

**Р.А. Быков, Е.Ю. Быкова, Ю.А. Власова**

---

**СОЦИАЛЬНАЯ АПАТИЯ УЧИТЕЛЕЙ  
КАК ФОРМА АДАПТАЦИИ  
К СОВРЕМЕННЫМ  
СОЦИОКУЛЬТУРНЫМ УСЛОВИЯМ**

**Монография**

**Томск  
2020**

ББК 88.8-69  
УДК 159.9:37  
Б95

**Р.А. Быков, Е.Ю. Быкова, Ю.А. Власова. СОЦИАЛЬНАЯ АПАТИЯ УЧИТЕЛЕЙ КАК ФОРМА АДАПТАЦИИ К СОВРЕМЕННЫМ СОЦИОКУЛЬТУРНЫМ УСЛОВИЯМ: МОНОГРАФИЯ. – Томск, Издательство «Красное знамя», 2020. – 242 с.**

ISBN 978-5-6043583-8-2

Данная монография – это не что иное, как «рассказ», некоторое повествование самих учителей о многих актуальных проблемах школы XXI в. Поэтому в книге присутствует много цитат из интервью, которые хорошо передают идеи и интерпретации педагогов, а их дискурс погружает в атмосферу смыслов жизненного мира учителя. Авторы старались преподнести взгляды учителей без привнесения собственных стереотипов, на которые обречён любой исследователь. Особенно это касается тем, которые воспринимаются как досконально изученные и злободневные. В работе последовательно раскрываются важные вопросы о специфике профессии учителя, его ценностях, вкладываемых в работу смыслах и стереотипах, существующих в обществе. Показана связь между тенденциями современного общества и проблемами в системе образования. Читатель заметит разницу между профессиональным выгоранием и социальной апатией, которая пронизывает современный мир и является формой адаптации к его изменчивости, отнесенности этических конструкций, размытой идентичности и т.д. В работе будет дан ответ на вопрос о причинах социальной апатии, ее влиянии на систему образования и, в связи с этим, выделены не только негативные, но и продуктивные стратегии адаптации учителей к школьной среде, даны рекомендации по улучшению самочувствия и восстановлению гармоничной и продуктивной профессиональной позиции, где огромную роль играет рефлексия как жизненно необходимая практика для любого учителя.

**Ключевые слова:** *социальная апатия, тенденции современного общества, ценности, установка, смыслы, проблемы учителей, эмоциональное и профессиональное выгорание, позитивные (продуктивные) стратегии адаптации, рефлексия, рекомендации по улучшению психосоциального самочувствия учителей.*

**Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-311-00166 «Социальная апатия как форма адаптации учителей к современным социокультурным условиям».**

**Рецензенты:**

**Красноярцева Ольга Михайловна**, профессор факультета психологии ТГУ, доктор психологических наук.

**Петрова Галина Ивановна**, профессор философского факультета ТГУ, доктор философских наук.

**Кашпур Виталий Викторович**, доцент философского факультета ТГУ, кандидат социологических наук.

© Р.А. Быков, Е.Ю. Быкова, Ю.А. Власова., 2020  
© ЗАО «Издательство «Красное знамя». Оформление. 2020

*Выражаем огромную благодарность всем педагогам,  
принявшим участие в исследовании, сотрудникам  
администрации школ, и, конечно же, с теплотой  
в сердце вспоминаем своих  
школьных учителей.*

## **Сведения об авторах:**

**Быков Роман Александрович**, кандидат философских наук, доцент кафедры социологии НИ ТГУ,  
nimai.bykov@gmail.com.

**Быкова Елена Юрьевна**, кандидат философских наук, доцент кафедры социальной работы НИ ТГУ,  
bykova1117@gmail.com.

**Власова Юлия Андреевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии НИ ТГУ, yu-chan@mail.ru.

# ОГЛАВЛЕНИЕ

|                                                                                                                                               |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>                                                                                                                         | <b>5</b>  |
| <b>ГЛАВА 1. КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ПОДХОДОВ<br/>К ОСМЫСЛЕНИЮ ПРОБЛЕМ СОЦИАЛЬНОГО САМОЧУВ-<br/>СТВИЯ УЧИТЕЛЕЙ .....</b>                   | <b>10</b> |
| 1.1 Эмоциональное выгорание учителей: проблема монополизации<br>предметной области .....                                                      | 10        |
| 1.2 Причины выгорания учителей: результаты отечественных и зару-<br>бежных исследований .....                                                 | 22        |
| <b>ГЛАВА 2. КОНЦЕПЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АПАТИИ КАК ИС-<br/>СЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПАРАДИГМА ДЛЯ ИНТЕРПРЕТАЦИИ<br/>СОСТОЯНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА .....</b> | <b>46</b> |
| 2.1 Сущность и признаки социальной апатии .....                                                                                               | 46        |
| 2.2 Социальная апатия как характеристика состояния учителей в со-<br>временном российском обществе .....                                      | 60        |
| <b>ГЛАВА 3. ПРИЧИНЫ И УСЛОВИЯ РАСПРОСТРАНЕНИЯ СО-<br/>СТОЯНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АПАТИИ В СОВРЕМЕННОЙ СИ-<br/>СТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ .....</b>             | <b>67</b> |
| 3.1 Отчуждение и смыслоутрата как источники безразличия индиви-<br>дов .....                                                                  | 67        |
| 3.2 Инструментальная рациональность и отношение к труду .....                                                                                 | 78        |
| 3.3 Трансформация ценностей и изменение природы психосоциаль-<br>ных проблем учителей .....                                                   | 89        |
| <b>ГЛАВА 4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФЕССИЯ ГЛАЗАМИ<br/>УЧИТЕЛЕЙ: ОПИСАНИЕ ОСНОВНЫХ АСПЕКТОВ РАБОТЫ<br/>.....</b>                                    | <b>99</b> |
| 4.1 Описание методологии и общая характеристика эмпирического<br>исследования .....                                                           | 99        |

|                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.2 Специфика профессии «учитель»: ценности, качества, смыслы..... | 103 |
|--------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                                                      |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ГЛАВА 5. ШКОЛА И УЧИТЕЛЬ В ШИРОКОМ СОЦИАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ: ПРОБЛЕМЫ И ВЫЗОВЫ (НА ОСНОВАНИИ РЕЗУЛЬТАТОВ НАРРАТИВНЫХ ИНТЕРВЬЮ) ..</b> | <b>122</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

|                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.1 Основные проблемы и тенденции в обществе и их влияние на систему образования ..... | 122 |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.2 Проблемы взаимодействия с другими участниками образовательного процесса ..... | 140 |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                               |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ГЛАВА 6. ОСНОВНЫЕ ИНДИКАТОРЫ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АПАТИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЕ .....</b> | <b>150</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

|                                                                                                                                                                      |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ГЛАВА 7. НЕГАТИВНЫЕ («АПАТИЧНЫЕ») И ПРОДУКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ РЕАГИРОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ НА СУЩЕСТВУЮЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ И СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ .....</b> | <b>162</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

|                                                                                                                                                        |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ГЛАВА 8. РЕКОМЕНДАЦИИ ПО НИВЕЛИРОВАНИЮ ПОСЛЕДСТВИЙ НЕГАТИВНОГО ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ УЧИТЕЛЕЙ (НА ОСНОВАНИИ НАРРАТИВНЫХ ИНТЕРВЬЮ) .....</b> | <b>175</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

|                                                        |     |
|--------------------------------------------------------|-----|
| 8.1 Уменьшение негативных стереотипов в обществе ..... | 175 |
|--------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 8.2 Способы восстановления гармоничной и продуктивной профессиональной позиции ..... | 182 |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------|-----|
| 8.3 Рефлексия как необходимость в условиях социальной апатии ..... | 193 |
|--------------------------------------------------------------------|-----|

|                         |            |
|-------------------------|------------|
| <b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b> | <b>210</b> |
|-------------------------|------------|

|                                |            |
|--------------------------------|------------|
| <b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....</b> | <b>214</b> |
|--------------------------------|------------|

|                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------|-----|
| <b>ПРИЛОЖЕНИЕ 1</b> Гайд для фокус-группового интервью..... | 226 |
|-------------------------------------------------------------|-----|

|                                                         |     |
|---------------------------------------------------------|-----|
| <b>ПРИЛОЖЕНИЕ 2</b> Гайд для нарративного интервью..... | 229 |
|---------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>ПРИЛОЖЕНИЕ 3</b> Адаптивные стратегии учителей (общие дихотомические пары).....                                              | 232 |
| <b>ПРИЛОЖЕНИЕ 4</b> Позитивные практики, способы адаптации и другие стратегии учителей.....                                     | 234 |
| <b>ПРИЛОЖЕНИЕ 5</b> Цели учителей, которые воспроизводились во время «живых» диалогов в процессе интервью.....                  | 235 |
| <b>ПРИЛОЖЕНИЕ 6</b> Предложения учителей по улучшению современной школы.....                                                    | 237 |
| <b>ПРИЛОЖЕНИЕ 7</b> Основные рекомендации учителей по нивелированию последствий негативного психосоциального самочувствия ..... | 239 |

## Введение

Данная работа являет собой одну из картин того, что сейчас происходит в современной школе, какие проблемы есть у учителей, как они приспособляются к ним, как на них влияют процессы, происходящие не только в системе образования, но и в современной, по-своему воспринимаемой педагогами социальной реальности. Предлагаемая читателю монография представляет «рассказ», некоторое повествование самих учителей о многих актуальных проблемах школы XXI в. Поэтому в книге присутствует много цитат из интервью, которые хорошо передают идеи и интерпретации педагогов, а их дискурс погружает в атмосферу смыслов жизненного мира учителя. Авторы старались преподнести взгляды учителей без привнесения (насколько это возможно с точки зрения современной теории познания) собственных стереотипов, жестких гипотез и прочих форм субъективизма, на которые обречён любой исследователь. Особенно это касается тем, которые воспринимаются как досконально изученные и злободневные.

**Первая глава** представляет собой критический обзор доминирующего подхода к изучению психосоциальных проблем учителей как некоторое теоретическое ядро, актуальное для исследователей. Это достаточно подробный анализ зарубежной и отечественной литературы по философии, психологии, социологии и педагогике, демонстрирующий проблемы в современной науке, а также доминирующие установки исследователей, изучающих учителей.

Во **второй и третьей главе** вниманию читателя представляется концепция социальной апатии как иная, непривычная для педагогической сферы точка зрения для интерпретации состояния современного общества и его влияния на систему образования и самочувствие учителей, показаны причины и условия распространения состояния социальной апатии.

«Жизнь» российского учителя описывается подробно в **четвертой главе**, где читатель познакомится с реальностью учителя, «услышит» от него рассказ о позитивных и негативных сторонах профессии, ее специфике, ценностях и смыслах учителей, которые они вкладывают в свою деятельность в современной школе (по результатам проведения интервью и фокус-группы).



В **пятой главе** приводится оценка учителями негативных факторов личностного и институционального уровней в образовании в контексте влияния современной социокультурной среды, показана связь между тенденциями в обществе и проблемами в системе образования. В логике сказанного, представляется также важным описание основных проблем взаимодействия с другими участниками образовательного процесса.

В **шестой и седьмой главе** последовательно освещаются вопросы об индикаторах проявления социальной апатии в педагогической среде, выделяются негативные и продуктивные стратегии реагирования учителей на существующие тенденции в системе образования и современном обществе.

В **восьмой главе** показано, с какими стереотипами относительно своей профессии учителя сталкиваются в обществе и как они влияют на психосоциальное самочувствие педагогов. В конце монографии даны рекомендации по нивелированию негативных последствий влияния социальных тенденций и процессов в системе образования, которые касаются психосоциального самочувствия учителей и ситуации в школе, в целом: представлены способы восстановления гармоничной и продуктивной профессиональной позиции, особая роль в которых отведена практике рефлексии, показана ее важность в становлении личности как учителя, показана связь с современной социокультурной реальностью.

Монография может быть полезной исследователям педагогического пространства и специалистам гуманитарной сферы, представителям государственных структур, учителям и всем участникам образовательного процесса.

# **Глава 1. КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ПОДХОДОВ К ОСМЫСЛЕНИЮ ПРОБЛЕМ СОЦИАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ УЧИТЕЛЕЙ**

## **1.1 ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ УЧИТЕЛЕЙ: ПРОБЛЕМА МОНОПОЛИЗАЦИИ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ**

На протяжении двух последних десятилетий в России и за рубежом наблюдается повышенный интерес к проблемам образования, указывающим на наличие глобальных нерешенных вопросов, связанных с особенностями данной среды и ее основными субъектами. Данная обеспокоенность объясняется сугубо прагматическим отношением к сфере образования: накопившиеся дилеммы, как правило, касаются тем взаимодействия и взаимовлияния главных участников педагогического процесса – учителей, учеников и их родителей, а также вопросов ответственности каждого из перечисленных субъектов за улучшение образовательных результатов.

Такой прагматический подход можно объяснить, в частности, изменением отношения к системе образования, которое произошло как на государственном уровне, так и на уровне повседневных практик. Макс Вебер в своей работе «Наука как призвание и как профессия» метафорично описал данную перемену в сознании современных учеников, сравнив получение образовательных услуг, ставшее главной характеристикой и фактической целью системы образования, с покупкой капусты на рынке [33]. Как следствие, меняется представление об учителях, которых в обществе все чаще воспринимают как «продавцов» знаний, умений и опыта. В таких условиях возрастает социальное давление и требования со стороны государства и общества в отношении получения более качественного образовательного «продукта», усиливается контроль над достижением успешных образовательных результатов, активно развиваются направления изучения основных причин и провоцирующих факторов, препятствующих их улучшению.

Развивающееся общество требует перемен в системе общего и профессионального образования, предъявляя к ним новые социально-экономические, духовно-нравственные, культурные требования.

В отечественной системе образования в процессе реформирования неоднократно корректировался курс образовательной политики, стратегия развития системы образования меняла свои задачи и содержание.

Учительство, будучи одной из самых массовых профессий, признается важнейшим компонентом системы школьного образования и современной культуры, имеющим решающее влияние на функционирование общества и на его будущее. Помимо данной, зачастую декларативной значимости педагогической профессии, также имеет место более реальная характеристика, связанная с приписыванием современным учителям ответственности за достижение определенных показателей, установленных в каждом конкретном государстве, по которым в итоге и оценивается их вклад в воспитание нового поколения.

Пристальное внимание к труду учителей обусловлено, прежде всего, тем, что активный поиск основных факторов, затрудняющих получение положительных образовательных результатов, наглядно продемонстрировал наличие прямой зависимости между успешными показателями учеников и качеством преподавания, и квалификацией педагогов. Например, многочисленные лонгитюдные исследования зарубежных авторов показали, что увеличение затрат государства на образование не несет никакого эффекта в области улучшения знаний учащихся [8, с. 10]. Поэтому в последнее время отечественные и зарубежные исследователи все больше сходятся во мнении, что единственным наиболее значимым фактором, определяющим образовательные достижения ученика, является квалификация учителя и качество его преподавания [167]. А.М. Сидоркин отмечает, что ни одна из характеристик школы — ни размер класса, ни затраты на обучение, ни содержание образования — не влияет на результаты так, как качество преподавания, качество учительского труда. Даже в стенах одной и той же школы одни учителя из года в год добиваются значительно большего прироста знаний учащихся, чем другие [87, с. 137]. Доказано, что учащиеся в классах высококвалифицированных учителей прогрессируют в три раза быстрее, чем дети, которые попали к учителям низкой квалификации [141, с. 14].

Снижение образовательных результатов в исследовательской литературе принято рассматривать как результат различных негативных состояний, переживаемых учителями в своей профессии. Изучением данного направления занимаются социологи, психологи и исследо-

ватели педагогического пространства со всего мира, которые обозначают эту проблему, используя термины «стресс», «эмоциональное выгорание», «эмоциональное истощение». Согласно мнению, распространенному в научной среде, именно подверженность учителей данным состояниям препятствует достижению образовательных целей, поскольку все они ведут к отчужденности, цинизму и прогулам педагогов, и, в конечном итоге, к их решению покинуть профессию [141].

Позиция большинства ученых, занимающихся анализом положения современных педагогов, характеризуется первостепенным вниманием к целому ряду психологических и социальных показателей, непосредственно отражающихся на социальном поведении учителей. Л.А. Осьмук, М.В. Сафронова, Ю.С. Захир полагают, что, ощущая благополучие внутренне, учитель всегда проявляет его вовне, в своей педагогической деятельности, что положительно сказывается на образовательных достижениях школьников [77, с. 91]. Таким образом, можно говорить о превалирующем психолого–ориентированном подходе к интерпретации проблем в современной системе образования: внешнее проявление неблагополучия, выражающееся, в частности, в снижении образовательных результатов, принято трактовать как проявление и результат негативных внутриличностных трансформаций учителей.

В современной российской школе обозначенные проблемы стоят наиболее остро: продолжает падать качество образования, что неизбежно приводит к дальнейшему снижению престижа профессии учителей, увеличению недовольства со стороны родителей и общества в целом. О проблемах социального самочувствия российских учителей неоднократно пишут известные отечественные исследователи Ф.Г. Зиятдинова, Д.Л. Константиновский, И. Шмерлина, В. Ясвин и др. Понятие «социальное самочувствие» определяется в литературе как интегральная характеристика удовлетворенности человека различными сторонами жизни, отражающая взаимосвязь между уровнем его притязаний и степенью удовлетворения смысловых потребностей [54, с. 143]. Проблемы социального самочувствия учителей, как правило, рассматриваются с точки зрения их эмоционально–психологической неудовлетворенности особенностями педагогической деятельности.

За рубежом повышенное внимание к профессиональному и социальному самочувствию учителей стало наблюдаться с 1980-х гг., когда появились первые тревожные заявления о том, что возрастание общественного давления на педагогов и снижение их удовлетворенности своей профессией приводит к распространению у них состояния, которое в психологии обозначили как «эмоциональное выгорание». Согласно разным исследованиям, 60–70% учителей часто испытывают стресс на работе. Более того, по сравнению с другими профессиями, педагогическая деятельность чаще всего ведет к выгоранию [126, с. 259]. В практике учителей, переживающих данное состояние, было замечено усиленное проявление негативных эмоций, циничное отношение к ученикам и коллегам, проблемы с общением со школьниками [156, с. 694]. Внимание авторов привлекает тот факт, что цинизм и отсутствие заботливого отношения к ученикам со стороны учителей в состоянии выгорания ведет к восприятию ими такого педагога как неуверенного и неубедительного [126, с. 269], что также затрудняет достижение образовательных целей.

Помимо снижения образовательных результатов, особое беспокойство исследователей, как впрочем, и властей, вызывает проблема массового ухода учителей из профессии, особенно в первые 3–5 лет после поступления на работу, поскольку это связано с огромными экономическими затратами государства на отбор персонала и подготовку его замены: в школьной системе США, например, эта сумма составляет порядка 7 млрд. долларов в год. В связи с этим во всем мире исследователи активно занимаются поиском основных факторов, влияющих на текучесть педагогических кадров. Ученые Di Geronimo [132], а также Greenfield и Blase [140] акцентируют внимание на специфике профессии и отмечают, что спустя годы работы практика преподавания остается повторяющейся и неизменной. Те аспекты работы, которые раньше вдохновляли и стимулировали интерес к профессии, со временем могут казаться утомительными, скучными, застойными, потому что год от года все тот же предмет, согласно тому же расписанию, преподается все тем же апатичным ученикам. В результате учителя становятся менее внимательными и толерантными и теряют свою мотивацию и энтузиазм к преподаванию [140, с. 5].

Исследователь из США С.А.Р. Munson приводит данные опроса, проведенного среди уволившихся учителей: 96% респондентов удов-

летворены своей новой должностью, в то время как только 47% были довольны преподаванием. Ежегодно тысячи учителей оставляют профессию: каждый год 10% педагогов в США уходят из профессии, более чем на 4 года остаются только 59% учителей [154, с. 71].

Высокий уровень текучести педагогических кадров объясняется не только такими естественными причинами, как выход на пенсию. Уволившиеся учителя чаще всего в числе главных причин ухода называют неудовлетворенность профессией и поиск новой работы. Согласно социологическим опросам, источники данной неудовлетворенности связаны с недостатком времени на планирование, слишком большой нагрузкой, плохим поведением учеников и отсутствием возможности повлиять на политику администрации школы [167]. Частота увольнения учителей в бедных школах на 50% больше, чем в более обеспеченных. Учителя–новички также с большей вероятностью уйдут из профессии.

Согласно отчету Национального центра статистики образования США, 38% учителей покидают профессию по личным обстоятельствам, 13% – с целью начала новой карьеры, 7% – из-за зарплаты, 6% – из-за внутришкольных факторов [168, с. 9]. В России подобная статистика отсутствует, однако есть отдельные исследования, цель которых – изучить мотивацию увольнения учителей. Например, в работе Е.Б. Филинковой отмечается, что основными мотивами к уходу из профессии у отечественных педагогов являются мотивы повышения материального уровня, создание семьи, общение в семье и воспитание детей. При этом увольнению также способствует изначальная установка по выбору педагогической профессии, при которой изначальный интерес к работе заключался не в понимании значимости школы как целостного производственного процесса, а в направленности на отдельные стороны данного процесса (например, любовь к детям, к определенным дисциплинам) [104].

Согласно исследованиям удовлетворенности работой, для большинства профессий наивысшую значимость имеет наличие хороших отношений с коллегами и руководством. Уровень удовлетворенности учителей повышается, если при принятии решений в отношении обучения и преподавания прислушиваются к их мнению, если рабочий день структурирован таким образом, что есть возможность поддерживать регулярные контакты с коллегами, и если условия работы ка-

жуются им хорошо организованными и безопасными. К другим факторам удовлетворенности учителей относятся комфортные физические условия, возможность профессионального развития и достаточные ресурсы.

Зарплата также удерживает учителей, однако было замечено, что даже если оплата труда оказывается меньше ожидаемой, но перечисленные рабочие условия удовлетворены, учителя демонстрируют общую удовлетворенность профессией и остаются работать в школе. Согласно различным исследованиям, больше удовлетворены: учителя, работающие согласно своей специализации, те, кто учит меньшее число школьников с ограниченными возможностями здоровья и учеников с низкими результатами, учит в сообществах со средним социально-экономическим статусом и считают себя компетентными и эффективными специалистами [149, с. 141].

Итак, отечественные и зарубежные исследователи считают, что источники неудовлетворенности современных учителей – многочисленные стрессовые факторы, которыми характеризуется профессия. Именно по причине наличия специфики в работе педагогов общепризнанным является тот факт, что учителя в значительной степени подвержены **синдрому эмоционального выгорания** – наиболее часто упоминаемому состоянию, обсуждаемому в последние десятилетия психологами, социологами, исследователями педагогического пространства и СМИ.

Обратимся к общей характеристике данного синдрома: согласно трактовке К. Маслак и С. Джексон, в нее включают три измерения: эмоциональное истощение, деперсонализацию (развитие негативных и циничных эмоций и поведения в отношении окружающих людей) и снижение личных достижений (оценка себя как неспособного и неуспешного в отношении своей работы) у представителей профессий типа «человек–человек» [152]. Однако за последние 20 лет возрастает критика данного подхода. Современные авторы, пожалуй, сходятся только в одном. Феномен эмоционального выгорания является психосоциальным расстройством и результатом взаимодействия внутриличностных характеристик (например, высокой потребности в достижениях) и внешних стрессоров (как на организационном, так и на социальном уровне).

При этом ряд авторов полагает, что выгорание – это состояние, которое включает в себя негативный эмоциональный опыт и основано на хронически прерываемой эмоции. Оно отлично от проходящего чувства усталости, которое появляется время от времени. Поэтому индивидов нельзя разделить на имеющих и не имеющих данный синдром. Другое объяснение синдрома выгорания предполагает его характеристику как постоянную негативную эмоциональную реакцию, которая может возникать на разных стадиях работы и связывается с ожиданиями людей, а именно в результате большого несоответствия между нереалистичными ожиданиями и реальной жизнью [156, с. 692–693].

Основная полемика развивается вокруг существенных характеристик, происхождения и способов измерения выгорания. Так, центральным остается вопрос о необходимости включать в концепцию выгорания все три компонента (эмоциональное истощение, деперсонализацию и отсутствие личных достижений). В работе W. Schaufeli и D. Enzmann [164] понятие «деперсонализация» заменяется на «цинизм», чем подчеркивается возможность возникновения феномена вне рамок социальных профессий. Некоторые авторы исключают из этого перечня последний признак, оставляя только истощение и деперсонализацию, полагая, что отсутствие личных достижений выступает не симптомом, а следствием продолжительного воздействия стресса [169]. Другие рассматривают деперсонализацию скорее как сопутствующее адаптивное поведение, нежели чем неотъемлемую часть синдрома. Например, S. Sonnentag [165] отмечает, что подобное дистанцирование от работы, особенно в нерабочее время, может только улучшить состояние индивида и снизить негативное влияние выгорания на здоровье человека. Так или иначе, почти не вызывает споров только компонент, касающийся эмоционального истощения работников. Так, T.S. Kristensen et al. [169], представляя новый инструментарий для измерения выгорания, фокусируются только на состоянии истощения, полностью исключая при этом деперсонализацию и личные достижения. Однако, несмотря на такие разногласия, большинство исследований психологов (порядка 90%) по-прежнему опирается на трехфакторную модель К. Маслак, что, по словам Kristensen, позволяет говорить о «монополизации» данной области исследования инструментарием и подходом, представленным еще в 80-е годы [169, с. 193].



Позиция авторов по поводу выделения структурных элементов выгорания часто зависит от понимания причин и источников его возникновения. Здесь можно выделить два подхода: профессионально-ориентированный и универсальный. С одной стороны, исследуемый синдром продолжают рассматривать как вид истощения, обусловленный выполнением профессиональных обязанностей, поскольку изначально он был там обнаружен. С другой стороны, происходящие в обществе изменения приводят к увеличению ответственности и обязательств каждого человека, что не может не сказаться на распространении синдрома выгорания и его трансформации [136]. Поэтому, начиная с конца 1990-х гг., все чаще в зарубежной литературе появляются предположения о том, что он может быть отражением психологической и физической усталости и истощения, причина которых может находиться в тех или иных чертах общественной, дружественной или семейной жизни [169].

Конечно, приоритетным остается профессионально-ориентированный подход, что связано, в частности, с необходимостью поиска эмпирических доказательств подверженности воздействию выгорания представителей той или иной профессии (главным образом, учителей, врачей, социальных работников) в данном конкретном регионе (или стране) в конкретный период времени (например, после проведения реформ в области образования или медицины). Сторонники универсального подхода пока находятся на стадии апробации нового инструментария в среде как помогающих профессий, так и других социальных групп (менеджеры, безработные, офисные служащие и др.). Несмотря на явное доминирование первой точки зрения, многие авторы отмечают, что подобная рассогласованность в понимании природы выгорания существенно замедляет развитие научной и практической деятельности в этой сфере.

Основной вклад в развитие понимания синдрома эмоционального выгорания в педагогической среде внесли ученые США. Повышенную стрессовость профессии и её влияние на психическое здоровье учителей изучали в США ещё в 1950-е гг. Например, W.C. Kvaraceus в 1951 году обнаружил такие неблагоприятные факторы, как «большая нагрузка, переполненные классы, конфликты между учителями, зависть, страх высказать честное мнение о школе, низкий размер заработной платы учителя по сравнению с директором, недостаток материалов и

оборудования, и другие личные (как желание выйти замуж) и профессиональные причины (плохо составленное расписание)» [148, с. 349].

Эмоциональное выгорание в педагогической среде проявляется, как правило, в виде хронической усталости, эмоционального истощения и в некоторых случаях может нести за собой четко выраженные психосоматические последствия. Очень частым результатом крайней формы эмоционального выгорания является увольнение учителей и уход из профессии, при этом исследователями отмечается, что в данном состоянии педагоги могут оставаться на своей должности в течение всей жизни, поскольку она становится своеобразной формой адаптации к непростым условиям профессиональной среды.

Субъективное переживание синдрома эмоционального выгорания зачастую обусловлено низким уровнем мотивационной вовлеченности педагога в деятельность, косвенно отражающейся в степени удовлетворенности специалиста своим трудом. Вовлечённость как эмоциональное и интеллектуальное состояние, которое мотивирует сотрудников выполнять их работу как можно лучше, зависит от стажа работы, отношения сотрудника к организации и от стиля работы (авторитарный, демократический, либеральный). Эмоциональному выгоранию, соответственно, в большей степени подвержены учителя, затрачивающие больше личностных, эмоциональных ресурсов [6].

Для изучения и оценки синдрома эмоционального выгорания учителей зарубежные исследователи используют опросник MBI (Maslach burnout inventory), разработанный К. Маслак и С. Джексон в 1981 г., хотя некоторые авторы ставят под сомнение надежность данного инструментария и предлагают новые способы измерения состояния выгорания (Е. Thoonen, Р. Sleegers, F. Oort, Т. Peetsma и F. Geijssel, 2011; R. S. Guglielmi и К. Tatrow, 2014).

По оценке украинского исследователя И.С. Алексейчука, к настоящему времени во всем мире диагностике, коррекции и профилактике синдрома выгорания посвящены несколько тысяч исследований, опубликованы десятки книг и сотни обзоров в специализированных журналах [4, с. 232]. Если в России исследование обозначенного феномена находится на описательном, аналитическом этапе, то за рубежом, начиная с 2000–х гг. – выходит на новый этап развития, так называемый этап метаобзоров, при котором изучение явления развивается экстенсивным способом за счет вхождения в проблему новых науч-

ных коллективов из Латинской Америки, Ближнего Востока, Прибалтики и Восточной Европы [4, с. 235]. Особое беспокойство вызывает проблема быстрого распространения выгорания и потери мотивации среди наиболее социально уязвимой и, с другой стороны, социально ответственной категории граждан – учителей.

Основная полемика в изучении феномена выгорания учителей разворачивается среди англоязычных авторов. Если говорить о тенденциях анализа, то для 1980–90–х гг. можно было говорить о существовании единой точки зрения по поводу сущности и структуры эмоционального выгорания. Но, как отмечает И.С. Алексейчук, к концу 90–х годов накопилось большое количество исследований, дублирующих друг друга, перепроверяющих и уточняющих те или иные особенности феномена, но при этом стала ощущаться нехватка новых идей и подходов [4, с. 235].

Следует отметить, что отечественные исследователи социально-го самочувствия в значительной мере продолжают основываться на понимании эмоционального выгорания, предложенном К. Маслак. При изучении синдрома выгорания педагогов российские авторы, как правило, используют методику В.В. Бойко, с помощью которой измеряют такие компоненты синдрома выгорания учителей, как напряжение, резистенция и истощение.

Ученых интересуют проявления и симптомы синдрома выгорания. Установлено, что во все более сложной современной рабочей жизни выгорание начинается с незначительных сигналов. Согласно В.А. Potter, они включают в себя чувство затруднения, вспышки эмоций, уход, отчужденность, низкие достижения, наркотическую и алкогольную зависимость. Индивид в выгорании обычно знает, что испытывает сложную комбинацию личностных и профессиональных неудовлетворенностей и усталость. Однако сложность в выражении этих чувств и недостаток специфических ожиданий часто приводит к игнорированию данной проблемы. В итоге это приводит к возрастанию отчужденности от работы. Часто это чувство сопровождают нетерпимость, сомнения и нетипичное поведение [160].

Результаты исследований социального самочувствия учителей показали физическое, эмоциональное и профессиональное отражение эмоционального выгорания, что также сильно ухудшает работу педагогов. Они начинают чаще демонстрировать негативные эмоции, раз-

вывать циничное отношение к ученикам и коллегам, у них возникают проблемы с общением со школьниками. Таким образом, исследователями доказано, что эмоциональное выгорание учителей негативно влияет на индивидов, их семейную жизнь и рабочую среду (учеников, родителей, школу в целом) [156, с. 694]. Особое беспокойство авторов вызывает тот факт, что цинизм и отсутствие заботы со стороны учителей в состоянии выгорания, очевидно, может навредить детям и привести к восприятию ими такого учителя как неуверенного и небедительного [126, с. 269].

По сравнению с другими учителями педагоги, демонстрирующие симптомы выгорания, меньше информируют своих учеников, меньше их хвалят, не поддерживают их идеи и меньше с ними общаются [125]. К поведенческим индикаторам выгорания, которые могут влиять на поведение учителей в классной комнате, исследователи относят: раздражительность, сомнения и тревогу по целому ряду вопросов, обидчивость, чувство недооцененности, неудовлетворенность работой, опоздания, снижение самооценки и уверенности в себе, чувство вины, плаксивость, трудности в концентрации, некомпетентность в организации и планировании, ролевой конфликт, потерю интереса, чувство неудачи, цинизм и обвинение. Другие авторы также отмечают, что есть разница между тем, как учителя справляются с негативным отношением учеников, и тремя измерениями их уровней эмоционального выгорания [135].

В исследовательской литературе проблеме выгорания в педагогической среде уделено очень много внимания, в том числе по причине того, что в результате данного состояния не только нарушается продуктивность образовательного процесса и снижаются образовательные результаты, но и проявляется безразличное отношение педагогов к детям и своей профессии. Снижение мотивации к работе и саморазвитию, согласно C.A.R. Munson, характеризуется тенденцией к потере энтузиазма в классной комнате, которая должна обязательно приниматься во внимание администрацией школы, поскольку индивидуальное переживание подобного состояния сильно снижает потенциал педагогов и негативно сказывается на процессе обучения. Такие учителя, по мнению автора, могут стать злыми, депрессивными, тревожными или циничными, чувствовать себя эмоционально или физически истощенными. Учителя, переживающие профессио-

нальное выгорание, имеют пониженное терпение к стрессу и могут выражать меньше сочувствия к ученикам, могут меньше готовиться к урокам и чувствовать тревогу и депрессию. Таким образом, данное состояние приводит к ухудшению качества работы и может быть причиной снижения морального духа, прогулов и частой смены места работы [154, с. 65].

Страдающие от выгорания педагоги чувствуют свою беспомощность, физическое и психическое истощение, грусть и пустоту. Они развивают негативные самоконцепции и отношение к работе, испытывают прогрессирующую потерю идеализации, энергии, цели, чувствуют стресс, боль и фрустрацию. Выгорание часто возникает в контексте сознательного недовольства, которое учителя могут ощущать как неудачу в достижении идеала, которому они посвятили свою жизнь.

Особую опасность, согласно Munson, представляет деперсонализация педагогов в результате синдрома выгорания, потому что потеря интереса к работе и блокирование эмоций в отношении людей, с которыми и для которых они работают, приводит к дистанцированию, отстраненности или даже жестокости с детьми [154, с. 65]. Общепризнанным является тот факт, что учитель владеет колоссальной силой поддержать или ранить самооценку ребенка.

Таким образом, интерес к внутренним проблемам учителей остается стабильно высоким на протяжении последних 40 лет – как в России, так и за рубежом. Интерпретация данных проблем осуществляется в рамках различных подходов, сформулированных вокруг феномена «эмоциональное выгорание». Спектр эмоций и состояний, которыми характеризуется данный синдром, достаточно широк – от истощения до тревоги и пустоты. Последствия продолжительного переживания учителем данных состояний оцениваются как крайне негативные как для образовательного процесса, так и для внутришкольной атмосферы и благополучия учеников.

## **1.2 ПРИЧИНЫ ВЫГОРАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ: РЕЗУЛЬТАТЫ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Большинство исследователей сходится в мнении, что истоки эмоционального выгорания педагогов кроются в индивидуально–психологических, институциональных характеристиках, а также связаны с общим социокультурным контекстом работы. В связи с этим имеет смысл конкретизировать основные факторы и условия, по мнению ученых, порождающие и усиливающие проблему выгорания учителей в России и за рубежом.

Сегодня можно говорить об активном поиске основных профессиональных источников риска, потенциально порождающих негативные последствия для социального самочувствия педагогов. Считается, что основным фактором выступает состояние, обозначаемое в психологии как «профессиональный стресс» (результат конфликта во взаимодействии личности и рабочей среды). Доказано также, что на формирование и усиление напряженности влияют индивидуальные различия в восприятии учебного процесса, навыках, терпимости к профессиональному давлению, чувствительности к неудачам и отсутствию ожидаемых результатов. При этом анализ эффективности различных стратегий снижения выгорания учителей показывает, к примеру, что увеличение зарплаты не покрывает тех трудностей, с которыми они сталкиваются в своей профессии [141, с. 61].

Подробный анализ в области изучения причин, провоцирующих появление и развитие выгорания в обществе в целом, и среди педагогов, в частности, произвели ученые из Нидерландов W. Schaufeli и D. Enzmann [164, с. 12–16]. Они выделили следующие основания, на почве которых стало возможно стремительное распространение синдрома выгорания:

- появление и быстрое распространение сферы услуг, быстрый рост числа учителей, начиная с 1960–х гг.;
- маркирование стресса и выгорания как культурных символов нашего времени (все больше профессиональных и личностных проблем стало объясняться с использованием именно этих терминов);
- индивидуализация, проявляющаяся в установке современного человека на сиюминутное удовлетворение потребностей, и снижении поддерживающего влияния сообщества;

– возросшая ментальная и эмоциональная нагрузка на работников, в целом, и учителей, в частности;

– снижение авторитета профессионалов в обществе: «героями» с 1980–х гг. становятся не учителя или физики, а биржевые брокеры и управляющие крупными корпорациями. Кроме того, в обществе перестали доверять профессионалам и институтам, которые они представляют (в особенности это стало заметно в сфере образования), что многие авторы считают основной причиной развития синдрома выгорания;

– профессиональные «симулякры» (набор убеждений, ожиданий и мнений в обществе и СМИ относительно профессионалов и их работы, которые, как правило, не соответствуют реалиям), в результате которых у «новичков» (например, у учителей) складывается идеалистичный образ профессии, касающийся степени автономии, коллегиальности, возможностей для самореализации, компетентности и обратной реакции со стороны получателей услуг;

– изменившийся «психологический контракт» между работодателями и работниками, при котором баланс сместился в сторону работодателей в связи с увеличением ответственности, обязательств и нагрузки специалистов, уменьшением их личного времени [164, с. 12–16].

Перечисленные факторы оказали особенно заметное влияние на сферу образования и самочувствие учителей, о чем свидетельствуют многочисленные исследования авторов со всего мира, которые подтверждают, что учителя испытывают непропорционально высокий уровень стресса. Например, исследование «Социологический портрет современного учителя», проведенное Центром социологических исследований МГУ, показало, что порядка 19% педагогов хотели бы сменить профессию (особенно это касается молодых преподавателей) [11]. Безусловно, такие результаты объясняются непростыми условиями осуществления педагогической деятельности в России: низким престижем профессии, неудовлетворенностью заработной платой, ростом нагрузки. Однако зарубежная статистика показывает, что данная тенденция присуща педагогическому сообществу в целом. Так, согласно опросам, одна треть учителей сообщают, что никогда бы не выбрали область преподавания, если бы у них была возможность выбирать снова, а 30% новичков покидают профессию в течение пер-

вых 5 лет работы. Трудно определить процент учителей, покидающих профессию из-за стресса, однако иногда отмечается, что от 1/5 до 1/3 учителей считают свою профессию максимально стрессовой [155, с. 255].

Как показал анализ российских и зарубежных источников, практически все исследователи склонны рассматривать проблемы благополучия педагогов как принадлежащие конкретному узкому контексту профессиональной деятельности, а потому выделяют в ней только два компонента – личность профессионала и организационную среду, в которой он находится. Общенаучный контекст таков, что в современной литературе можно выделить три дополняющих друг друга подхода к объяснению причин появления эмоционального выгорания как такового: *индивидуально–психологический*, в котором акцент делается на несоответствие между слишком высокими ожиданиями от работы и действительностью, с которой человеку приходится ежедневно сталкиваться в своей жизни; *социально–психологический*, в центре внимания которого находится специфика самой работы в социальной сфере, с характерным для нее большим количеством нагружающих психику неглубоких контактов с разными людьми; *организационно–психологический*, в котором причина эмоционального выгорания связывается с типичными проблемами личности в организационной структуре: недостатком автономии и поддержки, ролевыми конфликтами, неадекватной или недостаточной обратной связью от руководства в отношении отдельного работника и т.д. [60, с. 5].

Соответственно, причины распространения эмоционального выгорания среди учителей российские и зарубежные авторы, как правило, склонны искать в их личностных особенностях и институциональных условиях их деятельности. При этом, отечественные психологи первостепенное внимание уделяют личностным особенностям педагогов, считая их системообразующим фактором выгорания. К ним авторы относят: рассогласование в ценностной сфере, повышенный уровень нейротизма [16], высокую значимость труда и личную ответственность [34], эгоистичность, значимость материального благополучия или, наоборот, жертвенность, приводящую в итоге к разочарованию в профессии [32].

А.А. Обознов и О.Н. Доценко занимались изучением такого внутриличностного фактора, как влияние эмоциональной направлен-



ности педагогов и их устойчивости к эмоциональному выгоранию. В результате исследования авторами была установлена обратная взаимосвязь между показателями выгорания и выраженностью «гуманистического компонента» эмоциональной направленности (потребность в содействии, помощи, покровительстве другим людям; потребность в общении, дружеских отношениях, сочувствующем собеседнике, переживания, связанные с выполнением деятельности, которая нужна человеку сама по себе): чем выше выраженность «гуманистического компонента», тем менее выражены все показатели выгорания учителей [72, с. 234]. Авторы данного исследования приходят к выводу, что в ценностно–мотивационной сфере учителей преобладают гуманистические ориентации, а также ориентации на профессиональное саморазвитие, однако этого недостаточно для насыщения их работы желательными позитивными эмоциями. А.А. Обознов и О.Н. Доценко отмечают, что у учителей не сформирована «специальная психологическая установка на переживание подобных положительных эмоций» [72, с. 236].

В. Ясвин [121] в качестве личностных особенностей, провоцирующих и усиливающих синдром выгорания среди учителей, выделяет ряд некоторых установок, **профессионально–психологических барьеров**. Во–первых, это барьер субъект–объектного отношения к учащимся, который заключается в том, что деятельность учителя направляется не на личность школьника, а лишь на его познавательные способности, воспитательная активность при этом направлена на формирование «удобного ученика». Такая позиция затрудняет взаимодействие со школьниками, провоцирует возникновение частых конфликтов и высокой эмоциональной напряженности.

Нередко возникают ситуации, при которых, даже обладая представлением о негативном влиянии на личность ребенка собственных действий, учителя продолжают их воспроизводить в своей практике. Ясвин характеризует данное положение дел как барьер педагогической безответственности.

Третий тип барьеров данный автор связывает с недостаточной технологической подготовленностью учителя к функции воспитателя, проектировщика и организатора образовательной среды: эффективная реализация новых приоритетов образовательной деятельности требует особых технологических навыков в области пси-

холого-педагогического взаимодействия и проектирования образовательной среды, приобретение которых затрудняется не только в силу первостепенного внимания дидактике и методике преподавания, но и по причине низкой заинтересованности учителей в саморазвитии (о чем, к примеру, свидетельствуют результаты исследования И. Шмерлиной [117]).

Фактором, влияющим или усиливающим выгорание учителей также можно считать барьер сокрытия педагогических трудностей, который Ясвин объясняет как нежелание учителя обсуждать с коллегами возникающие трудности, свой профессиональный неуспех, в результате чего теряется мощный ресурс коллективного анализа педагогических ситуаций и их преодоления на основе партнерского взаимодействия между педагогами, что ведет к накоплению эмоционального напряжения, повышающего риск эмоционального выгорания.

Анализ перечисленных профессионально–психологических установок показал, что все они так или иначе приводят к безразличному отношению учителей к своей профессии или к какому–либо из её компонентов и могут существенно снижать профессиональную эффективность педагогов. Как отмечает автор, преодоление данных барьеров предполагает реализацию последовательной кадровой политики, направленной на формирование педагогического коллектива из социально активных, личностно зрелых, по настоящему увлечённых своим предметом учителей [121].

В зарубежной литературе, начиная с 1980–х гг., активно обсуждаются не столько личностные особенности педагогов, сколько общие переменные, присущие учителям, находящимся в «зоне риска». К ним, как правило, относят возраст, пол, семейное положение, уровень образования, стаж работы, время, проведенное на последнем рабочем месте, опыт, восприятие учительства как работы с достойным уровнем оплаты труда и самовосприятие эффективности преподавания.

При таком разнообразии переменных отсутствует единое мнение в определении категорий учителей, с большей вероятностью подверженных выгоранию. Так, например, влияние возраста и пола одни исследователи [136] оценивают как минимальное, в то время как другие [128, с. 16–17] считают их основными причинами. В. Вурне и L. Hall доказали, что мужчины имеют тенденцию к более быстрому выгоранию, чем женщины. В американской культуре это может быть связано

с идеей ожидания больших карьерных достижений от мужчин, чего практически невозможно добиться в сфере образования. Некоторые авторы отмечают, что риску выгорания больше подвержены молодые педагоги. Данное явление также стремятся объяснить личностными особенностями учителей: в большей степени ему подвержены люди идеалистичные, преданные профессии, работающие с полной отдачей [154, с. 64].

Brenninkmeijer et al. обнаружили интересную зависимость между выгоранием и таким внутриличностным фактором, как представление учителей о том, что они выполняют свою работу хуже остальных. Голландские авторы предположили, что педагоги, испытывающие чувство собственной «приниженности», работают более усердно и, стараясь добиться ощущения своей особости и превосходства, увеличивают риск эмоционального выгорания. С данным мнением соглашаются некоторые психологи, которые рассматривают выгорание как форму нарциссического расстройства личности [126, с. 268–269].

В зарубежных и отечественных работах, посвященных синдрому выгорания учителей, нередко встречается понятие самоэффективности («self-efficacy»). Так, например, в диссертации доктора педагоги американский автор T.D. Stephenson изучает, как ощущение учителями своей способности успешно действовать в той или иной ситуации влияет на субъективное переживание стресса и выгорания. А. Бандура описал самоэффективность как веру индивида в свою способность достигать поставленные цели [123]. Применив данное понятие к учителям, Stephenson приходит к выводу, что педагоги с высокой самоэффективностью имеют четкие цели по достижению желаемых результатов, высокую мотивацию к работе, а также меньше склонны к эмоциональному выгоранию.

Среди перечисленных факторов в отечественной литературе наиболее часто эмоциональное выгорание учителей связывается со стажем педагогической деятельности: исследователи выделяют два основных кризиса, во время которых педагоги особенно подвержены влиянию стресса – кризис адаптации к профессии (1–3 года) и «педагогический» кризис у педагогов со стажем 10–20 лет (в возрасте от 41 до 55 лет) вследствие рутинной работы и отсутствия возможности профессионального роста [90].

Некоторые зарубежные авторы рассматривают проблему выгорания учителей в контексте потери мотивации к труду, или «мотивационной депривации» («motivation deprivation»), которой посвящена диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук С.А.Р. Munson [154]. Данный термин впервые ввел J.S. Kaiser в 1981 г., подразумевая ситуацию, при которой учителя на работе оказываются лишены воздействия двух групп мотивационных факторов – индивидуальных, связанных с потребностями каждого конкретного педагога, и профессиональных, связанных со спецификой работы [145, с. 41].

Подчеркивая важность удовлетворенности учителей для благоприятного климата и атмосферы в классной комнате, Munson доказывает негативное влияние утраты мотивации на выполнение педагогами своих обязанностей. Анализируя различную литературу, касающуюся изучения удовлетворенности учителей, автор приходит к выводу, что количество публикаций, посвященных выгоранию в педагогической среде, сильно превосходит число работ о поддержке и обучении учителей. Это позволяет говорить о неразработанности данного направления и недостаточном внимании ученых к методам поддержки удовлетворенности учителей через принятие их психологических и мотивационных потребностей [154, с. 59].

Исследователи, занимающиеся поиском причин мотивационной депривации педагогов, как правило, делают акцент на институциональных факторах. Например, на основании исследования, проведенного в 2015-2016 гг., Д.Л. Константиновский, М.А. Пинская и Р.С. Звягинцев сделали вывод о том, что внешние факторы стресса обуславливают деформацию профессиональной позиции учителя. К данным условиям авторы относят социальный контекст, особенности территории, контингент учащихся, высокую нагрузку, не связанную с преподаванием, а также фактическое отсутствие возможностей участвовать в принятии административных решений [49].

В отечественной литературе к личностным факторам, способствующим распространению синдрома выгорания учителей, а также негативно влияющим на профессиональную и трудовую мотивацию педагогов, исследователи относят **амбивалентное отношение многих учителей к школьникам**: в учительском сообществе в России сформировался устойчивый негативный стереотип современного учени-

ка, противоречащий позитивным поведенческим стратегиям учителей. Л.А. Осьмук и соавторы приводят данные своего исследования, согласно которым учителя описывают современного ученика следующим образом: в отношении *паттернов поведения* – «раскрепощенные, без комплексов, непоседливые, расторможенные, слишком сексуальны, невнимательны, быстро утомляются, слишком свободны»; в отношении *воспитания* – «некоторые плохо воспитаны, долго находятся под опекой, вседозволенность, избалованность, завышенные амбиции, индивидуализм, низкий уровень культуры, низкий уровень толерантности, иждивенцы, не ухожены, циничны, безнравственны, вседозволенность, наглость»; относительно *личностных качеств* – «эгоистичны, прагматики, жестокость, уверенность в завтрашнем дне и в себе, расчетливы, более агрессивны, инициативны, мобильны, прямолинейны» [77, с. 98]. Г.С. Абрамова также отмечает наличие у учителей негативных установок в отношении школьников: например, на вопрос анкеты «Современные подростки — это...» 25% учителей с 10–летним стажем дали подросткам отрицательные характеристики – «потребители», «лодыри и верхогляды», «современные барчуки» и т.п. [1, с. 97]

Как видно из приведенных высказываний, большинство характеристик, которыми учителя наделяют учеников, имеют негативный характер: педагоги осуждают их интересы, излишнюю осведомленность, отсутствие мотивации к учебе. Возникает следующее противоречие: почти все учителя говорят о своем желании общаться с детьми, но при этом в отношении школьников у них сформирован устойчивый негативный стереотип. Причины данного несоответствия Осьмук и соавторы видят в невнимательном отношении к проблеме социального благополучия учителей. Кроме того, современные ученики отличаются по своим характеристикам даже от школьников 1990–х годов, большинству учителей при этом сложно воспринять подобные перемены. Они продолжают ориентироваться на прежний тип молодых людей, что разрушает условия эффективной коммуникации в современной системе образования и создает дополнительные предпосылки к усилению негативных стереотипов в отношении учеников.

Другой значимой причиной распространения выгорания среди учителей отечественные и зарубежные авторы обозначают институциональные факторы: от 40 до 50% педагогов не удовлетворены сво-

ей работой [3, с. 78] по причине плохой технической оснащённости, больших нервно–психических нагрузок (к примеру, почти половина учителей (48%) в исследовании, проведенном в школах Новосибирской области, считают, что школа негативно сказалась на их здоровье; изучение вопросов о переутомлении также показало, что практически постоянно это ощущение присутствует у каждого третьего учителя [77, с. 99]), низкого социального престижа образования, низкого заработка и отсутствия перспектив для преодоления сложившейся ситуации с низким социальным статусом педагога [13, с. 55–56]. Также часто авторы указывают на проблему постоянных нововведений в области государственных экзаменов и мониторинга среди преподавателей, увеличение обязанностей по заполнению многочисленной документации и т.д. Российские исследователи в числе институциональных причин выгорания называют неблагоприятные условия труда, неудовлетворённость организацией работы, слишком высокое разнообразие выполняемых работ, низкую возможность повышения квалификации, напряжённые отношения с руководителем и неблагоприятные отношения в коллективе, частые эмоциональные нагрузки [108, с. 61].

Педагоги в странах Европы и США, даже обладая высоким социальным престижем, материальной обеспеченностью (по сравнению с российскими коллегами), также испытывают на себе негативное влияние организационных факторов, к которым исследователи, как правило, относят ролевую неопределённость, несогласие с решениями администрации, недостаток поддержки и возможностей для продвижения, неудовлетворённые потребности в признании [126, с. 268–269]. А. Pines и G. Keinan выделяют такие неблагоприятные факторы, как проблемы с дисциплиной немотивированных и незаинтересованных учеников, школьный менеджмент, бюрократию и недостаток ресурсов (нехватка времени и т.д.) [158].

J. Esteve считает возможным выделить первичные и вторичные организационные факторы. Первичные факторы включают негативные эмоции, которые напрямую влияют на учителей и приводят к напряжённости (недостаток инструментария, материалов и хороших условий работы, агрессия в отношении учителей в образовательных институтах, усталость и рост ожиданий от учителей). Вторичные факторы носят косвенный характер. К ним Esteve отнес меняющиеся

роли учителей, усиливающийся конфликт учительских ролей, меняющееся отношение общества к педагогам, неопределенность целей образования и меняющийся образ учителей [134].

Ученые из США активно занимаются поиском институциональных факторов, усиливающих эмоциональное напряжение учителей и основанных на переживании нереализованных потребностей. В данном контексте исследователь Y. Gold в 1984 г. разработала следующую классификацию стрессоров, используя пирамиду А. Маслоу, где каждой потребности учителя соответствует определенная проблема или дефицит:

- недостаток поддержки (социальная потребность);
- дисбаланс между спросом со стороны окружения и способностью индивида их выполнять (самооценка, фактор ответственности);
- положение школ в бедных районах, особенно при наличии случаев физической атаки на учителей (потребность в безопасности);
- потеря контроля над классной комнатой (фактор ответственности, потребность в самоутверждении);
- нереализованная потребность в самоактуализации (потребности в самоактуализации, фактор персонального роста);
- притеснение со стороны руководства (потребность в самоутверждении);
- ожидание эмоциональности от учителей на работе (факторы достижения);
- немотивированные и незаинтересованные ученики [139].

Другие авторы добавляют к перечисленным иные стрессовые факторы. Так, С. Tursman доказала, что карьерная лестница и аттестация негативно влияют на моральный дух персонала, хотя изначально данная система была создана для удовлетворения потребностей учителей в развитии [154, с. 62]. И наоборот, исследование L. Fuller показало, что карьерные перспективы могут служить мотиватором педагогической деятельности, а их отсутствие – фактором выгорания, проявляющемся в чувстве незначительности, при котором как бы усердно учитель ни работал, он не получает за свои усилия награды в виде признания и уважения [154, с. 62].

Как и у зарубежных коллег, в отечественной литературе значительное количество работ посвящено анализу причин выгорания в педагогическом сообществе, связанных с профессиональными особенностями

ми, организационной средой и спецификой деятельности, что, скорее всего, обусловлено сложными социально–экономическими условиями и затянувшимся переходным этапом развития системы школьного образования в России. Можно обнаружить явную исследовательскую установку – искать источники неудовлетворенности учителей, потери мотивации и интереса к работе в самих условиях осуществления педагогической деятельности. Отечественных авторов интересует, как условия и специфика работы тех или иных учителей влияет на развитие эмоционального выгорания: например, у педагогов заведений для умственно отсталых учеников, у педагогов начальных классов, у педагогов из закрытых частных учебных заведений по сравнению с общеобразовательными школами и др. Как правило, выводы из имеющихся работ вполне очевидны: действительно, выгорание и неблагоприятное внутренне состояние учителей хуже там, где условия работы сложнее и связаны с большим эмоциональным напряжением. Например, результаты диагностики уровня и симптоматики эмоционального выгорания А.В. Погодиной показали, что наиболее высокий уровень выгорания проявился у педагогов общеобразовательной школы, в управленческой политике которой доминирует бюрократический тип организационной культуры, в то время как в школе закрытого типа (с клановой организационной культурой), выявился в целом низкий уровень эмоционального выгорания [81, с. 173–174]. Исследование И.Н. Каланчиной показало, что технологизация и технизация процесса обучения приводит к его деперсонализации и отстраненности учителей [46, с. 107].

Еще одним немаловажным фактором организационной среды, крайне негативно влияющим на социальное самочувствие современных учителей, отечественные и зарубежные исследователи считают возрастающие требования, социальные ожидания и вмешательство в работу учителей. По мнению T.D. Stephenson, колоссальные задачи по выполнению ежедневных классных обязанностей, таких, как инструкции по планированию и ведению урока, консультирование учеников, выполнение обязанностей менеджера среднего звена, выполнение массы других незадокументированных обязательств толкает некоторых учителей на грань выгорания и коллапса, подвергая опасности их здоровье и самочувствие.



В России также наблюдается тенденция к увеличению социальных ожиданий и возрастанию давления на учителей. Согласно П. Сорокину, основу социальной стратификации составляет неравномерное распределение прав и привилегий, ответственности и обязанности, наличие или отсутствие социальных ценностей, власти и влияния среди членов того или иного сообщества [91]. При этом социальный статус учителя в России характеризуется противоречием между минимумом привилегий и максимумом ответственности; между моральной и материальной недооценкой его труда и переоценкой ответственности за результаты обучения и воспитания [12, с. 73]. Это проявляется, в частности, в том, что на школу возлагаются особые ожидания по компенсации дефектов социализации детей в семье, СМИ и Интернете, причины которых, по мнению А. Асмолова – глубокий кризис семьи, а также серьезные изменения в социализации детей, подростков и молодежи в связи с эпохой массовых коммуникаций. Требования, предъявляемые к школе, подкрепляют ожидания в отношении профессии учителя, создавая некоторую напряженность и эмоциональное давление во взаимодействии родителей и педагогов [6, с. 77].

Учитель, безусловно, играет важную роль в воспитании будущего поколения, однако в настоящий момент многие педагоги указывают на тот факт, что родители часто перекладывают ответственность за нравственное развитие детей на школу, объясняя это собственной занятостью и загруженностью на работе. Такая ситуация приводит не только к недостаткам в воспитании детей, но и к наличию постоянных взаимных претензий и споров между взрослыми, которые их окружают. Например, согласно опросу общественного мнения, растет число недовольных качеством подготовки учителей в школах и их отношением к ученикам: за 2 года (с 2011 по 2013 гг.) увеличилось число тех, кто считает плохую подготовку педагогов одной из главных проблем современной школы (с 25 до 29 %) [73, с. 83]. В свою очередь, ощущение завышенных к себе ожиданий, неудовлетворенности и безразличия родителей может порождать у учителей пессимистические настроения, напряженность и безразличие.

