

УДК 159.9

## ИЗМЕНЕНИЯ В СИНДРОМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ВЫНУЖДЕННОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

К. М. Гайдар, О. П. Малютина

*Воронежский государственный университет*

Поступила в редакцию 2 марта 2021 г.

**Аннотация:** в статье обсуждается проблема профессионального выгорания преподавателей вуза в условиях вынужденного перехода на дистанционное обучение. Излагаются результаты эмпирического исследования, демонстрирующие структурные изменения как по отдельным симптомам, так и фазам. Обнаружено, что по каждой фазе наблюдается рост более чем в три раза числа педагогов со сложившимися симптомами. Особое внимание уделяется фазе «Истощение» как наиболее ярко характеризующей данный синдром.

**Ключевые слова:** профессиональное выгорание, синдром, симптом, фаза, преподаватель, возраст, пол.

**Abstract:** the article discusses the problem of professional burnout of university teachers in the context of the forced transition to distance learning. Sets out the results of an empirical study demonstrating structural changes both in terms of individual symptoms and phases. It was found that for each phase there is a more than threefold increase in the number of teachers with the prevailing symptoms. Particular attention is paid to the "Exhaustion" phase as the most vividly characterizing this syndrome.

**Key words:** professional burnout, syndrome, symptom, phase, teacher, age, gender.

Пять лет назад мы изучали проблему профессионального выгорания преподавателя вуза в условиях модернизации высшей школы [1]. Процесс ее модернизации продолжается: в очередной раз осуществляется переход на новые ФГОС (сегодня они именуется «3++»). Но в настоящей статье мы продолжим обсуждать проблему профессионального выгорания в ином аспекте, который актуализировался в связи с пандемией новой коронавирусной инфекции COVID-19. Она вызвала полномасштабный мировой кризис, который затронул и систему образования. В новых условиях, сложившихся очень быстро и крайне неожиданно, образовательный процесс ушел в непривычный формат дистанционного обучения. Об этом уже немало написано, имеются результаты исследований, демонстрирующих неоднозначные эффекты онлайн-обучения, возможности цифровых технологий в организации образовательного процесса и связанные с этим ограничения [2–5 и др.]. Нас же заинтересовали изменения психологических особенностей преподавателей в связи с вынужденным переходом на дистанционное обу-

чение, а именно динамика характеристик профессионального выгорания.

Синдром профессионального выгорания отечественная психология трактует как негативное психологическое состояние, свойственное для людей соционического типа профессий. Ранее мы проанализировали поэтапность формирования этого синдрома у вузовских педагогов, его симптоматику и причины попадания данной категории работников в зону риска [1].

В начале 2021 г., т.е. после достаточно длительного периода (с марта-апреля 2020 и по январь-февраль 2021 г.), когда преподаватели вузов вынуждены были вести в онлайн-формате все виды учебных занятий, включая государственную итоговую аттестацию и приемные испытания в вуз, выполнять другие трудовые функции в интернет-пространстве, используя исключительно дистанционные технологии, мы провели ретестовое эмпирическое исследование, направленное на выявление тех сдвигов, которые произошли в проявлениях профессионального выгорания в условиях дистанционной работы преподавателей. Как и пять лет назад, мы воспользовались «Методикой диагностики уровня эмоционального выгорания» [6].

Выборку составили 293 преподавателя пяти государственных вузов г. Воронежа (классического университета, университета инженерных технологий, педагогического, технического, аграрного университетов) и трех вузов Центрального Черноземья: Липецкого государственного педагогического университета имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, Тамбовского государственного университета имени Г. Р. Державина, Орловского государственного университета имени И. С. Тургенева. В 2016 г. было продиагностировано 415 педагогов 12 вузов Центрального федерального округа, т.е. на четыре вуза больше. Среди опрошенных в 2021 г. 33,2 % мужчин (в 2016 г. их доля была 36,5 %), что практически достоверно отражает представленность фактора пола среди преподавателей вузов. Возраст респондентов колеблется от 22 до 83 лет, стаж работы в вузе – от 1 года до 58 лет. Должностные категории опрошенных распределились следующим образом: 11,5 % – ассистенты, 57,3 % – преподаватели, 28,5 % – доценты, 2,7 % – профессора (состав практически совпадает с выборкой 2016 г.).

