

Устойчивость учителей в российской и армянской школе

Максим Головчин, Гоар Мкоян

АННОТАЦИЯ Цель исследования состоит в изучении феномена личностно-профессиональной устойчивости учителей школ. Особое внимание уделено возрасту как фундаменту устойчивости в педагогической профессии. В работе представлен анализ данных социологического опроса, проведенного по единому инструментарию среди учителей, работающих в Российской Федерации (РФ) и Республике Армения (РА). В рамках исследования определены признаки устойчивости в профессии у педагогов, проанализированы их проявления в изучаемых странах. С помощью авторского инструментария проведена оценка профессионально-личностной устойчивости на примере данных социологического опроса. Составлены выводы о проявлении в учительской среде профессионально-личностной неустойчивости (прекариатизации) и роли возраста педагога в преодолении соответствующих признаков. Уровень профессионально-личностной устойчивости педагогов указал на то, что в изучаемых странах еще достаточно рано говорить о массовом распространении признаков прекариатизации в профессии учителя (скорее можно говорить о превращении учителей в «потенциальных прекариев»). В выборке лишь незначительная часть наблюдений обладает слабым уровнем профессионально-личностной устойчивости. Однако процесс утраты учителями с возрастом устойчивости в своей профессии (что особенно заметно на примере России) несет с собой значительные риски прекариатизации. Новизна исследования состоит в разработке подхода к подбору признаков и оценке профессионально-личностной устойчивости, применение которого позволяет формировать новые гипотезы в отношении прекариатизации учительского труда.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Россия, Армения, учительский труд, профессионально-личностная устойчивость, прекариатизация, индексная оценка, кластеризация, опрос

DOI 10.22394/2078-838X-2024-4-96-111

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Головчин М. А., Мкоян Г. С. Устойчивость учителей в российской и армянской школе. Образовательная политика, (2024), 19(4), 96–111. DOI:10.22394/2078-838X -2024-4-96-111

Поступила: 05.2024

Принята: 05.2024

Дата публикации: 12.2024

Введение

В последнее время проблема стабильности учителя в профессии претерпела некоторое переосмысление. Часто можно услышать, что педагоги динамично теряют эмоциональную устойчивость, становятся все более подвержены стрессу и перегоранию, что обычно приводит к замедлению темпов профессионального развития, снижению профессиональной мобильности, профессиональной дезадаптации и выгоранию (Юй Сянь, 2021; Микляева, Безгодова, 2016).

Неустойчивость в профессии также активно превращается для учителя в комплекс, который негативно сказывается на его социально-профессиональном статусе. Так, в последние

Максим Александрович ГОЛОВЧИН

к. э. н., экономист КУ ВО «Информационно-аналитический центр культуры»
(160000, РФ, Вологда, ул. Марии Ульяновой, 10).
ORCID: 0000-0002-7813-5170. E-mail: mag82@mail.ru

Гоар Сергеевна МКОЯН

к. соц. н., преподаватель филиала
Московского государственного университета
имени М. В. Ломоносова
(Республика Армения, Ереван, ул. Вардананц, 17).
ORCID: 0000-0002-9165-7782.
E-mail: goharmkoyansoc@gmail.com

годы в научном сообществе развернулась настоящая полемика по вопросу присутствия признаков прекариатизации в труде педагогов. Процесс прекариатизации считается очень важным индикатором качества институциональных изменений, поскольку

новые институты и механизмы регулирования редко соответствуют существующим социальным и профессиональным ценностям, что «ведет к нестабильности и уязвимости все новых и новых социальных групп» (Вольчик, Посухова, 2016). Главный признак прекариатизации – нестабильность социального статуса специалиста и его экономического положения. Эти процессы ученые связывают с демографическим ростом и омоложением населения, глобализацией рынка труда (на мировом уровне), а также с трансформацией занятости, переходом к инновационной экономике и инновационным методам реализации профессиональных функций (в отдельных отраслях экономики) (Камарова, 2020). Экономисты и социологи достаточно четко обозначают признаки прекариатизации: работа в организации не по найму; нестабильность заработной платы; необходимость подработки и переработки для увеличения дохода; превышение норм рабочего времени; сложность труда; отсутствие социальных гарантий, невозможность реализации трудовых прав; «нездоровый» психологический климат в трудовом коллективе и конфликты с руководством; низкие показатели социального самочувствия применительно к работе; наличие опасений потери работы и неуверенность в будущем трудоустройстве; наличие вторичной и дополнительной занятости; общая неудовлетворенность работой (Шевченко, 2019). Все эти признаки в совокупности создают так называемые «прекарные условия труда», формирующие класс неустойчивых работников (прекариата) (Митрофанова, 2017).

