

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ, СВЯЗАННЫЕ С ПЕРЕХОДОМ ВУЗА НА ДВУХУРОВНЕВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ\*

*Аннотация.* Статья посвящена анализу психологических барьеров и трудностей, выявленных в результате практического исследования, с которыми сталкиваются преподаватели вуза при осуществлении реформирования своей профессиональной деятельности при переходе на обучение бакалавров и магистров. В ней рассматриваются психологические индикаторы отношений преподавателей к модернизации своих профессиональных ролей.

*Ключевые слова:* модернизация российской системы высшего образования, преобразование профессиональных ролей и функций, личностная отчужденность от новых профессиональных ролей, индикаторы личностных отношений к изменению ролей.

Социально-психологические процессы, сопровождающие динамику российского общества, предъявляют его участникам все более сложные требования к уровню их социальной активности и эффективности деятельности. Они пронизывают все пространства объективной реальности, существенные для становления индивидуальной психики: организм или пространство организмических явлений, пространство предметов и событий среды, окружающей современного человека, и, конечно же, пространство поведенческих паттернов. Данная ситуация, в свою очередь, оказывает все большее влияние на содержание и интенсивность жизнедеятельности, определяет дальнейшее развитие и проявление субъектных характеристик личности.

С позиций психологии личности и ее бытия, личность рассматривается как структура, создающая новое измерение в пространстве психической реальности, как высший интегратор, «обращающий» направление основных детерминирующих влияний на развитие психологической организации человека, исходящих из внешнего объективного мира (Рябикина З.И., 2005). С одной стороны, современная динамичная среда как раз способствует активизации субъектного начала и потенциала личности, ставя перед ней все более сложные задачи и проблемы, но с другой – далеко не каждый современный человек спосо-

бен выдержать цивилизационный темп, и связанную с ним психическую и физическую нагрузку. В этих условиях современной личности все труднее поддерживать согласование между указанными пространствами бытия, и обеспечивать адекватность и успешность своей деятельности. Особенно ярко эта проблема проявляется в условиях введения системных инноваций в жизненно важных сферах деятельности человека, связанных с изменениями глубинных структур личности - установок, отношений, убеждений, стиля и образа жизни. Одной из таких сфер является профессиональная деятельность.

Одним из примеров рассматриваемой проблемы является модернизация российской системы высшего образования. Она требует от всех субъектов образовательного пространства (преподавателей, администрации, студентов) проведения сложнейших преобразований на всех уровнях – методологическом, организационном, методическом, содержательном. Самым сложным из них выступает методологический уровень. Он требует изменений в сознании, как массовом, групповом, так и индивидуальном, на уровне каждого работника и студента вуза.

Проект Темпус «Образовательная программа бакалавриата по направлению «Социальная работа» направлен на разработку современного учебного плана подготовки бакалавров в сфере социальной работы на основе главных принципов двухуровневой профессиональной подготовки – компетентность, конкурентоспособность и практикоориентированность с учетом европейского опыта. Создавая учебно-методический продукт, участники столкнулись с проблемами как содержательного, так и организационного характера. Одной из прогнозируемых, но, проявившейся с новыми неожиданными аспектами, стала проблема готовности преподавателей вуза к выполнению требований новой образовательной системы.

Реформирование вуза требует кардинальных изменений отношений личности работника вуза к своей профессиональной деятельности, в частности, к своим функциям и ролям. Параллельно с проектом Темпус в Адыгейском государственном университете проводились исследования в рамках

\* © Ковалева Н.В.

АВЦП мероприятия 1 Федерального агентства по образованию «Развитие научного потенциала высшей школы» по теме «Разработка антикризисных аспектов безопасности вуза в условиях реформирования при переходе на двухуровневое образование в соответствии с требованиями Болонского процесса».

