

УДК: 159.99

DOI: 10.25629/НС.2024.01.14

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Каяшева О.И.

Московский институт психоанализа

Аннотация

Эмоциональное выгорание преподавателей высшей школы является сложной и актуальной проблемой для исследований и связано с особенностями социально-психологической среды вуза. Социально-психологическая среда вуза, являющаяся сложной динамической системой, включает в себя внешние и внутренние аспекты функционирования по отношению к преподавателю как субъекту образовательного процесса: внешние представлены организационно-административным (пространственно-временные, информационно-организационные, предметно-деятельностные и технические, материальные компоненты) и интерпсихическим (ценностно-смысловые компоненты межличностного взаимодействия, коммуникативно-мотивационные, защитно-рекреативные и статусные компоненты, социально-психологический климат вуза) уровнями и внутренним – личностным уровнем (личностные и профессиональные качества преподавателя вуза). Преподаватели, согласно опросу, отмечают компоненты организационно-административного уровня, как обуславливающие развитие эмоционального выгорания (большие объемы нагрузки в профессиональной деятельности, отсутствие стабильности, некорректное расписание и др.) и интерперсональные (неблагоприятный психологический климат в коллективе и др.). В исследовании выявлены прямые корреляции между эмоциональным выгоранием и организационно-административными компонентами (эмоциональным истощением, деперсонализацией преподавателей вузов и трудовой нагрузкой; эмоциональным истощением и неопределенностью социально-психологической среды вуза; деперсонализацией и чрезмерной регламентацией образовательного процесса); отрицательная корреляция между эмоциональным выгоранием и личностным уровнем (эмоциональным истощением и конструктивной мотивацией профессиональной деятельности преподавателя вуза).

Ключевые слова

Психология среды, образовательная среда, параметры среды, психическое выгорание, деперсонализация, эмоциональное истощение, субъекты образовательного процесса.

Введение

Вуз, как часть общего жизненного пространства человека, является отражением тех процессов, которые происходят в обществе, и в тоже время в среде вуза находят свою реализацию модели отношений не характерные для иных систем. Социально-психологическая среда вуза сопряжена с высоким уровнем профессиональных стрессов и рисками эмоционального выгорания субъектов образовательного процесса. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности приводит к ряду негативных последствий, включающих снижение самооценки, эффективности профессиональной деятельности преподавателей высшей школы, повышение рисков развития депрессивных расстройств и психосоматических заболеваний (эссенциальная гипертензия, онкология и др.), нарушения сна, проблемы межличностного взаимодействия в образовательном процессе и др. Профессиональная жизнь с высоким уровнем стрессов нарушает личную жизнь преподавателя, усложняет отношения в семье, протекание супружеских и детско-родительских конфликтов и др. Социально-психологическая среда высшего учебного заведения

представляет собой сложную, открытую и изменяющуюся систему, предполагающую активное взаимодействие субъектов образовательного процесса (преподавателей, студентов, руководства вуза) и транслирующую определенные гласные (и, в том числе, негласные) правила.

Следует отметить, что профессия «преподаватель высшей школы» переживает в настоящее время сложный кризисный период. Ранее, согласно социальным опросам, лидирующие позиции занимали высокоинтеллектуальные, социально значимые профессии, но в настоящее время в условиях рыночной экономики и изменения основных приоритетов в стране – высокооплачиваемые профессии. Значительный внешний контроль деятельности преподавателей негативно влияет на уровень их творческой активности в учебной, научной и иных видах деятельности. Результаты деятельности профессионала оцениваются на основе утвержденного перечня количественных показателей в вузе (подсчет общего количества публикаций в год, количества участия в конференциях различного уровня, отработанных за учебный год часов, рейтинговых оценок студентов по дисциплинам преподавателя и др.), не учитывая сложные качественные аспекты разноплановой деятельности преподавателя. Этот момент приводит к парадоксальным ситуациям, когда автор нескольких востребованных и актуальных научных работ по итогам года получает рейтинговый балл в вузе ниже, чем автор многочисленных публикаций, не имеющих практической и теоретической значимости и представляющих компиляцию исследований других ученых. Система рейтинговых оценок и игнорирование потребностей преподавателя вуза нивелирует его личность [13]. Расширение обязанностей (оформление документации вуза, профориентационная, воспитательная работа и др.) уже при существующей высокой учебной нагрузке не способствуют сохранения психологического и физического здоровья педагогов.