В современном обществе и СМИ распространен нарратив о первоочередной вине учителей в неудачах школьников, что, согласно зарубежным исследованиям, является сильным фактором, влияющим на

учителей. По мнению I.A. Friedman и B.A. Farber, данное представление нельзя считать верным, особенно в отношении детей, которые по многочисленным культурным, социальным, медицинским или экономическим причинам, трудно поддаются обучению [137, с. 29]. Помимо этого, W. Schaufeli и D. Enzmann говорят о негативном влиянии на самочувствие педагогов так называемых «профессиональных симулякров» (набора убеждений, ожиданий и мнений в обществе и СМИ относительно профессионалов и их работы, которые, как правило, не соответствуют реалиям), в результате которых у «новичков» складывается идеалистичный образ профессии, касающийся степени автономии, коллегиальности, возможностей для самореализации, компетентности и обратной реакции со стороны учеников и их родителей [164, с. 15–16]. Таким образом, получается, что общество продуцирует некоторые нереалистичные ожидания от профессии учителя, на практике являющиеся сильно завышенными и провоцирующими такую ситуацию, при которой педагоги оказываются главными «виновниками» проблем учеников (например, низких образовательных результатов).

В России к перечисленным проблемам восприятия педагогов добавляется тот факт, что большая часть российского населения относит учительский труд к непрестижным профессиям. Согласно исследованию И. Шмерлиной, такое мнение разделяют большинство родителей и родственников школьников (63%) [117, с. 51]. При этом в обществе распространены идеализированные представления об «особой миссии» учителя, которые скорее существуют на уровне табуизированных стереотипов, нежели реального отношения к конкретным представителям учительской профессии. Данным представлениям подвержены и сами педагоги, которые считают себя проводниками и выразителями «национальной идеи», требуя от государства соответствующего, привилегированного отношения к себе. Несовпадение этих ожиданий с действительностью вызывает социальную фрустрацию, жалобы, обиды, упреки в адрес государства [117, с. 75]. По мнению Шмерлиной, особенно ярко данный феномен «обиженного сознания» у российских педагогов проявляется в их чрезвычайно болезненной реакции на любые признаки того, что представляется им «дискредитацией» образа учителя в средствах массовой информации [117, с. 52].

Основным последствием возрастания давления и недоверия со стороны общества и государства выступает ухудшение состояния учителей, которое исследователями обозначается как потеря мотивации, стресс и синдром эмоционального выгорания. Другая важная проблема – массовый уход педагогов из профессии, в России исследователи особенно обеспокоены уходом молодых учителей и нежеланием молодежи работать в школе. Что касается Америки, то там эта проблема не стоит так остро: данные статистики очень сильно изменились с конца 80–х и 90–х гг. Однако государственные и национальные лидеры все больше обеспокоены массовым дефицитом учителей в условиях возрастающего числа школьников и ухода на пенсию многих учителей, получивших педагогическое образование тридцать лет назад. Статистика показывает, что школа теряет своих лучших педагогов, уступая их другим профессиям [154, с. 66].

В связи с данным вопросом интересной представляется статья L. Amsbaugh, написанная на основе опыта преподавания в первом классе американской школы. По своей основной должности являясь профессором педагогического колледжа, автор взяла творческий отпуск с целью на практике изучить то чувство отчаяния, которое толкает учителей покинуть профессию или перейти на другие позиции в сфере образования: менеджеров, программистов или консультантов по образованию [122, с. 714]. В результате Amsbaugh приходит к выводу, что основной причиной ухода педагогов из школы выступают характерные для западного общества недоверие к педагогам и постоянный контроль над действиями, при которых учителям говорят, что, как и когда они должны делать, вплоть до регламентации уровня закрытия штор в классной комнате [122, с. 716].

Возрастание социального давления на учителей в современном обществе провоцирует такие негативные эффекты, как ухудшение у педагогов самочувствия, качества преподавания, формирование негативного отношения к ученикам, и в итоге – уход из профессии. Российская школа характеризуется при этом двоякой ситуацией, при которой к учителям, с одной стороны, сформированы устойчивые завышенные ожидания, проявляющиеся в перекладывании на педагогов функции воспитателей подрастающего поколения, но с другой стороны, в связи с низкой заработной платой, присутствует оценка

профессии как крайне непрестижной, что делает преподавание чрезвычайно сложным делом.

Анализ литературы также показал, что в некоторых отечественных и зарубежных работах прослеживается негласная установка авторов к наделению учителей завышенными социальными ожиданиями, проявляющаяся в безоговорочном присуждении ответственности педагогов за недостатки современной системы образования, а также в несколько преувеличенной констатации воспитательной роли учителей в современном обществе.

Некоторые авторы отмечают, что негативное состояние учителей, обозначенное в исследовательской литературе, как стресс и выгорание в большей мере связано с **культурным контекстом** осуществления педагогической деятельности. Несмотря на активное внимание большинства ученых к личностным и организационным факторам, многие исследователи считают, что выгорание определяется структурной организацией образовательной системы и социальными представлениями о роли педагогов в различных странах [157, с. 530–531].

Исследование итальянских психологов L. Pedrabissi et al. показало, что культурный и профессиональный контекст в значительной степени влияют на показатели стресса у учителей Франции и Италии, и что данные переменные важнее, чем возраст и пол респондентов. Так, итальянские педагоги демонстрировали более высокие показатели эмоционального выгорания, в то время как более высокий уровень деперсонализации был обнаружен у французских учителей. В целом, согласно исследованию, своей профессией больше удовлетворены педагоги Италии [157, с. 533–534].

Влияние культурного контекста педагогической работы на социальное состояние учителей в нашей стране практически не изучалось. Между тем, можно предположить, что низкий престиж педагогической профессии, диагностируемый различными отечественными исследователями, только усугубляет без того непростые условия осуществления деятельности учителей. Кроме того, наличие большого числа работ, посвященных анализу синдрома выгорания в западных и восточных обществах, открывает новое направление кросскультурных сравнений особенностей протекания эмоционального выгорания учителей в России и за рубежом.

Ожидания, предъявляемые в обществе к учителям, и восприятие роли педагогов являются одними из важнейших элементов, формирующих социальный статус профессии в стране. В отличие от России, в Тайване, например, на учителей смотрят как на хорошо эрудированных ученых. Исследования показывают, что тайванское общество предъявляет к учителям высокие требования и считает при этом, что учителя должны вести достойную жизнь и иметь хорошую государственную поддержку; относится к ним, как к всесторонне образованным людям и уважает их роль в распространении знаний. Так как большая часть учителей была нанята из академически способных учеников, широко распространено мнение, что «учит только тот, кто умеет». Поэтому к учителям относятся как к зрелым и уважаемым людям. Данные представления ведут к широко распространенному образу учителей как «морально и интеллектуально превосходящих профессионалов» [138, с. 214].

В России и в ряде других стран педагогическое образование имеет низкий статус и на обучение профессии учителя с трудом набираются академически способные ученики. Однако в Тайване из-за относительно высокой академической квалификации и позитивного восприятия учителей, педагогическое образование рассматривается как академически эквивалентное другим областям изучения. Кроме того, набор учителей ведется из наиболее академически талантливых учеников. Только лучшие 10% выпускников старшей школы могут поступить в колледж с помощью высоко соревновательной системы экзаменов. Данный пример показателен с точки зрения влияния благоприятного социокультурного контекста на самочувствие учителей, поскольку, согласно мнению тайваньских исследователей, профессиональное выгорание педагогов в этой стране – достаточно редкое явление [138, с. 214-215].

Проблема эмоционального выгорания активно изучается и обсуждается в разных культурах. В связи с повышенной напряженностью профессии учителя, изучение феномена эмоционального выгорания в педагогической среде проводится довольно часто, можно обнаружить целый ряд подобных исследований, проведенных в разных уголках планеты: Турции, Северном Кипре, Гонконге, Тайване, Новой Зеландии, Индии и др. Большая часть работ основана на использовании опросника MBI (Maslach Burnout Inventory) и носит скорее описа-

тельный характер. Однако особый интерес в данном случае представляют условия и особенности работы учителей в зарубежных школах, особенно при сравнении с российскими реалиями.

Для оценки распространенности синдрома выгорания в педагогической среде зарубежными исследователями, в подавляющем большинстве случаев, применяется опросник выявления эмоционального выгорания, основанный на многофакторной модели выгорания К. Маслак и С. Джексон [152], согласно которой данное состояние характеризуется такими симптомами, как эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция профессиональных достижений. Обращение к коннотации перечисленных показателей выгорания демонстрирует тот факт, что отечественные и зарубежные исследователи, используя чисто психологические термины, по сути, описывают обозначенные социальными философами состояния, характерные для современных индивидов: «эмоциональное истощение» – чувство опустошенности, равнодушие; «деперсонализация» – негативное, циничное, чрезмерно отстраненное общение с другими людьми; «редукция профессиональных достижений» – снижение чувства собственной компетентности и продуктивности, связанного с низкой самооценкой. Данное замечание позволяет рассматривать проблему переживания учителями различных негативных состояний в более широком контексте, использовать ставшие популярными в современной социальной среде термины «выгорание», «истощение» и др. как один из вариантов интерпретации неблагоприятного самочувствия педагогов, связанный с конкретной научной (психологической) системой знаний. Употребляемый язык акцентирует внимание авторов к психическим проявлениям тех или иных явлений, в то время как социальные философы склонны определять подобные состояния как отражение существующей социальной реальности.

Так, исследование среди учителей начальной и средней школы в Северном Кипре обнаружило у педагогов минимальный уровень деперсонализации, большую склонность к которой демонстрируют мужчины [156, с. 697]. В целом учителя-женщины Северного Кипра более предрасположены к выгоранию из-за чувства безысходности на работе, истощения в конце рабочего дня, что М.В. Ozan объясняет особенностями турецкой культуры, в которой женщинам (особенно замужним) принято отдавать больше семейных обязанностей, чем

мужчинам (как и в России). Также автор отмечает, что чрезмерная нагрузка может привести к росту уровня выгорания, в то время как снижение количества преподавательских часов и предоставление учителям большего времени на свои личные нужды может помочь преодолеть данный синдром [156, с. 703].

Если в приведенном выше исследовании автора интересовала зависимость синдрома выгорания от личностных характеристик, то в статье турецкого автора М. Yavuz речь идет о влиянии данного феномена на поведение учителей в классной комнате. Согласно заявлениям Министерства национального образования, образовательных союзов и новостям из прессы, в последние годы в Турции увеличилось число случаев насилия в школах, и учителя, в связи с этим, испытывают трудности в руководстве школьниками. В стране остро стоит необходимость уменьшить негативное поведение школьников в классной комнате и защитить время, предназначенное для обучения, чтобы обеспечить эффективную образовательную среду. Так как плохое поведение учеников блокирует учебную атмосферу, первоочередной задачей учителей должно стать эффективное управление их поведением, в некоторых случаях отнимающее больше времени, чем сам учебный процесс [172, с. 642–643].

В 2006 г. Yavuz опросил более 400 учителей и определил, что нет существенного отличия между полом учителей и их эмоциональным истощением и личностными достижениями. Однако, как и в исследовании в Северном Кипре, имеет место значительное различие в показателях деперсонализации. Уровень выгорания мужчин по данному показателю деперсонализации оказался выше, чем у женщин [172, с. 645]. К сожалению, автор статьи никак не объясняет данное расхождение и говорит о необходимости его изучения, но можно предположить, что данная тенденция связана с более высокими ожиданиями мужчин в отношении собственной карьеры, а также с большей предположительностью женщин к эмпатии.

Влияние на выгорание учителей также оказывает размер класса: чем он больше, тем больше состояние отстраненности у учителей, что автор считает вполне понятным, так как для Турции характерна наполненность классов от 30 до 50 человек. Как правило, в школах, расположенных в городских центрах, количество учеников в классе часто превышает 50 человек, что связано с ускорением темпов имми-

грации. Однако при этом в турецком обществе существует такой парадокс: учителя зачастую выбирают такие «переполненные» школы, так как в них они получают для себя больше возможностей, ведь чем больше в школе учеников, тем лучше она обеспечивается государством. Несмотря на такое рвение турецких педагогов, Yavuz рекомендует снизить наполненность классов, поскольку такая ситуация неизбежно порождает эмоциональное выгорание учителей [172, с. 648].

Особое место среди зарубежных исследований занимает изучение особенностей самочувствия и мотивации учителей, работающих в сложных социальных контекстах. К основным сложностям, провоцирующим появление синдрома выгорания в педагогической среде, разные исследователи относят трудный контингент обучающихся (например, большая доля мигрантов или детей из малообеспеченных семей), переполненные классы, плохая транспортная доступность школы, ветхость зданий и инфраструктуры,

Исследователи из США M.T. Cortez, R.D. Sorenson и D. Coronado в своей статье, посвященной анализу конкретного случая сложного социального контекста выполнения деятельности для учителей и директоров школ, выделяют целый ряд проблем, связанных с выгоранием педагогов в классной комнате. Данные авторы рассматривают особенности отношений учителей к детям мигрантов. Как показывают результаты исследований, при работе с иммигрантами, национальными меньшинствами, детьми из малоимущих семей и/или имеющими слабую успеваемость, педагоги склонны демонстрировать некоторую дистанцированность от таких детей. Это проявляется в том, что они дают им меньше время для ответа на вопросы, обеспечивают их меньшей поддержкой и умышленно отсаживают таких учеников подальше от себя. Кроме того, авторы показывают, как низкий уровень мотивации и ожиданий учителей на практике влияет на способность школьников учиться, обуславливает снижение их образовательных достижений. Так, многочисленные исследования, проведенные в США в 1960–е–1980–е гг., показали, что школьные успехи учеников–представителей национальных меньшинств из бедных районов сильно определяются ожиданиями учителей и уровнем их мотивации [129, с. 8].



Выгорающие учителя, не понимающие культурных норм иммигрантов или меньшинств или просто не проявляющие заботы в своем поведении и подходе к тем или иным ученикам, плохо обучают школьников, фокусируясь только на основных навыках, занимаются простым «натаскиванием» учеников или игнорируют ответственность учителя и стандарты отчетности. Таким образом, они лишают этих учеников поддержки и развития навыков мышления и обучения, которых они способны достигнуть. Такое безразличное отношение учителей к преподаванию только усложняется в условиях, подобных тем, в которых оказались школы на границе США и Мексики, где большинство учеников – недавние мигранты или из семей мигрантов, живущих за чертой бедности. Многие учителя в условиях сельской местности вдоль границы США и Мексики не желают оставаться в этих школах из-за социальной и культурной изоляции, которая только усугубляет феномен, известный как культурно-апатичная концептуализация. Другими словами, современные учителя все чаще сталкиваются с реальностью, в которой разнообразные культуры все больше и больше становятся частью единого социального пространства, которым выступает классная комната, сообщество и весь мир [129, с. 8].

В России влияние сложного социального контекста на процесс преподавания и самочувствие педагогов особенно заметно в условиях сельской местности. В 2014 г. автором в составе исследовательской группы Центра оценки качества образования Томской области было проведено исследование, направленное на выяснение основных причин низких образовательных результатов, продемонстрированных учениками общеобразовательных школ Зырянского района Томской области в 2013–2014 гг. Согласно полученным данным, основными недостатками своей работы учителя считают «бумажную волокиту» (65%), необучаемых детей (35%), низкую зарплату (32%) и проблемы с дисциплиной учеников (22%). Результаты подтверждают наличие у учителей негативных стереотипов в отношении школьников, причем такое отношение к ученикам как к «необучаемым» находится среди недостатков профессии для педагогов на втором месте.

В проведенном исследовании также оценивалась степень вовлеченности педагогов в образовательный процесс путем оценивания их заинтересованности будущим и развитием школы: в целом, с утверж-

дением «Меня не интересует будущее этой школы» оказалась не согласна большая часть учителей Зырянского района, но от 9 до 14% педагогов были солидарны с данным высказыванием. 61% молодых специалистов в возрасте от 20 до 30 лет отметили полную незаинтересованность в будущем развитии образовательной организации, в которой они работают, что свидетельствует о низкой степени вовлеченности молодых педагогов. Рisku развития «профессионального выгорания», согласно полученным результатам, оказались наиболее подвержены педагоги отдаленной Причулымской школы вследствие проведения значительного объема работы по повышению образовательных достижений школьников в сложных институциональных условиях, неудовлетворяющих учителей по ряду параметров. Таким образом, приведенные исследования подтверждают тезис о наличии значимого влияния социально–культурного контекста на самочувствие педагогов и переживание ими синдрома эмоционального выгорания.

Признавая профессию педагога одним из наиболее интеллектуально и эмоционально напряженных видов труда, отечественные и зарубежные исследователи обоснуют необходимость изучения проблем, связанных с негативным самочувствием современных учителей. Данные проблемы наиболее широкое изучение получили в рамках психологических и педагогических наук, представители которых определяют их как эмоциональное выгорание и связывают распространение подобных состояний с различными организационными, личностными и социокультурными факторами. К педагогам предъявляются повышенные требования со стороны социума в условиях неадекватной, часто заниженной социальной и материальной оценки труда, что приводит к падению престижа профессии, «оттоку кадров», количественному и качественному снижению уровня жизни специалистов данного профиля. Специфические черты педагогического общения, требующие больших эмоциональных затрат, связанные с постоянным межличностным взаимодействием, позволяют исследователям охарактеризовать профессиональную деятельность педагога как потенциально аффектогенную, и воспринимаются в научном сообществе в качестве базовой причины возникновения фрустрации, конфликтов, провоцирующей развитие синдрома выгорания. Труд педагога при этом многими авторами оценивается как наиболее напряженный в эмоциональном плане вид труда [90, с. 130].

В целом, анализ отечественной и зарубежной литературы показал, что проблемам социального самочувствия педагогов в ней уделяется достаточно много внимания, однако можно обнаружить целый ряд недостатков в имеющихся исследованиях. Во-первых, как отмечают R. Guglielmi и K. Tatrow, в последнее время наблюдается некоторый застой в подобных исследованиях, большинство из которых носят описательный характер, основываются на одном и том же инструментарии МБИ (в России наиболее распространена методика В.В. Бойко) и потому не вносят какой-либо значимый вклад в развитие понимания проблем социального самочувствия, в особенности – эмоционального выгорания. Меняется только численность опрошенных и место опроса [141, с. 61]. Guglielmi и Tatrow сравнивают типичное исследование выгорания учителей с «поездкой на рыбалку», а именно с подбором компрометирующих материалов, при котором для оценки переменных проводится множество различных измерений, но отсутствуют четко артикулированные прогнозы; анализ данных осуществляется через многочисленные корреляции и сообщается только о статистически важных находках.

Во-вторых, главным недостатком современного подхода к изучению выгорания учителей разные авторы считают отсутствие какой-либо значимой теоретической модели для объяснения результатов исследований. Такой подход приводит к описательному перечислению отношений «стрессор–симптом», но с кратким объяснением природы этих отношений или вообще с его отсутствием. В результате общая картина таких исследований становится размытой. Тот факт, что в различных работах используются разные профессиональные стрессоры, личностные характеристики и различные измерения результатов, еще больше затуманивает ситуацию [141, с. 82].

В-третьих, количество публикаций, посвященных проблемам самочувствия в педагогической среде, сильно превосходит число работ о поддержке и профессиональном развитии учителей. Это позволяет говорить о неразработанности данного направления и недостаточном внимании к методам поддержки удовлетворенности учителей с учетом их психологических и мотивационных потребностей [154, с. 59].

В-четвертых, в последние годы возрастает критика использования инструментария МБИ для оценки синдрома выгорания. Так, T. Milfont et al. считают, что данный опросник предполагает ограниченное по-

нимание феномена выгорания и создан только для профессий, связанных с работой с людьми [127, с. 171]. Кроме того, отмечают некоторое несоответствие методики Маслак современным реалиям. Феномен выгорания трансформируется, его сущность и причины меняются в сторону растущей индивидуализации, в то время как изначально МВІ был разработан для выявления эмоционального истощения, обусловленного идеалистическим отношением к работе.

В 2001 г. М. Бориц и Т. Кристенсен представили альтернативу методике Маслак – Copenhagen Burnout Inventory (CBI), включающую в себя три измерения: выгорание на личностном уровне (физическое и психологическое истощение человека, испытываемое вне зависимости от его профессионального статуса), на профессиональном уровне (физическая и психологическая усталость, связанная с выполнением обязанностей на работе), на уровне взаимодействия с клиентами (физическая и психологическая усталость, испытываемая людьми, работающими с клиентами) [169].

Первыми применили данный инструментарий к учителям исследователи из Новой Зеландии Milfont et al., что позволило выделить особенности влияния выгорания на благополучие педагогов [127, с. 171]. Опросник CBI прошел успешную апробацию в Дании и Австралии и в последнее время часто применяется для исследования синдрома выгорания в среде инженеров, механиков, офисных служащих. Применение его в разных культурах позволило установить связь выгорания с энергичностью, психическим и общим здоровьем, удовлетворенностью работой, количеством больничных, проблемами со сном, использованием болеутоляющих, намерением уйти из профессии и прогулами.

В России данный инструментарий еще не переведен и не опробован, поэтому для отечественных исследователей это направление в изучении синдрома выгорания может быть перспективным с точки зрения кросс-культурного сравнения полученных результатов. Такой более широкий подход к эмоциональному выгоранию открывает новые горизонты для изучения состояния внутреннего истощения у представителей самых разных профессий.

В-пятых, Pines и Keinan отмечают, что понятие «выгорание», достаточно разработанное в литературе, часто заменяется понятием «стресс», для которого у исследователей нет единого определения. Они полагают, что данные термины не являются взаимообусловленными: выгорание не всегда является результатом стресса, а стресс не

всегда обусловлен и сопровождается выгоранием [158]. Иногда наиболее напряженные и стрессовые рабочие дни субъективно воспринимаются как самые продуктивные, что отмечено, например, в практике медсестер.

Таким образом, несмотря на накопленный опыт исследований синдрома выгорания учителей, в последнее время растет критическое отношение к имеющимся подходам в данной области. Описательный характер, отсутствие единой объяснительной теории, размытость понятия «выгорание», монополизация исследовательской практики использованием единого (по мнению ряда исследователей – устаревшего) инструментария МБИ позволяют говорить о наличии определенного кризиса в изучении данного синдрома в международном научном сообществе. При этом многие авторы продолжают рассматривать феномен выгорания в качестве главной причины негативных эффектов, все чаще проявляющихся в работе современных педагогов, таких как безучастное и безразличное отношение к ученикам и профессии, снижение качества образования и текучесть педагогических кадров. Данный подход к проблеме обусловлен поиском главного источника обозначенных негативных последствий в профессиональном контексте, включающим в себя многочисленные личностные, организационные и социально–культурные факторы. Так как с влиянием стрессовых условий работы напрямую связан открытый в 1980–е гг. синдром эмоционального выгорания, ученые обращаются к исследованию данного феномена, не обращая внимания при этом на имеющиеся недостатки в подходах к его изучению.

Стоит отметить также некоторую ограниченность видения проблемы самочувствия педагогов, которая рассматривается как психическое состояние, связанное со сложностями профессиональной деятельности. При этом те выводы, к которым приходят психологи, говоря об эмоциональном истощении, деперсонализации и редукции профессиональных достижений современных учителей, описывают состояния, обозначенные социальными философами как чувство опустошенности, равнодушие, взаимное отчуждение. Использование психологического контекста интерпретации проблем педагогов ограничивает понимание, во–первых, уникальности профессии, которая заключается не только в её повышенной «эмоциональной напряженности» (согласно психологам и педагогам), и во–вторых, препятствует рассмотрению более глубоких причин распространения среди учителей подобных состояний, помимо достаточно очевидных личностных, институциональных и социокультурных факторов.

## **Глава 2. КОНЦЕПЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АПАТИИ КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПАРАДИГМА ДЛЯ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СОСТОЯНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА**

### **2.1 СУЩНОСТЬ И ПРИЗНАКИ СОЦИАЛЬНОЙ АПАТИИ**

На основании выявленных противоречий в изучении и попытках решения проблем выгорания учителей можно предположить, что глубокие причины данного феномена кроются не столько во внешних институциональных факторах, о чем говорят зарубежные исследователи, и не во внутриличностных особенностях педагогов, на чем делают акцент отечественные авторы, а где-то глубже, а именно – в характере самой социальной среды. Таким образом, повсеместное распространение синдрома эмоционального выгорания в современном обществе недостаточно объяснять с позиций психологических и локальных институциональных причин. Социальные философы на протяжении нескольких десятилетий обращают внимание на то, что именно состояние общества формирует настроение и ценностные ориентации его членов. Поэтому синдром выгорания можно и необходимо рассматривать в более широком контексте, а именно – как проявление состояния, характерного для настоящего этапа развития социума.

Для описания сущностной характеристики современного общества, позволяющей дать понимание и объяснение доминирующего аспекта социального самочувствия, наиболее приемлемым видится использование понятия социальной апатии. Поэтому представляется правомерным обратиться к его анализу: характеристике происхождения и динамике контекста употребления.

Несмотря на частое употребление в научных работах самого понятия апатии, конкретных исследований, касающихся такого сложного социального феномена, в современной социально-философской мысли крайне мало. Изначально зародившись в древнегреческой философии, термин апатия означал неотъемлемое свойство добродетельного состояния мудреца, сегодня же данное понятие наполнено в основном негативным содержанием.

Если обратиться к этимологии слова «апатия» (от греч. *Apatheia* –бесчувственность), то можно обнаружить, что изначальное значение данного понятия носило позитивную окраску: апатия как отсутствие аффектов (например, киник Антисфен полагал, что добродетель состоит в независимости от всего внешнего и воздержании от всего дурного), как нравственный идеал личности, способной не стремиться к наслаждениям, не страшиться и спокойно переносить лишения и страдания (греч. *Pathos* переводится как чувство, страсть), руководствоваться исключительно разумом [5].

Значительные изменения в интерпретации понятия «апатии» произошли в XX веке. Если в античной этике апатия представляла собой героическое бесстрашие, нравственный идеал, дающий внутреннюю независимость, то в XX веке она диаметрально меняет свои коннотации, становясь тождественной безразличию, равнодушию и внутреннему опустошению. Современное общество изменилось, и такие черты, как отчуждение, ценностная дезориентация, изменчивость социальной реальности, перегруженность информацией приобрели характер превалирующей черты социальной среды, провоцирующей появление апатии.

Процесс перехода к постмодерну вызвал глубокие социальные изменения во всех сферах общества. Новые западные теории определяют как «общество изобилия», «общество потребления», характеризующееся высокой степенью материального благополучия, повышением качества жизни в экономической и социальной сферах. Однако во второй половине XX века позитивное отношение к формирующемуся новому обществу существенно меняется. Все чаще высказываются опасения по поводу негативного влияния техногенной цивилизации на социальные устои человека в современном обществе.

Представление о социальной апатии существенно изменилось со времени первого упоминания данного понятия в древнегреческой философии. Изначальное позитивное значение термина «апатия», характерное для кинизма, эпикуреизма, раннего и среднего стоицизма по прошествии веков сменилось диаметрально противоположным пониманием феномена, ставшего тождественным безразличию, равнодушию и внутреннему опустошению.

Современная трактовка понятия «апатия» включает в себя целый ряд компонентов, характерных для состояния эмоциональной пассивности, безразличия, упрощения чувств, равнодушия к окружающим событиям и ослабления побуждений и интересов [37]. При этом в психологии апатия, проявляющаяся как потеря интереса к жизни и своего рода «эмоционально–мотивационный паралич» [5], рассматривается как психическое состояние, вызванное утомлением, тяжелыми переживаниями или заболеванием и внутренними конфликтами [47]. Апатия протекает на фоне сниженной физической и психологической активности, бывает кратковременной или долговременной. Социальная апатия сегодня рассматривается западными авторами в основном как экзистенциальная, психологическая и как политическая проблема.

В социальной философии термин употребляется такими авторами, как К. Ясперс, Г. Маркузе, А. Швейцер, П. Бурдьё и др., которые анализируя современное общество, говорят о социальной апатии в таких терминах как «негарантированность», «пассивность», «бездумье», «равнодушие», «безличность» и т.д., что дает основания расширить контекст употребления данного понятия. Термин «социальная апатия» используют многие авторы, мы же, прежде всего, будем опираться на работы Ж. Бодрийера [15], Ж. Липовецки [58], Р. Мэя [70], которые считали данную проблему хроническим недугом нашего времени, указывая при этом в большей части на «счастливую апатию», характерную для общества, пресыщенного различными благами.

Мы полагаем использовать данное понятие не столько для психологической характеристики или состояния личности, а сколько для обозначения общей обьективированной социальной черты, возникающей вследствие определенных трансформаций современного общества.

Употребление понятия «социальная апатия» также позволит рассмотреть проблемы социального самочувствия на другом, более глобальном уровне. Как было показано применительно к исследованиям педагогического пространства, обсуждение данных проблем носит ярко выраженную психологическую направленность, в соответствии с которой социальное самочувствие рассматривается как психосоциальная характеристика состояния учителей. Согласно современной исследовательской практике, само понятие «психосоциальный» определяется как характеристика влияния социальных факторов на



индивидуальное сознание, поведение и деятельность представителей разных социальных групп [161]. Данное определение подчеркивает тот факт, что психосоциальные факторы, особенно в контексте изучения проблем здоровья и самочувствия индивидов, рассматриваются как опосредованный эффект от социально–культурных факторов на самочувствие отдельных индивидов [151]. Как отмечают немецкие исследователи Р. Martikainen и соавт., обозначение особенностей состояния индивидов как проблем психосоциального самочувствия предполагает их рассмотрение исследователями с позиции влияния мезо–уровня, то есть уровня социальных институтов. Это объясняет причину акцентирования внимания психологов на особенностях организационной среды, с которыми связывается распространение данных проблем. При этом учет влияния особенностей макро–уровня, а именно – характера социальной среды в целом, актуализирует применение понятия «социальная апатия» как такой формы социального самочувствия, при которой сознание, поведение и деятельность индивидов обусловлены влиянием общесоциальных факторов.

Использование понятия социальной апатии, таким образом, видится более актуальным, нежели употребление понятия синдром выгорания, поскольку позволяет интерпретировать вышеуказанные проблемы с точки зрения более широкого, общесоциального фона, а не просто с позиций влияния узкого профессионального контекста. Выгорание, в данном случае, можно интерпретировать как проявление и следствие глубокого состояния социальной апатии, которое распространено повсеместно в современной социальной среде и оказывает влияние на всех членов общества, вне зависимости от половой, возрастной, расовой или профессиональной принадлежности. Таким образом, несмотря на отсутствие у социальных философов четко выделенных систематизированных представлений о данной проблеме, имеет смысл говорить о социальной апатии как характеристике целостного описания общественного состояния и причин его возникновения и представить ее как определенную концепцию такого состояния.

Тревожные изменения в обществе ещё в 1923 году заметил немецко–французский философ А. Швейцер, который, по сути, говорил о социальной апатии, видя её причины в резком усилении темпов развития общественной жизни [113]. Швейцер описывает условия

жизни современного человека как «умаляющие достоинство и травмирующие психически». В итоге два или три поколения индивидов живут только как рабочая сила, а не как люди, потеряно духовное и нравственное значение труда. Проблема сверхзанятости современного человека, ведущая к «умиранию в нем духовного начала», негативно воздействует на каждого индивида ещё с детства, когда родители, поглощенные жестокими трудовыми буднями, не могут уделять ему нужного внимания. Автор отмечает, что по мере взросления, становясь жертвой перенапряжения, человек все больше испытывает потребность во внешнем отвлечении. «Для работы в оставшееся свободное время над самим собою, для серьезных бесед или чтения книг необходима сосредоточенность, которая нелегко ему дается. Абсолютная праздность, развлечение и желание забыться становятся для него физической потребностью. Не познания и развития ищет он, а развлечения – и притом такого, какое требует минимального духовного напряжения».

Для понимания особенностей состояния современных индивидов важны идеи Ж. Липовецки, который приходит к выводу, что современное общество в результате обесценивания высших идеалов и отрицания смысла жизни погрузилось не в «метафизическую скорбь», а в состояние глубокой апатии и равнодушия. Антагонистические установки превращаются в расплывчатые, люди живут, не имея перед собой ни смысла, ни цели [58, с. 63–64]. В целом Ж. Липовецки отмечает наличие тенденции к персонализации «нарцисса», занятого самими собой и безразличного ко всему остальному. При этом наблюдается всеобщая демотивация, самодостаточность и «эмоциональная анемия» (по Д. Рисмену [86]), характеризующиеся страстью к потреблению и модой на психоанализ.

Апатия также является защитной реакцией индивида в ответ на бесконечный поток информации с экранов телевизоров, повествующих о ежедневных драматических событиях, не вызывающих, однако, у людей трагических ощущений, а напротив, порождающих глубокое безразличие к происходящему. Таким образом, безразличие и апатия становятся формой нового сознания, вызванного головокружительным выбором возможностей, новым способом социализации.

В последнее время, в связи с распространенностью проблем апатии, целый ряд исследователей обратились к изучению и осмыслению проблем желания и воли. Был обнаружен следующий парадокс: общество изобилия, с одной стороны, основывается на удовлетворении потребностей и желаний, но с другой стороны – входит в противоречие с самой способностью желать, поскольку быстрота удовлетворения желаний парализует саму эту способность. Эти идеи подталкивают к необходимости более глубокого и всеохватывающего анализа специфики современных проблем социального самочувствия. Для реализации данной задачи в основу наших рассуждений положены идеи американского исследователя Ролло Мэя, который говорит о «невротическом герое нашего времени» [70], считая апатию хроническим недугом современного общества. Согласно Р. Мэю, противоположностью любви оказывается не столько ненависть, сколько апатия, а противоположностью воли – не нерешительность, а отстраненность и безучастность. Автор пишет: «Если доминирующим настроением наших дней является апатия или полное равнодушие, то мы можем понять на более глубоком уровне, почему же любовь и воля столь трудно даются сегодня» [70]. Идеи Р. Мэя формируют направление рассуждений о признаках апатии, которые демонстрируют пассивную и отстраненную позицию современного человека.

Рассмотрим подробнее, как в современном обществе проявляется состояние апатии. Сущностные характеристики социальной апатии можно представить в виде карты признаков, которая складывается из суммы различных превалирующих в социальной среде состояний, которые могут сочетаться, распадаться и перераспределяться в бесчисленном множестве комбинаций. Итак, социальная апатия проявляется в современном обществе следующим образом:

- как состояние одиночества;
- как крайняя степень некоммуникабельности;
- как состояние меланхолии,
- как крайние формы скуки и усталости.

Одиночество и некоммуникабельность можно считать крайними проявлениями и неизбежными спутниками социальной апатии, наравне с чувством бессилия перед внешним миром, внутренним опустошением, утратой смысла существования, своего собственного «Я». По мнению Ж.В. Пузановой, данные состояния связаны с процессом

пересмотра базисных смыслов культуры, процессом «массовизации» современного человека и общества, нравственным релятивизмом и пессимизмом [82, с. 20–21].

Представители неофрейдизма (Э. Фромм, К. Хорни, Г.С. Салливан) ищут истоки одиночества и отчуждения человека в межличностных отношениях, которые представляют собой законченное выражение товарных отношений, когда человек воспринимает себя как средство, предмет купли–продажи, носителя определенных социальных ролей. Невыносимое чувство одиночества порождает та ситуация неопределенности, в которой оказалось современное общество, оторванное от изначального единства с природой. Э. Фромм, описывая различные способы преодоления отчужденности индивидов, выделяет творчество, оргиастичность и конформизм, которые, однако, не могут в полной мере реализовать сущностную потребность человека в единстве с миром и другими людьми. Единственно верным путем достижения гармонии с миром и другими людьми автор считает любовь, главной характеристикой которой является деятельная способность в умении давать, а не получать [106].

Представитель Франкфуртской школы Г. Маркузе говорит о том, что индустриальное массовое общество формирует нового индивида, «одномерного человека», вовлеченного в навязанную ему потребительскую гонку и теряющего способность к критическому отношению к существующему. Согласно автору, отчуждение приходит здесь к своей прогрессивной форме, выражаясь в одномерном мышлении и поведении, отрешении от своих социальных характеристик. Отчужденный субъект при этом наслаждается своим отчуждением [65].

К особенностям современного человека, на основании которых можно говорить о распространении в обществе социальной апатии, относится также некоммуникабельность – небывалое ранее в истории культуры явление, порожденное ростом индивидуализма в XX веке и представляющее крайнюю форму взаимного отчуждения индивидов, распада всех социальных связей, вследствие чего человека охватывает ощущение внутренней опустошенности [44, с. 31].

Д. Рисмен в своей работе «Одинокая толпа» одним из типов социального характера называет «ориентацию–на–другого», присущую американскому обществу (а по факту – всем странам с развитым капитализмом, индустриализацией и урбанизацией). Индивиды такого

типа очень восприимчивы к действиям и желаниям других, отличаются гипертрофированной ориентацией на внешнее, имеющее с миром только техническую связь, стандартизованностью реакций. Таким образом, отчуждаясь от своего внутреннего мира, человек приобретает чувство тревожности, растерянности, ненужности и, как результат абсолютизации внешних факторов – отчуждение, одиночество и апатию [86].

А. Швейцер также подчеркивает возрастающую в обществе индифферентность, ставшую нормой жизни для большинства людей, и проявляющуюся в безучастности и негуманности современных людей друг к другу [114]. Крайнюю форму взаимного отчуждения изобразил в своей утопии «О дивный новый мир» О. Хаксли [107]: в ней человек лишен самостоятельного мышления, заимствует свои мысли из СМИ и рекламы, а контакты с другими людьми сведены к поверхностным отношениям.

Т. Де Люка, анализируя те результаты, к которым приходит общество в результате своего убыстряющегося техногенного развития, называет их «порочным кругом прогресса». Наука и технологии создали возможности для большей свободы, снизив при этом потребность в сдерживании инстинктов, в условиях дефицита необходимых для выживания индивидов. Это привело к формированию «предчувствия свободы», при котором социальные отношения, доминирующие при капитализме, стали необязательными [131, с. 150], а их ослабление спровоцировало распространение в обществе апатии как крайней формы некоммуникабельности.

По мнению С.Н. Яременко и др., под воздействием до предела механизированной окружающей действительности человек приобретает привычку строить взаимоотношения на функциональной основе. Обесценивание человеческой личности, осознание заменимости и заурядности вызывают у индивидов гипертрофированное чувство бессилия, ненужности, которые находят выход в апатии, бегстве от действительности [120, с. 53–59].

Одна из ипостасей смысла жизни, необходимого для преодоления апатии, связана с ценностно–мотивационной парадигмой человека. СМИ часто приватизируют пространство приватности, которое должно быть проведено вне публичности, вне массового общества. Такое вмешательство телевидения и интернета в частное время и простран-

ство уничтожает приватность как таковую, формирует потребность проводить приватное время вместе с виртуальными «другими»: образами на экране, страницами интернета [120, с. 136]. Будучи на деле действительной психологической зависимостью, такая аддикция не считается девиацией, хотя на самом деле есть одна из скрытых форм девиантного поведения, т.е. такого поведения, которое отклоняется от сущностной характеристики человека – творческого познания действительности.

Помимо одиночества и некоммуникабельности, современная социальная среда все больше усугубляет меланхоличные настроения индивидов. Социальная апатия в этом случае также тесно связана с проявлением состояния меланхолии, которое шведский антрополог Карин Юханнисон [119] характеризует как равнодушие к собственному существованию, проявляющееся в виде бесконечной неутолимой тоски и бездонной пустоты, которую человек пытается хоть чем-нибудь заполнить. При этом исследователь отмечает, что состояние меланхолии существенно изменилось за последние столетия: если для периода XVI–XVII вв. была характерна «черная меланхолия» (сопровождающаяся яркими телесными проявлениями и маниями), в XVIII–XIX вв. – «серая» (в более закрытой и депрессивной форме), то современному типу («белой») меланхолии более свойственны чувство усталости и опустошенности.

В обществе потребления, согласно Юханнисон, меланхолия тесно связана с акедией, скукой, усталостью, которые по своим симптомам напоминают социальную апатию или могут привести к апатичному состоянию. Например, акедия, или сильная печаль, подавленность, в рабочих условиях перерастает в отвращение к труду и профессии, и в итоге – к вялости, бездеятельности и апатии [119].

Социальная апатия в виде меланхолии в разных стратах проявляется по разным причинам: у элитных групп меланхоличные настроения могут быть вызваны перенасыщением всевозможными благами (так называемая «счастливая апатия»), а апатия масс – нищетой и невозможностью получить доступ к благам, необходимым для полноценной жизнедеятельности. Несмотря на различные причины возникновения, С.Н. Яременко и соавторы отмечают, что в элитарных и массовых стратах апатия проявляется в обществе через безразличие, отсутствие цели и смысла жизни, эскапизм, агедонию [120, с. 66].

Опираясь на идеи Ж. Бодрийяра, можно заключить, что появление проблемы «счастливой апатии», усталости от пресыщения чувств, которая проявляется в меланхолии, провоцирует само общество потребления, что делает его фактически «обществом стресса, напряжения, допинга, в котором общий баланс удовлетворения указывает на всё больший дефицит» [15]. «Счастливая апатия» возникает из-за недостижимости счастья при исполнении желаний и из-за растерянности по отношению к техническому прогрессу. Так «счастливая апатия» переходит в идею недостижимости счастья: разочарование в деньгах, обнаружение, что деньги являются измерителями не только радости, но и боли. В. Г. Федотова отмечает: «Это ощущение настолько сильно, что появились работы, в которых утверждается, что нужны новые парадигмы в экономике, где даже рисуется график зависимости счастья от денег, вначале прямо пропорциональный их росту, а затем сложно петляющий, словом, давно известная в России формула, что не в деньгах счастье» [103, с. 4].

Еще одним проявлением социальной апатии в современном обществе можно считать феномен экзистенциальной, долго продолжающейся скуки, которая в отличие от «временной», связанной с низкой мотивацией скукой, характеризуется ощущением банальности момента и ситуации, а потому также может быть предвестником апатии. С болезненной скукой Юханнисон связывает следующие состояния: «апатия, летаргия, тоска, безразличие, вялость, бездеятельность, рутинность, истощение, стагнация, бесплодность, заезженность, тягучесть, замедленность, монотонность, банальность, прозаичность, усталость, печаль, тривиальность, однообразие, повторяемость, сухость, безвкусица, одинаковость, бедность событиями, нудность» [119].

Появление такой скуки, как и апатии, закономерно в условиях современной массовой культуры, массового производства и консюмеризма. Юханнисон задается интересным вопросом: является ли современная скука (или апатия) элементом саморефлексии (наподобие сплина), или, напротив, проявляет лишь чувства смирения и безразличия? Несмотря на оптимистичный взгляд некоторых исследователей, автор склонна считать, что современная скука является болезненным состоянием на фоне экзистенциального вакуума и характеризуется уходом от активной социальной жизни как способом адаптации к обществу потребления [119].

Изучение скуки как отдельного феномена, свойственного современным индивидам, все чаще встречается в литературе. Так, зарубежные исследователи используют для обозначения эквивалента профессионального выгорания (burnout), связанного со скукой, термин **«bore out»** (от англ. to bore – наскучить, надоедать). Исследователь Sandi Mann называет скуку на рабочем месте быстро распространяющейся проблемой и значительным источником стресса для многих людей [153].

Долго продолжающаяся скука может иметь серьезные последствия, так например, исследование, проведенное среди 7000 гражданских служащих в Великобритании, показало, что работники, сильно подверженные скуке на рабочем месте, отличались меньшей продолжительностью жизни, чем те, кто не проявлял подобного состояния. S. Mann отмечает, что люди при этом не скучают до смерти на работе, но могут умереть значительно в более молодом возрасте, поскольку могут злоупотреблять такими стимуляторами, как нездоровая пища, алкоголь, наркотические вещества и экстремальное поведение. Кроме того, согласно автору, сама по себе скука может приводить к стрессу и депрессии [153].

Современное общество, помимо перечисленных состояний и ощущений, также характеризуется повсеместно распространенной и увеличивающейся усталостью. Как отмечает Юханнисон, ускорение темпа жизни, увеличение потока информации, интенсивное развитие техники и повышение требований, предъявляемых к индивиду, приводят к постоянному ощущению отставания — ментального, психического и эмоционального [119]. Так как человеку некомфортно в таком мире, он вынужден приспособливаться, зачастую просто погружаясь в состояние апатии.

Таким образом, состояние социальной апатии характеризуется такими признаками, как чувство одиночества; проявление некоммуникабельности и отстраненности от других людей; равнодушие, тоска и опустошенность, объединяемые термином «меланхолия»; феномены экзистенциальной скуки и усталости. Все эти состояния объединяет не только ощущение безразличия, бездеятельности, истощения и растерянности, но и сам факт того, что распространение перечисленных феноменов произошло в результате абсолютизации внешних факторов современного общества. Социальную апатию, таким образом,



следует рассматривать как уход от активной социальной жизни, выступающий способом адаптации современных индивидов к обществу потребления, который характеризуется состояниями равнодушия, одиночества, отстраненности от других людей, опустошенностью, усталостью и экзистенциальной скукой.

Предлагаемая концепция социальной апатии опирается на идею Р. Мэя и Ж. Липовецки о распространении данного состояния как доминирующего настроения наших дней. Исследователи сходятся во мнении, что люди вынуждены использовать апатию как средство защиты от современного мира, с его убыстряющимся темпом и огромным количеством «суперстимулов». Человек вынужден быть апатичным и бесчувственным, иначе он рискует не справиться с таким бурным потоком жизни. Как отмечают С.Н. Яременко и соавторы, апатия повсеместно распространена в современном обществе в силу того, что для современного человека характерен пассивно-потребительский тип сознания, который был выработан у многих людей вследствие роста технического прогресса и материального преуспевания. При этом апатия не только ведет к безучастности, но и несет позитивную функцию – функцию защиты, эмоциональной разрядки: в современном мире «нормальность» человека оценивается по его умению не волноваться, не тревожиться, не реагировать. Однако при продолжительности этого состояния возникает внутренняя пустота, ведущая к саморазрушению [120, с. 28].

Если обратиться к работам западных и отечественных социальных теоретиков (Д. Белл, Д. Рисмен, З. Бауман, Ю. Хабермас, М. Кастельс, Ж. Липовецки, В. Емелин и др.), то будет очевидно, что основание рассматриваемой тенденции коренится в характере современного социального пространства в целом. К ним, как правило, относят: этический и ценностный релятивизм, формирование кратковременных идентичностей, высокая изменчивость, на фоне усиления потребительских интенций, исчезновение «сильных» нарративов, замена реальности символами, ситуационная этика, фрагментарность, индивидуализм, усиление разобщенности, отсутствие глобальных жизненных смыслов и устойчивых ценностных ориентаций, стремление к гедонизму и потреблению вещей, идей и отношений, массовое равнодушие и другие подобные тенденции.

В данном аспекте социальная апатия выступает реакцией транзитивного общества на происходящие в нем трансформации и, с одной стороны, носит негативный характер, т.к. выражается в отчужденности личности от общества, а с другой стороны, является защитной реакцией на деструктивные изменения социальной реальности.

В основу наших рассуждений также легли идеи Ж. Бодрийера о недостижимости счастья в современном обществе потребления, в результате чего индивиды погружаются в состояние апатии. Переживание постоянного дефицита, неуверенности и неопределенности подкрепляется, согласно автору, феноменом ускоренного устаревания предметов и образования, необходимостью постоянной переподготовки: «Требуется более продолжительное время, чтобы отдохнуть, получить новую специальность, чтобы восстановить свои силы и компенсировать психологическое и нервное истощение, причиненное многочисленными формами вреда: поездками из дома на работу и обратно, перенаселенностью, постоянными проявлениями агрессии и стрессами» [15].

Зигмунд Бауман также характеризует современную реальность как пропитанную духом неопределенности, напряженности, безверия в то, что можно что-либо сделать и изменить, рассеянности и сомнения [10, с. 74]. Любой порядок теперь рассматривается как беспомощность или подчиненность, а индивиды стремятся как-то структурировать свою жизнь, но в то же время боятся этого, поскольку прошлое «романтическое» стремление к свободе, по-прежнему имеет привлекательную силу [9].

Основными агентами, вызывающими социальную апатию в обществе, исследователи признают власть и средства массовой информации. Помимо коммерческой рекламы, внушающей зрителям выгодную для хозяев СМИ информацию, существует политическая реклама, навязывающая зрителям политические убеждения. Таким образом, создается конформистское ограниченное видение социальных и политических событий, которое вместе с манипулированием сознанием при помощи рекламы и телепередач формирует у общества апатичные настроения.

Не везде социальная апатия проявляется одинаково: особенности переживания и причины возникновения данного состояния сильно различаются в зависимости от экономического и политического со-

стояния конкретного общества. В странах с высоким уровнем дохода социальная апатия вызвана не войной, революцией и анархией, а напротив, физической удовлетворенностью и развлечениями, что привело к возникновению концепции «счастливой апатии».

В нашей стране особенно актуализировалось изучение проблем социального самочувствия индивидов в постсоветский период, для которого были характерны затяжной социально-экономический спад и периодически проявляющаяся аномия, потеря стабильности, ценностная дезориентация, ощущение незащищенности, беспомощности, рассеивание личности и, в целом, низкий уровень социального участия. Все эти характеристики можно объединить термином «социальная апатия», а также использовать его для обозначения социального самочувствия населения России на данном историческом этапе.

Общепринятым в научной среде является тезис о том, что гражданская позиция и социальная апатия россиян связаны с тяжелыми экономическими и социально-бытовыми условиями жизни, что ведет к ситуации, когда людей полностью поглощает работа и частная жизнь. Анализируя положение в нашей стране, исследователи единогласно приходят к выводу о состоянии глубокой апатии, в котором находится в данный момент Россия. Т. Кутковец и И. Клямкин, говоря о политической апатии общества, отмечают, что, несмотря на то, что демократию в стране поддерживают, согласно их исследованию, 70% населения, продолжает существовать «русская система», согласно которой власть идет только сверху, а снизу ей оказывается доверие и подчинение, которое при определенных условиях срывается на бунт, анархию, революцию [55]. Наиболее апатичной, безразличной ко всему за пределами частной жизни, по мнению данных исследователей, выступает как раз потенциально наиболее активная часть населения, носители модернистского сознания.

Во время экономического кризиса апатия усиливается из-за страха потерять рабочие места [102]. На обсуждении общественной апатии на радио «Свобода» в 2009 г. все участники констатировали существенное снижение гражданской активности, связывая это со страхом увольнения, нежеланием иметь проблемы, что характеризует российское общество как далеко недемократичное. Стабильно высокие показатели чувства усталости и безразличия (35%) у жителей нашей страны продемонстрировало исследование Левада-центра в 2013 г.

[73, с. 17–23]. При этом почти половина из 1600 опрошенных (47%) не может с уверенностью говорить даже о своем ближайшем будущем (2–3 месяца), которое у 57% респондентов вызывает только беспокойство и опасения.

Таким образом, можно сформулировать следующие положения концепции социальной апатии:

- на основании идей, предложенных Ж. Бодрийяром, Ж. Липовецки и Р. Мэем, можно обозначить социальную апатию в качестве доминирующего состояния, объективированной социальной черты, возникающей в результате трансформаций в современном обществе, и с ее помощью объяснить проблемы социального самочувствия индивидов на более глобальном уровне;

- социальная апатия, характеризуясь равнодушным, безучастным и пассивным отношением к окружающей действительности, потерей интереса к жизни, ослаблением побуждений и интересов, тесно связана и проявляется, в том числе, как состояние одиночества, крайняя степень некоммуникабельности, превалирование в социальной среде меланхолических настроений, хронической усталости и экзистенциальной скуки.

- социальная апатия представляет собой форму ухода современных индивидов от активной социальной жизни, выступающей не просто некоторым временным состоянием безразличия, а способом защиты или адаптации к современным условиям растущей индивидуализации, актуализированного потребления и неопределенности.

## **2.2 СОЦИАЛЬНАЯ АПАТИЯ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА СОСТОЯНИЯ УЧИТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ**

Применение концепции социальной апатии позволяет трактовать проблемы самочувствия индивидов, получившие большое распространение в современном обществе и обозначаемые в исследовательской литературе и СМИ как синдром выгорания, стресс, снижение мотивации, с позиции влияния социальной среды, которая провоцирует, на наш взгляд, появление подобных симптомов. Термин «социальная апатия» при этом предлагается использовать в качестве главной характеристики состояния современных индивидов, которое связано

с растущей пассивностью, безынициативностью и безразличием в отношении окружающей действительности. Поэтому актуально рассмотреть проблемы современных учителей с точки зрения концепции социальной апатии и выделять состояние социальной апатии в качестве определенной стратегии реагирования педагогов на сложные условия осуществления профессиональной деятельности и, главным образом, на особенности современной социальной среды, которая во многом определяет основные ценностные и смысловые ориентации индивидов.

Изменения, произошедшие в обществе, организационные трудности работы в школе и специфика педагогического общения с другим поколением приводят к распространению в среде учителей такой формы реагирования на дискомфортные условия, как социальная апатия. В данном случае апатия возникает либо непроизвольно, как форма реакции на общесоциальный контекст и сложные обстоятельства, связанные с ощущением дискомфорта, небезопасности и неопределенности постмодернистского общества (об этом, например, писал П. Бурдье в своем докладе «Негарантированность повсюду» [17]), либо целенаправленно, как защита от стрессовых факторов профессиональной деятельности.

В исследовательской литературе о социальной апатии учителей упоминается, как правило, как об одном из проявлений или следствий синдрома выгорания, однако некоторые философы, например, Ж. Липовецки отмечает, что феномен апатии, широко распространенный в современном обществе, особенно заметен в сфере образования, «где за какие-то несколько лет с молниеносной быстротой престиж и авторитет преподавателей исчезли почти окончательно». Автор отмечает, что слова учителя отныне «лишены сакральности, опошлены, поставлены вровень с тем, что говорится в СМИ, а преподавание превратилось в механический процесс, нейтрализованный апатией учащихся, внимание которых рассеяно, и небрежным скептицизмом по отношению к знаниям». Школу автор сравнивает с «мумией, в которую усталые преподаватели не способны вдохнуть жизнь», а также с «пустыней, где молодежь растет, не имея перед собой великих целей и не проявляя ни к чему интереса» [58, с. 63–64].

Причины особой подверженности учителей феномену социальной апатии исследователь объясняет следующим парадоксом: согласно

Липовецки, апатия, проявляющаяся чаще у информированных воспитанных лиц, усиливается при большем информировании и наложении ответственности со стороны системы. Именно поэтому, как видится, среди представителей разных профессий учителя подвержены социальной апатии в большей мере из-за завышенных социальных ожиданий, предъявляемых к педагогам.

Анализ отечественной и зарубежной литературы показал, что лишь в нескольких работах речь идет о социальной апатии педагогов как об отдельном феномене. Например, исследователь из США С. Hoversten говорит о «самовоспроизводящемся круге апатии» в школьной среде. Автор отмечает, что с одной стороны, состояние апатии является общепризнанной характеристикой школьников среднего звена, которые больше заинтересованы социальным развитием, чем академическими достижениями. С другой стороны, апатии подвержены и сами педагоги, что проявляется в утрате интереса к выполнению ежедневных обязанностей и неспособности накопить достаточно энергии, необходимой, для того чтобы «вдохнуть жизнь в угасающую аудиторию» [143, с. 16].

Среди отечественных исследователей социальную и профессиональную апатию учителей описывает В. Ясвин [121], который определяет ее как педагогическую пассивность, отсутствие интереса к повышению профессиональной квалификации, чтению профессиональной периодики, освоению новых педагогических технологий. Корни такого апатичного отношения учителей к своей профессии автор видит в особенностях функционирования школы в советском тоталитарном обществе, а также в неверии педагогов в свою возможность повлиять на решения школьной администрации. В итоге учителя начинают замыкаться в рамках преподавания своего предмета, абстрагируясь от проблем личностного развития учащихся.

О социальной апатии российских учителей свидетельствуют выводы из исследований И. Шмерлиной, Л.А. Осьмук, В.В. Лукьянова и др. О проблеме «заражения» российских педагогов социальной апатией можно говорить на основании косвенных признаков, которые отражают особенности мировоззрения и профессионального самовосприятия отечественных учителей. Рассмотрим данные признаки подробнее:

Безынициативность и инфантилизм большинства учителей, связанные с профессиональными особенностями российских педагогов. Социальный инфантилизм как особенность представителей российского общества обсуждают многие исследователи, например, В.Н. Засухина отмечает ее как одну из составляющих черт национального менталитета россиян, которая затрудняет развитие у наших сограждан индивидуально–личностного начала и проявляется в полной зависимости от государства [41, с. 135].

Кроме того, на социальный инфантилизм влияют и профессиональные особенности: так, многочисленные исследования психологов показали, что постоянное выполнение своих профессиональных обязанностей накладывает сильный отпечаток на личность человека, который проявляется как специфическая профессиональная черта характера [76, с. 233]. Многие авторы отмечают явный дефицит конкретных исследований, связанных с анализом специфических видов профессиональной деятельности и условий её реализации в современных условиях. В ряд малоизученных с этой точки зрения профессий попадает и профессия педагога [34, с. 138]. Исследования, посвященные анализу профессиональных особенностей, присущих российским учителям, проводятся достаточно редко. В рамках тех или иных исследований периодически затрагивается данный вопрос, хотя основное внимание авторов касается социальных условий деятельности педагогов и их рефлексии относительно своего положения.

Так, И. Шмерлина [117, с. 75–76] в глубинном исследовании отношения учителей к образовательным реформам делает интересные выводы по поводу профессиональных особенностей российского учительства: автор отмечает наличие советских пережитков в восприятии учителями своей профессии, выражающихся в демонстрации учителями высокого уровня уважения к педагогическому сообществу и отношения к себе, как к «героям», на плечи которых взвалили задачу воспитания современного поколения. При этом, несмотря на демонстрацию социальной значимости своих усилий в подготовке молодежи и их воспитании, учителя проявляют низкий интерес (а иногда и не проявляют совсем) к проводимым в настоящее время реформам.

Безынициативность и инфантилизм – так характеризует И. Шмерлина отношение массы учителей к нововведениям в области образования. Одно из таких нововведений – проведение конкурсов для

учителей – большинство педагогов не только не стимулировало к саморазвитию и улучшению своих способностей, а даже вызвало раздражение и зависть к выигравшим их учителям (в интервью звучали мнения о «выскачках»). Таким образом, можно говорить о том, что одним из признаков социальной апатии российских учителей является их безынициативность в отношении саморазвития, несмотря на присущее «миссионерское» представление о своей роли в обществе.

2. Вслед за Шмерлиной еще одну специфическую, исторически сложившуюся особенность мировоззрения и профессионального самовосприятия учительства можно охарактеризовать как патерналистские настроения, как в профессиональной, так и в социальной позиции учителей, в результате чего социальные установки педагогов во многих отношениях воспроизводят типичные социально–ролевые паттерны административно–командной системы [117, с. 76]. К такому выводу исследователь пришла в результате проявившегося на фокус–группах среди учителей откровенного нежелания проявлять инициативу, даже когда государство готово её ощутимо поощрить. Индикатором, благодаря которому данная установка педагогов проявилась более отчетливо, стал национальный проект «Образование», направивший в педагогическую среду чужеродный для нее импульс инициативы и конкуренции.

