 2014 году результаты значительно лучше тех, которые «имели место» два года назад, однако они не позволяют «абстрагироваться» от необходимости выполнения работы, ориентированной на улучшение психологического климата в научно-образовательном пространстве вуза.

Зафиксированные в текущем году нарушения психологического равновесия у преподавателей разного возраста обусловлены высоким уровнем неопределенности профессионального будущего в связи с предстоящей «оптимизацией» штатов педагогических работников и структуры их заработной платы. Напряженность в педагогическом коллективе является следствием информации о предстоящем сокращении штата преподавателей и интенсификации научно-педагогического труда. Результаты проведенного тестирования показали, что в настоящее время наибольшая прибавка к «выгоранию» наблюдается у преподавателей, имеющих стаж научно-педагогической деятельности от 10 до 15 лет, т. е. у опытных и работоспособных

преподавателей, как правило, успешно сочетающих научно-исследовательскую и педагогическую деятельность (см. рис. 2).

Сравнительный анализ информации, полученной, соответственно, в 2012/2013, 2013/2014 и 2014/2015 учебных годах позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, экспериментально наблюдаемые изменения в распределениях уровней (фаз) эмоционального (профессионального) «выгорания» препо-

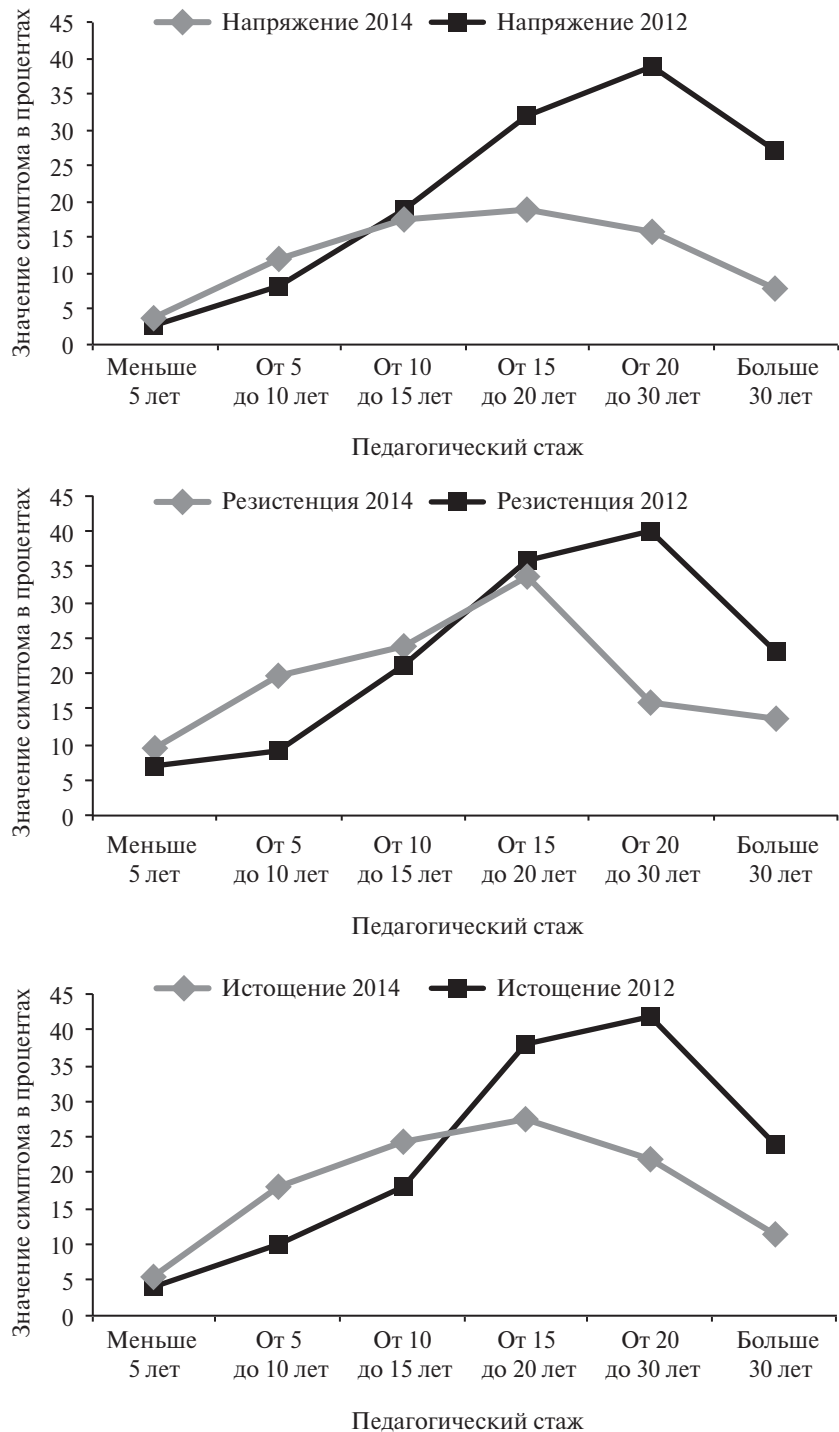


Рис. 3. Сравнение результатов тестирования преподавателей в 2012 и 2014 гг.

давателей разного возраста не являются случайными. В первую очередь, они объясняются неадекватными условиям творческой работы, «скачками» фактической физической и психологической нагрузки всех субъектов научно-педагогических коллективов, обусловленными «идущими сверху» инновационными управленческими идеями и постановлениями.

Во-вторых, учитывая квазинепрерывный характер организационно-управленческих инноваций, ориентированных на реализацию процессов «оптимизации», необходимо иметь внутривузовские средства противодействия негативно влияющим внешним «импульсам» (иметь собственную систему психологической поддержки).

В связи с размышлением над тем фактом, что конкретный результат любого проекта и его качество только на 20 % зависят от компетентности каждого из участвующих в его выполнении профессионалов, а на 80 % зависит от качества организации и управления их совместной деятельностью, необходимо отметить следующее. Результаты обсуждения уважаемым коллективом руководителей лучших отечественных вузов (23 июня 2014 года в Кремле) состояния отечественного инженерного образования в современных условиях не позволяют утверждать, что организацией и управлением системой отечественных инженерных вузов в настоящее время можно гордиться [5].