К. Левин, привнесший теорию поля в социальные науки, отметил связь между поведением человека и теми внешними и внутренними условиями, которые определяются в той или иной системе. Человек является неотъемлемой частью среды, в которой находится [10]. Вуз задает определенные объективные условия, которые либо способствуют созданию благоприятной среды для осуществления профессиональной деятельности преподавателей вузов, либо существенно осложняют ее, и определяют скорость и направление изменений в различных подсистемах организации. Социально-психологическая среда вуза связана с тем, какие ценности, социально-значимые смыслы она транслирует при взаимодействии субъектов образовательного процесса.

Если определять статус преподавателя только с позиции профессий сферы услуг, то роль данной профессии будет нивелироваться и пониматься только с точки зрения запросов обучающихся-потребителей и возможностей получения прибыли организациями. Возвращение социального статуса преподавателя высшей школы, обеспечение доступности бесплатного образования и увеличения бюджетных мест, по всей видимости, станут важными перспективными задачами для высшего образования в России. В предложенной статье обращено внимание на основные компоненты социально-психологической среды вуза и на ее связь с эмоциональным выгоранием преподавателей высшей школы.

Краткий обзор исследований

Психология среды как новое научное направление оформилось с 60-70-х гг. XX века. Окружающая среда влияет на различные структуры человеческой психики, что обуславливает достаточно широкое и перспективное проблемное поле для изучения специалистами. В психологии среды часто внимание акцентировалось на взаимоотношениях между человеком и пространственно-предметной средой, включающей материальные, созданные человеком объекты и предметы физического пространства; были выделены различные способы взаимодействия человека со средой – активный (когнитивный (интерпретативный), поведенческий (оперативный)) и пассивный (когнитивный (оценочный), поведенческий (респонсивный)) [1].

В настоящее время человек, как правило, проживает в различных искусственных средах, созданных им же, и приспосабливается к ним. Взаимодействие с естественной природной средой для жителей городов является ограниченным. В процессе приспособления человека к среде важен созданный о ней образ, который в последующем будет обеспечивать определенные типы реакций и формировать необходимое адаптивное поведение. Среда представляет собой совокупность внешних условий, в которых осуществляется определенный процесс [5;6], и способна изменять самочувствие человека, активизировать его, либо выступать в качестве успокаивающего, рекреативного ресурса; связана с общими показателями мозговой активности человека [11]. Человек в течение жизни включается во взаимодействие с различными видами среды. Социальная среда может рассматриваться с точки зрения развития психологической суверенности личности (достижения автономности и независимости). Установление баланса при взаимодействии между социумом и человеком обеспечивается с помощью построения психологических границ субъекта [12].

Большинство исследований фокусирует свое внимание на психологической среде у студентов вузов в связи с их академической самоэффективностью, компетентностью и самоидентификацией [15;22]. Тем не менее, в отечественных исследованиях предметом исследования, в том числе, становится психологическая среда вузов в контексте профессиональной деятельности преподавателей. Одним из основных вопросов является обеспечение психологической безопасности среды вуза, которая в данной статье понимается как составляющая социально-психологической среды вуза. Среда вуза подвержена негативным общественным явлениям и не всегда способствует сохранению психического здоровья личности и обеспечению его безопасности и чувства принадлежности. Очевидна актуальность создания такой психологической среды в вузе, в которой будет обеспечиваться эффективное развитие каждой личности [3].

Исследования эмоционального выгорания в сфере образования во многом акцентируют свое внимание на школьных учителях, при этом недостаточно изученным остается вопрос эмоционального выгорания у преподавателей высшей школы. Негативными составляющими школьного климата являются высокие требования (интенсивная рабочая нагрузка, проверки, высокие ожидания от педагогов со стороны руководства школы и родителей, поведенческие и эмоциональные проблемы учащихся, социальные проблемы (депривация, дискриминация, социальное неравенство и др.), изменение образовательной политики и приоритетов). Эмоциональное выгорание педагогов становится, исходя из вышеперечисленного, распространенным явлением в образовательной среде, что требует проведения мероприятий по противодействию развития эмоционального выгорания (например, внедрения специальных тренинговых программ (тренинги осознанности и др.)) [17].

Дополнительными негативными факторами для школьной среды стали нехватка времени у педагогов, проблемы с дисциплиной на занятиях, низкая мотивация обучающихся и ценностный диссонанс у участников образовательного процесса [18]. Переход к онлайн обучению, использование искусственного интеллекта способствуют выгоранию не только у педагогов, но и обучающихся [21].