В результате теоретического осмысления материалов бесед, наблюдений и т.д., полученных в ходе этих двух проектов, было выявлено, что если работник положительно относится к изменению содержания и методов своей деятельности, реализуемым и интегрированным в своих ролях и функциях, то он позитивно принимает реформы и активно, творчески включается в деятельность, занимая позиции стратега или тактика в своем профессиональном пространстве. В этом случае он более устойчив к профессиональным нагрузкам, утомлению и профессионально-эмоциональному выгоранию. Проблема кризисных переживаний возникает тогда, когда работник воспринимает реформы как навязываемую систему, чуждую для себя. Основу отчуждения составляют негативные отношения к изменению собственных и привычных профессиональных ролей и функций, отсутствие личностного смысла, а, следовательно, мотивации к изменению содержания и методов профессиональной деятельности. Переживание процесса реформ как вынужденного, погружает работника в состояние фрустрации, вызывает раздражение, которое при длительной, устойчивой форме может перейти в агрессию, конфликтность, депрессивные состояния. В этом случае работник занимает пассивную, объектную позицию операциониста, что снижает эффективность деятельности как его самого, так и коллектива в целом, создавая ситуации риска. Определение причин отчуждения и коррекция отношений к модернизации профессиональных ролей и функций как на индивидуальном так и на коллективном уровнях профессиональной деятельности составляет основу модели антикризисного сопровождения субъектов образовательного процесса вуза в условиях реформирования.

Основная нагрузка по выполнению задач реформирования высшей школы в соответствии с требованиями Болонского процесса в данный момент возложена на двух субъектов образовательного процесса, поэтому в качестве экспериментальной базы проведенного нами исследования в рамках проекта выступили две категории: преподавательский состав и административные

работники вуза.

В качестве предмета исследования были определены отношения преподавателей к трансформации профессиональных ролей и функций связанной с реформой вуза.

Информация для теоретического обоснования антикризисной модели сопровождения реформирования вуза была получена в результате включенного наблюдения, бесед, обсуждения рабочих ситуаций, анализа мнений, состояний и переживаний отношений к профессиональной деятельности преподавателей в процессе супервизии, интерактивных семинаров и занятий, проводимых в течение 2009г. Занятия и мероприятия проводились как в Адыгейском государственном университете, так и в Московском государственном областном университете, Кубанском государственном университете и других вузах, также активно исследующих процессы реформирования системы высшего образования.

Для проведения исследования была специально разработана и проведена система интерактивных занятий. Интерактивное занятие - это комплексный метод, относящийся к активным групповым методам диагностики и коррекции, содержит большие как диагностические, так и коррекционные возможности благодаря гибкости, мобильности, конструктивности и креативности, использованию рефлексии, супервизии. Участники в игровой или проблемной форме погружаются в исследуемую проблему и при выполнении различных упражнений и заданий проявляют свои отношения, мнения, компетентность и другие личностные и профессиональные качества, которые фиксируются и подвергаются контент-анализу.

Некоторые этапы интерактивного занятия семинара для участников быть трудны, но во время их прохождения, происходило осмысление участниками своей деятельности, профессиональной позиции и себя в ней, образа своего деятельного Я, и отношений к реформируемой деятельности. Осознание противоречий в этой сфере способствует снижению уровня их личностной тревоги, развивает субъектные возможности.

Для разработки диагностики проблемного поля субъектов образовательного процесса вуза интерактивные занятия были проведены в следующей тематической последовательности:

1. Сравнительная характеристика традиционной и инновационной систем высшего образования: приоритеты, перспективы, риски.

2. Сравнительная характеристика образа преподавателя и требований к нему в традиционной и создающейся образовательных системах: требования, функции, роли.

3. Психологические особенности реформирования профессиональной педагогической деятельности в вузе: отношения, состояния, личные перспективы.

4. Проблемы профессиональных рисков, кризисов переходного периода (напряженность, профессиональное выгорание), их предупреждение и профилактика.

Занятия проводились с экспериментальной группой, в которую вошли 20 преподавателей разных факультетов АГУ, обучающиеся на факультете повышения квалификации. В результате фиксации и анализа мнений, рассуждений, высказываний участников во время групповых дискуссий, супервизии, рефлексии, были выявлены профессиональные роли, выполняемые преподавателями в настоящее время, т.е. переходный период. Участники отметили, что переходный период имеет специфические характеристики деятельности, детерминированные объективными обстоятельствами, вызванными наложением (совмещением) функций и обязанностей уходящей системы образования и вводимых новых видов деятельности, связанных с новой системой:

- увеличение объема профессиональной деятельности;
- противоречивость управленческих требований и решений.
- неопределенность, отсутствие четких указаний и регулирования новых видов деятельности.
- отставание материального обеспечения содержания реформируемого процесса;

Приведем перечень актуальных на данный период профессиональных ролей, выделенных респондентами на занятии: преподаватель, методист, лектор-артист, исследователь, воспитатель, организатор, научный руководитель, администратор, психолог, библиограф, имиджмейкер, оператор ПЭВМ-секретарь, редактор, корректор, человек, обеспечивающий синтез и интеграцию лучшего прошлого опыта в современных условиях, менеджер, юрист, пиарщик, разработчик проектов, супервизор, эксперт и субъект рыночных отношений (всего 22).