С целью выявления различий между результатами диагностики преподавателей до дистанционного обучения и после был применен для сравнения показателей разброса F-критерий Фишера, а для сравнения средних – t-критерий Стьюдента (после соответствующих процедур перевода в z-оценки сырых баллов). Результаты анализа по каждой фазе представлены в таблице.

Как следует из таблицы, значимые изменения произошли почти во всех симптомах на всех трех фазах профессионального выгорания, за исключением редукции профессиональных обязанностей в фазе «Резистенция» и симптома личностной отстраненности (деперсонализации) в фазе «Истощение». Видимо, как до работы в дистанционном режиме, так и после него преподаватели существенно не увеличили число попыток облегчить выполнение своих обязанностей или сократить их число, несмотря на то, что они требуют определенных эмоциональных затрат. Это говорит о том, что в любых условиях вузовские педагоги сохраняют верность профессиональному долгу.

Т а б л и ц а

Сводная таблица результатов по критериям Фишера и Стьюдента

Симптомы профессионального выгорания	F-критерий	t-критерий
Фаза «Напряжение»		
Переживание психотравмирующих обстоятельств	1,47**	2,50*
Неудовлетворенность собой	1,60**	1,25
Ощущение «загнанности в клетку»	1,39**	0,25
Тревога и депрессия	1,41**	0,49
Общий показатель по фазе «Напряжение»	1,50**	0,08
Фаза «Резистенция»		
Неадекватное эмоциональное избирательное реагирование	1,43**	2,23*
Эмоционально-нравственная дезориентация	1,34*	1,66
Расширение сферы экономии эмоций	1,63**	0,64
Редукция профессиональных обязанностей	1,01	0,52
Общий показатель по фазе «Резистенция»	1,42**	2,43*
Фаза «Истощение»		
Эмоциональный дефицит	1,84	2,22*
Эмоциональная отстраненность	1,38**	0,02
Личностная отстраненность (деперсонализация)	1,12	0,96
Психосоматические и психовегетативные нарушения	1,19	2,10*
Общий показатель по фазе «Истощение»	1,69**	1,53*

Примечание: \* – различия значимы на уровне  $\alpha \leq 0,05$ ; \*\* – различия значимы на уровне  $\alpha \leq 0,01$ .

Почти у каждого четвертого опрошенного (26,5 %) выгорание только начинается, в то время как в предыдущем исследовании таких было 38,7 % от выборки. Казалось бы, все не так печально. Однако следующие результаты откровенно настораживают. Выгорание уже имеет место у 34,0 % опрошенных (против 16,3 % в 2016 г.). Обращает на себя внимание факт, что по сравнению с исследованием 2016 г. заметно возросло число педагогов, у которых в период дистанционной работы симптомы профессионального выгорания продемонстрировали свою полную сформированность. Если до этого времени профессиональное выгорание было выявлено у каждого шестого вузовского преподавателя, то в 2021 г. – у каждого третьего. Это подтверждает, что такой режим работы нелегко дался преподавателям, потребовал от них чрезмерных нервно-психических и эмоциональных затрат. Каждый третий педагог сегодня не в состоянии полноценно работать со студентами, потому что пребывает в состоянии постоянного напряжения. А это негативно влияет не только на него самого, но и на студентов, их учебную мотивацию, восприятие вуза и самого педагога. Разумеется, эта разрушительная тенденция должна привлечь внимание организаторов образовательного процесса.

Перейдем к подробному анализу результатов в порядке усиления синдрома. Начнем с фазы «Напряжение» – предвестника и «запускающего механизма» в формировании профессионального выгорания. Напряжение имеет динамический характер, что обуславливается изматывающим постоянством или усилением психотравмирующих факторов и сопровождается ощущением эмоционального истощения, усталости в связи с новым характером деятельности. Число преподавателей со сложившимся симптомом «Переживание психотравмирующих обстоятельств» возросло в 2,7 раза: они намного чаще при работе в онлайн-режиме воспринимают условия труда и профессиональные взаимоотношения как психотравмирующие. Численность преподавателей со сложившимся симптомом «Неудовлетворенность собой» выросла в 3,5 раза и, как следствие, у педагогов чаще стало проявляться недовольство своей работой и собою как профессионалом. Симптом «Загнанность в клетку» стал встречаться в 1,5 раза чаще. Педагоги теперь более ярко переживают чувство безысходности при чрезмерном давлении психотравмирующих обстоятельств, устранить которые нет возможности. У них возникает состояние интеллектуального и эмоционального тупика. Сложившийся симптом «Тревога и де-