Выгорание педагогов приводит к изменениям в их эмоциональной сфере, что выражается в положительных корреляциях выгорания с тревогой, горем, презрением, гневом, виной, стыдом. Значимые положительные корреляции были определены между деперсонализацией и стыдом, презрением, раздражительностью, отвращением и отрицательные – между деперсонализацией и интересом, счастьем. Актуальность и востребованность оказания консультативной помощи педагогам является очевидной на разных уровнях осуществления образовательной деятельности [20]. Профессиональная деятельность преподавателей вузов сопряжена с высокими рисками выгорания. С целью улучшения среды вуза предлагаются: повышение уровня востребованности и социального статуса преподавателя высшей школы на государственном и общественном уровне, наличие условий, обеспечивающих творческий характер профессии. Заработная плата должна соответствовать интеллектуальной сложности профессии и ее уровню в системе образования [13].

В зарубежных исследованиях проводится анализ специфики эмоционального выгорания преподавателей высшей школы и факторов, способствующих выгоранию. В Китае отмечаются исследования выгорания среди педагогов разных ступеней образования. Китайские специалисты полагают, что при изучении эмоционального выгорания основное внимание уделяется воздействию среды на человека, но при этом не учитываются генетические факторы. Генотип rs16917237 TT гена BDNF может быть фактором риска профессионального выгорания у преподавателей китайских университетов [18]. У испанских преподавателей, согласно проведенным исследованиям, в последние годы отмечается ухудшение психического здоровья, что обусловлено общей ситуацией на рынке труда, хроническими стрессами в профессиональной деятельности. Предиктором синдрома эмоционального выгорания является в первую очередь хронический стресс, с которым сопряжена профессиональная деятельность преподавателей. Эмоциональное истощение преподавателей напрямую коррелирует с «эмоциональным вниманием» и обратно с «эмоциональной ясностью» и «эмоциональным восстановлением». Развитые эмоциональный интеллект и «язык тела» являются двумя важными факторами в профилактике синдрома и могут помочь обеспечить психическое благополучие преподавателей вузов [19].

Для педагогов предлагаются различные тренинговые программы, среди которых тренинг биологической обратной связи с релаксацией, использованием монитора HeartMath и методики HeartMath Quick Coherence (система методов саморегуляции, направленных на физиологические изменения у человека (синхронизация деятельности головного мозга и сердца и др.)) [16]. Предлагается использование программ физической активности, поскольку они снижают уровни кортизола и норадреналина у преподавателей вузов и, соответственно, уровень стресса [19].

В отечественной психологии эмоциональное выгорание преподавателей вузов изучено недостаточно. Обращено внимание на распространенность данного явления и недостаточность профилактических и психокоррекционных мероприятий по данному направлению. Отмечается, что выгорание положительно коррелирует с перфекционизмом личности [8;9]. Педагоги относятся к группе риска по развитию эмоционального выгорания в связи со сверхурочной работой и высокими нагрузками в профессиональной деятельности [14]. Факторами выгорания становятся: недостаточная заработная плата и отсутствие поддержки коллег и администрации, противоречивость и невыполнимость требований, отсутствие чувства значимости собственной деятельности и профессиональной деятельности преподавателей в целом, отсутствие чувства защищенности перед администрацией, студентами, отсутствие постоянных трудовых договоров (чаще трудовой договор с преподавателями заключается от 1 года до 5 лет) [7;8;9]. Последствиями выгорания становятся прогулы, текучесть кадров в вузах, снижение эффективности деятельности вузов и др.

Цель и задачи исследования

Цель: выявить особенности социально-психологической среды вуза и ее связи с синдромом эмоционального выгорания, как сложного психологического явления, включающего в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений, у преподавателей вузов.

Задачи: на основе теоретического анализа, синтеза и обобщения уточнить основные структурные компоненты социально-психологической среды вуза; выявить факторы эмоционального выгорания преподавателей высшей школы, связанные с особенностями изучаемой социально-психологической среды; определить взаимосвязи компонентов социально-психологической среды с эмоциональным выгоранием (эмоциональным истощением, деперсонализацией и редукцией профессиональных достижений) у преподавателей вузов.

Гипотеза исследования заключается в том, что определяющая роль в развитии эмоционального выгорания у преподавателей принадлежит организационно-административным компонентам социально-психологической среды вузов.

Организация исследования

В исследовании приняли участие 60 преподавателей психологических специальностей государственных и негосударственных вузов Москвы и Подмосковья в 2023 г. (согласно пожеланиям участников опроса и соблюдения конфиденциальности, вузы в данной публикации не названы; 66,7% преподавателей работают как государственных, так и в негосударственных вузах; 13,33% только в негосударственных вузах; возраст опрошиваемых от 40 до 60 лет, из них 8 мужчин и 52 женщины).