Формами проявления прекариатизации на рынке труда считаются незарегистрированная, неполная, неформальная, временная, дистанционная занятость и другие типы нестандартной и ненадежной занятости, а также краткосрочные трудовые контракты. Распространение этих форм обычно приводит

к тому, что отношения с работодателями начинают выстраиваться вне правового поля, снижаются гарантии занятости, в процессе планирования работники начинают ориентироваться на краткосрочные эффекты, права прекариев сильно ущемляются (неустойчивые работники уже не рассматриваются в качестве обладателей того же набора прав, что и все остальные граждане) (Рахлис и др., 2017, стр. 57). Все чаще в науке говорят о постепенной прекариатизации не только труда, но и всего общества. По экспертным оценкам этот процесс наиболее характерен для молодежи (Воробьева, 2021)

и среднего класса

(Аникин, 2019).

Утверждение, что работа педагога обладает признаками прекариатизации, несколько противоречит теории Г. Стэндинга, включавшего в класс прекариатов главным образом людей

с невысоким уровнем

образования, а также занятых рутинным и поддающимся автоматизации трудом (Стэндинг, 2014). Труд же педагога, наоборот, является творческим и предполагает высокий уровень квалификации (в перечень обязательных требований к профессии обычно включается наличие профессионального образования). Так, И. В. Воробьева (2022, стр. 71) полагает, что «высокообразованных специалистов высшего образования отнести к прекариату было бы абсурдным». Вместе с тем, Е. А. Митрофанова (2017, стр. 47) считает, что прекариатизация в современном мире «не является прерогативой исключительно низкоквалифицированного труда, она при определенных условиях может коснуться любого слоя общества». В пользу этого, в частности, говорит тот факт, что в последнее время нестабильность, неопределенность и негарантированность труда распространяются и на относительно благополучные сферы занятости, в том числе на образование (Воробьева, 2022). Одними из первых о прекариатизации труда

ДО СИХ ПОР БЕЗ ОТВЕТА ОСТАЕТСЯ ВОПРОС, ПОДВЕРЖЕНЫ ЛИ ПРЕКАРИАТИЗАЦИИ ВСЕ ПЕДАГОГИ ИЛИ КАКАЯ-ТО ИХ ОПРЕДЕЛЕННАЯ ЧАСТЬ

педагогических работников заговорили испанские ученые из Университета Комплутенсе (Мадрид). Они считают, что неустойчивость в профессии данной социально-трудовой группы связана с эффектом «дрейфа вниз от среднего класса» на фоне последствий эволюции глобального капитализма (Alonso et al., 2016).

Эксперты настаивают на том, что в связи с высоким уровнем человеческого капитала среди учителей неустойчивость их труда не предполагает наличия всех признаков прекариата, выделяемых в классической теории Г. Стэндинга (Tadevosyan, 2023, стр. 157). В частности, В. В. Вольчик (2017) пишет о том, что прекариатизация учительского труда возникает на фоне не трансформации, а увеличения гибкости рынка труда, в свою очередь связанной с цифровизацией и развитием принципов менеджериализма (усиления контроля) в сфере образования. Поэтому прекариатизацию педагогов вполне можно рассматривать в рамках ряда специфических признаков, среди которых ученые чаще всего упоминают потерю профессиональной и социальной идентичности (в связи со снижением престижа профессии в обществе, а также роли педагогического труда в ходе образовательной цифровизации), избыточный рост рабочей нагрузки (как напрямую касающейся профессиональных обязанностей, так и нет), ведущий к неудовлетворенности финансовыми и иными аспектами трудовой деятельности, и пр.

Вместе с тем, среди ученых не сформировалось единого мнения, в чем именно проявляется неустойчивость педагогического труда. Чаще всего эксперты говорят о наличии признаков прекариатизации в работе научно-педагогических сотрудников вузов (Александрова, Файман, 2023). Иные признаки нестабильности исследователи видят в труде учителя школы. В этом вопросе в науке возникли несколько мнений. Одни ученые (В. В. Вольчик, Л. В. Клименко, О. Ю. Посухова) усматривают признаки прекариатизации педагогического труда *в изменении/потере у специалистов профессиональной идентичности* (свойства личности, которое на основе профессионального

осознания и профессионального самоопределения формирует условия для профессионального развития специалиста) (Малютина, 2014). Благодаря этому работники школ становятся все более экономически уязвимыми и все менее почитаемыми в обществе как социальная группа (Клименко, Посухова, 2018). Другие исследователи (Р. И. Анисимов, Г. В. Леонидова) акцентируют внимание на вкладе в неустойчивость работников школы *эффектов «сверхзанятости»* (усложнения условий труда, роста объемов дополнительной работы) и *«перезанятости»* (усиления интенсивности труда). В качестве условий для подобного изменения трудового статуса часто называют возросшие требования к обновлению знаний педагогов, смену образовательных стандартов, появление новых образовательных практик, оптимизацию штатов образовательных организаций (Анисимов, 2019; Леонидова, 2023). Отдельно в рамках этого направления освещается вопрос о влиянии на устойчивость занятости работника школы образовательной цифровизации. Так, Т. А. Камарова связывает со «сверхзанятостью» учителей процесс освоения в крайне сжатые сроки дистанционных технологий и образовательных онлайн-платформ. С ее точки зрения, педагоги в процессе цифровизации обычно занимаются «подгонкой» учебного материала под дистанционный формат обучения, а не его адаптацией, что сводит образовательный процесс к рутине (Камарова, 2020).