В процессе обсуждения содержания этих ролей было определено, что эти роли можно разделить на две группы: традиционные, которые выполнялись в прежней системе высшего обра-

зования, и новые, которые вводятся в профессиональную деятельность благодаря реформам.

В первую группу вошли: преподаватель, методист, лектор-артист, исследователь, воспитатель, организатор, научный руководитель, администратор, психолог, библиограф (45%). В то же время было отмечено, что содержание каждой из этих ролей также трансформируется под влиянием новых образовательных ценностей и требований, предъявляемых Болонским соглашением (практикоориентированность занятий, бально-рейтинговая система оценки, усиление самостоятельной работы студентов, модульный подход и т.д.). Среднеарифметический групповой показатель доли необходимых, по мнению участников, изменений в традиционно выполняемых ими ролях составил 40%.

Вторую группу составили следующие роли, отмеченные участниками как новые, характеризующие преподавателя как субъекта образовательного рынка: имиджмейкер, оператор ПЭВМ-секретарь, редактор, наборщик авторских текстов (статей, пособий, монографий, УМК и т.д.), человек, обеспечивающий синтез и интеграцию лучшего прошлого опыта в современных условиях, менеджер, юрист, пиарщик, разработчик проектов, супервизор, эксперт и субъект рыночных отношений (55%).

Эти роли в новых условиях функционирования вуза, с одной стороны, носят вторичный характер, т.к. направлены на сопровождение и повышение эффективности образовательной деятельности (преподавания и обучения) в условиях бакалавриата. С другой стороны, становятся обязательными для каждого преподавателя: сбои в их реализации не просто снижают эффективность профессиональной деятельности преподавателя и его рейтинг среди коллег в данный момент, но и лишает его перспективы профессиональной успешности в будущем, т.е. вызывает угрозу удовлетворения его ведущих потребностей в самоутверждении, самореализации и актуализации.

Указанные изменения затрагивают в первую очередь личное профессиональное пространство каждого работника, и в среднем составляют около 70% его содержания, что требует серьезных физических и психических затрат, наличия специальных способностей и задатков. В сочетании с отчужденностью к ролевым изменениям данная ситуация может вызвать эмоциональное и профессиональное выгорание работника, привести к его дезадаптации и создать ситуацию риска в

образовательной среде.

В то же время освоение новых и модернизация традиционных ролей предоставляет большие возможности для профессионального и личностного развития работника (как преподавателя, так и администратора), увеличение его потенциала и перспектив. Сопоставление этих аспектов позволило сделать вывод о том, что проблема состоит в правильном подходе к распределению этих ролей в пространстве профессиональной деятельности каждого отдельно взятого работника, участвующего в реформировании вуза.

Решение этой проблемы связано с отношениями субъектов образовательного процесса к трансформации своих профессиональных ролей в рамках реформы вуза. Выделены индикаторы указанных отношений:

1. Содержание отношений: а) положительные (человек принимает изменения, считает их важными и своевременными, придает им личностный смысл и видит перспективы), б) отрицательные (отвергает изменения, считает их лишними и даже опасными, не видит личностного смысла).

2. Степень осознания своих отношений к изменению своих ролей и функций: а) полностью осознает, б) осознает частично и в) не осознает свои отношения.

3. Степень готовности (желания) влиять на содержание своих отношений: а) готов влиять и изменять содержание своих отношений, б) готов изменить содержание частично, в) не готов (не желает) к изменению отношений.

Выделение указанных индикаторов способствовало составлению комплекса методик для диагностики качественных характеристик отношений субъектов образовательной среды вуза к трансформированию своих профессиональных ролей.

