

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Национальный исследовательский Томский государственный университет»

На правах рукописи



Быкова Елена Юрьевна

СОЦИАЛЬНАЯ АПАТИЯ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА  
СОСТОЯНИЯ УЧИТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ  
(СОЦИАЛЬНО–ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ)

09.00.11 – Социальная философия

Диссертация  
на соискание ученой степени  
кандидата философских наук

Научный руководитель  
доктор философских наук, профессор  
Сыров Василий Николаевич

Томск – 2017

## Оглавление

Введение.....	3
1 Проблемы социального самочувствия учителей в современном обществе: специфика и причины распространения.....	18
1.1 Основные подходы к осмыслению проблем учителей в современной системе образования.....	18
1.2 Эмоциональное выгорание как объяснительная стратегия определения причин негативного социального самочувствия учителей: критический анализ.....	36
1.3 Направления решения проблем социального самочувствия учителей в исследовательской литературе.....	66
2 Концепция социальной апатии как исследовательская парадигма для интерпретации состояния современного общества.....	81
2.1 Социальная апатия как характеристика доминирующего аспекта социального самочувствия в современном мире.....	81
2.2 Причины и условия распространения в обществе состояния социальной апатии.....	104
3 Специфика проявления социальной апатии среди учителей.....	126
3.1 Интерпретация проблем социального самочувствия учителей с позиции концепции социальной апатии.....	126
3.2 К вопросу о смягчении последствий социальной апатии учителей.....	154
Заключение.....	171
Список литературы.....	175

## Введение

**Актуальность исследования.** На протяжении последних десятилетий в отечественной и зарубежной литературе наблюдается повышенный интерес к проблемам системы образования как важнейшего института, в котором перекликаются все ключевые тенденции современного общества. Особую обеспокоенность исследователей вызывает снижение образовательных результатов, отсутствие высококвалифицированных молодых педагогов и текучесть педагогических кадров. Поскольку квалификация учителя и качество его преподавания являются значимым фактором, определяющим образовательные достижения ученика, стресс и эмоциональное напряжение педагогов неизбежно негативно влияют на образовательную среду и препятствуют достижению образовательных целей.

В исследовательской литературе проблемы современных учителей принято связывать с профессиональным контекстом осуществления педагогической деятельности и трактовать как проявления широко известного и достаточно изученного синдрома эмоционального выгорания. Как правило, проявления эмоционального выгорания описываются как ощущение утомленности, заброшенности, ненужности учителей. Данный феномен рассматривается как состояние неудовлетворенности, возникающее в результате взаимодействия внутриличностных характеристик (например, высокой потребности в достижениях) и негативных внешних факторов (как на организационном, так и на социетальном уровне). Основной вклад в разработку данной проблемной области сделан психологами и педагогами. Согласно многочисленным отечественным и зарубежным исследованиям считается, что в силу наличия в педагогической деятельности многочисленных стрессовых факторов именно распространенность состояния выгорания среди учителей указывает на наличие комплексных нерешенных проблем в современной системе образования.

Несмотря на накопленный обширный опыт изучения синдрома выгорания учителей, среди исследователей в последнее время растет критическое отношение

к имеющимся подходам в данной области. Описательный характер, отсутствие единой объяснительной теории, размытость самого понятия «выгорание», монополизация исследовательской практики использованием единого (по мнению ряда исследователей – устаревшего) инструментария Maslach Burnout Inventory позволяют говорить о наличии определенного кризиса в международном научном сообществе в изучении как данного синдрома, так и общей проблемы социального самочувствия педагогов. Но при этом многие авторы продолжают рассматривать феномен выгорания в качестве главной причины таких негативных эффектов, как снижение качества образования и текучесть педагогических кадров, все чаще проявляющихся в работе современных педагогов.

В силу того, что данная предметная область монополизирована различными зарубежными и отечественными психологами и педагогами, рассматривающими распространение состояний, обозначенных как выгорание и стресс учителей, в узком профессиональном контексте, источник данных проблем в научной среде видится ими как неудовлетворенность педагогов своей профессией. Психологи и социологи, занимаясь изучением причин данной неудовлетворенности, обнаружили массу негативных «стрессовых» факторов (начиная от трудностей с дисциплиной школьников и заканчивая необходимостью заполнять многочисленную документацию), усложняющих положение современных учителей.

Однако сведение поиска основных источников проблем социального самочувствия учителей к особенностям педагогической деятельности и сбоям в ее организации представляется малопродуктивным, поскольку предлагаемые отечественными и зарубежными исследователями варианты профилактики синдрома выгорания среди современных педагогов, разработанные на основе существующих концепций, оказываются малоэффективными. Например, согласно исследователям Л.М. Митиной, А.Б. Бакурадзе, И. Шмерлиной, в России попытки воздействия на организационные факторы (такие, как увеличение заработной платы, улучшение условий труда, стимулирующие выплаты и др.), а также влияние на личностные факторы или самоактуализацию учителей (введение

соревновательного момента в форме различных конкурсов, использование моральных стимулов – грамот, благодарностей и др.), как правило, не несут ожидаемого эффекта. В зарубежной практике также до сих пор отсутствуют общепризнанные и подтвержденные механизмы профилактики данного состояния, поскольку данные, полученные различными исследователями в процессе оценивания тех или иных провоцирующих факторов, часто сильно отличаются друг от друга. Данный факт объясняется тем, что акцентирование внимания на профессиональном контексте предполагает достаточно узкий взгляд на проблему выгорания учителей, для которого характерно ограниченное и изолированное видение особенностей положения одной профессиональной группы, построенное на изучении отдельно взятых педагогических коллективов, хотя они могут существенно отличаться друг от друга даже в рамках одной системы образования.

Поэтому видится актуальной переориентация направления изучения источников описанных проблем в сторону расширения и углубления общего социального контекста, обуславливающего ухудшение их социального самочувствия, и выражающегося в изменениях ценностно–смысловых ориентаций современных педагогов. Представляется, что именно общее состояние современной социальной среды и происходящие в ней трансформации становятся доминирующим условием, обуславливающим, прежде всего, восприятие учителями самого смысла своей профессиональной деятельности. Внимание к данной теме с позиции социально–философского анализа позволит лучше понять природу и причины распространения проблем социального самочувствия среди учителей, а также поможет представить феномен профессионального выгорания в новом свете, с другой, более широкой точки зрения.

**Степень разработанности проблемы.** О проблемах безразличного отношения учителей к своей профессии и росте данной тенденции нередко упоминается в исследовательской литературе, посвященной изучению мотивации учителей, в особенности тех, кто работает в сложных социальных контекстах (R. D. Sylvia и T. Hutchison, V. Ramachandran, M. Lloyd и A. Sullivan, M.T. Cortez,

R.D. Sorenson и D. Coronado, И. Шмерлина, В. Ясвин, Л.А. Осьмук, А.Б. Бакурадзе, В.Э. Чудновский и др.).

Проблемы самочувствия современных педагогов в научной литературе принято изучать в узком профессиональном контексте, с опорой на концепцию эмоционального выгорания. Тема выгорания педагогов активно исследуется зарубежными и отечественными авторами. Количество проведенных исследований в данной области постоянно растет, что связано с относительной новизной феномена и наличием нерешенных противоречий и проблем, связанных с сущностью синдрома эмоционального выгорания и его причинами. Стоит отметить, что основная полемика в изучении феномена выгорания учителей разворачивается среди зарубежных авторов.

Для изучения и оценки синдрома эмоционального выгорания учителей в работах зарубежных исследователей W.Schaufeli и D. Enzmann, В. М. Byrne и L.M. Hall, L. Pedrabissi, Н.–S. Wei, J.–К. Chen, М. Yavuz, М.В. Ozan и др. используется опросник MBI (Maslach burnout inventory), разработанный американскими психологами К. Маслак и С. Джексон в 1981 г., хотя такие авторы как E. Thoonen, P. Sleegers, F. Oort, T. Peetsma и F. Geijssel, R.S. Guglielmi и К. Tatrow ставят под сомнение надежность данного инструментария и предлагают новые способы измерения состояния выгорания.

В значительной мере на понимании эмоционального выгорания, предложенном К. Маслак, продолжают основываться отечественные исследователи социального самочувствия В.Е. Орел, С.В. Волканевский, Ю.В. Попов, О.В. Полунина, В.Н. Феофанов и др. 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 (М.М. Халидов, М.В. Кислицына, А.И. Анисимов, А.В. Погодина, Л.И. Березовская и др.).

Большой массив литературы (как отечественной, так и зарубежной) посвящен изучению причин, провоцирующих факторов и последствий эмоционального выгорания и снижения мотивации педагогов, а также измерению

степени выраженности синдрома у учителей из разных стран мира. Причины распространения выгорания в педагогической среде российские и зарубежные авторы, как правило, склонны искать в личностных особенностях учителей и институциональных условиях их деятельности. Так отечественные исследователи М.В. Борисова, С.Б. Величковская, А.Ю. Василенко первостепенное внимание уделяют личностным особенностям педагогов, считая их системообразующим фактором выгорания. В зарубежной литературе, начиная с 1980–х гг., в работах W. Schaufeli и D. Enzmann, R.S. Guglielmi и K. Tatro, B.A. Farber, C.A.R. Munson, A.M. Pines и др. активно обсуждаются не столько личностные особенности педагогов, сколько общие переменные, присущие учителям, находящимся в «зоне риска».

Другой значимой причиной распространения выгорания среди учителей отечественные и зарубежные авторы считают институциональные факторы. А.А. Алексеенок и Н.В. Никитина, Л.А. Осьмук, М.В. Сафронова и Ю.С. Захир, О.С. Беляева, А. В. Погодина, И.Н. Каланчина, J. Esteve, Y. Gold, J. Blase и P. Kirby выделяют целый ряд характеристик, которые на организационном уровне приводят к ухудшению социального самочувствия учителей (начиная от специфики педагогического общения и заканчивая стилем управления директора школы). Особая подверженность современных учителей синдрому выгорания может также быть связана с возрастающими требованиями и завышенными социальными ожиданиями в отношении работы педагогов, о чем пишут И. Шмерлина, Е.Л. Башманова, А. Асмолов, С.В. Каменев, М.Н. Чистанов, В.В. Петров, L.J. Leonard, I.A. Friedman и B.A. Farber, W. Schaufeli и D. Enzmann.

Что касается научной и философской литературы, посвященной «диагнозу нашего времени», то ее спектр достаточно широк. Классическими в этой сфере стали труды Э. Фромма, Д. Белла, М. Бубера, М. Кастельса, А. Швейцера, П. Бурдьё. Ряд исследователей обращают особое внимание на специфическое самочувствие, которое порождается особенностями складывающейся социальной среды, и трактуют его как феномен социальной апатии. Так Ж. Бодрийяр, Ж. Липовецки, Р. Мэй и К. Юханнисон считают данный феномен хроническим

недугом нашего времени, указывая при этом в большей части на «счастливую апатию», характерную для общества, пресыщенного различными благами. Такие авторы, как К. Ясперс, Г. Маркузе, А. Швейцер, П. Бурдые и др., анализируя современное общество, говорят о социальной апатии в других терминах: «негарантированность», «пассивность», «бездумье», «равнодушие», «безличность» и т.д. Отечественные исследователи В.Г. Федотова, М. Восканян, Т. Кутковец и И. Клямкин, С.Н. Яременко, Л. О. Пазина, Л. Г. Бабахова приходят к выводу о состоянии глубокой апатии, в котором находится большая часть населения России, что авторы связывают с рядом исторических и экзистенциальных причин. Таким образом, в исследовательской литературе складывается достаточно устойчивая трактовка специфики современной социальной среды и ее связи с доминирующим общественным самочувствием.

Однако в современной литературе как проявление социальной апатии в педагогической среде, так и установление связи самочувствия педагогов с особенностями современной социальной среды практически не изучаются. Подавляющее большинство авторов, в числе которых, например, С. Maslach, С.А.Р. Munson, V.Brenninkmeijer, J.M. Esteve, А. М. Pines и G. Keinan, М.В. Борисова, В.В. Лукьянова и др. интерпретируют социальную апатию педагогов как одно из следствий широко обсуждаемого в литературе синдрома эмоционального выгорания. Согласно данному подходу, состояние апатии является временной реакцией учителей на неблагоприятные организационные условия работы, поэтому авторы, как правило, не уделяют внимания изучению особенностей проявления данного состояния среди педагогов и полагают, что изменения профессиональных условий труда педагогов будут эффективным решением проблемы.

Проблема апатичного отношения учителей к своей профессии поднимается в отечественной и зарубежной литературе. А.Б. Бакурадзе, М. Kremer, R.D. Sylvia и Т.Hutchison, Т.Р. Stinebrickner, коллектив голландских исследователей во главе с Е.Е.Т. Thoonen, К. Leithwood описывают социальную апатию как результат снижения мотивации педагогов и считают, что данное состояние возможно

преодолеть, работая с чувством самоэффективности учителей. Исследователь из США С.А.Р. Munson посвятила свою диссертацию разработке идеи мотивационной депривации у учителей («motivation deprivation»), масштабное количественное исследование стресса, синдрома эмоционального выгорания и самоэффективности учителей приводит ямайский исследователь Т.Д. Stephenson. Однако представляется, что данный анализ носит поверхностный характер, потому что в перечисленных работах приводится лишь описание безразличного состояния педагогов без объяснения глубоких причин проблемы социальной апатии.

Лишь в отдельных работах исследователи пытаются связать общее состояние социальной апатии в обществе с состоянием педагогов: наиболее подробно данную тему затрагивает американский ученый В.А. Farber. Другие авторы призывают взглянуть на проблемы социального самочувствия современных индивидов с позиции воздействия глобальных тенденций, происходящих в социуме. Так, по мнению А. Лэнгле, Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева, проблема эмоционального выгорания, обозначаемая в литературе как психологическая и объясняемая влиянием неблагоприятных профессиональных условий, является достаточно универсальным и повсеместно распространенным синдромом в результате прогрессирующих в современном обществе состояний экзистенциального вакуума и смыслового отчуждения.

Состояния апатии и меланхолии шведский антрополог К. Юханнисон называет участниками современных социальных процессов, тем самым подчеркивая, что источник данных состояний находится в характере самой социальной среды. Автор показывает, что признаки апатии во многом совпадают с меланхолией, скукой, усталостью и выгоранием. Равнодушие и безучастность российских учителей к своей деятельности, которые можно обозначить как социальную апатию, изучают И. Шмерлина, В. Ясвин, Л.А. Осьмук, М.В. Сафронова, Ю.С. Захир и др. В целом проблемам социального самочувствия педагогов в литературе уделено немало внимания, данная тема интересует психологов, социологов, исследователей педагогического пространства. О данных

проблемах неоднократно пишут известные отечественные исследователи Ф.Г. Зиятдинова, Д.Л. Константиновский, Л.М. Митина, А. Шляйхер, А.Б. Бакурадзе и др.

Несмотря на разработанность в литературе темы эмоционального выгорания и снижения мотивации у современных педагогов, выделение множества факторов, влияющих на распространение данного состояния среди учителей (на индивидуальном и организационном уровне), ни отечественные, ни зарубежные исследователи пока не могут предложить действенных универсальных вариантов решения проблем социального самочувствия педагогов. Имеющаяся литература носит преимущественно описательный характер. Также отмечено, что исследователи при поиске основных причин распространения в учительской среде подобных состояний склонны замыкаться на профессиональном контексте работы педагогов. При этом отечественные авторы А.Б. Бакурадзе и И. Шмерлина предполагают, что в России воздействие на организационные факторы на практике не влечет никаких существенных изменений, не улучшает мотивацию педагогов. Попытки влияния на самоактуализацию российских учителей, согласно данным И. Шмерлиной, также не несут ожидаемого эффекта.

На наш взгляд, установка исследователей на сведение поиска причин распространения проблем социального самочувствия учителей к институциональным условиям осуществления педагогической деятельности и к внутриличностным факторам приводит к общей ограниченности изучения данной проблемы. Вследствие этого современные исследования проблем социального самочувствия, несмотря на обширный массив литературы, посвященной описанию выгорания и снижения мотивации педагогов, характеризуются определенной стагнацией на уровне накопления и перепроверки данных, а также острой нехваткой новых идей и подходов: в частности порядка 90% имеющихся работ опирается на инструментарий и подход, представленный еще в 1980-е годы. При этом до сих пор нерешенными остаются целый ряд важных вопросов, связанных с данной проблемой (например, слабо разработана тема профилактики эмоционального выгорания, отсутствует четкая теоретическая модель для

интерпретации результатов исследований и т.д.). Представляется, что данный факт подтверждает необходимость не просто дальнейшей разработки вопроса социального самочувствия учителей, но и смену самого направления исследований в сторону поиска более широкого контекста объяснения причин складывающегося положения дел.

**Проблема исследования** заключается в сведении проблемы социального самочувствия учителей к особенностям профессионального контекста осуществления педагогической деятельности, а именно к институциональным условиям осуществления педагогической деятельности и к внутриличностным факторам, и недооценке воздействия меняющейся общей социальной среды на трансформацию смысложизненных ценностей современных педагогов, что приводит к стагнации теоретического осмысления данной проблемы, и в итоге – к отсутствию действенных мер по ее решению.

**Объект и предмет исследования.** **Объектом** настоящего исследования является социальное самочувствие учителей в современном обществе. **Предметом** – социальная апатия как характеристика общего состояния и совокупности основных факторов, определяющих социальное самочувствие учителей в современном обществе.

**Целью исследования** является выявление основных факторов, провоцирующих возникновение и усиление негативного социального самочувствия учителей.

Исходя из данной цели, в диссертационной работе поставлены следующие **задачи исследования:**

1. С помощью анализа основных исследовательских концепций по изучению проблем самочувствия современных учителей определить наиболее устоявшееся в отечественной и зарубежной литературе понимание природы данных состояний;
2. Выявить недостатки преобладающих концепций самочувствия современных учителей;

3. На основании социально–философского анализа выработать концепцию, позволяющую дать эвристичную интерпретацию доминирующего состояния современного общества;

4. Применить данную концепцию для характеристики социального самочувствия современных учителей.

**Методология и методы исследования.** Идея американского исследователя В.А. Farber об изменении сущности современных проблем социального самочувствия, в частности, синдрома эмоционального выгорания, в результате произошедшей трансформации ценностей современного общества была положена в основу рассуждений о необходимости поиска более широкого социального контекста для объяснения причин ухудшения социального самочувствия учителей.

Методологической основой для интерпретации современного состояния общества как социальной апатии использованы идеи социальных философов Ж. Бодрийяра, Ж. Липовецки и Р. Мэя, которые считали данный феномен хроническим недугом нашего времени и связывали его причины с особенностями общества потребления и характерной для него потребительской идеологией. Выявление и характеристика таких состояний современных индивидов, как индифферентность, пассивность и безучастность, основано на идеях А. Печчеи и А. Швейцера.

Для понимания сущности социальной апатии и его влияния на общественное самочувствие были использованы идеи шведского антрополога К. Юханнисон, которая охарактеризовала ее как актуальную эмоцию, изучение которой помогает разглядеть происходящие трансформации в современном общественном сознании.

Социально–философский анализ форм проявления социальной апатии в различных профессиональных средах основан на использовании идей Э. Фромма, который описал проявление апатии и отчуждения в различных сферах, в том числе в сфере работы. Использование экзистенциально–аналитического подхода к феномену выгорания, предложенного австрийским исследователем А. Лэнгле, а

также концепции смыслового отчуждения отечественных авторов Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева позволило установить связь социальной апатии учителей с состояниями экзистенциального вакуума и дефицита исполненности (недостатка воплощения собственных ценностей в профессии).

**Степень достоверности результатов проведенного исследования.** Достоверность полученных результатов определяется, с одной стороны, выбранной исследовательской стратегией, предполагающей объективный и всесторонний обзор исследуемой проблемы, с другой стороны, критико–аналитическим подходом к решению поставленных задач.

Литература, используемая для определения проблематического поля и формулирования центральных тезисов исследования, представляет собой классические работы по социальной философии, философии образования, педагогической психологии, социологии образования, педагогике и проч. Основными источниками для выбранной темы стали фундаментальные работы по социальной философии. Критико–аналитическая часть исследования потребовала обращения к работам по педагогической психологии, социологии и антропологии.

Важным аспектом работы, свидетельствующим в пользу достоверности полученных результатов, является выбранная автором исследовательская стратегия, которая строится на последовательной экспликации аргументов, используемых при доказательстве защищаемых положений. Прозрачность изложения авторской позиции в совокупности с критическим обзором общепринятой в научной среде интерпретации проблемы социального самочувствия учителей как проявлений синдрома выгорания, позволяет убедиться в справедливости полученных результатов.

#### **Научная новизна диссертационного исследования:**

1. Предпринят анализ основных концепций социального самочувствия учителей, сложившихся в отечественной и зарубежной литературе, который показал доминирование подхода, связывающего негативные изменения в педагогической среде с институциональным условиям осуществления

педагогической деятельности и личностными особенностями учителей и истолковывающего их как проявления синдрома эмоционального выгорания.

2. Показаны недостатки концепции эмоционального выгорания для интерпретации проблем социального самочувствия современных учителей и ограниченность сведения поиска причин данных трудностей к профессиональному контексту осуществления педагогической деятельности.

3. Для продуктивной интерпретации проблем современных учителей предпринят социально–философский анализ состояния современного социума, которое проинтерпретировано как состояние социальной апатии.

4. Выявлено влияние на состояние социальной апатии трансформации ценностно–смысловых ориентаций учителей, которая проявляется в преобладании инструментального, или потребительского, отношения к собственной профессии, отчуждении от экзистенциальных установок и высоких смыслов профессиональной деятельности.

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. В исследовательской литературе проблемы социального самочувствия учителей принято трактовать как проявления синдрома эмоционального выгорания и определять в качестве главных причин распространения данного состояния такие личностные и институциональные факторы, как эмоциональная устойчивость учителей, наличие внутриличностных конфликтов и профессионально–психологических барьеров, неблагоприятные условия труда, недостаток поддержки со стороны администрации школы, авторитарный стиль руководства, низкую заработную плату, наличие многочисленной отчетности и т.д.

2. Такой подход к проблемам социального самочувствия учителей представляется ограниченным в силу его сведения к особенностям институциональных условий осуществления педагогической деятельности и внутриличностных (психологических) факторов, что приводит к преобладанию описательного характера исследований, размытости понятия «выгорание», монополизации исследовательской практики использованием одного

инструментария, отсутствию общей объяснительной теории, стагнации концептуального осмысления проблемы, а следовательно, к малой эффективности предлагаемых методов решения проблемы.

3. Проблемы социального самочувствия современных учителей предлагается трактовать на основании применения концепции социальной апатии, характеризующей такие черты современной социальной среды как рост ценностной дезориентации, меланхолия, экзистенциальный вакуум и экзистенциальная скука.