Получается, что большинству педагогов необходимы административные рычаги введения инноваций, поскольку, даже страдая от бюрократического давления, учителя не настроены проявлять инициативу вне подобного давления, несмотря на тот факт, что эта инициатива выгодна в первую очередь им самим [117, с. 76]. Как отмечает Л.Н. Собчик, наличие такой патерналистской установки объясняется особенностями подготовки учителей и их отбора в советское время, когда в область педагогики направлялись в основном конформные и исполнительные люди, готовые подчиняться жестким инструкциям и правилам [89, с. 365–366].

3. Современные российские учителя, по мнению исследователей, отличаются высокой исполнительностью и патерналистскими установками, однако при этом проявляют склонность к безразличному отношению к профессии и отсутствию самокритичности. Наличие таких профессиональных черт у российских учителей показали, в частности, глубинные интервью с педагогами, проведенные Центром



социологических исследований МГУ [11]. По наблюдениям авторов исследования, педагоги даже не пытались посмотреть на себя со стороны и ответить на вопрос о том, насколько учительство соответствует тем требованиям, которые к нему предъявляет общество, рассматривающее общее образование в качестве средства для получения другого, более высокого уровня образования. Учителей практически не волновали вопросы собственного участия в управлении школой и отсутствие возможностей повышения квалификации, они не предпринимали попытки назвать факторы, зависящие от самого учителя, которые могли бы повлиять на изменение отношения к нему в обществе.

Таким образом, безразличие, отсутствие самокритичности и заинтересованности в высоких результатах образовательной деятельности и повышении профессиональной компетентности также можно считать признаками социальной апатии современного российского учительства. Позиция некоторых педагогов, при которой они считают себя заведомо достойными повышения своего статуса, без осуществления каких-либо действий со своей стороны, подтверждает наличие проблем апатии в учительской среде.

4. В исследовании Центра социологических исследований МГУ также была выявлена тревожная тенденция к вольному или невольному отчуждению учителей от культуры, утрате интереса к своему делу, усилении чувства утомленности, заброшенности, ненужности [11]. Последствия такой субъективной пассивно-игдивенческой позиции учителей, отсутствия воли к собственному социальному успеху в профессии проявляются в их неспособности занять активную позицию в преобразовании общества и всей страны.

5. Низкая мотивация на достижения у российских учителей часто находится в центре внимания исследователей, поскольку связана с качеством преподавания и, следовательно, с образовательными результатами учеников. Например, для описания особенностей профессиональной мотивации и вовлеченности современных учителей В. Ясвин использует такой термин, как «педагогический блеф». Автор объясняет его как явление, при котором наблюдается рассогласование между поступками и эмоциональным, познавательным компонентами мотивации и отношения учителей к своей профессии. Другими словами, принципиально важно, чем обусловлена профессиональная активность педагога – высоким познавательным интересом к своему

предмету или же формальным исполнением соответствующих педагогических обязанностей [121].

Согласно Ясвину, в силу обнаруженного «эффекта педагогического блефа» школьных учителей нельзя назвать ни увлеченными, ни равнодушными к своей профессии. Наличие данной особенности современных педагогов показывает, что сверхнормативная активность многих учителей обусловлена формальным соблюдением ими правил и предписаний, согласно своей социальной роли, а не личностными потребностями. В результате существенно снижается доверие учащихся к таким учителям и, соответственно, воспитательная эффективность всего педагогического процесса. Наличие такого противоречия в восприятии учителями своей профессии, согласно автору, может способствовать прогрессированию синдрома эмоционального выгорания, вести к внутренней отстраненности и апатии педагогов. По мнению автора, низкая мотивация учителей ведет к профессиональной неэффективности педагогов.

Таким образом, в исследовательской литературе мировоззрение и профессиональное самовосприятие учителей характеризуется такими признаками социальной апатии, как безынициативность; склонность к патерналистским настроениям; безразличие, отсутствие самокритичности и заинтересованности в высоких результатах образовательной деятельности и повышении профессиональной компетентности; тенденция к отчуждению от культуры; низкая мотивацией на достижения или её отсутствие. Согласно нашему предположению, данные состояния связаны не только с особенностями профессии, но и с условиями социальной среды.

## **Глава 3. ПРИЧИНЫ И УСЛОВИЯ РАСПРОСТРАНЕНИЯ СОСТОЯНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АПАТИИ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Специфика современного общества актуализирует необходимость рассмотрения социальной апатии в качестве одного из фундаментальных состояний, характерных для общества постмодерна. Рассмотрим подробнее, какие фундаментальные причины обуславливают появление и распространение данного состояния – как в обществе в целом, так и в системе образования и особенно – в педагогической среде. На основании социально–философского анализа сформулируем основные положения концепции социальной апатии, применение которых позволит объяснить более глубокую природу проблем социального самочувствия современных индивидов.

Каковы же фундаментальные причины, провоцирующие в современном обществе распространение данного состояния апатии? Как обозначенные тенденции влияют на учителей и приводят к развитию среди них апатичных настроений? Можно сформулировать три основные предпосылки, формирующие апатичное настроение и мироощущение современных индивидов: проблемы отчуждения, инструментальной рациональности и трансформация ценностей.

### **3.1 ОТЧУЖДЕНИЕ И СМЫСЛОУТРАТА КАК ИСТОЧНИКИ БЕЗРАЗЛИЧИЯ ИНДИВИДОВ**

В первую очередь, в основе экзистенциальных причин распространения социальной апатии необходимо назвать проблему отчуждения. Данный феномен характеризуется преобладанием в современном обществе чувства бессилия, с определяющим влиянием внешних сил, представлениями о бессмысленности существования, утратой взаимных обязательств людей по соблюдению социальных предписаний, разрушением институализированной культуры, отсутствием господствующей системы ценностей, ощущением исключенности человека из социальных связей, чувством утраты индивидом своего «подлинного Я», разрушением аутентичности личности, т.е. самоотчуждением [71]. Идея Ж. Липовецки об обесценивании высших смыслов и отрицании смысла жизни как о главных причинах социальной апатии

выступает в данном случае основой для рассуждений о проблеме отчуждения.

Термин «отчуждение» активно начинает употребляться исследователями благодаря работам Г. Гегеля и К. Маркса. Одним из центральных понятий философии К. Маркса является отчуждение труда, которое появляется по причине объективных социально-экономических условий и характеризуется таким отношением к трудовой деятельности, когда работа/труд становятся средством для реализации различных потребностей, а не самоцелью [64, с. 91]. В результате труд приобретает вынужденный характер, становится чуждым человеку, часть жизни, проведенная на работе, субъективно переживается им как «не моя».

Эрих Фромм писал, что для современного рабочего труд становится «мучением», а идеалом жизни — лень и враждебность к труду. Причины распространения отчуждения Фромм связывает с тем, что человек поглощен работой, на которую приходится затрачивать массу времени и сил, он попадает во власть рутины и искусственных образований. Согласно автору, в результате человек «не способен видеть ничего, кроме фасада мира, созданного человеком по законам здравого смысла, он теряет связь с миром и самим собой, перестаёт осознавать себя и окружающий мир» [106]. Когда происходит такая подмена настоящих ценностей на искусственные, человек вступает в гонку за счастьем, которая видится ему в постоянном потреблении продуктов и услуг, навязываемом существующей общественной системой.

Применение концепции отчуждения позволяет по-другому взглянуть на усилившуюся в последнее время тенденцию к распространению проблем современных индивидов, которые в научной литературе принято трактовать как синдром выгорания и эмоциональное истощение.

Согласно отечественным исследователям Е.Н. Осину и Д.А. Леонтьеву, феномен отчуждения, который употребляется в основном в контексте экзистенциальной традиции, близок по своему описанию к понятиям экзистенциального вакуума или смыслоутраты, активно обсуждаемым современными психологами. Авторы характеризуют феномен отчуждения как такой культурно-исторический тип переживания действительности, которому свойственны утрата ценностей, потеря ощущения контроля на собственной жизнью, повышенная

чувствительность к болезненным переживаниям, поиск осмысленности и ценности в мире фантазии, за пределами жизни, утрата идентичности [75, с. 71].

Понятие экзистенциального вакуума, введенное В. Франклом, используется психологами для обозначения состояний пустоты, скуки и бессмысленности, отсутствия сознательных представлений о направлении собственной жизни, фрагментации деятельности из-за сужения круга мотивов, преобладании потребностной регуляции над ценностной, формирование отношения к ценностям как к абстрактным, оторванным от жизни содержаниям [105]. Вполне очевидно, что, используя термины «отчуждение» и «смыслоутрата», философы и психологи говорят, по сути, об одном и том же состоянии, распространенном и считающимся «нормальным» в современном обществе. Например, как отмечают Е.Н. Осин и Д.А. Леонтьев [75, с. 69], согласно с традиционными критериями психического здоровья, человек с перечисленными признаками, жизнь которого не ориентирована на смысл и ценности, а сводится лишь к удовлетворению потребностей, реагированию на стимулы и соответствию принятым в социуме нормам поведения, вероятнее всего будет признан здоровым.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что такое состояние экзистенциального вакуума, отказа от ценностей в пользу потребления, является традиционным для современного общества, а значит общепринятым, распространенным и нормальным. Однако, несмотря на кажущуюся неопасность данного феномена, в действительности он приводит к появлению целого ряда клинических симптомов: начиная от девиантного поведения, и заканчивая социальной апатией [75, с. 69].

Экзистенциальный вакуум, отчуждение, утрата жизненных смыслов в значительной мере связаны с характеристиками современного социума и проявляются во всех сферах жизни индивидов, в частности, на работе или, точнее, в отношении к ней. Смысл жизни как психологический феномен при этом рассматривается отечественными авторами как определенная иерархия «больших и «малых» смыслов, а его становление и функционирование определяется не только содержанием «главного» смысла, но и характером его соотношения с другими жизненными смыслами [111, с. 85–86].

Отчужденная деятельность, не мотивированная смыслообразующим мотивом (как на уровне конкретной деятельности, так и на уровне жизни в целом), по мнению А.Н. Леонтьева, проявляется в виде утраты жизненного смысла, сведения самой жизни к удовлетворению биологических потребностей, возникновения отчужденного смысла, обусловленного не естественной связью между выполняемой деятельностью и удовлетворением потребностей, а искусственной связью, заданной значимыми людьми или социальной системой [56, с. 116]. Причину отчуждения большинство исследователей связывает с подчинением жизни человека власти внешних сил, чуждых его природе, которое провоцирует переживание неудовлетворенности, а также разрыв между сущностью и существованием [75, с. 73].

Еще одним следствием отчуждения труда исследователями признается отчуждение от самого себя, или самоотчуждение. Согласно экзистенциальной персонологии С. Мадди, отчуждение связано с состоянием «ноогенного (экзистенциального) невроза» – хронического состояния, характеризующегося рядом симптомов (утрата смысла, апатия, безразличие, неспособность человека поверить в истину, важность, пользу или обрести интерес к любой деятельности, вялость и скука, эпизоды депрессии, низкий или средний уровень активности) [150, с. 314].

Е.Н. Осин и Д.А. Леонтьев предлагают в данном случае использовать понятие «смысловое отчуждение», которое характеризует достаточно распространенное состояние современного человека и с онтологической, и с психологической точки зрения как распад внешних и внутренних связей в структуре жизненного мира личности, соединяющих жизнь индивида с более широкими контекстами мира, общества и других людей [75, с. 75]. Авторы подчеркивают также, что данное смысловое отчуждение касается не только жизни человека в целом, но может быть проявлено и в отдельных сферах деятельности, таких как работа и труд. В случае с работой, по всей видимости, подобная ситуация проявляется в виде утраты смысла деятельности, отсутствии смыслового содержания труда, состоянии апатии и безразличия к профессиональному развитию и работе вообще, когда основными мотиваторами к труду выступают потребительская установка и стремление к выполнению социальных норм.

Ernest Becker, которому посмертно была присуждена Пулитцеровская премия за книгу «Отрицание смерти», утверждал, что потребность человека осознавать смысл своей деятельности есть не что иное, как их способ справиться со страхом смерти. Для этого ему необходимо чувствовать себя «героем», обладающим особым значением в более широкой «космической» системе вещей. Каждому обществу присущи свои культурно предписанные «героические» системы: в современной социальной среде религия в этом плане утратила свои позиции, поэтому место смысла жизни, согласно Becker, для многих людей заняла работа [124]. Как отмечают Sakharov и Farber, выгорание в данном случае следует рассматривать как субъективный опыт переживания неудачи в «героической» системе, принятой в данном обществе [163] (согласно терминологии Becker). Многие исследования показали, что религиозные люди (с устойчивыми представлениями о смысле жизни) реже подвержены выгоранию по сравнению со своими нерелигиозными коллегами [159, с. 126].

Как же влияет отчуждение (экзистенциальный вакуум или смысловое отчуждение) на распространение различных негативных состояний в современном обществе? Согласно оригинальной теории экзистенциальной мотивации, основателем которой является известный австрийский психотерапевт Альфред Лэнгле, проблемы, обозначаемые в научной среде как синдром выгорания, следует рассматривать как одну из форм выше обозначенного состояния экзистенциального вакуума, характеризующегося потерей интереса, которая ведет к скуке, и апатией, которая приводит к отсутствию инициативы [60, с. 5]. В качестве обоснования своего предположения А. Лэнгле перечисляет главные симптомы выгорания, которые по своим характеристикам очень близки состоянию смыслоутраты: затяжное состояние истощения, в результате которого появляется подавленный эмоциональный фон, хроническое отсутствие телесно–психической силы, ощущение пустоты, которое сопровождается нарастающим ощущением утраты духовных ориентиров.

Эмпирические подтверждения трактовки выгорания как формы переживания экзистенциального вакуума были получены в работах австрийского исследователя R. Karazmann [146]. Исследование, проведенное среди австрийских врачей, показало, что женщины–врачи, у которых личная и профессиональная жизнь наполнена смыслом,

лишь в небольшой или средней степени подвержены эмоциональному выгоранию. Напротив, женщины–врачи с экзистенциальным вакуумом показали, по данным теста MBI, высокую степень выраженности этого феномена.

В современной литературе заметна обеспокоенность исследователей по поводу распространения смыслового отчуждения в системе образования, которое проявляется в виде утраты смыслов, размывания системы ценностей основных участников образовательного процесса. Состояние неопределенности и постоянные изменения в системе образования формируют у учителей такую установку на труд, при которой они не чувствуют ценности своей профессии и которую А. Лэнгле обозначает как «дефицит исполненности» [60]. Данное состояние дефицита проявляется при дисгармоничной структуре смысла жизни, когда на первый план выходит неудовлетворенность педагогами своим трудом и переживание ими рутины повседневных обязанностей.

Дефицит исполненности и обесценивание профессиональной деятельности учителей тесно связаны с состоянием экзистенциального вакуума, которое исследователи описывают как ощущение пустоты, скуки и бессмысленности, отсутствие сознательных представлений о направлении собственной жизни, фрагментации деятельности, отказ от ценностей в пользу потребления. Изучение состояния, обратного экзистенциальному вакууму учителей – экзистенциальной наполненности – показало наличие зависимости между данным состоянием и феноменом выгорания педагогов. Исследователи из Нидерландов W. Tomić и соавторы, используя разработанную А. Лэнгле и К. Орглером методику измерения экзистенциальной наполненности личности [62], одними из первых оценили связь феноменов выгорания и экзистенциальной наполненности среди учителей [170]. В результате была обнаружена следующая зависимость: все компоненты экзистенциальной наполненности имеют значительную обратную связь с эмоциональным истощением и деперсонализацией (т.е., чем меньше в жизни педагогов проявлены показатели самодистанцирования, самотрансценденции, свободы и ответственности, тем больше выражено состояние выгорания) [170, с. 68].

В работе учителей экзистенциальный вакуум, отчуждение и утрата жизненных смыслов особенно опасны, потому что в ситуации смыс-



лового отчуждения и размытой идентичности не только нарушается продуктивность учебного процесса, но и развиваются различные состояния, с помощью которых он приспосабливается к некомфортным условиям, к столкновению совершенно разных экзистенций и взглядов на мир.

Данная сложность педагогического труда объясняет повышенное внимание исследователей к изучению ценностно–смыслового отношения учителей к своей профессии, которое было особенно заметно в отечественной литературе конца 1990–х – начала 2000–х гг. в связи со сложным переходным периодом развития в нашей стране. Как отмечали многие исследователи, для своих учеников учитель должен быть, в первую очередь, образцом носителя высоких жизненных смыслов, благодаря чему у школьников возможно формирование и обогащение начальных представлений о собственном смысле жизни – важном личностном новообразовании для гармоничного развития подрастающего поколения [31, с. 215]. Психологи доказали: личность может воспитать только личность. Однако на практике, согласно исследованиям Г.Л. Вайзер и В.Э. Чудновского, среди факторов, влияющих на становление смысла жизни у молодых людей, общение с учителями занимает одно из последних мест (на первых местах, как правило, оказывается общение с родителями и собственный опыт) [31, 112].

Согласно экзистенциально–аналитическому подходу, дефицит истинного, экзистенциального смысла и связанного с ним переживания чувства экзистенциальной исполненности (переживание добровольности деятельности и ее ценности, которое может возникнуть, в том числе, и на фоне усталости, например, «усталый, но довольный») является главным источником истощения и апатии в современной социальной среде [60, с. 6]. Опросы учителей показывают, что из-за накопившихся материальных и психологических трудностей отношение российских педагогов к высоким жизненным смыслам зачастую характеризуется некой отстраненной позицией. Среди мнений учителей на этот счет показательны следующие высказывания, полученные в ходе исследования Г.Л. Вайзер: «Мне надоело сеять разумное, доброе, вечное бесплатно. Я – нищий»; «Высокий смысл жизни» сейчас даже вреден. Чтобы теперь добиваться благополучия, нужны более «заземленные смыслы жизни» [31, с. 220].

В результате смыслового отчуждения возникает противоречие между тем, что, согласно социальным ожиданиям, должен делать учитель как носитель высоких жизненных смыслов, и тем, что он реально может и хочет сделать в условиях современного общества потребления. Исследователь Вайзер выделяет несколько стратегий приспособления учителей к сложившемуся противоречию:

- Первая группа учителей активно применяет творческий подход ко всем сферам жизни, использует приемы, которые соответствуют их индивидуальности, используют достижения педагогической, психологической, а также других наук – экономики, сельского хозяйства, социологии, медицины и т.д. для организации своего быта, труда и отдыха.

- Вторая группа педагогов концентрирует свое внимание на работе с благополучными школьниками (с которыми за короткое время можно достичь хороших результатов), при этом время, выделяемое на формирование высоких личностных смыслов, неравномерно распределяется между детьми в классе. В итоге дети из неблагополучных семей фактически остаются вне поля зрения таких учителей.

- Для третьей группы педагогов характерно проявление двойственности в оценке важности высоких жизненных смыслов и тенденция к снижению значимости этих смыслов в современных условиях. То есть это те учителя, которые, имея представление о значимости в жизни человека смысла, по тем или иным причинам, в действительности не готовы ему следовать.

- Наконец, четвертая группа педагогов решением сложившегося противоречия видит уход из профессии (в бизнес, религию или политику) [31, с. 220–221].

Как видно из приведенной классификации, только первая группа учителей обладает конструктивным вариантом выхода из проблемы несоответствия высоким социальным ожиданиям и сложности воплощения высоких жизненных смыслов в условиях современного общества. Осознанный отказ от поисков смысла не только жизни, но и более простых событий и явлений действительности, свидетельствует, согласно А.Ю. Чернову, о низком уровне сформированности мировоззрения человека, его «экзистенциальной» сферы [110, с. 234].

А. Лэнгле утверждает, что жизнь, построенная в соответствии только с кажущимся смыслом (например, сосредоточенностью на

собственной карьере, ожиданием социального признания и т.п.), лишает человека сил, уводит его в пустоту и апатию. Применительно к учителям получается, что вместо радости по поводу того, что именно было достигнуто в работе, педагог может в лучшем случае ощущать гордость по поводу самого факта достижения. При этом отдых и расслабление часто не заменяют пустоты, в которую человек ежедневно загоняет себя вновь и вновь. При истинном смысле действие и переживание в работе учителя ощущаются как ценность, при кажущемся – педагог чувствует, что его как будто что–то принуждает к действию (вспомним про отчуждение труда по К. Марксу), и он при этом не может переживать ценностные основания конкретной ситуации.

Причины дефицита экзистенциального смысла в профессии педагога исследователи предлагают искать не только в состоянии социальной среды, но и в более конкретных недостатках системы образования и подготовки будущих учителей. Например, в статье Е.В. Мартыновой обсуждается проблема личностной неготовности студентов педвузов к будущей профессии, которая состоит в том, что педагогическая профессия не становится частью их смысловых ориентаций. Исследование автора показало, что лишь небольшая часть опрошенных студентов связывает свое понятие о смысле жизни с профессиональной реализацией себя в качестве учителя [66, с. 111]. К таким же результатам пришла Н.В. Волкова, согласно аналогичному исследованию которой у студентов педвузов получаемая профессия не занимает в их иерархии ценностей сколько-нибудь значимого места, а их представления о смысле жизни характеризуются низкой вариативностью, наличием большого количества стереотипов, эмоциональной бедностью, фрагментарностью, привязанностью к удовлетворению материальных потребностей, ограниченностью пространственно–временной перспективы [36, с. 211].

Подобное отношение к смыслу жизни сохраняется и у молодых педагогов: исследования В.Э. Чудновского, Б.Р. Пупынина и соавторов показали, что около половины молодых учителей (от 19 до 30 лет) ни разу не задумывались о смысле жизни [112, 84]. При этом, как отмечает Чудновский, значительная часть педагогов подменяет понятие «смысл жизни» понятием «план жизни» или характеризует его очень абстрактно (занять достойное место в жизни) [112, с. 84].

Отечественные исследователи сходятся во мнении, что источник данной проблемы находится в условиях профессиональной подготовки будущих педагогов, а именно в отсутствии обязательного вычленения смыслового компонента как системообразующего при обучении учителей [36, с. 213]. Пока же ситуация обстоит таким образом, что в педвузе готовят в основном учителей–предметников, не уделяя внимания формированию должного отношения к своей профессии. Именно поэтому, по мнению исследователей Чудновского, Мартыновой [66, с. 113] и Киселевой [48, с. 228], выпускники педагогических вузов не готовы к работе в школе.

Более глубокую причину трудностей в становлении смысла жизни педагогов некоторые авторы видят в отдаленности результатов их профессиональной деятельности, когда из-за временного разрыва между вложенными трудовыми усилиями и плодами этих усилий существенно затрудняется формирование подлинного смысла работы. Специфика учительского труда заключается в том, что, в отличие от многих других профессий, плоды педагогической деятельности зачастую трудноуловимы, более опосредованы и неоднозначны. В связи с данной особенностью В.Э. Чудновский предлагает проводить более тщательную работу с учителями по «проекции» результатов труда в отдаленное будущее [112, с. 84].

Мнение отечественных авторов относительно путей решения проблемы распространения апатии среди учителей, таким образом, снова сводится к выявлению различных институциональных факторов, способствующих смысловому отчуждению педагогов в своей профессии. Зарубежные авторы в данном вопросе идут дальше, и предлагают объяснять данную проблему с позиции экзистенциального подхода.

А.М. Pines предлагает использовать данный подход при анализе более глубоких причин распространения среди учителей различных негативных состояний, поскольку с его помощью можно объяснить основные выводы исследователей выгорания. Например, наиболее часто авторы обнаруживают связь между стрессом педагогов и присутствием в классе деструктивных учеников, причину наличия которой Pines предлагает искать в том, что нарушение дисциплины в классе формирует ситуацию, в которой учителя не могут извлекать экзистенциальный смысл из своей работы и ощущают свою незначительность

[159, с. 124]. По этой же причине переполненность классов становится существенным стрессовым фактором, поскольку в таких условиях учитель вынужден слишком много времени тратить на поддержание порядка во время урока, вместо образовательного процесса, благодаря которому педагог мог бы поддерживать свое чувство значимости. Другие институциональные факторы (такие, как отсутствие участия в процессе принятия организационных решений, недостаток организационной поддержки и т.д.) также обостряют ощущение собственной незначительности среди педагогов [159, с. 124].

В масштабном исследовании, проведенном Pines среди учителей США и Израиля, было обнаружено подтверждение обратной зависимости между чувством значимости своей профессиональной деятельности и эмоциональным выгоранием педагогов. Кроме того, сравнение результатов, полученных из двух стран, показало, что учителя из США устойчиво демонстрируют более высокие показатели выгорания, чем их израильские коллеги, несмотря на то, что условия работы и сама жизнь в современном Израиле гораздо более напряженная, чем в США. Данные результаты Pines объясняет тем, что в таких условиях учителя демонстрируют осознанную позицию, более осмысленное отношение к своей работе как к необходимой для развития небольшой страны, в которой (как написал один из респондентов) «вклад каждого намного заметнее и важнее» [159, с. 136].

Таким образом, проблему смыслового отчуждения можно считать главной фундаментальной причиной распространения среди учителей социальной апатии, которая усиливается на фоне размытости идентичности современных педагогов как представителей той уникальной профессии, которые должны обладать ярким символическим образом, с насыщенным ценностно-смысловым содержанием и пониманием глубоких смыслов своей деятельности. Наличие устойчивой и ярко выраженной идентичности, как видится, будет ослабевать проблему отчуждения и, как следствие, предотвращать распространение состояния социальной апатии среди современных учителей.

## 3.2 ИНСТРУМЕНТАЛЬНАЯ РАЦИОНАЛЬНОСТЬ И ОТНОШЕНИЕ К ТРУДУ

Не менее значимым фундаментальным основанием для распространения в современном социуме состояния социальной апатии можно считать феномен инструментальной рациональности – главную социетальную характеристику позднекапиталистических обществ (согласно неомарксистской и постмарксистской традиции) [7, с. 96]. Эта «болезнь разума», согласно М. Хоркхаймеру, порожденная желанием человека господствовать над природой, проявляется в том, что современное общество подменяет цели способами их достижения и делает разум простым инструментом для достижения целей, которые могут быть человеку навязаны, могут не осознаваться или даже не приниматься, входя в противоречия с личностью. Представитель Франкфуртской школы отмечает, что это приводит к дегуманизации человека, отнимает у него автономию, уменьшает силу воображения и способность строить независимые, собственные суждения. Индивиды не по своей воле стараются думать только о способах достижения тех или иных целей [109, с. 27–30].

При этом мышление индивидов, которое не работает на какие-либо конкретные групповые интересы, считается поверхностным и ненужным, а в условиях современного общества, в котором важную роль занимает массовая культура, человеку навязывается такой образ жизни, который он, внутренне не принимая, отрицая, ненавидя, все-таки восхваляет. Именно поэтому Хоркхаймер делает вывод о том, что инструментальный разум удобен административному обществу. Таким образом, автор подчеркивает, что средства не должны становиться самоценными целями, люди не должны превращаться в вещи. И вывод звучит как следствие вышесказанного и наставление для жителей будущей цивилизации: каждый человек несет личную ответственность за самостоятельную постановку своих целей в соответствии с собственными отрефлексированными ценностями [109, с. 27–30].

Разрушение внутреннего мира человека стало одной из основных тем, развиваемых представителями Римского клуба. В работе «Человеческие качества» А. Печчеи поднимает тематику ограничения потребительских appetitов, критикуя социальное устройство, наце-

ленное на безудержный экономический рост. Автор считает, что научно-технический прогресс ведет к усилению прагматических настроений, поскольку человечество не может изжить в себе эгоистические стремления эксплуатировать природные ресурсы. Так человек постепенно превратился в «гротескного, одномерного Номо economicus» [80]. Такую сложную форму организации человеческой психики невозможно удовлетворить в процессе потребления вещей, информации и символов. Человек идет по кругу бесконечной разочарованности, в результате чего теряет интерес к потреблению и становится пассивным, апатичным и отчужденным.

Феномен инструментальной рациональности влияет на все сферы жизни человека, но особенно заметен в области труда и занятости. Господствующее инструментальное мышление, выражающееся природным принципом господства и подавления, приводит к потребительской установке на труд, при которой человек в своей профессии не чувствует ценности того, чем он занят. Данную установку А. Лэнгле называет дефицитом исполненности и предлагает считать его главной причиной распространения негативных состояний в рабочей среде.

Лэнгле подробно описал результат воздействия инструментальной рациональности на состояние работников: с позиций эмоционально-аналитической теории мотиваций, положение современных индивидов характеризуется формальной, а не содержательной мотивацией деятельности, когда содержание деятельности является только средством для удовлетворения, как правило, неосознаваемых эгоцентрических потребностей (мотивов). Такими мотивами могут быть карьерные устремления, влияние, зарплата, признание, социальное принятие, исполнение долга или необходимость освободиться от давления обстоятельств [60, с. 7]. Когда работа утрачивает для человека свою внутреннюю ценность (индивид перестает получать «радость от дела») и получает лишь практическую ценность, воспринимается как средство для достижения каких-то иных целей, возникает «утилитарная» жизненная установка, которая ведет к утрате чувства жизни [60, с. 9].

В итоге, согласно Лэнгле, широко распространенные негативные состояния, обозначаемые в научной среде как синдром эмоционального выгорания, эмоциональное истощение, утрата мотивации, можно

считать своеобразной платой за потребительскую и инструментальную установку по отношению к труду как результат отчужденной, удаленной от нашей человеческой (экзистенциальной) действительности установки на жизнь и потребление в угоду требованиям своего времени [60, с. 16].

Изучение проблемы распространения среди рабочих инструментального отношения к труду до сих пор актуально в психологии, философии, социологии, поскольку изменения, происходящие в обществе, не могут не затрагивать такую его базовую характеристику, как отношение к труду. Многочисленные исследования в этой области подтверждают происходящие трансформации ценностных ориентаций на труд, а именно – преобладание инструментальности в отношении к работе. Данная тенденция определяется как использование труда как средства по отношению к ценностям заработка и удовлетворению потребностей. Основным показателем такого отношения А.Л. Темницкий признает преобладание установок на высокий заработок по отношению к содержанию труда [95, с. 55-56].

Противоположностью инструментальному отношению к труду выступает терминальность, при идеальной модели которой работа становится главной ценностью в жизни человека, смыслом жизни, способом самореализации личности независимо от уровня материального вознаграждения [95, с. 56]. Главным показателем терминальности является тот факт, что человек при таком типе отношения к труду готов работать без оплаты, причем сознательно, а не по принуждению. А.Л. Темницкий предлагает различать терминальность в отношении к труду как ценности и конкретной выполняемой работе: в первом случае такая установка настраивает человека на работу вне зависимости от материальной нужды, во втором – акцентируются содержательные стороны работы (интересная работа, ее общественная польза) [95, с. 56].

Соотношение терминальности и инструментальности напрямую связано с мотивацией человека к улучшению трудовой деятельности и саморазвитию, а потому исследователей часто интересует данная проблематика. Например, в отечественной социологии труда в советское время, начиная с 1960-х гг. (с публикации книги «Человек и его работа» [42]), разгорелась дискуссия, которая продолжается вплоть до нашего времени. В данной работе делается вывод об определяю-



щей роли содержания труда и вспомогательной – размера заработной платы, который впоследствии был опровергнут отечественными исследователями (например, подробный анализ книги с критикой ее основных положений приводит В.С. Магун [61, с. 51]).

Интересной представляется работа И.М. Супоницкой, в которой автор сравнивает отношение к труду в США и в России, используя историческую перспективу. Одним из выводов автора является предположение о том, что граждане нашей страны в настоящее время до сих пор не преодолели исторически сложившееся отношение к труду как к «проклятью» и не перешли к пониманию труда как важнейшей ценности. В то время как в США и Европе происходит переход к новому взгляду на труд – от понимания труда как христианской добродетели к отношению к нему как к творческой, приносящей удовольствие деятельности [94].

Данные, полученные различными исследователями при изучении особенностей отношения россиян к труду, на протяжении десятилетий демонстрируют схожие результаты, на основании которых авторы делают вывод о потребительской, инструментальной установке граждан нашей страны в отношении работы. Во всемирном исследовании, проведенном в 1990–1991 годах, были обнаружены низкие оценки значимости работы, характерные для российского населения [61, с. 51]: граждане нашей страны рассматривают труд как деятельность, основная цель которой – удовлетворение потребительских нужд самого работника и его семьи. При этом в данном, а также в других, более поздних исследованиях было отмечено, что высокая заработная плата является главной ценностью труда не только для России, но и для большинства обследованных стран [61, с. 52–53] (в конце 1990–х гг. были получены схожие результаты, которые подтвердили этот вывод: для 58% российских рабочих и половины рабочих из Германии работа воспринималась только как способ заработать деньги [95, с. 57]).

В различных отечественных исследованиях отношения к труду, как правило, стабильно обнаруживаются два противоположных типа ценностных ориентаций: эгоцентрический (или инструментальный), при котором человек ожидает от работодателя максимизации денежного вознаграждения при сокращении своих трудовых затрат, выполняет только то, «что положено», «от сих до сих» [61, с. 52–53], и соци-

оцентрический (или терминальный), при котором респондент скорее заинтересован в социальной значимости результатов своего труда и не требует взамен повышенного вознаграждения [61, с. 55]. Среди россиян в подавляющем большинстве случаев распространен первый, эгоцентрический тип ценностей, что подтвердилось не только в исследовании Магуна, но и в работе Темницкого [95, с. 59]. Несмотря на то, что данные исследования были проведены в начале и конце 1990–х гг., авторы отмечают устойчивость во времени полученной картины российских трудовых ценностей.

Многие исследователи, анализирующие отношение современных работников к труду, используют терминологию, предложенную К. Марксом, и выделяют следующие негативные последствия широко распространенной инструментальной установки на труд (называя ее также потребительской): снижение производительности, качества труда, а также инициативы в связи с ослаблением мотивации; снижение психологического, а затем и физиологического здоровья работников; различные формы проявления девиантного поведения [51, с. 80]. Это позволяет говорить, что подобная установка имеет крайне негативное влияние на деятельность организаций.

Выделенные И. Хассаном характеристики постмодернистской культуры, такие, как обращение к телесности, материальности, поверхностность и многовариантное толкование [142], как видится, являются главными причинами потребительской ориентации на труд, о которой пишут, например Г.Б. Кошарная и Л.Н. Мордишева [51, с. 81–82]. Авторы связывают ее с отчуждением труда: согласно современным исследователям, потребление само по себе является результатом «бегства» человека от рутинного отчужденного труда [85, с. 14]. Отечественные социологи также отмечают, что работа для современных россиян постепенно теряет свое значение важной формы самореализации и способа общения, приобретая все более инструментальный характер (как средство получения дохода) [38, с. 23].

В.М. Соколов называет современную тенденцию, характерную для нашего общества, «потребительской идеологией», при которой на первом месте у россиян выходят ценности потребления, а также стремление к вещам как к главной, и, зачастую единственной, цели жизни. Автор приводит следующие данные: если в 1988 г. на потребление как на единственную ценность ориентировались 8–12% от

числа опрошенных, то в 2000–2003 гг. такую установку стали поддерживать 45–55%.

Для данного исследования также представляются актуальными идеи Марка Постера, объясняющие произошедшее обесценивание профессиональной деятельности: согласно данному автору, на современном этапе личность децентрализована, размножена и непрерывно изменяется. В целом человек становится вовлеченным в непрерывный процесс одновременного становления многих идентичностей: ему чуждо однообразие, и он не способен сконцентрироваться на чем-то одном, имея искусственные, знаковые соблазны со всех сторон. В ситуации, когда личность рассеяна, не имеет четкой идентичности, не способна видеть важность своих поступков, происходит демотивация, неспособность сконцентрироваться и качественно выполнить поставленные задачи, что в конечном итоге обесценивает саму деятельность, работу, на которой человек чувствует себя лишним.

Дело в том, что социальная среда навязывает всем своим членам определенную модель поведения «суперпотребителя», который, однако, несмотря на наличие бесчисленных желаний, не способен сделать выбор, а потому, согласно Юханнисон, зачастую склонен к перепадам настроения от апатии к эйфории. Как отмечает автор, чувство неудовлетворенности связано с ощущением, что в условиях жесткой конкуренции общество состоит из победителей и неудачников. При этом удовлетворение потребностей не приносит человеку радости, а только «закручивает спираль потребления» [119]. В действительности оказывается, что рыночные предложения по достижению богатства и успеха направлены не на удовлетворение нужд человека, а скорее на поддержание его неудовлетворенности.

Таким образом, обозначенная социальными философами проблема инструментальной рациональности подтверждается различными исследователями отношения современных работников к труду. Господствующая инструментальность в установке на труд, потребительская идеология препятствуют формированию внутренней ценности профессиональной деятельности и ведет к развитию состояний безразличия и социальной апатии.

Как же данная характеристика современного общества – инструментальная рациональность – проявляется в системе образования? Как и для любой другой профессиональной среды, она выражается в

потребительском, инструментальном и эгоцентрическом отношении к труду. Данная установка, вполне адекватно и нормально воспринимаемая применительно к любой другой деятельности, входит в противоречие с провозглашенными в обществе целями образования и сущностью педагогической профессии, подкрепленными завышенными социальными требованиями и давлением на педагогов, которые, согласно этим представлениям, должны самостоятельно превозмогать подобное потребительское отношение к работе, оцениваемое в отношении педагогической профессии крайне отрицательно. По сути, учитель должен в одиночку «бороться» с преобладающей в обществе инструментальной рациональностью, что удастся лишь ограниченному числу педагогов, осознающих свое профессиональное призвание. Значительная часть учителей не справляется с данной задачей, что можно объяснить несколькими причинами. Во-первых, педагоги могут не иметь достаточно сил и устремлений для формирования правильного, осмысленного отношения к профессии как к самоценности, поскольку это связано с необходимостью выхода из привычной формы экзистенции. Во-вторых, они не хотят посреди заполняющей все общество инструментальной рациональности прилагать усилия для соответствия социальному заказу на мудрых и самоотверженно трудящихся учителей. В-третьих, в условиях отчужденной и размытой идентичности противоестественна сама мысль о преодолении глубоко укоренившегося в социальной среде инструментального мышления.

Опираясь на идеи М. Хоркхаймера, который утверждал, что во вседневности индивиды не по своей воле стараются думать только о способах достижения тех или иных целей, можно предположить, что учителя становятся частью образовательной машины, которая стремится к «пользе, успеху и рациональным достижениям». При этом они теряют себя, бесконечно сомневаются и не могут понять, ради чего происходят постоянные новации, какую цель преследует министерство образования, современная школа и даже они сами [109, с. 27–30]. Современные учителя находятся в состоянии бесконечной гонки, и социальная среда не будет способствовать изменениям в лучшую сторону, поэтому рассуждения М. Хоркхаймера более пятидесяти лет назад не просто актуальны, но и являются программой, как объясняющей, так и ориентирующей на реальные изменения.

Обесценивание профессиональной деятельности, связанное с рассеиванием личности, отсутствием четкой идентичности у современных индивидов, проявляется в системе образования в виде демотивации и социальной апатии учителей. Данные состояния только подкрепляет активно навязываемая обществом и СМИ модель поведения «суперпотребителя», постоянно поддерживающая у индивидов (и учителей в том числе) чувство неудовлетворенности. Особенно опасна ситуация «праздного отвлечения» в среде учителей, поскольку школа выступает важнейшим социальным институтом, призванным стимулировать развитие культуры и духовной жизни, а на практике, согласно А. Швейцера, зачастую лишь содействует «сползанию общества к состоянию серости и бездумья» [114].

Многие эмпирические исследования подтверждают данное предположение в отношении учителей: например, В.А. Орлов обнаружил, что удовлетворение потребности в общении у педагогов связано, в первую очередь, с материальной сферой жизни (78% респондентов свою коммуникацию с коллегами строят вокруг материальных проблем современной жизни). Тематика разговоров чаще всего касается: цен в магазинах (41%), зарплаты учителя (36%), критики правительства (11%), политико-экономических проблем страны (5%), других проблем (7%); при обсуждении школьных проблем – поведения учащихся (43%), их успеваемости (29%), взаимоотношения с родителями «трудных» детей (11%), взаимоотношения с коллегами (12%) и администрацией школы (5%). При этом для личностного и профессионального развития и вследствие этого – для повышения удовлетворенности работой учителя – вектор общения автор рекомендует сместить в сторону сферы духовных интересов [74, с. 98–99].

В отечественной литературе также встречаются обратные мнения насчет установки большинства учителей в отношении своей профессии: например, контент-анализ сочинений педагогов, сделанный Е.В. Киселевой, показал, что материальное вознаграждение интересует учителей далеко не в первую очередь – по количеству упоминаний оно оказалось на пятом месте (самыми важными аспектами педагогического труда респонденты назвали общение, процессуальное удовлетворение, социальную значимость профессии и возможность самораскрытия) [48, с. 230]. Вполне вероятно, такие результаты можно объяснить заведомо заданным, несколько «романтизированным»

контекстом (который понятен уже из названия сочинений: «Профессия в моей жизни», «Мое отношение к профессии», «Профессия учителя и здоровье», «Моя семья и профессия» и др.), согласно которому респонденты понимали, какие ответы от них ждут интервьюеры, и в рамках которого сложно делиться своими реальными трудностями и устремлениями. Именно поэтому, на наш взгляд, сочинения изобилуют различными социальными стереотипами и клише. Это не значит, что учителя не понимают значимость и важность своей профессии, однако в обыденной жизни, как показывают другие исследования, они наделяют такими «возвышенными» смыслами свою деятельность крайне редко. Кроме того, учителя в состоянии апатии, вполне вероятно, не согласились бы на участие в таком исследовании. Еще один недостаток исследования Е.В. Киселевой, по нашему мнению, заключается в том, что оно проводилось среди учителей коммерческого образовательного учреждения, условия в которых зачастую очень сильно отличаются от государственных школ.

Инструментальная позиция российских учителей наглядно продемонстрирована в исследовании Т.В. Максимовой, в котором автор рассматривает три варианта отношения к педагогической деятельности: профессия либо составляет главный смысл существования учителя, либо выступает значимым, либо – периферическим компонентом структурной иерархии смысла жизни. Как отмечает Максимова, благоприятные условия для раскрытия индивидуальности учителя, оптимальное использование ее потенциалов и нейтрализации недостатков, а также положительное влияние на всю структуру иерархии смысла жизни в целом возможны только в том случае, когда профессия оказывается ее доминирующим компонентом [63, с. 117–118]. В итоге такое отношение к своей работе увеличивает ее эффективность, определяет индивидуальный стиль педагогической деятельности, основанный на оптимальном использовании своей индивидуальности в работе учителя и нейтрализации недостатков личности.

В том случае, когда профессиональный смысл обладает малой значимостью в структурной иерархии смыслов, соответственно, ослабляется влияние смысложизненных ориентаций на формирование индивидуального стиля педагогической деятельности, а также затрудняется нейтрализация недостатков, связанных с психодинамическими особенностями личности учителя [63, с. 118]. Причины

распространения кризиса смысловой стороны профессионально–педагогической деятельности авторы, как правило, связывают со слабой социальной защищенностью, низким престижем профессии и соответственно, минимальной ценностью педагогической деятельности в системе культурно–значимых для общества явлений. Такое отношение, повсеместно распространенное в современной социальной среде, детерминирует специфику восприятия самих учителей своей профессии и влияет на структуру их смысловых жизненных ориентаций [36, с. 210].

Отечественными авторами на основании целого ряда исследований делается вывод о необходимости повышения значимости педагогической профессии до уровня смысла жизни учителя, что психологи рассматривают как один из главных факторов их физического и психического здоровья [48, с. 228]. Как нам видится, наличие отчужденной позиции, основанной на инструментальном отношении к работе, объясняет распространение безразличия, безынициативности, равнодушия среди учителей, которые объединяет термин «социальная апатия».

Исследование Максимовой также показало, что из 130 опрошенных учителей примерно для половины (48%) характерен «приземленный» смысл жизни (выражающийся в ориентировке на элементарные материальные и духовные ценности: наличие определенного авторитета в производственном коллективе, повышение уровня материальной обеспеченности, семейное благополучие); 30% испытуемых обладают «ситуативным» (сводится к планированию жизни на ближайший период и не затрагивает основных личностных установок и стремлений человека) и 22% — «возвышенным» смыслом жизни (максимальная творческая самореализация, стремление посвятить свою жизнь любимому делу, помочь своим воспитанникам отыскать единственный и неповторимый для каждого жизненный смысл) [63, с. 114–115]. Данные результаты можно интерпретировать следующим образом: лишь одной пятой части педагогов свойственна та установка, которую от них ожидает общество, а именно ориентация на творческое самосовершенствование в профессии и воспитание нового, активного и целеустремленного поколения молодых людей.

Таким образом, на основании имеющихся в литературе данных, можно говорить о том, что в педагогической среде, также как и в

других профессиях, феномен отчуждения труда, проявляющийся в инструментальной установке к работе, характерен для значительной части учителей. Результатом такого отношения к педагогической профессии становится невозможность наполнить смыслом свою деятельность из-за наличия определенной дисгармонии в структуре смысла жизни, при которой внимание учителей концентрируется на неудовлетворенности своим трудом и происходит рутинизация повседневных обязанностей. В исследовании Е.В. Киселевой было обнаружено, что учителя, которым характерна такая установка, не могут наполнить смыслом свою профессиональную деятельность [48, с. 228].

Когда содержание педагогической деятельности становится только средством для удовлетворения эгоцентрических потребностей, когда работа педагога утрачивает для учителя свою внутреннюю ценность, возникает «утилитарная» жизненная установка, которая ведет к утрате чувства жизни [60, с. 9]. В современной российской школе ситуация обстоит таким образом, что учителя большую часть времени занимают вещами, к которым их принуждают новые требования (заполнение различных отчетов, составление планов, ведение электронного дневника и т.д.). Согласно Лэнгле, люди, оказавшиеся в подобных условиях, выполняющие свою работу неохотно, не участвующие сердцем в деле или не испытывающие радости от процесса, рано или поздно столкнутся с состоянием, обозначаемым в литературе как выгорание.

Отношение учителей к труду и своей профессии часто становится предметом отечественных исследований, которые, как правило, основываются на понимании необходимости включения педагогической деятельности в систему смысложизненных ориентаций учителей. Как отмечает В.Э. Чудновский, именно значимость педагогического труда позволяет учителям преодолевать различные сложности профессии (начиная от низкой зарплаты и заканчивая различными стрессовыми факторами работы) [112].

К сожалению, как показывают различные исследования, для большей части российских учителей характерна низкая значимость профессии. Например, в работе Б.Р. Пупынина и соавторов показано, что во всех опрошенных возрастных группах учителей (до 30 лет, от 31 до 40 лет и старше 40 лет) более половины педагогов (от 55 до 58%) не включили свою профессиональную деятельность в качестве зна-



чимой составляющей в систему смысложизненных ориентаций [84, с. 225]. Ценности учителей, как правило, сосредоточены вокруг семьи, материального дохода и личностного роста, что позволяет говорить о распространенной в педагогической среде ориентации на потребительское отношение к работе, отражающее всеобщую тенденцию к преобладанию инструментальной рациональности. Наличие подобной установки, идущей в разрез с декларируемыми целями и задачами системы образования, для самих учителей лишает педагогическую деятельность высоких смыслов, ради которых они могли бы прилагать усилия для улучшения своей уникальной практики. Именно поэтому педагоги адаптируются к данной ситуации, характеризующейся состоянием экзистенциального вакуума, используя социальную апатию, с одной стороны, как относительно легитимный способ ухода от ответственности, налагаемой системой образования и общества в целом, и с другой стороны, как возможность приспособиться к ощущению бессмысленности происходящего.

### **3.3 ТРАНСФОРМАЦИЯ ЦЕННОСТЕЙ И ИЗМЕНЕНИЕ ПРИРОДЫ ПСИХОСОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ УЧИТЕЛЕЙ**

Обращение к более широкому социальному контексту позволяет обозначить в качестве третьей фундаментальной причины распространения социальной апатии как формы адаптации к быстро меняющимся условиям социальной среды трансформацию смыслов и ориентаций индивидов. Несмотря на достаточную разработанность в исследовательской литературе проблемы изменения ценностей современного человека под влиянием общества потребления, лишь немногие авторы (В.А. Farber, А. Лэнгле, К. Юханнисон) обращают внимание на тот факт, что социальные и культурные трансформации, а также ускорение их темпов могли существенно поменять саму природу современных проблем социального самочувствия, обозначаемых в литературе как синдром выгорания. Так, известный американский исследователь проблем выгорания В.А. Farber, анализируя многочисленные культурные изменения в американском обществе второй половины XX века, приходит к выводу о неизбежной трансформации природы данного феномена [136].

К. Юханнисон также подтверждает данное изменение, произошедшее с феноменом выгорания, который в определенный момент времени, в самом начале его изучения (в 1980–е гг.), согласно автору, приобрел некий «героический оттенок», поскольку эмоциональное выгорание было связано с особенно интенсивной работой в «горячих точках» (шведский коллега Юханнисон Финн Скордерюд даже сравнил данное состояние с «контузией»). Автор приходит к выводу, что в данный период работа в сложных стрессовых условиях даже приобрела некий романтический ореол, главным образом благодаря языку «из мира приключений, спорта и наркокультуры: «риск», «команда», «поднапрячься», «добить» (например, отчет), «попасть в «яблочко», «кайф», «последний рывок», «награда». Потом полное бессилие. Катарсис» [119]. Как правило, выгорание возникало в коллективах единомышленников (например, среди педагогов), которые трудились с полной отдачей для достижения общей цели, так что самопожертвование среди них считалось нормой жизни.

Однако, как отмечают Farber и Юханнисон, данная картина уже не является типичной для работников с синдромом выгорания, который перестал быть участием «героев труда». В настоящее время западное общество претерпело целый ряд культурных трансформаций, которые, согласно Юханнисон, актуализировали такое состояние, при котором современный человек чувствует истощение энергии из-за необходимости постоянно соответствовать высоким требованиям, предъявляемым к человеку интенсивно развивающейся экономикой, а также им самим [119]. Так в США за 20 лет рабочая нагрузка выросла на 8% и составляет в среднем 47 часов в неделю [136, с. 591]; практически во всех сферах труда, включая преподавание и психотерапию, появились такие понятия, как отчетность, результаты деятельности и незамедлительный успех. Кроме того, западная культура стала максимально технологичной: использование компьютеров изменило как саму работу, так и межличностные отношения. Последние заменились электронной почтой, а уединение с компьютером заменило групповые кофе-брейки.

Вынужденное состояние постоянной внутренней концентрации (мыслительная деятельность, потребление информации, занятия спортом, общение, покупки и наслаждения) еще больше осложняется в условиях профессиональной культуры, для которой главными характеристиками становятся компетентность, талантливость и успешность.

Результатом экономических, технологических и культурных изменений стала трансформация личностных ценностей, присущая не только США, но и современному обществу в целом. Апатия, нигилизм, личная выгода в значительной степени заменили собой социальные обязательства: все меньше индивидов теперь беспокоятся о социальных проблемах и таким путем находят смысл в своей работе (помимо исключительно финансового). Начиная с 80-х гг. в США использование работы в личных целях, особенно ради финансового успеха, значительно заменило собой личные инвестиции в работу и поиск смысла. В стремлении получить всё индивиды перегружают себя чрезвычайно большим объемом обязанностей, параллельно испытывая дополнительное давление со стороны семьи, друзей, работы и правовой ответственности [136, с. 591-592].

Farber указывает, что эти широкие социальные тенденции в значительной степени повлияли на общую сущность социального и культурного контекста работы. Одним из их последствий стало изменение причин выгорания. Если ранее индивиды работали все усерднее и усерднее до момента физического и эмоционального истощения в погоне за возвышенными и социально значимыми целями, то теперь более распространенным становится тип выгорания, при котором индивиды жалуются на множество обязательств, возросшее внешнее давление, неадекватное финансовое вознаграждение и недостаточные возможности для продвижения по службе.

На примере системы образования США Farber показывает, как происходили данные изменения ценностей учителей. Согласно автору, с конца 1960-х гг. в школы стали массово приходить идеалистично настроенные молодые люди. Однако не всем из них удалось привнести впечатляющие изменения в жизни учеников. Те, чьи ожидания, а именно соответствие затраченных усилий личностной удовлетворенности или достижениям учеников, не оправдались, покинули профессию [136]. Таким образом, выгорание учителей на данном этапе характеризовалось «героическим оттенком» [119] и было свойственно тем педагогам, которые трудились с полной отдачей для достижения провозглашенных возвышенных целей системы образования.

Выгорание, которое имело место в США в 60-е гг., было, как правило, основано на чувстве внутреннего разочарования от невыполнения личностно и социально значимых ожиданий от работы (наиболее

часто касающихся помощи другим). Сегодня в большинстве своем оно включает в себя давление от необходимости выполнять требования окружающих, или от соревнования по выполнению работы лучше остальных в организации или фирме, или от драйва к зарабатыванию больших денег. Поэтому Farber делает вывод о смене базисных ценностей: если основной ценностью в США еще 30 лет назад был идеализм, на сегодняшний день мотивирующими факторами для тяжелого труда являются более эгоистичные мотивы, включающие в себя гонку за статусом и деньгами.

Согласно Farber и Юханнисон, если раньше состояние выгорания было обусловлено переутомлением и связывалось с конкретными профессиями (социальные работники, учителя, врачи), то сейчас все изменилось: эмоциональному истощению могут быть подвержены представители практически любой профессии, причем его невозможно вылечить с помощью отдыха или расслабления, потому что не всегда синдрому выгорания предшествует интенсивная работа. Юханнисон отмечает, что данное состояние можно описать как нарастающую пустоту, болезнь и отчуждение [119]. Данный вывод исследователей подтверждает наше предположение о необходимости рассматривать современные проблемы индивидов вне профессионального контекста, с более широкой точки зрения, и трактовать в иных, непсихологических терминах. Применение концепции социальной апатии в этом случае видится полностью оправданным объяснением описанной ситуации повсеместного распространения состояний усталости, бессилия и безразличия в современном социуме.

Farber и Юханнисон также сходятся во мнении, что в современном обществе возникает новый тип «хрупкой» личности, которую могут «раздавить серьезные нагрузки», которая утратила баланс между требованиями и возможностями [119, с. 593]. Про распространение выгорания в современной социальной среде некоторые исследователи также говорят: «новый способ быть несчастным» [136, с. 15].

Об утраченном идеализме, утраченном смысле в современной жизни и различных социальных институтах (в том числе и в системе образования) писал в своей работе «Эра пустоты» (1983 г.) Жиль Липовецки, отмечая, что больше никто не верит в труд, поскольку масштабы прогулов, текучесть рабочей силы, постоянная страсть к отпускам, уик-эндам, развлечениям говорят об обратном [58, с. 58–59]

(взять хотя бы современные радиостанции, ведущие которых, начиная с понедельника, готовят и обнадеживают своих слушателей приближающейся пятницей и грядущими выходными). При таких условиях, согласно философу, «уход на пенсию становится всеобщим стремлением, если не идеалом жизни» [58, с. 58–59]. Таким образом, современные работники более не руководствуются в своей мотивации к труду высокими идеалами: как отмечает Ж. Липовецки, «...великие цели поблекли, но всему миру на это наплевать» [58, с. 60].

Эрих Фромм в своей работе «Иметь или быть» говорит о том, что современные люди постоянно мечутся между идеей неограниченных наслаждений и идеалом дисциплинированного труда. В связи с этим постоянным противоречием, в погоне за счастьем современные работники превратились в «одиноких, снедаемых тревогой и унынием, способных только к разрушению и постоянно ощущающих свою зависимость людей, которые радуются, если им удалось как-то убить время, которое они так усиленно стремятся сэкономить». Автор подтверждает выводы других социальных философов о распространении в современном обществе социальной апатии, называя ее «фатальной пассивностью» [106].

Смещение акцентов в ценностном сознании работников с 1994 по 2003 гг. также отмечают Г.Б. Кошарная и Л.Н. Мордишева, обозначая изменение ценностей россиян с направленности на творческую самореализацию к ориентации на прагматические ценности. Проведенное авторами исследование отношения работников к труду подтвердило данную тенденцию: 55% респондентов на работе предпочитают «не напрягаться, но требования выполнять»; 28% отличаются «отношением безразличия, отсутствием заинтересованности выкладываться», и только 17% респондентов показали «ответственное и заинтересованное отношение» к своей работе [51, с. 81–82].

В результате такой трансформации ценностей в сторону прагматизма и «потребительской идеологии», как отмечают многие исследователи, в обществе резко снижается роль ценностей, ради которых ранее люди стремились жить, творить, преодолевать себя, в том числе терпеть усталость и эмоциональное истощение. Работа только ради денег повсеместно подменяет собой работу по призванию и за идею, что находит отражение в ускоренном распространении социальной апатии как неспособности справиться с возрастающей нагрузкой [39].

Итак, по мнению социальных теоретиков, трансформация природы проблем социального самочувствия, чаще всего обозначаемых как синдром эмоционального выгорания, оказалась наиболее заметной в среде педагогов. В настоящее время общество изменилось, и данные перемены актуализировали среди педагогов состояние истощения из-за необходимости постоянно соответствовать высоким требованиям, предъявляемым к учителям интенсивно развивающейся экономикой, обществом и администрацией школы. Введение многочисленных форм отчетности, оценки результатов и бюрократических обязанностей изменило саму работу педагогов и привело к преобладанию поверхностных межличностных отношений в профессиональном коллективе. В мировом сообществе (Россия здесь не исключение) учителей все чаще оценивают по таким характеристикам, как компетентность, талантливость и успешность, регулярно подсчитывая рейтинги, показатели и проводя конкурсы на лучших педагогов. В современной системе образования работа учителя все чаще связана с достижением определенных показателей, отчетностью, необходимостью постоянного повышения квалификации (зачастую – больше формальное, для соблюдения требований администрации школы, а не по причине собственной установки на необходимость профессионального роста и развития). В таких условиях постоянного погружения в себя человек ощущает недостаток социального взаимодействия, что неизбежно ведет к утрате чувств («ощущение такое, будто тебя нет»), по мнению некоторых исследователей, одному из главных проявлений состояния выгорания.