прессия» после периода дистанта выявляется в 1,3 раза чаще. Число тех, у которых фаза «Напряжение» характеризуется полной сформированностью, выросло в 2,7 раза по сравнению с тем, как это было до пандемии. Мы связываем эту динамику с желанием преподавателей не остаться «за бортом» в период пандемии и роста безработицы и тем, что достижение этой цели требует чрезмерного напряжения и мобилизации усилий.

Перейдем к анализу данных по фазе «Резистенция». Формирование защиты на данной фазе усилилось после вынужденной работы в онлайн-режиме, что проявилось в увеличении среди преподавателей в 16 раз числа тех, у кого сложился симптом «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование». Это означает, что педагоги стали значительно «экономить» на эмоциях, вступают в эмоциональные контакты не со всеми субъектами учебного процесса, а крайне избирательно. Возможными причинами могут служить необходимость не просто выхода преподавателя в «прямой эфир» и страх перед камерой, но и работа в осложненных условиях, когда приходится экстренно менять методику преподавания, план работы и саму программу, мгновенно реагировать на возникающие в процессе занятия многочисленные неожиданные моменты. «Неэмоциональное» поведение противоречит самой сути педагогической профессии и выглядит неадекватным, заставляет предположить, что оно негативно скажется на качестве и эффективности образовательного процесса.

В 3 раза чаще встречается сформированный симптом «Редукция профессиональных обязанностей». То есть стало гораздо больше тех, кто стремится меньше тратить времени на профессиональные обязанности, особенно требующие эмоциональных сил. Логично на этом фоне выглядит тот факт, что в 1,7 раза выросло число педагогов со сложившимся симптомом «Расширение сферы экономии эмоций». Причиной, скорее всего, послужил катастрофически увеличившийся объем педагогической работы, а также значительно возросшее количество электронных документов, требующих немедленной обработки. Естественным следствием выглядит усиление эмоциональной замкнутости, отчуждение, желание прекратить любые коммуникации, в том числе и с близкими. Наряду с этим распространенность симптома «Эмоционально нравственная дезориентация» не изменилась по сравнению с допандемическим периодом. Видимо, работа на «удаленке» не провоцирует развитие безразличия в профессиональных отношениях. Возможно

даже, напротив, контакты с коллегами стали более востребованными, поскольку рассматриваются как источник профессионально-методической взаимопомощи.

В целом сформированность фазы «Резистенция» стала встречаться в выборке 2021 г. в 2,5 раза чаще, чем в выборке 2016 г. Значит, вузовские преподаватели при дистанционной работе стали больше страдать эмоциональным истощением, что способствует закрытости, отстраненности, уклонению от общения. Видимо, сегодня у многих педагогов профессиональные коммуникации вызывают ощущение переутомления и психологического пресыщения, провоцируют стремление «уйти в тень», побыть одному, сократить до минимума контакты с обучающимися, коллегами, руководством.

Обратимся теперь к фазе «Истощение» как наиболее катализирующей синдром профессионального выгорания. Ей свойственны выраженное падение общего тонуса, ослабленность нервной системы, частое использование психологических защитных механизмов. Рассмотрим динамику общего показателя фазы «Истощение». Если до дистанта эта фаза не была сформирована у 67,6 % респондентов, то в настоящее время число таких педагогов сократилось на 4 % и достигло 63,3 %. Одновременно с 3,2 % до 10,5 % увеличилось число преподавателей, у которых эту фазу можно считать сформировавшейся. То есть в результате перехода к онлайн-обучению наметилась явная негативная тенденция. Каждый десятый педагог сегодня эмоционально истощен. Ему свойственно психофизическое переутомление, нарушение профессиональных коммуникаций, возникновение психосоматических нарушений, опустошенность, нивелирование своих профессиональных достижений.