4. Распространение среди учителей социальной апатии обусловлено трансформацией их ценностных ориентаций в сторону роста безразличия, истощения и пассивности, равнодушного отношения к работе и саморазвитию, потере инициативы, утрате или размыванию мотивации и выступает тем самым не столько некоторым временным состоянием неудовлетворенности профессией, сколько стратегией реагирования и адаптации к особенностям современной социальной среды, обусловленной невозможностью использовать традиционные способы придания смысла своей профессиональной деятельности.

#### **Теоретическая значимость диссертационного исследования.**

Теоретически осмыслена ограниченность имеющихся подходов и установок отечественных и зарубежных исследователей при изучении причин ухудшения социального самочувствия учителей. Использование международного опыта исследований данной темы позволило расширить границы понимания сути и причин распространения данного состояния в современной системе образования.

Предложена концептуальная разработка подхода к изучению проблем социального самочувствия учителей, которая предполагает расширение контекста изучения проблемы, а именно обращение к феномену социальной апатии, раскрывающему природу данных проблем в современной системе образования и являющемуся специфической формой реагирования общества на современные социокультурные условия.

Выделение ценностно–смысловых трансформаций, произошедших в последние десятилетия в социальной среде, как главного фактора,

провоцирующего возникновение проблемы социальной апатии среди педагогов, способствует более глубокому и всестороннему социально–философскому осмыслению актуальных проблем современного образования.

**Практическая значимость диссертационного исследования.** Материалы исследования могут быть использованы при преподавании и разработке лекционных курсов по социальной философии, философии образования, культурологии, философии культуры, социологии образования, педагогической психологии.

Выводы диссертации могут быть применены в исследовательской практике при планировании мониторингов, исследований связи социального самочувствия учителей и их смысложизненных ценностей.

Диссертационные исследовательские материалы могут найти применение в сфере высшего образования для подготовки и переподготовки кадрового и руководящего состава общеобразовательных учреждений. База эмпирических данных и предложенных практических методов решения проблем мотивации педагогов может быть использована при принятии управленческих решений в области кадровой политики отдельных школ, а также при разработке обучающих тренингов и семинаров для учителей.

**Апробация результатов.** Основные научно–теоретические положения диссертационного исследования были апробированы в научных публикациях и на научно–практических конференциях:

Актуальные проблемы развития современной науки и образования: Международная научно–практическая конференция. Москва, 30 апреля 2015 г.;

Социальные ожидания и их последствия в педагогическом процессе: Международная научно–практическая конференция. Самара, 13–14 ноября 2015 г.;

Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования: XVIII Международная научно–практическая конференция памяти профессора Л.Н. Когана. Екатеринбург, 19–20 марта 2015 г.;

Мальчишество как социокультурный феномен: Международная научная конференция. Томск, 17–18 ноября 2016 г.;

Конфликтология и конфликты в современном мире: Всероссийская научная конференция. Омск, 28 апреля 2017 г.

Автором было проведено социологическое исследование «Вовлеченность педагогов, школьников и их родителей в образовательный процесс» в общеобразовательных школах Зырянского района Томской области (ноябрь 2014 – январь 2015 гг.). По результатам данного исследования были зафиксированы особенности проявления социальной апатии педагогов, работающих в сложных социальных контекстах.

Работа состоит из введения, трех глав, заключения и списка литературы из 332 источников. Общий объем диссертации – 206 страниц.

# 1 Проблемы социального самочувствия учителей в современном обществе: специфика и причины распространения

## 1.1 Основные подходы к осмыслению проблем учителей в современной системе образования

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 переменную в сознании современных учеников, сравнив получение образовательных услуг, ставшее главной характеристикой и фактической целью системы образования, с покупкой капусты на рынке [52]. 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.

В связи с этим актуально проанализировать, в каком контексте отечественные и зарубежные исследователи рассматривают современные

проблемы в системе образования, на чем акцентируют внимание при поиске основных источников распространения данных проблем, а также чем обусловлен повышенный интерес авторов к ухудшению социального самочувствия современных учителей.

Развивающееся общество требует перемен в системе общего и профессионального образования, предъявляя к ним новые социально–экономические, духовно–нравственные, культурные требования. Общеизвестным является тот факт, что школа – в широком смысле этого слова – должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно–экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны. Образование, согласно Дж. Дьюи, способно создать в обществе такое устроение, при котором социальные изменения, организация более эффективной жизни будут происходить постепенно, не сопровождаясь беспорядками и внешним принуждением [76, с. 96].

В отечественной системе образования в процессе реформирования неоднократно корректировался курс образовательной политики, стратегия развития системы образования меняла свои задачи и содержание. За последние годы наиболее ощутимые и значимые перемены произошли в системе общего образования в связи с переходом на единую итоговую аттестацию выпускников школ, введением профильного обучения, внедрением информационных технологий в образовательный процесс, укреплением материально–технической базы школ, развитием инновационных методов и технологий обучения детей.

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 [18, 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 [327]. 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 [187, с. 137]. Доказано, что учащиеся в классах высококвалифицированных учителей прогрессируют в три раза быстрее, чем дети, которые попали к учителям низкой квалификации [18, 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 исследователи 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 [281]. В связи с этим признается, что все усилия должны быть направлены на развитие и удержание в школе учителей высокой квалификации.

Позиция большинства ученых, занимающихся анализом положения современных педагогов, достаточно однозначна и характеризуется первостепенным вниманием к целому ряду психологических и социальных показателей, непосредственно отражающихся на социальном поведении учителей. Некоторые исследователи рассматривают благополучие учителей как критерий состояния личности, состоящий из набора данных показателей. Л.А. Осьмук, М.В. Сафронова, Ю.С. Захир полагают, что «в понимании психосоциального благополучия изначально заложена идея онтологической дуальности человека, данный критерий отражает удовлетворенность социальным контекстом, в котором происходит развитие личности» [161, с. 91]. Авторы подчеркивают мысль о том, что ощущая благополучие внутренне, учитель всегда проявляет его вовне, в своей педагогической деятельности, что положительно сказывается на образовательных достижениях школьников. 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 смысложизненных потребностей [116, с. 143]. Согласно концепции социального настроения Ж.Т. Тощенко и С. Харченко [203] социальное самочувствие является основой и исходным структурным элементом для формирования социального настроения личности, включающим в себя «актуальное знание, эмоции, чувства, историческую память и общественное мнение». Проблемы социального самочувствия учителей, как правило, рассматриваются с точки зрения их эмоционально–психологической неудовлетворенности особенностями педагогической деятельности.

За рубежом (в первую очередь, в США) 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 и около 30% педагогов демонстрируют его наличие. Более того, по сравнению с другими профессиями, педагогическая деятельность чаще всего ведет к выгоранию [252, с. 259]. В результате в практике учителей, переживающих данное состояние, было замечено усиленное проявление негативных эмоций, циничное отношение к ученикам и коллегам, проблемы с общением со школьниками [306, 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 [252, с. 269], что также затрудняет достижение образовательных целей.

Помимо снижения образовательных результатов, особое беспокойство исследователей, как впрочем, и властей, вызывает *проблема потери мотивации и 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 [263], а также Greenfield и Blase [280, с. 5] 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 [280, с. 5].

Исследователь из США С.А.Р. Munson приводит данные опроса, проведенного среди уволившихся учителей: 96% респондентов удовлетворены своей новой должностью, в то время как только 47% были довольны преподаванием. Ежегодно тысячи чувствительных, мыслящих и преданных своему делу учителей оставляют профессию: каждый год 10% педагогов в США уходят из профессии, более чем на 4 года остаются только 59% учителей [303, с. 71].

Интересен тот факт, что наибольший процент уволившихся педагогов наблюдается среди учителей математики и начальной школы, а также среди учителей с более высокой квалификацией, являющихся выпускниками заведений с более высокой конкурентоспособностью [292, с. 140–141]. На данный парадокс М. Lloyd и А. Sullivan обратили внимание после случая из собственной практики, когда одна из учителей, наиболее успешно прошедшая программу профессиональной переподготовки, приняла решение уйти из школы, даже не закончив второй год преподавания. Авторы отмечают, что хотя в каждом отдельном случае увольнение имеет индивидуальные причины, наблюдается массовый уход из школы молодых преподавателей, а потеря перспективных и

талантливых учителей составляет для школьного образования существенную потерю.

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 [327]. Частота увольнения учителей в бедных школах на 50% больше, чем в более богатых. 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 [279, с. 9]. 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 школьные условия кажутся 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 ограничениями в учебе и учеников с низкими результатами, учит в сообществах со средним социально–экономическим

статусом и считают себя компетентными и эффективными специалистами [292, с. 141].

Анализ конкретного случая увольнения наиболее успешного преподавателя показал, что все перечисленные условия были выполнены, однако на решение уйти из школы оказали влияние такие факторы, как трудности в общении со школьниками и чувство неценности другими членами школьного сообщества. Все это привело к профессиональному выгоранию молодого педагога. Несмотря на то, что данный случай является частным, М. Lloyd и А. Sullivan считают, что с подобными проблемами на практике сталкиваются многие американские учителя. В заключении авторы ставят риторический вопрос: Нужно ли обучать молодых педагогов приспосабливаться к такому внутриштатному контексту или же его необходимо менять? [292, с. 161]

Итак, при анализе актуальных проблем современной системы образования, основное внимание исследователей сосредоточено вокруг таких тем, как снижение качества образования, текучесть педагогических кадров, уход высококвалифицированных молодых педагогов из современных школ. Внешнее неблагополучие в системе образования в научной среде принято трактовать как проявление внутренних нерешенных проблем педагогов, которые авторы обозначают как «синдром эмоционального выгорания», а также связывают со снижением мотивации учителей к труду.

Особенно остро данные проблемы проявляются в странах с тяжелым социально-экономическим положением: например, изучение социологического портрета российских педагогов показало, что имеется тенденция к их отчуждению от культуры, что, в первую очередь, связано с низкой заработной платой. В ходе опроса выяснилось, что значительную часть респондентов нельзя назвать завсегдатаями учреждений культуры (театров, музеев, выставок, концертов или кинотеатров). В частности, ни разу за последние 12 месяцев не были в театре 35% учителей, в кино – половина опрошенных (50%), на концертах – 37,0% учителей. Музеи и выставки посещаются относительно часто: от одного до трех раз год в них ходит почти половина учителей, тем не менее, за последний

год ни разу не были в музее или на выставке 25% педагогов [24]. В результате, учителя все больше приобщаются к массовой культуре, которая делает распространенным в обществе тип инфантильного человека, человека «отдыхающего», человека «прогуливающегося», не обременяющего себя поисками смысла, смотрящего на жизнь как на экран телевизора, стремящегося разнообразить свою жизнь впечатлениями [113].

Исследователи, как правило, рассматривают проблемы неудовлетворенности учителей в более узком профессиональном контексте, отмечая, что источники данной ситуации в первую очередь связаны с многочисленными стрессовыми факторами, которыми характеризуется профессия. Именно по причине особенностей работы педагогов общепризнанным является тот факт, что учителя в значительной степени подвержены синдрому эмоционального выгорания.

В том, что касается общей характеристики часто упоминаемого в литературе «синдрома выгорания», то, согласно трактовке К. Маслак и С. Джексона, в нее включают три измерения: эмоциональное истощение, деперсонализацию (развитие негативных и циничных эмоций и поведения в отношении окружающих людей [332, с. 643]) и снижение личных достижений (оценка себя как неспособного и неуспешного в отношении своей работы) у представителей профессий типа «человек–человек» [298]. 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 [306, с. 692–693].

Основная полемика развивается вокруг сущностных 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 [320] 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 [328]. Другие рассматривают деперсонализацию скорее как сопутствующее адаптивное поведение, нежели чем неотъемлемую часть синдрома. Например, S. Sonnentag [322] 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. [328], 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, представленном еще в 80–е годы [328, 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 [250, 252, 281], 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 [268]. 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 [328].

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 зарплаты учителя по сравнению с директором, недостаток материалов и оборудования, и другие личные (как желание выйти замуж) и профессиональные причины (плохо составленное расписание)» [288, 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 [281].

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. (H.-S. Wei, J.-K. Chen, 2010; M. Yavuz, 2009; M. B. Ozan, 2008 и др.), хотя некоторые авторы ставят под сомнение надежность данного инструментария и предлагают новые способы измерения состояния выгорания (E. Thoonen, P. Sleegers, F. Oort, T. Peetsma и F. Geijssel, 2011; R. S. Guglielmi и K. Tatrov, 2014). О социальной апатии учителей также нередко упоминается в статьях зарубежных авторов, посвященных изучению мотивации учителей, в особенности тех, кто работает в сложных социальных контекстах (R. D. Sylvia и T. Hutchison, 1985; V. Ramachandran, 2006;

M. Lloyd и A. Sullivan, 2012; M. T. Cortez, R. D. Sorenson и D. Coronado, 2012). Интересной также представляется работа С. А. Reckner Munson [303] на соискание степени доктора педагогических наук, посвященная потере мотивации у учителей («motivation deprivation»), а также количественное исследование стресса, синдрома эмоционального выгорания и самооффективности учителей T.D. Stephenson [323].

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 [5, 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 научных коллективов из Латинской Америки, Ближнего Востока, Прибалтики и Восточной Европы [5, 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 [5, с. 235].

Следует отметить, что отечественные исследователи социального самочувствия в значительной мере продолжают основываться на понимании эмоционального выгорания, предложенном К. Маслак [58, 170, 168, 208, 154].

При изучении синдрома выгорания педагогов российские авторы, как правило, используют методику В.В. Бойко [41], с помощью которой измеряют такие компоненты синдрома выгорания учителей, как напряжение, резистенция и истощение [219, 109, 6, 167, 32 и др.].

Помимо факторов выгорания, зарубежных ученых интересуют его проявления и симптомы. 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 [311].

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, развивать 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) [306, 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 неубедительного [252, 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 [249]. 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 [266].

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 С.А.Р. 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 профессиональное 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 [303, 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 [303, с. 65]. Общеизвестным является тот факт, что учитель владеет колоссальной силой поддержать или ранить самооценку ребенка.

Проведенный анализ показал, что в научном пространстве можно выделить целый ряд тенденций и негласных установок, присущих исследователям, занимающимся изучением проблем современной системы образования:

– во-первых, очевиден прагматичный подход авторов к изучению тех или иных проблем в образовании, негативное влияние которых за рубежом, например, очень часто исчисляется в денежном эквиваленте (например, актуальность изучения проблемы текучести педагогических кадров всегда обоснуется статистикой государственных затрат на переподготовку учителей);

– во-вторых, обсуждение проблем массового ухода из школы учителей и снижения образовательных результатов стало прерогативой психологов и социологов, акцентирующих внимание на личностных особенностях основных субъектов образования. При этом, в большинстве случаев, интерпретация проблем в современной системе образования осуществляется с позиций психолого-ориентированного подхода, для которого характерно рассматривать внешнее проявление неблагополучия как проявление и результат негативных внутриличностных трансформаций учителей;

– в-третьих, существует устоявшаяся традиция интерпретации происходящих с педагогами изменений (которые проявляются как на психологическом, так и на поведенческом уровне), рассматривающая данную проблему с использованием таких терминов, как «синдром выгорания», «стресс», «эмоциональное истощение», «низкая мотивация». Именно распространенность данных состояний в педагогической среде, согласно многочисленным

отечественным и зарубежным исследованиям, приводит к текучести педагогических кадров, снижению образовательных результатов и уходу из школы молодых и талантливых учителей, а также указывает на наличие комплексных нерешенных проблем в современной системе образования.

– в четвертых, в силу того, что данная предметная область монополизирована различными зарубежными и отечественными психологами и исследователями педагогического пространства, рассматривающими распространение состояний, обозначенных как выгорание и стресс учителей, в узком профессиональном контексте, источник данных проблем в научной среде видится как неудовлетворенность педагогов своей профессией. Психологи и социологи, занимаясь изучением причин данной неудовлетворенности, обнаружили массу негативных «стрессовых» факторов (начиная от трудностей с дисциплиной школьников и заканчивая необходимостью заполнять многочисленную документацию), усложняющих положение современных учителей.

Обозначенный научный контекст в интерпретации трудностей современных педагогов не затрагивает более глубокое смысловое поле проблемы, не раскрывает ту специфику профессии, которая делает педагогическую деятельность уникальной и требующей особого внимания и интереса исследователей. Кроме того, в подобных напряженных условиях вынуждены трудиться не только учителя, но и врачи, социальные работники, воспитатели дошкольных учреждений и представители ряда других профессий. В связи с этим возникает ряд вопросов: почему же в научном сообществе наблюдается такой устойчивый интерес именно к проблемам учителей? Почему так сложна профессия учителя? Почему даже за рубежом педагоги, находящиеся в гораздо более благоприятных организационных условиях, продолжают «выгорать» и массово уходить из профессии?

Можно предположить, что данный вид деятельности обладает своей уникальностью, которую, следуя логике психологических и социологических исследований, нельзя охарактеризовать только как набор разнообразных

неблагоприятных «стрессовых» факторов, свойственных педагогической профессии. Уникальность и сложность положения учителей заключается, вероятнее всего, в их вынужденном ежедневном столкновении не просто с другим поколением, а с другой экзистенциальностью, наполненной совершенно другими смыслами, отношением к жизни, восприятием и взглядами на мир. Выдержать данное столкновение и продуктивно работать с «другим» может только настоящий профессионал, отличающийся профессиональной зрелостью и воспринимающий свою деятельность как призвание и цель жизни. В подавляющем большинстве случаев, однако, попытки учителей справиться или насильно преодолеть данные различия, к сожалению, не несут положительных результатов и ведут либо к выработке разнообразных стратегий адаптации к сложным условиям (начиная от проявления некоторой отстраненности и заканчивая состоянием выгорания), либо к уходу из профессии.

Данное предположение можно применить для более глубокого рассмотрения факта неудовлетворенности профессией большого числа учителей. Как было показано, многие педагоги отмечают недостаток поддержки от администрации школы и отсутствие достаточного времени для общения с коллегами по работе, которые помогли бы им почувствовать себя более уверенно, находясь с представителями «своей» экзистенциальности, в процессе взаимодействия с которыми они могли бы обмениваться реализациями и наработками, проявившимися у них в результате зачастую сложного, конфликтного взаимодействия с «другим» поколением.

Обозначенная специфика положения педагогов усугубляется объективными трудностями с адекватной оценкой учителями достигнутых результатов в профессии. 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 [303, с. 4].

Таким образом, постоянное соприкосновение с другой экзистенциальностью характеризуется состоянием незаконченности, незавершенности и повторяемости. Данные особенности профессии педагога представляются наиболее актуальным обоснованием для изучения проблем современных учителей, поиска причин распространения в их среде различных негативных состояний, а также для выявления применимости имеющихся в научной литературе подходов к интерпретации проявлений неудовлетворенности учителей своей профессией.

## 1.2 Эмоциональное выгорание как объяснительная стратегия определения причин негативного социального самочувствия учителей: критический анализ

Интерпретация проблем современных учителей как проявление и следствия феномена выгорания привела к тому, что вектор внимания исследователей сместился в сторону изучения различных характеристик профессиональной среды, потенциально «опасных» для сохранения благополучного социального состояния педагогов. Какими бы терминами исследователи не описывали особенности данного социального явления («истощение», «низкая мотивация», «деперсонализация», «стресс»), большинство из них сходится в том, что истоки его 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.

Учитывая тот факт, что синдрому выгорания, в особенности в зарубежной литературе, уделяется в последние десятилетия очень пристальное внимание, неудивительно, что большой массив исследований (как отечественных, так и зарубежных) посвящен изучению причин, провоцирующих факторов и

последствий эмоционального выгорания среди педагогов, а также измерению степени выраженности синдрома у учителей из разных стран мира.

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 [281, с. 61]. 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 [281, 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 [320, 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» 80–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 [320, 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). Кроме того, более 60% учителей не стали бы рекомендовать своим детям идти по родительским стопам [24]. Безусловно, такие результаты объясняются непростыми условиями осуществления педагогической деятельности в России: низким престижем профессии, невысокой 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 первых 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 [305, 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. [123, 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 [163, 200]. К ним авторы относят: рассогласование в ценностной сфере, повышенный уровень нейротизма [42], высокую значимость труда и

личную ответственность [54], эгоистичность, значимость материального благополучия или, наоборот, жертвенность, приводящую в итоге к разочарованию в профессии [51].

Л.И. Березовская связывает распространение выгорания в педагогической среде с переживанием внутриличностных конфликтов, что приводит к интенсификации проблем социального самочувствия, а также к появлению таких черт, как зависимость, подчинённость, подозрительность, эгоизм, личностная и ситуативная тревожность, эмоциональная неустойчивость, низкая самооценка, комплексы неполноценности [32]. А.И. Анисимов анализирует взаимосвязь уровня индивидуального социального здоровья и выраженности эмоционального выгорания у педагогов общеобразовательных школ Санкт–Петербурга [6].

А.А. Обознов и О.Н. Доценко занимались изучением такого внутриличностного фактора, как влияние эмоциональной направленности 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. Аналогичная, хотя и менее тесная взаимосвязь установлена между суммарным показателем выгорания и выраженностью «гармонизирующего» компонента (стремление понять, разрешить сложную проблему; стремление к эстетической гармонии с миром, произведениям искусства, переживание чувства прекрасного; выражение потребности в телесном и душевном комфорте) [150, 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 не достаточно 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» [150, с. 236].

Н.В. Мальцева полагает, что распространению выгорания в педагогической среде способствуют такие личностные свойства, как низкая общительность, высокая ответственность, самостоятельность, склонность к чувству вины, высокая тревожность [129].

В. Ясвин [239] 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» (этот феномен отмечался еще Я. Корчаком [111]). 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 психолого–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 [233, 234]).

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 [239].

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 [268] оценивают как минимальное, в то время как другие [255, 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 [255]. 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 [303, 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 особенности и превосходства, увеличивают риск эмоционального выгорания. С данным мнением соглашаются некоторые психологи, которые рассматривают выгорание как форму нарциссического расстройства личности [252, 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 [323, с. 1].

А. Бандура описал самоэффективность как веру индивида в свою способность достигать поставленные цели [247]. Применяв 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 [323, с. 91].

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 [190, 129].

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 [303]. 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 [286, 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 [303, с. 59].

Исследователи, занимающиеся поиском причин мотивационной депривации педагогов, как правило, делают акцент на институциональных факторах, лишь некоторые авторы, рассуждая по поводу низкой мотивации учителей, анализируют их внутриличностные характеристики. Например, J. Di Geronimo [263] утверждает, что скрытым фактором, побуждающим учителей к раннему уходу из профессии, является скука. Многие директора и родители жалуются на недостаток энтузиазма и мотивации педагогов. Автор отмечает, что очень редко встречается ситуация, при которой учитель остается энергичным и эффективным спустя 10 лет преподавания одного и того же предмета в одной и той же школе.