В целом проблематика неустойчивости труда учителя в науке является весьма спорной. Так, до сих пор без ответа остается вопрос, подвержены ли прекариатизации все педагоги или какая-то их определенная часть. Например, Л. В. Клименко и О. Ю. Посухова (2018) пишут о том, что в России фиксируются достаточно высокие показатели прекариатизации труда педагогов, охватывающие большую их часть (особенно в не крупных городах). В то же время И. В. Воробьева (2022) называет педагогов «потенциальными прекариями» и считает, что в настоящее время целесообразно говорить о распространении лишь некоторых отдельных рисков прекариатизации в образовании. Таким образом, по вопросам

присутствия и масштабов неустойчивости педагогической профессии в науке пока нет единого ответа. В нашем исследовании мы хотели бы пролить свет на часть этих вопросов. Для нас положение учителя на рынке труда может быть связано с двумя агрегатными состояниями: с устойчивостью и неустойчивостью (прекариатизацией) в профессии. Таким образом, наличие признаков прекариатизации у учителя может диагностировать исключительно оценка профессионально-личностной устойчивости, которая формируется в силу использования значимых для педагогической профессии внешних и внутренних ресурсов.

Цель нашего исследования — изучение устойчивости учителей в профессии на материалах социологических замеров. В рамках исследования мы предложили подход к измерению профессионально-личностной устойчивости и методику оценки этого явления, проанализировали проявления устойчивости и неустойчивости в профессиональной жизни учителей; на примере выборки учителей из России и Армении определили уровень развития профессионально-личностной устойчивости, а также факторы, влияющие на формирование этого явления в учительской среде.

Теоретико-методологические основы исследования профессионально-личностной устойчивости учителей

Термин «профессионально-личностная устойчивость» (далее — ПЛУ) стал популярен в науке в 80-х годах XX в. Под ним обычно понимается качественная характеристика специалиста как субъекта профессиональной деятельности, отражающая высокий уровень стабилизации ценностных установок,

эмоционально-волевых процессов и состояний (Гузь, 2007). Подобная характеристика позволяет работнику активно и без эмоциональных взрывов осуществлять свою трудовую деятельность, оставаясь при этом в профессии (Перевалова, 2014). По существу, ПЛУ отражает комплекс важных качеств (стрессоустойчивость, работоспособность, любознательность и т. д.), которые на основе личностных характеристик и особенностей человека обеспечивают выполнение им профессиональных обязанностей на высоком уровне и при любых обстоятельствах (Пеньков, 2014). Поэтому данное явление

рассматривается во взаимосвязи его отдельных компонентов, отражающих важные профессиональные качества (Головчин, 2022). Эти компоненты варьируются

в зависимости от наблюдаемой профессиональной сферы. В структуре профессионально-личностной устойчивости педагога ученые обычно выделяют следующие компоненты: мотивационный (наличие мотивации на достижение успеха; уверенность в себе как преподавателе; удовлетворенность деятельностью), эмоциональный (отсутствие эмоционального напряжения и страха перед аудиторией; умение регулировать свое эмоциональное состояние; наличие волевых качеств), личностный (скорость реакции на поведение аудитории; нормальная утомляемость), профессионально-педагогический (умение принимать решения в сложных и нестандартных ситуациях; профессиональные, психолого-педагогические и общенаучные знания и умения; устойчивая потребность в самообразовании и самопознании) (Савченков, 2020). В. Е. Пеньков (2014) и В. В. Гузь (2007) дополняют эту модель еще двумя составляющими: конативной (способность к саморегуляции и устойчивому поведению) и рефлексивно-регулятивной (способность к самооценке) устойчивостью.

ЦЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ — ИЗУЧЕНИЕ УСТОЙЧИВОСТИ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОФЕССИИ НА МАТЕРИАЛАХ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ЗАМЕРОВ

В нашем исследовании мы опираемся на несколько методологических предпосылок в отношении профессионально-личностной устойчивости учителя, которые были сформулированы в работах В. В. Гузя (2007):

- профессионально-личностная устойчивость как качественная характеристика педагога проявляется в целостных системах, самоорганизация которых невозможна без существования иерархической структуры ее внутренних факторов;
- профессионально-личностная устойчивость обнаруживается в педагогической деятельности и активной самоорганизации;
- профессионально-личностная устойчивость является результатом функционирования механизмов, активно противодействующих негативно влияющим факторам;
- профессионально-личностная устойчивость определяет наличие у педагога адаптационных ресурсов, важных для формирования планов по закреплению в профессии.