Одним из примеров тех трудностей, масштабы которых можно было существенно уменьшить (или вообще избежать), стали трудности, возникшие у большинства научно-педагогических коллективов отечественных инженерных вузов в период стремительного перехода к работе на основе ФГОС ВПО в соответствии с компетентностным подходом. Удивительно, но факт! Новые государственные стандарты по некоторым направлениям профессиональной подготовки были утверждены за очень короткий срок до того момента, в который вузы уже должны были начать работу на их основе. Подобную организацию перехода к работе в соответствии с новой образовательной парадигмой невозможно оценить как успешную.

Преподавательские коллективы вузов, принимавших участие в разработке макетов новых стандартов (ФГОС ВПО), имели существенные преимущества перед коллегами из других вузов, поскольку раньше, чем они, могли получить необходимую для предстоящей работы информацию, а также и своевременную консультационную поддержку.

Педагогическая общественность большинства отечественных вузов такой возможности не имела и была вынуждена в условиях «компрессии времени» разбираться в сущности принципиальных изменений, которые предстояло осуществить. За нелегко короткой временной интервал преподавательским коллективам отечественных вузов

потребовалось, наряду с их научно-педагогической деятельностью, предусмотренной ранее составленными индивидуальными планами, выполнить огромный объем дополнительной и неоплачиваемой работы, направленной на разработку компетентностно ориентированных программ учебных дисциплин и соответствующего методического обеспечения.

Все было сделано в срок в рамках формально оформленного соответствующими документами и неформального повышения квалификации тысяч отечественных преподавателей. Не все было сделано «на отлично», в том числе и потому, что количество, элементный состав и содержание формулировок многих компетенций, представленных в новых стандартах, во многих случаях вызвали обоснованные вопросы.

Второй пример трудностей, которых могло и не быть, но они возникали, связан с прямо противоположными рекомендациями, поступающими вузам от управленческого органа. Например, в течение нескольких последних лет и вплоть до окончания 2013–2014 учебного года, т. е. в уже достаточно активный период «оптимизации» состава и структуры научно-педагогических кадров, вузам настоятельно рекомендовалось отказаться от идеи приглашения к педагогической работе «внешних» совместителей. Эта рекомендация имела «обобщенный» характер, относилась также и к представителям производственных предприятий «профильного» для вуза сектора экономики, согласных сочетать свою основную деятельность на предприятиях с преподаванием уникальных учебных дисциплин/модулей на условиях частичной занятости в вузе. Рекомендации обосновывались тем, что совместители являются в вузах временными сотрудниками и вследствие этого они не несут ответственности за качество образовательных процессов и их результатов.