На основании собственного опыта в управлении педагогическим коллективом автор настоятельно рекомендует администрации школы практиковать смену деятельности для учителей. Di Geronimo заметил значительные перемены, которые происходят с педагогами при смене школы, класса или преподаваемого предмета: они «оживают», и жалобы на них прекращаются [263].

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 ученика, 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, неухожены, циничны, безнравственны, вседозволенность, наглость»; относительно *личностных качеств* – «эгоистичны, прагматики, жестокость, уверенность в завтрашнем дне и в себе, расчетливы, более агрессивны, инициативны, мобильны, прямолинейны» [161, 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 верхоглядые», «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 Осмук 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 своей работой [4, 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 [161, с. 99]), низкого социального престижа образования, низкого заработка и отсутствия перспектив для преодоления сложившейся ситуации с низким социальным статусом педагога [28, 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 [219, 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 неопределенность, несогласие с решениями администрации, недостаток поддержки и возможностей для продвижения, неудовлетворенные потребности в признании [252, 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.) [308].

J. Esteve считает возможным выделить первичные и вторичные организационные факторы. Первичные факторы включают негативные эмоции, которые напрямую влияют на учителей и приводят к напряженности (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 [265].

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 [278].

Другие авторы добавляют к перечисленным иные стрессовые факторы. Так, С. Turzman доказала, что карьерная лестница и аттестация негативно влияют на моральный дух персонала, хотя изначально данная система была создана для удовлетворения потребностей учителей в развитии [303, 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 [303, с. 62].

Ролевой конфликт и ролевую неопределенность некоторые авторы также считают стрессорами для учителей. Проявляются они, по мнению J. Blase и P. Kirby в виде дихотомии, возникающей между профессионализмом и бюрократией в работе педагогов [251, с. 70]. Ещё в 1975 г. D.C. Lortie заметил это расхождение и описал его влияние на стресс учителей [293]. Многие исследования показали также, что директор школы может выступать для коллектива как поддерживающим, мотивирующим фактором, так и источником стресса [303, с. 63].

Как и у зарубежных коллег, в отечественной литературе значительный объем работ посвящены анализу причин выгорания в педагогическом сообществе, связанных с профессиональными особенностями, 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 [109], у педагогов начальных классов [219], у педагогов из закрытых частных учебных заведений по сравнению с общеобразовательными школами [167] 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 [167, с. 173–174]. Исследование И.Н. Каланчиной показало, что технологизация и технизация процесса обучения приводит к его деперсонализации и отстраненности учителей [100, 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*. Так, ученый из Канады L.J. Leonard в своем исследовании обнаружил, что 46% учителей до 2-х раз в день сталкиваются с вмешательством в их педагогический процесс, 35% – 3–4 раза, остальные – ежедневно по 5–6 раз. Соответственно, многие учителя считают, что такие вмешательства существенно мешают им настроиться на потребности класса, а автор призывает убрать внешние отвлекающие факторы и регламентировать их (по срочности возникающих вопросов) [291, с. 107–108].

Доктор педагогических наук T.D. Stephenson считает основной причиной массового распространения синдрома эмоционального выгорания среди учителей увеличение требований и ожиданий, предъявляемых в обществе к школе и к прямым и косвенным стейкхолдерам системы образования. По мнению 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 [323, с. 1].

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 [195]. 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 [25, 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 [12, 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 %) [151, 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 первостепенной вине учителей в неудачах школьников, что, согласно зарубежным исследованиям, является сильным фактором, влияющим на учителей. По мнению I.A. Friedman и В.А. Farber, данное представление нельзя считать верным, особенно в отношении детей, которые по многочисленным культурным, социальным, медицинским или экономическим причинам, трудно поддаются обучению [274, 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 [320, 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%) [234, 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 [234, 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 [234, 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 [303, с. 66].

В связи с данным вопросом интересной представляется статья L. Amsraugh, 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 [243, 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 [243, 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 двойкой 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 [307, 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 [307, 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» [275, 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 [275, с. 215]. 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 [275, с. 214].

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 [332], Северном Кипре [306], Гонконге [245, 299], Тайване [275], Новой Зеландии [254], Индии [326] и др. Большая часть работ основана на использовании опросника МВІ (Maslach Burnout Inventory) и носит скорее описательный 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 [298], 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 [306, 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 [306, 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, первостепенной задачей учителей должно стать эффективное управление их поведением, в некоторых случаях отнимающее больше времени, чем сам учебный процесс [332, 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 [332, 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 предрасположенностью 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 иммиграции. 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 [332, с. 648].

Следующим примером изучения синдрома выгорания учителей является работа китайских ученых A.L. Luk et al. [245] о ситуации в городе Макао, расположенном недалеко от Гонконга. Город отличается тем, что с 2002 г. превратился в игорную зону, с большим количеством казино. Люди, работающие в казино, получают, как правило, зарплату, большую в 2 раза, чем если бы они работали с тем же уровнем образования в других секторах. Такие условия привлекают к работе молодежь, особенно имеющую низкую мотивацию к учебе. Превалирующая там атмосфера работы в казино настолько сильна, что влияет на традиционные китайские ценности, касающиеся усердной учебы ради обеспечения себе лучшей жизни. Сообщество выражает обеспокоенность необходимостью развития в школах обучения идеалам, силе воли и личностным ценностям, чтобы молодые люди могли развиваться в позитивном направлении и были лучше подготовлены к сопротивлению искушению азартными играми в городе.

По замечаниям данных авторов, профессия учителя всегда была уважаемой в китайской культуре. Однако возросший спрос на соответствие школьных знаний актуальным требованиям стремительно меняющегося общества и, в то же время, увеличение ответственности за морально–этическое воспитание приводит к тому, что учительство в Китае становится все более стрессовой профессией и учителя более подвержены выгоранию [245, с. 489–490].

На основе опросника MBI, Luk и соавторы провели исследование среди 130 учителей в школах Макао, которое показало, что четверть из них обладает высоким уровнем эмоционального истощения в сочетании с низким уровнем личностных достижений. Анализируя подобные работы своих коллег, авторы приходят к выводу, что учителя в Макао находятся в состоянии возрастающего

стресса. При этом, если сравнение с аналогичным исследованием в Гонконге выявило схожесть результатов, то по сравнению с учителями в Северной Америке, по шкале деперсонализации педагоги из Макао показали более низкие результаты. Авторы связывают это с особенностями традиционной роли учителя в китайской культуре, где учитель занимается обучением детей в строгой и дисциплинированной манере. Учителя в Макао и Гонконге могут не воспринимать проявление строгости и контроля как ведущее к дегуманизации или безразличию к ученикам, а напротив, рассматривать их как эффективный способ воспитания молодого поколения [245, с. 497].

Возрастание ожиданий от учителей и давления на них общества приводит к повышенному вниманию к самочувствию педагогов в восточных странах. Например, исследование внутришкольных факторов стресса в Гонконге показало, что они трансформируют опыт выгорания, и напрямую влияют на психическое здоровье китайских учителей. При этом значительные изменения, затронувшие образовательную систему Гонконга за последние 20–30 лет, мало повлияли на распространенность выгорания у педагогов. По замечаниям местных исследователей, учителя в Гонконге, как и в других странах, находятся в весьма сложных условиях работы: с переполненными классами, недостатком образовательных ресурсов и небольшой зарплатой. Исследователи C.S. Tang et al. обнаружили, что учителя в Китае обладают более низким уровнем личностных достижений и удовлетворенности от работы, чем медсестры и полицейские. Они страдают от плохого физического и психического здоровья в результате того, что испытывают постоянный стресс на работе, сообщается также об увеличении случаев попыток самоубийства среди педагогов. В связи с этим данные авторы подчеркивают важность программ для педагогов по повышению уровня их самоэффективности и чувства эмоционального контроля на работе [299, с. 899–900].

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 М.Т. 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 меньшее время для ответа на вопросы, обеспечивают их меньшей поддержкой и умышленно отсаживают таких учеников подальше от себя [260, с. 8]. 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 [260, 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 [260, 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 утверждением «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. Риску 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 [190, 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 К. Tatrow, в последнее время наблюдается некоторый застой в подобных исследованиях, большинство из которых *носят описательный характер*, основываются на одном и том же инструментарии МВІ (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 [281, 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 [281, 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 [303, с. 59].

В–четвертых, в последние годы возрастает критика использования инструментария МВІ для оценки синдрома выгорания. Так, Т. Milfont et al.

считают, что данный опросник предполагает *ограниченное понимание феномена выгорания* и создан только для профессий, связанных с работой с людьми [254, 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) [328], 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) [328].

Первыми применили данный инструментарий к учителям исследователи из Новой Зеландии Milfont et al., что позволило выделить особенности влияния выгорания на благополучие педагогов [254, с. 171]. Опросник СВІ 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 [308]. Иногда наиболее напряженные и стрессовые рабочие дни субъективно воспринимаются как самые продуктивные, что отмечено, например, в практике медсестер [308].

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 МВІ 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.

### 1.3 Направления решения проблем социального самочувствия учителей в исследовательской литературе

Широко распространенная в научном сообществе тенденция к интерпретации проблем самочувствия современных педагогов в узком профессиональном контексте определяет не только направления для дальнейшего изучения данного вопроса, формирует и тиражирует представление о проблеме выгорания в общественном сознании, но и влияет на применение тех или иных подходов к предотвращению распространения подобных состояний в системе образования. Учитывая первостепенное внимание большинства авторов к личностным, институциональным и социокультурным факторам, обратимся к практической стороне вопроса, а именно, к предложениям исследователей в области поиска и внедрения различных методов стимуляции и поддержки педагогов для профилактики распространения синдрома эмоционального выгорания и улучшения образовательной практики.

Анализ отечественной и зарубежной литературы показал, что основные попытки решения проблем учителей тесно связаны с разработками исследователей в области повышения мотивации педагогов, поскольку преодоление безразличия к работе предполагает изменение вовлеченности

персонала. Исследований, посвященных данной проблематике, достаточно много, и практически все они сходятся на первостепенной роли внутриличностных факторов. При этом если обратиться к обширному массиву литературы, в которой разбираются причины распространения в педагогической среде синдрома эмоционального выгорания, то можно обнаружить, что акцент в таких исследованиях делается на проблемах в институциональной среде, в условиях осуществления педагогической деятельности.

Данное противоречие, вероятно, можно объяснить с помощью теории двухфакторной мотивации американского психолога Фредерика Херцберга. Согласно данной теории, разработанной еще в конце 1950-х гг., удовлетворенность выполненной работой можно оценивать по двум основным группам факторов: гигиеническим (удерживающим) и мотивирующим (стимулирующим). К *гигиеническим факторам* автор относит физические условия труда, межличностные отношения, заработную плату, политику руководства и административный стиль, программы льгот для работников, вопросы надежности и стабильности работы. При этом они никак не сказываются на мотивации к трудовой деятельности, т.е. не стимулируют персонал к хорошей работе, хотя при низком уровне данного показателя или его отсутствии работники проявляют неудовлетворенность и недовольство [221, с. 186–187].

Получается, что исследователи проблем выгорания, обозначая институциональные факторы (неблагоприятные условия труда, неудовлетворенность высоким разнообразием выполняемых работ и организацией труда, повышенные социальные ожидания и т.д.) в качестве главных стрессоров, приводящих к отклонениям в работе педагогов, подчеркивают необходимость обеспечения некоторых базовых «гигиенических» условий, без которых выполнение профессиональных обязанностей с большей вероятностью будет сопровождаться растущей неудовлетворенностью, которая в итоге может привести к таким социальным отклонениям, как выгорание, ощущение безразличия к труду и желание сменить профессию.

Обратный вывод из теории Ф. Херцберга гласит, что, несмотря на значимость гигиенических факторов для удержания учителей в профессии, обеспечение данных условий не ведет к усилению мотивации педагогов к работе и саморазвитию. Применительно к российским реалиям этот факт объясняет ситуацию, при которой решение проблемы зарплаты, обеспечение благоприятного морально–психологического климата в коллективе, создание комфортных условий в виде комнат отдыха или кабинетов психологической разгрузки, тем не менее, не оказывает абсолютно никакого воздействия на мотивацию трудовой деятельности учителей. По мнению А.Б. Бакурадзе, не мотивируют к работе и периодически выплачиваемые премии из фонда материального стимулирования [17]. Дело в том, что улучшение гигиенических факторов воспринимается педагогическим коллективом как нечто должное, а не как стимул к совершенствованию деятельности.

Факторы, стимулирующие персонал на эффективную деятельность, Херцберг определил как *мотивирующие*, позволяющие удовлетворить более высокие потребности человека – потребности в самоактуализации [221, с. 187]. К ним автор относит успех деятельности работника, признание и одобрение результатов его труда, продвижение по службе, высокую степень ответственности, возможности для творческого и делового роста [221, с. 193]. Именно вокруг данных факторов сконцентрировано основное внимание исследователей, занимающихся изучением проблем мотивации учителей. Рассматривая мотивирующие факторы, одни авторы (например, Кристина Маслак) обратной стороной выгорания предлагают считать вовлеченность, в то время как другие (W. Schaufeli [317], О.В. Полунина [168]) утверждают, что это два самостоятельных явления.

Как бы подтверждая выводы Херцберга, А. Шляйхер отмечает, что страны, сумевшие сделать профессию учителя привлекательной, добились этого не путем повышения заработной платы, а улучшением общественного положения учителей, предлагая им реальные перспективы служебного роста и доверяя им как профессионалам проведение реформ. В этом случае педагог становится не

простым исполнителем учебного плана, а новатором и исследователем в сфере образования, что неизбежно влияет на его мотивацию к работе [232, с. 76].

Мотивирующие факторы, которые можно объединить понятием «самоактуализация», могут отсутствовать или проявляться в недостаточной степени в рабочей жизни учителей. Несмотря на то, что последние образовательные программы и реформы направлены на поддержание именно этой сферы потребностей учителей, на практике российские педагоги, как правило, демонстрируют отстраненное и равнодушное отношение к данным инициативам. О наличии безразличия к саморазвитию, в частности, пишет И. Шмерлина в «Заметках о российском учительстве» [233, 234].

Исследователи приходят к выводу, что отсутствие или недостаточность мотивирующих факторов не приводят к неудовлетворенности работой. Сотрудников вполне может устраивать ситуация незначительной ответственности на работе и её рутинность. Бакурадзе отмечает, что в нашей стране «многие педагоги удовлетворены своей работой, потому что школа удобно расположена, их устраивает режим труда, комфортность рабочих мест и т.д. Они вполне довольны, что их никто не хвалит и не ругает» [17]. Такая позиция достаточно распространена в российских школах, хотя и не устраивает администрацию.

В результате можно говорить о следующих тенденциях: если на Западе в центре внимания исследователей и правительства оказываются различные меры по предупреждению выгорания среди учителей, осуществляемые через влияние на институциональную среду, а именно – через успешное апробирование различных подходов к управлению школой и стимулирование педагогических коллективов к развитию, то в нашей стране аналогичные попытки, как правило, проваливаются или же не несут ожидаемого эффекта. Молодые педагоги, вполне вероятно, демонстрируют большую склонность к самоактуализации и развитию, инициативности и личностному росту. Однако поскольку средний возраст педагогов в российских школах составляет 43 года [24], непонятно, сколько ещё поколений должно смениться, прежде чем мотивационные потребности наших

учителей вырастут, а не будут «застревать» где-то на уровнях стабильности и финансовой обеспеченности.

Бакурадзе также отмечает относительность роли гигиенических факторов Херцберга в отечественной среде: многие моральные стимулы, например, грамоты, различные благодарности, воспринимаются практически всеми учителями как должное и никак не влияют на их мотивацию. При этом многие директора уделяют гигиеническим факторам (в первую очередь, экономическим) первостепенное внимание. Однако различные стимулирующие выплаты на практике не выполняют своей функции и воспринимаются учителями как заслуженное повышение заработной платы, например, надбавки на приобретение методической литературы [17].

Вывод Херцберга о том, что заработная плата сама по себе не является мотивирующим фактором [221, с. 193], частично подтвердился в исследовании, проведенном среди американских учителей. R.D. Sylvia и T. Hutchison выявили, что зарплата мотивирует педагогов к выполнению обязанностей, но не является принципиальным моментом. Согласно полученным результатам, мотивация учителей складывается из свободы к экспериментированию и возможностей для получения личной ответственности на работе, и американские педагоги испытывают скорее удовлетворенность, чем разочарование в этих потребностях [325, с. 855].

Изучение влияния гигиенических факторов на мотивацию к работе учителей в Индии показало противоречивые результаты: с одной стороны, такой удерживающий фактор, как высокая заработная плата действительно никак не влияет на мотивацию педагогов (даже наоборот, согласно исследованию M. Kremer et al. «Teacher absence in India» («Прогулы учителей в Индии») чаще всего на рабочем месте отсутствуют учителя старшего возраста, с лучшим образованием и получающие более высокое жалование, а также педагоги с высокой зарплатой, работающие в бедных районах страны). Отсутствие влияния высокой зарплаты на мотивацию индийских учителей исследователи Kremer et al.

связывают с тем, что учителей в Индии нельзя уволить, и их прогулы никак не влияют на размер их заработной платы [326].

В целом, проблема частых прогулов учителей в индийских школах стоит достаточно остро и беспокоит многих исследователей, поскольку из-за отсутствия педагогов на рабочем месте непосредственно преподаванию уделяется совсем незначительное количество часов. Как показала одномоментная проверка, произведенная без предупреждения в начальных школах страны, 25% учителей прогуливали школу, причем только половина из присутствовавших занималась преподаванием. Уровень прогулов варьируется от 15 до 42% в разных районах Индии, с более высокими показателями в бедных районах [326, с. 658]. По частоте прогулов педагогов Индия заняла второе место среди 8 стран, в которых был проведен подобный анализ. Под прогулом в данном случае понималось отсутствие учителя в рабочее время в школе. При этом оговаривается, что обязанностями, не связанными с преподаванием, ежедневно занимается 1% учителей; только 8–10% от общего числа отсутствующих составляют уважительные причины: медицинский отпуск, ежегодный и другой официально санкционированный уход [326, с. 660]. Kremer et al. отмечают, что в ситуации, когда один из четырех учителей ежедневно прогуливает работу, и только один из двух реально учит детей, Индия теряет колоссальную часть бюджета на образование и упускает возможность обучать своих детей [326, с. 667].

С другой стороны, авторы статьи обнаружили, что сильными мотиваторами для ежедневного посещения школы индийскими педагогами оказываются такие «гигиенические» факторы, как хорошая школьная инфраструктура и близость расположения до асфальтированной дороги, а также недавнее проведение инспекции учреждения. Также было выявлено, что близкие доверительные отношения в педагогическом сообществе не снижают количество прогулов учителей [326, с. 658]. В связи с этим Kremer et al. говорят о необходимости срочного улучшения состояния школ, увеличения частоты инспекций, экспериментирования с новыми, потенциально более эффективными методами контроля над учителями, и распространения частных школ [326, с. 667].

Таким образом, для Индии характерны, с одной стороны, высокий социальный статус учителей, наличие высокой заработной платы, но с другой стороны, данные привилегии никак не влияют на их отношение к ученикам и мотивацию к работе. Сильными стимулами для усиления вовлеченности педагогов является улучшение условий работы и проведение частых проверок. В индийских школах складывается такая невероятная ситуация, при которой исследователи и власти страны заняты поиском механизмов, гарантирующих, что учителя будут приходить на работу и заниматься обучением детей. По сравнению с российскими учителями, можно говорить, что данный случай – это крайнее проявление безразличия и цинизма педагогов, которое не просто ухудшает образовательный процесс, а ведет к его практически полному отсутствию.

Итак, исследование в Индии подтвердило тот факт, что финансовое вознаграждение не мотивирует учителей к улучшению практики преподавания, хотя недостаточность данного «гигиенического» фактора может провоцировать неудовлетворенность своей работой и в итоге приводить к уходу из школы [221, с. 193]. Данный вывод Херцберга подтверждают также российские реалии: в нашей стране ситуация такова, что более половины учителей, оценивая уровень материального положения, отмечают, что денег им хватает только на питание и товары первой необходимости. В исследовании Ф.Г. Зиятдиновой обнаружено, что учителя напрямую связывают оценку обществом своей профессии с оплатой труда [87, с. 103]. Понятно, что в таких условиях они не мотивированы на улучшение своей деятельности и адаптируются к ситуации, сдерживая свой профессиональный рост. Л.М. Митина называет это стадией «профессиональной стагнации» [136, с. 31]. В основе указанной модели поведения педагогов Митина называет внешнюю детерминацию поведения, подчинение внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий, норм, а также в виде социально–бытовых условий жизнедеятельности и условий оплаты труда [136, с. 31].

Теория Херцберга является достаточно спорной в отношении такого фактора мотивации, как *удовлетворение от работы*: автор доказал

существование зависимости между этим фактором и эффективностью труда, однако в других исследованиях были получены противоположные результаты. Например, J.E. Sheridan и J.W. Slocum в 1975 г. показали, что такая зависимость имеет место не всегда и является незначительной [321, с. 170]. Бакурадзе приводит в пример ситуацию, при которой отдельные учителя любят свою работу потому, что им нравится общаться с коллегами, причем это общение для них является более важным делом, чем выполнение должностных обязанностей [17]. В результате эффективность труда таких учителей может быть низкой при высокой удовлетворенности работой.

По мнению некоторых авторов, в теории двухфакторной мотивации также можно обнаружить следующее несоответствие: один и тот же фактор может вызвать удовлетворение работой у одного сотрудника и неудовлетворение у другого, что связано с различиями в иерархии потребностей каждого конкретного человека. Например, возможность преподавания в выпускном классе один учитель считает фактором признания его заслуг и расширения ответственности, а другой – как нежелательные лишние хлопоты [17].

В целом, доказательства из разных стран (Россия, Индия, США) подтверждают выводы Херцберга о том, что финансовое вознаграждение не мотивирует учителей к улучшению преподавания, но недостаточность данного «гигиенического» фактора может провоцировать неудовлетворенность своей работой и в итоге приводить к уходу из школы. Например, изучение причин увольнения педагогов в штате Джорджия показало, что только в 6% случаев учителя переходили на другую работу в связи с большей заработной платой на новом месте [324]. В связи с этим отечественные и зарубежные исследователи мотивации педагогов предлагают не проявлять безразличия к гигиеническим факторам, но понимать, что мотивационные факторы с большей вероятностью усилят способности школы привлекать, мотивировать и удерживать лучших специалистов [303, с. 71].