1. Модернизированный тест «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию», где респонденту предлагается оценить себя по 9-балльной шкале по каждому показателю и определить уровень сформированности у себя умений и навыков саморазвития.

а) *мотивационный компонент*, который содержит осознание личной и общественной значимости непрерывного образования в педагогической деятельности, наличие стойких познавательных интересов в области педагогики и психологии, чувство долга и ответственности, любознательность, стремление получить высоко

кую оценку своей самообразовательной деятельности, потребность в психолого-педагогическом самообразовании (ППСО), потребность в самопознании, уверенность в своих силах.

б) *когнитивный компонент*, включающий уровень общеобразовательных знаний, уровень общеобразовательных умений, уровень педагогических знаний и умений, уровень психологических знаний и умений, уровень методических знаний и умений, уровень специальных знаний.

в) *нравственно-волевой компонент*: положительное отношение к процессу учения, критичность, самостоятельность, целеустремленность, воля, трудоспособность, умение доводить начатое до конца, смелость, самокритичность.

г) *гностический компонент*: умение ставить и разрешать познавательные задачи, гибкость и оперативность мышления, наблюдательность, способность к анализу педагогической деятельности, способность к синтезу и обобщению, креативность и ее проявления в педагогической деятельности, память и ее оперативность, удовлетворение от познания, умение слушать, умение владеть разными типами чтения, умение выделять и усваивать определенное содержание, умение доказывать, обосновывать суждения, умение систематизировать, классифицировать, умение видеть противоречия и проблемы, умение переносить знания и умения в новые ситуации, способность отказаться от устоявшихся идей, независимость суждений.

д) *организационный компонент*: умение планировать время, умение планировать свою работу, умение перестраивать систему деятельности, умение работать в библиотеках, умение ориентироваться в классификации источников, умение пользоваться оргтехникой и банком компьютерной информации, умение владеть различными приемами.

е) *способность к самоуправлению в педагогической деятельности*: самооценка самостоятельности собственной деятельности, способность к самоанализу и рефлексии, способность к самоорганизации и мобилизации, самоконтроль, трудолюбие и прилежание.

В. Коммуникативные способности: способность аккумулировать и использовать опыт самообразовательной деятельности коллег, способность к сотрудничеству и взаимопомощи в профессиональном педагогическом самообразовании, способность организовать самообразовательную деятельность других (прежде всего обучаемых), способность отстаивать свою точку

зрения и убеждать других в процессе дискуссий, способность избегать конфликтов в процессе совместной деятельности.

2. Диагностика содержания отношения к ролям в профессиональной деятельности представлена двумя опросниками: «Принятие профессиональных ролей» (респондентам предлагается оценить, насколько интересна для них профессиональная деятельность, соответствующая ролям), и «Отвержение изменений профессиональных ролей» (они должны определить уровень напряжения (раздражения) при введении нового содержания (реформирования) профессиональной деятельности, соответствующей этим же ролям). Перечень ролей был получен, как уже указывалось, в результате интерактивных занятий с экспертной группой слушателей ФПК и приведен выше.

Указанные методики также были применены в экспериментальной группе преподавателей-слушателей ФПК. Были получены следующие среднестатистические данные.

Показатели уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию:

1. Мотивационный: высокий - 100%  
средний - 0  
низкий - 0%
2. Когнитивный: высокий - 66%  
средний - 17%;  
низкий - 17%
3. Нравственно-волевой: высокий - 83%  
средний - 17%  
низкий - 0%
4. Гностический: высокий - 83%  
средний - 0%  
низкий - 17%
5. Организационный: высокий - 50%  
средний - 33%  
низкий - 17%
6. Способность к самоуправлению: высокий - 66%  
средний - 34%  
низкий - 0%.
7. Коммуникативные способности: высокий - 100%  
средний - 0  
низкий - 0%

Показатели уровня интереса и напряженности в профессионально-педагогической деятельности:

1. Интерес к профессионально-педагогической деятельности

высокий - 17%;  
средний - 66%  
низкий - 17%

2. Уровень напряженности при осуществлении профессионально-педагогической деятельности

высокий - 50%;  
средний - 33%;  
низкий - 17%.