Методы

Теоретический анализ, синтез и обобщение научной литературы по проблеме исследования, опрос, контент-анализ, тестирование (Опросник профессионального выгорания (К. Маслач, С. Джексон в адаптации Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченкова и Е. И. Лозинской) [4], методы математической статистики).

Результаты и их обсуждение

С 90-х гг. XX в. до начала 20-х гг. XXI в. социально-психологическая среда в вузах постсоветского периода претерпела сложные изменения. Расширение обязанностей преподавателей включило в себя в ряде вузов помимо проведения учебной, профориентационной, воспитательной, методической и научной работы – набор студентов на новый учебный год, проведение открытых мероприятий для абитуриентов, студентов, подготовки публикаций и выступлений для СМИ, курсов повышения квалификации, профпереподготовки на базе вузов и др. При этом профессия преподавателя вуза утратила свой высокий социальный статус, перейдя в категорию сферы услуг, и обнаружив сложные противоречия между уровнем заработной платы и требованиями со стороны администрации вуза, между высоким спросом на «преподавательские услуги» и проблемами качественного обеспечения образовательного процесса, подготовки преподавателей вузов, между реальными запросами рынка труда и некачественной подготовкой специалистов по устаревшим программам на фоне снижения академических требований к обучающимся (потребителям услуг) в ряде вузов. Система высшего образования продолжает изменения в сложном кризисном обществе. Отказ от ранее введенной Болонской системы и двухуровневой системы подготовки студентов (третий уровень высшего образования – аспирантура) потребует дополнительных изменений в системе обучения.

Целесообразно выделить несколько уровней социально-психологической среды, включающих ряд компонентов (рисунок 1).

I. Организационно-административный уровень:

- пространственно-временные компоненты (местонахождение и доступность вуза, особенности организации графика работы преподавателей и расписание занятий; время выделяемое преподавателям для подготовки к занятиям; общий уровень нагрузки преподавателя в вузе с учетом временных затрат; возможности расширения пространства вуза за счет интеграции в общие научно-образовательные процессы высшего образования и соответствующих научных направлений с целью повышения качества преподавания и подготовки обучающихся; психологическое прошлое, настоящее и будущее вуза, находящиеся во взаимосвязи и единстве, объясняющие регрессивные или позитивные динамические процессы в вузе; предлагаемая общая трудовая нагрузка преподавателям и др.);

- информационно-организационные (связь администрации вуза с сотрудниками, своевременное оповещение в изменениях в образовательном процессе и в работе преподавателей высшей школы; корректность сообщаемой информации и отсутствие противоречивости требований; неопределенность (административного регламента, ситуации с краткосрочными трудовыми договорами, противоречивость требований администрации и др.);

- предметно-деятельностные и технические компоненты (оборудование вуза, обеспечение учебной литературой и др.),

- материальные (уровень заработной платы, премии и др.).

Компоненты социально-психологической среды вуза

- **Организационно-административный уровень:**
 - пространственно-временные,
 - информационно-организационные,
 - предметно-деятельностные и технические компоненты,
 - материальные компоненты.
- **Интерпсихический (межличностный) уровень:**
 - ценностно-смысловые компоненты межличностного взаимодействия,
 - коммуникативно-мотивационные компоненты,
 - защитно-рекреативные и статусные компоненты,
 - социально-психологический климат вуза.
- **Личностный уровень:**
 - личностные и профессиональные качества преподавателя вуза (ответственность, мотивация профессиональной деятельности преподавателя, вуза, интернальность-экстернальность, чувство значимости себя как специалиста и своей профессиональной деятельности для общества, статус идентичности преподавателя, базовые и высшие потребности, ценности и др.).

Рисунок 1 – Основные компоненты социально-психологической среды вуза

II. Интерпсихический уровень:

- ценностно-смысловые компоненты (ценность профессиональной деятельности преподавателя и ее результатов для общества, трансляция различных видов ценностей в образовательном процессе и др.; поиск смысла в сложных жизненных ситуациях в соотношении с контекстами профессиональной деятельности; воплощение социально значимых идей и др.);

- защитно-рекреативные (обеспечение безопасности субъектов образовательного процесса, отдыха, сохранение психологического здоровья человека; создание служб психологической помощи субъектам образовательного процесса; обеспечение правовой защищенности преподавателя вуза (заключение длительных или бессрочных трудовых договоров и т.д.) и др.);

- статусные (место преподавателя вуза среди социально значимых профессий высшей квалификации; статус, связанный с ученым званием доцента или профессора, ученой степенью кандидата или доктора наук);

- коммуникативно-мотивационные компоненты (особенности межличностной коммуникации и ее мотивации у субъектов образовательного процесса; коммуникативная компетентность, способности разрешать конфликтные ситуации);

- социально-психологический климат вуза, обусловленный особенностями межличностной коммуникацией субъектов образовательного процесса.