Анализ литературы показал, что чаще всего в зарубежных исследованиях преодоление безразличия и повышение мотивации учителей связывается с

воздействием на институциональную среду, а именно на структурные и культурные измерения школьной рабочей среды как неких базовых условий для формирования продуктивного образовательного пространства. В результате смещения акцента на внешнюю среду (применительно к российским реалиям зачастую вполне обоснованного, поскольку в отечественных школах иногда отсутствует даже минимально необходимая база для плодотворной работы), из поля зрения некоторых исследователей выпадают внутриличностные факторы. Голландские исследователи E.E.J. Thoonen et al. придерживаются другого мнения и считают, что такие факторы, как карьерная мотивация, чувство самоэффективности, тенденция учителей к независимости и осознанная позиция, напрямую связаны с профессиональным развитием учителей и улучшают их практику преподавания. Перечисленные факторы, по мнению ученых, выступают связующим звеном, обуславливающим влияние различных структурных и культурных измерений школьной организации на качество работы учителей [285, с. 498].

Thoonen et al. посвятили свое исследование выявлению особенностей влияния на профессиональное поведение учителей различных мотивационных факторов, предлагая их классифицировать на внутренние и внешние (более подробно концепция противопоставления данных мотиваторов рассмотрена в работе R.M. Ryan и E.L. Deci [314]), при этом подчеркивая первостепенную значимость внутриличностных компонентов мотивации. Внутренние факторы, согласно голландским исследователям, включают в себя три компонента: ожидания, ценности и эмоциональный компонент.

1. Под ожиданиями учителей Thoonen et al. понимают их убеждения в отношении способности справляться со своими обязанностями, которые можно обозначить термином «самоэффективность» (ориентированная на будущее установка по поводу уровня компетентности, которую личность ожидает демонстрировать в данной ситуации). Как показали результаты изучения мотивации учителей в 32 школах Нидерландов, чувство самоэффективности выступает наиболее важным фактором, влияющим на профессиональный рост

педагогов: учителя с высоким уровнем самооэффективности демонстрируют более высокий уровень планирования и организации, более открыты к новым идеям и с большей охотой готовы экспериментировать с новыми методами, прикладывать больше усилий при работе с трудными учениками, усиливать попытки, когда выполнение не оправдывает их целей, и иметь сильную установку на продолжение деятельности [285, с. 504].

2. Ценностный компонент мотивации касается целей, которые учителя ставят перед собой, а также важности и интереса, проявляемых к профессиональным задачам. Исследования отношения учителей к нововведениям подтверждают, что сильные установки на принятие организационных целей и ценностей являются элементами учительской мотивации. Интернализация педагогами школьных целей влияет на их профессиональное развитие как напрямую, так и через чувство самооэффективности [285, с. 505]. Также в исследовании было выявлено, что влияние ценностей и аффективного компонента на занятие учителей профессиональной подготовкой различается. В качестве ключевого элемента ценностного фактора авторы рассматривали показатель ответственности учителей, при высоком значении которого респонденты–учителя демонстрировали ощущение сильного морального обязательства за улучшение качества работы и показателей своей организации.

3. Третий мотивационный компонент, аффективный, относится к чувствам учителей или их эмоциональным реакциям в отношении занятий или школы вообще. Thoopen et al. подчеркивают тот факт, что хотя многими исследователями признается важность анализа эмоций педагогов, систематическое исследование роли эмоций в стимулировании профессионального развития учителей до сих пор не проводилось. Как и в нашей стране, за рубежом имеет место лишь незначительное число исследований, занимающихся изучением эмоций учителей в отношении проводимых в настоящее время реформ. Подобные исследования подтверждают, что в переходных условиях учителя чувствуют беспокойство о своем благосостоянии, часто ведущее к ощущению неопределенности.

Голландское исследование показало, что неуверенные в себе и своем будущем учителя более склонны работать привычным способом, в то время как более уверенные педагоги склонны постоянно искать новую информацию, более гибки в своих подходах, и с большей охотой участвуют в деятельности по профессиональному совершенствованию [285, с. 505]. Также было обнаружено, что высокие показатели благополучия учителей могут препятствовать их экспериментированию и рефлексии. Возможным объяснением этого может быть то, что учителя, удовлетворенные качеством своего преподавания, чувствуют меньше необходимости рефлексировать над своей практикой и пробовать что-то новое, нежели менее удовлетворенные учителя. Как следствие, они не чувствуют срочной необходимости в профессионализации. Такие удовлетворенные учителя могут испытывать недостаток мотивации к изменениям и таким образом, не желают улучшить свою педагогическую практику [285, с. 520].

Помимо перечисленных внутренних мотивационных компонентов, Thoopen et al. не умаляют значение внешних факторов: условий школьной организации и позиции преобразующего лидерства у руководства учреждения. Многочисленные исследования показали, что тесное сотрудничество между учителями может иметь сильное влияние на их профессиональное развитие и при фокусировании на обучении школьников, помогает улучшить педагогическую практику. Участие учителей в принятии организационных решений, помимо интернализации общих ценностей и целей, может усиливать чувство самоэффективности и тем самым мотивацию педагогов к профессиональному развитию.

Исследование Thoopen et al. подтвердило данные утверждения и показало, что *атмосфера доверия в коллективе* улучшает самочувствие учителей и способствует сотрудничеству между ними. Но, согласно полученным результатам, оказалось, что доверие имеет, хоть и небольшое, но негативное влияние на мотивацию учителей и их профессиональное развитие. Одним из объяснений этому может быть тот факт, что отношения между доверием и мотивацией не линейны или что доверие опосредовано влиянием различных организационных факторов. Таким образом, Thoopen et al. приходят к

неожиданному выводу: слишком доверительная атмосфера в школе может быть непродуктивна для мотивации учителей и их профессионализма. Авторы даже рекомендуют уделять больше внимания изучению факторов, препятствующих формированию излишнего доверия между педагогами [285, с. 519].

Следующим внешним мотивационным фактором голландские ученые называют *концепцию преобразующего лидерства*, которая применительно к школе включает в себя три ключевых измерения: построение некоторого перспективного видения будущего школы, обеспечение педагогов индивидуальной поддержкой и стимуляция интеллектуальной активности. Однако, несмотря на ожидание, что такое лидерство увеличит занятие учителей профессиональным развитием, до сих пор имеется мало подтверждений этому предположению. Так, в 2008 г. К. Leithwood, А. Harris и D. Hopkins обнаружили, что директора делают достаточно скромный вклад в компетенции персонала и его подготовку, при этом в значительной степени формируя его мотивацию, заинтересованность в работе и представление о готовности администрации во всем оказать поддержку учителям [290, с. 35].

В исследовании Thoonen et al. было обнаружено, что два элемента преобразующего лидерства – построение перспективного видения и поддержка – имеют различный эффект на разные компоненты мотивации. С одной стороны, говоря о будущем школы, директора усиливают персональную и социальную идентификацию подчиненных и таким образом увеличивают коллективную сплоченность. Как следствие, учителя чувствуют большую ответственность и в большей степени желают интернализировать цели и ценности организации. Осознание перспективного видения, таким образом, играет важную роль в стимулировании ценностного компонента учительской мотивации. С другой стороны, индивидуальная поддержка представляет собой попытку понять, осознать и удовлетворить запросы и нужды подчиненных, применяя к каждому уникальный подход. Поэтому индивидуальная поддержка может снизить чувство неопределенности и уязвимости учителей и помочь повысить их личностный потенциал [285, с. 520].

В своем исследовании голландские авторы подчеркнули тот факт, что внешние, институциональные факторы являются условиями для поддержания и укрепления внутренних компонентов мотивации учителей. Создание в школе благоприятной атмосферы и наличие правильной позиции директора – это определенная база для раскрытия педагогов как профессионалов в своей деятельности, а также способ предупредить развитие синдрома выгорания учителей.

Таким образом, многочисленные отечественные и зарубежные исследования, посвященные проблемам низкой мотивации учителей, позволяют выделить целый ряд факторов, соблюдение которых поддерживает профессиональное развитие педагогов, а их отсутствие или недостаточная проявленность ведет к состоянию мотивационной депривации. Суммируя вышеперечисленные концепции, можно выделить две основные группы мотивационных/стрессовых факторов: внешние, или институциональные, и внутренние, или индивидуальные. Согласно Херцбергу, влияние данных факторов различается: так, мотивирующими компонентами деятельности могут быть как внешние (например, возможности для творческого и делового роста), так и внутренние аспекты (чувство самоактуализации), в то время как гигиенические, поддерживающие, компоненты, как правило, представляют собой внешние аспекты работы (например, зарплата, условия работы, политика руководства и др.). Большинство авторов признается первостепенное значение внутренних мотивирующих факторов, вопросы самоактуализации педагогов все чаще поднимаются в научных работах отечественных и зарубежных авторов. По всей видимости, именно данное чувство, а не улучшение условий работы, поможет учителям предотвратить появление синдрома выгорания, однако при этом, удовлетворение базовых потребностей педагогов – создание комфортных условий и выплата достойного вознаграждения – является необходимым фундаментом и основанием для дальнейшего продолжения педагогической деятельности и появления потребности в профессиональном саморазвитии.

Теория Херцберга не всегда находит свое подтверждение на практике, анализ отечественной и зарубежной исследовательской литературы показал, что достаточно часто современные школьные реалии демонстрируют противоположные данной концепции результаты. Несмотря на кажущуюся разработанность темы социального самочувствия педагогов, выделение множества факторов (на индивидуальном и организационном уровне), ни отечественные, ни зарубежные исследователи пока не могут предложить действенных вариантов решения проблемы распространения выгорания среди современных учителей. Предлагаемые решения оказываются неэффективными в первую очередь по причине отсутствия более широкого видения проблемы низкой мотивации учителей.

В научной литературе предположения о возможностях преодоления состояния выгорания учителей делаются, как правило, на основании сравнения положения педагогов в школах с различными институциональными условиями (наполняемость классов, стиль руководства, возможности для повышения квалификации и т.д.). Согласно полученным в данных исследованиях результатам, в зарубежной (прежде всего западно–европейской и американской) практике социальное самочувствие учителей, как правило, лучше в более благоприятных организационных условиях. При этом российские авторы (Бакурадзе, Шмерлина) отмечают, что воздействие на институциональные факторы в нашей образовательной практике не влечет никаких существенных изменений, не улучшает мотивацию отечественных педагогов. Попытки влияния на самоактуализацию российских учителей, согласно различным данным, также не несут ожидаемого эффекта.

Проведенный анализ показал, что в зарубежной практике также до сих пор отсутствуют общепризнанные механизмы профилактики состояния выгорания, поскольку данные, полученные различными исследователями в процессе оценивания тех или иных провоцирующих факторов, часто сильно отличаются друг от друга. Акцентирование внимания на профессиональном контексте деятельности предполагает достаточно узкий взгляд на проблему выгорания

учителей, для которого характерно ограниченное видение особенностей положения одной профессиональной группы, построенное на изучении отдельно взятых педагогических коллективов, существенно отличающихся друг от друга даже в рамках одной системы образования.

Тем самым пути решения данного вопроса необходимо искать не столько в личностных и институциональных характеристиках деятельности, сколько в изменении самого направления поиска путей решения, а именно – рассматривать более глубокий социальный контекст, находящийся за рамками психологических подходов к осмыслению проблем современных учителей.

В этом смысле показателен пример ситуации с российскими учителями, перманентное безразличное состояние которых практически не поддается «излечению», прежде всего из-за отсутствия видения данной проблемы не как особенности педагогов, обусловленной профессиональным контекстом, а как принадлежащей более широкой социальной среде, особенности которой поддерживают среди всех членов общества состояние отрешенности, незаинтересованности и отчуждения.

Анализ российских и зарубежных источников по проблемам выгорания учителей показал также следующую закономерность: несмотря на наличие определенных улучшений в ситуации с распространением данного состояния в педагогической среде при благоприятных институциональных условиях, в любой школе, образовательной системе, в любой стране всегда есть некоторое количество «выгорающих» учителей (не менее 5–10%). Факт повсеместной распространенности данного состояния также подчеркивает необходимость поиска иной, более глубокой интерпретативной концепции для обозначения проблем учителей, объяснения причин и фундаментальных оснований, на фоне которых происходит их появление и развитие в современном социуме.

## 2 Концепция социальной апатии как исследовательская парадигма для интерпретации состояния современного общества

### 2.1 Социальная апатия как характеристика доминирующего аспекта социального самочувствия в современном мире

На основании выявленных противоречий в изучении и попытках решения проблем выгорания учителей можно предположить, что причины данных феноменов 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 современной 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.

Рассмотрим подробнее понятие социальной апатии: какими характеристиками наделяли и наделяют данный термин различные исследователи, в чем причины распространенности состояния апатии в наше время и как оно влияет на установки и самочувствие современных индивидов.

Первостепенное влияние общества на развитие у человека таких чувств, как меланхолия, апатия, выгорание и др., подчеркивает в своей работе «История меланхолии. О страхе, скуке и печали в прежние времена и теперь» шведский антрополог Карин Юханнисон. Автор отмечает, что подобные чувства не только находят отражение во внутренних переживаниях человека, но и являются участниками современных социальных процессов [237]. При этом для каждого периода времени можно обнаружить актуальные эмоции, изучение которых помогает разглядеть трансформации в общественном сознании.

Если обратиться к этимологии слова «апатия» (от греч. *Apathēia* – 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 [9].

В античной этике термин «апатия» значительно не менялся, различные философские течения только смещали акценты в данном понятии. Эпикур говорит о смежном к апатии понятии, об атараксии (от греч. *ataraxia* — отсутствие волнений, невозмутимость) – состоянии душевного покоя, невозмутимости, к которому должен стремиться человек, в особенности мудрец [235, с. 357]. Атараксия является предварительным условием достижения счастья и заключается в избавлении от страха перед богами, смертью и загробным миром, от чувства беспокойства перед непонятным в природе; она предполагает

ограничение потребностей, умеренность в наслаждениях, отход от общественных и государственных дел [15].

В раннем стоицизме апатия приобретает значение позитивной способности человека освободиться от аффектов и включает в себя умеренность, мужество и рассудительность, так как свобода от сострадания, гнева, жалости и т. п. означает, что человек руководствуется правильным знанием о жизни, руководствуется долгом [72]. Стоическая апатия выступила специфической реакцией на сложившийся в эпоху эллинизма социокультурный кризис, связанный с гибелью полисной системы, одной из форм противостояния страху перед окружающей действительностью. Мироощущение у стоиков заключается в принятии человеком того, что уготовано ему судьбой, конечная цель определяется как жизнь в соответствии с природой, являющаяся добродетелью [67].

Для стоиков «величие души – это знание или самообладание, позволяющее быть выше всего, что с тобой происходит, как хорошего, так и дурного. Воздержание – это способность не переходить меру, положенную верным разумом, или же самообладание, непобедимое никакими наслаждениями». Таким образом, свободен и счастлив лишь тот, кто может понять, что не в нашей воле что-либо изменить в мире, счастье человека зависит не от его положения, а от того, как он воспринимает и внутренне оценивает свою включенность в мир [238].

В представлениях ранних стоиков (Зенон Китийский, Клеанф, Хрисипп) апатия понимается как нравственный императив, характеризующийся бесстрашием и непоколебимостью духа. Такое понимание было выработано в качестве образца поведения в условиях, когда человек находится во власти обстоятельств, когда социальная среда становится для него чуждой и опасной. Апатия как бесстрашие и стойкость духа и атараксия как безмятежность существования дают человеку мужество с достоинством нести свою участь. Анализируя зарождение данного понятия, С.Н. Яременко и др. приходят к выводу, что апатия является одной из стратегий поведения в периоды различных социокультурных кризисов [238, с. 12].

В период Средней Стои Панеций и Посидоний придают стоическому идеалу бесстрастия более реалистический облик, отходя от негативного отношения к естественным потребностям. Они определяют необходимый компонент высшего блага следующим образом: для обретения счастья недостаточно одной добродетели, а также необходимо здоровье, денежные траты и сила [67]. В дальнейшем понятие апатии трансформируется в соответствии с римским национальным мироощущением. С.Н. Яременко и соавторы отмечают, что если греческий стоицизм можно охарактеризовать как философию «героического пессимизма», то в Риме следует говорить скорее об «усталости духа» [238].

Поздних стоиков (Люций Анней Сенека [186], Эпиктет [198, с. 316], Марк Аврелий [183, с. 11]) исследователи характеризуют ощущением чрезвычайной слабости человеческой личности, её полного ничтожества, безвыходности, невероятной покорности судьбе. А.А. Гусейнов и Г. Иррлитц отмечают, что согласно сочинениям поздних стоиков, ведущими чертами в человеке являются не гордость, достоинство, уверенность и внутренняя непоколебимость, а скорее слабость, ощущение ничтожности, растерянность, надломленность под ударами судьбы. Философы, как и раньше, призывают покориться судьбе. Но они покоряются ей не с тем величественным вызовом, который позволяет, например, в случае необходимости играючи расставаться с жизнью, а плача и сокрушаясь [72].

В позднем стоицизме апатия выступает лучшей реакцией на социальную действительность, несущую для индивида ощущение нестабильности и тревоги, является идеалом добродетельного состояния человека. Люций Анней Сенека писал: «Какая глупость, какое непонимание своего положения – скорбеть оттого, что чего-то тебе не хватает или что выпала тебе жестокая доля; это, право же, не умнее, чем удивляться и возмущаться тем, что равно не минует плохих и хороших: болезнями, смертью, старческой слабостью и прочими превратностями человеческой жизни. Есть вещи, которые нам положено терпеть, ибо таков порядок, установленный во вселенной; их нужно принимать, не теряя присутствия духа» [186]. Согласно Сенеке, ударам судьбы не подвластен только тот, кто достиг внутренней свободы от аффектов.

Эпиктет также считал, что философия начинается с осознания собственного бессилия. Своей задачей он поставил научить человека властвовать над своими страстями, добиться бестрепетного духа по отношению к любым невзгодам, уготованным судьбой. А.А. Столяров отмечал, что Сенека и Эпиктет в своих работах тщетно пытались найти средства для преодоления всеобъемлющего и всепроникающего пессимизма, ощущения трагического одиночества.

В «Размышлениях» Марка Аврелия была достигнута предельная глубина самопознания и исповедальности, доступные античному человеку: своего апогея достигает и апатия как идеал отношения к действительности. Согласно В. Сапову, чем безразличнее становился стоический мудрец к окружающему его миру (в том числе и к социальному), тем сильнее он проникал в сокровенные глубины собственного Я, обнаруживая в своей личности целую вселенную, ранее совершенно ему неведомую и недоступную [183].

Таким образом, стоическое понимание апатии состоит в ее интерпретации как героической твердости духа и специфического варианта внутренней защиты от трагических повседневных ситуаций. Такое понимание апатии возникает в эпоху всеобщего социального кризиса и выступает в качестве «лекарства» от ударов судьбы. Стоическое учение предлагает молчаливое согласие с реалиями внешнего мира, при этом апатия и стойкость духа являются источниками гордости и самоуважения человека перед лицом безнадежности, средство защиты от превратностей судьбы, дающее внутреннюю независимость и смягчающее ощущение трагедии [238, с. 15].

В раннехристианской этике термин «апатия» использовался для характеристики святости, в философии Нового времени Б. Спиноза и И. Кант используют этическое значение апатии как необходимости господства над аффектами, через которые человек обретает особое невозмутимое состояние души, полное отсутствие страстей [238, с. 15–17]. И. Кант говорит о «природном даре апатии», «счастливой флегматичности», благодаря которым человек может стать мудрецом. Зародившийся в стоической школе принцип апатии, согласно автору, представляет собой возвышенный моральный императив,

раскрывающийся в способности подчинить разуму свои страсти и аффекты, которые «делают человека слепым» [105, с. 286–287].

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. Новое общество западные теоретики 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 [68]. При этом в психологии апатия,

проявляющаяся как потеря интереса к жизни и своего рода «эмоционально–мотивационный паралич» [9], рассматривается как психическое состояние, вызванное утомлением, тяжелыми переживаниями или заболеванием и внутренними конфликтами [106]. 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 [240], Г. Маркузе [132], А. Швейцер [230], П. Бурдьё [44] 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. Бодрийяра [39], Ж. Липовецки [122], Р. Мэя [145], 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 объективированной 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 на примере исследований 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 [313, 173]. Данное определение подчеркивает тот факт, что психосоциальные факторы, особенно в контексте изучения проблем здоровья и самочувствия индивидов, рассматриваются либо как опосредованный эффект от социально–культурных факторов на самочувствие отдельных индивидов, либо как факторы, обусловленные и испытывающие влияние со стороны социальной структуры и социального контекста, в которых они существуют [296]. 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 также 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, таким образом, 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 [230]. 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 [122, с. 63–64]. В целом Ж. Липовецки рассматривает постмодернизм как дополнительную веху в процессе персонализации «нарцисса», занятого самими собой и безразличного ко всему остальному. При этом наблюдается всеобщая демотивация, самодостаточность и «эмоциональная анемия» (по Д. Рисмену [177]), 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» [145], 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» [145]. 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 [174, с. 20–21].

Представители неотрейдизма (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 [214].

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 [132].

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 [96, 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 [177].

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 [230]. Крайнюю форму взаимного отчуждения изобразил в своей утопии «О дивный новый мир» О. Хаксли [218]: 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 [263]. Это привело к формированию «предчувствия свободы», при котором социальные отношения, доминирующие при капитализме, стали необязательными [262, 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 [238, 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 пространство уничтожает приватность как таковую, формирует потребность проводить приватное время вместе с виртуальными «другими»: образами на экране, страницами интернета [238, 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 [237] 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 [237].

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 [238, 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» [39]. «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» [206, 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» [237].

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 [237].

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 [301].

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 [301].

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 [237]. 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 преуспеяния. 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 [238, с. 28].

Если обратиться к работам западных и отечественных социальных теоретиков (Д. Белл [26, 27], Д. Рисмен [177], З. Бауман [21, 22, 23], Ю. Хабермас [216, 217], М. Кастельс [107], Ж. Липовецки [122], В. Емелин [78] 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» [39].

Зигмунд Бауман также характеризует современную реальность как пропитанную духом неопределенности, напряженности, безверия в то, что можно что-либо сделать и изменить, рассеянности и сомнения [23, 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 [21].

Основными агентами, вызывающими социальную апатию в обществе, исследователи признают власть (Т. Кутковец и И. Клямкин [117], Яременко и соавторы [238, с. 78–79]) и средства массовой информации [238, с. 78–79]. 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 состояния 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». Характерными чертами такой социальной апатии коллектив отечественных авторов из Ростова–на–Дону во главе с С.Н. Яременко называют безразличное отношение человека к развитию своих задатков и к действительности (к происходящим преобразованиям в мире, к политическим событиям, отказ преодолевать препятствия в достижении цели, в том числе в процессе труда и обучения, стремление к скорейшему получению благ и удовольствий и т.п.) [238, с. 4].