Исходя из этого мы рассматриваем профессионально-личностную устойчивость как *результат использования учителем для своего профессионального роста и карьеры различных профессионально значимых ресурсов: внешних (организационно-финансовые возможности) и внутренних (эмоции и настроения, сила воли и запас терпения, профессиональные знания, гибкость и т. д.)* – что формирует комплекс возможностей для продуктивного продолжения педагогической деятельности (Головчин, 2022). В том случае, если внутренние и внешние ресурсы у учителя сформированы полностью, возникает «развитая ПЛУ», которая становится гарантом стабильности учителя в профессии даже в контексте усложнения условий труда в школе. В том случае, если у учителя внутренние и внешние ресурсы

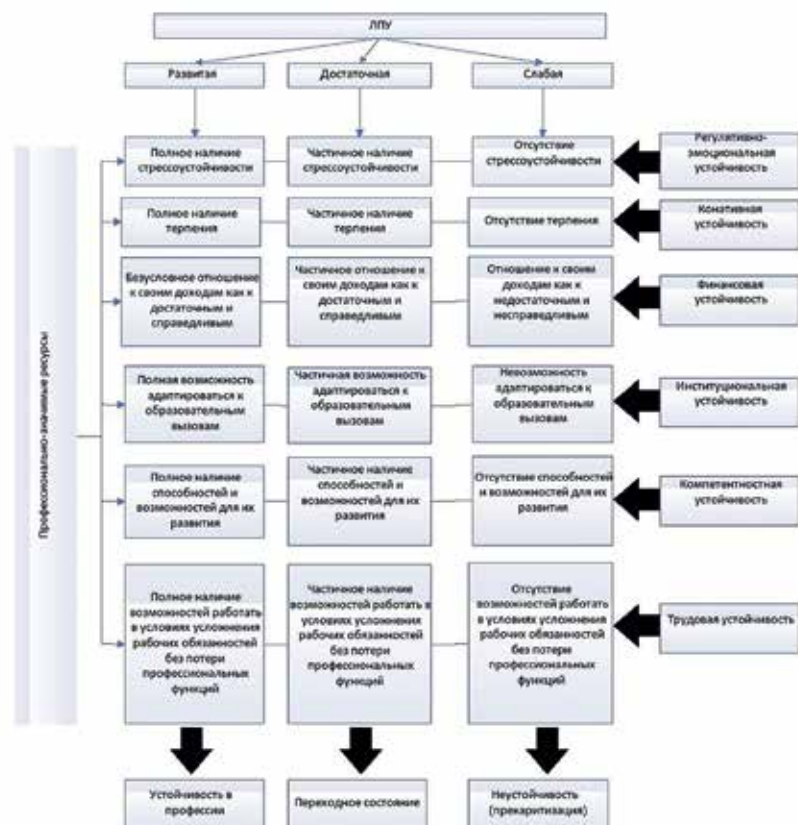


Рис. 1. Теоретическое видение влияния ПЛУ на устойчивость учителя в профессии. Источник: Головчин М. А., Мкоян Г. С.

Fig. 1. Theoretical perspective on the influence of professional-personal resilience on teacher's stability on the profession. Source: Golovchin M. A., Mkoyan G. S.

только формируются, возникает «достаточная ПЛУ», что позволяет работнику достигнуть устойчивости исключительно при нормальных условиях труда и трудовых отношений, но не в условиях их усложнения. В подобном переходном состоянии работник подвержен некоторым рискам прекаризации, напрямую связанным с влиянием на сферу образования динамики реформаторских преобразований. В том случае, если у учителя внутренние и внешние ресурсы не сформированы, возникает «слабая ПЛУ», благодаря которой в профессиональной деятельности ярко проявляются признаки неустойчивости (Головчин, 2022).

Опираясь на авторское определение, в исследовании мы доработали теоретическую модель профессионально-личностной устойчивости, которую уже ранее предлагали в научных работах (рис. 1).

В структуре ПЛУ *регулятивно-эмоциональная устойчивость* определяет уровень развития духовной подструктуры личности учителя,

опирающейся на оценку возможности работать в школе с точки зрения восприятия окружающего мира и мира профессии (Савченков, 2020). Это восприятие зачастую эмоционально окрашено. Высокий уровень сформированности этого компонента ПЛУ выражается в позитивных оценках своего настроения (прекрасное настроение) и отношении к современному периоду развития образования как к расцвету и подъему, низкий – в негативных оценках своего настроения (раздражение, страх, тоска) и отношении к современному периоду развития образования как к кризису.

Конативная устойчивость отражает степень запаса терпения в отношении различных аспектов профессии, отражающих влияние волевых качеств учителя на его профессиональное состояние (Головчин, 2022). В исследовании этот тип устойчивости определяется на основе наличия у педагогов сожалений по поводу выбора своей профессии, а также планирования смены работы на другую. Высокий уровень сформированности этого компонента ПЛУ выражается в отсутствии сожалений о выборе профессии и планов по смене работы, низкий – в наличии подобных сожалений и планов.