Интересна структура выборки по половозрастному составу. При разделении ее на три группы мы опирались на возрастную периодизацию Б. Г. Ананьева: первый период зрелости – 22–35 лет для мужчин и 21–35 лет для женщин; второй период зрелости – 36–60 лет для мужчин и 36–55 лет для женщин, к третьей группе пожилых относятся женщины в возрасте 56–74 лет и мужчины 61–74 лет [7]. Первую возрастную группу составили 15,7 % педагогов, вторую – 51,8 %, третью – 32,5 %, что практически совпадает с результатами пятилетней давности. В первой группе фаза «Истощение» не сформировалась у 89,0 % мужчин и 53,0 % женщин, в стадии формирования она находится у 11,0 % мужчин и 43,0 % женщин, сформирована лишь у 4,0 % женщин. Заметим, что отличия от 2016 г. в этой возрастной группе коснулись лишь

женщин (ранее эта фаза была сформирована у 1,0 % женщин и число тех, у кого она только формировалась, было на 5,0 % меньше).

Проанализируем самую многочисленную по составу возрастную группу второго периода зрелости. Фаза «Истощение» не сформировалась у 67,6 % мужчин и 49,1 % женщин, в стадии формирования она находится у 28,3 % мужчин и 40,3 % женщин, сформирована лишь у 4,3 % мужчин и 10,4 % женщин. Заметим, что до дистанта в этой возрастной группе сформированная фаза «Истощение» встречалась в 3 раза реже.

Наконец, в третьей возрастной группе фаза «Истощение» не сформировалась у 25,0 % мужчин и 60,0 % женщин, в стадии формирования она зафиксирована у 75,0 % мужчин и 40,0 % женщин. Примечательно, что до дистанта в этой возрастной группе данная фаза была не сформирована у 81,0 % женщин и 91,0 % мужчин. По нашим данным пятилетней давности, процесс профессионального выгорания замедляется у преподавателей старше 53 лет [1]. Однако вынужденная длительная работа в онлайн-режиме, как видим, значительно повлияла на формирование фазы «Истощение». Предполагаем, что эти изменения вызваны нежеланием преподавателей данной возрастной группы обучать и общаться «через компьютер». В ходе диагностики выявились случаи или открытого нежелания взаимодействовать с участниками образовательного онлайн-процесса, или психосоматических расстройств при необходимости проведения занятий в режиме видео- и аудиоконференций.

Далее перейдем к анализу результатов по каждому из симптомов фазы «Истощение». Интересная картина выявлена по симптому «Эмоциональный дефицит»: если группы с невыраженным симптомом и находящимся в стадии формирования в результате дистанционной работы уменьшились на 5,0 % и 4,0 % соответственно, то численность преподавателей со сложившимся симптомом выросла более чем в 2 раза: с 6,4 % до 14,5 %. Можно предположить, что онлайн-обучение, нивелирующее живое общение, значительно усиливает ощущение, что эмоционально педагог уже не может помочь субъектам образовательного процесса, как и не может от них получить эмоциональную поддержку. Что касается симптома «Эмоциональная отстраненность», то почти не изменилась численность групп со складывающимся симптомом (36,2 % в 2016 г. и 37,2 % в 2021 г.). А вот две другие группы обнаружили перемены: численность тех, у кого данный симптом не выражен, уменьшилась на 12,0 %, группа педагогов со сложившимся

симптомом выросла более чем в 6 раз – с 2,1 % до 13,0 %. Иными словами, значительное число преподавателей склонны почти полностью исключить эмоции из профессиональной деятельности. У них не вызывают эмоционального отклика ни позитивные, ни отрицательные обстоятельства жизни. Видимо, напряженная работа требует настолько много сил, что не позволяет расходовать энергию еще и на эмоции.

Относительно симптома «Личностная отстраненность (деперсонализация)» выявлено, что численность групп со складывающимся симптомом и с невыраженным изменилась незначительно – соответственно с 21,7 % в 2016 г. до 24,3 % в 2021 г. и с 76,1 % в 2016 г. до 67,8 % в 2021 г. Вместе с тем группа со сформированным симптомом количественно увеличилась более чем в 3 раза и составила в период после дистанционного обучения 7,6 %. Для этих преподавателей свойственна полная или частичная утрата интереса к человеку, что совершенно недопустимо для труда педагога, поскольку блокирует осуществление индивидуального подхода к обучающимся.

