

ществования в мире посредством языкового выражения. Исследование действительности в плане инновационной деятельности человека отражает существование личности, способной к либеральному диалогу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Маркс, К., Энгельс Ф.** Собр. соч. : в 49 т. – М. : Государственное издательство политической литературы, 1955. – Т. 3. – 630 с.
2. **Сепир Э.** Избранные труды по языкознанию и культурологии / пер. с англ. – М. : Прогресс, 1993. – 656 с.
3. **Куайн У. В. О.** Вещи и их место в теориях : пер. с англ. // Аналитическая философия: становление и развитие (антология). – М., 1998.
4. **Бахтин М. М.** Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – М. : Художественная литература, 1975. – С. 234–407.
5. **Althusser L.** Ideology and Ideological State Apparatuses (Notes towards Investigation) // Althusser L. Lenin and Philosophy and Other Essays. – L., 1971.
6. **Барт Р.** Смерть автора / пер с англ. // Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М., 1994. – С. 384–391.
7. **Бахтин М. М.** Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философии анализа // Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. – М., 1986.
8. **Гадамер Х.-Г.** Герменевтика и деконструкция / под ред. В. Штегмайера, Х. Франка, Б. В. Маркова – СПб., 1999. – С. 202–242.
9. **Смолин О. Н.** Приоритеты образовательной политики: статус педагога, чистота эксперимента, здоровый консерватизм реформ // Философия образования. – 2003. – № 7. – С. 92–99.
10. **Сазонов Б. В.** Российский либерализм: жизнь после смерти. – URL : // <http://www.lab1-3.narod.ru/saz04-e.htm>.
11. **Андросенко С. В.** Философский анализ феномена государственной власти: теоретический и образовательный аспект // Философия образования. – 2009. – № 1(26). – С. 94–99.
12. **Турбовской Я. С.** От какого наследства мы отказываемся // Философия образования. – 2007. – № 3(20). – С. 6–13.

УДК 159.9 + 316.7 + 378

ПСИХОСОЦИАЛЬНОЕ САМОЧУВСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

М. В. Сафронова (Новосибирск)

В статье анализируется психосоциальное самочувствие преподавателей технического университета; в качестве критериев были выбраны следующие факторы: удовлетворенность профессиональной деятель-

Сафронова Маргарита Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной работы и социальной антропологии факультета гуманитарного образования ГОУ ВПО «Новосибирский государственный технический университет», 630092, г. Новосибирск, пр. К. Маркса, д. 20.
E-mail: safronova@academ.org

ностью, социальным статусом, готовность к саморазвитию и профессиональное выгорание.

Ключевые слова: психосоциальное самочувствие, профессиональное выгорание, готовность к саморазвитию.

THE PSYCHO-SOCIAL WELL-BEING OF THE HIGHER EDUCATION TEACHERS IN THE CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL PROCESS MODERNIZATION

M. V. Safronova (Novosibirsk)

The psycho-social well-being of the technical university teachers is investigated. There are estimated the satisfaction with professional work and the social status as well as readiness for self-development and professional burning-out.

Key words: *psycho-social well-being, professional burning-out, readiness for self-development.*

В России началась реализация программы модернизации высшего образования, направленная на повышение качества образования молодого поколения, расширение его возможностей интеграции в профессиональную и общественную жизнь, усиление научного потенциала университетов. Многие специалисты надеются, что изменится мотивация и, соответственно, уровень компетенций студентов. *Сейчас в российских вузах все реже относятся к учебе не более 15–20 % студентов, многие настроены в основном на продолжение «инфантильного периода» [1] и ставят целью получение диплома о высшем образовании.*

Внедрение новаций в вузе тормозится чаще всего отсутствием материальной заинтересованности преподавателей в инновационной деятельности, разобщенностью вузовских коллективов, консерватизмом части членов преподавательского коллектива, их нежеланием менять привычные формы и методы деятельности [2]. Кроме этого, можно отметить, что у многих преподавателей нет четкого представления о сути и путях реформ, имеет место неоднозначное отношение к реформам в целом.

Исследование общественного мнения студентов и преподавателей относительно проводимых реформ в системе высшего профессионального образования показало: менее половины опрошенных полагают, что качество преподавания в вузе в основном соответствует требованиям времени. Большая часть опрошенных высказала мнение, что качество преподавания соответствует современным требованиям лишь частично либо вообще не соответствует [3].

Модернизация высшего образования требует от преподавателей освоения новых технологий обучения. По мнению экспертов, половина всех преподавателей не готова к работе с новыми технологиями обучения [3, 8]. Процесс реформирования образования в целом увеличивает интенсивность работы преподавателей. Помимо того, что необходимо освоение нового объемного учебно-методического материала, из-за низкой оплаты труда преподавателям приходится также подрабатывать «на стороне».