Финансовая устойчивость определяет возможность влияния располагаемых доходов учителя на его желание остаться в профессии (Головчин, 2022). Этот тип устойчивости определяется с помощью оценки удовлетворенности педагога размерами заработной платы, а также оценкой справедливости оплаты труда в отношении собственных трудовых затрат. Высокий уровень сформированности этого компонента ПЛУ выражается в удовлетворенности оплатой своего труда (как ее размером, так и ее справедливостью в отношении к трудовому вкладу), низкий – в неудовлетворенности данным аспектом трудовой деятельности.

Компетентностная устойчивость отражает влияние профессиональных способностей педагога и желания их совершенствовать в качестве условия работы в школе (Головчин, 2022). Она определяется на основе самооценки соответствия выбранной профессии способностям учителя, а также с помощью удовлетворенности имеющимися возможностями повышения квалификации. Высокий уровень сформированности этого компонента ПЛУ выражается в удовлетворенности потенциалом своих способностей и возможностями повышать квалификацию, низкий –

в неудовлетворенности данными аспектами.

Трудовая устойчивость определяет возможность педагога оставаться профессионалом в своей сфере деятельности даже при действии ряда сопутствующих рисков (увеличение трудовой нагрузки, появление новых форматов занятости

и т. д.) (Головчин, 2022). Для измерения этого типа устойчивости используется оценка учителем изменения сложности работы в школе, а также наличие желания перейти на нестандартные формы занятости (удаленную работу). Последнее зачастую свидетельствует о потере интереса к профессиональной деятельности и идентификации с коллегами по работе, об усталости от общения с детьми. Высокий уровень сформированности трудовой устойчивости предполагает уменьшение сложности работы в школе за последние 2–3 года и отсутствие желания полностью перейти на обучение детей из дома без личного контакта с классом, низкий – увеличение сложности работы и наличие желания работать с детьми удаленно.

К тем компонентам, которые соответствуют традиции изучения ПЛУ, мы добавили **институциональную устойчивость** как характеристику, отражающую способность работать в условиях новых требований, диктуемых модернизационными процессами

В ИССЛЕДОВАНИИ ПРИНЯЛИ УЧАСТИЕ 108 УЧИТЕЛЕЙ ИЗ РОССИИ И АРМЕНИИ. ПРЕДВАРИТЕЛЬНО БЫЛО ПРОВЕДЕНО ПИЛОТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДЛЯ ПРОВЕРКИ И ДОРАБОТКИ ИНСТРУМЕНТАРИЯ

и новыми образовательными вызовами (Головчин, 2022). Данный тип устойчивости оценивается на основе готовности педагогов к новым образовательным вызовам, а также активности в использовании современных технологий для проведения учебных занятий. Высокий уровень сформированности этого компонента ПЛУ выражается в уверенности в собственной возможности соответствовать современным образовательным вызовам и интенсивном использовании на учебных занятиях образовательных онлайн-ресурсов, низкий – в недооценке своей готовности к вызовам, а также в отказе от использования в профессии онлайн-ресурсов.

В исследовании мы предложили алгоритм действий по оценке ПЛУ в соответствии с авторским подходом. *Первый шаг* алгоритма – подготовка метрики, составленной на основе самооценок учителей. *Второй шаг* – оценка уровня развития отдельных компонентов устойчивости. Каждый уровень мы предлагаем оценивать субиндексом: низкий уровень – 1, средний уровень – 2; высокий уровень – 3. Отказ от ответа оценивается как 0. В рамках *третьего* шага происходит вычисление итогового индекса ПЛУ путем сложения субиндексов для каждого наблюдения покомпонентно. На *четвертом* шаге проводится интерпретация уровня ПЛУ путем кластеризации полученного ряда индексов методом k-средних. В рамках этого шага наблюдения объединяются в три группы: учителя с развитой, достаточной и слабой ПЛУ.

Для тестирования модели мы используем данные социологического исследования, проведенного на территории РФ и РА, для которого была сформирована типологическая выборка. Чтобы понять и очертить полную картину профессионально-личностной устойчивости, необходимо было включить в выборку значимые для исследования типовые группы и типы объектов исследования в целях обеспечения типичной репрезентативности выборки. Мы классифицировали учителей РФ и РА:

- по стажу: специалисты со стажем работы в школе до 10 лет / 11–30 лет / более 31 года;

- по месту проживания: городские/сельские учителя;
- по уровню стабильности в профессии: специалисты с высоким уровнем (планирующие остаться в профессии), специалисты со средним уровнем (планирующие сменить профессию на ту, что ближе к образовательной деятельности), специалисты с низким уровнем (планирующие сменить профессию на ту, что не связана с образовательной деятельностью).