На Западе феномен социальной апатии, как правило, интересует исследователей с точки зрения распространения политической апатии и подвергается активному изучению. В.Г. Федотова, сравнивая апатию в России и на Западе [206], отмечает, что в работах американских авторов данный феномен трактуется как уход от политики, происходящий по разным причинам, включающим и производство апатии в повседневной жизни [262, с. 150]. Как правило, апатию современные исследователи рассматривают в негативном ключе, однако есть и исключения: так, например, Б. Берельсон считает апатию и неучастие в политической жизни общества необходимыми для американской демократии [262, с. 152]. Противоположное мнение имеет Г. Маркузе, который считает, что классы и общества находятся в условиях полной апатии в отношении усиления человеческих свобод, если они не способны о них позаботиться [262, с. 152]. Причину апатии Маркузе видит в сознательной манипуляции власти.

Материальное благополучие граждан приводит к улучшению их социального самочувствия и распространению «счастливой апатии». Однако это лишь один из компонентов измерения уровня благополучия [179]. В 2005 г. ученые Великобритании разработали индекс благополучия, учитывающий не

только такой критерий, как доход, но и душевные расстройства, взаимную вежливость граждан, доступность прогулок на природе, уровень преступности. То есть получается, что за определенным порогом материального дохода, уровень душевного благополучия граждан необходимо оценивать с использованием других, экзистенциальных критериев.

R. Lane говорит о «ложном экономизме», приведшем к заблуждению о том, что даже при нахождении над чертой бедности субъективное благополучие будет напрямую зависеть от уровня дохода [289]. Исследования, проведенные в США и Европе, отдают приоритет семейной жизни и более общему феномену – социальной поддержке. R. Lane пишет о необходимости смещения акцента с денег и экономического роста на товарищество, дружеское общение («companionship»), только тогда возрастет качество жизни людей. Данный вывод показателен в плане демонстрации умонастроения, обратного состоянию социальной апатии; автор называет его «товариществом», при котором человек отказывается от пассивности, одиночества и безразличия в пользу общения, коммуникабельности и социальной активности.

Конечно, социальная апатия будет иметь свои отличительные особенности и носить иной характер в странах с большинством населения, живущим за чертой бедности (Россия, Украина, Белоруссия), нежели в странах Западной Европы и США. Затяжные социально–экономические кризисы, подавление прав и свобод человека способствуют распространению в таких странах состояния апатии, которое характеризуется наличием определенного «культы обывателя, маленького человека» [238, с. 68], навязываемого обществу политиками. Неверие в возможность что–то изменить порождает отстраненность, социальную и политическую апатию. С другой стороны, большинство граждан таких стран не сопротивляются этому и довольствуются такой ролью «маленького человека». Однако, стоит отметить, что весьма различные причины порождают сходные последствия, которые также могут быть охарактеризованы как апатия.

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 [117].

Есть авторы, которые утверждают, что состояние апатии является временным и абсолютно нормальным для нашей страны, особенно если учесть, через что пришлось пройти русскому народу. Такого мнения придерживается, например, Б.Акунин, который в своей статье «Золотой век России» для французского журнала «Liberation» говорит о том, что россияне наконец получили возможность заработать себе на «хлеб с маслом» [3] и этим активно занимаются. А без обеспечения достойной жизни для своей семьи в стране не будет ни свободы, ни демократии.

Наиболее апатичной, безразличной ко всему за пределами частной жизни, по мнению данных исследователей, выступает как раз потенциально наиболее активная часть населения, носители модернистского сознания. При этом В.Г. Федотова отмечает, что индивидуалист не обязательно представляет модернистскую политическую культуру, чаще всего он выражает так называемые

примордиальные (первичные, исконные – родовые, племенные, семейные) ценности и примордиальную (первоначальную, исходную) идентичность, без которых просто не существует человек и которые совсем не характеризуют его как автономного индивида [206, с. 9].

Во время экономического кризиса апатия усиливается из-за страха потерять рабочие места [205]. 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. [151, 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.

Ситуация аномии, сложившаяся в 90-е гг., характеризовалась анархическим порядком как видом адаптации (выживания или обогащения) населения к посткоммунистическому обществу. Апатический порядок сложился после развала анархического под влиянием желания людей обрести более устойчивый порядок и избрания Президентом В. В. Путина на этой волне. В этот момент особое значение у населения приобретают ценности стабильности и безопасности. Согласно мнению В.Г. Федотовой, апатический порядок характеризует отношение власти к населению как к массе, с которой общаются посредством зондажа, при котором происходит постоянный «вброс» идей преобразований в массы, а затем, если общество не выразит негативного отношения в связи с ними, запускается реформа [200, с. 13–14]. Так, например, прошла пенсионная реформа, понять смысл которой было так трудно, что «масса не ответила на зондаж» [206, с. 14].

Подводя итог анализу состояния апатии в российском и западном обществе, можно обозначить основное отличие в восприятии исследователями данной проблемы: если западные авторы рассматривают социальную апатию как

экзистенциальную, психологическую и политическую проблему, то в России к ней относятся скорее как к социальной и исторической проблеме, в подавляющем большинстве своем имеющей иные экзистенциальные основания. Политическая и психологическая апатия в России не отделяется столь явно, как на Западе, от исторической и социальной [206, с. 4]. Так, М. Восканян по сути объединяет данные понятия, говоря о том, что россиянам «безразличны не только вопросы политики (выборы, политические платформы партий в Госдуме и т.д.), но и более широкая сфера идеологии и убеждений как таковых. Иметь какие-либо четко оформленные взгляды на то, что происходит вокруг – будь то политика, искусство или вопросы морали, – при этом выходящие за рамки суждений «Жизнь – сложная штука» и «Каждый по-своему прав», попросту не принято и немодно» [62]. М. Восканян называет россиян с апатичным отношением к действительности «социальными мертвецами» и разделяет их на «отчаявшихся», «трудооголиков», «скептиков» и «нигилистов».

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 Причины и условия распространения в обществе состояния социальной апатии

Специфика современной социальной среды 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. 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? Можно сформулировать три основные предпосылки, формирующие апатичное настроение и мироощущение современных индивидов: проблемы отчуждения, инструментальной рациональности и трансформация ценностей.

1. 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 [149]. 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 [131, с. 91]. В результате труд приобретает вынужденный характер, становится чуждым человеку, часть жизни, проведенная на работе, субъективно переживается им как «не моя».

В философской мысли XX века феномен отчуждения приобретает черты сущностной характеристики человеческого бытия, вследствие чего исследователи приходят к трагическому восприятию социальной действительности. Г. Зиммель связывал процесс всеобщего отчуждения, «трагедию культуры» с появлением «одномерного» индивида. В работе «Философия денег» данная особенность объясняется тем, что деньги в современном мире выступают неким всеобщим эквивалентом человеческих отношений, главной целью бытия, происходит обесценивание интеллектуальных, эстетических, этических и прочих ценностей [69, с. 64].

Эрих Фромм описал проявление отчуждения в различных сферах, в том числе в сфере работы: для современного рабочего, согласно автору, труд становится «мучением», а идеалом жизни — лень и враждебность к труду [213]. Причины распространения отчуждения Фромм связывает с особенностями современной жизни, а именно с вытеснением осознания основополагающих проблем человеческого существования [213], которые проявляются в виде универсальной жизненной проблемы: поглощение человека работой, на которую приходится затрачивать массу времени и сил, попадание 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» [213]. 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.

Среди современных исследований проблемы отчуждения можно выделить концепцию «трансотчуждения», предложенную отечественным автором В.Ю. Комбаровым для интерпретации состояния россиян в процессе перехода российского общества из советской в его постсоветскую форму [110, с. 152]. Согласно автору, в результате данных изменений произошло смешение различных видов отчуждения, присущих советскому и западному обществу. При этом такие «советские» формы отчуждения, как отчуждение от власти, от развития, от удовлетворения потребностей, от информации, были усилены западными видами отчуждения: отчуждение в результате влияния современного телевидения, формирующего состояние гиперреальности, и отчужденная активность в процессе неукротимого потребления. Распространение феномена «трансотчуждения» В.Ю. Комбаров связывает с потерей людьми рефлексивности, бездумным следованием навязанным жизненным стратегиям, ориентированностью на обладание, преобразованием своего тела и стиля жизни в соответствии со стандартами, которые задают реклама и телевидение, глянцева пресса [110, с. 160].

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 [159, с. 71]. 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 [159, 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 [211]. 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 [159, 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 [159, 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 [228, 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 [120, 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 [159, с. 73]. Согласно К. Марксу, отчуждение труда порождает такое же отношение к другим людям: «в условиях отчужденного труда каждый человек рассматривает другого, руководствуясь масштабом и отношением, в котором находится он сам как рабочий» [131, с. 95].

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) [295, с. 314]. Мадди приводит типологию форм отчуждения, первая и наиболее тяжелая из которых – вегетативность – по своим характеристикам достаточно близка к экзистенциальному вакууму В. Франкла (вегетативность определяется как неспособность поверить в истину, важность или ценность любой реально осуществляемой или воображаемой деятельности [159, с. 73]). Как в случае с

вегетативностью, так и в случае с экзистенциальным вакуумом, речь идет о схожем состоянии апатии и скуки, которое является следствием утраты переживания осмысленности.

Причины данного состояния, которое можно определить разными терминами (экзистенциальный вакуум/невроз, социальная апатия, самоотчуждение), С. Мадди видит в неспособности современного человека встретить в мире то, в чем он мог бы обнаружить для себя смысл. Не имея возможности построить свою жизнедеятельность (во всех сферах, в том числе и на работе) на смысловых основаниях, индивид начинает строить ее на более примитивных началах, следуя, по Мадди, *конформистскому типу развития личности*, опираясь на свои биологические потребности и социальные нормы [294]. В результате количественно и качественно ограничивается включенность человека во взаимодействие с миром, нарастает его отчуждение от мира природы, мира других людей, культуры и собственного внутреннего мира [159, с. 75].

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 [159, 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 [248]. Как отмечают Sakharov и Farber, выгорание в данном случае следует рассматривать как субъективный опыт переживания неудачи в «героической» системе, принятой в данном обществе [316] (согласно терминологии Becker). Многие исследования показали, что религиозные люди (с устойчивыми представлениями о смысле жизни) реже подвержены выгоранию по сравнению со своими нерелигиозными коллегами [309, 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 [123, 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 [287]. 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 МВІ, высокую степень выраженности этого феномена.

А. Лэнгле называет синдром эмоционального выгорания типичным феноменом нашего времени, которое «характеризуется не только спешкой, разнообразием возможностей для деятельности и нацеленностью на достижения, но и отсутствием отношений, и необязательностью, это прагматическое время, наполненное духом потребления, в котором все служит достижению максимальной производительности» [123, с. 16]. К данному описанию современного социума также близко понятие «*метапатологий*» А. Маслоу, которые проявляются в тех случаях, когда человек «не находит себе применения» и не связывает свою жизнь со смыслом и ценностями. В этом случае, как отмечает автор, человек может не быть невротиком, то есть не обнаруживать клинических признаков психического нездоровья, но при этом он может страдать от различных когнитивных и духовных расстройств из-за наличия искаженной связи с действительностью [134, с. 189]. К числу таких метапатологий Маслоу относит отчуждение, аномию, ангедонию, потерю вкуса к жизни, безразличие, скуку, тоску, апатию, отстраненность, фатализм, десакрализацию жизни, чувство собственной бесполезности, ненужности, незначимости, опустошенность, цинизм, неверие, потерю веры в высшие ценности или упрощенное их толкование и др. [134, с. 300–301]

Влияние отчуждения на социальное самочувствие человека можно описать следующим образом: следуя отчужденной установке, ориентируясь на ложные смыслы, человек обрекает себя на жизнь, которая истощает и отнимает все силы, лишает свободы; такая жизнь бедна глубокими переживаниями, но полна различными, постоянно давящими обязательствами [123, с. 6]. В результате в обществе большое распространение получает состояние безразличия, бессилия и равнодушия, которые мы предлагаем трактовать не как психологический синдром, обусловленный определенными негативными факторами узкой

профессиональной среды, а как социальную апатию – более общий феномен, характеризующий состояние общества в целом.

2. 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) [16, 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 [222, 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 [222, 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 appetites, критикуя социальное устройство, нацеленное 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 Homo economicus» [166]. 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 [123, 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 [123, 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 [123, с. 16].

Изучение проблемы распространение 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 [201, с. 55–56]. 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 [201, с. 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 [201, 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 нуждаемости, во втором – акцентируются содержательные стороны работы (интересная работа, ее общественная польза) [201, 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» [86]), разгорелась дискуссия, которая продолжается вплоть до нашего времени. В данной работе делается вывод об определяющей 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 [124, 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 «проклятию» 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 [199].

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 [124, 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 [124, 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 [201, с. 57]).

В различных отечественных исследованиях отношения к труду [124, 201], 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» [124, с. 52–53], и *социоцентрический* (или терминальный), при котором респондент скорее заинтересован в социальной значимости результатов своего труда и не требует взамен повышенного вознаграждения [124, с. 55]. Среди россиян в подавляющем большинстве случаев распространен первый, эгоцентрический тип ценностей, что подтвердилось не только в исследовании Магуна [124, с. 56], но и в работе Темницкого [201, 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.

Сравнительное исследование, проведенное Темницким среди российских и немецких рабочих, также, как и данные, на которые опирался Магун, показало, что среди россиян в отношении к труду существуют устойчивые группы «чистых» терминалистов и инструменталистов [201, с. 58]. 43% российских рабочих относятся к работе только как к способу заработать (для сравнения – лишь 24% немецких рабочих разделяет данную установку), 26% – хотели бы работать даже в том случае, если бы не нуждались в деньгах (немецкие коллеги – 44%). Остальные респонденты (31 и 35% соответственно) придерживаются смешанного типа, в котором в разных аспектах сочетаются инструментальность и терминальность [201, с. 59]. Приведенные данные показали, что у российских рабочих преобладают инструментальный тип отношения к труду, а у немецких – терминальный. Темницкий объясняет такие результаты отношением россиян к

труду как к дополнительному социальному ресурсу адаптации, в то время как немецкие рабочие находятся в более благоприятных условиях, в то числе проявляющихся в высоком уровне организационной культуры предприятия и в эффективной работе профсоюзов предприятий [201, с. 60].

Этот вывод подтверждает также тот факт, что в ответах россиян, которые согласны с определением работы как главной ценности в жизни (несмотря на первоначальную гипотезу авторов исследования, которые считали данное суждение показателем терминальности), преобладают инструментальные факторы, а у немецких рабочих – терминальные. Темницкий связывает это с особенностями трансформирующегося российского общества, когда работа становится одним из наиболее значимых инструментов адаптации: потому те, кто считает, что работа – это самое главное в жизни, намного чаще остальных рассматривают ее только как способ заработать деньги, а их немецкие коллеги демонстрируют большую заинтересованность содержанием и пользой их деятельности для общества [201, с. 58]. В итоге автор делает вывод о том, что усиление мотивации россиян к работе возможно путем повышения терминального отношения к труду, при условии, что на один уровень с ценностями богатства и потребления наших граждан встанут ценности творческого и высококвалифицированного труда [201, с. 63].

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 [114, 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 [283], как видится, являются главными причинами *потребительской ориентации на труд*, о которой пишут, например Г.Б. Кошарная и Л.Н. Мордишева [114, с. 81–82]. Авторы связывают ее с отчуждением труда: согласно современным исследователям, потребление само по себе является результатом «бегства» человека от рутинного отчужденного труда [176, 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) [70, 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% [192, с. 21].

Для данного исследования также представляются актуальными идеи Марка Постера, объясняющие произошедшее обесценивание профессиональной деятельности. Развивая идеи Ж. Бодрийера и Дж. Ваттимо о том, что многообразие знаков, которые могут ничего не обозначать (симулякр), сбивают с толку человека, который не может быть в чем то уверенным до конца, американский исследователь приходит к выводу, что Я человека действительно становится мозаичным, нефокусированным и не способным отличать правду от вымысла. Это М. Постер связывает с историческими изменениями общества, а именно с изменениями, основанными на разных модусах «символического обмена». На первом этапе коммуникация была устной, и знаки соответствовали реальности, обычаям, затем появилось письменное общение, когда символы представляли какой-либо взгляд и все ответственно следовали за текстом. На третьем этапе электронного общения знаки теряют свой репрезентирующий характер, подделывают действительность [310, с. 6–7].

М. Постер подчеркивает, что именно 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 себя чувствует 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» [237]. 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.

3. 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 [268], А. Лэнгле [123], К. Юханнисон [237]) 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 [268].

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» [237]. 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 участью «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 [237]. Так в США за 20 лет рабочая нагрузка выросла на 8% и составляет в среднем 47 часов в неделю [268, 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) [268, с. 591]. 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 [268, с. 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.

Иначе говоря, выгорание, которое имело место в США в 60–е гг., было, как правило, основано на чувстве внутреннего разочарования от невыполнения лично 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 [237]. 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» [237], которая утратила баланс между требованиями и возможностями [268, с. 593]. Про распространение выгорания в современной социальной среде некоторые исследователи также говорят: «новый способ быть несчастным» [268, 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 [122, 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» [122, 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» [122, 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» [214].

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 [114, 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 [71].

Таким образом, на основании проведенного анализа можно сформулировать следующие выводы:

– проблемы современных индивидов, обозначаемые в философской и психологической литературе как выгорание, смыслоутрата, смысловое отчуждение, экзистенциальный вакуум, дефицит исполненности и т.д., 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 национальности, половой, возрастной и профессиональной принадлежности;

– концепция социальной апатии не только дает описание сущностных черт проблемы, но и предлагает объяснение причин ее появления: апатичное состояние и мироощущение современных индивидов, согласно данной концепции, формирует характер социальной среды. Фундаментальными причинами распространения социальной апатии можно обозначить проблему отчуждения, преобладание инструментальной рациональности и трансформацию ценностных ориентиров. Данные предпосылки объединяет общее понимание произошедших в обществе изменений в сторону ориентации индивидов на индивидуализм, потребление, соответствие принятым социальным нормам и использование работы для удовлетворения многочисленных потребностей, что в итоге может привести к утрате жизненного смысла и самоотчуждению.

### 3 Специфика проявления социальной апатии среди учителей

#### 3.1 Интерпретация проблем социального самочувствия учителей с позиции концепции социальной апатии

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 смысло-жизненные ориентации индивидов.

Применение концепции социальной апатии позволит углубить понимание причин распространения среди отечественных и зарубежных педагогов различных негативных состояний, проявление которых особенно заметно в среде учителей из-за уникальности данной профессии, заключающейся в ее незаконченности, сложности в оценке результатов труда и постоянном соприкосновении с другой экзистенциальностью. Подобные обстоятельства жизни и работы только усугубляют чувства незащищенности, неуверенности и неудовлетворенности педагогов. Особенно остро ситуация с социальной апатией обстоит в российской школе, для которой, помимо указанных специфических трудностей профессии, характерны непрестижность педагогического труда,

частая критика учителей со стороны общества, низкий уровень заработной платы и завышенные социальные ожидания в отношении педагогов.

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. Н.В. Волкова отмечает, что стратегии реагирования индивида на те или иные ситуации выступают своеобразным индикатором его ценностных и смысложизненных ориентаций [60, с. 209]. Согласно данному подходу, изучение различных феноменов, таких как смысл жизни, должно проводиться в рамках актуальной жизненной ситуации, а не в рамках некоторых универсальных моделей [60, с. 206–207].

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 произвольно, как форма реакции на общесоциальный контекст и сложные обстоятельства, связанные с ощущением дискомфорта, небезопасности и неопределенности постмодернистского общества (об этом, например, писал П.Бурдьё в своем докладе «Негарантированность повсюду» [44]), либо целенаправленно, как защита от стрессовых факторов профессиональной деятельности.

Специальных исследований, посвященных анализу такой формы социального самочувствия учителей, как социальная апатия, не проводилось (имеется лишь несколько работ, в которых, в общем, рассматривается такой феномен: изучением социальной апатии в современном обществе занимались Ю.В.Набок [147], В.Б. Морозова [143], и С.Н. Яременко, Л.О. Пазина, Л.Г. Бабахова [238]). В последнее время основное внимание исследователи уделяют ценностным ориентациям учителей (Ю.А. Соловьев [193]; Т.П. Бобро

[36]; М.Т. Польшанная [169]; М.Р. Богатырева [37]) и их статусно–ролевым особенностям (И.П. Сафронов [185]; И.Р. Казакова [99]; Н.А. Хридина [225]; А.А. Филиппов [209]). 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» [122, 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. Нoversten 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» [284, с. 16].

Среди отечественных исследователей социальную и профессиональную апатию учителей описывает В. Ясвин [239], 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.

Можно предположить, что проблема социальной апатии учителей распространена повсеместно не только в России, но и за рубежом, о чем свидетельствуют многочисленные исследования психологов и социологов из разных уголков мира. В зарубежной и отечественной литературе состояние социальной апатии учителей описывается как проявление и результат синдрома выгорания, однако мы предлагаем обозначать проблему апатии в качестве основной характеристики мироощущения современных педагогов.

Состояние социальной апатии среди зарубежных учителей распространено с разной степенью интенсивности: в более благоприятных социальных и культурных условиях (например, в Тайване, Нидерландах, Канаде и др.) оно проявляется в наименьшей степени и вероятнее, согласно В.Г. Федотовой [207] и С.Н. Яременко и соавторам [238], больше характеризуется как «счастливая апатия», в то время как в ряде стран со сложным социально-экономическим положением (Индия, Турция, Мексика, Северный Кипр и др.) проблема социальной апатии стоит наиболее остро, что подтверждают работы зарубежных авторов [326, 332, 260, 306]. О наличии данной проблемы у педагогов разных

стран можно судить по исследованиям педагогического пространства, в которых отмечается повышение уровня текучести кадров в системе образования, что авторы, как правило, объясняют неудовлетворенностью учителей своей профессией, приводящей в итоге к состояниям незаинтересованности, безразличия и равнодушия к педагогической деятельности [281, 263, 280, 303, 292, 327 и др.].

О социальной апатии российских учителей свидетельствуют выводы из исследований И. Шмерлиной [233, 234], Л.А. Осьмук [162], В.В. Лукьянова [190] и др. О массовом «заражении» российских педагогов социальной апатией можно говорить на основании косвенных признаков, которые отражают особенности мировоззрения и профессионального самовосприятия отечественных учителей. Рассмотрим данные признаки подробнее:

1. *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 [82, 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 [160, 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 [54, 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 [234, 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 [234, 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 [234, 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 [189, 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 [24]. 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.