Личность непосредственного руководителя преподавателя вуза – завкафедрой, декана, замдекана и др. также обуславливает развитие эмоционального выгорания. Характерологические особенности, не позволяющие руководителю, эффективно выполнять его профессиональные функции и взаимодействовать с сотрудниками вуза:

- выраженные интроверсия, шизоидные, эпилептоидные, параноидные, истероидные черты и др.;

- низкий уровень коммуникативной компетентности,

- агрессивность, конфликтность, враждебность,

- отстраненность, эмоциональная холодность,

- ригидность;
- склонность к директивному, авторитарному стилю руководства;
- инфантилизм,
- нежелание брать на себя ответственность и постоянное делегирование собственных обязанностей подчиненным, которые уже имеют собственную высокую трудовую нагрузку;
- демонстративность и др.

III. Личностный уровень включает особенности преподавателя.

Личностно-профессиональные особенности качества преподавателя (развитые социальный и эмоциональный интеллект, профессиональная компетентность и др.);

- чувство значимости себя как специалиста и своей профессиональной деятельности,
- мотивация профессиональной деятельности преподавателя высшей школы (конструктивная или неконструктивная);
- статус идентичности (достигнутый статус, предрешенный статус, статус моратория и статус диффузии [2]),
- потребности преподавателя (высшие и базовые потребности и др.).

Личностно-профессиональные особенности преподавателя обуславливают его подверженность определенным стрессовым событиям в выбранной деятельности. Фрустрация может быть связана с определенными потребностями преподавателя, с проблемами его карьерного и профессионального роста, саморазвития профессионального и личностного. Отмечается связь эмоционального выгорания с перфекционизмом, развитым чувством справедливости, низкой стрессоустойчивостью, неадаптивными копинг-стратегиями, ответственностью, высокой тревожностью, конфликтностью, неразрешенными внутренними и межличностными семейными и иными конфликтами. Нарциссические черты, наличие хронических соматических и психических заболеваний, отсутствие эмоциональной поддержки близких (чаще отмечают женщины-преподаватели) часто становятся основой для эмоционального выгорания личности.

По результатам опроса преподавателей психологических специальностей государственных и негосударственных вузов Москвы и Подмосковья в 2023 г. нами было выявлено, что ведущее место в развитии эмоционального выгорания отводится педагогами организационно-административным факторам. Приведем перечень основных факторов с примерами, предлагаемыми опрашиваемыми. Среди основных факторов выгорания преподавателями были отмечены:

- большой объем нагрузки (помимо учебных часов, включены иные виды обязательной нагрузки для преподавателя) (100%);
- неопределенность (отсутствие длительных трудовых договоров; заключение договоров ГПХ (в том числе, в госвузах Москвы), по условиям которых, оплата труда происходит только после отработки всех учебных часов по дисциплинам (за семестр часто организации в московских вузах составляет от 100 т. р. перед преподавателем, в связи с этим, педагоги испытывают беспокойство и часто лишаются возможности брать дополнительные часы в других вузах и испытывают финансовые сложности, отмечается снижение их мотивации при работе со студентами); постоянные ротации кадров, частая смена администрации, увольнения сотрудников, оптимизации, объединение или закрытие кафедр, факультетов и др.) (83,3%);
- чрезмерная регламентация и бюрократизация образовательного процесса, негативно сказывающаяся на преподавании и творческой активности преподавателя, и включающая работу с РПД, ФОС, УМК, журналами педагогической нагрузки и иной документацией (расширенный документооборот), постоянный контроль учебных занятий (отслеживание деятельности преподавателей в течение всего рабочего дня с помощью видеокамер, незапланированные проверки, обход аудиторий во время занятий, проверки администрацией числа присутствующих студентов и т.д.) (83,3%);

- некорректное расписание занятий (ошибки в расписании (разные группы и предметы поставлены на одно время у преподавателя, поставлены лишние неоплачиваемые часы, либо поставлены не все часы, наличие «окон» в течение дня в расписании от одной и более пар и пр.), неравномерная нагрузка в течение семестра с распределением от 4 пар и более в один день; неверно поставленные аудитории – 2-3 группы студентов разных преподавателей записаны в расписании одновременно в одну аудиторию; несвоевременное оповещение об изменениях в расписании; неудобный график занятий – работа с вечерними группами до 22.00 и выход на следующий день на занятие утром и др.) (70%);