На фоне перечисленных изменений произошла трансформация личностных ценностей учителей: беспокойство о социальных обязательствах профессии в значительной степени сменилось ориентацией на личную выгоду, спутниками которой оказались состояние социальной апатии и нигилизм. Все реже встречаются педагоги, которые находят в своей работе высокий смысл (помимо исключительно финансового). Большое распространение в связи с этим получил новый тип выгорания, причиной которого становится не погоня за возвышенными и социально значимыми целями, а ощущение давления от большого числа обязательств, возросшее внешнее давление со стороны общества и государства, неадекватное финансовое вознаграждение и недостаточные возможности для продвижения по службе. В

этом заключается основное отличие между учителями 1960–х гг., жаловавшимися, что, несмотря на их попытки, многие ученики до сих пор не умеют хорошо читать, и учителями 1990–х, жалующимися на сильное давление со стороны директора, чтобы все ученики написали следующий тест выше проходного балла.

Все чаще слышатся жалобы учителей на невозможность продолжать работать при урезанной зарплате или негодование по поводу добавления дополнительных 10 минут рабочего времени в конце рабочего дня. Выгорание порождается установкой «Я хочу это и я имею на это право», сместившись, таким образом, далеко в сторону от изначально породившего его идеализма. Некогда связанное с неудачами в достижении идеалистических целей, сегодня оно выступает отражением неудачи в достижении более эгоистичных интересов. И хотя можно утверждать, что более ранние идеалистические представления также могли иметь эгоистическую подоплеку, ожидания от работы в течение предыдущего периода чаще отражали потребность в чувстве личного удовлетворения через помощь другим [136, с. 593].

Farber делает вывод о смене базисных ценностей учителей, которые трансформировались от идеализма к более эгоистичным мотивам, включающие в себя гонку за статусом и деньгами. В данном случае обратные результаты были достигнуты в системе образования Тайваня, в которой педагоги отличаются сильной мотивацией к работе, как видится, именно по причине наличия в стране национальной объединяющей идеи, а именно – достижения экономического успеха за счет подготовки высококвалифицированной рабочей силы и создание сильной когорты учителей–профессионалов.

Современный человек в своей жизни руководствуется широко пропагандируемыми в СМИ и рекламе принципами индивидуализма, которые определяют его поведение не только в личной жизни, но и в обществе, в частности в школе и на работе. При этом, система образования и общество в целом требуют от педагогов определенного, в некоторой степени жертвенного поведения, полной отдачи ради будущего детей и следующих поколений. По всей видимости, такая установка никак не согласуется с большими амбициями и ожиданиями самих учителей как представителей общества потребления, которое, по Ж. Бодрийяру, постоянно поддерживает у всех индивидов чувство постоянной и всеобщей неуверенности в связи с господствующей на

всех уровнях (дохода, престижа, культуры и др.) конкуренцией и социальным давлением [15].

Несмотря на достаточную распространенность мнения о влиянии ценностных ориентаций на особенности протекания выгорания, некоторые отечественные авторы полагают, что трансформация системы жизненных ценностей выступает не причиной, а «экзистенциальным следствием» эмоционального выгорания учителей. Например, на таком предположении построено исследование Г.С. Кориловой, в которой автор изучает соотношение терминальных и инструментальных ценностей, а также особенностей их проявления среди разных групп учителей – у эмоционально выгоревших и эмоционально сохранных [50, с. 147]. В данном исследовании была обнаружена связь между изменениями в системе ценностей и выгоранием педагогов, которую исследователь трактовал как негативное влияние компонентов эмоционального выгорания на общую картину ценностных ориентаций.

В частности, исследование Кориловой показало, что эмоционально выгоревшим педагогам больше присущи рационализм и неконформистские ценности–средства, такие как: «непримиримость к недостаткам», «умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные решения», «твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)». Эмоционально сохранные учителя на первые позиции поставили альтруистические ценности, а также ценности общения и дела (честность, чуткость, самоконтроль) [50, с. 147].

Кроме того, полученные данные говорят о наличии тенденций к смещению ценностных ориентаций у эмоционально выгоревших учителей в сторону прагматичности, дегуманизации, отчужденности, абстрактности и некоторой «размытости», а также отказ от таких жизненных ценностей, как «познание», «активная жизнь», «продуктивная жизнь», «исполнительность», «ответственность», «трудолюбие» и высокая значимость ценностей «здоровье», «свобода», «материально обеспеченная жизнь». Жизненная позиция «эмоционально сохранных» педагогов при этом на позитивных, жизненно утверждающих принципах профессиональной самореализации [50, с. 147].

По результатам исследования Корилова делает вывод о том, что педагоги, переживающие эмоциональное выгорание, более склонны к обезличенному отношению к профессиональной деятельности, обес-



цениванию смысла жизни и развитию экзистенциального вакуума [50, с. 148]. Между тем, другие авторы придерживаются противоположного мнения на этот счет: А. Лэнгле, В. Farber, В.Э. Чудновский, Е.А. Максимова и др. рассматривают выгорание, апатичное отношение к работе и снижение мотивации как следствия трансформации жизненных ценностей и утраты смысла.

Было отмечено, что, применительно к учителям, отечественные исследователи склонны искать причины описанных экзистенциальных проблем в институциональных условиях (в низкой заработной плате, отсутствии престижа, особенностях подготовки будущих педагогов и отсутствии проявленного результата в работе), в то время как зарубежные авторы акцентируют внимание на более широком социальном контексте, на том, как трансформировались ценности при переходе к обществу потребления, какие характеристики и основные эмоции стали присущи современному человеку, как он стал приспосабливаться к новым условиям и социальным требованиям.

Подводя итог попытке применения концепции социальной апатии к объяснению проблем современных учителей, можно отметить, что главным источником апатии выступает проблема отчуждения. Инструментальное мышление и трансформацию ценностей и смыслов учителей можно считать проявлением данной проблемы, однако для более детального рассмотрения конкретных причин социальной апатии, имеет смысл выделять и описывать их как отдельные феномены.

Таким образом, профессия педагога требует от индивидов не просто иметь повышенную стрессоустойчивость, но обладать целостной установкой на жизнь, осознанной и осмысленной позицией, пониманием уникальных смыслов педагогической деятельности. В противном случае, следование потребительским требованиям своего времени и отчуждение от экзистенциальных установок и высоких смыслов профессии приводит к распространению среди учителей социальной апатии. Данное состояние проявляется у современных учителей как безразличное отношение к работе и саморазвитию, отсутствие инициативы, пассивность, низкая мотивация, патерналистские настроения, незаинтересованность в улучшении педагогической практики.

Использование концепции социальной апатии позволило более наглядно рассмотреть глубокие причины проблем безразличия, равнодушия и безынициативности в современной системе образования. В

данном контексте широко обсуждаемый в литературе и СМИ синдром выгорания приобретает иной смысловой окрас: отказ от узкого профессионального взгляда на проблему открыл перспективу ее анализа не только в рамках социологии и психологии, но и в социальной философии. Трактовка состояния эмоционального истощения (главного признака выгорания) как проявления социальной апатии позволяет акцентировать внимание на общих тенденциях развития современного общества, которые и определяют повсеместное распространение данных проблем в разных сферах деятельности.

Дальнейшее гармоничное существование человека невозможно без преодоления отчужденной, инструментальной установки на жизнь, что возможно только через изменение и переориентацию общественного сознания от потребительских идеалов к гуманистическим ценностям. Особенно важным данный переход видится для учителей, ценностно-смысловые ориентации которых в значительной степени могут повлиять на развитие и становление личности современных школьников, а значит и на дальнейшее развитие общества в целом.

# **Глава 4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФЕССИЯ ГЛАЗАМИ УЧИТЕЛЕЙ: ОПИСАНИЕ ОСНОВНЫХ АСПЕКТОВ РАБОТЫ**

## **4.1 ОПИСАНИЕ МЕТОДОЛОГИИ И ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Методика исследования основана на разработанной авторами концепции социальной апатии, согласно которой апатия рассматривается как доминирующее состояние современных индивидов и является не просто некоторым временным ощущением безразличия, а способом адаптации к современным условиям растущей индивидуализации, актуализированного потребления, неопределенности и давления.

Данная концепция, опирающаяся на идеи Ж. Бодрийяра, Ж. Липовецки и Р. Мэя, позволяет сделать предположение о том, что в результате смыслового отчуждения, наличия инструментального (потребительского) отношения к профессии, идущего в разрез с декларируемыми целями и задачами системы образования, трансформации личностных ценностей (индивидуализм) – учителя все чаще адаптируются к современным социальным и институциональным условиям, посредством социальной апатии.

Описание проблем социокультурного, институционального и личностного уровней видится более успешным через призму сознания самих учителей, а именно – их ценностей и установок. Интерпретативная парадигма, опирающаяся на феноменологические установки (М. Мерло-Понти [67], А. Шютц [118]) и на представления классиков социологии знания П. Бергера и Т. Лукмана [14], выглядит предпочтительнее, так как необходимо погружение в «мир» учителей, в котором отражаются их установки, ценности, и, в целом, восприятие объективной реальности современной российской школы и общества.

Данные теоретические основы фундируют конкретные процедуры, методы и техники. Исследование состояния и особенностей поведения учителей должно выявляться через изучение того, как сами педагоги интерпретируют современные тенденции в системе образования и обществе в целом. Благодаря проведению фокус-группы – метода, концептуализированного в последние десятилетия, но бе-

рущего свои основы в работах Р. Мертонa [68] – была сделана попытка выявления стратегии адаптации к сложным социокультурным и экономическим контекстам, а также негативным институциональным условиям. Использование фокус-группового интервью (гайд – в Приложении 1) позволяет через групповую динамику раскрыть актуальные проблемы и их связь в сознании педагогов с тем, что происходит в современном мире.

В фокус-групповом интервью (июнь 2018 г.) приняли участие учителя разных возрастов, которые, соответственно, имели разный стаж и опыт работы, что не сказалось негативно на групповом взаимодействии. Молодые учителя также активно говорили о разных аспектах работы на равных с остальными участниками. Учителя представляли разные школы г. Томска, гимназии и лицеи. Полнота разнообразия была связана также и с тем, что учебные заведения являли собой разные социальные контексты, в большей или меньшей степени сложности. Присутствовали предметники среднего и старшего звена, а также учителя начальной школы. В результате была получена обобщенная картина, которая дает основу для дальнейшего детального и более глубокого изучения состояния учителей.

Следующим этапом являлось проведение нарративных неформализованных интервью. Методика выглядит следующим образом: гайд (Приложение 2) состоит из ограниченного числа открытых вопросов, позволяющего учителю дать свое видение мира, без желания исследователя проверить собственные гипотезы. Для контроля полученной информации проверка гипотез осуществлялась во второй части интервью полуформализованного вида. По мере насыщения информации, исследователь соотносит открытый нарратив учителя с его ответами на структурированные вопросы относительно значимых гипотез исследования.

На третьем этапе интервьюер пытался зафиксировать влияние социального контекста в сознании учителя на образовательный процесс, благодаря чему можно будет соотнести идеи американского исследователя Э.Г. Дворкина [133] с изучением учителей в рамках данной методологии.

На последнем этапе используется метод триангуляции, когда сложная интерпретативная составляющая качественной методологии, не лишенная субъективизма, будет нивелирована за счет совмещения методов, а также оценки полученных результатов другими исследователями образовательной среды.

С целью апробации данной методики было проведено 3 нарративных интервью с учителями общеобразовательных школ г. Томска. Были опрошены две женщины и один мужчина, с педагогическим стажем от 5 до 30 лет. На основании проведенного пилотажного исследования была подтверждена гипотеза о распространении среди учителей стратегии абстрагирования, а предложенная методика изменена с целью снижения влияния интервьюера на полученные результаты.

Проведенные пилотажные интервью позволили скорректировать методику, выявить возможности опросника для нарративного и полуструктуризованного интервью. Пилотажное исследование продемонстрировало, что в качественной стратегии необходимо всегда стремиться к наименьшему влиянию интервьюера на «чистый» рассказ респондента. Полученные нарративы учителей имели небольшие отклонения, но респонденты давали оценки и интерпретации своей жизни и профессии в чистом, ненагруженном гипотезами исследователя виде. Таким образом, выбор данного метода наряду с другими релевантен задачам исследования. Также были внесены исправления в гайд, сделаны уточнения вопросов, изменен их порядок, выявлены лишние вопросы. Несколько проведенных интервью поставили под сомнение гипотезу о превалировании негативных оценок институциональных условий, поскольку респонденты говорили о необходимости глобальных общественных изменений – не только в системе образования. Также они дали дополнительную информацию по вопросам, пересекающимся с фокус-групповым интервью. Были получены достаточно глубокие выводы о других стратегиях адаптации учителей, о «роботизации» и формализации отношений с коллегами и родителями, о защитных механизмах, которые напоминают при предварительном ознакомлении онтологически неуверенный тип личности, описанный Р. Лэнгом [59]. Учителя в своем сознании соотносят процессы, протекающие в обществе, со школьными проблемами и тенденциями в образовании.

При построении теоретической выборки, которая складывалась постепенно, не по заранее заданным характеристикам (в логике феноменологии и особенно Grounded theory или «обоснованной» теории), первые респонденты дали понимание, что мнения учителей с разными статусами, характеристиками и направленностью работы могут быть действительно полезны на практике при анализе их жизненных миров. В 2019 г. (май-октябрь) мы опросили 32 учителей, работаю-

ших в общеобразовательных учреждениях Томской и Новосибирской областей, пытаясь найти таких респондентов для опроса, которые бы соответствовали всему многообразию практик образовательной деятельности в школе, а также попадали под разные квоты – статус, гендер, возраст, стаж, опыт работы в других сферах, иной регион и пр. Таким образом, ниже мы помещаем характеристики наших учителей, которые по нашему убеждению позволили не упустить какие-то важные аспекты исследования, которые мог бы дать среднестатистический учитель России.

Нам были интересны интерпретации учителей, которые имели опыт работы в других сферах (4 респондента), ушли из школы окончательно (2 респ.) или, наоборот, вернулись после перерыва (7 респ.). Остальные группы учителей представлены в форме таблиц для удобства восприятия.

Возраст учителя

| До 30 лет | 31 – 45 лет | 46 лет и более |
|-----------|-------------|----------------|
| 6         | 14          | 12             |

Опыт работы в школе

| до 5 лет | 6 – 15 лет | более 16 лет |
|----------|------------|--------------|
| 6        | 9          | 17           |

Гендер

| Мужчины | Женщины |
|---------|---------|
| 6       | 26      |

Расположение

| Томск | Небольшие села и деревни | Другие города и регионы Западной Сибири |
|-------|--------------------------|-----------------------------------------|
| 19    | 5                        | 8                                       |

Статус и социальная среда

| Престижные («успешные» школы, лицеи и гимназии) | Обычные школы, не демонстрирующие высоких образовательных результатов | Школа, находящаяся в неблагоприятном социальном контексте (негативная среда) |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| 8                                               | 17                                                                    | 7                                                                            |

### Предмет деятельности

| Учитель<br>предметник | Учитель –<br>классный<br>руководитель | Учитель с дополнительной<br>административной нагрузкой |
|-----------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| 19                    | 8                                     | 5                                                      |

### Уровень образования

| Учитель<br>начальных<br>классов | Среднее звено<br>(5-9) | Учитель<br>старших классов | Совмещение 5-11 |
|---------------------------------|------------------------|----------------------------|-----------------|
| 5                               | 13                     | 7                          | 7               |

Цитаты, используемые в данной работе, приводятся в точном соответствии с расшифровками фокус-группового и нарративных интервью.

## **4.2 СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИИ «УЧИТЕЛЬ»: ЦЕННОСТИ, КАЧЕСТВА, СМЫСЛЫ.**

В данном параграфе будут представлены данные учителями интерпретации особенностей педагогической деятельности, рассуждения о призвании, «наследственности» профессии, показаны качества, необходимые учителю для работы в школе. Также будут показаны цели и ценности учителей и некоторые установки.

Педагоги солидарны друг с другом в вопросе о специфике профессии, тем не менее, это достаточно многоаспектное восприятие. Работа в школе описывается через понятия из разного дискурса и имеет природу высказываний через аналогии. Представленные ниже высказывания выражают основные идеи и удобны для восприятия. Учителя рассказывали о своей работе после нарративного импульса без дополнительных и уточняющих вопросов, демонстрировали ценности и некоторые установки.

*«Работа тяжелая, но интересная. Скучно не бывает никогда»* (ж, 48, Томск, Эврика, учитель-предметник, стаж 25 лет);

*«Наверное, это солдат. Солдат на фронте просвещения и одновременно воспитания. Это солдат, это актер, это мудрец, это приспособленец в том числе, ну это в хорошем смысле этого слова»* (ж, 37, Северск, школа, учитель русского языка и литературы, стаж 10 лет);

*«Сказать, что вот это для меня работа, призвание, для меня это так звучит грубо. Для меня это как игры Богов. Это игра»* (ж, 37, Северск, школа, учитель русского языка и литературы, стаж 10 лет);

*«Особенность профессии в том, что ты всегда на виду. На тебя ровняются всегда дети. Ты следишь за собой. Ты всегда в профессии в любое время»* (ж, 47, п. Светлый, лицей, учитель истории и обществознания, стаж 23 года);

*«Не стоять на месте, развиваться, расти вместе с детьми, искать новые идеи, в каком-то творчестве постоянно находиться»* (ж, 43, Тимирязево, школа, учитель начальных классов, стаж 19 лет);

*«Ну это труд. 24 часа в сутки. 7 дней в неделю, независимо от выходных дней»; «На уровне звонков, сайтов, сетей, вотсапов...на любом уровне. Обдумывание постоянное. Можно сказать с утра до вечера. Иногда ложишься спать и, все равно, ты в процессе, обдумываешь о завтрашнем, о будущем, о планировании, как вести. Или обдумываешь, а как прошло»* (ж, 56, Новосибирск, лицей, учитель русского языка и литературы, стаж 34 года);

*«Но, учитель — это моя жизнь, наверное. Или жизнь — это учитель. Все равно, учительская работа забирает больше времени, нежели какая-то другая. Потому, что ты в ней живешь, ты постоянно в ней живешь»* (ж, 43, Тимирязево, школа, учитель начальных классов, стаж 19 лет);

*«Учитель должен быть, в первую очередь, ответственным, коммуникабельным, ну и терпимым»* (ж, 23, Томск, школа, тьютор, стаж 2 года);

*«Учитель должен быть близок к ученикам. То есть жить их жизнью, понимать их и любить детей»* (м, 82, Мельниково, школа, учитель физики, стаж 56 лет);

*«Для людей, которые спокойные по темпераменту, хочется найти комфортность. Определенный комфорт в жизни. Наверное школа — это не то место»* (ж, 56, Новосибирск, лицей, учитель русского языка и литературы, стаж 34 года);



*«Ее нужно любить, потому что зарплаты низкие, это уж точно не показатель. Любить свою профессию, дело. Относиться с уважением к родителям, к детям»* (ж, 23, Томск, школа, тьютор, стаж 2 года).

Таким образом, можно выделить позитивные и негативные стороны профессии учителя, которые описывали респонденты, давая свои экспертные оценки, будучи включенными в образовательный процесс. К **позитивным** стоит отнести следующие:

Ощущение жизни и вдохновения через общение с детьми;

Интересная и творческая профессия;

Постоянное развитие;

Большой отпуск в летний период;

Ощущение собственной значимости, нужности, способность развивать детей, менять их в лучшую сторону, соответственно, определять будущее общества и страны;

Учитель приобретает большое количество компетенций (навыки самопрезентации, решение конфликтов, стрессоустойчивость, навыки взаимодействия с людьми разных возрастных категорий и статусов и т.д.);

*«Не пыльная» работа, «не на улице, не на заводе»;*

К **негативным сторонам профессии** стоит отнести следующие:

Загруженность «бумажной» работой, не имеющей прямого отношения к педагогической деятельности, которая отвлекает от самого главного в профессии *«...учителя тонут в документации и постоянно «шутят», что все бы ничего, да дети мешают работать»* (ж, 42, д. Лебедевка, сельская школа, учитель английского и информатики, стаж 7,5 лет);

Необходимость заниматься деятельностью ради формальных показателей, которая также далека от образовательного процесса, зависимость деятельности учителей от надбавок: *«...администрации все равно, как я веду урок, важно, чтобы я съездила на конференцию или отвезла детей на какое-то мероприятие, даже если в этом нет смысла и пользы для детей»* (ж, 60, Томск, школа, учитель истории, стаж 38 лет);

Не соответствующая нагрузке оплата труда (при этом, в ответах респондентов не было акцента на низкой заработной плате как таковой);

Высокий уровень ответственности (результаты работ школьников, ЕГЭ, здоровье детей, ЧП и пр.);

Перегруженность учителей по указанным выше причинам, невозможность качественно выполнять свою работу. *«Невозможно прожить на одну ставку, а все, что больше, это уже не настоящая творческая работа учителя»* (ж, 60, Новосибирск, школа, учитель истории, стаж 38 лет);

Отсутствие свободного времени (на семью, личные дела, хобби, профессиональное развитие);

Распространенность эмоционального выгорания и как следствие – незаинтересованности в результатах своей работы;

Давление со стороны родителей и администрации, завышенные ожидания со стороны общества – учитель *«обслуживающий персонал, он много всем должен»*;

Зжатость, неспособность действовать свободно, так как нельзя допускать жалоб со сторон родителей и коллег, поскольку от них зависят стимулирующие выплаты, *«культ прав ребенка»*, наглость остается ненаказанной;

Стрессовые ситуации;

*«Публичность жизни»*, *«Ты всегда на виду»*, зависимость от социального давления и ожиданий общества, приватность своей жизни размывается;

Периодическое переживание бессмысленности деятельности, в связи с всегда существующей в любом классе части немотивированных детей, а также невозможности сразу увидеть результат своего труда в отличие от других профессий. Также по причине необходимости завышать оценки или решать задания вместо учеников (по разным причинам, например, стимулирующие выплаты, просьбы от администрации, давление родителей и пр.);

Круглосуточный режим работы (подготовка, творческий поиск материалов, подходов, беспокойство за детей, ситуации разного рода), размывается понятие «отдых»;

Работа оказывает негативное влияние на психическое и физическое здоровье.

Респондентам задавался вопрос о том, считают ли они, что с такими же проблемами и минусами их профессии могут столкнуться представители и других специальностей. Практически все были

солидарны в этом вопросе, особенно когда речь шла о выгорании, как профессиональном, так и эмоциональном. Также учителя делали акцент на профессиях, где есть контакт с людьми, или называли других представителей бюджетной сферы. *«Это воспитатели, социальные работники, то есть это те люди, которые, так скажем, служат государству, находятся на бюджетной службе. Опять же недостаточное стимулирование их труда в первую очередь»* (ж, 47, п. Светлый, лицей, учитель истории и обществознания, стаж 23 года). *«Может, просто врачи. Особенно психиатры. Вот кому не позавидуешь. Вахтовики. Поликлиника, стационар – это какое количество больных, их родственников. Эмоциональное выгорание откуда. Это сродни нашей работе. Это же общение. Ты должен придерживаться рамок общения, голос не повысишь лишний раз. Люди высасывают»* (ж, 39, Томск, лицей, учитель информатики, стаж 12 лет). Тем не менее, учителя говорят, что в их работе большое значение имеет смысл деятельности, и, если учитель его теряет, ему становится тяжело находиться в школе. Соответственно, в этом проявляется специфика профессии, и сравнение с врачами не уместно, так как там всегда есть смысл, если человека можно вылечить или поддержать его состояние. *«Учителя самые такие выраженные. У врачей такого я не встречал. У меня отец – врач. Никогда мы от него такого не видели, чтобы он считал, что его работа бессмысленна. Очень даже осмысленная»* (м, 30, Томск, школа ССК, учитель истории и обществознания, стаж 7 лет). *«У школьных учителей это, наверное, бывает чаще, чем у других. Впрочем, как я уже говорила, если любишь свою работу, легче. Хотя я работала вместе с людьми в высшей степени талантливыми, но и их посещала усталость, апатия и ощущение бессмысленности своей деятельности»* (ж, 42, д. Лебедевка, сельская школа, учитель английского и информатики, стаж 7,5 лет).

### **Качества и навыки педагогов**

Из вопроса о специфике рассматриваемой профессии вытекают последующие комментарии учителей относительно качеств, которыми должен обладать педагог, чтобы гармонично чувствовать себя в школе. Учитель должен быть стрессоустойчивым и гибким, уметь лавировать в своей деятельности, сознательно «играть» (в категориях игровой концепции общества). *«Сложность учителя – это именно вот так вот варьировать. То есть, это одновременно надо там, где*

*надо, быть доброй, там, где надо, быть строгой, требовательной, и так далее. Там, где надо – иметь чувство юмора, да, тоже, чтобы как-то атмосферу разрядить»* (ж, 28, Томск, школа, учитель английского языка, стаж 4 года). *«Это лавирование! Вот сейчас я начинающий классный руководитель, и самое, по-моему, тоже, трудное, это как-то существовать между двух огней. С одной стороны – председатель родительского комитета, который, ты считаешь, откровенно неправ. А с другой стороны, допустим, твои коллеги. И та система, под которую ты работаешь»* (ж, 28, Томск, школа, учитель английского языка, стаж 4 года).

Также были названы коммуникативные навыки, способность не просто взаимодействовать, но и выстраивать отношения с детьми, родителями и коллегами, принимать «мир другого человека», учиться понимать детей, осуществлять индивидуальный подход, уметь находиться в большом коммуникативном потоке, обладать терпением, не принимать «близко к сердцу», умеренно абстрагироваться. *«И не каждый человек может выдержать такое разнообразие людских характеров. Вот поэтому учителю, я так думаю, надо обладать терпением, недюжинным»*; *«Если человек выбрал профессию не по призванию, она его просто убьет. Морально, и в итоге – физически, человек себе заработает просто букет болезней»* (ж, 40, Северск, школа, учитель истории и обществознания, стаж 10 лет).

Педагог также должен быть «...увлеченным»: *«заинтересованным, а не просто посторонний человек, который отвел уроки, и ему больше ничего не надо. Главные качества – терпение, невозмутимость и позитивный настрой. Без этого в школе сдохнешь просто»* (ж, 42, д. Лебедевка, сельская школа, учитель английского и информатики, стаж 7,5 лет). Учитель должен любить свое дело, иметь навыки быстрого поиска информации, быть ориентированным на инновации, постоянно развиваться, иметь свободу действий и время на свободное творчество. Также были названы такие навыки, как способность прощать, выстраивать комфортную среду, где он мог бы себя чувствовать защищенным, ощущать поддержку и быть толерантными, принимать все разнообразие мира. Поскольку у учителя всегда есть определенная степень неудовлетворенности своей работой, так как в любом классе всегда есть те, кто демонстрирует низкий образовательный результат, учитель должен и в этом вопросе уметь принимать разный уровень

развития школьников, подтягивать слабых, справляться с завышенными ожиданиями всех участников образовательного процесса – родители, администрация и т.д.

*«Учитель старается не отстать от жизни, от достижений в профессиональной сфере, ему самому интересно постоянно учиться»* (ж, 42, д. Лебедевка, сельская школа, учитель английского и информатики, стаж 7,5 лет).

*«Сейчас учитель должен иметь огромную, вместительную активную память, умение работать с информацией, умение приспосабливаться очень быстро к изменяющимся условиям, недюжинное здоровье, держать себя – ожирение недопустимо»* (ж, 48, Томск, Эврика, учитель-предметник, стаж 25 лет).

*«Толерантность. Дети у нас настолько разные приходят, и мы должны одинаково ко всем относиться»* (ж, 43, Тимирязево, школа, учитель начальных классов, стаж 19 лет).

Учителя на фокус-группе называли подобные качества, необходимые, по их мнению, для профессионального роста: активность и здоровье, стрессоустойчивость, компетентность, способность абстрагироваться, расставлять приоритеты, «отметать лишнее», регенерация (*«человек должен быть быстро-восстанавливающийся, регенерации способствуют семейные ценности»*).

Далее, на наш взгляд, стоит представить информацию о том, что думают учителя о **предназначении** быть учителем. Фокус группа продемонстрировала, что выбор профессии большинством учителей был связан с «традиционным действием», установкой на принятие профессии родителей. Были и те, кто до поступления на работу не предполагал, что будет работать учителем долго и полюбит данную профессию, несмотря на ее недостатки. Полностью сознательный выбор (*«У меня была детская мечта»*) продемонстрировал один респондент.

Во время интервью респонденты более подробно касались этой темы, так как не были ограничены временем и групповым давлением. Часто происходит совмещение любимого дела и работы. *«Да, это когда хобби, допустим, да, когда хобби перешло в работу. Это, по-моему, самое главное. То есть, как говорят, что человек, который любит своё дело, он не устает на работе. Морально, я имею в виду»* (ж, 28, Томск, школа, учитель английского языка, стаж 4 года). Про

естественное стремление к данной деятельности говорили многие респонденты, также упоминались учительские династии. *«А пришла по влечению души. Я родилась уже, видимо, учителем, потому что я чуть ли не с пелёнок говорила, что буду работать в школе»* (ж, 60, Томск, школа, учитель физики, стаж 39 лет).

*«Мне всегда нравилось работать с людьми, мне всегда было легко, когда я там, ещё в школе училась, была вожатой. В школьных лагерях, в загородных лагерях. И мне было интересно работать с детьми, и мне все говорили, что с детьми – это твоё, наверное, призвание. Мне легко с ними, мне интересно с ними»* (ж, 29, Томск, школа, учитель истории и обществознания, стаж 5 лет).

*«Как я понимаю, династии, да. Это есть, ведь любовь может передаваться к делу и в семье. Я работаю топором, и отец, и дед»* (ж, 49, Томск, лицей, психолог, стаж психолога в системе образования 18 лет). Один респондент продемонстрировал, как изменилось его восприятие преемственности: *«Когда родители педагоги – это да, важно, в 70-е гг. даже мероприятия были, когда семейные педагогические династии чувствовали, это было так интересно, определенный настрой, сейчас я не могу назвать, чтобы родитель и дети пошли в школу и мои тоже не пошли»* (ж, 60, Томск, школа, учитель истории, стаж 38 лет).

Важен также пример других учителей для многих респондентов: *«Наверное, всё-таки, в детстве мне нравилось, какой у нас был хороший учитель, и вот, мне понравилось, как он преподаёт, и мне тоже захотелось быть учителем»* (ж, 45, Томск, школа, учитель русского языка и литературы, стаж 23 года).

В большинстве случаев учителя говорили, что случайных людей в школе нет, либо они работают несколько лет и уходят, либо ухудшают рабочую атмосферу в школе, но это, как правило, единицы. *«Мне кажется, те, кто люди посторонние, которые приходят просто в школу, они уходят через год, через два»* (ж, 45, Томск, школа, учитель русского языка и литературы, стаж 23 года). *«...Лучшие уходят учителю, который говорит: «Я устал, я не могу, мне вот тут уже всё надоело, видеть этих детей не могу». Мне кажется, когда сильно опытный учитель, он так не будет говорить. А если так учитель думает, наверно, всё-таки, ему не место уже в школе. Потому что, если такие мысли, то ничему не научишь, и это, во-первых. А во-вто-*

*рых, уже и дети тебя будут воспринимать, если ты постоянно нервный, и кричишь или психуешь, то это видно сразу. И таких не надо, наверно, останавливать»* (ж, 45, Томск, школа, учитель русского языка и литературы, стаж 23 года).

Молодой учитель дает интересную интерпретацию известного стереотипа о случайном пребывании человека в роли педагога, который закончил педагогический вуз, так как не поступил в более престижные места, а также показывает смысл и цель работы в школе – *«...я думал, ну сейчас, годик-два я протерплю и потом уже вот уйду. И так всем и говорил. Но потом как-то переломный момент наступил, в одно время. И он сильно связан был тогда с учениками, с которыми меня тогда свела судьба..., мне отдали или лучше сказать – слили тут же класс общеобразовательный, с разными там ОБЗ и прочими ребятами. И с ними как-то нужно было выживать и конечно мне не хотелось здесь работать. Но именно эти ребята оказались настолько радушные, близкие мне по-человечески, что они, собственно, меня к этому делу и привлекли, к школе. То есть это те дети, которые, придя в кабинет, не за оценками ходят, не за каким-то там хорошим словом от учителей, а им просто нужно живое общение»* (м, 28, Томск, лицей, учитель истории и обществознания, стаж 6 лет). С другой стороны, отмечается падение уровня образованности молодых учителей и их изначальной мотивированности, так как падает престиж профессии. *«...Учителя не идут по призванию, не вижу такого. Не вижу детей, которые хорошо учатся и идут в ТГПУ, целенаправленно, скорее наоборот все»* (м, 63, Томск, школа, учитель истории, стаж 45 лет).

Таким образом, учителем могут быть не все, и абсолютно недостаточно быть просто профессионалом, так как нужен определенный набор ценностей и целей, четкое понимание своей деятельности, наполненность смыслом. *«Нет, не любой. Есть люди, которые с педагогическим образованием и отличники – приходят, но не справляются. Или детей не любят, или им скучно»* (м, 30, Томск, школа ССК, учитель истории и обществознания, стаж 7 лет).

Какие цели профессии воспроизводились во время «живых» диалогов с учителями:

*Передавать знания, быть профессионалом, «вести так, чтобы отличники удивлялись, а слабые ученики начинали слушать с открытым ртом»* (ж, 60, Томск, школа, учитель истории, стаж 38 лет);

Научить учиться и сделать так, чтобы не пропал интерес к познанию;

Транслировать хорошие ценности, моральные принципы. *«Просто главное, что ты транслируешь. Вот я хочу транслировать мощь, добро, любовь, там, свет. Вот, моральную составляющую. Сейчас в мире на это мало делается акцент, но я считаю, что это самое важное»* (ж, 28, Томск, школа, учитель английского языка, стаж 4 года);

Заботиться о растущем поколении, о будущем общества и страны. *«Дети не виноваты в том, что у тебя, допустим, не та зарплата. Ну, то есть, они и не должны в это вникать. Всё-таки мы как-то же несём благую миссию. Передача знаний, мы вкладываем в детей, в учеников»* (ж, 28, Томск, школа, учитель английского языка, стаж 4 года);

Сделать детей счастливыми;

Помочь детям в самоопределении, быть наставником, «путеводителем». *«Но по большому счёту, все-таки, нужно уметь сочетать учителя в каком-то высоком смысле и вот школьную профессию, работу, и в таком случае учитель является таким человеком, который тебе встретился в жизни, и ты можешь, если не дурак, если повезло, разглядеть, он что-то может поменять в твоей жизни, а в случае школы, может ее задать даже, в каком-то смысле»* (м, 28, Томск, лицей, учитель истории и обществознания, стаж 6 лет);

Развиваться, поскольку школа требует постоянного изменения и приспособления. *«Самое такое важное, наверное – самому постоянно учиться. Это прям однозначно»* (ж, 28, Томск, лицей, учитель математики, стаж 7 лет);

Помогать становиться великими и известными людьми;

Сформировать целостную, не фрагментарную картину мира;

*«Цель... помочь ребенку раскрыться. Вот ребенок приходит порой закрытый, маленький, особенно в начальных классах. Но это только начальная степень, а у каждого свои какие-то таланты, свои росточки. Помочь показать себя, проявить. показать, как развивать себя»* (ж, 43, Тимирязево, школа, учитель начальных классов, стаж 19 лет).

Научить использовать знания в своей жизни, на практике;



Помочь различать достоверное знание и обыденное, не верить одному источнику;

Научить критическому и самостоятельному мышлению;

Каждый учитель сам конструирует свою цель: *«Тут вопрос в том, какую ты себе цель задаёшь? Я не думаю, что она какая-то одна единственная. У кого-то действительно есть цель, примитивно, давать знания – как они это говорят, это звучит неважно, потому что знаний-то особо не даётся. Кто-то это дает, кто-то там на-таскивает детей на ЕГЭ, кто-то детям организует культурно-массовый досуг»* (м, 28, Томск, лицей, учитель истории и обществознания, стаж 6 лет).

Цель – это некоторый конечный продукт, к которому сознательно или нет, стремится человек. Она может быть реальной или идеализированной, и так или иначе проявляется в сознании на основании смыслов и ценностей, которые есть у человека, кроме того, она, конечно же, субъективна и интериоризированна под влиянием многих факторов. Чтобы не повторяться, покажем некоторые смыслы, которые вкладывают учителя в свою деятельность, понимают смыслы учеников и в результате дают совет идти или не идти работать в школу. Например, создание идеального образа своей профессии. *«Благородная профессия. Нужная. Это не продавец в продуктовом магазине. И я никогда не поменяю профессию учитель на какую-то вот такую. То есть для меня это что-то значит... Нет, я не оставляю эту деятельность. Это уже дело моей жизни»* (ж, 32, Томск, лицей, учитель начальных классов, стаж 9 лет). Соответственно, для многих учителей смыслом является сама работа по себе, поскольку значимость детей, их развитие и вклад в дальнейшем в окружающий мир будет зависеть от их работы.

Учителя хотят видеть результат своего труда, а он, как известно, отложен на неопределенный срок, тем не менее, это дает серьезную основу для работы именно в школе. Также необходимо быть настоящим учителем с большой буквы и об этом очень сильно говорит один из респондентов: *«Есть три основных понятия – учитель, и школа, и ученики, так вот не каждый учащийся – ученик, не каждая школа, лицей, даже сертифицированный лицей – это школа в понятийном подходе, и не каждый из нас, хоть и написано в трудовой – учитель. Я себя, например, учителем не считаю, у меня ни наглости, ни вели-*

чия не хватает» (м, 45, Томск, лицей, учитель истории, обществознания и ОБЖ, стаж 23 года).

Важным декларируемым смыслом является стремление быть счастливым, занимаясь любимым делом, и отдавать это детям в форме воспитания и знаний. Большинство респондентов проговаривали значимость в своей работе коллектива, группы единомышленников, с которыми они способны обмениваться смыслами. Саморазвитие и передача знаний и навыков детям – это еще один смысл деятельности. *«Либо деньги, либо дети и процесс любознательный, интерес к предмету, например, все вместе. Ты и сам развиваешься, а если учитель остановился, не развивается, то и дети не развиваются, если он пришел с планами на желтых страницах, которым 5-6 лет»* (ж, 60, Томск, школа, учитель истории, стаж 38 лет). Прослеживается, так называемый мессианский комплекс, без негативных коннотаций в данном случае. Учителя хотят уберечь, спасти детей от пагубного влияния современного общества, плохой власти и пр. *«Хочу заставить их думать, критическое мышление, не верить одному источнику. Я уже устаю, конечно, над этим трудится, у них есть родители, а они молодые или так слепо верят властям и считают, что в России все очень прекрасно»* (м, 63, Томск, школа, учитель истории, стаж 45 лет). Учителя получают позитивный настрой благодаря общению с детьми, это их подпитывает и вдохновляет на изменения и развитие в собственной жизни.

Еще один важный смысл, который отмечал учитель и школьный психолог – это дать детям внимание и любовь, заполнить пустоту, которая может возникать в неполных или сложных семьях. *«Я знаю, что я даю людям, подпитываю, я готова обнять и поддержать всегда и люди тянутся, им это больше дает, чем что-то другое, может человек за этим и пришел»* (ж, 49, Томск, лицей, психолог, стаж психолога в системе образования 18 лет). *«Педагоги обязаны любить детей»*, должны *«жить в школе»*, и это дает им этическое обоснование смысла деятельности, что может также являться ограничивающей установкой, которая приводит к выгоранию и/или состоянию апатии. Учителя, которые декларировали бессмысленность современной системы образования, уже давно хотят уйти из школы, но не могут по разным причинам, либо уже ушли, как в одном из случаев нашего исследования.

Таким образом, к основным смыслам, которыми учителя наделяют свою профессиональную деятельность, можно отнести следующие:

– передача и трансляция знаний, ценностей (участие в формировании личности, раскрытие способностей детей, «сеять разумное, доброе, вечное», подготовить ребёнка к будущему);

– воспитание (давать детям то, что они недополучают от родителей – любовь, внимание; оказывать влияние на ребенка, быть для него лидером; идея спасения детей от негативного влияния общества);

– работа как источник радости (удовольствие от проведения урока, от общения с детьми, от работы, в целом; *«Работа – это сама жизнь, а дети источник энергии»*);

– творчество и саморазвитие, постоянное разнообразие в жизни;

– следование по стопам выдающихся учителей (*«быть, как мой учитель»*).

Учителя говорят о смысле образования для школьников в достаточно негативной форме, отмечают их немотивированность, безразличие, отсутствие любой степени заинтересованности, за исключением нескольких детей на один класс. Они связывают это также с безразличием и потребительской позицией родителей, которые работают с детьми только когда у них возникают проблемы в школе, а перед сдачей ЕГЭ, нанимая репетиторов, снимают с себя ответственность. *«Многим уже все равно. Лишь бы его получить и неважно содержание. Хотя если мы возьмем на фоне одного класса, и класс за 100 процентов, то наверно процентов 5 из них учится «хорошо» или «отлично», остальные не заинтересованы, лишь бы сдать на три»* (ж, 32, Томск, школа, учитель иностранных языков, стаж 8 лет). Детям не понятна цель обучения, даже если о ней постоянно напоминать. Учителя отмечают размывание в сознании ученика любых профессиональных траекторий, «работы на свое будущее», что часто воспроизводится в школьном дискурсе, связи теории и практики, своей жизни, актуальности общих предметов в старших классах, когда ученик уже определился с предметной областью изучения и т.д. Школьники не ставят перед собой цель – найти свое призвание, профессию будущего, то есть, нет механизмов, которые в этом могут реально помочь и вообще породить глубокий внутренний поиск. Формальные профессионально ориентационные тесты часто бесполезны, а проговаривание важности, без инструмента продемонстрировать эту важность, превращается в искусственную процедуру, которой школьники не доверяют. Дети также ориентированы не на сами знания, не на поиск

и настоящий образовательный процесс, а на сдачу экзамена любыми способами. *«Потому что для всех главная цель – успешно сдать экзамен и дожить до этого дня. Это и 4 класс. Там тоже сделали в начальном звене ВПР. Это идет 9 и соответственно 11 класс. У всех цель – сдать экзамен»* (ж, 56, Новосибирск, лицей, учитель русского языка и литературы, стаж 34 года).

### **Совет от учителей молодому поколению**

В интервью был задан вопрос о том, посоветуют ли учителя кому-либо идти работать в школу. Он был построен в форме описания ситуации – «Что бы Вы ответили, если бы к Вам подошел Ваш ребенок или старшеклассник и спросил: «Нужно ли мне идти в школу, стоит ли быть учителем?» Интерпретации учителями данного простого вопроса дают повод для серьезного анализа и дальнейшего изучения. Большинство ответов было отрицательными. При этом данный вопрос вызывал у некоторых учителей негативные эмоции. Парадокс заключается в том, что отрицательный ответ давали даже те учителя, которые любят свою работу, наполнены смыслом, имеют установку образовывать и проявлять заботу о детях.

И: Представьте, что какой-нибудь очень хороший выпускник ТГПУ подходит к Вам и говорит, а надо идти в школу, что скажете? Р: (жестко) *«Нет, не нужно, ни в коем случае»* (м, 63, Томск, школа, учитель истории, стаж 45 лет):

«И: Скажите, пожалуйста, если Ваши родственники или близкие захотят пойти работать в школу, что бы Вы ответили? Р: (Тяжело вздыхает) *«Ой. Вот если честно, честно! Я бы сказала не ходить, не ходить вот своим детям, я и дочери, она закончила Исторический факультет, у нее была возможность пойти, и она работает с детьми в центре подготовки – репетиторство, но в школу нет, я не хотела бы, что бы она туда пошла, не пустила бы»* (ж, 60, Новосибирск, школа, учитель истории, стаж 38 лет).

«Если бы ученики или кто-то еще спросили у меня совета насчет карьеры учителя, я бы ответила – хочешь пахать много, получать мало и быть всегда крайним – Пед ждет тебя» (ж, 42, д. Лебедев-ка, сельская школа, учитель английского и информатики, стаж 7,5 лет). *«Ну поскольку разговор у нас честный, я отговариваю ребятшек идти в школу. Отговариваю... они видят лишь айсберг. Многим просто кажется, что тут пришел, поговорил с детьми, преподавал*

*и ушел»* (ж, 40, Северск, школа, учитель истории и обществознания, стаж 10 лет).

В исследовании «Социологический портрет современного учителя», проведенном Центром социологических исследований МГУ, было также обнаружено, что более 60% учителей не стали бы рекомендовать своим детям идти по родительским стопам [11].

С чем может быть связано такое отношение к будущим учителям? Представляется, что далее авторы могут поделиться лишь некоторыми ощущениями, рождающими понимание ситуации в школе. В некоторых случаях, на уровне смыслов и установок, учителя несут бремя, «страдают за других», проявляют жертвенность, берут на себя роль спасения детей, о чем мы говорили в блоке о целях педагогов, что опять же проявляется в стремлении к «мессианству», под которым мы здесь понимаем не комплекс мании величия, а скорее жажду спасения и оказания поддержки всем тем, кто от них зависит и к ним обращается за помощью. С другой стороны, с точки зрения социального конструктивизма, учителя сами убеждают себя в том, что их работа действительно особенная, и они имеют своего рода уникальную миссию. Это характерно для многих профессий, где присутствует ценностный или моральный компонент. Учителя действительно видят недостатки своей профессии, но понимают, что занимаются важным делом воспитания детей, чувствуют значимость этого в обществе.

*«На самом деле, у нас в том году случилась катастрофа: мы сломали детей. Как я уже говорила, у нас очень хороший коллектив, и очень много молодых специалистов, и вот мы везде ездим, и показываем, может быть детям, на своем примере, что учитель – это здорово. И вот у нас был гуманитарный класс, и наверное, процентов 60 из этого класса сказали, мы пойдем в пед. университет, чтобы потом вернуться в школу, и стать такими же как вы. И мы смеялись, что мы сломали детей. Дети не должны этого хотеть». «Потому что это одно, то, что мы сейчас перед вами прыгаем и скачем – это конечно круто, но подводные камни, тоже есть»* (ж, 29, Томск, школа, учитель истории и обществознания, стаж 5 лет).

Абсолютно все учителя в той или иной форме говорили о важности рефлексии и глубокого поиска ответа на вопрос «Стоит ли мне идти работать в школу?» То есть, каждому молодому педагогу перед началом работы стоит хорошо подумать, взвесить все плюсы и минусы и только потом идти в школу.

*«Подумать получше советую! Есть в жизни масса других профессий, где можно гораздо быстрее и легче заработать деньги. Тот самый бизнес. Примерно так я им отвечаю. Подумать я им совету. Серьезно. Иногда говорю, что здесь-то на одной профессии не заявляется, всегда есть возможность переквалифицироваться, почему бы и нет. Три месяца курсов, и вы хороший специалист по когтям. Зарабатывать будете не меньше»* (м, 30, Томск, школа ССК, учитель истории и обществознания, стаж 7 лет).

Только лишь в двух случаях мы увидели позитивные рекомендации, хотя нужно понимать, что эти учителя называли большое количество минусов своей деятельности и современной системы образования.

*«Подумай сразу, стоит ли идти в школу. Это же целая тема плюсов и минусов. Вот как-то нам говорила про плюс, я запомнила, наш бывший директор, женищина уже на пенсии, настоящая леди: «Подумайте, вы всегда красиво и ухожено одеты, вы всегда в теплом и красивом помещении, и наш отпуск всегда летом». Ну, если быть сентиментальными, можно подумать, я не зря прожил эту жизнь. Я давал знания»* (ж, 37, Северск, школа, учитель русского языка и литературы, стаж 10 лет).

*«Аргументы «за». Безусловно. Ну, во-первых, ты видишь горящие глаза детей. Даже не связанные, может быть, с твоим предметом, или нет. Но человеческое взаимоотношение. Мы же не только учим, мы и воспитываем. Мы прививаем культуру, культуру речи, поведения. Поэтому, это такая многогранная профессия. Нежели, допустим, какие-то иные профессии. Да, мне кажется, она прямо наполнена творчеством и научностью. Ну, по крайней мере, математика наука точная. И мне этого вполне хватает»* (ж, 23, Томск, школа, учитель математики, стаж 1 год).

Мы заметили, что учителя, демонстрирующие негативное отношение к профессии и признаки выгорания в своих нарративах, хотели убедить интервьюера в том, что их психологическая ситуация является абсолютным правилом в системе среднего образования. Они отвергали любую возможность психологического благополучия среди своих коллег, и даже предупреждали исследователей, что словам позитивно настроенных учителей не следует верить: *«Кстати, хочу сказать, часть учителей... на факультете психологии нам говорили,*

*что это защитная реакция... часть учителей... живет за счет, как я считаю, самообмана. Что вот, мы воспитываем, сеем разумное, доброе, вечное, от нас очень много пользы. Я не из тех, кто занимается самообманом»; «Если учитель вам будет говорить, что [у него] чувства: «Ура! Я работаю! Я каждый день...», – Врет! Все врёт. Нет таких учителей! Нет!» (ж, 59, Томск, школа, учитель русского языка и литературы, стаж 37 лет).*

Таким образом, учитель с негативным отношением к профессии формирует для себя убеждение (мета-установку), что менять условия своей профессиональной деятельности, как и менять себя, свои психологические стратегии невозможно. Зачастую он не только руководствуется этим в своей жизни, но и готов защищать данную убежденность перед обществом, пропагандировать этот путь как единственно верный. Об этом свидетельствуют и ответы на вопрос «Посоветуете ли Вы своим детям идти работать в школу?». Респонденты советовали молодому поколению не оставаться в школе, вновь апеллируя к невыносимым условиям труда и отсутствию смысла деятельности: *«Не ходить туда. Они ничего не увидят там для себя интересного»; «Уйти из школы и искать реализацию в другом месте, пока не раздавили, не растоптали, не лишили уважения к себе... Если хочешь не иметь жилья, не иметь зарплаты, не иметь возможности отдыхать...»; «Ради шутки вспомнил цитату из Гендальфа: «Бегите, глупцы»»* (из интервью) Таким образом, визуализировалась возможность реального негативного влияния учителя с синдромом выгорания на профессиональное сообщество, что ещё больше усугубляет стоящую перед обществом проблему распространённости данного явления.

Большая часть респондентов, позитивно относящихся к своей профессии, отвечая на вопрос «Посоветуете ли Вы своим детям работать в школе?», давала широкий спектр описаний о возможностях и недостатках работы, обращая внимание на необходимость осознанного выбора. Учителей беспокоило, что выбор в пользу школы может быть сделан с точки зрения формальных критериев, тогда как данная профессия не для каждого, учитель чувствует себя хорошо, если понимает свою работу как призвание, а не как возможность заработать. Многие учителя акцентировали своё внимание на свободе выбора и склонностях детей: *«Я всегда говорю, что у кого душа лежит именно к работе с детьми... То есть это безусловно не финансовая сторона*

*должна привлекать. Это только внутренняя душа, внутренний мир, который расположен к работе с детьми...»* (ж, 43, Тимирязево, школа, учитель начальных классов, стаж 19 лет).

Однако отдельный феномен наблюдается благодаря учителям с позитивным отношением к профессии, заявившим, что они не могут советовать детям работать в школе. Среди причин чаще всего называются тяжелые условия труда, эмоциональные и физические перегрузки, низкие зарплаты: *«Своим личным детям я говорю: конечно, нет. Но они идут туда! Почему нет? Потому что это тяжелый труд. Низкооплачиваемый. Очень тяжелый труд»* (ж, 43, Тимирязево, школа, учитель начальных классов, стаж 19 лет). Учитель, находящий смысл этой профессии для себя, описывающий радость в своей работе, не советует вставать на этот путь молодому поколению. Данная ситуация включает в себе противоречие, которое осознаётся не каждым учителем. Однако в отдельных текстах мысль том, что молодое поколение может не справиться со сложными задачами, которые ставит перед учителем школа, выражена напрямую: *«Мы уйдем, замен-то нет. Замены нет. А те, кто придут, они уже не выдержат такого, они не выдерживают такого натиска. Я выдерживаю»* (ж, 60, Томск, школа, учитель физики, стаж 39 лет). Образ профессии и образ себя как профессионала содержат в себе множество эмоциональных и смысловых уровней. Учитель, сталкивающийся с повседневными школьными проблемами, не может не проживать их эмоционально и интеллектуально. Однако при этом его психологическая выживаемость как профессионала и способность не выгорать зависит от продуктивности смыслопорождения. У учителей с выраженным позитивным отношением к профессии, мета-смыслы встроены в профессиональный я-образ и легко визуализируются в нарративах. Однако это не значит, что такой учитель не испытывает разочарования и не устаёт. На других смысловых уровнях может отмечаться подобная противонаправленная тенденция.

Таким образом, можно сделать вывод, что у профессии учителя есть своя специфика, и она заключается в том, что человек без рефлексии и глубокого понимания не сможет работать долго или получать удовлетворение. Данная профессия «для избранных», для тех, кто сделал ее своим смыслом жизни, встал на путь и готов идти по нему до конца. За этими словами стоит простое, но важное понима-



ние современной ситуации в школе. Система образования сама вытесняет «случайных» людей, которые не способны учить или не готовы принимать роль учителя с большой буквы. Эта идея, безусловно, не снимает вопрос о необходимости решения разного рода институциональных проблем, о качественном управлении на всех уровнях образования, ответственности и важности личностного подхода администрации к учителям в каждой конкретной школе.

## **Глава 5. ШКОЛА И УЧИТЕЛЬ В ШИРОКОМ СОЦИАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ: ПРОБЛЕМЫ И ВЫЗОВЫ (НА ОСНОВАНИИ РЕЗУЛЬТАТОВ НАРРАТИВНЫХ ИНТЕРВЬЮ)**

### **5.1 ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ В ОБЩЕСТВЕ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ**

В данной главе представлено восприятие учителями разного рода проблем и тенденций современного общества и системы образования на разных уровнях, показано их влияние на процесс образования. В результате проведения фокус-группового интервью через групповую дискуссию нам удалось выявить наличие некоторых общих изменений и их влияние на образовательный процесс, а также на психосоциальное самочувствие педагогов в целом. Нарративные интервью, в свою очередь были направлены на выяснение мнений педагогов относительно влияния различных тенденций на их личную практику преподавания, профессиональную позицию, отношение к своему труду и самочувствие.

#### **Негативные тенденции в современном обществе**

Отношение учителей в своей профессии, помимо личного переживания и адаптации к особенностям педагогической деятельности, зависит от того, в каких условиях находится современная школа, какой социокультурный контекст определяет ее текущее состояние и дальнейшее развитие, какие особенности социальной реальности педагоги воспринимают как проблемные зоны, нуждающиеся в корректировке и решении.

Школа как социальной институт находится в тесной взаимосвязи с социокультурной средой, которая в значительной степени влияет как на декларируемые цели образования, так и на сам процесс передачи знаний. В связи с важностью восприятия учителями данного широкого контекста в нарративном интервью респондентам был задан вопрос *«Как Вы считаете, какие процессы в современном обществе и культуре имеют негативные последствия для института образования?»* В фокус-групповом интервью учителям предлагалось ответить на вопрос о том, какие значимые изменения, по их мнению,

произошли в школе за последние 10 лет. Такой нейтральный вопрос породил много спорных рассуждений и оценок. Если обобщить полученные мнения, то можно говорить о том, что в интерпретации учителей негативное влияние различных процессов в информационном обществе наиболее заметно по особенностям современных детей, их качествам и устремлениям. В первую очередь, это касается **процессов информатизации, геймификации и компьютеризации**, которые привели:

– к пассивности учеников (*«ленивые, заражены этими гаджетами»; «дети теряют смысл, они теряют смысл в учебе»; «дети мало понимают, кем они хотят стать в будущем. Приходят на уроки, потому что так надо, так сказали родители»*);

– невозможности сосредоточиться (*«дети надолго не запоминают информацию», «клиповое сознание: он будет учить только то, что ему интересно, что красочно, где картинок много, быстро меняется. Его к этому приучил экран и интернет»*);

– низкому уровню их способностей, в том числе отмечается снижение навыков осмысленного чтения, снижение коммуникативных навыков, утрата связи с народной культурой (*«у детей слабее стали способности, слабее стала память», «психологически дети в играх, они не готовы к урокам. Читают плохо, мало», «слабая психика», «стрессоустойчивость у них снизилась реально», «процесс информатизации общества... начисто почти убивает творчество в детях, способность к самостоятельному мышлению – креативному, альтернативному», «с каждым годом у учеников, глазки у меньшего количества детей умненькие становятся такие, заинтересованные», «сказки элементарно не знают»*)

– вседозволенности (*«как они могут получить полезную (информацию – прим.), так они и отрицательную получают»*).

Интересно рассуждение некоторых учителей, которое противоречит общественным стереотипам о «деградации молодежи»: в интервью встретились и положительные отзывы о современных школьниках, описание их как поколения, которое хорошо ориентируется в больших потоках информации, по-прежнему любит читать, вопреки стереотипам, способно активно действовать, если предоставить свободу и творчество, показать результат сразу и хорошо замотивировать. *«Мы сейчас, наши уроки, не такие, как были двадцать лет назад,*

*когда мы просто мелом... А сейчас, извините, у нас интерактивные доски, у нас проекторы, мы готовим и презентации. И дети готовят сами. Дети и фильмы делают... Мне кажется, несколько лет назад, даже лет десять назад, мы, люди, я со своими учениками, так не ходили на конференции различные. Сейчас и международные, и очные всякие конференции. И вот, дети, мне кажется, даже больше стали, начитаннее» (ж, 45, Томск, школа, учитель русского языка и литературы, стаж 23 года). «Многие говорят, конечно, что сейчас дети не те, я скажу: дети те! Дети те, прямо такие, какие они необходимы по времени, может быть даже еще чутьчку выше. Я лично, с ребятами находясь в одном, так сказать, поле, неважно, учебное это поле какое-то или социальное, я обмениваюсь с ними энергией» (из фокус-группового интервью). Как видно из приведенных цитат, такого мнения придерживаются не только молодые учителя, но и педагоги со стажем.*

Таким образом, сама по себе информатизация не является проблемой, но условия, которые создаются в современном информационном обществе, приводят к тому, что у детей утрачивается интерес к обучению в школе: *«Сейчас нет какого-то тайного знания, которое может дать учитель, которое ты можешь найти где-то в книгах и, не дай бог, в учебниках. Оно всё есть. Оно называется Google и прочее» (м, 28, Томск, лицей, учитель истории и обществознания, стаж 6 лет).* Данная ситуация относится к одному из важных глобальных вызовов, стоящих перед современной системой образования в целом, и каждым конкретным учителем.