Это, в свою очередь, ведет к перегрузкам и стрессам, а также оказывает негативное влияние на качество преподавания. Остро стоит проблема притока молодых кадров в сферу образования. Недостаточно преподавателей и среднего возраста, уходят из вузовской системы наиболее квалифицированные кадры, снижается квалификационный уровень набираемых преподавателей. Это связано не только с тяжелым материальным положением вузов, но и со снижением престижа преподавательского труда [3].

Возрастание требований и нагрузки преподавателей происходит на фоне снижения уровня подготовки студентов. Все это способствует нарастанию чувства неудовлетворенности и тревожности преподавателей, ухудшению их психосоциального самочувствия, проявлению профессионального выгорания и отрицательного отношения к своему труду.

Таким образом, ситуация экономической неопределенности и необходимости перехода вуза на новую образовательную концепцию, с одной стороны, актуализирует потребности в профессиональном развитии, с другой стороны – обостряет проблемы психического здоровья, связанные в основном с эмоциональным выгоранием, повышением конфликтности, нарастанием чувства неудовлетворенности и неуверенности многих сотрудников высшего учебного заведения. Таким образом, психосоциальное благополучие преподавателей является активной проблемой; соответственно, повышается важность задачи диагностики, прогнозирования и регулирования психосоциального состояния преподавателей, особенно в период модернизации образования.

В декабре 2008 г. проводилось пилотажное исследование психосоциального благополучия и карьерного роста преподавателей НГТУ. Ставились задачи: проанализировать отношение к себе и своему статусу; выявить готовность к саморазвитию; исследовать психическое здоровье преподавателей.

Для решения поставленных задач была разработана анкета, позволяющая оценить отношение к своему труду, социальному статусу, проблемам, личностному развитию. Готовность к саморазвитию определялась с помощью методики Г. М. Коджаспировой. Методика содержит два полюса готовности к саморазвитию преподавателя [4]. Первый полюс – «Готовность “знать себя”» (ГЗС). Второй полюс методики – «Готовность “могу совершенствоваться”» (ГМС). В зависимости от сочетания уровней полюсов, результаты можно разбить на четыре группы – А, Б, В, Г. Уровень «А» – «могу совершенствоваться, но не хочу себя знать». Уровень «Б» – «хочу знать себя и могу измениться» – уровень приближения к педагогическому мастерству. Уровень «В» – «не хочу знать себя и не хочу измениться». Уровень «Г» – «хочу знать себя, но не могу себя изменить».

Также преподавателям был предложен опросник «Профессиональное выгорание», разработанный Е. Старченковой на основе модели К. Маслач и С. Джексона (цит. по : [5]). В опроснике содержатся двадцать два утверждения о чувствах и переживаниях, связанных с выполнением рабочей деятельности. Состоит он из трех субшкал (эмоциональное истощение, деперсонализация и персональные достижения). Эмоциональное истоще-

ние рассматривается как основная составляющая выгорания и проявляется в сниженном эмоциональном фоне, равнодушии или эмоциональном перенасыщении. Деперсонализация сказывается в деформации отношений с другими людьми. В одних случаях это может быть повышение зависимости от окружающих. В других – усиление негативизма, циничность установок и чувств по отношению к окружающим, к труду и его предмету в целом. Редукция личностных достижений может проявляться либо в тенденции негативно оценивать себя, занижать свои профессиональные достижения и успехи, негативизме по отношению к служебным достоинствам и возможностям либо в преуменьшении собственного достоинства, ограничении своих возможностей, обязанностей по отношению к другим. Выгорание понимается как профессиональный кризис, связанный с работой в целом.

Для статистического анализа использовали программу SPSS 13.0. Достоверность различий между средними значениями оценивали по критерию Стьюдента и ANOVA. Для оценки различий в долях использовали критерий χ^2 .

Анкетирование носило анонимный характер. В исследовании приняло участие 159 человек. 57,6 % составили мужчины и 42,4 % – женщины. Средний возраст опрошиваемых составил $46,36 \pm 15,12$ лет (минимум – 22 года, максимум – 79 лет). Педагогический стаж – $18,4 \pm 13,29$.

В обследованной группе были представлены специалисты, занимающие разные должности. Самая большая группа обследованной выборки представлена доцентами, кандидатами наук. Сотрудники без степени составили 8 % ответивших, кандидаты наук – 82 %, а доктора – 10 % ответивших. 37,1 % не указали свой статус.

Решая первую задачу, мы исследовали проблемы профессионального роста и отношение к своему труду преподавателей НГТУ.