- негативный социально-психологический климат в коллективе (негативное состояние, общий фон настроения преподавателей; отсутствие здорового юмора; отсутствие обсуждения творческих тем, научных проектов, отсутствие поддержки и взаимопомощи, негативные отзывы друг о друге и др.; сложных случаях отмечается буллинг, боссинг и иные виды, что часто связано с тем, что нападающие (администрация, сотрудники) имеют ниже уровень квалификации, чем их жертва и травля становится способом сокрытия собственной некомпетентности, ситуации несправедливости; недостаточное, поверхностное, формализованное общение в коллективе, ограничивающееся решением основных рабочих проблем (66,67%);

- отсутствие качественного технического сопровождения вузом учебных онлайн занятий (не предоставляется доступ к хорошо функционирующим платформам для работы с большими группами студентов, преподаватели самостоятельно решают все возникающие проблемы на вебинарах и др., оплачивают из личных средств доступ к платформам, гарнитуру, микрофоны, покупку ноутбука; администрация вуза занимает обвинительную или отстраненную позицию в ситуациях сложностей обеспечения качественной трансляции, при этом, не предоставляя техническое оборудование и помещение для проведения дистанционных занятий, либо требует при проведении дистанционных занятий приезжать в вуз со своим техническим оборудованием, часто не предоставляя помещения с шумоизоляцией и стабильным интернет-подключением, что приводит к жалобам со стороны студентов и необоснованным взысканиям со стороны администрации) (50%),

- отсутствие качественного технического сопровождения вузом учебных очных занятий (отсутствующие или не работающие проекторы, компьютеры; нет доступных сотрудников из техотдела и др.); необходимость привозить собственное оборудование в вуз (50%);

- низкая оплата высококвалифицированного труда профессорско-преподавательского состава вузов, отсутствие оплаты подготовки РПД и ФОС; отсутствие развитой системы материального стимулирования и поощрения сотрудников (50%);

- обвинительная или отчужденно-дистантная позиция администрации (если возникли трудные ситуации, то преподаватель решает их самостоятельно; либо администрация убеждена, что ситуация возникла по вине преподавателя, не уточняя обстоятельств ее возникновения) (41,67%);

- трудности при взаимодействии со студентами (низкий уровень подготовки студентов на внебюджетных местах и отсутствие мотивации к обучению, прогулы студентами занятий и опоздания, акцентуированные студенты, студенты с психопатическими особенностями, студенты с психическими заболеваниями (расстройства аутистического спектра, шизофренического спектра, невротические расстройства и др., не позволяющие выстроить адекватное межличностное взаимодействие), высокая конфликтность отдельных студентов, гетерогенные группы студентов – с нормой развития и нарушениями слуха, зрения и др., не позволяющие перестроить занятия под запросы студентов с особенностями в развитии или удовлетворять запросы студентов первой группы) (35%);

- некорректный, неудобный режим отпусков (25%);

- отсутствие чувства защищенности и безопасности (13,33%);

- недостаточный отдых в течение учебного года (10%);

- нереализованная потребность в досуге, любимом хобби (туризме, искусстве и др.) и пр. (5%).

Предложенные компоненты находятся в тесной взаимосвязи и, в ряде случаев, их отделение друг от друга носит условный характер.

Преподаватели с опытом руководящей работы (завкафедрами, деканы) дополнительно отметили среди факторов выгорания компоненты личностного уровня (интолерантность к неопределенности преподавателей в профессиональной деятельности (сложности адаптации под новые требования кафедры, факультета, работы с новыми базами данных, документацией и пр.; низкий уровень профессиональной идентичности преподавателей вузов; недостаточную компетентность в возрастной психологии, необходимой для регулирования взаимодействия со студентами, и недостаточную ориентацию на субъект-субъектный подход; использование неадаптивных защитных механизмов – ухода от решения проблемных ситуаций, недостаточно развитое распознавание психологических механизмов взаимодействия в рамках образовательного процесса (сильный перенос на обучаемых)); выраженная интроверсия, тревожность, конфликтность у преподавателей вузов). Организационно-административный уровень проблем, способствующих развитию эмоционального выгорания (организационные проблемы (отсутствии единой системы требований со стороны высшего руководства, противоречивость приказов и необходимость заполнения различных документации не имеющей отношения к повышению качества образовательного процесса); профессиональная некомпетентность вышестоящего руководства и последующие ошибки при работе с ППС; противоречия между системой требований вуза к субъектам образовательного процесса и теоретико-методологическими основами оказания психологической помощи).