Вполне логично, что данные процессы касаются в наибольшей степени детей, проживающих в относительно благополучных районах Томской области. Учителя, работающие в сложном социальном контексте (в малокомплектной школе в сельской местности или в школах тех районов города, в которых расположены преимущественно дома старой деревянной застройки), не наблюдают в детях очевидных изменений, поскольку *«у многих детей до сих пор не то, что смартфона, у них нет дома компьютера или интернета», «дети оторваны от цивилизации. Ну по интернету они как-то общаются друг с другом, но тем не менее связь со сверстниками, которые в поселках здесь, несколько иная (чем у детей в городе – прим.)» (ж, 29, Томск, школа, учитель истории и обществознания, стаж 5 лет).* Этот же респондент

отметил, что познавательная деятельность в этих условиях ограничена только школой и учителем: *«то же самое, что было у нас... Как там, срывали уроки, и ели булки на уроках, прогуливали, вылазили в окно, они и сейчас тем же самым занимаются. То есть и каких-то больших изменений я не вижу. Понятно, что все в более другой обложке, сейчас появляются новые предметы, проекторные доски, интерактивные доски, ну, обложка поменялась, а содержание – оно осталось»* (ж, 29, Томск, школа, учитель истории и обществознания, стаж 5 лет).

Следующий блок проблем связан с **трансформацией ценностных ориентаций** современного общества. Прежде всего, опрошенные учителя обеспокоены ослаблением института семьи, которое, на их взгляд, проявляется в снижении воспитательных функций данного института, утрате традиций и целостности, увеличении частоты разводов:

*«Все проблемные дети, все несчастные дети. Если копнешь, там культуры нет, там уже семьи нет. Там нет пространства, домика, где ребенок хочет и может учиться. То есть процессы в обществе какие: первое, сказала бы – это развод. Что ни возьми, у ребенка, который «плохиш», всем мозги компостирует, как говорят, у него однозначно родители развелись. Вот сколько я таких случаев видела в классе на протяжении 10 лет. Ребенок «поехал», ну все, папа ушел из семьи значит»* (ж, 37, Северск, школа, учитель русского языка и литературы, стаж 10 лет).

*«У меня в классе 70%, по-моему, из неполноценных семей. Это, как правило, одна мама. Если мама не в силах дать чего-то, школа не в силах»* (ж, 33, Томск, школа, учитель русского языка и литературы, стаж 5 лет).

*«Многие традиции утратились... Уважение к старшим, ценность вообще семейных отношений, семьи стали распадаться, воспитательные моменты, они же в целом и на образование тоже укладку имеют»* (ж, 43, Тимирязево, школа, учитель начальных классов, стаж 19 лет).

На фокус-группе и во время проведения нарративных интервью учителя воспроизводили не совсем лишенный оснований миф о потере поколением родителей учеников начальных классов, которые родились и воспитывались в 1990-х гг.:

*«Это потерянное поколение, вакуумное поколение, у которых это состояние аномии, культурного вакуума абсолютного, когда старое ушло, новое еще не сформировалось... Что они родили, как они родили, в каком состоянии сознания и вообще в каком состоянии физическом они родили (наркотики я имею в виду, паленый алкоголь и т.д.), и как они воспитывали» (из фокус-группового интервью).*

*«В 2000е гг. (в школу – прим.) пошли дети, родители которых были советские, а в 2010-х гг. идут дети, родители которых развивались в 90 – е гг. Раздрай – эпоха накопления, нет ценностей, и каждый действует, как хочет сам, для себя любимого. Оно все вылилось в воспитании детей. Есть и сильные дети и семьи и приоритет уважения к учителю, к знанию, но это четверть класса в лучшем случае» (ж, 60, Томск, школа, учитель истории, стаж 38 лет).*

В связи с этим, по мнению учителей, в начальных классах сейчас очень мало «одаренных» детей.

Ослабление института семьи приводит к тому, что общество и родители ожидают, что именно школа возьмет на себя функцию воспитания детей: *«Дома на него не обращают внимания, значит кто-то роль должен на себя взять, вот этой мамочки, его опекать, в школе. Ну а кто ещё это сделает? Если школа несет такую ответственность, колоссальную ответственность» (ж, 35, п. Светлый, лицей, учитель русского языка и литературы, стаж 15 лет).*

*«Очень страшно смотреть, когда родители отдают ребенка в школу и всё – мы вот вам его отдали, дайте нам настоящего гражданина. Или когда семья, и ребенок сидит в своем телефоне, родители сидят в своем телефоне, и не общаются вообще никак» (ж, 29, Томск, школа, учитель истории и обществознания, стаж 5 лет).*

*«И родители не занимаются дома, они считают, что вот отдали ребенка, и учитель все это должен. И четыре года начальная школа мы их только воспитываем, мы приучаем ручку держать, и то это уже очень сложно. Приучаем к порядку, морали, поведению, навыкам, которые в обществе должны быть» (из фокус-группового интервью)*

Однако, как отмечали учителя, в задачи школы не входит выстраивание системы ценностей учеников: *«Это можно делать на уроках литературы, истории, обществознания. Но нигде в программах аксиологический аспект, он никак не выделяется. Вот уже если учи-*

тель как-то заинтересован духовно – нравственным воспитанием, тогда да. Если учитель хочет заниматься, тогда происходит что-то. А вот этой системы нет» (ж, 33, Томск, школа, учитель русского языка и литературы, стаж 5 лет).

К другим, не менее важным **характеристикам трансформации ценностных ориентаций** общества учителя отнесли:

– потребительскую идеологию, желание богатой и красивой жизни без особых усилий: *«сериалы показывают, как живут богатые, и очень хочется – соответственно, психозы на эту тему. Дети начинают, особенно подростки, об этом всем задумываться, и надо им как-то это объяснять... дело учителя – показать, чтобы без психозов дети понимали – не быть им богатыми, они будут всю жизнь работать за копейки...задача учителей – объяснить этот мир и выпустить из школы человека, адекватно воспринимающего эту реальность»* (ж, 48, Томск, Эврика, учитель-предметник, стаж 25 лет);

*«Общество становится бездуховным каким-то, безнравственным, что влечет за собой появление нового человека «хомо потребителя». Вот он останавливается на удовлетворении биологических потребностей, и его больше ничего не интересует. Люди перестали задаваться вопросом «Кто я есть?»»*. (ж, 40, Северск, школа, учитель истории и обществознания, стаж 10 лет);

*«Люди, не умея делать ничего, хотят престиж, получать много и ничего не делать, вообще выросло поколение гедонистов, которые хотят получать удовольствие от жизни и все, видеоблогер это хорошо, но это не профессия, на которой может держаться социальная система, общество. Кто нас будет лечить, оперировать, управлять самолетами, стоять у станков и у мартеновских печей и даже на кнопки нажимать, если это не профессионал. Я детям говорю, вкладываю эти идеи в головы, вы будете друг друга обслуживать, не мы»* (ж, 49, Томск, лицей, психолог, стаж психолога в системе образования 18 лет).

В такой ситуации, по мнению участников фокус-группы, все чаще прослеживается тенденция к прагматизму и индивидуализму молодежи, которая проявляется в их утилитарной установке по отношению к оценкам и любой деятельности в школе: *«они в 10-м классе понапрягались, в 11-м – вообще просто с катушек слетели, потому что они знают, что ... среднеарифметическое в их пользу»*; *«прагматизм*

– это участие в каких-то мероприятиях: будут ли у меня индивидуальные достижения при поступлении в Вуз или не будет их» (из фокус-группового интервью)

– отсутствие единой идеологии в российском обществе:

*«мы потеряли идею... сейчас нет идеи – ни у школы, ни у общества. И пока нет идеи, мы разрушим и образование, и государство».* (ж, 60, Новосибирск, школа, учитель истории, стаж 38 лет);

*«должна быть некая идеология, связующая наше общество. Одно время у нас это был коммунизм, социализм, до него это была религия, христианство связывало общество. Сейчас этого нет. Пытаются сделать ставку на патриотизм, но он не срабатывает в душах детей, потому что они не понимают, с чем его можно связать. Насильственным образом нам навязывают юн. армии, рос. гвардии. Дети не понимают, что это. Они это воспринимают как очередная система»* (ж, 40, Северск, школа, учитель истории и обществознания, стаж 10 лет);

*«не хватает фундаментальных вещей, чего-то общего, когда не хочется кричать «Я». Идея, которая проросла и интегрирует всех».* При этом сами педагоги прилагать усилия в этом направлении не собираются: *«нам самим это стало не интересно»; «нам за это не платят – и это куча бумаги»* (из фокус-группового интервью).

– потеря уважения к старшим: *«В социалистическом обществе очень правильно было заложено. Никогда в семье при детях не обсуждалась школа с негативной точки зрения. И поэтому отношения к взрослому человеку к любому, даже если допустим пьющий человек в нашем доме жил, у меня всегда было уважительное. Потому что это был взрослый человек, с детства это внушали»* (ж, 56, Новосибирск, лицей, учитель русского языка и литературы, стаж 34 года);

– появление культа прав ребенка: *«...у нас цветет просто пыльным цветом гипертрофированный тренд прав ребенка, который мне лично очень мешает работать»* (из фокус-группового интервью). Представление многих учителей о собственной бесправности по отношению к детям оказывает существенное влияние на их отношение к правам ребёнка. О понятии прав ребёнка, согласно данным проведенных ранее исследований [83], многие родители и учителя говорят исключительно в контексте его обязанностей, как некоторые поощрения за прилежное поведение ребёнка, а не как нечто неотъемлемое,



а некоторые педагоги даже выступают против просвещения детей в вопросах их прав.

– индивидуализация, взаимное отчуждение, «атомизированный мир»: *«к своим 16-17 они хорошо поняли, что никому не нужны и никто никому не нужен»* (м, 45, Томск, лицей, учитель истории, обществознания и ОБЖ, стаж 23 года);

– бескультурие и бездуховность: *«низкие интересы в обществе»; «люди обращают внимание на детей другой национальности, на людей с ограниченными возможностями здоровья или нетрадиционной ориентации. Если сравнить с Западом, то здесь слишком остро общество на это обращает внимание»* (ж, 23, Томск, школа, тьютор, стаж 2 года);

– утрата ценности живого, «несетевого» общения: *«Разговаривая в сетевом общении, иногда при встрече дети, да и взрослые порой, не могут сказать друг другу ничего»* (ж, 43, Тимирязево, школа, учитель начальных классов, стаж 19 лет).

Третий блок проблем современного общества, которые учителя называли в процессе интервью, касается распространенной в России социальной несправедливости: в распределении ресурсов, в соблюдении прав и свобод граждан, отсутствии социальных гарантий. Например, в интервью прозвучали следующие мнения учителей: *«низкая ценность человеческой личности, заводы не работают, безденежье, бесправие, нет справедливости, правительство о нас как людях не заботиться, практически нет будущего ни у детей наших, ни у внуков»* (ж, 59, Томск, школа, учитель русского языка и литературы, стаж 37 лет).

*«Где-то живут богачи, и половина – бедных. Смотришь, где-то 100 тыс., 200 тыс. зарплата. Нам до этого далеко. Я нынче отработал май и пошел отпускные получил. 16 тысяч получил. Ну куда эти денежки? У нас не бросается в глаза. У нас все бедные, безработные... Подъезды даже к школе не могут сделать. К заведующему обращался. Говорю, ты хоть привези сюда машину гравия, чтобы по грязи по этой не лазить. Он только рукой машет, где деньги взять? У меня там рамы вылетели, я взял, как дома, пленкой заклеил и зимую... Администрация все засадила цветочками, а к нашей школе подойти нельзя. Учитель должен быть обеспечен на всех направлениях. А то он сам тощий, нищий и голодный»* (м, 82, Мельниково, школа, учитель физики, стаж 56 лет).

Двое респондентов отметили, что данные проблемы напрямую зависят от тех, *«кто управляет нашим обществом и государством»*, соответственно их решение они видят в борьбе за свои права: *«надо ходить на демонстрации, митинги, надо выходить бороться за права. Надо за себя бороться. За страну бороться»* (ж, 59, Томск, школа, учитель русского языка и литературы, стаж 37 лет).

Итак, согласно мнению опрошенных учителей, информатизация и трансформация ценностей являются главными источниками негативных изменений, вследствие которых снижается уровень социальной активности и взрослых, и детей, превалируют индивидуалистичные цели и устремления, размываются общезначимые цели, снижаются воспитательные функции семьи, повышается число разводов и в обществе в целом распространяется взаимное отчуждение людей друг от друга. В данных характеристиках прослеживаются признаки социальной апатии как феномена, с помощью которого социальные теоретики вот уже более 50 лет описывают состояние безразличия, пассивности и бессмысленности, присущие современному человеку в условиях общества потребления. Для школы данные тенденции имеют особое значение, поскольку создают условия, при которых учителя должны подстраиваться под новый тип ученика.

### **Проблемы в современной системе образования**

Критика в адрес российской системы образования – достаточно частое явление, характерное как для научно-исследовательской литературы, так и для средств массовой информации. Именно поэтому в рамках данного исследования было особенно важно понять, какие проблемы в этой области видят сами учителя? Что имеет особое значение для их педагогической практики? Что, на их взгляд, мешает им эффективно работать?

Перечисленные учителями проблемы можно разделить на 3 основных группы: проблемы, связанные с организацией российской системы образования на государственном уровне; административные проблемы; проблемы кадрового состава.

Наиболее часто учителя отмечали отрицательные черты, характерные для современной российской школы **на организационном уровне**. Недовольство учителей в первую очередь связано с многочисленной и, как правило, бесцельно заполняемой документацией, которая *«заглушает»*, *«отвлекает»*, *«вырывает из профессии»*, *«уби-*

*вает учительскую работу», «занимает большую часть времени». При этом значимость различных отчетов, характеристик и планов, по мнению некоторых респондентов, ставится выше, чем фактическое выполнение обязанностей педагога: «если я не подготовлюсь к уроку, то, как бы меня никто за это не убьет, а вот если я не напишу бумагу, какую-то там, какой-то отчет, то это, вплоть до лишения премии» (ж, 29, Томск, школа, учитель истории и обществознания, стаж 5 лет).*

На фокус-группе было замечено, что больше всего проблема нововведений в виде отчетности и мониторингов волнует учителей со стажем более 15 лет. Молодые учителя и учителя с опытом работы в других сферах (например, в бизнесе или в качестве инженера) воспринимают ее как данность и относятся намного спокойнее к необходимости постоянно перестраиваться под новые требования. *«Я вполне комфортно себя чувствую, я просто в это окунулся сразу, с этими бумажками и так далее»; «я ни капли не пожалела, что меня не было в школе 15 лет. Я прекрасно адаптировалась, у меня самооценка выросла. Я пришла, когда в школу, удивилась, что они все ходят, не улыбаются? Учителей за это время забиты мозги, я пришла со свежими мозгами. Мне вот легче было в новый стандарт войти, вообще без проблем»* (из фокус-группового интервью).

В фокус-групповом и нарративных интервью, таким образом, прозвучали мнения насчет возможности приспособиться и подготовиться к бюрократическим требованиям современной школы. Некоторые учителя, особенно имеющие опыт работы в других сферах деятельности, понимают, что проблема постоянной отчетности не является на сегодняшний день специфической только для системы образования, поскольку в различных профессиях повсеместно распространены усиление личной ответственности, четкое следование технологиям и алгоритмам, все возрастающим требованиям. Кроме того, учителя рекомендуют быть готовыми к данной реальности и разрабатывать план определенных действий по адаптации к давлению бюрократической системы, о которых речь пойдет в седьмой главе.

Несовершенство российской системы образования отмечают все опрошенные. По их мнению, она проявляется в целом комплексе организационных проблем:

– отсутствие четкого понимания целей и задач системы образования, которое проявляется в том, что государство не формирует заказ на специалистов определенного профиля, не выполняет функцию распределения, в связи с чем у молодежи *«теряются ориентиры»*, многие профессии не востребованы, получение высшего образования превратилось в фикцию, стало выполнять роль пропуска на рынок труда: *«Это стереотип какой-то: если нет высшего образования, значит ты дурак»* (ж, 47, п. Светлый, лицей, учитель истории и обществознания, стаж 23 года).

– изменение стандартов ФГОС, влияние которых оценивается крайне негативно: *«несоответствие декларированных требований ФГОС... действительной реализации учебного процесса. Если мы будем учить по новому ФГОСу, то... так мы совсем никого не научим»; «новый ФГОС с его системно-деятельным подходом и вот такой «масюсенькой» фигурой учителя»* (из фокус-группового интервью). Сам ФГОС оценивается как нечто лишнее и искусственно надуманное, не находящее реального применения на практике, ведущее к возникновению следующего противоречия: *«требования ЕГЭ, контекст ЕГЭ, контрольно-измерительных материалов ЕГЭ в принципе противоречат системно-деятельному подходу нового ФГОСа. Там всё ЗУН – знания, умения, навыки. Репродукция, огромное количество просто репродуктивно воспроизведенного знания»* (из фокус-группового интервью).

– непродуманность и недальновидность политики в отношении школьного образования, отсутствие соответствующей проработки и апробации нововведений с точки зрения их целесообразности. Педагоги перечислили широкий спектр проблем (от введения новых предметов до попытки создания единых учебников), связанных с несогласованностью, быстрыми изменениями в системе образования, оторванными от реалий финансирования и кадрового состава школ: *«Сейчас вот ввели второй иностранный язык, а где взять штаты, то есть работников? Где взять кабинеты, компьютеры, учебники — это никого не волнует»* (ж, 32, Томск, школа, учитель иностранных языков, стаж 8 лет). *«Некая несогласованность, быстрое изменение наверху. Министры меняются, у каждого свое видение. Один еще не доделал свою реформу, у другого уже своя новая реформа»* (ж, 39, Томск, лицей, учитель информатики, стаж 12 лет). В случае

со школой проблема недальновидности проводимых реформ стоит особенно остро: *«В педагогике нельзя же все делать сиюминутно, там все делается с закладкой в несколько лет, десятилетий вперед. Мы все-таки с жизнями человеческими здесь работаем. А раз – и правительство сменилось, либо оно решило курс поменять через 5 или через 3 года... Например, нужно разрабатывать робототехнику, спускается директива... Два-три года этим поигрались, поняли, что некуда это применять. Сделали парочку соревнований, дальше это никуда не растет»* (м, 28, Томск, лицей, учитель истории и обществознания, стаж 6 лет). *«Даже пятилетки не хватает, чтобы реализовать, порою, те идеи, которые вводят в образовании»* (ж, 43, Тимирязево, школа, учитель начальных классов, стаж 19 лет).

В представлениях учителей данная проблема связана, в первую очередь, с отсутствием должной квалификации, а именно – педагогического опыта – у чиновников, принимающих решения на высшем уровне: *«На мой взгляд, очень много теоретиков, которые занимаются проектированием всех глобальных вещей, и очень маленькая часть людей, кто там пришел из школы, кто знает изнутри работу учителя и понимает, что от детей из школы можно требовать, а что нет»* (ж, 33, Томск, школа, учитель русского языка и литературы, стаж 5 лет).

*«Куча чиновников, которые никогда не работали или отработали год в образовании, а потом десятилетиями учат тех, кто десятилетиями в этой сфере работает»* (ж, 42, д. Лебедевка, сельская школа, учитель английского и информатики, стаж 7,5 лет).

*«Надо чтобы они спустились в школу, поработали там, а потом бы было лучше, наверное. Мысли бы у них другие приходили в голову»* (ж, 45, Тимирязево, школа, учитель математики, стаж 23 года).

– недостатки в организации процесса обучения, которые связаны с тем, что с современными детьми необходимо построить иную форму работы – молодые учителя (до 30 лет) выражают свой недовольство слабым использованием электронных образовательных программ, например, в игровой форме: *«дети приходят, учителя дают им книжки. «Учим правила». Зачем, если дети уже вполне хорошо работают с гуглом, с википедией, с интернетом вообще? Они все могут найти без учителя»* (м, 30, Томск, школа ССК, учитель истории и обществознания, стаж 7 лет). *«Можно тоже использовать те-*

лефоны, да, чтобы учить ту же самую историю, допустим. Тоже на всяких викторинах, играх, конкурсах. И делать это интересно, а не когда, допустим, замученный учитель что-то там в полусонном состоянии рассказывает» (ж, 28, Томск, школа, учитель английского языка, стаж 4 года). Педагоги старшего возраста (старше 50 лет) отмечают, что в учебном плане за последние годы появилось много «бесполезных» предметов, из-за которых страдают другие, более «нужные» дисциплины, формирующие личность ученика (история, литература): *«Надо отменить половину уроков, особенно в старших классах, например, основы финансирования, экономику, права много, это же все обществознание, все одно и то же, в 5 классе, потом повтор в 6, в 9 и даже дебилы говорят, что мы это уже слышали»* (м, 63, Томск, школа, учитель истории, стаж 45 лет).

– критика ЕГЭ и ОГЭ. Как показало исследование, проведение обязательных государственных экзаменов по-прежнему вызывает недовольство педагогов – как молодых, так и более опытных. Учителя отмечают, что введение такой формы аттестации фактически привело к тому, что *«педагоги занимаются пустым натаскиванием к ЕГЭ, забывая просто о детях как о личностях»*; *«я не пытаюсь раскрыть способности какого-то ребенка, а я просто скормливаю даты и определения ребенку, которые он должен знать»* (ж, 40, Северск, школа, учитель истории и обществознания, стаж 10 лет). Кроме того, негативно оценивают учителя саму форму проведения ЕГЭ и ОГЭ (приучение детей к тестированию *«воспитывает робота, нет простора для творчества»*, не помогает ребенку *«развивать речь»*). Некоторые респонденты отмечали постоянно растущую нагрузку на психику детей: *«Слишком предъявляют завышенные требования... к ученикам. У детей от этого дискомфорт психологический и стресс. Да, это, конечно, важно, после 11 класса для поступления, но это происходит как истерия. Не должно быть этого»* (ж, 23, Томск, школа, тьютор, стаж 2 года).

Также в интервью прозвучало следующее мнение относительно причин недовольства ЕГЭ и ОГЭ большей части учителей, связанного с их нежеланием меняться: *«Общие проблемы я вижу в лени педагогического состава, в большинстве своем не хотят работать по-новому. Не хотят учиться новому... я сторонник изменений. Я сторонник ЕГЭ... Введение тех же ФОСов, компетенций восприни-*

*мается как нечто чуждое и они по факту заполняют бумаги новыми словами, по новым шаблонам, а как работали в советское время, так и продолжают работать»* (ж, 39, Томск, лицей, учитель информатики, стаж 12 лет).

– зарплата учителей – спорный вопрос для педагогов. С одной стороны, учителя понимают и принимают тот факт, что система школьного образования – не та сфера, в которой *«можно заработать огромные деньги»*, однако оценить заработную плату педагога как соответствующую затраченным усилиям – по-прежнему не могут: *«Учителя — это великие труженики», «качество зависит от учителя, а качество учителя зависит от его зарплаты»*. Систему поощрений и стимулирующих выплат респонденты оценивают неоднозначно: одни считают ее реальной возможностью проявить себя и быть оценённым по достоинству: *«Знание компьютера, различные курсы, участие в конкурсах, это всё повышай. Мотивация, и, следовательно, и заработная плата будет выше»* (ж, 45, Томск, школа, учитель русского языка и литературы, стаж 23 года), – другие учителя имеют четкую позицию, что педагогам, которые *«реально учат детей, им некогда плясать, прыгать и петь... физически просто нет времени на все на это. Если ты нигде не засветился, ни в каких олимпиадах, круглых столах, проектной деятельности, ты за стимулы получишь ноль. В итоге у тебя и зарплата, соответствующая»* (ж, 40, Северск, школа, учитель истории и обществознания, стаж 10 лет).

Педагоги, которые имеют крайне негативную оценку финансированию работы учителей в России, опираются на сравнение с положением учителей в зарубежных странах (например, в Финляндии):

*«Низкая зарплата, люди не стремятся сюда и нет конкурса. На вакантное место берем тех, кто придут. Лишь бы было крытое место. Основная фишка финской системы, они подняли зарплаты одновременно сразу в 10 раз учителю. И выстроилась очередь желающих работать в школе, и в школах появилась возможность выбирать лучших»* (ж, 39, Томск, лицей, учитель информатики, стаж 12 лет).

*«Я в шоке, молодые у нас тоже говорят, что зарплата хорошая, откуда у них такое представление, они не образованные, не знают, как бывает, как другие живут, и как в других странах»* (м, 63, Томск, школа, учитель истории, стаж 45 лет). *«По сравнению с зарубежными*

*школами, мы просто нищие, даже ниже, чем нищие» (ж, 45, Тимирязево, школа, учитель математики, стаж 23 года).*

– проблема технической оснащенности школ в сельской местности: нехватка методической литературы, оборудования, учебных материалов. Из этой ситуации учителя выходят при помощи родителей или совместно с учениками изготавливая те или иные экспонаты, необходимые для учебного процесса.

**Второй блок проблем**, выделенных учителями в современной системе образования, связан с особенностями управления школой. Согласно полученным данным, в образовании сегодня наблюдается тенденция к двойному давлению: Департамент и иные проверяющие органы давят на директора, директор – требует от учителей. Жесткий административный контроль, участие в рейтингах, зависимость заработной платы от образовательных результатов – все это ставит педагогов в такую ситуацию, при которой они вынуждены *«подтасовывать», «врать», «отчитываться за хорошие результаты, которые не всегда есть»*. *«Школа всегда врала»* – резюмирует один из участников исследования. По словам респондентов, нередко случаи, *«когда учителя делают олимпиады за детей, чтобы им поставили баллы за победу ребенка в олимпиаде, ужас, вранье... Вот у меня родственник в Кемерово, они делают какие-то олимпиады онлайн, сидят, делают с родителями, так как учительнице надо набрать какие-то 500 баллов. Родители сидят и делают олимпиаду за детей, вранье» (ж, 60, Новосибирск, школа, учитель истории, стаж 38 лет).*

От учителей требуют высокого качества образования, и некоторые из них выбирают стратегию формально соответствовать требованиям и ставить всем ученикам только хорошие оценки, вне зависимости от реальных знаний. *«60 – 70% мало? – да я и 85% дам. А у остальных учителей все хорошо, сверху до низу 4 и 5. А потом говорят – ЕГЭ? – а пусть родители нанимают, раньше школа — это институт социальный, который давал знания, а сейчас это услуги, за которые надо платить»*. (ж, 60, Томск, школа, учитель истории, стаж 38 лет). В итоге подобной профанации, по мнению учителей, снижаются образовательные результаты школьников, ухудшаются реальные знания учеников, что часто демонстрирует промежуточная аттестация.



Следующий важный момент, на который указали респонденты – гонка администрации школы за показателями. *«Декларативный характер деятельности, когда отчеты абсолютно пустые, их требуют свыше... школа, она повязана на стимулирующих выплатах, которые за что у нас делаются? За бумажки своевременные, за сотрудничество с ВУЗами»* (из фокус-группового интервью). При этом учителя испытывают неудовлетворенность по поводу используемых показателей. *«В ЕГЭ с 2005 года у меня не куча сто-балльников, но есть они, и не один, и не два по истории и обществознанию. Понимаете, в экспертную комиссию вхожу..., в апелляционную комиссию включили. Это ничего не учитывается. Учитывается – участвовала ли я в педагогических конкурсах. Нет! Мне некогда, потому что я 150 работ каждую неделю проверяю»* (из фокус-группового интервью).

Школы в настоящее время оцениваются по рейтингам, однако, по мнению самих учителей, не всегда хороший рейтинг является показателем того, что в школе все благополучно: *«И что ты ожидаешь, входя в хорошую школу? Какой-то мирный дух, что ли. А здесь дети бунтуют, дети употребляют мат, притом так, чтобы это слышали учителя, а учителя не справляются со своей агрессией часто»* (ж, 35, п. Светлый, лицей, учитель русского языка и литературы, стаж 15 лет). Также существует следующая тенденция, которую отметили некоторые участники исследования: администрация школы при конфликтной ситуации занимает, как правило, сторону родителей, что воспринимается учителями как собственное бесправие.

Участники фокус-группового интервью негативно отзывались также о качестве проводимых курсов повышения квалификации: *«дают одну теорию», «читают с одной и той же флешки», «они малопродуктивны».*

**Третья группа проблем**, выделенных респондентами, касается нехватки высококвалифицированных кадров в системе образования. «Двойной отрицательный отбор» как характеристика отечественного педагогического образования, согласно мнениям респондентов, приводит к фактическому отсутствию конкурса на замещение вакансий – на свободные должности *«берут тех, кто придет»*, и в результате этого страдает качество обучения: *«молодая учительница начальных классов подошла и попросила: «Объясните мне, пожалуйста, чем отличаются местоимения от существительных, я их не различаю».*

*И таких много. Учителя, которые пишут с ошибками, которые теоретически не подготовлены совершенно» (ж, 59, Томск, школа, учитель русского языка и литературы, стаж 37 лет). «...если есть возможность этому умненькому ребенку куда-то после пед института пристроиться получше, он сделает все, чтоб не идти в школу. И наверно правильно сделает» (ж, 59, Томск, школа, учитель русского языка и литературы, стаж 37 лет).*

Кроме этого, респонденты отмечают нехватку в школе мужчин-учителей, старение основной массы педагогического состава, а также сокращение численности учителей в школах с целью выполнения показателей по «высокой средней зарплате»: *«вот у нас там увольняются учителя, кто на пенсию, кто просто уходит, молодые там, а других не берут, чтобы директора не ругали, чтоб зарплата высокая средняя была. У физруков 42 часа можно понять, а у учителя русского языка или математики по 40 часов в неделю, это невозможно, выгорание, более 2 ставок» (м, 63, Томск, школа, учитель истории, стаж 45 лет).*

Помимо недостатка педагогических кадров, учителя отмечают нехватку профессиональных психологов, которые могут работать с детьми с ОВЗ. На сегодняшний момент, по словам респондентов, все обязанности по работе с данной категорией детей, которая с каждым годом все больше представлена в общей массе учеников, возложены на самих педагогов, а они в свою очередь *«слабо представляют, что с ними делать и как учить, когда в классе 30 учеников»*. Учителя отмечают недостаток квалификации по обучению детей с ОВЗ: *«я не коррекционщик, я не логопед, я не психолог, я по чуть-чуть все вышесказанное»; «учителю должны помогать профессионалы своего дела, я имею в виду психологи»*.

В основе многих кадровых проблем в системе образования, по мнению большинства опрошенных – низкий престиж педагогической профессии в российском обществе. В чем эта тенденция проявляется для респондентов?

– В признании проблемы на государственном уровне: *«несколько лет назад с высоких трибун звучало, что надо поднимать престиж профессии. То есть на государственном уровне уже признано, что престижа-то и нет. На сегодняшний день она сравнялась со всеми остальными профессиями, и никто ничего особенного в ней не ви-*

*дит. И соответственно никто не мечтает быть учителем»* (ж, 33, Томск, школа, учитель русского языка и литературы, стаж 5 лет).

– В отсутствии уважения от родителей: *«Раньше учитель, даже на селе, был человек высшего общества, а сейчас учитель, это так. Скоро будет как кнопка, робот. такое отношение к учителю сейчас. Должен, обязан и все»* (ж, 43, Тимирязево, школа, учитель начальных классов, стаж 19 лет).

– В репрезентации негативного образа учителя в СМИ, юмористических передачах: *«Как только начинается 1 сентября, начинается определенная, так скажем, работа во всех средствах массовой информации – работа против школы, против учителя как такового, весь негатив выплескивается»* (ж, 56, Новосибирск, лицей, учитель русского языка и литературы, стаж 34 года). *«Когда на экран выходит фильм Германики о школе, это ужас, образ какой ужасный, ну покажите на фестивалях, но зачем на широкий экран выносить?»* (ж, 60, Томск, школа, учитель истории, стаж 38 лет). *«Вопрос в интернете на форуме – кто будет голосовать за повышение пенсионного возраста? Это преподавы университетов и школ, которые не уработались»* (из фокус-группового интервью).

– В низкой заработной плате: *«Уважение к учителю формируется через оплату, искусство, условия труда, просила в кабинет жалюзи, так как шторы не по технике безопасности, нет нельзя, некрасиво, не эстетично, а жаркая сторона и на проекторе ничего не видно, не важно, что с детьми и образованием – все для формальной отчетности и условий, а так учитель, в целом, человек для битья»* (ж, 60, Томск, школа, учитель истории, стаж 38 лет).

– В плохих условиях труда, в том числе в отсутствии учительских в школах: *«Учительской нет, а также если бы мы работали в одну смену, можно было бы, как в других странах, Бельгии, например, остаться с детьми, общаться, учить. Я раньше сидел до посинения с детьми, бескорыстно, пока они не устанут... А сейчас нигде, да и времени нет. Если окно, я ухожу и брожу по городу, надоело на окошке сидеть или где-нить при ком-то и читать интернет»* (м, 63, Томск, школа, учитель истории, стаж 45 лет). *«Шпингалеты в женских туалетах педагогического корпуса как отсутствовали, так и отсутствуют. Я не знаю с чего начинать поднимать престиж профессии, может быть хотя бы с этого. Это просто как яркий*

*пример... про самооценку людей, которые там прям учатся»* (ж, 33, Томск, школа, учитель русского языка и литературы, стаж 5 лет).

Однако в наибольшей степени низкий престиж педагогической профессии проявляется в том, какие стереотипные образы преобладают в российском обществе относительно учителей. Подробно данная тема рассмотрена в параграфе 8.1 «Уменьшение негативных стереотипов в обществе».

Об уважении к учителю респонденты говорили либо в отношении своего личного опыта работы в школе и общения с учениками и родителями, либо с ностальгией и в прошедшем времени как о существовавшем некогда, почти сакральном образе важного человека в жизни каждого ребенка: *«учитель – это такой человек, на которого можно быть даже похожим, который подаёт пример, как внешний, так и внутренний. Такая гармоничная личность, что – УЧИТЕЛЬ. Все бабушки, дедушки, когда рассказывают, допустим, о своём детстве, у них есть прямо учителя, которыми они до сих пор вдохновлены, и ставят в пример, и «Вот, повезло, что у меня был такой учитель»* (ж, 23, Томск, школа, учитель математики, стаж 1 год).

## **5.2 ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДРУГИМИ УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Далее постараемся осветить вопрос об основных проблемах в школе, о социально-психологических аспектах, связанных со взаимодействием со всеми основными участниками образовательного процесса, опять же в контексте влияния социальной среды. Это важно, так как восприятие учителями своей профессии зависит от того, комфортно ли они себя чувствуют не просто в роли педагога, а в принципе, находясь в стенах школы. Данный вопрос сознательно не был уточнен – какой именно комфорт имеет в виду интервьюер – физический или психологический, однако все респонденты интерпретировали слово «комфорт» именно применительно к психологическим условиям, климату взаимоотношений в школе. По ответам на данный вопрос можно судить о том, насколько сильна внутренняя, смысловая составляющая в установках учителей относительно своей профессии: учителя с четкой жизненной позицией, с отрефлексированными установками в отношении педагогической деятельности, ее

вклада в общество и собственное личное развитие, говорят о том, что они комфортно чувствуют себя в школе, даже несмотря на массу перечисленных проблем (о которых респонденты говорили при ответе на другие вопросы):

*«В системе образования нашей работать можно и можно работать комфортно»* (м, 28, Томск, лицей, учитель истории и обществознания, стаж 6 лет); *«Я выкинула все мысли о том, что комфортно – не комфортно. Если на этом циклиться, то можно потерять главное. А главное – это процесс совместно с детьми»* (ж, 35, п. Светлый, лицей, учитель русского языка и литературы, стаж 15 лет). *«Мне не бывает некомфортно в школе. Если бы я чувствовал себя некомфортно там, то и не работал бы»* (м, 82, Мельниково, школа, учитель физики, стаж 56 лет).

Среди перечисленных респондентами факторов, влияющих на их дискомфорт, можно выделить давление в связи с необходимостью срочного предоставления отчетности. *«Когда мне мешают мою делать работу, которую хочу, от которой я удовольствие получу»; «Дискомфорт, что нужно это всё скорее сдать»; «Когда ты не сдал программы завучу. Уже второй месяц идёт, и она ждет тебя в кабинете, а ты мимо его обходишь, очень некомфортно».*

Внутренне состояние учителей также может влиять на комфортность пребывания в школе, а именно – психологическая и физическая усталость в конце учебного года и личные переживания, не связанные с работой: *«Сложно, когда какие-то личные проблемы, тебе там, хочется просто сесть зарыдать, взять больничный, закрыться дома, лечь под одеяло и плакать, – а тебе надо идти в школу и улыбаться»* (ж, 29, Томск, школа, учитель истории и обществознания, стаж 5 лет).

Комфортная среда в школе во многом зависит от качества взаимоотношений между основными участниками образовательного процесса: учителями, учениками, родителями и администрацией учреждения. Респонденты указывали на отношения с коллегами как важный фактор комфортности их самоощущения в школе, поскольку нередко именно педагогический коллектив выступает причиной того, что учителя уходят или остаются в профессии. Доля женщин-учителей в российской системе образования по-прежнему высока и составляет 85% (по данным исследования TALIS-2018 [79]). Женский коллектив является конфликтогенной средой, а в массовом сознании ассоциируется

с такими негативными явлениями, как сплетни, обсуждение личной жизни других людей, нездоровая конкуренция, соперничество и т.д.

Как показало исследование, характер отношений в педагогическом коллективе может быть различен, и комфортность взаимодействия внутри школы, как правило, определяется такими критериями, как взаимовыручка, рабочий настрой, уважение, наличие совместных традиций и праздников, соразмерное соотношение количества молодых и опытных учителей (*«надо выдерживать баланс»*).

Половина опрошенных охарактеризовала отношения в педагогическом коллективе школы как положительные:

- Душевность, близкие отношения, психологический комфорт. Такой тип отношений больше характерен для небольших школ, или обособленных коллективов (например, сильное и активное сообщество молодых учителей в школе);

- Уважение, тактичность, этика, взаимопонимание (*«мы друг друга понимаем», «доверие»*);

- Сплоченность, командный дух, рабочая атмосфера сотрудничества, взаимовыручки и поддержки (*«мы один цельный организм», «мы – коллектив сработанный»*).

Исследования зарубежных авторов подтверждают, что атмосфера доверия в коллективе улучшает самочувствие учителей и способствует сотрудничеству между ними, при этом, однако, оказывая небольшое, но негативное влияние на мотивацию учителей и их профессиональное развитие [144, с. 519]. Исследователи из Индии пришли к схожему выводу – близкие доверительные отношения в педагогическом сообществе не снижают количество прогулов учителей (актуальная проблема для сельских школ развивающихся стран), то есть не стимулируют учителей работать лучше [166, с. 658]. Причина данного факта в том, что если отношения в педагогическом коллективе становятся слишком близкими, человек начинает воспринимать их как самоцель своей деятельности, то есть смещается акцент с профессиональных смыслов на личностные – нахождение в комфортной психологической обстановке. Иными словами, необходимо отличать продуктивную сплоченность от автономной, при которой малая группа начинает ориентироваться на себя, свои внутренние отношения, экспрессивную сферу и уход от общественно значимых целей. Л.И. Уманский называет такой процесс «закукливанием» [101], кото-

рое снижает мотивацию к личностному развитию и совершенствованию профессионального мастерства.

Наиболее продуктивны в данном случае – *кооперация и мотив сотрудничества как основной способ взаимодействия в коллективе*, которые реализуются через широкое обсуждение успехов коллег, взаимную поддержку, обмен мнениями и инструментальными средствами решения учебных задач, совместное участие в организации конкурсов, семинаров и др. мероприятиях школы [115, с. 178].

Негативную атмосферу в коллективе учителя респонденты связывали с проявлением такой важной характеристики, как обособление, разделение педагогов на отдельные группы по интересам и личным предпочтениям. Обычно такое разделение происходит в соответствии с общими классами, возрастом учителей, их жизненной позицией и отношением к работе, например:

*«Каждый год к нам приходят, не знаю, по 10 новых педагогов. Приходит, смотришь на них, и уже можно эксперименты на них ставить. Год-два продержится — это хорошо, возможно, дальше пойдет. И еще куда он пойдет – либо к «старой гвардии» примкнет, и тут же плесневеть начнет в 20 лет, в умственном смысле, либо он как-то начнёт себя проявлять. Нужно иметь очень хорошие навыки коммуникации, в то же время иметь позицию. В школе без позиции, на самом деле, нечего делать»* (м, 28, Томск, лицей, учитель истории и обществознания, стаж 6 лет).

*«Собираются одной кучкой, придёшь, зайдёшь – никогда не предложат чай попить. Поэтому кто-то дружит с кем-то, а кто-то с ними не дружит... чисто узкий и, скорее всего, даже специфичный круг общения. Вот мы, учителя, на одном крыле общаемся. Или по предметам, как предметники. «Началка» только с «началкой»... У них там вообще другая республика»* (ж, 60, Томск, школа, учитель физики, стаж 39 лет).

В фокус-групповом интервью учителя отмечали отсутствие учительского сообщества, некоторого единства, которое вдохновляет, усиливает идентичность: *«...пропало учительское братство, каждый сам за себя, никто не желает делиться своими материалами, наработками – только с близкими по духу людьми»*; *«в моем образовательном учреждении мне интересно по предмету говорить с одним человеком... так чтобы сесть, обсудить, что я ему дам, что он мне*

*даст...А советская система выстраивала эту преемственность»; «если я лучше делаю, я никому не скажу»; «У нас нет учительской, мы не можем сесть, поговорить и т.д.».* Опыт анализа зарубежных исследований показывает, что в странах с наиболее успешными образовательными системами, например в Тайвани или Голландии, создано сильное учительское братство, которое дает возможность для рефлексии учителей, взаимной поддержки, обмена идеями и т.д.

Тип отношений между учителями, распространенный в современных российских школах, стоит отнести к непродуктивному варианту взаимодействия, поскольку в таких условиях педагоги не чувствуют сплоченности всего коллектива, единого целого, объединяющей идеи. Для таких обособленных коллективов больше характерны нейтральные или негативные отношения – так считают опрошенные респонденты. В ситуации взаимного дистанцирования могут возникать и, в соответствии с опытом опрошенных учителей, периодически проявляются конкуренция, сплетни и доноительство: *«Если смотреть сверху, не вникая, то вроде бы все более-менее. А если углубиться, то каждый тянет свою ляжку и завидует только другим. А завидуя, не хотят делиться тем, чем можно было бы поделиться: и опытом, и какими-то знаниями, еще чем-то...»* (ж, 45, Тимирязево, школа, учитель математики, стаж 23 года).

*«Самое сложное – это взаимодействовать с коллегами так, чтобы они тебе не ставили палки в колеса. Допустим, я себя считаю в коллективе, ну, допустим, белой вороной. Потому что, опять-таки, я отношусь по-другому к работе. Но, тем не менее, я считаю, что я правильно отношусь к работе, я что-то делаю. Есть люди, которые ничего не хотят делать, даже сдвинуться. Но зато они любят, допустим, обсуждать чью-то там зарплату, возмущаться, допустим, даже при тебе, ну что самое, как говорится, неприличное»* (ж, 28, Томск, школа, учитель английского языка, стаж 4 года).

*«Дедовщину никто не отменял. Сплетни, все остальное, зависть – все присутствует... ну это нормально. И вот опять же твое умение подстроиться под это. Отгородить себя или наоборот влиться в это. Это уже то, как ты будешь здесь дальше жить...Когда набирают 7 классов параллель и кому-то достается немножко больше, немножко меньше – это тоже вызывает конфликты и напряжение, и обиды, недоговоренности»* (ж, 32, Томск, лицей, учитель начальных классов, стаж 9 лет).



*«Меня в школе напрягала система сикофантства (в древней Греции), доноительства. Но все зависит от администрации, не поддержит – не заработает система. Интеллигентный человек никогда не будет выносить на публику грязь и пр., все, что было доложено, он сам разберется, не будет публично обсуждено. Самодуры подливают воды на психическое состояние»* (ж, 60, Томск, школа, учитель истории, стаж 38 лет).

*«Если приходиться на работу и относится к ней как к работе, то в принципе, она не доставит каких-то негативных эмоций»* (ж, 40, Северск, школа, учитель истории и обществознания, стаж 10 лет).

*«Обстановка не дружественная. Есть группы, которые сами по себе, а я не хочу примыкать к какой-то из них, поэтому я держу нейтралитет. Но мне это не нравится. Это напрягает слегка. Хочется, все-таки, больше общаться. У меня, конечно, есть с кем общаться, но я бы хотела, чтобы круг моих близких и единомышленников был гораздо больше!»* (ж, 45, Тимирязево, школа, учитель математики, стаж 23 года).

Вышеперечисленные цитаты из интервью показательны в плане того, что, по сути, демонстрируют некоторую тенденцию к отделению, индивидуализации и отчуждению учителей от сообщества коллег, – одну из причин распространения синдрома выгорания в современной системе образования. Исследователи Schaufeli и D. Enzmann [164, с. 12–16] обнаружили, что выгорание провоцируется индивидуализацией, проявляющейся помимо всего прочего в снижении поддерживающего влияния учительского сообщества. Результаты фокус-группового и нарративного интервью подтверждают наличие данной тенденции в российской системе образования. Ситуация, при которой педагог остается один на один со своими профессиональными трудностями, не имеет возможности поделиться своими наработками или наоборот, получить необходимый совет, обсудить методику преподавания, способы решения проблем и т.д., приводит к разочарованию в профессии. По мнению Hoversten, для преодоления состояния некоммуникабельности как одного из проявлений взаимного отчуждения и социальной апатии педагогам необходимо поддерживать постоянные ежедневные контакты с коллегами, формируя в коллективе благоприятный климат, атмосферу поддержки и возможности для обмена идеями.

В наиболее успешных образовательных системах работа учителей построена на регулярном профессиональном взаимодействии с коллегами: например, учителям в Сингапуре выделяется в расписании около 20 часов в неделю для обмена планами и опытом, включая посещение занятий у своих коллег, а также 100 часов в год на профессиональное развитие вне школьного времени (за счет государства). В системе образования штата Онтарио (Канада) учителям предоставляется 6 рабочих дней в году для занятия совместной профессиональной деятельностью, в Финляндии – 7 дней в году для саморазвития в профессии. В таких условиях обеспечивается практически беспрепятственный доступ к получению актуальных знаний и навыков, препятствующих профессиональной стагнации [130]. К сожалению, в нашей стране педагоги, как правило, посещают курсы повышения квалификации за счет своего свободного времени.

Кроме того, успешный зарубежный опыт показывает, что именно через создание сильной кооперации учителей – профессионалов формируется здоровая коммуникативная среда, основанная на сильной мотивации. Например, важная – и до сих пор добровольная – часть работы финских учителей посвящена улучшению практики преподавания, прогрессу всей школы и работе с сообществом. Согласно мнению Р. Sahlberg, системе образования Финляндии удастся добиваться стабильно высоких образовательных результатов в том числе благодаря тому, что финские учителя берут значительную ответственность за учебный план и оценивание, а также экспериментирование и улучшение методов преподавания [162, с. 13].

В интервью респондентам предлагалось оценить взаимодействие с коллегами, детьми, родителями и представителями администрации школы и ответить на вопрос, с кем из перечисленных участников образовательного процесса учителям взаимодействовать тяжелее всего? Больше всего негативных отзывов получили взаимоотношения с родителями, с которыми *«очень сложно»*, *«больше всех проблем»*. В значительной степени это связано с позицией родителей как заказчиков образовательных услуг: *«родители очень требовательные, вот они отдали они хотят получить цветок, не ребенка»*; *«в школе трудно работать стало не с детьми, а, пожалуй, трудно работать стало из-за потребительского отношения со стороны родителей»*; *«на собраниях тон задает активно кричащая, невоспитанная, шагающая*

*через всех масса родителей»; «современные родители, на мой взгляд, очень избалованы информацией о том, что должна школа»; «родители идут в первую очередь требовать, требовать» (ж, 63, Томск, лицей, учитель биологии, стаж 25 лет).*

Именно с родителями у учителей происходят наиболее острые конфликтные ситуации: *«Родитель теперь потребитель, раньше приходили родители и спрашивали, что надо сделать, чтобы исправить 2, прислушивались и т.д. А сейчас грубым тоном – «А почему у него стоит 2, куда вы смотрели, чему не научили?»». Были у нас и в этом году обзывания учителей, прям при детях «дурами». Учитель ниже плинтуса!» (м, 63, Томск, школа, учитель истории, стаж 45 лет).*

Изменение отношения родителей к учителям, падение авторитета, потребительское отношение к педагогам, по мнению учителей, нередко транслируется в семье и влияет на детей. *«Неуважение родителей – это чувствуется, сколько бы ты ни проработал. Вспоминается сразу демотиватор, картинка в интернете, когда сидит учитель и к нему подходит ученик и двое родителей – 1970-е годы примерно – и учитель и родители отчитывают ученика. И сейчас, 2010-й, когда трое стоят, учитель, повесив голову, так сидит, и на него катят» (из фокус-группового интервью).*

Среди своих коллег респонденты больше всего трудностей испытывают в общении с теми, кто имеет апатичную, безразличную позицию, особенно это касается более опытных учителей старшего возраста, до которых бывает «не достучаться»:

*«А ты им говоришь – Слушайте, вот такие вот современные образовательные технологии, такой семинар замечательный. Вот давайте организуемся, проведем! – «Я и так даю результаты 100 баллов. Нет. Отстаньте от меня с этими семинарами». Они тяжелые на подъем. Особенно те, которые имеют стабильные результаты ЕГЭ, ОГЭ, достаточный опыт в образовании, а вот чтобы что-то такое применить – не лезьте ко мне, я на уроке все равно знаю, как мне достичь достойных результатов» (ж, 28, Томск, лицей, учитель математики, стаж 7 лет).*

Сложные взаимоотношения с коллегами возможны в тех коллективах, где присутствует автономная сплоченность группы учителей, при которой основной целью ее членов становится – сохранение данной системы отношений, а общественно значимые цели (обучение

детей, забота об учениках) уходят на дальний план. Одна из педагогов поделилась своей ситуацией, которая сложилась у нее в начале педагогической деятельности именно в таком коллективе: *«После университета сразу, когда я пошла в школу, я поняла, только я переступила порог школы, мне сказали такую фразу: «Что Вы сюда пришли? Здесь уже столько молодых было, – здесь молодых выживают». И в принципе, мне там было очень тяжело... меня попросили «закрыть дыры» – отсутствовал человек, который мог взять классное руководство 4го класса, у которых там уже и так три раза классные руководители менялись. Класс был сложный, трудный, но от детей у меня как раз гораздо больше впечатлений положительных, от нашего совместного труда, чем от учителей. Я видела, как учителя, ну простите, позволяли себе говорить, что те, кто учится в классе по традиционным программам – дураки, хотя я работала с этими детьми, я понимала, что эти дети – просто запущенные. И вот, честно говоря, у меня были нехорошие отношения, у меня сердце потом периодически болело, схватывало... Например, такой момент, что я с этим классом работала, и прошла четверть, и мы, дети стали друг-другу доверять, они стали не бояться выходить в коридор. Потому что вот это поведение учителей, которые как-то презрительно относились к этим детям, оно сказывалось на других детях, которые учились в их классах, этих учителей. Они, вот эти дети, чувствовали себя дураками. Они говорили: «Мы – дураки». Даже родители этих детей уже привыкли. И они когда пришли первый раз на собрание, они ожидали, что сейчас их детей будут называть дураками. Когда я начала говорить, что есть там какое-то продвижение, пыталась хорошее сказать, ну, не без критики конечно, они очень удивились. И они как-то даже начинали мне вопросы наводящие задавать, чтобы я сказала: «Они у вас дураки»» (ж, 35, п. Светлый, лицей, учитель русского языка и литературы, стаж 15 лет).*

Отношения с администрацией школы учителя воспринимают неоднозначно: часть респондентов относится с пониманием к требованиям по предоставлению отчетности, понимая, что это общая тенденция в системе образования, и директор, и завучи в данном случае выступают лишь трансляторами общей политики. Другие педагоги отмечают тот факт, что администрация школы регулярно давит на педагогов, относится без понимания повышенной нагрузки педсостава,

при этом *«свято веря, что действует для блага школы и улучшения образовательного процесса. В итоге учителя бегут, не выдержав давления, а у детей по два-три раза в год меняются классные руководители или учителя-предметники»* (ж, 42, д. Лебедевка, сельская школа, учитель английского и информатики, стаж 7,5 лет).

По сути, от администрации учителя испытывают те же чувства давления, завышенных ожиданий и претензий, что и от родителей: *«они тебе предъявляют кучу требований, ограничений, которые ты не знаешь, как впахнуть в то, что ты должен учить детей. А еще ты все время им должен, должен, должен»* (ж, 48, Томск, Эврика, учитель-предметник, стаж 25 лет).

Таким образом, особенности современной социокультурной среды, в первую очередь, влияют на отношение учеников и их родителей к образовательному процессу и учителю как главному транслятору знаний и ценностей. Многочисленные проблемы, возникающие при взаимоотношении между основными стейкхолдерами процесса обучения, часто создают для учителей условия, при которых им сложно выделять смысл из своей профессиональной деятельности. Трансформация ценностных ориентаций, пассивность и безразличие родителей и их учеников, атомизация современного мира, о которой говорили учителя, позволяет говорить о состоянии социальной апатии как одной из главных тенденций в обществе. При наличии такого социального контекста особое значение для самочувствия учителей приобретает атмосфера сотрудничества, сплоченности и интериоризации целей и ценностей в общеобразовательных учреждениях.

## **Глава 6. ОСНОВНЫЕ ИНДИКАТОРЫ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АПАТИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЕ**

В данной главе речь пойдет о том, как учителя реагируют на те или иные проблемы в обществе и системе образования. Данные рассуждения будут связаны с описанными выше социокультурными тенденциями и социальной апатией как феноменом современной реальности. В первую очередь, представляется актуальным показать выявленные в процессе фокус-группового интервью установки учителей, поскольку они имеют огромное значение, в особенности – ограничивающие установки, затрудняющие процесс включения молодых педагогов в образовательную сферу и порождающие негативные оценки собственной деятельности у учителей с большим опытом работы. Данные установки позволяют учителям (в сознании при восприятии реальности) оправдывать, обосновывать знание об этом мире, формировать ощущение правильности и объективности происходящего и конструировать воспринимаемую реальность чаще всего как негативную.

По результатам эмпирического исследования были выделены следующие установки:

– Защитно-ограничивающая установка «мне уже некуда идти» присутствует у многих коллег, по словам респондентов. Школа воспринимается как «западня», учителю кажется, что у него нет навыков работы в другой сфере, а условия в школе его не устраивают, вследствие чего формируется ощущение безальтернативности и безысходности. Такая установка, однако, свойственна не всем учителям – молодые педагоги, а также учитель, которая вернулась в школу после длительного перерыва, связанного с предпринимательством, вполне комфортно адаптировались к современным институциональным реалиям, поскольку на своем опыте (в период прохождения обучения и занятости в других структурах, в том числе в бизнесе) поняли, что педагогическая деятельность не особенно отличается, а в чем-то даже выигрывает по сравнению с другими сферами занятости;

– Установка на поведение, в котором доминируют обязанности (респонсibilный модус), со слабым осознанием собственных прав. Учителя в процессе групповой динамики самостоятельно обосновы-

вали наличие низкого уровня грамотности по юридическим вопросам. Находясь в условиях бесконечного потока ожиданий со стороны родителей, руководства школы, учителя испытывают ощущение бесконечной работы, где они должны быть «правильными», эффективными и т.д.;

– Учителя говорили о необходимости наработки навыка (или установки) на восприятие образовательного процесса как игры. Один из респондентов говорил об игре как тренировке навыков для успешной продажи на рынке коммерческих образовательных услуг, другие – о легком отношении к работе, особенно это касается тех требований и вещей, которые кажутся бессмысленными, а также выработки «компетенции абстрагирования»: «не принимать близко к сердцу», что затруднительно в силу профессионального ролевого набора, предполагающего участливое, принимающее мир другого, поведение. Респонденты описывали коллег, которые испытывали разочарование, ощущение несправедливости и бессмысленности, что в свою очередь, впоследствии сильно демотивирует педагогов;

– Нежелание приспосабливаться к новым стандартам: *«я не вписываюсь в стандарты современной педагогической деятельности и модель поведения современного учителя. Я не хочу туда вписываться»*. Непонимание необходимости изменений, *«раньше все нормально было – «дети и сдавали, и поступали»*), нежелание работать в таких условиях *«это еще просто удивительно, как наши учителя еще умудряются давать знания детям»*). Желание работать не на авторитет образовательного учреждения, а на себя и заниматься детьми;

– Страх от взаимоотношений с родителями / активная защита своих прав от родителей: *«я, в том числе, настояла, чтобы в базу гимназии был внесен такой локальный акт, в соответствии с нормами которого предметник не имеет права наедине встречаться с родителями, законными представителями. Только междусобойчик: законный представитель, предметник, представитель администрации и классный руководитель. И когда ко мне подходят (мне не звонят – боятся) и говорят, а давайте поговорим о ребенке, я им – локальный акт такой-то, читайте. Все, я не встречаюсь один на один!»*;

– Инструментальная установка по отношению к профессии: *«Почему я выкладываюсь, я стараюсь выкладываться на уроках? Цели у меня намного более утилитарные... Я хочу качество жизни, я хочу*

денег, хочу хорошего дохода, который мне школа не даст, а ЕГЭ – даст... я инструмент свой настраиваю... Вот если я не буду вести уроки и, если я каждый раз по 6 уроков не буду выдавать не 6 раз одно и то же, я не смогу и выдать на коммерческих курсах, понимаете? За раз, чтобы меня еще и еще покупали... пусть, это может быть безнравственно покажется некоторым, я говорю правду, я это делаю именно для этого»;

– Некоторые высказывания, демонстрирующие позитивные установки, помогающие учителям в повседневности: «Я зарабатываю деньги». «Счастливый учитель – счастливые дети». «Люблю учить, люблю учиться, хочу учить и не мешайте – ни администрация, ни родители». «Дайте работать с детьми». «Люблю, когда я смотрю и вижу качество и я понимаю, что не зря я это делаю». «Я бы назвала это однозначно – гордость. Когда начинаешь читать их работы, и ты видишь, что у них стиль мышления-то твой. Они видят твоими глазами. Я не знаю, что это такое, это такое удовлетворение, которое сродни тщеславию и гордыне» (из фокус-группового интервью);

– Почти все учителя отмечают такую проблему, как отсутствие уважения в обществе к педагогам. Интересно, что уважение респонденты понимают как результат собственной высокой самооценки учителя и некоторых негативных эмоций (страха, неприязни, ненависти) в отношении к себе нему: «Если это уважение, то это уважение к отдельной твоей личности, которую сначала боятся, потом ненавидят, потом уважают, а потом, может быть, и любят, во всяком случае, так говорят»; «У меня высокая самооценка, я с родителями очень хорошо лажу, как они мне сказали, они меня боятся. Я всех учу в начальной школе, выходите к ним, как королева, ... чтобы они по стене сползали» (из фокус-группового интервью);

– «какой должна быть установка общения с администрацией – манипулирование. Потому что в подавляющем большинстве мы умнее администрации» (из фокус-группового интервью);

– желание видеть результат сразу «то есть видеть, как из «ничего не умею» получается то, чему учитель смог научить» (из фокус-группового интервью).