Согласно предложенной М. Восканян классификации россиян с апатичным отношением к действительности, названных автором «социальными мертвецами» (состоящих из «отчаявшихся», «трудоголиков», «скептиков» и «нигилистов»)

[62], среди современных учителей, скорее всего, преобладают «отчаявшиеся» и «трудоголики», поскольку главными причинами равнодушия и безучастности российских педагогов исследователи называют невозможность выполнения завышенных социальных ожиданий, предъявляемых к школе, и постоянно растущую нагрузку, связанную с постоянными нововведениями и отчетностью.

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 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 маргинализации учителей*, выражающейся в вольном или невольном отчуждении от культуры, утрате интереса к своему делу, усилении чувства утомленности, заброшенности, ненужности [24]. Последствия такой субъективной пассивно-иждивенческой 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. При этом большое значение для мотивации и вовлеченности учителя имеет то, насколько его организаторская, руководящая, направляющая, т.е.

«поступочная» деятельность согласуется с его собственным отношением к изучаемым объектам и явлениям. Другими словами, принципиально важно, чем обусловлена профессиональная активность педагога – высоким познавательным интересом к своему предмету или же формальным исполнением соответствующих педагогических обязанностей [239].

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 наличием безынициативности большинства учителей; склонности к патерналистским настроениям; безразличием, отсутствием самокритичности и заинтересованности в высоких результатах образовательной деятельности и повышении профессиональной компетентности; тенденцией к маргинализации учителей; низкой мотивацией на достижения или её отсутствием.

Обратимся к концепции социальной апатии и рассмотрим, как возможно применить ее при изучении особенностей состояния современных педагогов. Основными фундаментальными предпосылками распространения состояния апатии, согласно представленной концепции, являются проблема отчуждения, преобладание инструментальной рациональности и трансформация смыслов и ценностей современных индивидов. Причины распространенности проблем

самочувствия учителей предлагается рассматривать с позиции влияния общего социального фона, для которого свойственны данные характеристики, а не только с точки зрения наличия конкретных неблагоприятных условий, касающихся собственно работы педагогов. Как обозначенные общие тенденции влияют на учителей и приводят к развитию среди них апатичных настроений?

1. 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» [123]. 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. Tomic и соавторы, используя разработанную А. Лэнгле и К. Орглером методику измерения экзистенциальной наполненности личности [125], одними из первых оценили связь феноменов выгорания и экзистенциальной наполненности среди учителей [331]. Данный опросник включает в себя 4 основных компонента:

– самодистанцирование (способность посмотреть на мир более свободным взглядом, «выйти» за рамки себя и смотреть на ситуацию со стороны);

- самотрансценденция (способность человека почувствовать, что является важным и правильным с точки зрения его ценностей; способность экзистенциально быть с другими людьми и дать им затронуть свои чувства);
  - свобода (способность найти в мире возможности);
  - ответственность (степень воплощения собственных решений в жизнь)
- [125, с. 88].

По показателям самодистанцирования и самотрансценденции оценивается параметр Person, который измеряет способность человека ориентироваться в своем внутреннем мире. Свобода и ответственность в сумме составляют параметр Экзистенция, по которому оценивается степень соотнесения человека с внешним миром – то, как человек обходится с миром, его контакт с ним. Общий показатель экзистенциальной наполненности складывается из суммы параметров Person и Экзистенция [125, с. 88].

В исследовании, проведенном по данной методике W. Tomić и соавт. среди учителей, была обнаружена следующая зависимость: все четыре компонента 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). Положительная корреляция была замечена между экзистенциальными компонентами и шкалой личностных достижений, а также между проявлением ответственной позиции и возрастом респондентов [331, с. 68].

В работе учителей экзистенциальный вакуум, отчуждение и утрата жизненных смыслов особенно опасны по причине уникальности положения педагога и связанными с ней трудностями: другая экзистенциальность в её наиболее ярком и вызывающем проявлении требует взвешенной, осмысленной жизненной позиции учителя как профессионала, личности и взрослого, сформированного человека. В противном случае, в ситуации смыслового отчуждения и размытой идентичности не только нарушается продуктивность учебного процесса, но и у такого педагога развиваются различные состояния, с

помощью которых он приспосабливается к некомфортным условиям, к данному 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 [50, 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) [50, 214].

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 [123, 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» [50, 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) [50, 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 [226, 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 смысложизненных ориентаций. Исследование автора показало, что лишь небольшая часть опрошенных студентов связывает свое понятие о смысле жизни с профессиональной реализацией себя в качестве учителя [133, 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 [60, 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 [175, 228]. 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) [228, 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 [60, 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 [228, с. 84], Мартыновой [133, с. 113] и Киселевой [108, 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 [228, 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. Работа, занявшая место смысла жизни взамен религии, выступает современной «героической системой», осознание смысла в которой, согласно Е. Веcker, позволяет индивидам справиться со страхом смерти [248]. Субъективный опыт переживания неудачи в данной «героической системе» проявляется в виде негативных состояний, обозначаемых многими авторами, как синдром выгорания.

А.М. Pines предлагает использовать такой экзистенциальный подход к анализу более глубоких причин распространения среди учителей различных проблем социального самочувствия, 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 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 [309, 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 [309, 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» [309, 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.

2. Преобладание *инструментальной рациональности*, обозначенное социальными философами в качестве определяющей характеристики современного общества, в системе образования, как в любой другой профессиональной среде, проявляется как потребительское, инструментальное и эгоцентрическое отношение 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 в повседневности 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 [222, 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. Швейцеру, зачастую лишь содействует «сползанию общества к состоянию серости и бездумья» [230].

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 [156, 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) [108, 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 [128, 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 [128, 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 смысложизненных ориентаций [60, 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 об один из главных факторов их физического и психического здоровья [108, 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) [128, 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 [108, 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 [123, 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) [228].

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 значимой составляющей в систему смысложизненных ориентаций [175, с. 225]. Ведущее место в данной системе у учителей, в зависимости от возраста, как правило, занимают: у педагогов до 30 лет – личностный рост, самосовершенствование, карьера; от 31 до 40 лет – семья, дети, приносящая удовлетворение и хороший доход работа, межличностные взаимоотношения; старше 40 лет – воспитание собственных детей, внуков, семья, постановка новых целей и задач, достойная жизнь, стремление познать себя [175, с. 223–224]. Из представленных данных видно, что 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 по взаимодействию с другой экзистенциальностью. 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. Последняя фундаментальная характеристика, провоцирующая распространение социальной апатии в современной социальной среде, связана с трансформацией ценностей, произошедшей за последние десятилетия в обществе постмодерна. Применительно к системе образования, необходимо отметить, что ценностные ориентации учителей на фоне быстро меняющихся условий социальной среды также претерпели значительные изменения. Отмечаемая такими авторами, как В.А. Farber [268], А. Лэнгле [123], К. Юханнисон [237], трансформация природы современных проблем социального самочувствия, чаще

всего обозначаемых как синдром эмоционального выгорания, оказалась наиболее заметной в среде педагогов.

На примере системы образования США Farber показывает, как происходили данные изменения ценностей учителей. Согласно автору, с конца 1960-х гг. в школы стали массово приходиться 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 [268]. Таким образом, выгорание учителей на данном этапе характеризовалось «героическим оттенком» [237] и было свойственно тем педагогам, которые трудились с полной отдачей для достижения провозглашенных возвышенных целей системы образования.

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 [246].

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, жалуемымися 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 [268, 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 [39].

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. Корятовой, в которой автор изучает соотношение терминальных и инструментальных ценностей, а также особенностей их проявления среди разных групп учителей – у эмоционально выгоревших и эмоционально сохранных [112, 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 [112, с. 147].

В частности, исследование Коритовой показало, что эмоционально выгоревшим педагогам больше присущи рационализм и нонконформистские ценности–средства, такие как: «непримиримость к недостаткам», «умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманное 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) [112, 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 [112, с. 147].

По результатам исследования Коритова делает вывод о том, что педагоги, переживающие эмоциональное выгорание, более склонны к обезличенному отношению к профессиональной деятельности, обесцениванию смысла жизни и развитию экзистенциального вакуума [112, 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.

Социальная апатия проявляется у современных учителей как безразличное отношение к работе и саморазвитию, отсутствие инициативы, пассивность, низкая мотивация, патерналистские настроения, незаинтересованность в улучшении педагогической практики. Наиболее опасной формой социальной апатии можно считать тенденцию к маргинализации педагогов и их отчуждению от культуры.

Неблагоприятное положение современных учителей связано не столько с повышенной эмоциональной напряженностью профессии, о чем говорят отечественные и зарубежные психологи, сколько со специфическими особенностями учительского труда, которые мы определили как вынужденное взаимодействие с другой экзистенциальностью и как отдаленность во времени результатов профессиональной деятельности. Профессия педагога требует от индивидов, занимающихся образованием другого поколения, 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 состояния социальной апатии.

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 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.

### 3.2 К вопросу о смягчении последствий социальной апатии учителей

Изучение отечественной и зарубежной литературы показало, что повышенное внимание авторов к синдрому выгорания педагогов, а также установка исследователей на поиск причин распространения проблем социального самочувствия учителей в институциональных условиях осуществления педагогической деятельности и во внутриличностных (психологических) факторах приводит к некой ограниченности восприятия данной проблемы. Вследствие этого современные исследования данных проблем, несмотря на обширный массив литературы, посвященной описанию выгорания и снижения мотивации педагогов, характеризуются определенной стагнацией на уровне накопления и перепроверки данных, основанных на одном и том же

инструментарии (Maslach Burnout Inventory). При этом до сих пор нерешенными остаются целый ряд важных вопросов, связанных с данной проблемой (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. 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 различным исследователям, сложность профессии учителя связана не столько с особенностями межличностного взаимодействия и эмоциональной включенностью педагогов, сколько с факторами, ухудшающими восприятие ими смысла своей деятельности. К ним мы относим такие особенности профессии, как постоянное взаимодействие с другой экзистенциальностью и отдаленность во времени результатов педагогического воздействия.

Согласно концепции социальной апатии, источником распространения данной проблемы среди учителей выступает состояние общества и его сущностные характеристики, что в свою очередь объясняет сложности в поиске путей преодоления синдрома выгорания педагогов. Учитывая тот факт, что социальная апатия выступает не просто временно переживаемым негативным состоянием современных индивидов, а способом адаптации к неопределенным,

быстро меняющимся условиям социальной среды, 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 ослабевает 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. Нoversten, 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. Нoversten считает, что это позволит педагогам почувствовать себя в мейнстриме жизни, а не на её обочине [284, 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 глазах 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 [284, с. 17].

Исследователь Н.Н. Шенцева предлагает повышать мотивацию педагогов посредством влияния на различные факторы в условиях малой группы, а именно – учительского коллектива школы [231, 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) [231, 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 удается 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 [315, 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» [204], 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 [231, 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 [261, с. 3].

– *Децентрализованная коммуникативная структура* (предполагает равнодоступное обеспечение методической, научной, организационной информацией [231, с. 179]). 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 [261]. К сожалению, в нашей стране педагоги, как правило, посещают курсы повышения квалификации за счет своего свободного времени.

– *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 [231, с. 179–180]. Н.Н. Шенцева подчеркивает важность внутренней мотивации, которая основана на принятии профессии как лично значимой, то есть, можно также сказать, на повышении значимости деятельности учителя до высших смыслов в иерархии смысложизненных ориентаций (о чем

пишет Чудновский). 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 [315, 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 [261].

Перечисленные 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 работа с внутренними установками, как видится, является первостепенной по сравнению с обеспечением благоприятных условий труда. В доказательство данному тезису можно привести данные исследования А.Ринес, которые на примере Израиля и США продемонстрировали первичную важность смысложизненных 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 [309, 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 связывают решение проблемы низкой вовлеченности, апатии и безучастности учителей [127, с. 151; 228, с. 87]. Наличие подобной установки способствует возникновению процессуального и результативного удовлетворения, осознанию плодотворности используемых приемов и действий в педагогической практике [228, с. 87], что является особенно актуальным для педагогической профессии, для которой, согласно различным отечественным и зарубежным исследователям [303, 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 [127, 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 [261, 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 [136, с. 33]. 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» [136, с. 32].

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 [136, с. 32].

Для преодоления описанной ситуации с низкой значимостью педагогического труда для учителей, отечественные авторы (Мартынова [133], Чудновский [228], а также Пупынин и соавторы [175]) предлагают *усилить психологическую подготовку студентов педагогического вуза*, направленную на раскрытие значимости педагогической профессии и ее связи со смыслом жизни человека–профессионала. Один из вариантов такой работы, предложенный Мартыновой, касается обсуждения со студентами следующих важных вопросов: Как наладить в классе дисциплину? Как психологически правильно построить урок? Как в течение урока удерживать внимание учащихся? Как самого себя настроить на урок? Как перестать бояться детей? Как жить интересами ребенка и быть интересным ему? [133, с. 109–110]. Вся суть процесса подготовки учителя, согласно данному автору, должна сводиться к «обучению» студента смыслу, значению деятельности педагога, открытию возможностей творческой реализации в этой деятельности [133, 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» [133, 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 [261, 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 [261, 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* [232, 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) [261, 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 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 [261, с. 3].

Подобная работа со смысложизненными 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) [232, с. 85]. Финны относятся 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 [315, 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. [261, 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» [261, 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 [261, с. 6]. 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% [261, с. 6], то в США он равен 10% [303, 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* [261, 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 государственного 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. Соответственно именно воздействие на данную смысловую сферу видится наиболее актуальным способом нивелирования последствий, смягчения проявления социальной апатии учителей (начиная от текучести 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 [268, 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 [268, с. 593].

Таким образом, как показал Farber, смещение акцентов в понимании синдрома выгорания, рассмотрение его как более широкого феномена, 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* [123, 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? [123, 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 создания у учителей сильного мотивационного ядра в сочетании со стимулированием педагогического творчества, необходимо 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 их установку по отношению к жизни, понятиям личной ответственности, ценностей, ожиданий и смыслов, определяющую 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 диссертационного исследования являлось выявление основных факторов, провоцирующих возникновение и усиление негативного социального самочувствия учителей. Для достижения поставленной цели были поставлены следующие задачи:

1. С помощью анализа основных исследовательских концепций по изучению проблем самочувствия современных учителей определить наиболее устоявшееся в отечественной и зарубежной литературе понимание природы данных состояний;

2. Выявить недостатки преобладающих концепций самочувствия современных учителей;

3. На основании социально–философского анализа выработать концепцию, позволяющую дать эвристичную интерпретацию доминирующего состояния современного общества;

4. Применить данную концепцию для характеристики самочувствия современных учителей.

Решение первой задачи показало, что среди основных концепций социального самочувствия учителей, сложившихся в отечественной и зарубежной литературе, доминирует психолого–ориентированный подход, связывающий негативные изменения в педагогической среде с личностными особенностями учителей и истолковывающего их как проявления синдрома эмоционального выгорания. В качестве главных причин распространения данного состояния исследователи обозначают такие личностные и институциональные факторы, как эмоциональная устойчивость учителей, наличие внутриличностных конфликтов и профессионально–психологических барьеров, неблагоприятные условия труда, недостаток поддержки со стороны администрации школы, авторитарный стиль руководства, низкую заработную плату, наличие многочисленной отчетности и т.д.

Решение второй задачи позволило сделать вывод об ограниченности подхода к проблемам социального самочувствия учителей, основанного на концепции эмоционального выгорания, в силу его сведения к особенностям институциональных условий осуществления педагогической деятельности и внутриличностных (психологических) факторов, что приводит к преобладанию описательного характера исследований, размытости понятия «выгорание», монополизации исследовательской практики использованием одного инструментария, отсутствию общей объяснительной теории, а, следовательно, к малой эффективности предлагаемых методов решения проблемы.

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.

Выполнение третьей задачи позволило выработать концепцию социальной апатии, дающую 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 не как временное состояние безразличия, а как своеобразная стратегия защиты или адаптации к современным условиям растущей индивидуализации, актуализированного потребления и неопределенности.

Представленная в диссертационной работе концепция социальной апатии не только дает описание сущностных черт проблемы, но и предлагает объяснение причин ее появления: апатичное состояние и мироощущение современных индивидов, согласно данной концепции, формирует характер социальной среды. Фундаментальными причинами распространения социальной апатии обозначаются проблема отчуждения, преобладание инструментальной рациональности и трансформация ценностных ориентиров. Данные предпосылки объединяет общее понимание произошедших в обществе изменений в сторону ориентации индивидов на индивидуализм, потребление, соответствие принятым социальным нормам и использование работы для удовлетворения многочисленных потребностей, что в итоге может привести к утрате жизненного смысла и самоотчуждению.

Решение четвертой задачи диссертационного исследования, а именно 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. Было показано, что мировоззрение и профессиональное самовосприятие учителей характеризуется такими проявлениями социальной апатии, как наличие безынициативности; склонность к патерналистским настроениям; безразличие, отсутствие самокритичности и заинтересованности в высоких результатах образовательной деятельности и повышении профессиональной компетентности; тенденция к маргинализации учителей; низкая мотивация на достижения или её размывание.

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

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 по взаимодействию с другой экзистенциальностью. Педагоги адаптируются к данной ситуации, характеризующейся состоянием экзистенциального вакуума, погружаясь в состояние социальной апатии.

Таким образом, рассмотрение проблем выгорания и потери мотивации педагогов с применением концепции социальной апатии позволяет прояснить особенности функционирования системы образования в условиях современной социальной среды, понять зависимость установок и ценностных ориентаций учителей от состояния меняющегося общества, внести определенность в полемику о первостепенных причинах распространения подобных проблем в педагогической среде.

Данный анализ 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. Аврелий Марк. Наедине с собой // Сенека, Марк Аврелий. Наедине с собой. – Симферополь : Издательство «Реноме», 2003. – 384 с.
3. Акунин Б. Золотой Век России // Liberation. – 2007. – Электрон. версия печат. публ. – URL: <http://inosmi.ru/inrussia/20070322/233566> (дата обращения: 15.09.2015).
4. Алексеенок А. А. Социальное самочувствие учителей в современном российском обществе / А. А. Алексеенок, Н. В. Никитина // Образование и общество. – 2009. – № 5. – С. 76–80.
5. Алексейчук И. С. Закономерности развития смысла научными социумами (на примере развития смысла понятия «синдром выгорания») // Наука. Релігія. Суспільство. – 2008. – № 2. – С. 232–238.
6. Анисимов А. И. Социальное здоровье учителей общеобразовательных школ // Ученые записки Санкт–Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2009. – Т. 12. – №. 2. – С. 142–147.
7. Анисимов А. И. Социально–психологические критерии оценки социального здоровья учителей : дис. ... канд. псих. наук / А. И. Анисимов. – Санкт–Петербург, 2011. – 179 с.
8. Антонова Н. Л. Социальная практика : теоретико–методологические основания исследовательского анализа // Известия Уральского гос. ун–та. – 2009. – № 4(70). – С. 92–97.
9. 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).
10. Апатия // Новая философская энциклопедия : в 4 т. [Электрон. ресурс] / гл. ред. В. С. Стёпин. – М. : Мысль, 2001. – URL: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/82](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/82) (дата обращения: 10.10.2015).

11. Апатия // Современный философский словарь [Электрон. ресурс] / гл. ред. В. Е. Кемеров. – Бишкек : «Одиссей, Главная редакция Кыргызской энциклопедии», 1996. URL: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/) (дата обращения: 15.10.2015).

12. Асмолов А. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 65–86.

13. Асмус В. Ф. Античная философия. – М. : Высшая школа, 2003. – 400 с.

14. Астапов В. Профессиональные страхи учителей / В. Астапов, П. Еле, О. Маслов // Народное образование. – 2000. – № 1. – С. 128–137.

15. Атараксия // Философия: Энциклопедический словарь. – Под редакцией А.А. Ивина. – [Электронный ресурс] – М. : Гардарики. – 2004. – URL : [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/112/](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/112/) (дата обращения: 20.06.2017).

16. Баженов Д. А. Инструментальная рациональность и попытки ее преодоления Франкфуртской школой // Вестник ВГУ : Философия. – 2016. – № 4. – С. 96–102.

17. Бакурадзе А. Б. Факторы–мотиваторы. Что может почерпнуть администратор из теории Ф. Герцберга [Электронный ресурс]// Директор школы. – 1997. – № 1. – С. 9–13. – Электрон. версия печат. публ. – URL: <http://ecsocman.hse.ru/direktor/msg/16754348.html> (дата обращения: 08.03.2015).

18. 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.

19. Басина Е. Некоторые аспекты проблемы индивидуализма и коллективизма в российском общественном сознании: дифференциация и единство // Человек в переходном обществе. Социологические и социально–психологические исследования. – М. : ИМЭМО РАН, 1998. – С. 90–115.

20. Батанина Л. С. Самоидентификация личности в условиях культуры массового общества : дис. ... канд. филос. наук / Л. С. Батанина. – Улан–Удэ, 2004. – 162 с.

21. 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).
22. Бауман З. Признаки постмодерна / З. Бауман. – М. : Логос, 2002. – 185 с.
23. Бауман З. Спор о постмодернизме // Социологический журнал. – 1994. №4. – С. 69–80.
24. Бацын В. Социологический портрет современного учителя. – Электрон. дан. – URL: <http://socialaisdarbs.lv> (дата обращения: 08.12.2014).
25. 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.
26. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования: пер. с англ. / Д. Белл. – М. : Academia, 1999. – 956 с.
27. Белл Д. Эпоха разобщенности : Размышления о мире XXI века / Д. Белл, В. Л. Иноземцев. – М. : Центр исследований постиндустриального общества, 2007. – 304 с.
28. 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.
29. Бергер П. Социальное конструирование реальности / П. Бергер, Т. Лукман. – М. : Медиум. – 1995. – 323 с.
30. Бердяев Н. Самопознание / Н. Бердяев. – М. : Издательство «ДЭМ», 1990. – 82 с.
31. Бердяев Н. Судьба России / Н. Бердяев. – М. : Издательство МГУ, 1990. – 256 с.
32. Березовская Л. И. Факторы внутриличностных конфликтов в контексте профессионального выгорания учителя [Электронный ресурс] // Современные

проблемы науки и образования (электронный научный журнал). – 2013. – № 4. URL: <https://www.science–education.ru/ru/article/view?id=9862> (дата обращения: 21.12.2016).

33. Бернштейн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса : пер. с англ. / Б. Бернштейн ; пер. И. В. Борисовой. – М. : Просвещение, 2008. – 286 с.

34. Бехманн Г. Современное общество : общество риска, информационное общество, общество знаний / Г. Бехманн; пер. с нем. : А. Ю. Антоновского [и др.]. – М. : Логос, 2010. – 248 с.

35. Бим–Бад Б. М. Антропологическое обоснование теории и практики современного образования. – М. : ,1994. – С.