Отношение к труду преподавателей связано с удовлетворенностью условиями работы, в частности, организацией труда, оптимальностью нагрузки, возможностью профессионального развития в процессе научной деятельности. Примерно две трети из опрошенных преподавателей в целом удовлетворены своей работой. Однако почти каждый третий чрезмерно загружен и не имеет возможности не только для развития, но нормального отдыха. Что касается научной деятельности, то только каждый третий преподаватель считает, что в вузе есть все условия для проведения исследований, участия в конференциях и написания статей. Только 20–22 % считают, что в условиях университета есть возможность подготовить докторскую или кандидатскую диссертацию. Интересно, что на вопрос о возможности заниматься научной деятельностью достоверно различались ответы мужчин и женщин. Примерно половина мужчин и только третья часть женщин высоко оценили условия научной деятельности в вузе.

Половина опрошенных преподавателей считают, что у них есть все условия для самовыражения и проявления своих способностей в профессиональной деятельности. Но многие ответили, что, несмотря на то, что есть возможности, у них не хватает ни времени – так как вынуждены искать дополнительный заработок, ни сил для должного самовыражения. Достоверно различались оценки мужчин и женщин: 58 % мужчин и 47 %

женщин удовлетворены условиями для самовыражения и самораскрытия.

Таким образом, большинство преподавателей удовлетворены своей профессиональной деятельностью, более половины имеют оптимальную нагрузку, могут самореализоваться в научной деятельности и имеют условия для самовыражения (впрочем, это в большей степени касается мужчин).

Переход на компетентностную модель образования предполагает использование в учебном процессе различных образовательных технологий. От преподавателей требуется умение проводить различные активные семинары, проблемные лекции и прочее.

Считают себя профессионалами и оценивают себя высоко (и выше среднего) около 80 % преподавателей. Остальные предполагают, что не совсем соответствуют современным требованиям; у них есть потребность самосовершенствоваться и учиться. Наиболее высокие самооценки были у сотрудников юридического факультета, наиболее низкие – у сотрудников технического факультета. Несмотря на это, 72 % преподавателей ответили, что в связи с модификацией высшего образования нуждаются в повышении квалификации по некоторым вопросам.

Опрос преподавателей по методике «Готовность к саморазвитию» позволил выявить четыре группы преподавателей с разными установками на самосовершенствование и самопознание. Исследование уровня готовности к саморазвитию показало, что большинство преподавателей (73 %) имеют высокий уровень педагогического мастерства и положительную установку на самосовершенствование, более 10 % могут совершенствоваться, но не хотят себя знать, и столько же хотят знать себя, но не могут себя изменить, и только 2 % не хотят себя знать и меняться. В зависимости от возраста, максимальная направленность на профессиональное саморазвитие проявляется с 31 до 40 лет ($F=2,62$ при $p=0,039$).

Таким образом, самооценки профессионализма и готовности к саморазвитию и изменениям в целом таковы: большинство сотрудников вуза готово к модификации образовательного процесса. Речь идет в основном о преподавателях среднего возраста.

Исследование самооценки социального и экономического статуса преподавателей показало, что свой социальный статус как высокий (и выше среднего) оценивают примерно 30 % опрошенных, половина респондентов оценили его как средний, и около 15 % считают свой социальный статус ниже среднего. Невысокий социальный статус преподаватели связывают со своим экономическим положением. Могут позволить себе достойный отдых, хорошее питание, комфортный быт, автомобиль лишь менее 10 % сотрудников вуза. О том, что средств хватает только на «самое необходимое», говорили две трети опрошенных преподавателей. Каждый третий сотрудник нуждается в улучшении жилищных условий.

Таким образом, выявлено противоречие между отношением к своему труду и положением в обществе, то есть оценкой своего труда. Это противоречие является одним из стрессоров, снижающих эффективность профессиональной деятельности и ухудшающих психическое здоровье преподавателей в целом.

Исследование стрессогенных факторов и проблем преподавателей выявило, что максимальный стресс сотрудников связан с проблемами близких людей и отсутствием свободного времени. Кроме этого, преподаватели указывали на проблемы, связанные с неопределенностью перспектив в профессиональной деятельности, взаимоотношениями с коллегами, руководством и студентами, невозможностью профессионального роста. Сложности профессионального роста и повышения по статусной лестнице для женщин были достоверно более стрессогенными, чем для мужчин ($\chi^2 = 15,29$ при $P=0,004$). На всех факультетах женщины острее, чем мужчины, ощущали проблему отсутствия свободного времени ($F=2,14$ при $p=0,034$). Сотрудники в возрасте до 30 лет более остро переживали неопределенность перспектив в работе, люди в возрасте 40–50 лет чаще испытывали стресс из-за невозможности профессионального роста, переутомления и неспособности расслабиться.