Для разделения единиц выборки использовались следующие критерии, с помощью которых учителя были разделены на две группы:

1) Россия: место проживания (город, село), стаж работы в школе (до 10 лет, 10–30 лет, более 30 лет), уровень стабильности в профессии (планирующие остаться в профессии; планирующие сменить профессию на ту, что ближе к образовательной деятельности; планирующие сменить профессию на ту, что не связана с образовательной деятельностью);

2) Армения: место проживания (город, село), стаж работы в школе (до 10 лет, 10–30 лет, более 30 лет), уровень стабильности в профессии (планирующие остаться в профессии; планирующие сменить профессию на ту, что ближе к образовательной деятельности; планирующие сменить профессию на ту, что не связана с образовательной деятельностью).

В исследовании приняли участие 108 учителей из России и Армении. Предварительно было проведено пилотное исследование для проверки и доработки инструментария.

В ходе опроса респондентам предлагалась анкета с вопросами о наличии у них запаса терпения, склонности к профессиональному стрессу, уровня доступности программ развития профессиональных компетенций, справедливости и достаточности их доходов, готовности адаптироваться к условиям интернетизации и цифровизации в школе, возможности более интенсивно работать без потери профессиональных функций в условиях усложнения институциональной среды в образовании. Анкеты для опроса были

составлены на основе авторской теоретической модели личностно-профессиональной устойчивости. Каждый компонент модели нашел свое отражение в том или ином вопросе.

В исследуемых странах вопросы, связанные с кадровым оснащением школ, имеют свои отличия. Так, в России за 2010–2022 гг. на фоне демографического перехода, за которым последовало увеличение приведенного контингента школьников (с 13,6 млн до 17,3 млн чел. за соответствующий период), оснащение общеобразовательных организаций педагогическими кадрами остается вполне стабильным. В Армении, наоборот, за этот промежуток времени число учителей заметно сократилось, хотя этот тренд также сопровождался ростом контингента образовательных структур (с 365 тыс. до 394 тыс. чел.).

В то же время положение российских и армянских учителей сближает рассматриваемые страны наличием целого ряда одинаковых образовательных процессов, таких как:

- **постепенное увеличение профессиональной нагрузки на педагога**, чему способствует оптимизация образовательной сети. Так, за 2010–2022 гг. в России количество школ сократилось на 22%, а в Армении — на 3%. Таким образом, в РФ в 2022 г. на одного учителя приходилось 13 обучающихся (11 в 2010 г.), а в РА — 14 обучающихся (9 в 2010 г.)¹;
- **феминизация учительской профессии**: в России в преподавательском составе школ в 2022 г. было 88% женщин (86,5% в 2010 г.); в Армении — 89% женщин (85% в 2010 г.)²;
- **старение учительских кадров**: в 2022 г. в российских школах доля специалистов

в возрасте до 35 лет в педагогическом составе образовательных организаций составляла 23%, среди армянских учителей — около 12%³.

Таким образом, для обеих стран проблемы устойчивости учителей в профессии являются крайне актуальными (Акопян, 2021; Меликян, 2021; Movsisyan, 2022). В работе мы рассматриваем прекариатизацию как одну из фаз профессионально-личностной устойчивости педагога (это так называемая «слабая ПЛУ»). Мы хотели бы отдельно остановиться на масштабах неустойчивости

В ОБЕИХ СТРАНАХ ОЗАБОЧЕННОСТЬ ВОПРОСАМИ ОПЛАТЫ ТРУДА ПОСТЕПЕННО СТАНОВИТСЯ НАИБОЛЕЕ ЗНАЧИМОЙ СТОРОНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЖИЗНИ ПЕДАГОГОВ

труда учителя, а также на целесообразности подобных обобщений. Для нас прекариатизация в этой сфере может быть связана исключительно с дефицитом профессионально значимых ресурсов на фоне роста вызовов к учительской профессии,

а не с потерей идентичности или со сверхзанятостью, как это принято считать в научной литературе. В этой связи проявления прекариатизации у учителя школы мы видим:

- в изменениях в эмоциональной сфере: ухудшение настроений, проявление тревоги и озабоченности; негативное отношение к событиям, которые происходят в профессиональной сфере; нарастание чувства неготовности к новым образовательным вызовам;
- в изменениях в рефлексивной сфере: наличие сожалений о выборе профессии учителя и желание сменить работу в школе на другую; нарастание чувства, что выбранная профессия не соответствует имеющимся способностям и нужно прекратить контактировать с детьми лично;
- в изменениях в трудовой сфере: рост сложности работы в школе, появление «сверхзанятости»; неудовлетворенность

¹ Статистический комитет Республики Армения. (2023). *Социально-экономическое положение Республики Армения в январе — ноябре 2023 года*. <https://armstat.am/ru/?nid=82&id=2629> (дата обращения 6.11.2024). М.: НИУ ВШЭ.

² Там же.

³ Там же.

- размером собственной заработной платы, отношение к ней как к несправедливой, не соответствующей трудовому вкладу; неудовлетворенность предоставляемыми возможностями обучения и повышения квалификации; отсутствие готовности к использованию в профессии новых технологий, в частности образовательных онлайн-ресурсов.