36. Бобро Т. П. Ценностные ориентации учителя в условиях личностно ориентированного обучения : дис. ... канд. психол. наук / Т. П. Бобро. – М., 2007. – 188 с.

37. Богатырева М. Р. Региональные особенности ценностных ориентаций социально–профессиональной группы учителей : на материалах республик Башкортостан и Ингушетия : дис. ... канд. соц. наук / М. Р. Богатырева. – Уфа, 2009. – 138 с.

38. Бодрийяр Ж. К критике политической экономии знака : пер. с фр. / Ж. Бодрийяр; пер. Д. Кралечкин. – М. : Академический Проект, 2007. – 335 с.

39. 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).

40. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть / Ж. Бодрийяр. – М. : Добросвет, 2000. – 387 с.

41. Бойко В. В. Методика диагностики уровня эмоционального выгорания // Практическая психодиагностика. – 1999. – С. 161–169.

42. Борисова М. В. Психологические детерминанты психического выгорания у педагогов : дис. ... канд. психол. наук / М. В. Борисова. – Ярославль, 2003. – 190 с.

43. Бубер М. Я и Ты / М. Бубер. – М. : Высшая школа, 1993. – 175 с.
44. 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).
45. Бурдые П. Структура, габитус, практика [Электронный ресурс] // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. 1. – № 2. – URL: <http://www.jourssa.ru/1998/2/4bourd.html> (дата обращения: 15.11.2016).
46. Бутенко И. А. Постмодернизм как реальность, данная нам в ощущениях // Социологические исследования. – 2000. – №. 4. – С. 3–11.
47. Вайзер Г. А. Отношение старшеклассников к проблеме смысла жизни // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: Материалы III—IV симпозиумов. – М., 2001. – С. 172–179.
48. Вайзер Г. А. Представления школьников о «смысле жизни» и «акме» человека // Современные проблемы смысла жизни и акме. М.: Самара, 2002. – С. 292–299.
49. Вайзер Г. А. Смысл жизни и «двойной кризис» в жизни человека // Психол. журнал. – 1998. – Т. 19. – № 5. – С. 3–14.
50. 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.
51. Василенко А. Ю. Личностные факторы профилактики эмоционального выгорания в процессе профессиональной самоактуализации : дис. ... канд. психол. наук / А. Ю. Василенко. – Уссурийск, 2008. – 146 с.
52. Вебер М. Наука как призвание и как профессия [Электронный ресурс] / М. Вебер. – Электрон. дан. – URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Culture/Veber/\\_Nauka\\_Proff.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Veber/_Nauka_Proff.php) (дата обращения: 12.06.2017).
53. Величковская С. Б. Дифференциация негативных последствий стресса и развитие синдрома выгорания в деятельности педагогов // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных

профессий : коллективная монография / под ред. В. В. Лукьянова и др. – Курск, 2008. – С. 138–153.

54. Величковская С. Б. Зависимость возникновения и развития стресса от факторов профессиональной деятельности педагогов : дис. ... канд. психол. наук / С. Б. Величковская. – М., 2005. – 171 с.

55. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания : диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – М–СПб. : Изд–во «Юрайт», 2016. – 336 с.

56. Водопьянова Н. Е. Противодействие синдрому выгорания в контексте ресурсной концепции человека // Вестн. С.–Петербург. ун–та. Сер.12. – 2009. – Вып.1. – С. 75–86.

57. Водопьянова Н. Е. Роль педагогического стиля в развитии профессионального выгорания учителей / Н. Е. Водопьянова, А. Н. Густелева // Вестн. Костромского гос. ун–та. Серия: Педагогика. Психология. Ювенология. Социокинетика. – Том 19. – 2013. – № 3. – С. 44–47.

58. Волканевский С. В. Рефлексивность как детерминанта синдрома «психического выгорания» личности: дис. ... канд. психол. наук / С. В. Волканевский. – Ярославль, 2010. – 193 с.

59. Волков А. П. Учителство в социальной структуре современного российского общества: социальная динамика и адаптация : дис. ... канд. соц. наук. – СПб, 2002. – 198 с.

60. 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.

61. Воронин Г. Л. Социальное самочувствие россиян // Социологические исследования. – 2001. – № 6. – С. 59–66.

62. Восканян М. В стране социальных мертвецов [Электронный ресурс] // RP–Монитор. – 2007. – 22 октября. URL: <http://www.globoscope.ru/content/articles/1404/> (дата обращения: 26.03.2015).

63. Гавриляк А. И. Феномен учительства / А. И. Гавриляк, Н. И. Зейле // Образование и наука : современные стратегии развития. – Томск, 1995. – С. 223–226.
64. Гадамер Г. Г. Актуальность прекрасного / Г. Г. Гадамер. – М. : Искусство, 1991. – 74 с.
65. Гадамер Г. Г. Истина и метод / Г. Г. Гадамер. – М. : Прогресс, 1988. – 478 с.
66. Галаган А. И. Финансирование образования : обзор мировых тенденций // Социально–гуманитарные знания. – 2003. – № 2. – С. 101–116.
67. Гаспаров М. Л. Лаэртский Диоген. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов [Электронный ресурс] / М. Л. Гаспаров. – М. : «Мысль», 1986. URL: [http://www.gumer.info/bogoslov\\_Buks/Philos/Laert/](http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Laert/) (дата обращения: 15.03.2015).
68. Головин С. Ю. Апатия [Электронный ресурс] // Словарь практического психолога. – Минск, 1998. URL: <http://slovar.world-psychology.ru/apatiya/> (дата обращения: 15.10.2015).
69. Горозия В. Е. Проблема отчуждения культуры в философии и социологии Георга Зиммеля // Россия и Грузия: диалог и родство культур : сборник материалов симпозиума / Под ред. В. В. Парцвания. – Выпуск 1. – СПб. : Санкт–Петербургское философское общество, 2003. – С.63–74.
70. Горшков М. К. Российское общество в социологическом измерении // Социологические исследования. – 2009. – № 3. – С. 15–26.
71. 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).
72. Гусейнов А. А., Иррлитц Г. Краткая история этики / А. А. Гусейнов, Г. Иррлитц. – М. : Мысль, 1987. – 589 с.

73. Данзанов П. Г. Социальные ценности современного городского учительства (на материале г. Улан-Удэ) : дис. ... канд. соц. наук / П. Г. Данзанов. – Улан-Удэ, 2001. – 157 с.

74. Доступность качественного общего образования в России : возможности и ограничения / Константиновский Д. Л. [и др.] // Вопросы образования. – 2006. – № 2. – С. 186–202.

75. Дугин А. Социум как пространственное явление [Электронный ресурс] // Евразия ТВ. – Электрон. дан. – URL: <http://www.evrazia.tv/content/sotsium-kak-prostranstviennoie-iaвлиenie-liktsiia-4> (дата обращения: 10.11.2015).

76. Дьюи Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи / пер. с англ. – М., 2000. – 384 с.

77. Егорова Е.В. Подготовка будущих учителей в университетах Германии к оказанию педагогической поддержки школьникам : дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Егорова. – Великий Новгород, 2008. – 167 с.

78. Емелин В. А. Постиндустриальное общество и культура постмодерна [Электронный ресурс] // Постмодернизм. – Электрон. дан. – М., 1998. – URL: <http://emeline.narod.ru/postindustrial> (дата обращения: 09.10.2015).

79. Емельянова О. В. Подготовка школьного учителя в системе педагогического образования Норвегии : дис. ... канд. пед. наук / О. В. Емельянова. – Архангельск, 2004. – 236 с.

80. Ермаханова С. А. Теория модернизации: история и современность [Электронный ресурс] // Экономический сервер Сибири. – Электрон. дан. – URL: <http://www.econom.nsc.ru/ieie/smu/conference/articles/Ермаханова.doc> (дата обращения: 28.10.2015).

81. Железнякова С. И. Социокультурные ориентации учителей // Социологические исследования. – 2001. – № 4. – С. 99–102.

82. Засухина В. Н. Социальный инфантилизм как фактор, затрудняющий самоутверждение России в конкурентной среде других культур // Философия образования. – 2013. – № 1. – С. 134–137.

83. Засыпкин В. П. Модернизация педагогического образования / В. П. Засыпкин, Г. Е. Зборовский // Социологические исследования. – 2011. – № 2. – С. 87–93.

84. Засыпкин В. П. Учительство как социально–профессиональная общность / В. П. Засыпкин, Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина // Социологические исследования. – 2015. – Т. 2. – №. 2. – С. 114–123.

85. Захаров А. В. Массовое общество и культура в России: социально–типологический анализ // Вопросы философии. – 2003. – № 9. – С. 3–16.

86. Здравомыслов А. Г. Человек и его работа (социологическое исследование) / А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов, В. П. Рожин. – М. : Мысль, 1967. – 392 с.

87. Зиятдинова Ф. Г. Социальное положение учителей: ожидания и реалии // Социологические исследования. – 2010. – №. 10. – С. 100–107.

88. Иванов В. Н. Массовая коммуникация в условиях глобализации / В. Н. Иванов, М. М. Назаров // Социологические исследования. – 2003. – № 10. – С. 20–29.

89. Иванова В. А. Массовая тревожность россиян как препятствие интеграции общества / В. А. Иванова, В. Н. Шубкин // Социологические исследования. – 2005. – № 2. – С. 22–27.

90. Игонина Г. В. Ценностные ориентации учительства как феномен разных политических культур : межкультурный анализ : дис.... канд. филос. наук / Г. В. Игонина. – Новосибирск, 2000. – 180 с.

91. Ильин В. И. Общество потребления в России: Миф или реальность? [Электронный ресурс] // Фонд научных исследований (ФНИ) «Прагматика культуры». – Электрон. дан. – URL: <http://artpragmatica.ru/hse/?uid=459> (дата обращения: 30.09.2015).

92. Ильин И. П. Постструктурализм, деконструктивизм, постмодернизм [Электронный ресурс] // Философский портал. – Электрон. дан. – URL: <http://www.philosophy.ru/library/il/ohtml> (дата обращения: 07.04.2016).

93. Ильин И. Постмодернизм как переосмысление бытия [Электронный ресурс] // Интеллектуальная Россия. – Электрон. дан. – URL: [www.intelros.ru/subject/mir\\_prog/3684-postmodern-kak-pereosmyslenie-bytija.html](http://www.intelros.ru/subject/mir_prog/3684-postmodern-kak-pereosmyslenie-bytija.html) (дата обращения: 25.11.2015).

94. Инглхарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества [Электронный ресурс] / Р. Инглхарт. – Электрон. дан. – URL: <http://www.sociology.mephi.ru/docs/polit/html/ingl.htm> (дата обращения: 28.11.2015).

95. Иноземцев В. Л. Социология Даниела Белла и контуры современной постиндустриальной цивилизации // Вопросы философии. – 2002. – №. 5. – С. 3 – 12.

96. Каган М. С. Мир общения : проблема межсубъектных отношений. – М. : Политиздат, 1988.— 319 с.

97. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб : ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 416 с.

98. Кагановская Н. М. Проблемы аттестации учителей и реформирование школьного образования в США : дис. ... канд. пед. наук / Н. М. Кагановская. – Владикавказ, 2000. – 151 с.

99. Казакова И. Р. Социокультурный тип современного учителя : дис. ... канд. соц. наук / И. Р. Казакова. – Н. Новгород, 2004. – 148 с.

100. Каланчина И.Н. Социально-философский анализ роли личности учителя в современном образовании : дис. ... канд. философ. наук / И. Н. Каланчина. – Барнаул, 2004. – 174 с.

101. Каменев С. В. Вузовский педагог как работник образовательного супермаркета : новое в профессии // Теория и практика современной науки. – 2015. – №. 5. – С. 572–576.

102. Каменев С. В. Отечественное образование в поисках ориентиров // Успехи современной науки и образования. – 2016. – Т. 9. – №. 12. – С. 88–90.

103. Каменев С.В. Педагогика с человеческим лицом // Наука и образование в XXI веке: сборник научных трудов по материалам международной научно-

практической конференции 30 сентября 2013 г. Часть 1. – Тамбов, 2013. – С. 85–87.

104. Каменев С. В. Цивилизационные контуры эволюции образования в современной России // Экономика и социум. – 2014. – №. 2–5. – С. 599–607.

105. Кант И. Сочинения : в 8 т. / И. Кант. – М. : Чоро, 1994. – Т. 7. – 495 с.

106. Карманов А. Апатия [Электрон. ресурс] // Психологический словарь. – URL: <http://azps.ru/handbook/> (дата обращения: 10.10.2015).

107. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура: пер. с англ. / М. Кастельс ; под науч. ред. О. И. Шкаратана. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.

108. 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.

109. Кислицына М. В. Профессиональное выгорание учителей и воспитателей общеобразовательных учебных заведений для умственно отсталых учеников: общее и особенное // Теоретические и прикладные специальной педагогики и психологии : материалы междунар. науч.–практ. конф. Прага, 3–4 июня 2013 г. – Прага, 2013. – С. 94–103.

110. Комбаров В. Ю. К определению концепции «трансотчуждения» как формы отчуждения инженеров российских промышленных предприятий // Вестник НГУ. Серия : Социально–экономические науки. – 2011. – Т. 11. – № 2. – С. 152–162.

111. Корчак Я. Как любить ребенка [Электрон. ресурс]. URL: [http://modernlib.ru/books/korchak\\_yanush/kak\\_lyubit\\_rebenka/read.html](http://modernlib.ru/books/korchak_yanush/kak_lyubit_rebenka/read.html) (дата обращения: 15.02.2015).

112. 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.

113. Костина А. А. Массовая культура как феномен постиндустриального общества. – М. : Едиториал УРСС, 2005. – 352 с.

114. 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.

115. Кравченко С. А. Постмодернистские теории [Электронный ресурс] // Социология: Парадигмы через призму социологического воображения. – Электрон. дан. – URL: <http://www.v1100.net/stat/postmodern> (дата обращения: 05.09.2015).

116. Крупец Я. Н. Социальное самочувствие как интегральный показатель адаптированности // Социологические исследования. – 2003. – №. 4. – С. 143–144.

117. 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).

118. Кьеркегор С. Понятие страха // Страх и трепет. – М. : Республика, 1998. – 260 с.

119. Лекторский В. А. Эпистемология классическая и неклассическая [Электронный ресурс] // Русский гуманитарный интернет–университет. – Ч. 2: Проблемы и принципы эпистемологии: новое рассмотрение. – URL: [http://www.i-u.ru/biblio/archive/lektorskiy\\_epi/03.aspx](http://www.i-u.ru/biblio/archive/lektorskiy_epi/03.aspx) (дата обращения: 15.05.2016).

120. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Академия, 2004. – 352 с.

121. Лиотар Ж.–Ф. Состояние постмодерна : пер. с фр. / Ж.–Ф. Лиотар ; пер. Н. А. Шматко. – СПб. : Алетейя, 1998. – 160 с.

122. Липовецки Ж. Эра пустоты: эссе о современном индивидуализме / пер. с фр. В. В. Кузнецова. – СПб. : Владимир Даль, 2001. – 331 с.

123. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа / перевод с нем. О. М. Ларченко // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 3–16.

124. Магун В. С. Трудовые ценности российского населения // Вопросы экономики. – 1996. – № 1. – С. 47–62.

125. 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.

126. Макарова С. Н. Политическая социализация учительства в современной России: дис. ... канд. соц. наук / С. Н. Макарова. – Саратов, 1999. – 214 с.

127. Максимова Е. А. Профессиональное творчество и профессиональный смысл жизни учителя (опыт экспериментального исследования) // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 149–154.

128. Максимова Т. В. Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 114–118.

129. Мальцева Н. В. Проявления синдрома психического выгорания в процессе профессионализации учителя в зависимости от возраста и стажа работы : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Мальцева. – Екатеринбург, 2005. – 21 с.

130. Маркович М. Маркс об отчуждении // Вопросы философии. – 1989. – № 9. – С. 36–51.

131. Маркс К. Отчужденный труд // Маркс К. Экономическо–философские рукописи 1844 года // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – М. : Политиздат. – 1974. – Т. 42. – С. 41–174.

132. 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).

133. Мартынова Е. В. Роль смысло-жизненных ориентаций в системе профессиональной подготовки студентов педвузов // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 109–114.

134. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу / пер. с англ. М. : Смысл, 1999. – 425 с.

135. Мид М. Культура и мир детства /М. Мид : пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева; сост., авт. послесл. и отв. ред. И. С. Кон. – М. : Наука, 1988. – 429 с.

136. Митина Л. М. Нужен ли школе учитель? Психологические проблемы профессионального развития педагога // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2. – С. 28–34.

137. Митина Л. М. Профессиональное развитие и здоровье педагога : проблемы и пути решения // Вестник образования России. – 2005. – № 7, 8.

138. Митина Л. М. Психологу об учителе. Личностно–профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно–развивающие программы / Л. М. Митина. – М. : Психологический институт РАО, 2010. – 385 с.

139. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал : психологические проблемы / Л. М. Митина. – М. : Изд–во «Дело», 1994. – 216 с.

140. Михайлов В. А. Особенности развития информационно–коммуникативной среды современного общества [Электронный ресурс] / В. А. Михайлов, С. В. Михайлов // Российская коммуникативная ассоциация. – Электрон. дан. – URL: [http://www.russcomm.ru/rca\\_biblio/m/mihaylov-mihaylov.shtml](http://www.russcomm.ru/rca_biblio/m/mihaylov-mihaylov.shtml) (дата обращения: 12.11.2015).

141. Михайлова Г. А. Проблема взаимоотношений учителя и ученика в американской науке об образовании : дис. ... канд. пед. наук / Г. А. Михайлова. – Уссурийск, 2004. – 253 с.

142. Молчанов В. Парадигмы сознания и структуры опыта [Электронный ресурс] // Логос. – 1992. – №3. – Электрон. версия печат. публ. – URL: [www.ruthenia.ru/logos/personalia/molchanov/01\\_paradigm.htm](http://www.ruthenia.ru/logos/personalia/molchanov/01_paradigm.htm) (дата обращения: 23.01.2016).

143. Морозова В. Б. Социальная сущность апатии современной российской молодежи : дис. ... канд. филос. наук / Морозова В. Б. – Ростов–на–Дону, 2010. – 167 с.

144. Московичи С. Век толп. Исторический трактат по психологии масс / С. Московичи. – М. : Центр психологии и психотерапии. – 1998. – 320 с.

145. 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).

146. Мэйер–Дравэ К. Телесность и социальность [Электронный ресурс] // Философско–культурологический журнал «Топос». – Электрон. дан. – URL: <http://topos.ehu.lt/zine/2000/2/meyer-drawe.html> (дата обращения: 02.07.2016).

147. Набок Ю. В. Феномен социальной апатии в современном обществе : дис. ... канд. филос. наук / Ю. В. Набок. – Самара, 2005. – 176 с.

148. Новиченков А. Территория страха : монолог учителя, который решил уйти из школы [Электронный ресурс] // Афиша Daily. – 2017. – 22 мая. – Электрон. журн. – URL: <https://daily.afisha.ru/relationship/5495-territoriya-straha-monolog-uchitelya-kotoryu-reshil-uyti-iz-shkoly/> (дата обращения: 09.07.2017).

149. 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).

150. 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.

151. Общественное мнение – 2013. – М. : Левада Центр, 2014. – 252 с.

152. Орел В. Е. Исследование влияния содержания деятельности на удовлетворенность трудом / В. Е. Орел, И. С. Шемет // Психологические проблемы рационализации трудовой деятельности. Ярославль. – 1987. – С. 109–116.

153. Орел В. Е. Исследование обвинительной установки как феномена профессиональной деформации // Психология и практика: Ежегодник Российского–психологического общества. Ярославль. – 1998. – Т. 4. – № 1. – С. 27–31.

154. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности. М. : Изд–во Институт психологии РАН, 2005. – 330 с.

155. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы [Физическое, эмоциональное и умственное истощение] // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 90–101.

156. Орлов В. А. Проблемы интенсификации профессиональной мотивации школьного учителя // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 4. – С. 97–101.

157. Орлова В. А. О социальном самочувствии учителей Московской области // Социологические исследования. – 1998. – № 8. – С. 89–94.

158. Ортега–и–Гассет Х. Человек и люди // Избранные труды. – М. : Издательство «Весь мир», 2000. – 704 с.

159. Осин Е. Н. Смыслоутрата и отчуждение / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Культурно–историческая психология. – 2007. – № 4. – С. 68–77.

160. Осницкий А. В. Проблемы психического здоровья и адаптации личности / А. В. Осницкий. – СПб. : Серебряный век, 2004. – 379 с.

161. 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.

162. Осьмук Л. А. Социокультурные барьеры коммуникаций в формировании единого образовательного процесса // Философия образования. – 2005. – № 3. – С. 147–151.

163. Пашук Н. С. Личностные черты как детерминанты возникновения и развития феномена «психического выгорания» у преподавателей вузов // Психологический журнал. – 2008. – № 1. – С. 19–24.

164. Петров В. В. Инновационные подходы к образованию в контексте формирующегося общества знания // Философия образования. – 2005. – №. 4. – С. 81–87.

165. Печерских Н. А. Отчуждение как феномен коллективности // Вопросы философии. – 2003. – № 5. – С. 30–43.

166. 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).

167. Погодина А. В. Феномен эмоционального выгорания и организационная культура образовательных учреждений // Социальная педагогика и психология. – 2009. – № 4. – С. 170–175.

168. Полунина О. В. Увлеченность работой и профессиональное выгорание: особенности взаимосвязей // Психологический журн. – 2009. – Т. 27. – № 2. – С. 73–85.

169. Польшвианная М. Т. Ценностные ориентации современного российского учительства как социально–профессиональной группы : на примере Ивановской области : дис. ... канд. соц. наук / М. Т. Польшвианная. – Иваново, 2008. – 179 с.

170. Попов Ю. В. Эмоциональное «выгорание» – только лишь результат профессиональных отношений? / Ю. В. Попов, К. В. Кмить // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. – 2012. – № 2. – С. 98–101.

171. Попова И. П. Влияние социально–психологического самочувствия учителя на конфликтное взаимодействие субъектов образовательного процесса : дис. ... канд. псих. наук / И. П. Попова. – М., 2012. – 259 с.

172. Постмодернизм: энциклопедия. – М. : Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. – 1040 с.

173. Психосоциальный // Энциклопедический словарь. – 2009. [Электронный ресурс]. – URL : <http://dic.academic.ru/dic.nsf/es/136860/психосоциальный> (дата обращения: 12.08.2017).

174. Пузанова Ж. В. Проблема одиночества (социологический аспект) / Ж. В. Пузанова. – М. : Изд–во РУДН, 1998. – 58 с.

175. 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.