Основные проблемы, которые выявляются у эмоционально выгоревших преподавателей, согласно проведенному опросу: ухудшение качества работы и отношений с коллегами и студентами; ухудшение семейных отношений с последующими сложностями общения с близкими (детьми, супругами и др.); обесценивание себя как профессионала; негативные эмоциональные состояния, тревога или безразличие, негативизм, враждебность и др.; соматические проблемы (отиты, ангины и др.); нарушения сна (чаще трудности засыпания) и изменение аппетита; потеря смысла собственной профессиональной деятельности, обесценивание труда и др.

На следующем этапе работы с преподавателями была проведена психодиагностика выгорания с помощью трехфакторного факторного опросника К. Маслач, С. Джексона и получены следующие результаты: для преподавателей высшей школы, ведущих психологические дисциплины характерны эмоциональное истощение (83,33%) и деперсонализация (68%), в меньшей степени проявляется редукция профессиональных достижений (25%). Выявлены значимые корреляции между эмоциональным выгоранием и компонентами социально-психологической среды вуза:

- Эмоциональное истощение и деперсонализация положительно коррелируют с трудовой нагрузкой (при $p < 0,05$) (при $p < 0,05$). Дополнительно отметим, что у преподавателей при общей нагрузке на 0,5 ставки и менее симптомы выгорания не были выявлены (только при отсутствии дополнительной административной работы в вузе).

- Эмоциональное истощение положительно коррелирует с неопределенностью социально-психологической среды вуза (при $p < 0,05$).

- Деперсонализация положительно коррелирует с чрезмерной регламентацией (бюрократизацией) образовательного процесса (при $p < 0,05$);

- Эмоциональное истощение отрицательно коррелирует с конструктивной мотивацией профессиональной деятельности преподавателя вуза (значимость профессиональной деятельности и заинтересованность в работе со студентами и др.) (при $p < 0,05$).

Другие значимые корреляции эмоционального выгорания с компонентами социально-психологической среды выявлены не были. Таким образом, гипотеза исследования частично подтвердилась.

Выводы и заключение

Ранее нами в 2018 г. проводился опрос преподавателей вузов по проблеме эмоционального выгорания [8;9]. Опрос, проведенный в 2023г. показал, что опрошиваемые стали выделять больше категорий, связанных с развитием эмоционального выгорания. Преподаватели склонны акцентировать внимание на внешних причинах эмоционального выгорания; при этом учитывают внутренние факторы (личностные особенности преподавателя и др.), но не всегда раскрывают их значение в профессиональной деятельности. Опрошиваемые с опытом руководящей работы характеризуются более разносторонним анализом проблемы эмоционального выгорания, отмечая ряд характеристик преподавателей, повышающих риски развития эмоционального выгорания. Преподавателями отмечается, что кризисные события в обществе (пандемия и др.) часто приводят к увеличению учебной и иных видов нагрузки.

В постсоветский период развития отечественного высшего образования во многом произошло обезличивание образовательного процесса в вузе, снижение творческих возможностей, психологической безопасности и здоровых отношений для его субъектов. Отсутствие защищенности преподавателя и заключение договоров с ограничением времени сотрудничества с вузом, приоритет жалоб студентов и нежелание анализировать сложные ситуации в вузе со стороны администрации во многих организациях негативно влияют на статус профессии преподавателя вуза. Преподаватель представляется в настоящее время как «продавец услуг», студент становится потребителем, что изменяет ранее сложившуюся систему отношений. Вуз как динамическая социально-психологическая среда во многом определяет поведение субъектов образовательного процесса и обуславливает развитие эмоционального выгорания преподавателей.

Благодарность

Автор выражает благодарность уважаемым коллегам, нашедшим возможность принять участие в исследовании по проблеме эмоционального выгорания.