Таким образом, можно сделать вывод, что стратегии поведения, основанные на перечисленных установках, сложно назвать продуктивными, поскольку они адаптивны, не нацелены на позитивные



трансформации, чаще не конструктивны. По результатам проведенной фокус-группы были выявлено, с одной стороны, наличие критicismа и пессимизма в отношении происходящих изменений (который оказался свойственен в основном учителям с большим стажем), и с другой стороны, осознанный выбор в данных условиях стратегии абстрагирования, ухода, которую мы предлагаем характеризовать как проявление социальной апатии.

В исследовании методом фокус-группы авторы также пытались прояснить особенности психосоциального самочувствия педагогов. Учителя, давая собственные интерпретации говорили о своем самочувствии в разном ключе. Например, использовали такое понятие как «правовая трусость». *«...Я маленько правовой трусостью обладаю. Я знаю, что у меня есть семья, у меня есть ответственность, больше не за себя, то есть мое вольнодумие не должно привести к краху моей семьи, грубо говоря. Поэтому я труслив в этом плане». «Правовая активность у нас отсутствует в обществе. Это не тренд, это тоже характерная черта учителя, не только учителя – русского народа вообще!».*

Про выгорание учителя говорили следующее: *«Это истощение обусловлено той нищетой, в ситуацию которой поставлено подавляющее большинство учителей. И это профессиональное выгорание, фундамент его, так скажем, какая-то безысходность. Безысходность, в том числе и в финансовом смысле. Безысходность, что больше некуда идти, и безысходность, что больше не на что жить». «К концу года (все поддерживают), конечно, усталость»; «Для того чтобы работать классным руководителем, нужен просто железобетон»; «Профессия стала ремеслом. Совокупностью технологических приемов, которые ты используешь, совершенствуешь по каким-то часто чисто эгоистическим причинам, утилитарным причинам. Для меня мое выгорание лично так. У нас много учителей говорят сейчас так, прям установка: Ой, молодые вот они – показатели, олимпиада, а от меня отстаньте, я уже свое «отскакал», это тоже формула, кредо так сказать профессионального выгорания».*

Апатия сама по себе возникает в разных ситуациях, например, при осознании несправедливости оценок: *«когда дается в начале года список медалистов, да они на печке хоть проспят, все равно будут медалистами»; «И ты чувствуешь действительно какую-то бес-*

*смысленность. Ты рисуешь эти пятерки, и мне с приходом новой администрации очень сложно. Раньше, десять лет назад, два-три года меня просто ломало. Когда я ставила пять, где надо было ставить четыре или даже три, и меня ломало, но вот с какого-то времени у меня началось абстрагирование. И вот теперь, когда ко мне бежит завуч, я говорю: «Пять? – Легко!». Безнравственность, выгорание? Беспомощность и осознание в каком-то смысле бессмысленности всей деятельности».*

Нацеленность на прагматизм, а также негативность публичности и этического модуса «обязанного учителя» создают установку на проживание рабочего времени таким образом, что основной целью становится формальная отчетность и выполнение показателей. *«Мне было очень приятно, когда первую мою сотню (100 баллов по ЕГЭ – прим.) мой ученик получил в 2010-м году, и мне за это дали 30 тысяч рублей. Неплохие деньги... в 2018-м – мне уже никто ничего не давал. И мне тогда на эти 100 баллов как-то стало... денег-то не дают! Зачем я буду учить?»; «Возвращаясь к утилитаризму, ведь он нас, педагогов, тоже «накрыл». Каким образом мы готовимся среднестатистически к аттестации? Вот это беру, это не беру, наставничество сейчас вообще «the best», так быстро – где, где наставничество – в «пед» студентов учить можно, так, наставником молодых специалистов быть, так, программу разработал, в конкурсе поучаствовал, я тоже, скорее всего, так делаю в последние годы. Это что, действительно живое наполнение деятельности? Нет, это формализм и утилитаризм».* Насколько адекватно такое состояние для современных условий? Каким образом это влияет на живой педагогический процесс? Данные вопросы требуют дальнейшего осмысления.

Благодаря данным, полученным в ходе фокус-группового и нарративных интервью, были выделены дополнительные признаки социальной апатии. В рамках данного блока вопросов респондентам предлагалось охарактеризовать различные негативные состояния, которые встречаются в их профессиональной жизни. В гайде для проведения интервью сознательно не использовались слова «выгорание» и «апатия», чтобы у исследователей была возможность увидеть ситуацию глазами самих педагогов, а именно – их интерпретацию трудных психологических состояний. Интервьюер только помогал сфокусироваться на характеристике отношений «человек-общество», выявляя

степень проявления в профессиональной деятельности ощущений безразличия, пассивности, безынициативности, низкой мотивации, тенденции к патернализму, незаинтересованности в улучшении собственной практики, бессмысленности.

Как показали ответы респондентов, при обсуждении данных состояний учителя интерпретировали их как признаки либо синдрома эмоционального выгорания, либо апатии. В первом случае педагоги рассматривали данное состояние как психосоматическое заболевание в результате накопившейся физической и моральной усталости:

*«...это профессиональное выгорание... Люди, просто как картонный домик, рассыпаются, твои коллеги. Ты ходишь на работу, у них серые лица, возможно у тебя тоже серое лицо, ты его не видишь, впалые глаза»* (м, 28, Томск, лицей, учитель истории и обществознания, стаж 6 лет);

*«У всех бывают проблемы, внутренние проблемы, внутреннее выгорание, когда просто нет никаких идей, и ты сидишь, и ты уже ничего не хочешь»* (ж, 29, Томск, школа, учитель истории и обществознания, стаж 5 лет);

*«В каждом коллективе есть такие личности, которые не просто перегорели, они просто... Их всё раздражает. И они не считают, что им пора там, уйти, допустим, на пенсию, потому что они реально... ну уже ничего не могут дать! Они... у них просто замыкание, они искрят, скажем так. И они тогда начинают все свои домашние, там, проблемы, весь этот негатив сбрасывать на других людей»* (ж, 62, п. Светлый, лицей, учитель математики, стаж 32 года).

Мотив болезни при рассуждении о выгорании в педагогической среде присутствует у многих учителей, которые воспринимают перечисленные состояния с позиций широко распространенной в СМИ концепции синдрома эмоционального выгорания:

*«Когда человек здоров, он так не говорит. Я думаю, что это не от здоровья. От проблем со здоровьем»* (ж, 60, Томск, школа, учитель физики, стаж 39 лет);

*«Если у учителя это есть, то надо уходить. Потому что это называется моральное выгорание... (история про учителя-прим.) Она не смогла переломить отношение в школе к этим детям, она загремела в больницу. Не твое, уходи. Не сможешь ты тут работать, если не твое. Даже психосоматика не даст тебе это сделать»* (ж, 62, п. Светлый, лицей, учитель математики, стаж 32 года);

У молодых учителей есть настрой, что этого состояния им вряд ли удастся избежать в будущем: *«Насколько этого хватит? Пока пройдет это выгорание профессиональное ...тоже никто не застрахован», «Сильная вот эта эмоциональная усталость. А эмоциональное выгорание. Я вот думаю, что семь лет деятельности, это еще рано. Значительно рано. Годы через три, тогда уже...»;*

Частота обращения к данному термину, безусловно, связана с популярностью данной концепции при обсуждении широкого спектра профессиональных и личностных проблем. Стресс и выгорание исследователи из Нидерландов W. Schaufeli и D. Enzmann по праву называют культурными символами нашего времени [164, с. 12–16].

При обсуждении различных негативных состояний, характерных для педагогов, респонденты, помимо «главной болезни учителей», упоминали об апатии, при этом используя контрастные сравнения с настроением и чувствами педагога в начале и в конце учебного года: «воодушевление» – «отторжение, апатия»; работа как «праздник» и как «рутина, болото»; «насыщение» – «износ»; «искра» – «пустота» и т.д.

В том, как учителя говорят об отчужденных состояниях, периодически появляющихся как у них самих, так и наблюдаемых у коллег-педагогов, можно предположить, что в ситуациях, когда либо под воздействием внешних факторов, либо в результате профессиональных деформаций им становится сложнее извлекать смысл из профессиональной деятельности, учителя начинают погружаться в неестественное для данной сферы состояние социальной апатии. Неестественность в данном случае заключается в том, что позиция отчуждения лишает образовательный процесс его основной цели – живого смыслового взаимодействия, выполнение обязанностей превращается в формальность.

Часто повторяющиеся высказывания в речи учителей-респондентов, которые указывают на социальную апатию как способ реагирования на трудности педагогической профессии, приведены в Таблице:

|             |                                                                                                                                |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Безразличие | <i>«Как мне это всё надоело!», «Да гори оно синим пламенем все!», «Не трогайте меня, решайте сами», «Остальное все равно».</i> |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Бессмысленность               | <p><i>«Уже все равно, какие у него оценки», «Зачем я сюда иду? Ничего не могу дать этим детям!», «Без разницы, какую там оценку он хотел в начале года», «Зайти в класс с видом снаулой рыбины», «Ничего не хочется. Не вижу смысла», «не зачем», «общее непонимание вот этого всего», «не видишь сразу плодов своего труда», «В чем тогда смысл ведения урока и вообще профессии, если им это не надо?», «пустота, тоска», «все усилия, они бессмысленны», «Ты не можешь, ты бьешься, бьешься»</i></p> |
| Безынициативность             | <p><i>«Никто никак не реагирует, и нет инициативы», «Зачем терять время, нет энтузиазма».</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Пассивность, низкая мотивация | <p><i>«В какой-то момент нет желания что-то делать иногда», «Руки порой опускаются», «уже ничего не хочется делать», «погрузиться в это болото. Оно затягивает», «спад», «занимаешься с ними этой рутинной», «повседневность»</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Бессилие                      | <p><i>«Надавило», «эмоциональная усталость», «Иногда настолько это психологически тяжело, что день, два, три тебе надо просто выдохнуть», «выматывает», «физически устаешь и умственно, и морально ты тоже выдохся».</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                            |

Обратимся к ответам учителей на вопросы, касающиеся субъективной оценки частоты встречаемости состояний безразличия, незаинтересованности, безынициативности и бессмысленности в профессиональной деятельности. Проведение интервью показало, что педагогам периодически приходится сталкиваться с данными ощущениями в своей практике, однако в подавляющем большинстве случаев – это временные состояния, вызванные усталостью, эмоциональным и физическим переутомлением и перенапряжением, что наиболее характерно для периода с середины зимы до начала весны (длинная третья четверть), что связано с сезонным авитаминозом и особенностями климата, а также для конца учебного года.

Другими важными причинами появления апатичных тенденций педагоги называли поведение детей и их отношение к учебе – *«инертность»*, *«детям ничего не надо»*, *«ты выкладываешься перед ними долгое время, а они уходят с пустой головой, не слушают тебя и выдают потом: а зачем нам это надо? Вот это сильно подкашивает»*. Данная ситуация, по словам опрошенных, провоцирует у них появление чувства бессмысленности своей деятельности. Невозможность увидеть *«плоды своего труда»* рассматривается исследователями педагогического пространства как один из важных факторов, ухудшающих психосоциальное самочувствие учителей, например, один из респондентов отметил: *«ты не можешь, ты бьешься, бьешься, а результат приходит через 2-3 года. И результат может прийти от выпускников, которые уже выпустились, и они звонят и спрашивают, как у тебя дела. Вот в этом еще сложность, когда руки порой опускаются»*.

Исследователь из США С.А.Р. Munson сравнивает работу учителей с «Сизифовым трудом»: на практике учителя редко видят свои достижения, поскольку каждый год к ним поступают новые ученики, с которыми они работают от пункта А до пункта Б в учебном континууме, однако уже в следующем сентябре учитель должен начать тот же самый учебный процесс с уже новой группой учеников, которые находятся на том же уровне, что и прошлогодние школьники [154, с. 4].

Третья группа причин, порождающих социальную апатию учителей, связана с постоянным давлением и высокими требованиями, предъявляемыми к педагогам в системе образования. Быть учителем,

как неоднократно отмечалось в интервью, — значит быть творцом, актером, импровизатором, но современные условия (отчетность, выполнение показателей и т.д.) оставляют для этого все меньше возможностей, приводят к *«ощущению бессмысленности и вообще (ощущению себя как – прим.) такого винтика в системе»*. Неслучайно при обсуждении административных требований к учителю в ответах респондентов часто употребляются такие слова, как *«душит»*, *«давит»*, *«заглушает»*, *«вырывает»*, *«убивает»*. В таких условиях от апатии не спасает даже наличие яркого таланта:

*«Высокие требования при низкой оплате и ощущение собственного бессилия. Это не только моя проблема, но тем, у кого есть педагогический талант, кто способен замотивировать немотивированного ученика (я вот не умею), таких людей апатия посещает реже. Но все равно посещает, когда приходится выполнять много бессмысленной деятельности для галочки»* (ж, 42, д. Лебедевка, сельская школа, учитель английского и информатики, стаж 7,5 лет).

Среди других причин апатичных состояний респонденты называли: материальную неоцененность профессии (низкая зарплата, плохие условия труда), наличие личных проблем, состояние одиночества и в некоторых случаях – пенсионный возраст, когда часть учителей со значительным педагогическим стажем не видят смысла в развитии и улучшении своей практики. Как видно из приведенных причин, апатию провоцирует отсутствие смысла – что проявляется в отношении детей к учебе, в отсутствии проявленного результата, в навязываемой и бесцельной по своей сути деятельности по подготовке разнообразной документации.

Таким образом, полученные данные подтверждают тот факт, что характерное для современного общества ускорение темпа жизни, увеличивающийся поток информации и постоянное повышение требований к индивидам, действительно, приводит учителей не только к частому состоянию усталости, но и к ощущению того, что они не успевают «переварить» и освоить все происходящие изменения – на ментальном, психическом и эмоциональном уровне. В итоге у педагогов запускается защитная реакция в виде социальной апатии как средства временного ухода от нагружающей действительности, не случайно одной из главных компетенций учителя респонденты фокус-группового и нарративных интервью называли способность не реагировать, не волноваться и абстрагироваться.

Обсуждение апатичных состояний также предполагало выявление мнения учителей относительно распространенности данных явлений в обществе в целом. Лишь двое человек из 32 опрошенных отметили, что периодически появляющиеся состояния безразличия и бессилия – это проблемы отдельного человека, в то время как все остальные указали на наличие прямой связи с общим социальным контекстом, для которого характерны частый стресс, усталость, негативные эмоции.

Учителя разделились в мнениях относительно того, для представителей каких профессий более характерны состояния безразличия и бессмысленности:

– **с одной стороны**, респонденты подчеркивали специфику педагогической деятельности, по своей напряженности сравнимой разве что с работой врачей, у которых также *«много бессмысленности»*:

*«Очень тяжело ведь, когда на тебя постоянно ежедневно часами устремлено внимание десятков людей. Это ты прямо чувствуешь. Учителя и вообще человека интеллектуальной профессии часто обвиняют, что учительствовать или языком болтать – это не мешки ворочать, это не так. Честно, я много работал физически и часто работаю – это проще»* (м, 28, Томск, лицей, учитель истории и обществознания, стаж 6 лет).

*«Врачи. Поликлиника, стационар. Это какое количество больных, их родственников. Эмоциональное выгорание откуда. Это сродни нашей работе. Это же общение. Ты должен придерживаться рамок общения, голос не повысишь лишний раз. Это на детей можно прикрикнуть. На родителей же не прикрикнешь, или директора. А иногда очень хочется. Люди высасывают»* (ж, 39, Томск, лицей, учитель информатики, стаж 12 лет).

*«У врачей тоже самое – эти статталоны – кому они нужны – столько бумаги! Отправляют на УЗИ не в больницу, где нет очереди, а туда, где через 3 месяца только попадешь. Цель не здоровье, и в школе цель – не образование. Клерки прогибаются под системой, делают что-то, что не имеет отношения к результату»* (ж, 60, Томск, школа, учитель истории, стаж 38 лет).

– **с другой стороны**, по мнению учителей, данную проблему нельзя рассматривать отдельно от общества, поскольку повсеместно в России присутствуют низкие зарплаты, неценность, рутина:



*«ты устайшь, ты не видишь результата своей работы, не потому что его нет, а потому что тебе всё время навязывают, что у тебя нет этого результата»* (ж, 35, п. Светлый, лицей, учитель русского языка и литературы, стаж 15 лет).

*«И: Учитель ничем не отличается от продавца?»*

*Р: Я думаю, да, в нашей стране. Потому что была у нас учительница физкультуры, ушла в декрет и решила не возвращаться. Проработала на рынке 8 лет и вернулась, и сказала, там то же самое, да и на морозе, приемка товара, а тут поработать учителем решила и снова с нами. Везде тяжело в нашей стране, если только ты сам не хозяин своего дела, у нас государство такое, законы, всех зажимают»* (м, 63, Томск, школа, учитель истории, стаж 45 лет).

Таким образом, реакция учителей на существующий социокультурный контекст и основные тенденции в системе образования предполагает наличие определенных, достаточно стабильных установок, которые помогают педагогам адаптироваться к общей атмосфере современной школы, для которой, с одной стороны, характерно наличие постоянного давления, а с другой стороны – распространенное безразличие и бессмысленность. Применительно к предложенной концепции социальной апатии особое значение имеют зафиксированные интервью установки на абстрагирование, прагматизм и инструментальность в отношении профессии. Респонденты указывали на многие признаки социальной апатии, периодически встречающиеся у учителей: безразличие, бессмысленность, безынициативность, пассивность, бессилие. При этом само состояние апатии учителя называли временным ощущением пассивности и безразличия, связанным с усталостью и внешними сезонными условиями.

## Глава 7. НЕГАТИВНЫЕ («АПАТИЧНЫЕ») И ПРОДУКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ РЕАГИРОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ НА СУЩЕСТВУЮЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ И СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Одной из целей проведенного исследования было выявление стратегии (сценариев достижения идеального конечного результата) адаптации учителей к негативным организационным и макросоциальным факторам. В тексте будут сначала описаны способы адаптации, показан сам процесс «выживания» в школе именно так, как это видят учителя, показаны негативные и позитивные практики и стратегии. Важно отметить, что стратегии адаптации являются способами «выживания» в школе, определяют психосоциальное самочувствие учителей и могут не влиять на образовательные результаты школьников. Однако, по причине того, что негативные стратегии основаны на отрицании целей и смыслов современного образования, они практически неизбежно ведут к профессиональному выгоранию, апатии и ослаблению мотивации педагогов.

Фокус-группа дала определенную и достаточно четкую картину стратегий, которая показана в Таблице и представлена для удобства в дихотомической форме.

Адаптивные стратегии учителей

| Позитивные стратегии                                                                                                                                                                                                                                      | Негативные стратегии                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <u>Позитивное абстрагирование</u><br>(я не обращаю на проблемы внимания, при этом я равнодушен к ним, нейтралитет – я в своем сознании не хочу уничтожить часть реальности)<br>Необходимость компетенции абстрагирования: «не принимать близко к сердцу». | <u>Негативное абстрагирование</u><br>(стараясь не реагировать, не замечать проблемы, при этом отношусь к ним негативно, хочу из сознания убрать эту часть реальности) |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><u>Позитивная принимающая стратегия</u><br/>(конформизм)</p> <p>«Меня не было 15 лет в школе, я вернулась и к новым стандартам быстро адаптировалась, и программы эти научилась писать. Если хотя бы у человека есть ну немножко интеллекта, вообще ничего сложного».</p>                             | <p><u>Негативная принимающая стратегия</u><br/>(ритуализм – несогласие с провозглашенными целями при выполнении поставленных задач и согласии с методами).</p> <p>Способность приспосабливаться, «как вода», «мое вольнодумие не должно привести к краху моей семьи».</p>                                                        |
| <p><u>Перспективное видение ситуации</u><br/>(нацеленность на будущее, понимание неизбежности и важности изменений в системе образования)</p> <p>«Многие говорят, что сейчас дети не те, я скажу: дети те! Дети те, прямо такие, какие они необходимы по времени, может быть даже еще чуточку выше».</p> | <p><u>Ретроспективная стратегия</u><br/>(нацеленность на прошлое, пессимизм в отношении любых изменений, постоянное романтизированное сравнение)</p> <p>«В 1982 году у учителя было 3 бумажки: это тематический план, урочный план, и план воспитательной работы. И все писалось от руки и в радость»</p>                        |
| <p><u>Рациональная конструктивная стратегия</u><br/>(понимание и принятие проблем, с нацеленностью на прикладывание личных усилий к конструктивному решению текущих вопросов здесь и сейчас)</p>                                                                                                         | <p><u>Нигилизм, ретретизм</u><br/>(отрицание целей системы образования и средств, возможностей их достижения, нежелание адаптироваться к новым стандартам, дистанцирование)</p> <p>«Я не вписываюсь в стандарты современной педагогической деятельности и модель поведения современного учителя. Я не хочу туда вписываться»</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Инновационная стратегия</b><br/>(принятие целей системы, но отрицание существующих методов и практик, предложение своих вариантов достижения целей)</p> <p>Инновации – в методиках преподавания, правовой и иных сферах.</p> | <p><b>Стратегия бунта, несогласия</b><br/>(отрицание целей и средств системы, стремление создать новую систему идеалов и ценностей)</p> <p>Ценность самого образовательного процесса и личность ребенка уходят на второй план, подменяются борьбой за адекватное существование в школе.</p> |
| <p><b>Инструментализм</b><br/>(подмена целей образования)</p> <p>Утилитарные установки на получение конкретных результатов, например, увеличение зарплаты за счет достижения ряда формальных показателей.</p>                      | <p><b>Выживание</b><br/>(«мне уже некуда идти», школа как западня, установка на поведение, в котором доминируют обязанности, со слабым осознанием собственных прав)</p>                                                                                                                     |

Интервью расширили понимание указанных в таблице стратегий и добавили другие формы и способы адаптации педагогов. Учителя отвечали на вопрос о том, как они приспосабливаются к разного рода проблемам в школе, названным ими, к ситуации в которой они находятся. Достаточно негативным способом адаптации, представляется желание смириться и принимать все как есть. Это конечно же не является позитивным принятием и тем более благодаря сознательному выбору. То есть здесь учителя демонстрируют отрицание системы, периодически сталкиваются с негативными эмоциями коллег, не готовы следовать логике образовательного процесса, который является для них внешним, навязываемым. *«Сколько там? Четыре или пять стадий принятия есть? Отрицание, гнев, торг, принятие, четыре их или пять и «смирение» – что-то такое. Ну принятие, все, смирился!... Это универсальная системная стратегия, для всех учителей так»* (м, 30, Томск, школа ССК, учитель истории и обществознания, стаж 7 лет).

Некоторые учителя вырабатывают формальный подход к работе в школе. Их деятельность, как они отмечают сами, начинает носить процессуальный характер, то есть все силы уходят на поддержание должного стандарта образовательного процесса, работу над отчетами, достижение необходимых показателей. На занятия с детьми

времени становится меньше, не хватает внутренних и временных ресурсов на разработку новых занятий, а поскольку качество педагогических технологий, само мастерство учителя не учитываются, целью работы становится «красивый» и «правильный» отчет, формальные результаты и, таким образом, формируется показательная деятельность (я делаю, что требуют, остальное не важно). *«Еще к вопросу о минусах работы в школе, это бумаг много очень для вида. Каждую копейку надо документировать, как ты ее заработал. И для шутки: «работать-то можно. Дети бы не мешали работать! Пожалуйста, все бумажки сделаем о том, как мы прекрасно и круто учим, какие высокие показатели. Детей уберите уже! Мешают»* (м, 30, Томск, школа ССК, учитель истории и обществознания, стаж 7 лет).

Другой способ существования в школе – это, словами одного из респондентов, «быть начеку всегда», иначе «выжить» в школе будет достаточно сложно. Причиной называется постоянное беспокойство относительно результатов школьников, отношений с ними и родителями, возможных неожиданных проверок или изменений, влекущих к дополнительной нагрузке, стремление не отстать, не пропустить, ведущее к стрессовым состояниям. Педагогам приходится большую часть времени в процессе коммуникации занимать гибкую позицию, быть настороже и в этой сфере *«...лавлировать между интересами коллег и родителей»* (ж, 28, Томск, школа, учитель английского языка, стаж 4 года).

В школе приходится вести борьбу за личное пространство – *«..бегство после школы в свой мир»*; *«Лично для меня, допустим, всё равно хочется иметь какой-то свой уголок, отдушину для отдыха. То есть, такое, где тебя не видят. Наверное, это зависит, то, что я всё-таки интроверт по большей части, не знаю. Личное пространство необходимо... да.»* (ж, 23, Томск, школа, учитель математики, стаж 1 год). Об этом говорили часто многие учителя, подчеркивая тот факт, что у них нет своего места в школе, своего кабинета, или даже угла в учительской, где всегда много народу. Один педагог жаловался, что, когда у него окно, он уходит гулять по городу, так как ему *«надоело сидеть на подоконнике и читать новости на телефоне»* (м, 63, Томск, школа, учитель истории, стаж 45 лет).

Респонденты отмечают важность разделения жизни в школе и за ее пределами. Такое стремление в чистом виде означает, что в школе есть неблагоприятные условия, поэтому, возможно, появляется жела-

ние уйти и забыть, отработать и оставить все на работе, либо человек сильно устает и не готов думать о ней в другое время суток. Учителя, демонстрирующие позитивные стратегии адаптации, говорили, что необходимо жить на работе, любить то, что ты делаешь и с радостью идти к детям. Соответственно, жесткое деление жизни на две части является индикатором негативного восприятия и реакций на некоторые аспекты своей профессии.

*«Вот выхожу на крыльцо после школы и говорю, но не громко, ведь дети – «А пошло оно все на...». И иду спокойно, отключаюсь от розетки школы, своя жизнь. Я научился это делать, но не сразу, я многим это говорил, но не у всех получается, тут вот коллега говорила, что с этим грузом всю ночь не спала. Родительница ей что-то сказала и директор и все – она переживала всю ночь, даже водка не помогла, пришла на работу не выспавшаяся. Надо уметь абстрагироваться, я могу директора школы послать, честно, без зазрения совести. Вот есть же такой способ высказаться, покричать, набрав в рот полную воздуха. А многие не могут, держатся за свою профессию» (м, 63, Томск, школа, учитель истории, стаж 45 лет). «Мне кажется, вообще проблемы в школе должны оставаться в школе. Ты вышел за предел работы, и ты снимаешь с себя бейджик и все. Я долго к этому шла. У меня не получалось. Я прямо брала работу домой и дома сидела работала и все, все, все. А потом у меня муж в ультимативной форме сказал, что ты работу домой не приносишь. И я тогда поняла, что лучше я задержусь на пару часиков на работе, проверю эти тетрадки, но домой я их точно с собой не понесу» (ж, 40, Северск, школа, учитель истории и обществознания, стаж 10 лет).*

Педагоги замечали, что у своих коллег они иногда наблюдают выражение агрессии и неудовлетворенности во взаимодействии с детьми, родителями. Возможно, это рабочий педагогический момент, естественный для ситуации и умеренный, где причиной негативного эмоционального напряжения является неудовлетворительная дисциплина школьников. В противном случае, это может быть следствием выгорания, усталости, потери смыслов и пр. В качестве примера, стоит привести одно из высказываний: *«Реакция учителей? Есть агрессия на детей. На родителей. Агрессия как напрямую на детей, там – крик. А современные дети, они растут в шумовом таком поле, на них крик не действует. Они растут с такого вот возраста уже при*

*включенном телевизоре, всяких гаджетах и улицах и все остальное. Вот этот шум это для них нормальное явление. Поэтому этот крик на них никак не действует. Есть агрессия»* (ж, 33, Томск, школа, учитель русского языка и литературы, стаж 5 лет).

Абстрагирование от окружающей реальности актуально для многих учителей и считается важным навыком любого педагога. Респондент в данном высказывании описывает разные стадии или уровни абстрагирования. *«Есть такой эмоциональный вампиризм. Сидишь вот в учительской, и к тебе кто-то подходит и говорит, что все плохо, какие плохие вокруг, на работе вообще что попало и все остальное. ... я всегда думаю, почему ты не увольняешься, раз все так плохо. Почему не идешь кассиром, куда-нибудь, где вот такая механическая работа. Способ такой вот эмоциональной разрядки, наверное. Кто-то включает вот такую броню и говорит, что вот в мои должностные обязанности это не входит. В мои обязанности не входит выяснять, почему Ксюша сегодня плакала, у нее есть родители, у нее есть классный руководитель, я учитель-предметник, мне вообще все равно почему она сидит и ноет. Такие варианты. Есть варианты, когда, например, люди совсем отстраняются. Грубо говоря, пришел, провел, и ушел»* (ж, 33, Томск, школа, учитель русского языка и литературы, стаж 5 лет).

К сожалению, несколько респондентов продемонстрировали наличие и даже важность в их жизни разного рода зависимостей. Аддиктивная форма адаптации включает в себя употребление алкоголя и антидепрессантов. *«Я и сейчас на них (на антидепрессантах). Раньше это было эпизодически, то есть я где-то за лето подлечивалась. Потом была такая акция, здоровое отделение неврологического диспансера. И я пошла в первых рядах. Чувствовала, что измотана. И у меня дважды рухнул брак, и я считаю только потому что я пропадала в этой школе и домой тащила с тетрадями. Сейчас я одна и сейчас на антидепрессантах. Мужьям не особо нравится, когда с утра до вечера сидишь готовишься к урокам, тетради проверяешь. А последние годы еще проекты. Когда это делать? Это только в свои выходные. Постоянные проверки, отчеты»* (ж, 59, Томск, школа, учитель русского языка и литературы, стаж 37 лет). *«И: А Ваши коллеги как с этим справляются? Р: Не знаю. Некоторые с психозами, а некоторым тоже пофиг. Нормальные люди, по-моему, только*

*так могут на этот безумный мир реагировать. Иначе с ума сойти можно»* (ж, 48, Томск, Эврика, учитель-предметник, стаж 25 лет).

*«Алкоголь последние годы, к сожалению, вот надо напиться»* (м, 63, Томск, школа, учитель истории, стаж 45 лет).

*«Прогибание» под систему. Два респондента ушли из школы сознательно, так как не смогли приспособиться к системе. В их интервью звучит такая логика: кто не хочет прогибаться, тот уходит, а остальные вынуждены приспосабливаться, как например, респондент, которому принадлежат данные слова: «Большинство прогибается, ставят 4 и 5 ставят, лишь бы не трогали, старается обходить эти острые углы конфликта. Путинская система – это так называемое материальное стимулирование, раньше повышали зарплату, сейчас оплата за ставку не повышается, есть дополнительные трансферты, в руках администрации, и они их дают учителям по тем критериям, которые есть, благодаря которым трансферты и получаются. Либо деньги, либо дети и процесс любознательный, интерес к предмету, например, все вместе»* (ж, 60, Томск, школа, учитель истории, стаж 38 лет).

Таким образом, данные негативные формы адаптации показывают, что учителя выбирают стратегии приспособления через абстрагирование, формализацию, сознательное дистанцирование, вынуждены вести показательную, заменяющую суть процесса образования, деятельность и находиться в стрессовой ситуации «боевой» готовности принять дополнительную нагрузку, сделать больше, чем требуется, ради показателей, при необходимости вникать в новые требования системы.

**Позитивной стратегией** следует считать такую форму приспособления к школьным условиям, при которой учитель имеет конструктивные установки, в целом, готовность меняться, а также прилагать усилия для собственного развития. На основании фокус-группового и нарративного интервью с учителями были выделены следующие позитивные стратегии приспособления педагогов к многочисленным противоречиям в профессиональной деятельности.

**Ориентация на развитие.** Данная стратегия не всегда рассматривается респондентами как позитивная при упоминании важности развития, тем не менее, у многих учителей она является основополага-



ющей, подразумевающей некоторое важное достоинство профессии. *«Ты и сам развиваешься, а если учитель остановился, не развивается, то и дети не развиваются, если он пошел с планами на желтых страницах, которым 5-6 лет»* (ж, 60, Томск, школа, учитель истории, стаж 38 лет). Учителю необходимо развиваться, принимать эту черту сознательно и обладать навыками разных специалистов. *«Ну то есть опять же учителю и классному руководителю надо знать психологию, педагогику, такую неформальную. Если ты хочешь этим заниматься»* (ж, 63, Томск, лицей, учитель биологии, стаж 25 лет). В целом, в интервью учителям предписывались разные навыки и важность их постоянного развития. Например, это тайм-менеджмент, управление ресурсами и командой, навыки психолога, конфликтолога, профессионального актера и другие навыки, которые, как правило, относят к «Soft skills». *«Во-первых, это же постоянное обучение. Обучение, обучение, обучение, семинары. Ты пришел сегодня одна информация, через полгода она уже изменилась. Потому что у нас... информация меняется очень часто. Разные подходы, разные видения, было так правильно, теперь вот так, разные точки зрения. Пробуешь. Все, что услышал, ты несешь и пробуешь. И что-то сработает в какой-то определенной ситуации – такая целеустремленность определенная – надо постоянно расти, однозначно. План саморазвития мы же строим. В этом году так, за это время я сделаю вот это»* (ж, 32, Томск, лицей, учитель начальных классов, стаж 9 лет).

«Делать то, что нравится» — это позитивный подход, так как человек сознательно принимает все условия игры, готов принимать сложности, так как ценит свою работу. *«Тут есть костяк, как и в любом заведении, какие-то приходят, уходят, это не совсем текучка, скорее естественное движение, где-то лучше, кто-то ушел по каким-то причинам. Костяк составляют профессионалы, под ними я понимаю людей, которым нравится то, что они делают... Если тебе нравится, ты идешь на контакт, тебя ценит, в том числе и администрация, приспосабливаться легче. Тут это есть точно»* (ж, 49, Томск, лицей, психолог, стаж психолога в системе образования 18 лет). Связанная с предыдущей, или вытекающая из нее, творческая стратегия также является позитивной. Учителя говорили о любви к свободе и творческому подходу во взаимодействии с миром ребенка, поиске интересных материалов ради искренней заинтересованности

учеников. Акцент делается на развитии детей, важным становится неформальный образовательный процесс, а не следование формальным показателям: *«Либо деньги, либо знания, я вспоминаю раньше детей, не спросишь кого, обиды, а ровнялась всегда на сильных в классе, готовилась, все обновляла, старалась заинтересовать, и если им интересно, глаза горят, они узнали что – то новое, это настоящее»* (ж, 60, Томск, школа, учитель истории, стаж 38 лет).

Клиентоориентированный подход означает (в дискурсе учителей), что в школе нужно делать только то, на что есть реальный запрос, не пытаться выслуживаться, быть в школьной среде, не придумывать лишнего, не пытаться все успеть и обо всех позаботиться. *«Мы живем в другое время, есть заказчик, отложить идеи и понять, что нужно клиенту, клиентоориентированы мы должны быть, это и поможет приспособится, адаптироваться, а не то, что я великий учитель и должен здесь жить в школе, я же профи, а если это не надо никому, никто не может оценить, то зачем, бессмысленно»*. (ж, 49, Томск, лицей, психолог, стаж психолога в системе образования 18 лет).

Адаптация благодаря коллективу. Большое значение имеет позитивная атмосфера в школе, созданная старшими учителями и директором, на которых многие респонденты возлагают в данном вопросе большую роль. *«Я вот, например, заточена на коллектив, легко адаптировалась всегда в него, и мне очень важен климат, я его кожей сканирую, я чувствую напряжение, недаром всем коллективом и уходят, или приходит руководитель с командой, поэтому удовлетворение от работы с детьми... и в коллективе тебе должно быть комфортно. С этими людьми юбилей отметить, не обязательно сближаться сильно, но в целом, иметь контакт, вот это **обезличивание** происходит часто в компаниях, обезличивание, а я всегда пыталась привнести личностный принцип, как там ваша мама, как там ваш муж? Мама попала в больницу, спросить, или как там ребенок, вот если директор это делает, не забывает, это важно, особенно если небольшой коллектив, тогда это дополнительный фактор, который позволяет на многие вещи закрывать глаза. Столько часов, представьте, вы проводите во враждебной атмосфере, да кто это выдержит?... Человек вокруг волков, не может расслабиться, напряжен всегда, ну я и говорю, на выходе онкология»* (ж, 49, Томск, лицей, психолог, стаж психолога в системе образования 18 лет).

Рефлексивная стратегия была выделена в связи с регулярными высказываниями учителей о важности самопонимания и постоянной работы над собой, которая позволяет находиться в школе и чувствовать себя комфортно. Особенно важен поиск смысла своей деятельности и постоянное его проговаривание в сознании. *«Видеть через 23 года 40-летнего мужика и понимать, что он состоялся, мой ученик, в которого ты вкладывал, здорово, смыслы нужны кому-то в Гималаях, а нам его дает окружение, и тут я молодец, не зря все. Можно воспитывать детей и гордиться ими, а можно в школе. И еще я не вижу детей как детей, он сейчас ребенок, но в проекции я вижу взрослых развитых, а кризис случается, когда ты не видишь смысла, а я за десятилетия уже увидел многих.... В школе не так много проблем, как кричат, и не надо про них так много думать, есть более важные проблемы и вопросы»* (ж, 49, Томск, лицей, психолог, стаж психолога в системе образования 18 лет). *«Стараюсь вести постоянную работу над собой»* (ж, 37, Северск, школа, учитель русского языка и литературы, стаж 10 лет). Надо понимать специфику работы, говорят учителя, сознательно, не просто быть педагогом, а таким человеком, который четко осознает, что цель его деятельности — это хорошие отношения с детьми.

Адаптация через знакомство с историями других учителей – опираться на опыт других педагогов, как у них получалось или получается адаптироваться, в том числе через чтение книг, что усиливает рефлекссию. *«Первые год-два как я пришел, я просто параллельно со школой, ... читал книги художественные на тему молодого учителя в школе. Оригинально достаточно. Просто, с одной стороны, случайность такая была, просто попала такая книга, а потом я подумал, что меня это вытаскивает. И я параллельно с тем, как я ходил в школу, я переживал параллельно и с героем из романа, что он делал в это время. Например, на меня сильно повлияла книга «Географ глобус пропил». Не сильных она, как мне сейчас уже кажется, литературных достоинств, но тогда она на меня очень сильно повлияла. А учитель в этой книге переживал то же самое, что я, только 20 лет назад в нашей стране. И я очень хорошо понимал, что я не один, потом-то с возрастом я понял, что все мы это проходили. И это было классно. Потом другие начал книги читать. И меня это спасало действительно, просто спасало. И: То есть у Вас мировоззрение*

*выстраивалось – зачем я учитель? Р: Да! И я постоянно параллельно находился в вопросах, а зачем я это делаю? И я вот таким вот экстравагантным способом старался на них отвечать. И как я сейчас это вижу для себя, мне это помогало, может быть это меня каким-то образом оставило здесь. И: То есть Вы прошли этап такой мощной рефлексии, что ли? Р: Да! Да! И плюс здесь я должен сказать, что эти первые 1,5-2 года в школе... они были для меня сложными» (м, 28, Томск, лицей, учитель истории и обществознания, стаж 6 лет).*

Учителя говорили о важности выстраивания неформальной культуры в общении с детьми, родителями и коллегами. *«То есть им интересна моя жизнь, и я стараюсь свою какую-то жизнь вне школы сделать также публичной, чтобы они этим заинтересовались. Мы каждый год ездим куда-нибудь в поход, когда-нибудь – у нас мечта – нарушить все возможные законы и съездить с ночевкой, хотя, конечно, это делать нельзя. С ночевкой, с палатками, с костром, с гречкой на костре. То есть это будет здорово» (ж, 29, Томск, школа, учитель истории и обществознания, стаж 5 лет).* При этом респонденты перечисляли сложности организации неформальных мероприятий, которые очень важны для взаимопонимания учителя и ученика, выстраивания доверительных отношений, что улучшает впоследствии дисциплину на уроках. Однако в данном случае возникает множество формальных препятствий: *«А видишь, нет, нужны бумажки, если ты куда-то увозишь, это обязательно нужен был врач, ничего готовить, пищу вы не можете – санэпидстанция. Это знаете, очень обидно». «...приехала санэпидстанция: ой, как так, вы моете тарелки в реке, все уезжайте домой. И получается, вот дети лишены. А сейчас видите, что санэпидстанция запретила такие лагеря и всё. «Как дети будут жить в палатках? Как дети будут питаться на костре одной ложкой на троих, вы что? Это же ужасно»» (ж, 29, Томск, школа, учитель истории и обществознания, стаж 5 лет).*

Гуманистическая стратегия. *«Уверенность в правильности своего гуманного доброго подхода к детям, понимание необходимости вкладываться в детей» (ж, 28, Томск, школа, учитель английского языка, стаж 4 года).* *«Поэтому мы идем сюда не за наживой. И вот это окружение, то, что я сказала плюсы, тебе все равно, взаимовыгодное общение, если ты любишь человека, людей, ты должен быть*

гуманистом, гуманным и гуманистичным. Похожие термины, но они немножко разные. И ты должен понять, есть это в тебе или нет. Иначе ты просто не выдержишь, ты просто время даром потеряешь» (ж, 63, Томск, лицей, учитель биологии, стаж 25 лет).

Адаптация через наставника. «Хорошо, когда есть старший товарищ адекватный, который поможет адаптироваться. У кого нет, тем тяжелее, хотя ко всем новичкам прикрепляют наставников, но это чаще всего тоже формально» (ж, 42, д. Лебедевка, сельская школа, учитель английского и информатики, стаж 7,5 лет).

Позитивное (умеренное) абстрагирование. «Ну и со временем вырабатывается здоровый пофигизм по отношению к системе. Вот если пофигизм по отношению к детям – пора уже менять профессию» (ж, 42, д. Лебедевка, сельская школа, учитель английского и информатики, стаж 7,5 лет). «Пофигистично, есть то, что я делаю хорошо, есть то, что у меня необходимое. Правда иногда поездки на море нету, тогда злюсь. Опять же – ну, что ж теперь. Так, как говорится, совесть чиста, дело делаю, все остальное – гори оно синим пламенем» (ж, 48, Томск, Эврика, учитель-предметник, стаж 25 лет).

Принятие через патернализм. Близкий способ адаптации к абстрагированию, когда учитель не критикует власть, систему образования и пр. (что было неоднократно в интервью), занимается любимым делом и несет ответственность за сферу своего влияния. «Особо не напрягаюсь по каким-либо проблемам. То, что можно решить, решаем на нашем уровне. Все остальное зависит от администрации, государства. Тут от меня мало что зависит» (м, 40 лет, Северск, школа, учитель информатики, организатор туристического кружка, стаж 2,5 года).

Поддержание общего позитивного эмоционального фона (семья, дети, результативность труда и пр.) «Ну, главный эмоциональный фон, наверное, всё-таки в семье. Семья помогает. То есть, если всё в семье хорошо, то и на душе хорошо. А с другой, ну всё-таки, как я говорила уже, и результат. Если хорошие результаты» (ж, 45, Томск, школа, учитель русского языка и литературы, стаж 23 года).

Иногда учителя находят позитивный импульс, благодаря сравнению с другими странами и системами в контексте – могло быть и хуже. «Мне лично система очень нравится только потому, что она есть, есть страны, где люди под мостом учатся, сидят, в грязи по

уши» (м, 45, Томск, лицей, учитель истории, обществознания и ОБЖ, стаж 23 года)

Ориентация на прошлый опыт, следование своим собственным традициям и практикам, сопротивление новациям в педагогической сфере в позитивном ключе.

*«Как я справляюсь, я работаю по старинке и многие учителя-колеги, не обязательно такого возраста как я – старшие или младшие – они пытаются что-то сделать, но они работают по старинке как в 60-е, 70-е гг. Я отказываюсь от всех компьютерных технологий, единственная доска мне нужна, чтобы я могла показать портрет Петра I или Храм Василия Блаженного, вот все, а остальное – я делаю все, чтобы больше рассказывать и общаться. Веду уроки так, как вели мои учителя, разговаривали, общались, тогда и взаимоотношения с учениками как-то налаживаются. Или ты включил доску и сидишь в угол смотришь, или ты с ними разговариваешь, слушаешь их точку зрения, обсуждаешь что-то, мне кажется это очень правильно с ними вести беседу, разговаривать, обязательно»* (ж, 60, Новосибирск, школа, учитель истории, стаж 38 лет).

*«Стратегия принятия профессии такой, какая она есть со всеми трудностями, проговаривание – она сложная и прочее»* (ж, 56, Новосибирск, лицей, учитель русского языка и литературы, стаж 34 года):

Таким образом, позитивная стратегия адаптации заключается в заинтересованности педагогов в собственном развитии, в их готовности занимать активную позицию, не быть заложниками социальной ситуации, а активно конструировать ее. Предложенная классификация подтверждает тот факт, что не все педагоги в школах чувствуют себя некомфортно в современных условиях, эффективно выполняют свою работу, несмотря на существующие проблемы. Этот вывод является основой для постановки новых исследовательских задач, обращает внимание на превалирование в научной литературе негативных оценок ситуации, а также на необходимость рефлексии самого педагога относительно его профессионального места в современной культуре, обществе, школе и собственной идентичности, что позволит не абстрагироваться от «мира» школы и личности ученика.

## **Глава 8. РЕКОМЕНДАЦИИ ПО НИВЕЛИРОВАНИЮ ПОСЛЕДСТВИЙ НЕГАТИВНОГО ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ УЧИТЕЛЕЙ (НА ОСНОВАНИИ НАРРАТИВНЫХ ИНТЕРВЬЮ)**

### **8.1 УМЕНЬШЕНИЕ НЕГАТИВНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В ОБЩЕСТВЕ**

Изучение отечественной и зарубежной литературы показало, что до сих пор нерешенными остаются целый ряд важных вопросов, связанных с проблемой негативного психосоциального самочувствия учителей (например, слабо разработана тема профилактики эмоционального выгорания, отсутствует четкая теоретическая модель для интерпретации результатов исследований и т.д.).

Применение концепции социальной апатии, объясняющей сущность данного феномена, особенности его проявления и фундаментальные причины распространения, позволило выделить более глубокие основания проблем самочувствия современных педагогов, обусловленные состоянием социальной среды. Проведенные интервью также показали осознание учителями данных проблем.

В обществе постмодерна, согласно различным социальным теоретикам, апатия является достаточно распространенным вариантом реагирования индивидов на быстро изменяющиеся условия жизни, неопределенность и негарантированность среды. Такие условия неизбежно провоцируют поиск путей ухода, которые, как правило, ведут к принятию «потребительской идеологии», отказу от истинного смысла в пользу ложных, навязанных обществом и СМИ смыслов. В итоге человек оказывается в состоянии смыслового отчуждения, или экзистенциального вакуума, – на наш взгляд, одной из главных глубоких причин выгорания и безразличия в современном мире. Именно в педагогической среде данная ситуация проявляется в наиболее ярком виде: согласно проведенному исследованию, можно утверждать, что сложность профессии учителя, действительно, связана не столько с особенностями межличностного взаимодействия и эмоциональной включенностью педагогов, сколько с факторами, ухудшающими

восприятие ими смысла своей деятельности. К ним мы относим, например, такие особенности педагогической профессии в России, как постоянное столкновение с формально и бесцельно требуемой документацией, распространенная среди учеников пассивность и апатия и др.

Важной причиной, а также социальным контекстом осуществления профессиональной деятельности выступает отношение общества к учителям, которое выражается в стереотипных представлениях о педагогах, некоторых клише, связанных с традиционными, чаще всего устаревшими мнениями, распространенными в российском обществе. Как было указано в предыдущих главах, учителя ощущают рост неуважения и низкой престижности профессии педагога.

В связи с этим, данной главе, в первую очередь, хотелось бы отметить важность работы с негативными стереотипами на всех уровнях общества. Необходимы целенаправленные программы по формированию позитивного имиджа профессии и восстановлению «былого величия» школьного педагога. Уменьшение количества стереотипов в потоках масс-медиа, выступление, например, учителей и директоров школ и других представителей администрации, департаментов перед родителями, в СМИ, а также презентации позитивного опыта реально удовлетворенных своей работой молодых педагогов и другие технологии – должны укреплять и формировать позитивный образ педагога.

Обратимся к результатам исследования. В интервью учителям был задан вопрос «Какие стереотипы существуют в обществе относительно учителей?». Данный вопрос был особенно важен, поскольку позволял учителям взглянуть на свою профессию со стороны, на контрасте показать, в чем же для них заключается смысл педагогической деятельности и как отношение общества влияет на их профессиональную самооценку. **Участники исследования выделили следующие стереотипы в отношении педагогов:**

#### **Учитель – не обычный человек**

Трансформация образа учителя в российском обществе произошла таким образом, что с одной стороны, осталось представление о том, что учитель – не обычный человек, однако оно, скорее, стало не основанием для уважения к педагогам, а причиной появления претензий и требований к учителям по соответствию данному «идеалу». Особое



возмущение у учителей вызывают отдельные, обсуждаемые в СМИ случаи проявления такого «уважения»: например, почти половина респондентов при ответе на данный вопрос вспомнила конфликт в Барнауле между учителем и администрацией школы, которая посчитала фотографию в купальнике, размещенную в социальной сети, порочащей звание педагога и являющейся основанием для ее увольнения. Одна из участниц исследования призналась, что была настолько поражена данной ситуацией, что в качестве протеста и в поддержку молодого педагога присоединилась к флешмобу «#учителятожелюди», разместив свою фотографию в раздельном купальнике, поскольку это был ее «крик души». Для респондентов этот случай является подтверждением того факта, что учителя, по мнению общества, должны быть «сверхсуществами, выше всех этих физиологических потребностей, вне системы», «должны нести эту марку определенную: следить за речью, следить за внешним видом, где бы ты ни был: дома, во дворе с ребенком, на работе», «учителя не ходят в халатах, не выбрасывают мусор» (м, 30, Томск, школа ССК, учитель истории и обществознания, стаж 7 лет).

В целом учителя рассматривают свою деятельность как публичную профессию с низким уровнем приватности, и при этом с высоким уровнем ожиданий со стороны общества. *«Я не могу пойти в ночной клуб, я не могу пойти в ресторан, я не могу, простите, появиться с мужчиной ни с каким, кроме своего мужа или ему надо табличку повесить на шею, что это мой муж... Я не могу разместить там «Вконтакте» какие-нибудь свои фотографии, если вдруг их где-то сочтут...»* (из фокус-группового интервью).

Таким образом, учитель во всем должен быть лучше – «более образованный, более культурный, более просвещенный». Данная позиция часто приводит к настороженности родителей, пытающихся оценить соответствие педагога этому образу, и к неудовлетворенности учителей, которые считают себя обычными людьми и отстаивают свое право личную жизнь.

### **Учителя – обслуживающий персонал**

Обязанность учителя в соответствии с Законом об образовании – оказывать образовательные услуги, что не только определяет его положение и статус в системе образования, но и влияет на взаимоотношения с главными стейкхолдерами процесса обучения – родите-

лями и учениками. Согласно рассуждениям социальных теоретиков, данный тип «товарных отношений» приводит к восприятию себя как средства и предмета купли-продажи, обезличенного носителя определенной социальной роли. Респонденты достаточно болезненно воспринимают такое положение, считая, что их социальный статус при этом значительно пострадал:

*«Родители так (говорят – прим.): Вы педагог, Вы – раб, вы там давайте с нашим дитем обходитесь хорошо»* (м, 30, Томск, школа ССК, учитель истории и обществознания, стаж 7 лет).

*«Учитель сейчас находится под перекрестным огнем. Если класс или родители захотят, чтобы учителя не было, его не будет, потому что мы не идеальные все, у нас слова какие-то иногда могут проскочить, причём из контекста выдирают, без контекста совершенно. И всё, и ты попал»* (м, 28, Томск, лицей, учитель истории и обществознания, стаж 6 лет).

*«Профессия педагог – я бы даже сказала пустой звук, потому что никакого права, уважения мы не имеем в принципе. То есть все наши права... их нету, можно так сказать»* (ж, 32, Томск, школа, учитель иностранных языков, стаж 8 лет).

*«Отношение родителей к учителям как к обслуживающей – обслуживающая, как к обслуживающей. Когда я начинала работать, было уважение, к нам прислушивались, сейчас нет, даже если слушают, кивают, в глазах пустота или злость, отношение родителей нехорошее»* (ж, 60, Новосибирск, школа, учитель истории, стаж 38 лет).

*«Позиция распространена потребительская, ты мне должен услугу, я потребитель»* (ж, 49, Томск, лицей, психолог, стаж психолога в системе образования 18 лет).

### **Учитель несет ответственность за воспитание учеников**

Кризис семьи приводит к тому, что общество начинает возлагать на учителя воспитательную функцию. Родители перегружены работой и не уделяют своим детям должного внимания – считают учителя, при этом, по их наблюдениям, вся ответственность за воспитание, формирование ценностей молодого поколения переносится на школу. Это проявляется, с одной стороны, в ожиданиях родителей: *«8 из 10 родителей действительно, и это прискорбно, ... отдает ребенка... чтобы школа с ним что-то сделала. И чаще всего это происходит, потому что он сам либо не хочет, у него нет времени (он работа-*

*ет там, карьеру строит, деньги зарабатывает), а вот есть школа, куда желательно на дольше его заберите, в две смены до вечера и мне его только на ночь отдавайте, и то не всегда. Вот просто спихивают детей»* (м, 28, Томск, лицей, учитель истории и обществознания, стаж 6 лет).

*«Последнее время у нас стереотипы того, что в школу отдал, все, школа должна полностью заниматься и воспитанием, и обучением. Это неправильно. Здесь не только школа, не только педагог. Это такой треугольник: родитель, ученик и педагог работают»* (ж, 43, Тимирязево, школа, учитель начальных классов, стаж 19 лет).

*«Какие надежды возлагает общество на учителей, чего от них ждет? – Чуда... Сейчас общество почему-то ждет от учителя, что учитель возьмет на себя многие функции, которые должна выполнять семья»* (ж, 40, Северск, школа, учитель истории и обществознания, стаж 10 лет).

*«Некоторые родители действительно занимаются своими детьми. А некоторые родители... Мы вам детей отдали, они сытые, обутые. Всё. Все нравственные вопросы вы им внушаете тоже. Мы, учителя, должны научить нравственным законам детей. То есть не только предмету, но и как вести себя в жизни...»* (ж, 56, Новосибирск, лицей, учитель русского языка и литературы, стаж 34 года).

С другой стороны, данные ожидания могут выражаться в конкретных претензиях к учителям и классным руководителям. *«Учителя должны нести ответственность за все сферы жизни школьников. Вплоть до того, что забеременела старшеклассница, а виноват учитель / классный руководитель: недосмотрел»* (ж, 42, д. Лебедевка, сельская школа, учитель английского и информатики, стаж 7,5 лет).

Стоит отметить, что идея о том, что школа должна не только учить, но и воспитывать предлагалась несколькими учителями и была для них естественной.

### **Учитель может научить всех, если захочет**

Завышенные ожидания в отношении учителей также проявляются, по мнению респондентов, в представлении родителей о том, что учитель «всесилен», может из всех детей сделать «сверхлюдей»:

*«В школе трудно работать стало не с детьми, а, пожалуй, трудно работать стало из-за потребительского отношения со стороны родителей. Ты как бы всем все обязан, обязан, а тебе никто и ничего,*

*и родители перестали понимать, что процесс обучения – это 50% на 50% Учитель должен вдохновить захотеть учиться, и ребенок тоже должен хотеть и пытаться это сделать»* (ж, 60, Новосибирск, школа, учитель истории, стаж 38 лет).

### **Учитель жертвует собой и своей жизнью ради других**

В следствие большой нагрузки, в том числе связанной с теми важными функциями, выполнение которых общество ожидает от учителей, по мнению респондентов, педагог должен работать с полной самоотдачей, не иметь свободного времени, хобби, быть постоянно занятым. Как отметила одна из учителей, большинство членов общества понимают, что работа педагога – очень тяжелая: *«незнакомые люди на улице, в киоске журнал покупаешь... начинают задавать вопросы, беседовать начинаешь и говорить, что ты учитель, помню одна продавщица прям в ноги поклонялась. В прямом смысле слова, без шуток, на полном серьезе»*. Однако она добавляет, что такое уважительное отношение сохраняется к учителю как к некому обезличенному представителю профессии, но все меняется, когда *«ты начнешь учить их детей (смеется). Как только ты станешь учителем конкретного ребенка, начнутся претензии»* (ж, 39, Томск, лицей, учитель информатики, стаж 12 лет).

### **Учитель – «неудачник»**

Образ учителя-«неудачника», по мнению респондентов, сохраняется в обществе во многом благодаря СМИ и массовой культуре и касается их скромного внешнего вида, низкого заработка, ограниченных интересов, низкой самооценки: *«училка – это некое такое бесформенное существо, с пучком на голове, очень зашоренное в своем предмете, не имеющее никакого хобби, получающее очень мало денег, то есть такое прям, большая неудачница»* (ж, 29, Томск, школа, учитель истории и обществознания, стаж 5 лет).

*«Имидж в обществе – ниже плинтуса, я помню, когда учитель в моем детстве шел по деревне, мы уважительно на него смотрели, он мог научить, помочь, вообще высший класс. А сейчас это неудачник, вообще, не пойми кто. Не знаю почему, но мне дети уже не один год говорят, что я богатый, иностранец какой-то, а идея какая у них уже многократно, что у меня тут хобби, а где-то на стороне бизнес, дела вращаю большие, а я говорю, что с чего ради? А они удивляются, не верят, говорят: «Разве можно в школе вообще одеваться*

*нормально?... Неудачники, и злобу свою часто срываю на детях, мелко, своя жизнь не устроена и пр. Одна мама на собрании у нас в школе встала и сказала, вы вымещаете свою злобу на моем и других детях, так как низкая зарплата, вот: «У меня такая зарплата, и все хорошо, и я не кричу на других» и ушла» (м, 63, Томск, школа, учитель истории, стаж 45 лет).*

### **Учителя мало зарабатывают?**

В отношении заработков учителей в обществе присутствуют два противоположных мнения. Одно из них основано на популистских заявлениях чиновников о высокой средней зарплате педагогов, широко растиражированных СМИ в последнее время, что по мнению участников исследования, не соответствует реальности. Другое мнение сформировалось исторически (в нашей стране *«учителя всегда мало получают»*). Интересен тот факт, что пережитком этот стереотип считают молодые педагоги, которые по своему опыту видят, что такое устоявшееся мнение больше характерно для учителей старшего возраста, которые не могут конкурировать с более молодыми, а на самом деле зарплата педагога *«ограничена лишь тобой и твоим желанием»* (ж, 29, Томск, школа, учитель истории и обществознания, стаж 5 лет).