Сопоставление индивидуальных данных респондентов позволило выявить то, что преподаватели, имеющие крайние показатели уровня интереса к профессиональной деятельности (высокий и низкий), переживают высокий уровень напряженности при выполнении реформируемой деятельности, а преподаватели со средним уровнем интереса – средний уровень напряженности. Следовательно, можно предположить, что коррекция эмоционально-мотивационной сферы субъектов образовательной среды позволит снизить угрозу профессионального и эмоционального выгорания, дезадаптации, и требует специального психологического сопровождения.

На основе анализа всех полученных данных были выявлены индикаторы проблемного поля субъектов образовательной среды, составляющего основу для возникновения их кризисных переживаний и рисков образовательной среды:

1. Отчужденность субъектов образовательной среды вуза (преподавателей и администраторов) от ролевых изменений в профессиональной деятельности, которая проявляется как:

- отвержение изменений, когда человек считает их лишними и даже опасными, не видит в них личностного смысла;
- недостаточный уровень осознания своих отношений к реформе и собственной деятельности по ее осуществлению;
- отсутствие желания изменять свои отношения;
- восприятие изменения профессиональных ролей как вынужденной ситуации.

2. Высокий уровень эмоционального и профессионального выгорания, дезадаптации.

3. Нарушение управленческих коммуникаций.

Для определения направления коррекционной деятельности, по снижению напряженности и опасности возникновения кризисных переживаний субъектов и рисков образовательной среды были утверждены индикаторы успешности профессиональной деятельности в переходный период:

1. Принятие личностью изменений в содержании своих профессиональных ролей, связанных с реформой вуза:

- положительное содержание отношений: человек принимает изменения, считает их важными и своевременными, придает им личностный смысл и видит перспективы;

- полностью осознает свое отношение к изменению своих профессиональных ролей;

- готов влиять и изменять содержание своих отношений;

- воспринимает изменение своих профессиональных ролей как собственный свободный выбор.

2. Имеет средний уровень напряженности психического состояния (эмоционального и профессионального выгорания, дезадаптации).

Определение индикаторов проблемности и успешности деятельности позволяет разработать систему дальнейших мер для предупреждения и преодоления кризисных состояний и профилактики рисков образовательной среды вуза в условиях реформирования, т.е. модель антикризисного сопровождения субъектов образовательного процесса вуза.

Важное место среди методов сопровождения должно быть отведено интерактивным занятиям с индивидуальными и коллективными субъектами, переживающими угрозу кризиса и (или) риска. При этом необходимо учитывать, что разовый подход к проведению интерактивных занятий решает только ситуативные проблемы. Коренных, устойчивых изменений в отношениях к модернизационным процессам профессиональной деятельности и в субъектной идентичности участников в течение одного занятия не происходит, реализуются только первые шаги в этом направлении.

В ситуации системного подхода от занятия к занятию у участников происходит развитие их субъектной идентичности: снижение уровня тре-

вожности и агрессивности, повышение раскрепощенности в общении и, главное, в мышлении, рефлексии, творчества, уровня мотивации и готовности активно действовать в своей профессиональной сфере, искать нестандартные, эффективные способы действий в проблемных ситуациях.

Кроме семинаров в антикризисном сопровождении необходимо использовать и другие методы коррекции, например, проектирование своей деятельности, разработка творческой программы своего саморазвития, консультирование и т.д. В данном случае обеспечивается развитие субъектной идентичности личности, позволяющей мобилизовать и в соответствии со своими возможностями распределить свои умственные, физические и психические резервы. Таким образом достигается тождественность самому себе в деятельности, ощущение ситуации, возможность оптимального управления ею, удовлетворенность результатом, переживание ситуации успеха. Эти состояния увеличивают профессиональные созидательные возможности субъектов вуза в условиях реформирования.

N. Kovaleva

#### PSYCHOLOGICAL BARRIERS FOR TEACHERS ASSOCIATED WITH HIGH SCHOOL ADOPTION OF THE TWO LEVEL SYSTEM OF EDUCATION

*Abstract.* As a result of practical research, the author reveals the psychological barriers and difficulties that the higher school teachers face in the course of reforming their professional work during transition to bachelors and masters training. Psychological indicators of teachers' attitude to modernization of the professional roles are considered.

*Key words:* modernization of the Russian system of higher education, transformation of professional roles and functions, personal estrangement from new professional roles, indicators of personal attitudes to change of roles.