Таким образом, можно сделать вывод, что у преподавателей существует множество проблем и стрессов, связанных с профессиональной деятельностью. Эти проблемы различаются в зависимости от пола, возраста и педагогического стажа сотрудника. Отсутствие свободного времени и, следовательно, возможности для изменения и самосовершенствования – это общая проблема преподавателей. Большинство опрошенных видят решение этой проблемы в улучшении организации труда и изменении экономического положения преподавателей.

Многие исследователи показывают, что неудовлетворенность социальным статусом, оплатой и организацией труда, хронический стресс из-за нехватки времени, интенсивного общения, конфликтов и других проблем являются факторами профессионального выгорания [6–7]. Этот феномен, в свою очередь, определяет психосоциальное самочувствие преподавателей как неудовлетворительное, поскольку характеризуется эмоциональным истощением, деперсонализацией (состоянием сознания, определяющимся ощущением отрешенности от мира, в том числе от себя, и некоторым цинизмом), а также снижением способности помогать окружающим, неверием в свои силы и компетентность.

По нашим данным, 22 % преподавателей испытывали эмоциональное истощение, каждый третий респондент имел проблемы с деперсонализацией и более половины – с редукцией профессиональных достижений. Причем у мужчин достоверно больше было выражено чувство некомпетентности в своей профессиональной сфере, чем у женщин ($t=2,49$, при $p=0,014$). Редукция профессиональных достижений связана со стажем, возрастом и должностью сотрудника. Чем старше преподаватель (особенно если это доцент), тем ниже самооценка его личных достижений и успехов. Максимально редукция профессиональных достижений выражена у сотрудников, проработавших в вузе 11–15 лет, а также более 30 лет ($F=2,36$ при $p=0,045$). В зависимости от возраста редукция профессиональных достижений меняется и максимально выражена в интервале от 31 до 40 лет, а также у сотрудников старше 60 лет ($F=2,62$ при $p=0,039$). Деперсонализация и редукция профессиональных достижений в большей степени проявлялись у сотрудников, неудовлетворенных системой оплаты тру-

да в НГТУ и своим социальным статусом ($p=0,001$). Эмоциональное истощение было связано с дефицитом свободного времени и невозможностью заниматься каким-нибудь любимым делом ($p=0,001$).

Таким образом, анализируя психосоциальное самочувствие преподавателей в период модернизации высшего образования и проведения реформ в НГТУ, мы выявили ряд проблем и противоречий. Несмотря на удовлетворенность своей профессиональной деятельностью и высокой оценкой своих профессиональных умений, а также высокий уровень педагогического мастерства и готовность к саморазвитию, преподаватели испытывают чувство растерянности, нуждаются в повышении квалификации и недовольны ее организацией в вузе. Многие преподаватели не удовлетворены системой оплаты труда, своим экономическим положением и социальным статусом. Стрессогенными факторами для сотрудников являются неопределенность перспектив в работе, отсутствие свободного времени, для женщин – невозможность профессионального роста и повышения по статусной лестнице. Более половины опрошенных знакомы с проблемой профессионального выгорания. Многие проблемы преподавателей можно решить с помощью организационно-административных мер, например, создавая условия для обучения и научной деятельности. Ресурсами профилактики профессионального выгорания могут быть следующие меры: расширение медицинских услуг, улучшение системы общественного питания, организация санаторно-курортного лечения и повседневного отдыха.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРА

1. **Рудницкий Л.** О реформе высшей школы говорить не приходится. – URL : <http://student.km.ru/view.asp?id=%7B10C2A1DA-F8DC-463A-9314-1286D0E97853%7D>.
2. **Реформа** высшей школы глазами студентов и преподавателей. – URL : http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00071378_0.html.
3. **Бондаренко Л. Ю.** Изменения в структуре и социальном статусе преподавателей высшей школы. – URL : <http://www.ecsocman.edu.ru/images/pubs/2006/02/28/0000271094/020.BONDARENKO.pdf>.
4. **Коджаспирова Г. М.** Культура профессионального самообразования педагога / под ред. Ю. М. Забродина. – М., 1994. – 344 с.
5. **Водопьянова Н., Старченкова Е.** Синдром выгорания. Диагностика и профилактика. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 336 с.
6. **Орел В. Е.** Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии // Проблемы общей и организационной психологии. – 1999. – С. 76–97.
7. **Форманюк Т. В.** Синдром «эмоционального сгорания» учителя // Вопр. психологии. – 1994. – № 6. – С. 54–67.
8. **Галиновский А. Л.** Модернизация отечественной системы подготовки кадров высшей квалификации с учетом современных тенденций // Философия образования. – 2005. – № 3(14). – с. 67–70.