Исследование показало, что имеющиеся в обществе стереотипы — это не просто набор мифов, которые мало касаются педагогов и их практики, а яркие негативные факторы, оказывающие влияние на психосоциальное самочувствие учителей. В связи с этим, видится крайне необходимым формировать в современном информационном пространстве образ успешного, самостоятельного, разностороннего, развивающегося, высококвалифицированного учителя-профессионала, обладающего своей зоной ответственности, уважаемого учениками и родителями, имеющего позитивные установки и понимание и принятие цели и миссии своей профессии. Преодоление стереотипов возможно только путем распространения положительного опыта в переживании смысла педагогической деятельности. Важно выносить на широкое обсуждение не только вопросы, касающиеся проблем современной школы, но и ее возможностей для развития учителя как личности и как профессионала, при этом не приукрашивая реальность, а предлагая и тиражируя позитивные стратегии адаптации к имеющему контексту деятельности. Проведенное исследование мож-

но считать, в том числе, разновидностью терапевтической беседы с учителями, поскольку участие в интервью позволило учителям осмыслить или переосмыслить свое место в профессии, четко сформулировать собственные установки, задуматься над вопросом «Почему и зачем я здесь?» Данная работа основана на нашем предположении о том, что рефлексия в современном мире создает защиту, наполняет смыслом жизнь человека, уводя его от размытой идентичности и потери личности.

## **8.2 СПОСОБЫ ВОССТАНОВЛЕНИЯ ГАРМОНИЧНОЙ И ПРОДУКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ**

Применительно к педагогическому сообществу периодически возникающее состояние социальной апатии может нивелироваться различными способами. Респонденты поделились в исследовании своими методами восстановления рабочего настроения и активной позиции в профессиональной деятельности.

Главное, на что рекомендуют обратить внимание педагоги – это способность отдыхать, расслабляться и переключаться. Иными словами, учитель должен иметь возможность «отключиться» от школы и различных проблем, которые с ней связаны, а для этого необходимо время от времени менять сферу деятельности – заниматься спортом, творчеством, читать художественную и иные виды литературы, уделять время прогулкам на свежем воздухе, поездкам на природу, общению с семьей. В большинстве случаев помогает «восстановить психику» даже обычный полноценный сон. Молодой учитель-мужчина (30 лет) признался, что для него «отдушиной» являются компьютерные игры, благодаря которым он переключается с блеклой реальности на красивые, фантазийные миры. Не дает молодежи погрузиться в «болото» рутины и повседневности также активное участие в различного рода мероприятиях (связанных и не связанных с педагогической деятельностью) – начиная от профессиональных конкурсов, КВН для молодых учителей, и заканчивая квизами, викторинами и совместными выездами на природу. *«Первый способ выспаться. Просто выспаться. первые два-три дня. У меня бывает такое, когда каникулы, первые дни отпуска. Меня муж и ребенок не трогают... Особенно летние каникулы. Первые три дня просто реально кухня-кровать,*

*кровать-кухня. Это первое, что безумно требуется, чтоб тебя не трогали. И еще иногда тишина в доме. Выезд на природу. Просто на весь день. Свежий воздух»* (ж, 39, Томск, лицей, учитель информатики, стаж 12 лет).

Все перечисленные способы связаны в сознании респондентов с выходом «в свет», то есть в пространство за рамки школы, поскольку, как многие отмечали в интервью, образовательная организация – это свой отдельный мир, замыкание на котором несет массу проблем – как для личного самочувствия, так и для взаимоотношений в семье. По опыту некоторых опрошенных учителей, для сохранения семьи необходимо «не носить работу домой», что предполагает как проверку тетрадей в школе, так и умение «отключаться» от проблем в конце рабочего дня, абстрагироваться, «не держаться за профессию», уметь отпускать все мысли, концентрироваться на других сферах деятельности.

К сожалению, данным навыком владеют далеко не все учителя. Переключиться, расслабиться некоторой части педагогов удастся только при помощи употребления алкоголя или специальных лекарственных средств. Трое респондентов отметили, что алкоголь является одним из распространенных способов справиться с проблемами у педагогов. Один учитель признался, что на протяжении долгого времени страдал от психосоматических расстройств в результате того, что не умел самостоятельно преодолеть состояния нервозности и стресса, связанные с работой в школе. На сегодняшний день, после прохождения специального лечения, этот педагог ежедневно на протяжении долгого времени принимает антидепрессанты, которые помогают ему сохранить нормальное психологическое самочувствие, не испытывать раздражение и гнев от своей работы.

Помимо умения переключаться на иные сферы деятельности, учителя, принявшие участие в исследовании, в качестве профилактики проблем психосоциального самочувствия предпочитают концентрироваться на положительных моментах в профессии: беречь себя от негативных мыслей и эмоций, не заикливаться на них, а концентрироваться на заинтересованных учениках (которым «не все равно»), иметь здоровый оптимизм, «не давать потушить» свой энтузиазм апатичным коллегам, защищать свою личную жизнь от чужого вмешательства.

Для некоторых важно также обращение за помощью и советом – к старшим коллегам-наставникам, психологам, коллегам, друзьям и родственникам. В этом случае положительный эффект достигается за счет двух моментов: с одной стороны, учителям необходимо получить обратную связь, конкретные рекомендации, а с другой стороны, более значимой, по нашему мнению – через проговаривание различных ситуаций сформировать свою точку зрения, сконструировать свое отношение к проблеме, отрефлексировать свое место в профессии и место профессии в своей жизни, выделить собственный смысл в своей деятельности.

Кроме того, опрошенные учителя справляются с негативными состояниями, вдохновляясь успехами других педагогов, избавляясь от излишнего перфекционизма и самокритичности, в том числе это касается отчетности и сроков ее предоставления (*«Принцип такой – бумажка должна вылежаться, приказ должны подтвердить минимум три раза. Вот на третий раз – тогда начну делать. А так раз сказали – может, завтра отменяют. В школе мы живем по тому же армейскому принципу, да и чиновники так же живут – бумажка должна отлежаться»* (ж, 48, Томск, Эврика, учитель-предметник, стаж 25 лет).

Школа вдохновляет на развитие, но при этом создает бесконечную гонку за качеством или показателями, что приводит к идеализации, негативной самооценке и пр. *«А вот в плане того, что какие-то административные вещи – я вот на такой позиции – что ты никогда не будешь идеальным учителем. И с чем еще смириться надо, с тем, что ты не станешь, как бы, заслуженным учителем, и лучше к этому не стремиться. И не стремиться к наградам, дипломам, потому что это вот такой путь, который тебя уводит, наоборот из школы. То есть ты формально присутствуешь в школе, а думаешь о том, как бы там сейчас ещё какое-нибудь местечко какое-нибудь со своим ребёнком занять, чтобы там как-то... Ну это тоже вот такие человеческие, душевные такие вещи. И мне это было понятно такой момент, когда вот заражаешься какой-то гонкой, и ты понимаешь, что ты уходишь от... – Вот понимать главное, зачем ты пришёл. Это важно. И когда ты это понял, то ничего не мешает»* (ж, 35, п. Светлый, лицей, учитель русского языка и литературы, стаж 15 лет). *«Надо просто... ну, продолжать работать, и понимать для чего ты*



*работаешь, и не ожидать что кто-то когда-то засвидетельствует, что ты хороший учитель»* (ж, 28, Томск, лицей, учитель математики, стаж 7 лет).

Как показало фокус-групповое и нарративное интервью, не все учителя воспринимают наличие многочисленной отчетности как глобальную проблему в системе образования. Есть педагоги, которые утверждают, что данная проблема преувеличена, поскольку большая часть документации доступна в интернете, а срочные требования к подготовке того или иного отчета случаются достаточно редко.

Школьный психолог, принявший участие в интервью, отметил, что своим коллегам-педагогам дает три основные рекомендации:

- внимательно следить за своим физическим состоянием, здоровьем, соблюдать режим дня;

- уметь «пожалеть себя» – позволять себе периодически заниматься той деятельностью, которая приносит удовольствие и способствует расслаблению (*«что угодно, каждый должен сделать такой релакс, хоть ноги кверху и читать или на грядки... Даже если телесно, в кресле давно не лежал, клиент список составляет и когда он что-то делает, через полчаса ему становится лучше намного»*) (ж, 49, Томск, лицей, психолог, стаж психолога в системе образования 18 лет);

- иметь всегда «пищу для ума», то есть при ощущении бессмысленности и рутинности педагогической деятельности, искать смысл самостоятельно, создавать себе условия для поиска ответов на вопросы, для постоянного самосовершенствования и развития через решение интересных профессиональных задач (*«Профвыгорание не наступает, если ты меняешься сам, меняются дети, есть настрой на развитие, поиск. Приезжаешь в другую страну, там другой менталитет, среда и ты меняешься, ведь хочешь только одного в своей профессии – быть профессионалом»*) (ж, 49, Томск, лицей, психолог, стаж психолога в системе образования 18 лет).

Помимо психолога, работу со смыслами как условие хорошего самочувствия в профессии обозначил молодой учитель (м, 28 лет): по его словам, в педагогической деятельности нужно всегда *«отдавать себе отчет, что мы делаем, а не часы отрабатывать»*. Кроме того, он отрицает значимость зарплаты для качества работы учителя, говоря о том, что даже если учителям будут платить больше, они не будут работать лучше, поскольку это никак не повлияет на их личное

отношение к работе и профессии. Однако это частное мнение, и большинство учителей (как утверждает сам респондент) воспринимает его крайне негативно, поскольку находится в состоянии дефицита удовлетворения потребностей.

Каждый учитель должен научиться принимать свою профессию и сознательно относиться к ее специфике. Выражаясь академическим языком, вынужденное взаимодействие с другой экзистенциальностью и переживание состояния незавершенности в своей деятельности не может не повлиять на формирование у педагогов определенных субъективных ценностей и предпочтений, которые, согласно множеству эмпирических исследований, неизбежно влияют на отношение человека к ситуации, его характер взаимодействия и деятельности. Соответственно, если педагог не понимает специфики своей деятельности, не рефлексировать с целью ежедневного согласования своих ценностей и профессиональных задач в процессе взаимодействия с детьми и их родителями, он обречен на апатичное абстрагирование или любую другую негативную форму адаптации к школьному пространству.

Огромная ответственность за атмосферу, благоприятную для работы в школе, по мнению многих учителей, лежит на ее администрации, позиции директора. Тем не менее, каждый учитель создает пространство школы и вносит свой вклад в гармонизацию отношений на всех уровнях. Один из учителей описывает идеальную атмосферу в школе и важную роль директора: «Сокуров – великий человек, я пришла в школу, и там были одни новации. Отношение директора была личностное, 40 минут он рассказывал мне, как он видит перспективы 29 гимназии, сказал, что хочет видеть учителя на стыке предметов, интеграции, а не простого учителя. Пушкин на литературе, и тут же декабристы и Николай 1 и пр. Он сразу готовил учителей, что они должны работать в таком режиме. Я, приходя в школу, видела концепцию. У директора сейчас открыта дверь, и он фиксирует, во сколько он пришел, а на вахте отмечают, ставят в субботу совет, хотя уроков нет. А Сокуров раз в каникулы собирал совет, не мозолил глаза, говорил, что надо отдыхать больше, маникюр, парикмахерская и пр. и тогда учитель приходит отдохнувший и может творить. Мощная концепция, идея и свобода, и все переживают искренне и уже не могут работать спустя рукава» (ж, 60, Томск, школа, учитель истории, стаж 38 лет).

Важным для учителей является ощущение защищенности, что за их поступками стоит администрация, которая на их стороне, готова поддержать и защитить, но на практике чаще происходит по-другому, поэтому учителя и представители администрации должны стараться коллегиально прояснять наиболее важные рабочие моменты, солидаризируясь вокруг системы школьных практик.

Приведем далее несколько цитат, отражающих идеальную, по мнению учителей, позицию, которая позволяет успешно работать в школе. Например, для учителя важно уметь занимать «золотую середину» – быть и мягким, и строгим одновременно: *«Это должен быть более или менее компанейский человек, общительный, не фанатик каких-то там всяких явлений ...и с детьми поддержать разговор.... Но не панибратские отношения должны быть с детьми, потому что все-таки дети, я заметил, любят более строгих учителей. Они их уважают. Странное чувство, что-то среднее между страхом и любовью. А вот те учителя, которые с ними на одной волне «дай пять» – такие есть, иногда встречаются они, я заметил, и дисциплина у них хромает, и показатели сразу из-за этого ухудшаются... Коммуникабельный со своим коллективом. Потому что не будешь ни с кем общаться – с тобой не будут общаться. А коллектив, я уже сказал, – один из плюсов нашей школы. Я реально говорю о тех людях, которые у нас приходили работать и не задерживались, потому что они вне коллектива себя осознавали и позиционировали»* (м, 30, Томск, школа ССК, учитель истории и обществознания, стаж 7 лет).

Учитель должен иметь более легкое отношение к образовательному процессу, иногда относиться к нему, как к игре, не пытаясь брать тотальную ответственность за ребенка. *«Хочешь 4, на 4. Хочешь 5, на 5. Ну то есть не напрягаться в психологическом плане. Директор одной школы говорила: «что вы переживаете, жизнь все расставит на свои места, хотят 5, ставьте 5». Не напрягать себя, но я даже не представляю, как это делать. Сейчас молодежь по-другому воспитана. Нас иначе воспитывали в советское время. Ответственность, все эти переживания. Я вот с психологом разговариваю, рассказываю, мне говорит – ну надо ставить – ставьте. Постарайтесь избавиться от всего этого, облегчите себе жизнь. А я не могу, мне жалко ребенка, что он с такими знаниями пойдет в университет в полной уверенности, что все знает... а мне говорят – «жалко, усыновите»»* (ж, 59, Томск, школа, учитель русского языка и литературы, стаж 37 лет).

Интересную рекомендацию о том, как не выгореть, дает учитель, связывающий данный синдром с внутренней интенцией быть учеником и постоянно учиться. *«Во-первых, как я говорила, пока ты учишься сам, ты можешь учить других. Иначе, как только ты перестаешь учиться, как только такая мысль возникает, что я и так все знаю. Нет... Никогда учить, хороший учитель не сможет учить детей, принимая позицию, что я уже все знаю. Тогда происходит твоё эмоциональное выгорание, педагогическое»* (ж, 28, Томск, лицей, учитель математики, стаж 7 лет). Постоянно развиваясь, учитель должен иметь открытую позицию к новациям в системе образования, а также быть готовым услышать новое поколение, «не обвинить» его в том, что оно стало хуже и быть также на одной волне с учениками. *«Открытость ума, однозначно. Нужно уметь слышать их. Принимать, не отвергать новое то, что идет в обществе. И с ними быть на одной волне, на одной ноге. Хоть 9-й, хоть 11-й класс, хоть начальная школа. Уметь видеть позицию ребенка. Опустись до его уровня глаз, и ты поймешь его. И в 9 классе они с особенностями, но это их обычные особенности, без которых никак. В 11 это уже взрослый человек, поступающий в вуз. Услышь его, что этот ребенок хочет в жизни достичь, попробуй помочь ему. И он, как только ты встаешь с ним на его уровень, и он тебя принимает. Принимает сразу»* (ж, 32, Томск, лицей, учитель начальных классов, стаж 9 лет).

Учителя говорили о важности сознательной позиции относительно роли учителя в обществе, его пользы и значимости. *«...Да просто позиция понимать, что ты нормальный человек, который работает на своем месте и который на своем месте должен делать что-то хорошее... это позиция любого гражданина если можно так выразиться. Понимать чем я могу быть полезным не стране, а конкретно вот этому коллективу из 25 человек. Конкретно вот этой группе 11-классников, которые трясутся сдать ЕГЭ и все остальное. Не допускать в себе упаднических настроений, что все, все плохо, зарплата маленькая, нагрузка большая и все, все. Каждый сам выбирает, в каких условиях ему жить... есть некоторый сознательный выбор, получается, если человек не делает его, он не понимает, от чего польза»* (ж, 33, Томск, школа, учитель русского языка и литературы, стаж 5 лет).

Учитель обязан выстраивать рамки работы и устанавливать границы своего рабочего времени другим, не испытывая при этом стеснения. *«Да. Весь негатив, все напряжение все там оставлять. Выстраивать для себя рамки. Бывают даже родители, ты как классный руководитель или учитель просто, они могут звонить тебе и в 9 вечера. И в 10, как посчитают нужным. Выстроить определенные временные рамки для решения вопросов, если ты классный руководитель. Чтoб родители понимали тоже, что нельзя звонить в 9 вечера по непонятным вопросам учителю. Ну и коллегами также. До 19 часов еще можно, если после 19 часов, я трубку брать не буду»* (ж, 32, Томск, школа, учитель иностранных языков, стаж 8 лет).

Психологический настрой на работу жизненно необходим каждому учителю, особенно после каникул. Педагог должен уметь это делать, «собирать» заново свою идентичность (исходя из многих рекомендаций по рефлексии) и только после этого выходить на работу. Очевидным становится важность отдыха, о чем говорилось выше. *«Да, настрой должен быть, конечно. Я перед тем, как выйти 29-го (августа-прим.) на работу, у меня был стресс психологический. От мыслей наворачивались слезы и все такое. И вот мне надо целую неделю для того, чтобы прийти в себя. И сейчас мне уже хорошо, я не думаю ни о чем. Я уже думаю только о работе»* (ж, 45, Тимирязево, школа, учитель математики, стаж 23 года).

Таким образом, по мнению учителей, к основным рекомендациям по нивелированию последствий негативного психосоциального самочувствия стоит отнести следующие:

### **Планирование:**

- Сознательное планирование отдыха, регулярный отдых;
- Установление границ рабочего времени, оповещение об этом коллег и родителей (например, до 19:00, далее – отключение телефона);
- Привнесение своих идей и хобби в работу, знакомство школьников с собственными проектами;
- Организация неформальных мероприятий, реально интересных родителям и детям, не требующих большого времени и трудозатрат.

### **Забота о себе и своем состоянии:**

- Внимательно следить за своим физическим состоянием, здоровьем, соблюдать режим дня;
- Уметь «пожалеть себя» – позволять себе периодически заниматься той деятельностью, которая приносит удовольствие и способствует расслаблению;
- Не заикливаться на незначительных проблемах, не беспокоиться о трудностях или возможных изменениях, которые еще не произошли;
- «Освобождение жизни» от работы за пределами школы, «отключение от работы»;
- Легкое отношение к образовательному процессу, обучение – это своего рода игра (работа по нивелированию последствий перфекционизма и идеализации, повышение самооценки);
- Умеренное абстрагирование;
- Поддержание общего позитивного фона (семья, хобби и пр.);
- Клиентоориентированный подход – делать только то, на что есть реальный запрос, не пытаться выслуживаться;
- Психологический настрой на работу (особенно после перерывов).

### **Работа со смыслами:**

- Важность рефлексии (обучение этому);
- Осознание «благородности» и важности профессии;
- Осознание и принятие специфики собственной профессии (столкновение с «миром других», эмоциональный труд, ответственность и пр.);
- Работа со смыслами: «Зачем я это делаю?», постановка целей, понимание своих ценностей;
- Важность наличия открытой позиции к ученикам, новациям и пр.;
- Осознание неизбежности трансформации общества, специфики нового поколения, изменений;
- Знакомство с историями других учителей, понимание того, что такое «путь учителя»;
- Работа с негативными социальными стереотипами на всех уровнях.

### **Саморазвитие:**

- Постоянное неформальное обучение и развитие, «быть учеником», (речь идет не о курсах повышения квалификации и пр.);
- Развитие коммуникативных навыков;
- Иметь всегда «пищу для ума»;
- Творческий подход;
- Формирование собственных педагогических технологий и традиций (вне стандартов и формальных рекомендаций);
- Знакомство со спецификой других профессий, возможно, временная смена деятельности.

### **Контакт с коллегами:**

- Создание и укрепление позитивной атмосферы в школе (ответственность каждого);
- Более тесное сотрудничество со старшими коллегами, наставниками, психологами;
- Формирование команды и создание благоприятной, «рабочей» атмосферы.

Далее мы постараемся представить наиболее яркие рекомендации учителей по трансформации системы образования. Они отвечали на вопрос – «Что бы Вы могли предложить для улучшения ситуации в образовательной сфере»? (уточнение – «на каком уровне должны решаться, указанные Вами проблемы?») (без подсказки интервьюера).

Обобщив достаточно большой объем информации по данному вопросу, мы постарались выделить следующие предложения учителей по улучшению современной школы:

1. Развитие в обществе, в сознании граждан понимания того, что от учителей многое зависит – ВВП (о чем говорят эксперты во многих развитых странах), «моральный облик страны» и пр., соответственно необходимо улучшение условий труда;
2. Автоматизация предоставления отчетности в электронной форме; отсутствие дублирования документации в бумажном варианте;
3. Написание характеристик и разного рода отчетов по требованию или реальной необходимости. *«Зачем писать просто так*

- характеристики, чтобы они лежали, если я могу написать, допустим, её, когда она станет необходима» (из интервью);*
4. Выравнивание заработной платы, уменьшение разницы между директором и учителем;
  5. Повышение заработной платы усилит конкуренцию, *«уйдут лишние люди, неспособные быть учителями, с низким уровнем образования, попавшие в школу случайно» (из интервью);*
  6. Расширение прав учителей в сфере взаимодействия с детьми и родителями;
  7. Смена парадигмы «культы прав ребенка», формирование в обществе позитивного образа педагогической профессии и восстановление «прав учителя», уважения к учителю;
  8. Защита учителей со стороны администрации школы, более тесное сотрудничество, *«администрация не должна быть настроена против своих сотрудников, она часто на стороне родителей, трансферты – жалобы» (из интервью);*
  9. Изменить подход к немотивированным школьникам, усилить санкции по отношению к тем, кто ухудшает дисциплину, *«не тащить их из класса в класс, чтобы не портили показатели, мешали, выгонять» (из интервью);*
  10. Уменьшить разрыв в понимании образования между представителями власти и учителями (одни не понимают других, *«находятся в разных мирах»*), принимать управленческие решения должны люди, которые работали в школе и знают систему изнутри и достаточно глубоко;
  11. Необходимо работать над уменьшением разрыва между школой, вузом и профессиональной деятельностью (единый план и востребованность специалиста);
  12. Сократить количество ВПР;
  13. Уменьшить нагрузку. Учитель, как принято во многих развитых странах, не должен работать более одной ставки, максимум 1,5, иначе падает качество образовательного процесса, происходит выгорание в связи со спецификой работы и сложностями профессии.
  14. *«Убрать страх, пронизывающий школьников перед ВПР, ЕГЭ и т.д.» (из интервью);*
  15. Творчество не может быть стандартизировано, поэтому необходимо увеличить свободу учителей в вопросе образовательных технологий и, в целом, образовательного процесса.



### 8.3 РЕФЛЕКСИЯ КАК НЕОБХОДИМОСТЬ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ АПАТИИ

Проведенное исследование показало важность рефлексии учителей как продуктивного способа осознать свое место в профессии, поэтому обратимся к данному понятию, его пониманию и значению в отечественной и зарубежной психологии.

#### Понятие рефлексии

Рефлексию (лат. *reflexio* – отражение) в педагогической и психологической науке рассматривают как мощный инструмент профессионального педагогического становления. Рассмотрим её специфику.

Д.А. Леонтьев, отмечая многозначность понятия рефлексии, считает ее уникальной человеческой способностью произвольно манипулировать образами в поле сознания и направлять «луч осознания на объекты и механизмы, обычно остающиеся вне этого поля» [57].

В концепции онтогенетического развития субъективной реальности В.И. Слободчиков определяет рефлексию как специфически человеческую способность, которая позволяет ему сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего себя предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования [88].

Результатом рефлексии становится развитие системы, ее переход на новый уровень функционирования, и образование новых «параметров порядка». В рамках системно-антропологического подхода «параметрами порядка» выступают смыслы и ценности человека, существующие в пространстве «между» субъективным и объективным миром [52].

В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, В.П. Зинченко [43] видят рефлексивное сознание через основополагающую способность отделить в представлении себя, свое “Я” от своего жизненного окружения, сделать свой внутренний мир, свою субъективность предметом осмысления, понимания, преобразования, а затем конституировать, собрать, интегрировать многообразные явления человеческой реальности в целостный способ бытия.

И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов полагают, что на основе уже упомянутых рефлексивных актов у человека складывается способность формировать более или менее четкие представления о себе самом. На

их основе складывается образ собственного «Я» (самосознание, что сопоставимо с «Я-концепцией») и его эмоциональная оценка [92].

Переосмысление как способ идеального взаимодействия человека с миром, то есть активного осуществления Я, определяет его самоизменение и саморазвитие, что и позволяет трактовать переосмысление как рефлексиию.

В психолого-педагогической деятельности трактовка способа существования сознания как рефлексии, отмеченная Е.И. Исаевым, С.Г. Косорецким, В.И. Слободчиковым, позволяет представить реализацию ценностного и ответственного отношения педагога к своей деятельности. Это не только осознание и трансформация оснований собственных действий, но и осознание и изменение самого способа бытия, проявления субъектности в отношениях с Другим. То есть профессиональное сознание, помимо способности к рефлексии средств, «характеризуется способностью субъекта к ценностно-смысловому самоопределению, к рефлексии способа своего существования».

Процессы рефлексии определяют становление профессиональной позиции педагога, вовлекаясь в ценностно-смысловое самоопределение личности, самообучение, ассимиляцию и интерпретацию профессионального опыта, определяя траектории саморазвития. Именно рефлексия позволяет участникам образовательного процесса организовывать и фиксировать результат состояния саморазвития и причин его динамики (положительной или отрицательной).

О.Б. Даутова и С.В. Христофорова [40] говорят о самообразовании учителя как условии его профессионального и личностного развития. Рефлексия педагога в профессиональной деятельности является процессом «последовательных действий от затруднения (сомнения) к его обсуждению с самим собой и к поиску выхода из него. Рефлексия – комплексная мыслительная способность к постоянному анализу и оценке каждого шага профессиональной деятельности».

В наших исследованиях мы находим подтверждение тому, что рефлексия является инструментом смыслообразования. Учитель обнаруживает, что для него ценно в профессиональной деятельности, благодаря объективации, детальному рассмотрению своего внутреннего мира; рефлексивные процессы выстраивают профессиональную идентичность учителя.

Это позволяет нам рассматривать рефлекссию как эффективный механизм психологической работы учителя по предупреждению и коррекции признаков профессионального выгорания. В повседневной профессиональной жизни учитель использует рефлекссию как инструмент самоанализа и смыслопорождения естественным образом. Так, смыслы, формулируемые учителями в наших исследованиях, которые мы описали в предыдущих главах, являются результатами их индивидуальных рефлексивных процессов.

Однако осознанное управление рефлексивными процессами также может применяться в рамках программ психологической поддержки, в рефлексивных семинарах и тренингах для педагогов. Универсальные принципы формирования рефлексивной культуры учителя как способа сохранения психологической устойчивости выглядят следующим образом:

- Обучение отслеживанию эмоциональных состояний, расширению их диапазона, выделению вызывающих их причин (развитие навыков рефлексии эмоциональных состояний) [45];
- обучение децентрации (способности вопреки собственному эгоцентризму понять и принять точку зрения ученика) [2];
- осуществление рефлексии представлений о себе, создание целостного восприятия образа «Я» [45];
- осознание своих профессиональных возможностей, выработка позитивной концепции индивидуального профессионального стиля деятельности;
- формулирование индивидуальных правил «эргономичного» стиля профессиональной жизни, позволяющего оптимально распределять ресурсы.

По мнению F. Korthagen [147], рефлексия является интеллектуальным процессом, направленным на то, чтобы структурировать/реструктурировать опыт, свои знания или представления, проблемы. Он предложил модель рефлексии учителя, названную голландскими педагогами ALACT-model, название складывается из первых букв слов, фиксирующих этапы рефлексии:

- Action – действие;
- Looking back on the action – взгляд назад на произведенное действие;
- Awareness of essential actions – осознание существенных аспектов;

- Creating of alternative methods of action – создание альтернативных методов действия;
- Trial – апробация нового действия.

Среди форм рефлексивной групповой работы, формирующих продуктивную рефлексию учителя, можно отметить так называемые «рефлепрактики» [93] (рефлексивный полилог, рефлексивное «коктэйлирование», метод рефлексивных инверсий), технику «микроурок», рефлексивную дискуссию, «балинтовскую группу учителя».

Подчеркнём, что включение в рефлексивные формы работы не может иметь формальный характер. Осмысление – задача на поиск/конструирование смысла имеет индивидуальное и конструктивное решение, если учитель не отказывается от своей активной позиции [97].

Итак, согласно накопленным в психологии данным, рефлексия имеет большое значение для поддержания психологической устойчивости личности, а для педагогов выступает способом выстраивания своей профессиональной идентичности и определения траекторий дальнейшего саморазвития. На наш взгляд, особую роль рефлексия приобретает в условиях размывания идентичности, отсутствия стабильности и быстрой изменчивости социальной среды.

### **Нивелирование последствий социальной апатии посредством рефлексии**

Учитывая тот факт, что социальная апатия выступает не просто временно переживаемым негативным состоянием современных индивидов, а способом адаптации к условиям современного общества, полностью «излечиться» от нее невозможно. Однако применительно к системе образования видится необходимым прилагать определенные усилия по сглаживанию последствий социальной апатии педагогов, создавая условия, при которых ослабевают влияние всеобщего состояния отчуждения, преобладающей инструментальной рациональности и потребительских установок.

Отчужденную позицию возможно частично преодолеть, при условии, что учителя будут обладать устойчивым внутренним мотивационным ядром. Именно влияние на внутренние установки и мотивационные потребности может помочь педагогам выдерживать высокие информационные нагрузки профессии и быстрые изменения среды, не теряя своей идентичности. Учитель должен мыслить открыто, при этом не поддаваясь конформистским, шаблонным установкам, навязываемым массовой культурой.

В условиях недостаточной разработанности темы профилактики возникновения у учителей состояний, близких к социальной апатии – выгоранию и мотивационной депривации – можно выделить лишь несколько работ, в которых авторы предлагают воздействовать на внутренние установки педагогов.

В данном отношении показательна статья С. Hoversten, в которой она не просто констатирует проблему апатии учителей, но предлагает для неё 5 видов «противоядия»: во-первых, автор считает необходимым развивать открытость педагога к привнесению в процесс обучения свежих ресурсов. Многие учителя день ото дня используют в своей практике планы уроков, ставшие от чрезмерного применения скучными и однообразными. Эта одинаковость может «высосать» жизнь из учителей и школьников, поэтому предлагается разнообразить обычные уроки «свежей» точкой зрения и привлекать с этой целью различных членов сообщества. Hoversten считает, что это позволит педагогам почувствовать себя в мейнстриме жизни, а не на её обочине [143, с. 16].

Во-вторых, автор подчеркивает необходимость сосредоточиться на небольших победах, которые педагоги достигают каждый день, и праздновать даже незначительный прогресс, поскольку безрезультатная гонка за сверх-показателями нередко приводит к чувству собственной неэффективности, истощению и унынию учителей. Привлечение внимания ко всем, даже незначительным достижениям в работе поможет педагогам сгладить слабую проявленность результата педагогической деятельности, обозначенную нами в качестве одной из главных характеристик уникальности и сложности данной профессии.

В-третьих, по мнению Hoversten, учителя часто разочаровываются в своей профессии из-за того, что они работают в среде с нехваткой поддержки сообщества. Для преодоления состояния некоммуникабельности как одного из проявлений социальной апатии педагогам необходимо поддерживать постоянные ежедневные контакты с коллегами, формируя в коллективе благоприятный климат, атмосферу поддержки и возможности для обмена идеями.

В-четвертых, автор призывает учителей щедро раздавать детям похвалу и учить от всего сердца. Hoversten считает, что сложно оставаться апатичным и невозмутимым, когда восторг отражается в гла-

зах старающихся учеников, которых педагог окружил заботой и вниманием.

В–пятых, ослабить состояние апатии помогут попытки к самостоятельному решению проблем, основанные на формировании сильного мотивационного ядра. Очень часто, сталкиваясь с профессиональными трудностями, педагоги подвергаются умонастроению безвыходности, при этом даже не пытаюсь самостоятельно найти решение сложившейся ситуации. Синдром «пусть–это–сделает–кто–то–другой» – самый простой мгновенный способ выхода из трудного положения, но такая установка, по мнению автора, ведет к недостатку вовлеченности и провоцирует состояние апатии [143, с. 17].

Исследователь Н.Н. Шенцева предлагает повышать мотивацию педагогов посредством влияния на различные факторы в условиях малой группы, а именно – учительского коллектива школы [115, с. 176]. Как полагает автор, преодоление апатичных настроений в педагогической среде возможно через формирование и актуализацию в деятельности учителей стратегии успеха, которая включает в себя следующие факторы:

– *Кооперация и мотив сотрудничества как основной способ взаимодействия в коллективе (реализуется через широкое обсуждение успехов коллег, взаимную поддержку, обмен мнениями и инструментальными средствами решения учебных задач, совместное участие в организации конкурсов, семинаров и др. мероприятиях школы)* [115, с. 178]. Успешный зарубежный опыт показывает, что именно через создание сильной кооперации учителей – профессионалов формируется здоровая коммуникативная среда, основанная на сильной мотивации. Например, важная – и до сих пор добровольная – часть работы финских учителей посвящена улучшению практики преподавания, прогрессу всей школы и работе с сообществом. Согласно мнению P. Sahlberg, системе образования Финляндии удастся добиваться стабильно высоких образовательных результатов в том числе благодаря тому, что финские учителя берут значительную ответственность за учебный план и оценивание, а также экспериментирование и улучшение методов преподавания [162, с. 13]. Финские власти при этом осознают ценность своих учителей и доверяют им профессиональные решения в школе.

– *Оптимальный уровень сплоченности* (предполагает внутреннюю сплоченность в сочетании с широкой кооперацией с другими социальными группами). Важно отличать продуктивную сплоченность от автономной, при которой малая группа начинает ориентироваться на себя, свои внутренние отношения, экспрессивную сферу и уход от общественно значимых целей. Л.И. Уманский называет такой процесс «закукливанием» [101], которое снижает мотивацию к личностному развитию и совершенствованию профессионального мастерства. Не допустить такое развитие отношений в группе учителей поможет расширение оппонентского круга, открытость контактов и обмен достижениями с учителями и преподавателями вузов, а также совместная организация научно–практических конференций и иных мероприятий [Шенц231, с. 179].

– *Уровень, характер цели и способ ее предъявления.* Опыт Сингапура показывает, что обстоятельная постановка целей образования помогает педагогам удерживать мотивацию на высоком уровне. В системе образования страны сильная начальная подготовка учителей дополняется высоко эффективной системой управления, которая обстоятельно разъясняет знания, навыки и отношение, которые ожидаются от учителей на каждом этапе их карьеры и, основываясь на тщательной оценке и интенсивной поддержке, обеспечивает ряд карьерных путей, по которым могут пойти учителя в дальнейшем [130, с. 3].

– *Условия, усиливающие внутреннюю мотивацию: отсутствие формализма и излишнего внешнего контроля.* Формализм опасен в том плане, что он негативно сказывается на формировании смысла деятельности, подменяет содержание истинных целей профессии на ложные, инструментальные потребности. Тенденция к усилению внешнего контроля, характерная, например, для российской школы, является непродуктивной по своей сути и препятствует саморазвитию учителей, поскольку профессиональная деятельность в таком случае становится не самоцелью, а средством достижения внешнего вознаграждения [115, с. 179–180]. Н.Н. Шенцева подчеркивает важность внутренней мотивации, которая основана на принятии профессии как личностно значимой, то есть, можно также сказать, на повышении значимости деятельности учителя до высших смыслов в иерархии смысловых жизненных ориентаций (о чем пишет Чуднов-

ский). Например, система образования в Финляндии не использует такой распространенный метод, как внешнее стандартизированное тестирование учеников для стимулирования улучшения результатов школ. Также она не использует скрупулезную инспекционную систему оценки школ и учителей. Вместо ответственности, основанной на тестах, финская система основывается на экспертизе и профессиональной ответственности учителей, компетентных и ответственных перед учениками и сообществом в целом [162, с. 13].

Помимо отсутствия усиленного внешнего контроля, в странах с наиболее успешными образовательными системами особое внимание уделяется развитию высококвалифицированных лидеров. В Канаде, Сингапуре и Финляндии директор должен быть образовательным лидером. От них ожидается знание учебного плана и тесная связь с педагогической профессией, способность обеспечить руководство и поддержку учителям [130].

Пережитые методы в большинстве своем связаны с созданием благоприятных внешних, институциональных условий, однако стратегия успеха может быть реализована только в условиях повышения значимости профессиональной деятельности среди учителей, поэтому рефлексия, или работа с внутренними установками, как видится, является первостепенной по сравнению с обеспечением благоприятных условий труда. В доказательство данному тезису можно привести данные исследования А. Pines, которые на примере Израиля и США продемонстрировали первичную важность смысловых ориентаций педагогов, а не институциональных особенностей той или иной системы образования. Несмотря на переполненные классы и другие организационные трудности, учителя израильских школ меньше подвержены профессиональному выгоранию именно благодаря осознанию высокой значимости своего труда, особенно по сравнению с педагогами из США, условия работы которых намного выгоднее, чем у других коллег, что однако никак не влияет на распространение среди них проблем выгорания, апатии и снижения мотивации [159, с. 136].

Преодоление отчуждения невозможно без вовлеченности индивида в творческий созидательный процесс. Творческий стиль жизнедеятельности применительно к учителям можно охарактеризовать как педагогическое творчество, с которым некоторые исследователи свя-



зывают решение проблемы низкой вовлеченности, апатии и безучастности учителей [63, с. 151; 111, с. 87]. Наличие подобной установки способствует возникновению процессуального и результативного удовлетворения, осознанию плодотворности используемых приемов и действий в педагогической практике, что является особенно актуальным для педагогической профессии, для которой, согласно различным отечественным и зарубежным исследователям [154, 108], характерны непроявленность и длительная отсроченность результата деятельности, являющиеся немаловажным стрессовым фактором.

Исследование, проведенное Е.А. Максимовой среди учителей, подтвердило, что по всем показателям (цель жизни, процесс жизни, результативность жизни и др.) наибольшие результаты были получены среди педагогов, для которых характерен творческий подход к работе (в противоположность утилитарной, потребительской установке), что, согласно автору, свидетельствует об отсутствии у них экзистенциального вакуума [63, с. 151]. Однако такой творческий подход к профессии свойственен лишь малой части учителей, в разных исследованиях на эту тему было доказано, что российским педагогам более свойственно инструментальное (или потребительское) отношение к труду.

Исследователи из США L. Darling–Hammond и R. Rothman подчеркивают значение педагогического творчества для положения учителей, но авторы связывают его с профессионализмом, который в странах с успешными образовательными системами, например, в Финляндии, встроен в саму систему образования [130, с. 6]. Это проявляется не только в уважительном отношении и доверии к учителям и их хорошей подготовке, но и в предоставлении им значительной свободы действий при работе с классом. Нация надеется на учителей и при оценивании школьников – таким способом страна показывает учителям, что они профессионалы, которые могут судить об успехах учеников. В этом случае показательно, что наделение учителей свободой для выполнения своих обязанностей, подкрепленное уважением к их профессионализму, помогает самостоятельно выстраивать свою работу и проявлять педагогическое творчество, по мнению ряда исследователей, – важный фактор для преодоления и профилактики социальной апатии среди учителей.

Итак, ослабить влияние состояния отчуждения на современных педагогов возможно при создании условий для педагогического творчества и устойчивого мотивационного ядра представителей данной профессии, включающего в себя, в первую очередь, внутренние установки на открытость, внимание к результатам деятельности, преодоление некоммуникабельности в педагогическом коллективе и в классной комнате, уверенность, самостоятельность и последовательность в решении трудностей. Вторым этапом поддержки активной позиции педагогов будет выступать воздействие на учительский коллектив школы с целью формирования сотрудничества, сплоченности, принятия целей образования, создание сильного педагогического сообщества.

Согласно представленной концепции социальной апатии, помимо проблемы отчуждения, фундаментальной предпосылкой, приводящей к состоянию апатии, является распространение в современном обществе **инструментальной рациональности**, которая среди учителей проявляется в потребительской установке к педагогическому труду, малой значимостью профессиональных смыслов.

Отечественный исследователь проблем образования Л.М. Митина подчеркивает важность решения для учителей существенных экзистенциальных проблем бытия, что поможет компенсировать отсутствие в учебных программах духовно–нравственных и культурологических аспектов, необходимых в воспитании высокой нравственности человека и обретении им смысла собственной жизни и избранной профессии. Главным фактором, влияющим на экзистенциальную наполненность учителей в профессии, автор признает непрерывное профессиональное образование через психологическую работу с педагогами. Основным условием такой работы Митина называет отсутствие сопротивления учителей, для чего необходимо сместить акценты с «идеологии борьбы» на «идеологию принятия» [69, с. 32–33].

Профессиональное развитие при этом должно быть задано не как косвенный эффект от инновации, а как главная цель подготовки и переподготовки учителя, чтобы педагоги настраивались на преобразование мотивационной, интеллектуальной, аффективной и – в конечном счете – поведенческой структур личности. Таким образом, согласно автору, осознанное стремление учителей к самоизменению

становится одним из важнейших элементов профессионального саморазвития [69, с. 32].

Для преодоления описанной ситуации с низкой значимостью педагогического труда для учителей, отечественные авторы (Мартынова, Чудновский, а также Пупынин и соавторы) предлагают усилить психологическую подготовку студентов педагогического вуза, направленную на раскрытие значимости педагогической профессии и ее связи со смыслом жизни человека–профессионала. Такая работа, по мнению Мартыновой, должна сводиться к «обучению» студента смыслу, значению деятельности педагога, открытию возможностей творческой реализации в этой деятельности [66, с. 113].

Бороться с проблемой попадания в ряды педагогов апатичных и незаинтересованных выпускников Мартынова предлагает также методом проведения более тщательного отбора поступающих в педвузы. Автор выделяет следующие явные противопоказания к педагогической профессии: эмоциональная нестабильность, высокая тревожность, глубокий невротизм, преобладание модальностей гнева и страха и др. О готовности абитуриента к принятию педагогической профессии в качестве части смысложизненных ориентаций может говорить факт происхождения из семьи, в которой кто–либо из родителей работает учителем. Мартынова считает, что это говорит об осознанном профессиональном выборе, поскольку такому человеку могут быть хорошо знакомы «трудности и радости педагогической профессии» [66, с. 113].

Предложение Е.В. Мартыновой можно считать вполне обоснованным, поскольку опыт стран с успешно развиваемой системой образования показывает, что в каждой из них имеет место достаточно строгий отбор тех, кто хочет попасть в систему образования. В Финляндии, например, только один из 10 абитуриентов, подавших документы в педагогический вуз, проходит данный отбор. В штате Онтарио (Канада) подготовка к поступлению в педвуз начинается уже на уровне выпускников и отличается высокой соревновательностью [130, с. 4].

В этих странах внимательно отслеживается наличие у будущих кандидатов характеристик, которые помогут им стать эффективными учителями: ответственное отношение к профессии, доказательства способности работать с детьми, а также академические способности.

Так, в Финляндии процесс отбора учителей состоит из 2 этапов. На первом этапе претендентов отбирают по их академическим заслугам, а на втором проверяют понимание преподавания – с помощью письменного экзамена по педагогике и их участия в объективном мероприятии, которое воспроизводит школьную ситуацию и демонстрирует социальное взаимодействие и навыки коммуникации, а также отношение к преподаванию и поведение учителя [130, с. 4]. Согласно А. Шляйхеру, потенциальных учителей в Финляндии отбирают, в частности, на основании того, насколько убедительно они выражают веру в главную миссию государственного образования [116, с. 85].

Таким образом, данный опыт показывает, что даже вхождение в профессию педагога должно сопровождаться осмысленным подходом к будущей специальности, не говоря уже о важности поддержания и развития такого отношения в процессе профессиональной практики – одного из самых сильных факторов, препятствующих дальнейшему распространению апатии среди учителей. Специально для этой цели в странах с успешным опытом функционирования системы образования работает определенная система для развития учителей и руководителей, которая состоит из взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга элементов (набор персонала – подготовка – введение в профессию – продолжающееся обучение – профессиональное развитие/удержание) [130, с. 3].

Данное видение системы развития учителей иногда описывается терминами «управление человеческим капиталом». Особое внимание здесь уделяется отбору и обучению талантливых преподавателей и стимулирование лидеров на поддержание их эффективности. При этом отмечается, что разные направления политики в данном случае должны работать гармонично, иначе система не будет сбалансированной. Например, смещение акцента в сторону набора персонала без сопутствующего внимания к развитию и удержанию педагогов может привести к постоянной текучести кадров [130, с. 3].

Подобная работа со смысловыми установками учителей и их ориентацией на качественное выполнение профессионального долга, а также тщательный отбор в систему образования и наделение их широкими полномочиями привели к тому, что преподавание в школе в Финляндии стало одной из самых популярных профессий (наравне с профессорами университета) [116, с. 85]. Финны отно-

ся к учительству как к престижной профессии – наравне с медициной, юриспруденцией или экономикой – и как к тем, кто движим моральными целями, а не материальным интересом. Получается, что изменение отношения учителей к своей профессии в сторону терминальности способно существенно повысить престиж данного вида деятельности для общества [162, с. 13].

В отличие от большинства других стран, в которых самые лучшие выпускники средних школы часто выбирают карьеру в медицине, юриспруденции или бизнесе, в странах с высоким престижем профессии (Канада, Сингапур, Финляндия, Тайвань) учительство является приманкой для академически талантливой молодежи, которая остается в профессии и не уходит искать более рентабельную работу. В Финляндии, например, работа учителя стала самой желанной среди студентов колледжа в 2008 г. [130, с. 5]

В своем роде, эта привлекательность является культурным феноменом, который проявляется не только в сознании граждан перечисленных стран, но и в первую очередь отражается в политике руководства страны. Лидеры Финляндии, Тайваня и др. стран часто подчеркивают важность учителей, что также помогает повысить статус профессии. В 1966 г., когда Сингапур только получил независимость, министр образования Ong Pang Boon заявил, что «будущее каждого из нас в большей степени зависит от того, что наши учителя делают в классной комнате» [130, с. 6].

Опыт успешных образовательных систем подтверждает выводы Херцберга о независимости мотивации работников от размера заработной платы: если в Сингапуре молодым учителям платят столько же, сколько и молодым врачам, в Финляндии учителя получают среднюю финскую зарплату, эквивалентную средней зарплате учителя в США в середине своей карьеры (около 41 тыс. долларов). Зарплаты в Онтарио варьируются от 37 до 90 тыс. долларов, что сопоставимо с зарплатой учителей в США. Однако при равных зарплатах ситуация с проблемами выгорания, распространением апатичного отношения к профессии и мотивационной депривации проявлена в США в намного большей степени (например, если в Финляндии ежегодный показатель ухода учителей из профессии меньше 1% [130, с. 6], то в США он равен 10% [154, с. 71]). Применимо к российским реалиям данный факт также показывает, что, по всей видимости, мнение некоторых

авторов о первостепенной роли низкой заработной платы в проблемах социального самочувствия отечественных учителей нельзя считать полностью оправданным.

В исследовании Министерства образования Сингапура было выявлено, что одними из главных причин, побуждающих учителей остаться в системе образования, являются позитивная культура организации с сильным чувством миссии и широкий круг возможностей для профессионального роста и развития [130, с. 7]. Несмотря на то, что данные причины кажутся институциональными, если разобраться, то можно прийти к выводу о том, что «чувство миссии», о котором говорили педагоги из Сингапура, является для них не чем-то отстраненным, а некой интериоризированной установкой, позволяющей включать их профессиональную деятельность в систему важных жизненных смыслов. А возможности для профессионального развития в этом случае, подкрепленные осознанием высокой миссии системы образования, позволяют учителям еще больше углублять понимание своей роли в обучении и воспитании детей.

Таким образом, смягчение последствий преобладающей инструментальной рациональности, провоцирующей усиление социальной апатии, среди педагогов возможно с помощью создания условий для осознанного стремления учителей к профессиональному саморазвитию; усиление подготовки студентов педвузов к профессии, раскрытие ее значимости и связи со смыслом жизни; проведение более тщательного отбора поступающих в педагогические университеты (по примеру успешных образовательных систем – ответственное отношение к профессии, доказательства способности работать с детьми, а также академические способности); формирование сильного «чувства миссии», или веры учителей в главную миссию государственно-го образования.

Еще одним приоритетным направлением по сглаживанию последствий социальной апатии учителей является **работа с ценностями и установками педагогов**. Трансформация смысложизненных ценностей и установок касается всех членов общества и всех сфер деятельности. В системе образования данное изменение привело к преобладанию у современных педагогов инструментальности в отношении к своей профессии, а также малой значимости профессионального смысла в структурной иерархии смысложизненных ориентаций. Со-

ответственно именно воздействие на данную смысловую сферу видится наиболее актуальным способом нивелирования последствий, смягчения проявления социальной апатии учителей (начиная от текущей педагогических кадров и заканчивая негативным влиянием на личность школьников). Рассмотрим, как исследователи предлагают повлиять на ценностные ориентации и профессиональное самовосприятие педагогов с целью улучшения ситуации в современной системе образования.

При работе по нивелированию негативных последствий социальной апатии представляется более продуктивным подход, учитывающий глубинные источники данной проблемы. Так, исследователь из США В.А. Farber [136, с. 593], рассуждая о возможностях лечения современного типа выгорания, обусловленного трансформацией ценностей в сторону более эгоистических потребительских устремлений, отмечает, что терапевтическая работа с этой новой версией выгорания связана с рядом проблем, потому что трудно лечить нарциссически настроенных индивидов, которые не хотят видеть свое участие в проблеме, а склонны только обвинять в ней окружающих. Проблема терапевта, согласно Farber, в данном случае заключается в следующем: все попытки заставить индивидов в выгорании сократить свои обязанности часто наталкиваются на мощное сопротивление. Хотя они и страдают от традиционных симптомов выгорания, включающих эмоциональное и физическое истощение и цинизм к окружающим, при этом они не хотят уменьшать свои амбиции и жажду потребления и не желают сокращать какой-либо из аспектов своей жизни.

С точки зрения Farber, работу с такими людьми необходимо начинать с принятия ситуации выгорания самим пациентом, а потом очень постепенно переходить к проблемам личной ответственности, ценностей, ожиданий и смыслов. Исследователь выделяет 4 основных аспекта работы с синдромом выгорания: осознание своих ожиданий от работы, фокусирование на положительных моментах профессии, обеспечение сильной поддержки при воздействии различных стрессоров на работе, забота о себе и способность отдыхать от работы, в других условиях полностью абстрагируясь от стрессоров [136, с. 593].

Таким образом, как показал Farber, смещение акцентов в понимании синдрома выгорания, рассмотрение его как более широкого фе-

номена, связанного с социокультурными трансформациями, предполагает необходимость использования новых методов профилактики и лечения. Лэнгле предлагает изначально подходить к данной проблеме, ориентируя работника на изменение поведения с целью снятия с себя лишней ответственности (путем делегирования), выработку реалистичных целей, тщательное планирование времени для исключения ситуации цейтнота. Однако автор отмечает, что польза от такого планирования будет лишь в том случае, если одновременно проводится работа над экзистенциальными установками и ситуативными позициями [60, с. 15].

Продолжительный результат, согласно Лэнгле, можно достичь только на фоне такой внутренней работы на уровне развития личности, при которой внимание человека с внешних условий переключается на его установку по отношению к жизни, на структуру смысла, определявшую до сих пор его субъективную жизнь. Лэнгле приводит несколько типичных аналитических вопросов для работы по предупреждению и лечению синдрома выгорания, с помощью которых экзистенциальный аналитик может помочь человеку высветить дефициты в сфере фундаментальных мотиваций и выработать аутентичные установки:

– Для чего я это делаю? Что мне это дает? Дает ли мне это также и что-то еще, может быть, что-то, в чем я не так охотно готов признаться самому себе?

– Нравится ли мне то, что я делаю? Мне нравится только результат или также и процесс? Что я получаю от процесса? Охотно ли я вступаю в него? Захватывает ли он меня? Переживаю ли я в нем себя свободно обменивающимся с миром (в потоке, в диалоге)?

– Хочу ли я посвятить этому делу жизнь — то ли это, ради чего я живу? [60, с. 15]

Таким образом, проблема распространения среди учителей социальной апатии, как было показано, тесно связана со смысловым отчуждением как результатом произошедшей в обществе трансформации ценностей. Основываясь на проведенном анализе, можно выделить следующие основные направления для сглаживания последствий распространения в педагогической среде пассивных настроений, безразличия и выгорания:



– на основании рефлексии необходимо формировать у учителей сильное мотивационное ядро в сочетании со стимулированием педагогического творчества, оказывать влияние на педагогическое сообщество с целью формирования атмосферы сотрудничества, сплоченности и интериоризации целей и ценностей современной системы образования.

– создание условий для осознанного стремления учителей к профессиональному саморазвитию через усиление подготовки студентов педвузов к профессии, раскрытие ее значимости и связи со смыслом жизни, проведение более тщательного отбора поступающих в педагогические университеты, формирование сильного «чувства миссии» среди учителей.

– работа с ценностями и установками учителей предполагает переключение внимания педагогов с внешних условий деятельности на рефлексирование их установок по отношению к жизни, понятиям личной ответственности, ценностей, ожиданий и смыслов, определяющих их субъективную жизнь.

Перечисленные меры, применительно к российским условиям, как видится, помогут не только поднять престижность педагогической профессии, но и могут сказаться на повышении мотивации, улучшении социального самочувствия учителей, а именно – смягчить проявление среди педагогов состояния социальной апатии.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью данного исследования являлось выявление основных факторов, провоцирующих возникновение и усиление негативного социального самочувствия учителей. Среди основных концепций социального самочувствия учителей, сложившихся в отечественной и зарубежной литературе, доминирует психолого–ориентированный подход, связывающий негативные изменения в педагогической среде с проявлениями синдрома эмоционального выгорания. Недостатками данного подхода являются: описательный характер исследований, размытость понятия «выгорание», монополизация исследовательской практики использованием одного инструментария, отсутствие общей объяснительной теории и малая эффективность предлагаемых методов решения проблемы.

В работе было показано, что использование психологического контекста интерпретации проблем педагогов ограничивает понимание, во–первых, уникальности профессии, которая заключается не только в её повышенной «эмоциональной напряженности», а имеет другие экзистенциальные основания, и во–вторых, препятствует рассмотрению более глубоких причин распространения среди учителей подобных состояний, помимо достаточно очевидных личностных, институциональных и социокультурных факторов.

Была сконструирована концепция социальной апатии, дающая эвристичную интерпретацию доминирующего состояния современного общества, для которого характерны такие черты, как рост ценностной дезориентации, меланхолия, экзистенциальный вакуум и экзистенциальная скука. Данные проблемы современных индивидов предлагается трактовать как социальную апатию, тем самым объединив общие для данных терминов симптомы безразличия, скуки, истощения и равнодушия, и подчеркнув принадлежность данной проблемы к широкому социальному контексту, провоцирующему повсеместное распространение данного состояния в современной среде, вне зависимости от национальной, половой, возрастной и профессиональной принадлежности. Социальная апатия, согласно данной концепции, рассматривается как стратегия защиты или адаптации к современным условиям растущей индивидуализации, актуализированного потребления и неопределенности.

Применение концепции социальной апатии для характеристики самочувствия современных учителей, позволило рассмотреть проблемы педагогов с точки зрения влияния социальной среды и выделить прямые и косвенные признаки, позволяющие обозначить состояние данной профессиональной группы как социальную апатию. Кроме того, удалось более наглядно рассмотреть глубокие причины проблем безразличия, равнодушия и безынициативности в современной системе образования. В данном контексте широко обсуждаемый в литературе и СМИ синдром выгорания приобретает иной смысловой окрас: отказ от узкого профессионального взгляда на проблему открыл перспективу ее анализа не только в рамках социологии и психологии, но и в философии. Главной фундаментальной причиной распространения среди учителей состояния социальной апатии можно считать проблему смыслового отчуждения, которая проявляется также как ориентация современных педагогов на потребительское отношение к работе, отражающее всеобщую тенденцию к преобладанию инструментальной рациональности.

Наличие у учителей подобной установки, идущей в разрез с декларируемыми целями и задачами системы образования, лишает педагогическую деятельность высоких смыслов, ради которых они могли бы прилагать усилия для улучшения своей уникальной практики. Педагоги адаптируются к данной ситуации, характеризующейся состоянием экзистенциального вакуума, погружаясь в состояние социальной апатии.

Обращение к жизненному миру учителя имело большое значение для понимания процессов адаптации и приспособления педагогов к современной реальности. В российской системе образования можно многое изменить в лучшую сторону – уменьшить объем нагрузки учителей, улучшить условия труда, автоматизировать некоторые виды отчетов или готовить их по требованию или реальной необходимости, расширить права учителей в сфере взаимодействия с детьми и родителями и пр. (см. Приложение 6). Не уменьшая значимости всего этого и важности работы в данных направлениях, хотелось бы отметить, что это, вероятнее всего, радикально не изменит самочувствие учителей, что демонстрируют зарубежные и российские исследования. Проведение нарративных интервью с учителями показало, что комфортно ощущают себя те учителя, которые согласовали собственные цели, ценности и «правила игры» в школе. Без подобной

оценки своего места в педагогической профессии человек не сможет увидеть ее глубину и позитивные стороны. В непростых условиях необходимости принятия другого, чужого способа существования (или даже экзистенции) и эмоциональной включенности труда, он будет вынужден концентрироваться исключительно на проблемах системы образования, даже если они решаемы и не несут необратимых последствий. В интервью на этом акцентировали внимание учителя, демонстрирующие позитивные стратегии адаптации. Улучшение условий труда в школе необходимо, но, вероятнее всего, при этом сохранится доля учителей, которые будут отвергать позитивные новации, иметь патерналистские установки и другие признаки социальной апатии, поскольку их причина – не в институциональных особенностях, а в смысловом отчуждении, невозможности извлекать смысл из своей деятельности.