После дистанционного обучения симптом «Психосоматические и психовегетативные нарушения» также претерпел существенные изменения. Если группа респондентов с невыраженным симптомом увеличилась на 7,0 %, со складывающимся уменьшилась более чем в 2 раза (с 21,3 % до 9,6 %), то группа со сложившимся симптомом увеличилась почти в 4 раза: с 2,0 % до 7,5 %. Можно предположить, что онлайн-обучение не только осложняет интеллектуальную и эмоциональную жизнь вузовских преподавателей, но и значительно ухудшает их физическое самочувствие, способствует развитию таких психосоматических нарушений, как расстройства сна, головная боль, проблемы с артериальным давлением и пр.

Итак, резюмируя все вышесказанное, констатируем, что в период пандемии вынужденный переход вузов на дистанционное обучение значительно усиливает проявления синдрома профессионального выгорания у значительной части преподавателей. Каждый третий педагог становится «выгоревшим», в то время как до дистанта это был лишь каждый шестой. Наше исследование подтверждает все более упрочивающееся в обществе и профессионально-педагогическом сообществе мнение, что элементы дистанционного обучения возможно использовать в практике работы высшей школы, особенно в нестандарт-

ных условиях. Но в целом требуется сохранить традиционный формат «живого общения» как в образовательном процессе, так и при проведении научно-исследовательской работы преподавателями и студентами, выполнении ими других разнообразных функций и обязанностей. Не только лица со сформировавшимся синдромом профессионального выгорания, но и те, у кого он только складывается, нуждаются в полномасштабной психологической помощи, включающей индивидуальное и групповое консультирование по проблемам сохранения профессионального здоровья, психокоррекционные занятия и реабилитационные сеансы. Этому призвана содействовать вузовская психологическая служба.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Гайдар К. М.* Особенности профессионального выгорания преподавателя высшей школы в современных условиях / К. М. Гайдар, О. П. Малюткина // Вестник Воронежского университета. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2016. – № 1. – С. 27–30.
2. Аналитический доклад «Уроки “Стресс-теста”: вузы в условиях пандемии и после нее», подготовленный в Высшей школе экономики. – URL: [https://www.hse.ru/data/2020/07/06/1595281277/003\\_%D0%94.pdf](https://www.hse.ru/data/2020/07/06/1595281277/003_%D0%94.pdf) (дата обращения: 21.02.2021).
3. *Верецкая А. И.* Преподаватели и студенты Воронежского университета о дистанционном обучении в условиях антивирусной самоизоляции / А. И. Верецкая, А. А. Квасова, А. И. Стеценко // Вестник Воронежского университета. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2020. – № 4. – С. 28–31.
4. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов [и др.] ; под науч. ред. В. И. Блинова. – Москва : Перо, 2020. – 98 с.
5. *Минаев А. И.* Образовательный процесс классического университета с применением дистанционных образовательных технологий : реалии, достижения, проблемы / А. И. Минаев, Е. А. Кирьянова, О. Н. Исаева // Вестник Воронежского университета. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2020. – № 3. – С. 56–60.
6. *Бойко В. В.* Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – Москва : Филинь, 1996. – 467 с.
7. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2001. – 288 с.

*Воронежский государственный университет  
Гайдар К. М. – доктор психологических наук,  
доцент, заведующая кафедрой общей и социаль-  
ной психологии*

*E-mail: [gaydar@phipsy.vsu.ru](mailto:gaydar@phipsy.vsu.ru)*

*Тел.: 8(732) 220-82-52*

*Малютина О. П. – кандидат физико-матема-  
тических наук, доцент, доцент кафедры общей  
и социальной психологии*

*E-mail: [malytina@phipsy.vsu.ru](mailto:malytina@phipsy.vsu.ru)*

*Тел.: 8(732) 255-70-28, 8 903 852-93-98*

*Voronezh State University  
Gaidar K. M. – Dr. Habil. in Psychology, Associate  
Professor, Head of General and Social Psychology  
Department*

*E-mail: [gaydar@phipsy.vsu.ru](mailto:gaydar@phipsy.vsu.ru)*

*Tel.: 8(732) 220-82-52*

*Malyutina O. P. – PhD in Physics and Mathema-  
tics, Associate Professor of General and Social Psy-  
chology Department*

*E-mail: [malytina@phipsy.vsu.ru](mailto:malytina@phipsy.vsu.ru)*

*Tel.: 8(732) 255-70-28, 8 903 852-93-98*