Возникает следующий вопрос. Если отечественным вузам предоставляется академическая свобода, то разве они не имеют права самостоятельного подбора кадров, прежде всего, именно из соображений обеспечения максимально высокого качества процессов и результатов? С наибольшей вероятностью можно ожидать примерно такой ответ: «Да, конечно, имеете право, Вам только предлагается, решать предстоит Вам самостоятельно».

В современных условиях, при которых средний возраст педагогического состава вуза является одним из показателей его перспективности, а возраст уникальных специалистов, как правило, не является самым юным, полученная рекомендация звучала как искушение.

В действительности такого рода рекомендации, на одну из которых обращено внимание, препятствуют повышению качества инженерного образования. Приведем аргументы, подтверждающие высказанную точку зрения. В настоящее время

на отечественных высокотехнологичных предприятиях работают коллективы специалистов, в числе которых есть такие инженеры-исследователи и инженеры-конструкторы, которые обладают уникальным как формализуемым, так и неформализуемым личностным знанием. Отказ от возможности «передачи» этого знания будущим поколениям инженеров и молодым преподавателям технических дисциплин, стремящихся повысить свою квалификацию, — это большая и непростительная ошибка. Кстати, авторы считают своим долгом реабилитировать «передачу» знаний. Учитель, который имеет то уникальное «свое», что можно и нужно «передать» для общего блага, заслуживает уважения и благодарности. При наличии современных информационных возможностей становится неэффективным процесс «трансляции» тех знаний, которые являются общедоступными, но «передача» уникальных знаний молодым преподавателям и студентам — это очень важный процесс для повышения качества и конкурентоспособности отечественного высшего образования.

Высокая значимость феномена «передачи» уникальных знаний и опыта творческой деятельности молодежи, стремящейся повысить свою квалификацию, многократно доказана историей создания и развития отечественных научных школ и конструкторских бюро.

На заседании Совета при Президенте РФ по науке и образованию (23.06.2014) прозвучала другая рекомендация, по содержанию прямо противоположная предыдущей. Новая рекомендация стимулирует вузы к приглашению высококвалифицированных инженеров, активно работающих в сфере реального производства, к работе в вузе на условиях совместительства с целью подготовки будущих инженеров к инновационной деятельно-

сти на современных отечественных предприятиях [5]. На этот раз рекомендация прозвучала «с самой высокой трибуны» в процессе заседания Совета при Президенте РФ по науке и образованию и соответствующие материалы опубликованы в средствах массовой информации.

### Выводы

Полученный в МАДИ опыт в области управления качеством профессиональной подготовки бакалавров, магистров и специалистов доказал, что мониторинг психологического состояния и профилактика формирования состояния эмоционального выгорания у преподавателей вузов в периоды масштабных инновационных преобразований и повышенной интенсивности их труда являются необходимыми средствами и факторами обеспечения комплекса условий, необходимых для совместной образовательной, научной и созидательной деятельности преподавателей и студентов.

### Список литературы

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. — М.: Информационно-издат. дом «Филинь», 1996. — 472 с.
2. Сазонова З.С., Ткачева Т.М. Инженерная педагогика: проблемы подготовки преподавателей технических дисциплин в условиях инновационного образования: монография. — М.: МАДИ, 2013. — 192 С.
3. Сазонова З.С., Ткачева Т.М. Проблемы подготовки преподавателей технических вузов к работе в условиях инновационного образования // Известия ВолгГТУ. — 2014. — Т. 17. — № 3 (140). — С. 111–118.
4. Бойко Д.В. Методика диагностики уровня эмоционального выгорания: тест [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://do.gendocs.ru/docs/index-192146.html>
5. Материалы заседания совета при Президенте по образованию и науке [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://news.kremlin.ru/news/45962>

УДК 378.147

*В.Г. Лизунков*

*М.Г. Минин, доктор пед. наук*

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

## АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К РЕШЕНИЮ ВОПРОСОВ ПЕДАГОГИКИ

Практика современного образования показывает, что для теоретического изучения и восприятия образовательного процесса необходимо сконцентрировать больше внимания комплексному изучению, разработке и внедрению подходов к решению педагогических проблем.

В теории педагогических процессов выделяет следующие подходы: личностно ориентированный; деятельностный; технологический; систем-

ный; ценностно ориентированный; процессуальный; синергетический.

Каждый из подходов имеет свои преимущества и недостатки, применяется в том или ином направлении преимущественно в комплексе. В настоящее время часто применяемыми подходами являются: деятельностный, личностно ориентировочный, системный и технологический.

Проанализируем некоторые из них.