В исследовании мы проверяем гипотезу, согласно которой профессия учителя обладает признаками прекариатизации. Помимо этого, научный интерес вызывает влияние на профессиональную устойчивость возраста педагогов. Правда ли, что устойчивостью больше обладают пожилые учителя (поскольку они накопили знания, стаж, опыт, связи, с которыми им не хотелось бы расставаться), а их молодые коллеги, не имея подобных ресурсов, более подвержены прекариатизации? Для ответа на эти вопросы в рамках анализа мы структурируем выборку, выделяя в ней три категории респондентов по стажу работы в образовании. Для справки: в структуру выборочной совокупности российских и армянских учителей вошли соответственно следующие категории: «молодые специалисты» — 24% и 14%, «зрелые специалисты» — 49% и 34%, «пожилые специалисты» — 27% и 52%.

Результаты исследования

Результаты социологических замеров показали, что отдельные компоненты ПЛУ принимают неодинаковое участие в формировании профессионально-личностной устойчивости у учителей из разных стран. Так, в обеих странах наибольшим потенциалом в изучаемой структуре обладает *конативная, компетентностная и институциональная* устойчивость. Российские и армянские педагоги одинаково редко сожалеют о выборе своей профессии (в 16 и 20% случаев соответственно), только временами задумываются о смене работы в школе на другую (в 21 и 31% случаев соответственно), хорошо адаптированы

к новым образовательным вызовам (в 51 и 75% случаев соответственно), считают свои способности достаточными для выполнения профессиональных обязанностей (89 и 95% соответственно). Это не случайно, поскольку благодаря достаточно жестким требованиям в учительскую профессию редко проникают люди, не имеющие отношения к образованию. В Армении в 2021 г. для решения кадровых проблем сферы образования были приняты поправки в законодательство, предполагающие прием на работу специалистов без профильного педагогического образования, но они касаются далеко не всех категорий граждан, а только тех, кто предварительно прошел курсы переподготовки⁴. Таким образом, в России и Армении педагоги в одинаковой мере обладают такими профессионально значимыми ресурсами, как оптимизм, профессиональные способности и адаптационный потенциал (готовность к переменам, желание меняться). Как раз это и придает им устойчивости в профессии. При этом наблюдается закономерность: с возрастом терпение к тяготам профессии стабилизируется, а возможность приспосабливаться к современности и вызовам времени снижается.

При этом в межстрановом сравнении наблюдается интересный парадокс: в Армении более подготовленными к новым вызовам со стороны системы образования считают себя «молодые педагоги» (78%); в России — «зрелые» (54%) и «пожилые» (53%), а «молодые» чаще говорят о неготовности. Скорее всего, этот парадокс больше всего характеризует систему подготовки педагогических кадров: возможно, в Армении она больше, чем в России, направлена на работу с инновациями и овладение новыми технологиями, поэтому будущие педагоги лучше своих старших коллег могут адаптироваться к новым профессиональным требованиям.

Потенциал педагогического сообщества в плане формирования ответа на вызовы

⁴ Нерсисян, А. (2021). Нехватка учителей более чем в 100 школах Армении: решат ли проблему поправки в закон? *Sputnik Армения*. <https://ru.armeniasputnik.am/20210614/Nekhvatka-uchiteley-bolee-chem-v-100-shkolakh-Armenii-reshat-li-problemu-popravki-v-zakon-27926857.html> (дата доступа: 20.11.2024).

времени не в последнюю очередь зависит от возможностей использования новейших цифровых технологий. Не секрет, что переоценка традиционных и новаторских образовательных технологий и ресурсов произошла на фоне пандемии COVID-19, когда детям массово пришлось учиться в удаленном режиме. Многие восприняли это с энтузиазмом, продолжая использовать цифровые ресурсы и после пандемии, но у других на фоне неудач выработался скепсис в отношении образовательной цифровизации. По мнению большей части (59%) российских учителей, за последние два года возможности использования в их школах современного (в т. ч. цифрового) оборудования, сервисов и ресурсов только улучшились, 21% считает, что они остались без изменений, и только 11% наблюдают ухудшение.

Подобная же ситуация наблюдается и среди армянских учителей: 65% из них отмечают улучшение ситуации, 12% — ухудшение, а 7% считают, что ничего не изменилось. При этом у представителей разных возрастных групп учительства цифровая грамотность развита далеко не на одинаковом уровне. В российских школах «молодые специалисты» проявляют большую компетентность в отладке программ и оборудования, а также в компьютерной безопасности, однако хуже остальных разбираются в дистанционном и электронном обучении. «Пожилые» педагоги чаще, чем молодежь, сталкиваются с проблемами при технической отладке оборудования, общении в мессенджерах и по видео-конференц-связи. Однако эта категория больше знает о методиках удаленного обучения. В Армении молодое поколение учителей испытывает больше проблем в рамках работы в сети, а также при проведении видеоконференций. Однако эта категория сильнее, чем их старшие коллеги, компетентна в области компьютерной безопасности. Таким образом, в обеих исследуемых странах именно у «стажистов» накапливается дефицит цифровых

компетентностей. Этот дефицит обычно нивелируется за счет отлаженной системы повышения педагогической квалификации.