Библиография

1. Абрамова Ю.Г. Психология среды: источники и направления развития // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 130-137.
2. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 131-143.
3. Виллюжанина Т.А. Психологическая безопасность образовательной среды в оценках преподавателей вузов // Вестник Донецкого национального университета. 2018. №1. С. 41-49.
4. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. 336с.
5. Воробьева И. В., Кружкова О. В. Психология городской среды: монография. Екатеринбург: РГППУ, 2012. 243 с.
6. Жизненное пространство и феноменология: сборник статей / Под ред. Н. В. Гришиной, С. Н. Костроминой. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2020. 532 с.
7. Замаева Е.И. Причины конфликтогенности и условия ее снижения в сфере высшего образования // Казанский педагогический журнал. 2021. № 3. С. 274-280.
8. Каяшева О.И. Особенности эмоционального выгорания преподавателей высшей школы // Практическая психология в России и за рубежом: Сборник научных трудов РУТ (МИИТ). Вып. 2. / Под ред. М.Ю. Быкова, О.И. Каяшевой, Н.В. Николаевой. СПб. : НИЦ АРТ, 2018. С.27-36.
9. Каяшева О.И. Перфекционизм как фактор развития синдрома эмоционального выгорания преподавателей высшей школы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета: Серия: Педагогика, психология. 2018. №4(35). С.64-70
10. Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб.: Сенсор, 2000. 368 с.
11. Мироненко И.А., Проскурякова Е.А. Индивидуально-психологические детерминанты воздействия среды на человека // Психология XXI века: психология как наука, искусство и

призвание. Том 1 / Под науч. ред. А.В. Шаболтас, С.Д. Гуриевой. СПб.: ООО «Издательство ВВМ», 2018. С. 136-141.

12. Нартова-Бочавер С.К. Связь психологической суверенности и социальных верований: границы личности в контексте «большого» социума // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 3. С. 100-114.

13. Сенашенко В.С. О престиже профессии «Преподаватель высшей школы», ученых степеней и ученых званий // Высшее образование в России. 2017. №2. С.26-42.

14. Чуйкова Т.С., Шангареева Л.Р. Профессиональное выгорание в меняющихся условиях трудовой занятости // Педагогический журнал Башкортостана. 2022. №. 2 С. 155-166.

15. Alnajja M. Psychological empowerment of outstanding students and its relationship to academic competence: a descriptive study in Palestinian universities // An-Najah University Journal for Research – B (Humanities). 2023. 37(9). URL: https://journals.najah.edu/media/journals/-full_texts/2_6hBWlyI.pdf.

16. Horgan K., Howard S., Gardiner-Hyland F. Pre-service Teachers and Stress During Micro-teaching: An Experimental Investigation of the Effectiveness of Relaxation Training with Biofeedback on Psychological and Physiological Indices of Stress // Applied Psychophysiology and Biofeedback. 2018. Vol. 43. P.217–225.

17. Kuyken W., Ball S., Crane C., et al. Effectiveness of universal school-based mindfulness training compared with normal school provision on teacher mental health and school climate: results of the MYRIAD cluster randomised controlled trial // Evidence-based Mental Health. 2022. 25:125–134.

18. Li Y., Xue T., Jin J., Wu H.E. et al. Interaction between the BDNF gene rs16917237 polymorphism and job stress on job burnout of Chinese university teachers // Journal of Affective Disorders. 2022. P. 282-288.

19. Molero P.P., Ortega F.Z., Cuberos R.Ch. et al. Clinical Medicine An Explanatory Model of Emotional Intelligence and Its Association with Stress, Burnout Syndrome, and Non-Verbal Communication in the University Teachers // Journal of Clinical Medicine. 2018. 5(524):1-12.

20. Tschiesner R. Burnout and emotional experience in professional educators // Global Journal of Psychology Research: New Trends and Issues. 6(3). 2017. P.106-111.

21. Yang G., Sun W., Jiang R. Interrelationship Amongst University Student Perceived Learning Burnout, Academic Self-Efficacy, and Teacher Emotional Support in China's English Online Learning Context // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.829193>.

22. Shia Y., Ko Y. Ch. Study on the Influence of Family and School Psychological Environment on Academic Self-Efficacy and Self-Identity of English Education Major University Students // Participatory Educational Research 2023. 10(1):106-121.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL BURNOUT OF TEACHERS

Kayasheva O.I.

Moscow Institute of Psychoanalysis

Abstract

Emotional burnout of higher school teachers is a complex and urgent problem for research and is associated with the peculiarities of the socio-psychological environment of the university. The socio-psychological environment of the university includes external and internal contexts of functioning in relation to the teacher as a subject of the educational process. The external ones are represented by organizational-administrative and interpsychic levels, the internal one by the personal level. Teachers note the components of the organizational and administrative level as causing the development of emotional burnout and interpersonal. The study revealed direct correlations between emotional burnout and organizational and administrative components (emotional exhaustion, depersonalization of

university teachers and workload; emotional exhaustion and uncertainty of the socio-psychological environment of the university; depersonalization and excessive regulation of the educational process); negative correlation between emotional burnout and personal level (emotional exhaustion and constructive motivation of professional activity of a university teacher).

Keywords

Psychology of the environment, educational environment, environmental parameters, mental burnout, depersonalization, emotional exhaustion, subjects of the educational process.