176. Радаев В. В. Социология потребления : основные подходы // Социологические исследования. – 2005. – № 1. – С. 5–18.

177. Рисмен Д. Некоторые типы характера и общество // Социологические исследования. – 1993. – № 3. – С. 121–129.

178. Ритцер Дж. Современные социологические теории / Дж. Ритцер. – 5-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 688 с.

179. Романчук Я. Как жизнь? Новая методика оценки благополучия [Электрон. ресурс] // Обозреватель.УА. – 2011. – 19 октября. – URL: <http://obozrevatel.com/author-column/kak-zhizn-novaya-metodika-otsenki-blagopoluchiya> (дата обращения: 08.06.2015).

180. Рормозер Г. Кризис либерализма: пер. с нем. [Электронный ресурс] // Библиотека Гумер – Политология. – Электрон. дан. – М., 1996. – URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Polit/rorm](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/rorm) (дата обращения: 07.10.2015).

181. Рубина Л. Я. Профессиональное и социальное самочувствие учителей // Социологические исследования. – 1996. – № 6. – С. 63–75.

182. Руткевич Е. Д. Типология социального характера Д. Рисмена // Социологические исследования. – 1993. – № 3. – С. 118–121.

183. Сапов В. В. О стоиках и стоицизме // Римские стоики: Сенека, Эпиктет, Марк Аврелий. – М.: Республика, 1995. – 463 с.

184. Сартр Ж. П. Экзистенциализм – это гуманизм / Сартр Ж. П. // Сумерки богов. – М. : Политиздат, 1989. – С. 319–345.

185. Сафронов И. П. Учитель как феномен культуры и социальной реальности : дис. ... д-ра соц. наук / И. П. Сафронов. – М., 2002. – 315 с.

186. Сенека Л. А. О блаженной жизни [Электрон. ресурс]. – URL: <http://lib.ru/poeeast/seneka/creation.txt> (дата обращения: 18.08.2015).
187. Сидоркин А. М. Профессиональная подготовка учителей в США : уроки для России // Вопросы образования. – 2013. – № 1. – С. 136–157.
188. Сикевич З. Социальное бессознательное / З. Сикевич, О. К. Крокинская, Ю. А. Поссель. – СПб : Издательский дом «Питер», 2005. – 272 с.
189. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. – СПб. : Речь, 2005. – 624 с.
190. 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.
191. Сокал А. Интеллектуальные уловки. Критика философии постмодерна : пер. с англ. [Электронный ресурс] / А. Сокал, Ж. Брикмон; пер. Д. Ю. Кралечкина. – Электрон. дан. – М. : Дом Интеллектуальной Книги, 2002. – 248 с. – URL: <http://www.socialdesign.ru/structure/publication/transl/sokal/sokal.htm> (дата обращения: 21.11.2015).
192. Соколов В. М. Социология морали – реальная или гипотетическая? // Социологические исследования. – 2004. – № 8. – С. 12–22.
193. Соловьев Ю. А. Политические ценностные ориентации российских сельских учителей : дис. ... канд. соц. наук / Ю. А. Соловьев. – М., 2005. – 168 с.
194. Сорокин П. А. Социальная и культурная динамика : исследование изменений в больших системах искусства, истины, этики, права и общественных отношениях : пер. с англ. / П. А. Сорокин; пер., коммент. и ст. В. В. Сапова. – СПб. : РХГИ, 2000. – 1056 с.
195. Сорокин П. Человек, цивилизация, общество / пер. с англ.; общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов. – М. : Политиздат, 1992. – 532 с.

196. Сравнительный анализ кросскультурных различий профессионального выгорания российских и арабских учителей, проживающих в Израиле / Водопьянова Н. Е. [и др.] // Научно–технические ведомости С.–Петербур. гос. политехнического ун–та. Серия: общественные и гуманитарные науки. – Вып. 4 (184). – 2013. – С.111–166.

197. Степин В. С. Философия науки [Электронный ресурс] // Электронная библиотека Киевского гос. ун–та им. Шевченко. – Электрон. дан. – URL: <http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/step-gl-3-06.htm?> (дата обращения: 27.03.2016).

198. Столяров А. А. Стоя и Стоицизм / А. А. Столяров. – М. : АО «Ками Групп», 1995. – 448 с.

199. Супоницкая И. М. Успех и удача: отношение к труду в американском и российском обществе // Вопросы философии. – 2003. – № 5. – С 44–56.

200. Сюртукова Е. Ю. Особенности детерминации психического выгорания в педагогических профессиях // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Том 19. – № 4. – С. 56–59.

201. Темницкий А. Л. Отношение к труду рабочих в России и Германии: терминальное и инструментальное // Социологические исследования. – 2005. – №. 9. – С. 54–63.

202. Тоффлер Э. Третья волна [Электронный ресурс] // Библиотека Гумер – культурология. – Электрон. дан. – URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Culture/Toffler/\\_Index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Toffler/_Index.php) (дата обращения: 15.10.2016).

203. Тощенко Ж. Т. Социальное настроение / Ж. Т. Тощенко, С. В. Харченко. – М. : АСADEMIА, 1996. – 196 с.

204. Уманский Л. И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив. / Л.И. Уманский // Избранные труды. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2001. – 208 с.

205. 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).

206. Федотова В. Г. Апатия на Западе и в России // Вопросы философии. – 2005. – № 3. – С. 3–19.

207. Федотова В. Г. Русская апатия как противостояние хаосу // Политический класс. – 2005. – № 1. – С. 39–45.

208. Феофанов В. Н. Психическое выгорание учителей специальных (коррекционных) школ как фактор психологического здоровья учащихся с отклонениями в развитии // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 58. – С. 466–475.

209. Филиппов А. А. Социально–профессиональный статус школьного учителя в современной России : дис. ... канд. соц. наук / А. А. Филиппов. – Пенза, 2012. – 186 с.

210. Франкл В. Сказать жизни «Да»: психолог в концлагере : пер. с нем. / В. Франкл. – М. : Смысл, 2004. – 240 с.

211. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 372 с.

212. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М. : Прогресс, – 1990. – 220 с.

213. Фромм Э. Здоровое общество [Электрон. ресурс] / Э. Фромм; пер. с англ. Т. Банкетовой. – М. : Хранитель, 2006. – URL: <http://e-libra.ru/read/314376-zdorovoe-obshestvo.html> (дата обращения: 02.04.2016).

214. 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).

215. Фромм Э. Искусство любить [Электрон. ресурс]. – URL: <http://modernlib.ru> (дата обращения: 02.04.2016).

216. Хабермас Ю. Будущее человеческой природы : пер с нем / Ю. Хабермас. – М. : Весь Мир, 2002. – 144 с.

217. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне: пер. с нем. / Ю. Хабермас; пер. М. М. Беляева и др. – М. : Весь мир, 2003. – 192 с.
218. Хаксли О. О дивный новый мир / пер. с англ. О. Сороки, В. Бабкова. – СПб. : Амфора, 1999. – 541 с.
219. 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.
220. Харт К. Постмодернизм : пер. с англ. / К. Харт ; пер. К. Ткаченко. – М. : ФАИР–ПРЕСС, 2006. – 272 с.
221. Херцберг Ф. Мотивация к работе / Ф. Херцберг, Б. Моснер, Б. Б. Снидерман / пер. с англ. Д. А. Куликов. – М., 2007. – 240 с.
222. Хоркхаймер М. Затмение разума. К критике инструментального разума / М. Хоркхаймер. – М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2011. – 224 с.
223. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза / К. Хорни. – М. : Академический проект, 2007. – 119 с.
224. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. – М. : Прогресс –Универс, 1993. – 478 с.
225. Хридина Н. А. Статусно–ролевые особенности молодых учителей в реформируемом обществе : региональный аспект : дис. ... канд. соц. наук / Н. А. Хридина. – Хабаровск, 2009. – 187 с.
226. Чернов А. Ю. Смыслжизненные 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.
227. Чистанов М.Н. Этический кодекс современного высшего образования: к истории проблемы / М.Н. Чистанов, С.С. Чистанова // Философия образования. – 2015. – № 3 (60). – С. 174–185.

228. Чудновский В. Э. О некоторых прикладных аспектах проблемы смысла жизни // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 82–89.

229. Чудновский В.Э. Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога. – М. : Обнинск, 2008. – 532 с.

230. 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).

231. Шенцева Н. Н. Основные факторы мотивации достижения в педагогической деятельности учителей школы // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. – 2011. – № 1. – С. 175–180.

232. 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.

233. Шмерлина И. Заметки о российском учительстве в контексте национального проекта «Образование» // Социальная реальность. – 2007. – № 1. – С. 5–19.

234. Шмерлина И. Заметки о российском учительстве в контексте национального проекта «Образование» // Социальная реальность. – 2007. – № 2. – С. 49–76.

235. Эпикур // Антология мировой философии : в 4 т. / гл. ред. В. В. Соколов. – М. : «Мысль», 1969. – Т. 1 : Философия древности и средневековья. – С. 346–360.

236. Юдин В. П. Организационно–педагогические основы социальной защиты учителя в сфере образования : дис. ... д–ра пед. наук / В. П. Юдин. – Казань, 2002. – 482 с.

237. Юханнисон К. История меланхолии. О страхе, скуке и печали в прежние времена и теперь [Электрон. ресурс] / К. Юханнисон ; пер. со швед. И. Матыциной. – М. : Новое литературное обозрение, 2011. – 320 с. – Электрон.

дан. – URL: [http://royallib.com/book/avtor\\_neizvesten/yuhannison\\_k\\_\\_\\_istoriya\\_melanholii\\_kultura\\_povsednevnosti\\_\\_\\_2011.html](http://royallib.com/book/avtor_neizvesten/yuhannison_k___istoriya_melanholii_kultura_povsednevnosti___2011.html) (дата обращения: 10.03.2016).

238. 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.

239. Ясвин В. Педагогический блеф и другие психологические барьеры профессиональной эффективности школьных учителей // *Директор школы*. – 2010. – № 6. – С. 27–33.

240. Ясперс К. Смысл и назначение истории [Электрон. ресурс] / К. Ясперс ; пер. М.И. Левина. – М., 1991. URL: <http://e-libra.ru/read/355748-smisl-i-naznachenie-istorii-sbornik.html> (дата обращения: 16.12.2014).

241. Abdullah T. The relationship between teacher professional attitudes, work motivation, along with organizational culture towards teacher performance // *Indian Journal of Positive Psychology*. – 2013. – Vol. 4. – № 4. – P. 571.

242. Ahmad I. Effect of teacher efficacy beliefs on motivation // *Journal of Behavioural Sciences*. – 2011. – Vol. 21. – № 2. – P. 35–46.

243. Amspaugh L. B. Does anybody care? // *Phi Delta Kappan*. – 1993. – Vol. 74. – № 9. – P. 714–717.

244. Altschuler G. C. Apathy, Apocalypse, and the American Jeremiad // *American Literary History*. – 2003. – Vol. 15. – № 1. – P. 162–171.

245. An exploration of the burnout situation on teachers in two schools in Macau / A. L. Luk [et al.] // *Social Indicators Research. Quality of Life of Chinese People in a Changing World*. – 2010. – Vol. 95. – № 3. – P. 489–502.

246. Asplund J. Det sociala livets elementara former / J. Asplund. – Goteborg. – 1987. – P. 13–15.

247. Bandura A. Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change // *Psychological Review*. – 1977. – Vol. 84. – № 2. – P. 191–215.

248. 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> (дата обращения: 30.04.2017).

249. Beer J. Burnout and stress, depression and self-esteem of teachers / J. Beer, J. Beer // *Psychological Reports*. – 1992. – Vol. 71. – P. 1331–1336.

250. Bekker M. H. J. Childcare involvement, job characteristics, gender and work attitudes as predictors of emotional exhaustion and sickness absences / M. H. J. Bekker, M. A. Croon, B. Bressers // *Work and Stress: An International Journ. of Work, Health and Organizations*. – 2005. – Vol. 19. – № 3. – P. 221–237.

251. Blase J. The power of praise – A strategy for effective principals / J. Blase, P. Kirby // *NASSP Bulletin*. – 1992. – Vol. 76. – № 548. – P. 69–77.

252. 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.

253. Burnout among employees in human service work: design and baseline findings of the PUMA study / Borritz M. [et al.] // *Scandinavian journal of public health*. – 2006. – Vol. 34. – № 1. – P. 49–58.

254. 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.

255. 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.

256. Capps D. The deadly sins: How they are viewed and experienced today / D. Capps, M. Haupt // *Pastoral Psychology*. – 2011. – Vol. 60. – № 6. – P. 791–807.

257. Carr W. Philosophy and education // *Journal of Philosophy of Education*. – 2004. – Vol. 38. – № 1. – P. 55–73.

258. Chirkov V. I. Parent and teacher autonomy-support in Russian and US adolescents: Common effects on well-being and academic motivation / V. I. Chirkov, R. M. Ryan // *Journal of cross-cultural psychology*. – 2001. – Vol. 32. – № 5. – P. 618–635.

259. Collmann J. Teacher stress and teacher–child interactions: An investigation of demographic, professional, and self–efficacy characteristics on the relationship between teacher stress and teacher–child interactions : dis. ... doctor of philosophy / J. Collmann. – University of Virginia, 2012. – 66 p.

260. 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.

261. 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.

262. DeLuca T. The Two Faces of Political Apathy / T. DeLuca. – Philadelphia : Temple University Press, 1995. – 253 p.

263. 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.

264. Eliasoph N. Avoiding Politics. How Americans Produce Apathy in Everyday Life / N. Eliasoph. New York : Cambridge University Press, 1998. – 330 p.

265. Esteve J. M. Teacher burnout and teacher stress // Teaching and stress. – 1989. – P. 4–25.

266. 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.

267. Farber B. A. Crisis in education : Stress and burnout in the American teacher / B. A. Farber. – San Francisco : Jossey–Bass, 1991. – 351 p.

268. Farber B. A. Introduction: Understanding and treating burnout in a changing culture // Journ. of Clinical Psychology. – 2000. – Vol. 56. – P. 589–594.

269. Farber B. A. Stress and burnout in suburban teachers // The Journal of Educational Research. – 1984. – Vol. 77. – № 6. – P. 325–331.

270. Finnigan K. S. Do accountability policy sanctions influence teacher motivation? Lessons from Chicago's low-performing schools / K. S. Finnigan, B. Gross // *American Educational Research Journal*. – 2007. – Vol. 44. – № 3. – P. 594–630.
271. Firestone W. A. Teacher evaluation policy and conflicting theories of motivation // *Educational Researcher*. – 2014. – P. 100–107.
272. Freudenberger H. J. Staff burn-out // *Journal of social issues*. – 1974. – Vol. 30. – № 1. – P. 159–165.
273. Friberg T. Diagnosing burn-out : an anthropological study of a social concept in Sweden / T. Friberg. – Lund, 2006. – 193 p.
274. 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.
275. 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.
276. Geyer F. Alienation in community and society : effects of increasing environmental complexity // *Kybernetes*. – 1992. – Vol. 21. – № 2. – P. 33–49.
277. Gold Y. Beginning teacher support : Attrition, mentoring and induction // *Handbook of research on teacher education*. – 1996. – Vol. 2. – P. 548–594.
278. Gold Y. Burnout: A major problem for the teaching profession // *Education*. – 1984. – Vol. 104. – № 3. – P.271–274.
279. Goldring R. 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.
280. Greenfield W. Motivating teachers: understanding the factors that shape performance / W. Greenfield, J. J. Blase // *NASSP Bulletin*. – 1981. – Vol. 65. – № 448. – P. 1–10.
281. 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.

282. Hanushek E. A. The economic value of higher teacher quality // *Economics of Education Review*. – 2011. – Vol. 30. – № 3. – P. 466–479.

283. 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.

284. Hoversten C. Teacher to teacher: five antidotes for teacher apathy // *Middle school journal*, 1990. – Vol. 21. – № 4. – P. 16–17.

285. 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.

286. Kaiser J. S. Motivation deprivation: No reason to stay // *Journal of teacher education*. – 1981. – Vol. 32. – № 5. – P. 41–43.

287. Karazmann R. Das Burnout-Syndrom. Phänomenologie, Verlauf, Vergleich. Vortrag an der österreichischen Van Swieten-Tagung / R. Karazmann. – 27.10.1994.

288. Kvaraceus W. C. Mental Health Hazards Facing Teachers // *The Phi Delta Kappan*. – 1951. – Vol. 32. – № 8. – P. 349–350.

289. Lane R. E. *The Loss of Happiness in Market Democracies* / R. E. Lane. – L.: New Haven, 2000. – P. 3 – 4. <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1010080228107#page-1> (дата обращения: 19.07.2016).

290. Leithwood K. Seven strong claims about successful school leadership / K. Leithwood, A. Harris, D. Hopkins // *School Leadership and Management*. – 2008. – Vol. 28. – P. 27–42.

291. Leonard L. J. From indignation to indifference: Teacher concerns about externally imposed classroom interruptions // *The Journal of Educational Research*. – 2001. – Vol. 95. – № 2. – P. 103–109.

292. 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.

293. Lortie D. C. *School teacher: A Sociological study*. – Chicago : University of Chicago Press, 1975.

294. Maddi S. R. Creating Meaning Through Making Decisions // *The Human Search for Meaning* / Ed. by P. T. P. Wong, P. S. Fry. – Mahwah, 1998. – P. 57–81.
295. Maddi S. R. The existential neurosis // *Journal of abnormal psychology*. – 1967. – Vol. 72. – №. 4. – P. 311–325.
296. Martikainen P., Bartley M., Lahelma E. Psychosocial determinants of health in social epidemiology // *International Journal of Epidemiology*. – 2002. – Vol. 31. – № 6. – P. 1091–1093.
297. Maslach C. Job burnout / C. Maslach, W. B. Schaufeli, M. P. Leiter // *Annual review of psychology*. – 2001. – Vol. 52. – № 1. – P. 397–422.
298. Maslach C. The measurement of experienced burnout / C. Maslach, S. E. Jackson // *Journ. of occupational behavior*. – 1981. – Vol. 2. – P. 99–113.
299. Mental health outcomes of job stress among Chinese teachers: role of stress resource factors and burnout / C. S. Tang [et al.] // *Journal of organizational behavior*. 2001. – Vol. 22. – № 8. – P. 887–901.
300. Michalos A. C. Education, happiness and wellbeing // *Social Indicators Research*. – 2008. – Vol. 87. – № 3. – P. 347–366.
301. 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).
302. Müller K. Attracting and retaining teachers: A question of motivation / K. Müller, R. Alliaata, F. Benninghoff // *Educational Management Administration and Leadership*. – 2009. – Vol. 37. – № 5. – P. 574–599.
303. Munson C. A. R. Teacher motivation deprivation: individual and institutional response. A dis. ... doctor of education in educational leadership. – Northern Arizona, 2002. – 292 p.
304. Murray P. When We Could Care Less: The Taboo Subject of Teacher Apathy [Electronic recourse]. – Chicago, 2002. – URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED465166> (дата обращения: 05.07.2016).
305. Nagel L., Brown S. The ABCs of managing teacher stress / L. Nagel, S. Brown // *The Clearing House*. – 2003. – Vol. 76. – № 5. – P. 255–258.

306. Ozan M. B. A Study On Primary Schoolteacher Burnout Levels: The Northern Cyprus Case // *Education*. – 2009. – Vol. 129. – № 4. – P. 692–703.
307. 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.
308. 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.
309. Pines A. M. Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective // *Teachers and Teaching*. – 2002. – Vol. 8. – № 2. – P. 121–140.
310. Poster M. *The Mode of Information: Poststructuralism and Social Context*. – Cambridge, 1990. – 179 p.
311. Potter B. A. *Overcoming job burnout: how to renew the enthusiasm for work* / B. A. Potter. Ronin Publishing, 2005. – 238 p.
312. Price A. M. The relationship between the teacher's perception of the principal's leadership style and personal motivation / A. M. Price. – The University of Southern Mississippi, 2008. – 94 p.
313. Psychosocial // *Oxford English Dictionary*. – [Электронный ресурс]. – URL : <http://dictionary.oed.com> (дата обращения: 12.08.2017).
314. Ryan R.M. An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective / R. M. Ryan, E. L. Deci // *Handbook of Self-Determination Research*. – New Haven, 2002. – P. 3–33.
315. 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.
316. 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.
317. Schaufeli W. Burnout, boredom and engagement at the workplace / W. Schaufeli, M. Salanova // *An Introduction to Contemporary Work Psychology*, First

Edition. Edited by M. C. W. Peeters, J. de Jonge and T. W. Taris. – John Wiley & Sons, Ltd., 2014. P. 293–320.

318. Schaufeli W. B. Heavy work investment, personality and organizational climate // *Journal of Managerial Psychology*. – 2016. – T. 31. – №. 6. – С. 1057–1073.

319. Schaufeli W. B. Professional burnout: Recent developments in theory and research / W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. – Taylor & Francis, 2017. – 312 p.

320. Schaufeli W. The burnout companion to study and practice: A critical analysis / W. Schaufeli, D. Enzmann. – CRC press, 1998. – 220 p.

321. Sheridan J. E. The direction of the causal relationship between job satisfaction and work performance / J. E. Sheridan, J. W. Slocum // *Organizational Behavior and Human Performance*. – 1975. – Vol.14. – № 2. – P. 159–172.

322. 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.

323. Stephenson T. D. A quantitative study examining teacher stress, burnout, and self–efficacy : a dis. ... doctor of education in educational leadership with a specialization in curriculum and instruction. – 2012. – 140 p.

324. Stinebrickner T. R. Do teachers really leave for higher paying jobs in alternative occupations? [Electronic recourse] / T. R. Stinebrickner, B. Scafidi, D. L. Sjoquist // *Andrew young school of policy studies research paper series*. – 2004. – № 06–50. – URL: [http://economics.uwo.ca/people/stinebrickner\\_docs/teachers.pdf](http://economics.uwo.ca/people/stinebrickner_docs/teachers.pdf) (дата обращения: 14.10.2016).

325. Sylvia R.D. What makes Ms. Johnson teach? A study of teacher motivation / R. D. Sylvia, T. Hutchison // *Human Relations*. – 1985. – Vol. 38. – № 9. – P. 841–856.

326. 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.

327. 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).

328. 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.

329. The science of well-being: The collected works of Ed Diener. – Springer Science and Business Media, 2009. – 271 p.

330. The second version of the Copenhagen Psychosocial Questionnaire / J. H. Pejtersen [et al.] // *Scandinavian journal of public health.* – 2010. – Vol. 38. – № 3 suppl. – P. 8–24.

331. Tomic W. Existential fulfillment and teacher burnout / W. Tomic, W. Evers, A. Brouwers // *European Psychotherapy.* – 2004. – Vol. 5. – №. 1. – P. 65–73.

332. 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.