Ключевым результатом нашего исследования стала классификация стратегий адаптации педагогов к условиям современной системы образования. На основании представленной концепции, были выделены негативные («апатичные») и позитивные способы приспособления учителей (см. Приложения 3, 4), которые позволили определить основные направления по работе со смыслами педагогов. Позитивное абстрагирование, ориентация на развитие, перспективное видение ситуации, принимающая стратегия, инновационная стратегия, адаптация через наставника или через знакомство с историями других учителей – все эти стратегии по своей сути являются противоположностью социальной апатии, потому что вбирают в себя мотивы движения, кооперации, принятия и достижения.

Разработанная классификация, по результатам исследования, была дополнена многообразием практик, установок и ценностей, которые помогают любому учителю не просто выжить в современной школе, но и продуктивно осуществлять педагогическую деятельность. Полученные рекомендации относились следующих направлений: планирование, забота о себе и своем состоянии, работа со смыслами, саморазвитие, контакт с коллегами (подробнее – в Приложении 7).

Самой важной практикой любого учителя должна стать рефлексия и работа со смыслами: «Зачем я это делаю?», постановка целей, понимание своих ценностей. Это своего рода терапия, психологическая помощь себе, способ отслеживания и наблюдения за своим состояни-

ем. Итогом данного исследовательского проекта являлась разработка пособия по рефлексии для учителей, которое включило в себя ряд рекомендаций «от учителя – учителю», которые дают своим коллегам участники нашего исследования. Печатные варианты данного пособия будут распространены в школах Томской области, электронная версия будет представлена в Интернете в свободном доступе (по всем вопросам просьба обращаться по адресу [nimai.bykov@gmail.com](mailto:nimai.bykov@gmail.com)).

Таким образом, полученные данные подтверждают тот факт, что характерное для современного общества ускорение темпа жизни, увеличивающийся поток информации и постоянное повышение требований к индивидам, действительно, приводит учителей не только к частому состоянию усталости, но и к ощущению того, что они не успевают «переварить» и освоить все происходящие изменения – на ментальном, психическом и эмоциональном уровне. В итоге у педагогов запускается защитная реакция в виде социальной апатии как средства ухода от нагружающей действительности, не случайно одной из главных компетенций учителя респонденты фокус-группового и нарративных интервью называли способность не реагировать, не волноваться и абстрагироваться.

Проведенное исследование предоставляет возможности для дальнейшего, более детального изучения проблемы социальной апатии учителей в целом, исследований частных случаев проявления данного состояния в конкретных педагогических коллективах, определения и оценки реальных эффектов от применения различных методов воздействия на ценностно–смысловую сферу учителей, а также для применения концепции социальной апатии применительно к изучению распространения проблем социального самочувствия в других профессиональных областях и социальных институтах.

## Список литературы

1. Абрамова Г. С. Некоторые особенности педагогического общения с подростками // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 96–99.
2. Аксютин А. А. Педагогическая рефлексия в социально-педагогической деятельности / З. А. Аксютин // Вестник НГУ. Серия: Педагогика. – 2010. – Т. 11. – № 1. – С. 103–110.
3. Алексеев А. А. Социальное самочувствие учителей в современном российском обществе / А. А. Алексеев, Н. В. Никитина // Образование и общество. – 2009. – № 5. – С. 76–80.
4. Алексейчук И. С. Закономерности развития смысла научными социумами (на примере развития смысла понятия «синдром выгорания») // Наука. Религия. Суспільство. – 2008. – № 2. – С. 232–238.
5. Апатия // Большой психологический словарь [Электрон. ресурс] / Сост. и общ. ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков. – 2002 г. – URL: <http://slovar.world-psychology.ru/apatiya/> (дата обращения: 10.10.2015).
6. Асмолов А. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 65–86.
7. Баженов Д. А. Инструментальная рациональность и попытки ее преодоления Франкфуртской школой // Вестник ВГУ : Философия. – 2016. – № 4. – С. 96–102.
8. Барбер М. Как добиться стабильного высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира / М. Барбер, М. Муршед // Вопросы образования. – 2008. – № 3. – С. 7–60.
9. Бауман З. Индивидуализированное общество [Электронный ресурс] // Русский гуманитарный интернет-университет. – Электрон. дан. – URL: [www.i-u.ru/biblio/archive/bauman\\_in](http://www.i-u.ru/biblio/archive/bauman_in) (дата обращения: 07.09.2016).
10. Бауман З. Спор о постмодернизме // Социологический журнал. – 1994. №4. – С. 69–80.
11. Бацын В. Социологический портрет современного учителя. – Электрон. дан. – URL: <http://socialaisdarbs.lv> (дата обращения: 08.12.2014).
12. Башманова Е. Л. Социально-стратификационный подход в оценке социального статуса учителя : пессимистические итоги прошедшего «Года учителя» // Российское учительство в модернизации духовно-нравственной культуры общества: традиции, судьбы, идеи, опыт : материалы Седьмой меж-региональной научно-практической конференции / Под ред. А. В. Репринцева. – Курск : Издательство «Мечта», 2011. – С. 73–80.
13. Беляева О. С. Субъект и объект образования : способы взаимодействия в решении образовательных задач // Вестник Пермского университета : Философия. Психология. Социология. – 2011. – № 3 (7). – С. 49–59.
14. Бергер П. Л. Конструирование социальной реальности. Трактат по социологии знания / П. Л. Бергер, Т. Лукман. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.
15. Бодрийяр Ж. Общество потребления [Электронный ресурс]. URL: [http://royallib.com/book/bodriyyar\\_gan/obshchestvo\\_potrebleniya.html](http://royallib.com/book/bodriyyar_gan/obshchestvo_potrebleniya.html) (дата обращения: 15.12.2014).
16. Борисова М. В. Психологические детерминанты психического выгорания у педагогов : дис. ... канд. психол. наук / М. В. Борисова. – Ярославль, 2003. – 190 с.

17. Бурдые П. Негарантированность повсюду [Электронный ресурс]. URL: [http://www.redflora.org/2013/07/blog-post\\_23.html](http://www.redflora.org/2013/07/blog-post_23.html) (дата обращения: 16.12.2014).
18. Быков Р.А. Концепция социальной апатии: интерпретация проблем низкой мотивации и выгорания специалистов бюджетного сектора // Ананьевские чтения – 2018: Психология личности: традиции и современность: материалы международной научной конференции, 23 – 26 октября 2018 года / Под общ. редакцией Н.В. Гришиной, С.Н.Костроминой. Отв. ред. И.Р. Муртазина, М.О. Аванесян. – СПб.: 2018. – С.180-181.
19. Быков Р.А. Методология исследования адаптивных установок учителей / Развитие профессиональных компетенций учителя: основные проблемы и ценности: сборник научных трудов V международного форума по педагогическому образованию: ЧАСТЬ 1. – Казань: Отечество, 2019. – 420 с.
20. Быков Р.А., Быков А.А. Социальные ожидания: от теории к управленческим практикам // Соц. явления – Журн. междунар. исследований. 2016. № 2. С. 71-79. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28401330>
21. Быков Р.А., Быкова Е.Ю. Социальная апатия как форма адаптации учителей к негативным институциональным факторам // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. – 2019. – № 48. – С. 91–100.
22. Быков Р.А., Быкова Е.Ю. Учителя и дети: проблема формирования коммуникативного пространства // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. 2017, № 2. С. 252-259. URL: [http://journals.tsu.ru/philosophy/&journal\\_page=archive&id=1602&article\\_id=35559](http://journals.tsu.ru/philosophy/&journal_page=archive&id=1602&article_id=35559)
23. Быкова Е.Ю. К вопросу об источниках педагогических конфликтов // Конфликтология и конфликты в современном мире: материалы Всерос. науч. конф. 28 апреля. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2017. – С. 54-58.
24. Быкова Е.Ю. Критический обзор доминирующего подхода к проблеме эмоционального выгорания учителей / Е.Ю. Быкова // Ананьевские чтения – 2018: Психология личности: традиции и современность: материалы международной научной конференции, 23 – 26 октября 2018 года – СПб.: 2018. – С.181-182.
25. Быкова Е.Ю. Позитивная стратегия адаптации учителей к институциональным особенностям современной школы / Е.Ю. Быкова // Развитие профессиональных компетенций учителя: основные проблемы и ценности: Часть 1. Сборник научных трудов V Международного форума по педагогическому образованию. – Ч. 1, 29.05.2019-31.05.2019. – Казань: 2019. – С. 131-137.
26. Быкова Е.Ю. Преодоление апатии учителей: взгляд исследователя из США // Актуальные проблемы развития современной науки и образования: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 апреля 2015 г.: в 5 частях. Часть IV. М.: «АР-Консалт», 2015 г. С. 32-33. URL: [http://co2b.ru/uploads/30\\_04\\_15\\_4.pdf](http://co2b.ru/uploads/30_04_15_4.pdf)
27. Быкова Е.Ю. Социальная апатия как характеристика состояния учителей в современном обществе (социально-философский анализ) : диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук : 09.00.11. / Быкова Елена Юрьевна ; науч. рук. Сыров В. Н. ; Том. гос. ун-т. – Томск : [б. и.], 2017. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000615981>

28. Быкова Е.Ю. Социальная апатия учителей: к проблеме определения условий и причин возникновения // *Философия образования*. 2016, № 5 (68). С. 92-105. URL: [http://www.phil-ed.ru/images/pdf/2016\\_5\\_68.pdf](http://www.phil-ed.ru/images/pdf/2016_5_68.pdf)
29. Быкова Е.Ю. Специфика социальной апатии учителей // *Вестн. Том. гос. ун-та*. 2015, № 394. С. 84–91. URL: [http://journals.tsu.ru/vestnik/&journal\\_page=archive&id=1250&article\\_id=22171](http://journals.tsu.ru/vestnik/&journal_page=archive&id=1250&article_id=22171)
30. Быкова Е.Ю. Трансформация социальных ожиданий в отношении учителей: кросскультурный анализ // *Социальные явления – журнал междunarодных исследований*. 2015, № 3. С. 74-83. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-sotsialnyh-ozhidaniy-v-otnoshenii-uchiteley-krosskulturnyy-analiz>
31. Вайзер Г. Л. Учитель о смысле жизни и акме человека в современном обществе // *Смысл жизни и акме : 10 лет поиска : материалы VIII–X симпозиумов ПИ РАО / Под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Вайзер, Н. А. Карповой, В. Э. Чуковского. – Часть 1. – М.: Смысл, 2004. – С. 215–225.*
32. Василенко А. Ю. Личностные факторы профилактики эмоционального выгорания в процессе профессиональной самоактуализации : дис. ... канд. психол. наук / А. Ю. Василенко. – Уссурийск, 2008. – 146 с.
33. Вебер М. Наука как призвание и как профессия [Электронный ресурс] / М. Вебер. – Электрон. дан. – URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Culture/Veber/\\_Nayka\\_Proff.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Veber/_Nayka_Proff.php) (дата обращения: 12.06.2017).
34. Величковская С. Б. Зависимость возникновения и развития стресса от факторов профессиональной деятельности педагогов : дис. ... канд. психол. наук / С. Б. Величковская. – М., 2005. – 171 с.
35. Власова Ю.А. Ценности и ограничивающие установки как факторы социальной апатии учителей // *Интеллект. Культура. Образование: материалы Международной научной конференции, посвященной 85-летию со дня рождения РАО И.С. Ладенко, с элементами научной школы для молодежи, 16-18 сентября 2018 года. – 2018, с. 80-84.*
36. Волкова Н. В. Ситуационный подход в психологии : теория и практика изучения смысложизненных ориентации педагогов // *Смысл жизни и акме : 10 лет поиска : материалы VIII–X симпозиумов ПИ РАО / Под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Вайзер, Н. А. Карповой, В. Э. Чуковского. – Часть 1. – М.: Смысл, 2004. – С. 206–214.*
37. Головин С. Ю. Апатия [Электронный ресурс] // *Словарь практического психолога. – Минск, 1998. URL: <http://slovar.world-psychology.ru/apatiya/> (дата обращения: 15.10.2015).*
38. Горшков М. К. Российское общество в социологическом измерении // *Социологические исследования. – 2009. – № 3. – С. 15–26.*
39. Гроф С. Революция сознания : Трансатлантический диалог [Электронный ресурс] / С. Гроф, Э. Ласло, П. Рассел; пер. с англ. М. Драчинского. – М. : Издательство АСТ, 2004. – 248 с. URL: <http://philosophy.lib.com> (дата обращения: 07.12.2015).
40. Даутова О. Б. Самообразование учителя как условие его личностного и профессионального развития / О.Б. Даутова, С.В. Христофоров // *Инновации и образование. – 2003. – № 29. – С. 309–317.*



41. Засухина В. Н. Социальный инфантилизм как фактор, затрудняющий самоутверждение России в конкурентной среде других культур // *Философия образования*. – 2013. – № 1. – С. 134–137.
42. Здравомыслов А. Г. Человек и его работа (социологическое исследование) / А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов, В. П. Рожин. – М.: Мысль, 1967. – 392 с.
43. Исаев Е.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков // *Вопросы психологии*. – 2000. – № 3. – С. 57–66.
44. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
45. Кагосян А.С. Подготовка педагогов колледжа к реализации личностно развивающей образовательной системы / А.С. Кагосян // *Научные проблемы гуманитарных исследований*. – 2011. – № 7. – С. 121–127.
46. Каланчина И.Н. Социально–философский анализ роли личности учителя в современном образовании: дис. ... канд. философ. наук / И. Н. Каланчина. – Барнаул, 2004. – 174 с.
47. Карманов А. Апатия [Электрон. ресурс] // *Психологический словарь*. – URL: <http://azps.ru/handbook/> (дата обращения: 10.10.2015).
48. Киселева Е.В. Проблема ценностно–смыслового отношения учителя к педагогической профессии // *Смысл жизни и акме: 10 лет поиска: материалы VIII–X симпозиумов ПИ РАО* / Под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Вайзер, Н. А. Карповой, В. Э. Чуковского. – Часть 1. – М.: Смысл, 2004. – С. 225–231.
49. Константиновский Д.Л. Профессиональное самочувствие учителей: от энтузиазма до выгорания / Д.Л. Константиновский, М.А. Пинская, Р.С. Звягинцев // *Социс*. – 2019. – № 5. – С. 14–25.
50. Корытова Г. С. Трансформация ценностных ориентаций у эмоционально выгоревших педагогов // *Ценностные основания психологии и психология ценностей: сборник материалов IV Сибирского психологического форума*. Томск, 16–18 июня 2011 г. – Томск: Томское университетское издательство, 2011. – С. 145–148.
51. Кошарная Г. Б. Проблема отчуждения труда работников в современных организациях / Г. Б. Кошарная, Л. Н. Мордишева // *Известия ВУЗов. Поволжский регион. Общественные науки*. – 2012. – №1. – С. 78–86.
52. Краснорядцева О.М. Рефлексивный семинар как способ актуализации образовательных феноменов / О.М. Краснорядцева // *Переход к открытому образовательному пространству*. – Часть 1.: Феноменология образовательных инноваций. – Томск: Изд-во ТГУ, 2005. – С. 289–301.
53. Краснорядцева О.М., Трифонова (Власова) Ю.А. Психолого-образовательное сопровождение процесса становления профессиональной идентичности студентов педагогического колледжа // *Психология обучения*. 2011. № 11. С. 74–84.
54. Крупец Я. Н. Социальное самочувствие как интегральный показатель адаптивности // *Социологические исследования*. – 2003. – №. 4. – С. 143–144.
55. Кутковец Т. Нормальные люди в ненормальной стране / Т. Кутковец, И. Клямкин [Электрон. ресурс] // *Московские новости*. – М., 2002. – 3 июля. – № 25. – URL: <http://www.liberal.ru/articles/cat/885> (дата обращения: 10.02.2015).

56. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Академия, 2004. – 352 с.
57. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
58. Липовецкий Ж. Эра пустоты: эссе о современном индивидуализме / пер. с фрр. В. В. Кузнецова. – СПб. : Владимир Даль, 2001. – 331 с.
59. Лэнг Р. Расколотое «я» //СПб.: Белый кролик. – 1995. – Т. 352. – URL: <http://nagval.kz/wp-content/uploads/2016/03/clinical-psychology/7.Lang-I'm-Broken.doc>
60. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа / перевод с нем. О. М. Ларченко // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 3–16.
61. Магун В. С. Трудовые ценности российского населения // Вопросы экономики. – 1996. – №. 1. – С. 47–62.
62. Майнина И. Н. Стандартизация методики «шкала экзистенции» А. Лэнгле, К. Орглер / И. Н. Майнина, А. Ю. Васанов // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. – № 1. – С. 87–99.
63. Максимова Т. В. Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 114–118.
64. Маркс К. Отчужденный труд // Маркс К. Экономическо–философские рукописи 1844 года // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – М. : Политиздат. – 1974. – Т. 42. – С. 41–174.
65. Маркузе Г. Одномерный человек [Электрон. ресурс]. URL: [http://modernlib.ru/books/markuze\\_gerbert/odnomerniy\\_chelovek.html](http://modernlib.ru/books/markuze_gerbert/odnomerniy_chelovek.html) (дата обращения: 16.12.2014).
66. Мартынова Е. В. Роль смысложизненных ориентаций в системе профессиональной подготовки студентов педвузов // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 109–114.
67. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия / Перевод с французского под ред. И. С. Вдовиной, С. Л. Фокина. – СПб.: «Ювента», «Наука», 1999. – 605 с.
68. Мертон Р., Фиске М., Кендалл П. Фокусированное интервью / пер. с англ. Т. Н. Федоровской под ред. С. А. Белановского. М. : Институт молодежи, 1991. URL: <http://socioline.ru/pages/rmerton-mfiske-pkendall-fokusirovannoe-intervyyu>.
69. Митина Л. М. Нужен ли школе учитель? Психологические проблемы профессионального развития педагога // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2. – С. 28–34.
70. Мэй Р. Любовь и воля [Электрон. ресурс]. URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/Mei/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Mei/index.php) (дата обращения: 15.12.2014).
71. Носов Д. М. Отчуждение / Д. М. Носов, Н. А. Рау [Электрон. ресурс] // Современная западная философия. Энциклопедический словарь / под ред. О. Хеффе, В. С. Малахова, В. П. Филатова. – М. : Культурная революция, 2009. – URL: <http://www.cyclopedia.ru/97/206/2680637.html> (дата обращения: 21.03.2015).
72. Обознов А. А. Эмоциональная направленность учителей как личностный ресурс их устойчивости к выгоранию / А. А. Обознов, О. Н. Доценко // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – № 5. – С. 227–237.
73. Общественное мнение – 2013. – М. : Левада Центр, 2014. – 252 с.

74. Орлов В. А. Проблемы интенсификации профессиональной мотивации школьного учителя // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 4. – С. 97–101.
75. Осин Е. Н. Смыслоутрата и отчуждение / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 4. – С. 68–77.
76. Осницкий А. В. Проблемы психического здоровья и адаптации личности / А. В. Осницкий. – СПб. : Серебряный век, 2004. – 379 с.
77. Осьмук Л. А. Психосоциальное благополучие и профессиональная деятельность российских учителей / Л. А. Осьмук, М. В. Сафронова, Ю. С. Захир // Идеи и идеалы. – 2013. – Т. 1. – № 3. – С. 91–104.
78. Осьмук Л. А. Социокультурные барьеры коммуникаций в формировании единого образовательного процесса // Философия образования. – 2005. – № 3. – С. 147–151.
79. Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 (Teaching and Learning International Survey). Часть 1 Непрерывное обучение учителей и директоров школ. – М., 2019. – 41 с. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://fioco.ru/Talis-18-results>
80. Печчеи А. Человеческие качества [Электрон. ресурс]. – URL: [http://fant-usas.at.ua/load/aurelio\\_pechchei\\_chelovecheskie\\_kachestva/1-1-0-14](http://fant-usas.at.ua/load/aurelio_pechchei_chelovecheskie_kachestva/1-1-0-14) (дата обращения: 21.03.2015).
81. Погодина А. В. Феномен эмоционального выгорания и организационная культура образовательных учреждений // Социальная педагогика и психология. – 2009. – № 4. – С. 170–175.
82. Пузанова Ж. В. Проблема одиночества (социологический аспект) / Ж. В. Пузанова. – М. : Изд-во РУДН, 1998. – 58 с.
83. Пузикова (Быкова) Е.Ю. Представление учителей о правах ребенка / Е.Ю. Пузикова // X Всерос. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (15-19 мая 2006 г.): Материалы конф.: в 6 т. – Т. 3. – Ч. 3. – Томск: Издательство ТГПУ, 2006. – С. 91-96.
84. Пупынин Б. Р. Смысл жизни и профессиональная деятельность педагога / Б. Р. Пупынин, С. А. Фролова, Н. В. Бражникова // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска : материалы VIII–X симпозиумов ПИ РАО / Под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Вайзер, Н. А. Карповой, В. Э. Чуковского. – Часть 1. – М. : Смысл, 2004. – С. 221–225.
85. Радаев В. В. Социология потребления : основные подходы // Социологические исследования. – 2005. – № 1. – С. 5–18.
86. Рисмен Д. Некоторые типы характера и общество // Социологические исследования. – 1993. – № 3. – С. 121–129.
87. Сидоркин А. М. Профессиональная подготовка учителей в США : уроки для России // Вопросы образования. – 2013. – № 1. – С. 136–157.
88. Слободчиков В.И. Психология человека: введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
89. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. – СПб. : Речь, 2005. – 624 с.

90. Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий : коллективная монография / под ред. В. В. Лукьянова, Н. Е. Водопьяновой, В. Е. Орла, С. А. Подсадного, Л. Н. Юрьевой, С. А. Игумнова. – Курск : Курский государственный университет, 2008. – 336 с.
91. Сорокин П. Человек, цивилизация, общество / пер. с англ.; общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов. – М. : Политиздат, 1992. – 532 с.
92. Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31-40.
93. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С.Ю. Степанов. – М. : Наука, 2000. – 173 с.
94. Супоницкая И. М. Успех и удача: отношение к труду в американском и российском обществе // Вопросы философии. – 2003. – № 5. – С 44–56.
95. Темницкий А. Л. Отношение к труду рабочих в России и Германии: терминальное и инструментальное // Социологические исследования. – 2005. – №. 9. – С. 54–63.
96. Трифонова (Власова) Ю.А. Особенности взаимосвязи динамики профессиональной идентичности и характера рефлексивной деятельности студентов педагогического колледжа //Вестн. Том. гос. ун-та. 2012. № 365. С. 162-165.
97. Трифонова (Власова) Ю.А. Особенности реализации психолого-образовательной технологии рефлексивного сопровождения профессиональной подготовки педагога //Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 1 (65). С. 134-138.
98. Трифонова (Власова) Ю.А. Рефлексивные формы психолого-образовательного сопровождения профессиональной подготовки (в условиях педагогического колледжа): Дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2013. 182 с.
99. Трифонова (Власова) Ю.А. Сензитивность к смыслу текста как аспект профессиональной рефлексии будущих педагогов //Сибирский психологический журнал. 2013. № 48. С. 84-88.
100. Трифонова (Власова) Ю.А., Михальчук А.А. Психологическая атмосфера в группе как условие актуализации рефлексивной деятельности //Сибирский психологический журнал. 2017. № 65. С. 125-135.
101. Уманский Л. И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив. / Л.И. Уманский // Избранные труды. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2001. – 208 с.
102. Фанайлова Е. Общественная апатия [Электрон. ресурс] // Радио Свобода. – 2009. – 15 февр. – URL: <http://www.svoboda.org/content/transcript/1493565.html> (дата обращения: 15.09.2015).
103. Федотова В. Г. Апатия на Западе и в России // Вопросы философии. – 2005. – № 3. – С. 3–19.
104. Филинкова Е. Б. Мотивация ухода учителей из педагогической сферы //Психологическая наука и образование. – 2012. – №. 2. – С. 21-37.
105. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 372 с.

106. Фромм Э. Иметь или быть [Электронный ресурс] // Электронная библиотека. – Электрон. дан. – URL: [lib.ru/PSIHO/FROMM/haveorbe.txt#toc00006](http://lib.ru/PSIHO/FROMM/haveorbe.txt#toc00006) (дата обращения: 15.11.2015).
107. Хаксли О. О дивный новый мир / пер. с англ. О. Сороки, В. Бабкова. – СПб.: Амфора, 1999. – 541 с.
108. Халидов М. М. Социально–психологические факторы, влияющие на эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности учителей начальных классов / М. М. Халидов, У. Ш. Магомедханова // Психологос. – 2014. – №1. – С. 58–61.
109. Хоркхаймер М. Затмение разума. К критике инструментального разума / М. Хоркхаймер. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2011. – 224 с.
110. Чернов А. Ю. Смысложизненные ценности и разрешение нестандартных ситуаций в системе «учитель–ученик» // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска: материалы VIII–X симпозиумов ПИ РАО / Под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Вайзер, Н. А. Карповой, В. Э. Чуковского. – Часть 1. – М.: Смысл, 2004. – С. 231–235.
111. Чудновский В. Э. О некоторых прикладных аспектах проблемы смысла жизни // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 82–89.
112. Чудновский В.Э. Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога. – М.: Обнинск, 2008. – 532 с.
113. Швейцер А. Благоговение перед жизнью: Пер. с нем. / Сост. и посл. А. А. Гусейнова; Общ. ред. А. А. Гусейнова и М. Г. Селезнева. — М.: Прогресс, 1992. — 576 с.
114. Швейцер А. Культура и этика [Электрон. ресурс]. – URL: [http://www.gumer.info/bogoslov\\_Buks/Philos/Schweitzer/\\_Index.php](http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Schweitzer/_Index.php) (дата обращения: 16.12.2014).
115. Шенцева Н. Н. Основные факторы мотивации достижения в педагогической деятельности учителей школы // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. – 2011. – № 1. – С. 175–180.
116. Шляйхер А. Учитель как специалист высокой квалификации: построение профессии. Уроки со всего мира / пер. с англ. Н. Микшиной // Вопросы образования. – 2012. – № 1. – С. 74–92.
117. Шмерлина И. Заметки о российском учительстве в контексте национального проекта «Образование» // Социальная реальность. – 2007. – № 1. – С. 5–19. – № 2. – С. 49–76.
118. Шютц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии / Сост. А. Я. Алхасов; Пер. с англ. А. Я. Алхасова, Н. Я. Мазлумяновой; Научн. ред. перевода Г. С. Батыгин, М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2003. – 336 с.
119. Юханнисон К. История меланхолии. О страхе, скуке и печали в прежние времена и теперь [Электрон. ресурс] / К. Юханнисон; пер. со швед. И. Матышиной. – М.: Новое литературное обозрение, 2011. – 320 с. – Электрон. дан. – URL: [http://royallib.com/book/avtor\\_neizvesten/yuhannison\\_k\\_istoriya\\_melanhologii\\_kultura\\_povsednevnosti\\_2011.html](http://royallib.com/book/avtor_neizvesten/yuhannison_k_istoriya_melanhologii_kultura_povsednevnosti_2011.html) (дата обращения: 10.03.2016).
120. Яременко С. Н. Социокультурный габитус апатии в транзитивном обществе:

- монография / С. Н. Яременко, Л. О. Пазина, Л. Г. Бабахова. – Ростов н/Д : Издательский центр ДГТУ, 2010. – 166 с.
121. Ясвин В. Педагогический блеф и другие психологические барьеры профессиональной эффективности школьных учителей // Директор школы. – 2010. – № 6. – С. 27–33.
  122. Amsbaugh L. B. Does anybody care? // Phi Delta Kappan. – 1993. – Vol. 74. – № 9. – P. 714–717.
  123. Bandura A. Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change // Psychological Review. – 1977. – Vol. 84. – № 2. – P. 191–215.
  124. Becker E. The Denial of Death [Electronic resource] / E. Becker. – New York : Free Press, 1973. URL: [https://ia801401.us.archive.org/25/items/ DenialOfDeath/ DenialOfDeath.pdf](https://ia801401.us.archive.org/25/items/DenialOfDeath/DenialOfDeath.pdf) (дата обращения: 30.04.2017).
  125. Beer J. Burnout and stress, depression and self-esteem of teachers / J. Beer, J. Beer // Psychological Reports. – 1992. – Vol. 71. – P. 1331–1336.
  126. Brenninkmeijer V. I am Not a Better Teacher, But Others are Doing Worse: Burnout and Perceptions of Superiority Among Teachers / V. Brenninkmeijer, N. W. Vanyperen, B. P. Buunk // Social Psychology of Education. – 2001. – Vol. 4. – № 3–4. – P. 259–274.
  127. Burnout and wellbeing: Testing the Copenhagen burnout inventory in New Zealand teachers / T. L. Milfont [et al.] // Social indicators research. – 2008. – Vol. 89. – № 1. – P. 169–177.
  128. Byrne B. M. An Investigation of Factors Contributing to Burnout. A paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Assoc. / B. M. Byrne, L. M. Hall. – San Francisco. – 1989. – March 27–31. – P. 16–17.
  129. Cortez M. T. A case study of a new high school principal: instructional challenges and administrative interventions relating to immigrant students and teacher apathy on the U.S./Mexico border / M. T. Cortez, R. D. Sorenson, D. Coronado // Journal of cases in educational leadership. – 2012. – № 15. – P. 7–24.
  130. Darling–Hammond L. Lessons Learned from Finland, Ontario, and Singapore / L. Darling–Hammond, R. Rothman // Teacher and Leader Effectiveness in High–Performing Education Systems. – 2011. – P. 1–11.
  131. DeLuca T. The Two Faces of Political Apathy / T. DeLuca. – Philadelphia : Temple University Press, 1995. – 253 p.
  132. Di Geronimo J. Boredom: the hidden factor affecting teacher exodus // The clearing house: a journal of educational strategies, issues and ideas. – 1985. – Vol. 59. – № 4. – 178 p.
  133. Dworkin A. G. Teacher burnout in the public schools: Structural causes and consequences for children. – Suny Press, 1987. 243 p.
  134. Esteve J. M. Teacher burnout and teacher stress // Teaching and stress. – 1989. – P. 4–25.
  135. Evers W. J. G. (2004). Burnout among teachers –students’ and teachers’ perceptions compared / W. J. G. Evers, W. Tomic, A. Brouwers // School Psychology International. – № 25. – P. 131–148.
  136. Farber B. A. Introduction: Understanding and treating burnout in a changing culture // Journ. of Clinical Psychology. – 2000. – Vol. 56. – P. 589–594.
  137. Friedman I. A. Professional self-concept as a predictor of teacher burnout /

- I. A. Friedman, B. A. Farber // *The Journal of educational research*. – 1992. – Vol. 86. – № 1. – P. 28–35.
138. Fwu B.–J. The social status of teachers in Taiwan / B.–J. Fwu, H.–H. Wang // *Comparative Education*. – 2002. – Vol. 38. – № 2. – P. 211–224.
139. Gold Y. Burnout: A major problem for the teaching profession // *Education*. – 1984. – Vol. 104. – № 3. – P.271–274.
140. Greenfield W. Motivating teachers: understanding the factors that shape performance / W. Greenfield, J. J. Blase // *NASSP Bulletin*. – 1981. – Vol. 65. – № 448. – P. 1–10.
141. Guglielmi R. S. Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis / R.S. Guglielmi, K. Tatrow // *Review of educational research*. – 1998. – Vol. 68. – № 1. – P. 61–99.
142. Hassan I. Pluralism in Postmodern Perspective // *Exploring Postmodernism* / ed. by M. Calinescu and D. Fokkena. – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1987. – P. 17–39.
143. Hoversten C. Teacher to teacher: five antidotes for teacher apathy // *Middle school journal*, 1990. – Vol. 21. – № 4. – P. 16–17.
144. How to improve teaching practices: the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices / E. E. J. Thoonen [et al.] // *Educational administration quarterly*. – 2011. – Vol. 47(3). – P. 496–536.
145. Kaiser J. S. Motivation deprivation: No reason to stay // *Journal of teacher education*. – 1981. – Vol. 32. – № 5. – P. 41–43.
146. Karazmann R. Das Burnout–Syndrom. Phänomenologie, Verlauf, Vergleich. Vortrag an der österreichischen Van Swieten–Tagung / R. Karazmann. – 27.10.1994.
147. Korthagen Fred A.J. Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education / Fred A.J. Korthagen, Jos P.A.M. Kessels // *Educational Research*. – 1999. – V. 28. – No 4. – P. 98–108.
148. Kvaraceus W. C. Mental Health Hazards Facing Teachers // *The Phi Delta Kappan*. – 1951. – Vol. 32. – № 8. – P. 349–350.
149. Lloyd M. E. R. Leaving the Profession: The Context behind One Quality Teacher’s Professional Burn Out / M. E. R. Lloyd, A. Sullivan // *Teacher Education Quarterly*. – 2012. – Vol. 39. – № 4. P. 139–162.
150. Maddi S. R. The existential neurosis // *Journal of abnormal psychology*. – 1967. – Vol. 72. – №. 4. – P. 311–325.
151. Martikainen P., Bartley M., Lahelma E. Psychosocial determinants of health in social epidemiology // *International Journal of Epidemiology*. – 2002. – Vol. 31. – № 6. – P. 1091–1093.
152. Maslach C. The measurement of experienced burnout / C. Maslach, S. E. Jackson // *Journ. of occupational behavior*. – 1981. – Vol. 2. – P. 99–113.
153. Morrison A. Is there such a thing as ‘bore out’? [Electronic recourse] / A. Morrison, A. Therrien, E. Ailes // *BBC News Magazine*. – 2016. – 26 July. – URL: <http://www.bbc.com/news/magazine-36195442> (дата обращения: 19.07.2016).
154. Munson C. A. R. Teacher motivation deprivation: individual and institutional response. A dis. ... doctor of education in educational leadership. – Northern Arizona, 2002. – 292 p.

155. Nagel L., Brown S. The ABCs of managing teacher stress / L. Nagel, S. Brown // The Clearing House. – 2003. – Vol. 76. – № 5. – P. 255–258.
156. Ozan M. B. A Study On Primary Schoolteacher Burnout Levels: The Northern Cyprus Case // Education. – 2009. – Vol. 129. – № 4. – P. 692–703.
157. Pedrabissi L. Stress and burnout among teachers in Italy and France / L. Pedrabissi, J. P. Rolland, M. Santinello // The journal of psychology: interdisciplinary and applied. – 1993. – Vol. 127. – № 5. – P. 529–535.
158. Pines A. M. Stress and burnout: The significant difference / A. M. Pines, G. Keinan // Personality and individual differences. – 2005. – Vol. 39. – № 3. – P. 625–635.
159. Pines A. M. Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective // Teachers and Teaching. – 2002. – Vol. 8. – № 2. – P. 121–140.
160. Potter B. A. Overcoming job burnout: how to renew the enthusiasm for work / B. A. Potter. Ronin Publishing, 2005. – 238 p.
161. Psychosocial // Oxford English Dictionary. – [Электронный ресурс]. – URL : <http://dictionary.oed.com> (дата обращения: 12.08.2017).
162. Sahlberg P. Developing effective teachers and school leaders: The case of Finland // Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems. – 2011. – P. 13–23.
163. Sakharov M. A critical study of burnout in teachers / M. Sakharov, B. A. Farber // Stress and Burnout in Human Service Professions. – New York : Pergamon Press. – 1983. – P. 65–81.
164. Schaufeli W. The burnout companion to study and practice: A critical analysis / W. Schaufeli, D. Enzmann. – CRC press, 1998. – 220 p.
165. Sonnentag S. Burnout research: adding an off-work and daylevel perspective // Work and Stress: An International Journ. of Work, Health and Organizations. – 2005. Vol. 19. – № 3. – P. 271–275.
166. Teacher absence in India: A snapshot / M. Kremer [et al.] // Journal of the European Economic Association. – 2005. – Vol. 3. – № 2. Papers and Proceedings of the Nineteenth Annual Congress of the European Economic Association (Apr. –May, 2005). – P. 658–667.
167. Teacher attrition: a costly loss to the nation and to the states [Electronic recourse] // The National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF). URL: <http://nctaf.org/wp-content/uploads/teacherattrition.pdf> (дата обращения: 20.01.2015).
168. Teacher Attrition and Mobility: Results from the 2012–13 Teacher Follow-up Survey. First Look / R. Goldring, T. Soheyla, R. Minsun // National Center for Education Statistics. – 2014. – 40 p.
169. The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout / T. S. Kristensen [et al.] // Work and Stress: An International Journ. of Work, Health and Organizations. The conceptualization and measurement of burnout. – 2005. – Vol. 19/3. – P. 192–207.



170. Tomic W. Existential fulfillment and teacher burnout / W. Tomic, W. Evers, A. Brouwers // *European Psychotherapy*. – 2004. – Vol. 5. – №. 1. – P. 65–73.
171. Vlasova, Y. A. The sensitivity to meaning of the text as an aspect of profession reflexion of future teachers / Y. A. Vlasova // *Международный научно-исследовательский журнал*. – 2017. – № 5-1 (59). – С. 102-105. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29187152>
172. Yavuz M. An investigation of burn-out levels of teachers working in elementary and secondary educational institutions and their attitudes to classroom management // *Educational Research and Reviews*. – 2009. – Vol. 4 (12). – P. 642–649.

**Гайд для фокус-группового интервью**

*Мы приветствуем всех участников фокус-группы, благодарим за участие. Тема нашей встречи: Ценности и проблемы, с которыми сталкиваются педагоги в собственной профессиональной деятельности. Исследование анонимное, все высказывания будут зашифрованы и представлены как Респондент №1, №2...№п. Сегодня нет правильных и неправильных ответов и суждений, это Ваше личное мнение, правильное именно для Вас.*

**Блок №1 Знакомство, фоновые вопросы**

1. Расскажите, пожалуйста, почему Вы выбрали данную профессию? (Так случилось, случайно? Учились ли целенаправленно? Мечтали с детства?)

**Блок №2 Оценка тенденций последних лет.**

2. Какие изменения произошли за последние 10 лет в школе?
3. Какие тенденции новы, какие ослабли, какие усилились?
4. Как бы Вы их оценили? Как адаптировались к ним?
5. Скажите, пожалуйста, как, на Ваш взгляд, изменилась роль учителя в современном мире?

**Блок №3 Проблемы современной школы**

6. Скажите, пожалуйста, в связи с предыдущим блоком, с какими проблемами сталкиваются учителя в современной школьной системе? (Конкретизация только после ответов: отношения с родителями, сферы: руководство школы, министерство образования, престиж в обществе).
7. Что беспокоит больше всего именно Вас?
8. Что мешает выполнять качественно свою работу?
9. Как изменились ожидания в отношении учителей со стороны родителей, системы образования, руководства школы и общества в целом?
10. Как бы Вы хотели, чтобы были решены эти проблемы?
11. Как Вы к этому адаптируетесь, приспосабливаетесь? Что лично Вы делаете, чтобы улучшить или исправить ситуацию?

## **Блок №4 Мотивация учителей**

12. Каким должен быть современный хороший педагог? (образ идеального педагога) Какими качествами он должен обладать?
13. Какие убеждения/ ценности он должен иметь?
14. Соответствует ли Вы данному образу? Или хотите ли Вы стать таким педагогом?
15. Что Вы делаете для того, чтобы стать им?
16. Что Вам мешает быть таким педагогом? (ограничивающие установки)
17. Какие условия должны быть созданы для его личности, его самочувствия?
18. Согласны ли Вы с идеей, что педагогами рождаются и это не просто работа, которую может выполнять каждый?
19. Профессиональный рост – это...
20. Какую роль в профессиональном развитии играют современные курсы повышения квалификации (формальное обучение, развитие и настоящее?)
21. Как часто у Ваших коллег бывают периоды, которые можно охарактеризовать как эмоциональное истощение, упадок сил, выгорание? Были ли они в Вашей жизни?
22. Как Вы справлялись с этим, выходили из этого состояния? Благодаря чему, что способствовало, как адаптировались/ приспособлялись?
23. Испытывали ли Вы состояние апатии, бессмысленности, отстраненности в профессиональной деятельности?

## **Блок №5 Форсайт**

24. Как Вы видите современную школу и процесс образования в идеале? Какова она? Давайте смоделируем ее? (очень хорошую школу)
25. Еще раз, идеальный современный педагог (педагог будущего), 1-2 свойства, качества? (Контрольный вопрос)
26. Как Вы планируете дальше развиваться? Есть ли планы роста в карьере? Формально, неформально (курсы, качества)?

### **Блок №6 Ценности**

- 27. Что для Вас в жизни самое главное?
- 28. Что Вам позволяет успешно работать в школе? Какие установки?

### **Блок №7 Контрольные вопросы**

- 29. Ценности, ограничивающие установки, адаптация, состояние учителей, негативные факторы личностного и институционального уровня

### **Гайд для нарративного интервью**

*Сотрудники кафедры социологии ТГУ изучают проблемы современного образования, учителей. Просим Вас уделить внимание нашему исследованию. Оно полностью анонимно, то есть все результаты будут представлены в обобщенном виде.*

*Вопросы простые и не предполагают правильных и неправильных ответов. Нам необходимо Ваше мнение, которое позволит лучше понять процессы в современном образовании.*

#### **1 часть (Нарратив о профессиональной педагогической деятельности респондента)**

К. Гирц («видеть мир туземцев и мир глазами туземца»)

- 1. Представьтесь, пожалуйста, сколько Вам лет, когда Вы начали работать учителем?**
- 2. Какова жизнь человека, который выбрал профессию учителя? (сознательно/нет) Что это за личность? В чем особенности и специфика профессии? Является ли, по Вашему мнению, профессия учителя призванием, или учителем может быть каждый, кто качественно выполняет свою работу? Что для Вас означает быть учителем? Это профессия / призвание / миссия? Как Вы решили, что это ваша профессия?**
- 3. Расскажите о своей работе в качестве педагога в школе?**
- 4. Какова цель профессии учитель? Цель образования школьников? / Какие смыслы Вы вкладываете в свою педагогическую деятельность?**

Дополнительно \_\_\_\_\_

- 5. Представьте, что Вы делитесь опытом со своими детьми, отвечая на вопрос: стоит ли им идти работать в школу? Что бы Вы ответили? Какие плюсы и минусы Вы можете назвать? \_\_\_\_\_** Вопрос к учителю, как эксперту
- 6. Как Вы считаете, процессы в современном обществе и культуре имеют негативные последствия для института образования? Современной школы? Педагогов? Детей? Если да, то какое?**

В ходе 1 части интервью возможно задавать только три типа вопросов:

- «когда было рассказанное событие»?
- «что было до/после рассказанного момента»?
- «когда Вы это поняли»?

Как Вы это поняли? – конструктивистская установка

## 2 часть (Полуформализованное интервью)

1 блок (Интерпретации учителями негативных факторов личностного, институционального и социального уровней)

1. Какие трудности и проблемы личного, психологического характера Вы испытываете в школе? Какие чувства Вы испытываете перед уходом на работу? (*рутина, долг, миссия, вдохновение*)
2. Бывает ли Вам трудно, некомфортно находиться в школе? Почему? С кем Вам тяжело взаимодействовать в рамках своей профессиональной деятельности? (*другие учителя, дети, родители школьников, работники административной части*) – Почему?
3. Как Вы можете, в целом, охарактеризовать отношения между учителями в Вашей школе? Отношение к учителям школьников, родителей, общества?
4. Какие стереотипы существуют в обществе относительно учителей? Какие надежды возлагает общество на учителей, чего от них ждет? Какие смыслы вкладываются в обществе в профессию «учитель»?
5. Какие проблемы Вы видите в современной системе образования, в целом?

Контрольный вопрос \_\_\_\_\_

6. Какие проблемы и тенденции, по Вашему мнению, сейчас есть в обществе в целом? Как они влияют на жителей нашей страны?
7. Как они влияют на современную школу, учителей, образовательный процесс?

2 блок (*Адаптация учителей*)

Вы называли разные проблемы и сложности, в целом, с которыми сталкиваются учителя в школе? \_\_\_\_\_

8. Как Вы приспосабливаетесь к указанным Вами условиям, проблемам в школе/ обществе? Как Вы справляетесь с ними? Как это обычно делают Ваши коллеги? Почему?
9. Сформулируйте идеальную, на Ваш взгляд, позицию учителя, которая позволяет успешно работать в школе. Почему она такова?
10. Как учителю себя комфортно ощущать в школе? К чему ему стоит стремиться? Какими навыками, качествами он должен

обладать? Почему? (Если учитель демонстрирует негативные стратегии, необходимо уточнить у него, как эксперта о других возможных способах реагирования на проблемы в образовательной среде, задать вопрос о коллегах, о прошлом опыте и пр.)

*3 блок (Признаки апатии)*

11. Бывает ли, что Вы в своей профессиональной деятельности испытывали следующие состояния:
  - безразличное отношение к работе (субъективная частота, почему?)
  - безразличное отношение к саморазвитию (субъективная частота, почему?)
  - безынициативность (субъективная частота, почему?)
  - пассивность (субъективная частота, почему?)
  - низкая мотивация (субъективная частота, почему?)
  - незаинтересованность в улучшении профессиональной практики (субъективная частота, почему?)
  - надежда на то, что кто-то другой должен улучшить ситуацию в образовании и в вашей жизни (субъективная частота, почему?)
  - бессмысленность деятельности (как часто, почему?)
12. Каковы причины появления этих ощущений?
13. Это проблемы отдельного человека или они касаются всего общества?
14. Как Вы считаете, эти состояния могут испытывать представители других профессий? Какие?
15. Как Вы справляетесь с этими состояниями?

**Итог:**

16. Что бы Вы могли предложить для улучшения ситуации в образовательной сфере? (Уточнение – На каком уровне должны решаться, указанные Вами проблемы? (без подсказки – государства, министерства образования, области, отдельной школы, на индивидуальном уровне, не решить, так как это глобальная ситуация?)
17. Что бы Вы порекомендовали молодым учителям, которые хотят работать в школе?

Адаптивные стратегии учителей (общие дихотомические пары)

| Позитивные стратегии                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Негативные стратегии                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><u>Позитивное абстрагирование</u><br/>(я не обращаю на проблемы внимания, при этом я равнодушен к ним, нейтралитет – я в своем сознании не хочу уничтожить часть реальности)<br/>Необходимость компетенции абстрагирования: «не принимать близко к сердцу».</p>                                    | <p><u>Негативное абстрагирование</u><br/>(стараясь не реагировать, не замечать проблемы, при этом отношусь к ним негативно, хочу из сознания убрать эту часть реальности)</p>                                                                                                                                                                                                                                              |
| <p><u>Позитивная принимающая стратегия (конформизм)</u><br/>«Меня не было 15 лет в школе, я вернулась и к новым стандартам быстро адаптировалась, и программы эти научилась писать. Если хотя бы у человека есть ну немножко интеллекта, вообще ничего сложного».</p>                                 | <p><u>Негативная принимающая стратегия</u><br/>(ритуализм – несогласие с провозглашаемыми целями при выполнении поставленных задач и согласии с методами).<br/>Способность приспосабливаться «как вода», «мое вольнодумие не должно привести к краху моей семьи». «Профессия стала ремеслом. Совокупностью технологических приемов, которые ты используешь, совершенствуешь по каким-то чисто эгоистическим причинам».</p> |
| <p><u>Перспективное видение ситуации</u><br/>(нацеленность на будущее, понимание неизбежности и важности изменений в системе образования)<br/>«Многие говорят, что сейчас дети не те, я скажу: дети те! Дети те, прямо такие, какие они необходимы по времени, может быть даже еще чуточку выше».</p> | <p><u>Ретроспективная стратегия</u><br/>(нацеленность на прошлое, пессимизм в отношении любых изменений, постоянное романтизированное сравнение)<br/>«В 1982 году у учителя было 3 бумажки: это тематический план, урочный план, и план воспитательной работы. И все писалось от руки и в радость»</p>                                                                                                                     |



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><u>Рациональная конструктивная стратегия</u></p> <p>(понимание и принятие проблем, с нацеленностью на прикладывание личных усилий к конструктивному решению текущих вопросов здесь и сейчас)</p>                                                                                                                                  | <p><u>Нигилизм, ретретизм</u></p> <p>(отрицание целей системы образования и средств, возможностей их достижения, нежелание адаптироваться к новым стандартам, дистанцирование)</p> <p>«Я не вписываюсь в стандарты современной педагогической деятельности и модель поведения современного учителя. Я не хочу туда вписываться»</p> |
| <p><u>Инновационная стратегия</u></p> <p>(принятие целей системы, но отрицание существующих методов и практик, предложение своих вариантов достижения целей)</p> <p>«Я настояла, чтобы в базу гимназии был внесен такой локальный акт:... предметник не имеет права наедине встречаться с родителями, законными представителями»</p> | <p><u>Стратегия бунта, несогласия</u></p> <p>(отрицание целей и средств системы, стремление создать новую систему идеалов и ценностей)</p> <p>Ценность самого образовательного процесса и личность ребенка уходят на второй план, подменяются борьбой за адекватное существование в школе.</p>                                      |
| <p><u>Инструментализм</u></p> <p>(подмена целей образования)</p> <p>«Почему я стараюсь выкладываться на уроках? Цели у меня намного более утилитарные... я инструмент свой настраиваю... чтобы меня еще и еще покупали»</p>                                                                                                          | <p><u>Выживание</u></p> <p>(«мне уже некуда идти», школа как западня, установка на поведение, в котором доминируют обязанности, со слабым осознанием собственных прав)</p>                                                                                                                                                          |

## Позитивные практики, способы адаптации и другие стратегии учителей

- Ориентация на развитие;
- *«Делать то, что нравится»;*
- Клиентоориентированный подход (означает в дискурсе учителей, что в школе нужно делать только то, на что есть реальный запрос), без идеализации целей образования;
- Адаптация благодаря коллективу;
- Адаптация через выстраивание неформальной культуры в общении с детьми, родителями и коллегами;
- Рефлексивная стратегия (постоянный самоанализ);
- Адаптация через знакомство с историей других учителей;
- Гуманистическая стратегия (принимая трудности ради хорошего дела);
- Адаптация через наставника. *«Хорошо, когда есть старший товарищ адекватный»;*
- Принятие через патернализм. Близкий способ адаптации к абстрагированию, когда учитель не критикует власть, систему образования и пр. (что было неоднократно в интервью), занимается любимым делом и несет ответственность только за сферу своего влияния;
- Поддержание общего позитивного эмоционального фона (семья, дети, результативность труда и пр.);
- Ориентация на прошлый опыт, следование своим собственным традициям и практикам, сопротивление новациям в педагогической сфере в позитивном ключе;
- *«Стратегия принятия профессии такой, какой она есть со всеми трудностями».*

## **Цели учителей, которые воспроизводились во время «живых» диалогов в процессе интервью:**

- Передавать знания, быть профессионалом, *«вести так, чтобы отличники удивлялись, а слабые ученики начинали слушать с открытым ртом»* (ж, 60, Томск, школа, учитель истории, стаж 38 лет);
- Научить учиться и сделать так, чтобы не пропал интерес к познанию;
- Транслировать хорошие ценности, моральные принципы. *«Просто главное, что ты транслируешь. Вот я хочу транслировать помощь, добро, любовь, там, свет. Вот, моральную составляющую. Сейчас в мире на это мало делается акцент, но я считаю, что это самое важное»* (ж, 28, Томск, школа, учитель английского языка, стаж 4 года);
- Заботиться о растущем поколении, о будущем общества и страны. *«Дети не виноваты в том, что у тебя, допустим, не та зарплата. Ну, то есть, они и не должны в это вникать. Всё-таки мы как-то же несём благую миссию. Передачи знаний, мы вкладываем в детей, в учеников»* (ж, 28, Томск, школа, учитель английского языка, стаж 4 года);
- Сделать детей счастливыми;
- Помочь детям в самоопределении, быть наставником, «путеводителем». *«Но по большому счёту все-таки, нужно уметь сочетать учителя в каком-то высоком смысле и вот школьную профессию, работу и в таком случае учитель является таким человеком, который тебе встретился в жизни и ты можешь, если не дурак, если повезло, разглядеть, он что-то может поменять в твоей жизни, а в случае школы, может ее задать даже, в каком-то смысле»* (м, 28, Томск, лицей, учитель истории и обществознания, стаж 6 лет);
- Развиваться, поскольку школа требует постоянного изменения и приспособления. *«Самое такое важное – важно самому постоянно учиться»* (ж, 28, Томск, лицей, учитель математики, стаж 7 лет);
- Помогать становиться великими и известными людьми;
- Сформировать целостную картину мира, не фрагментарную;
- *«Цель... помочь ребенку раскрыться. Вот ребенок приходит порой закрытый, маленький, особенно в начальных классах. Но это только начальная ступень, а у каждого свои какие-то таланты, свои ро-*

*сточки. Помочь показать себя, проявить. показать, как развивать себя» (ж, 43, Тимирязево, школа, учитель начальных классов, стаж 19 лет).*

- Научить использовать знания в своей жизни, на практике;
- Помочь различать достоверное знание и обыденное, не верить одному источнику;
- Научить критическому и самостоятельному мышлению;
- Каждый учитель сам конструирует свою цель *«Тут вопрос в том, какую ты себе цель задаёшь? Я не думаю, что она какая-то одна единственная. У кого-то действительно есть цель, примитивно, давать знания – как они это говорят, это звучит неважно, потому что знаний-то особо не даётся. Кто-то это дает, кто-то там натаскивает детей на ЕГЭ, кто-то детям организует культурно-массовый досуг» (м, 28, Томск, лицей, учитель истории и обществознания, стаж 6 лет).*

## **Предложения учителей по улучшению функционирования современной школы:**

1. Развитие в обществе, в сознании граждан понимания того, что от учителей многое зависит – ВВП (о чем говорят эксперты во многих развитых странах), «моральный облик страны» и пр., соответственно необходимо улучшение условий труда;
2. Автоматизация предоставления отчетности в электронной форме; отсутствие дублирования документации в бумажном варианте;
3. Написание характеристик и разного рода отчетов по требованию или реальной необходимости. *«Зачем писать просто так характеристики, чтобы они лежали, если я могу написать, допустим, её, когда она станет необходима»* (из интервью);
4. Выравнивание заработной платы, уменьшение разницы между директором и учителем;
5. Повышение заработной платы усилит конкуренцию, *«уйдут лишние люди, неспособные быть учителями, с низким уровнем образования, попавшие в школу случайно»* (из интервью);
6. Расширение прав учителей в сфере взаимодействия с детьми и родителями;
7. Смена парадигмы «культы прав ребенка», формирование в обществе позитивного образа педагогической профессии и восстановление «прав учителя», уважения к учителю;
8. Защита учителей со стороны администрации школы, более тесное сотрудничество, *«администрация не должна быть настроена против своих сотрудников, она часто на стороне родителей, трансферты – жалобы»* (из интервью);
9. Изменить подход к немотивированным школьникам, усилить санкции по отношению к тем, кто ухудшает дисциплину, *«не тащить их из класса в класс, чтобы не портили показатели, мешали, выгонять»* (из интервью);
10. Уменьшить разрыв в понимании образования между представителями власти и учителями (одни не понимают других, «находятся в разных мирах»), принимать управленческие решения должны люди, которые работали в школе и знают систему изнутри и достаточно глубоко;
11. Необходимо работать над уменьшением разрыва между школой, вузом и профессиональной деятельностью (единый план и востребованность специалиста);
12. Сократить количество ВПР;
13. Уменьшить нагрузку. Учитель, как принято во многих развитых стра-

нах, не должен работать более одной ставки, максимум 1,5, иначе падает качество образовательного процесса, происходит выгорание в связи со спецификой работы и сложностями профессии;

14. *«Убрать страх, пронизывающий школьников перед ВПР, ЕГЭ и т.д.»* (из интервью);
15. Творчество не может быть стандартизировано, поэтому необходимо увеличить свободу учителей в вопросе образовательных технологий и, в целом, образовательного процесса.

## **Основные рекомендации учителей по нивелированию последствий негативного психосоциального самочувствия:**

### **Планирование:**

- Сознательное планирование отдыха, регулярный отдых;
- Установление границ рабочего времени, оповещение об этом коллег и родителей (например, до 19:00, далее – отключение телефона);
- Привнесение своих идей и хобби в работу, знакомство школьников с собственными проектами;
- Организация неформальных мероприятий, реально интересных родителям и детям, не требующих большого времени и трудозатрат.

### **Забота о себе и своем состоянии:**

- Внимательно следить за своим физическим состоянием, здоровьем, соблюдать режим дня;
- Уметь «пожалеть себя» – позволять себе периодически заниматься той деятельностью, которая приносит удовольствие и способствует расслаблению;
- Не заикливаться на незначительных проблемах, не беспокоиться о трудностях или возможных изменениях, которые еще не произошли;
- «Освобождение жизни» от работы за пределами школы, «отключение от работы»;
- Легкое отношение к образовательному процессу, обучение – это своего рода игра (работа по нивелированию последствий перфекционизма и идеализации, повышение самооценки);
- Умеренное абстрагирование;
- Поддержание общего позитивного фона (семья, хобби и пр.);
- Клиентоориентированный подход – делать только то, на что есть реальный запрос, не пытаться выслуживаться;
- Психологический настрой на работу (особенно после перерывов).

### **Работа со смыслами:**

- Важность рефлексии (обучение этому);
- Осознание «благородности» и важности профессии;
- Осознание и принятие специфики собственной профессии (столкновение с «миром других», эмоциональный труд, ответственность и пр.);

- Работа со смыслами: «Зачем я это делаю?», постановка целей, понимание своих ценностей;
- Важность наличия открытой позиции к ученикам, новациям и пр.;
- Осознание неизбежности трансформации общества, специфики нового поколения, изменений;
- Знакомство с историями других учителей, понимание того, что такое «путь учителя»;
- Работа с негативными социальными стереотипами на всех уровнях.

### **Саморазвитие:**

- Постоянное неформальное обучение и развитие, «быть учеником», (речь идет не о курсах повышения квалификации и пр.);
- Развитие коммуникативных навыков;
- Иметь всегда «пищу для ума»;
- Творческий подход;
- Формирование собственных педагогических технологий и традиций (вне стандартов и формальных рекомендаций);
- Знакомство со спецификой других профессий, возможно, временная смена деятельности.

### **Контакт с коллегами:**

- Создание и укрепление позитивной атмосферы в школе (ответственность каждого);
- Более тесное сотрудничество со старшими коллегами, наставниками, психологами;
- Формирование команды и создание благоприятной, «рабочей» атмосферы.



Р.А. Быков, Е.Ю. Быкова, Ю.А. Власова

# Социальная апатия учителей

как форма адаптации к современным  
социокультурным условиям

*Монография*

Компьютерная верстка  
и дизайн обложки Кузнецов А.Б.

Издано в авторской редакции

Подписано в печать 05.03.2020 г.  
Формат издания 84 х 108/16  
Усл. печ. л. 7.09. Уч. изд. л. 6.42.  
Гарнитура Times New Roman, тираж 300 экз.

---

Отпечатано в ООО «Томский Полиграфический Комплекс»