На разном уровне у российских и армянских учителей развита *регулятивно-эмоциональная* устойчивость. С одной стороны, стрессоустойчивостью в большей степени обладают педагоги российских школ: если учителя из РФ в критических ситуациях чаще испытывают страх и тоску (30%), то их коллеги из Армении — напряжение и раздражение (23%). С другой стороны, российские педагоги более склонны к одобрению тех процессов, что происходят в образовании (37%), описывая

их в терминах «расцвета и подъема», а армянские учителя — к критике современных реалий (66% говорят о «застое и кризисе» в образовании).

При этом оценки «молодых» и «пожилых» учителей из России

в отношении положения дел в образовании в большей мере критически окрашены (53 и 43%), а у «зрелых» учителей, наоборот, преобладают оптимистические настроения (47%). В Армении такой закономерности не наблюдается: здесь все рассматриваемые категории педагогов в одинаковой мере относятся к этапу развития образовательной сферы как к «застойно-кризисным» временам.

Подобная неоднозначность характерна и для *трудовой* устойчивости учителей. Во-первых, в обеих странах профессиональную жизнь учителей в настоящее время определяет постоянное увеличение профессиональной нагрузки на эту категорию специалистов. О том, что сложность работы в школе за последние два-три года увеличилась, в ходе опроса в России сообщили 73% педагогов, а в Армении — 86%. В РА эти процессы, главным образом, затронули отдельные категории педагогов («зрелых» и «пожилых»), а в РФ — всех без исключения. Причем разным является сам контекст изменения сложности работы в школе: в РФ он больше связан с увеличением использования ИКТ и инноватики (28%), а в РА — с увеличением внимания к внеурочной работе с детьми (39%).

ДЛЯ «МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ» В РОССИИ И АРМЕНИИ НАИБОЛЕЕ ВАЖНЫМ ФАКТОРОМ ЯВЛЯЕТСЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ РАБОТОЙ

В обеих странах за ростом трудовой нагрузки скрываются реальные кадровые проблемы: так, среди тех учителей, готовых выбрать другую профессию, значительно больше тех, кто за последние годы ощутил на себе заметное увеличение должностных обязанностей (80% в РФ и 90% в РА).

Во-вторых, рост сложности работы в образовании не повлиял на преданность учителей своему делу. Так, армянские и российские педагоги редко рассматривают возможность для удаленной занятости: большая часть из них (75% в РФ и 88% в РА) отказалась бы от подобного предложения, что свидетельствует о том, что их больше привлекает работа с аудиторией в классе. В то же время подобные намерения в обеих странах более характерны для «молодых», нежели «пожилых» педагогов.

Наиболее критичным из изучаемых компонентов ПЛУ является *финансовая* устойчивость. Она обладает самым незначительным потенциалом в структуре ПЛУ, а отсутствие справедливого финансирования как профессионально значимого ресурса сильно снижает стабильность в профессии у российских и армянских учителей, выводя их к границе прекариатизации. Неудовлетворенность оплатой труда является общей чертой для большинства педагогов из изучаемых стран. Вместе с тем, у российских учителей оценки этого параметра трудовой жизни все же выше, чем у их армянских коллег (32% против 8%). В России своими доходами более недовольны «молодые» специалисты (65%), а в Армении «зрелые» и «пожилые» учителя (96 и 74% соответственно).

В обеих странах озабоченность вопросами оплаты труда постепенно становится наиболее значимой стороной профессиональной жизни педагогов. Так, в России состояние неудовлетворенности размерами заработков характерно для 61% педагогов, а недовольство остальными аспектами профессиональной деятельности (отношениями с руководством, родителями, коллегами по работе, детьми, техническим состоянием рабочего места, режимом работы, социальными льготами, возможностями сочетать работу и семейные обязанности и т. д.) не достигает и 50%. Такая же ситуация и в Армении: здесь уровень

неудовлетворенности зарплатой составляет 79%, а остальными нюансами работы в школе — максимум 50%.

Недостаточная удовлетворенность размерами своих доходов среди учителей дополняется тем, что они чаще всего не считают, что оплата труда соответствует объему затраченных усилий. Заметная часть российских учителей (44%) полагает, что для того, чтобы полностью соответствовать вложенным в работу силам, их заработная плата должна быть не менее чем на 50% выше той, что они уже получают. Армянские педагоги справедливой считают оплату труда, в 2 раза превышающую ту, что у них имеется. При этом в России более амбициозные запросы имеют «молодые» специалисты, а в Армении — «зрелые учителя». В обеих странах наиболее скромные запросы предъявляют «пожилые специалисты».

Помимо прочего, уровень заработной платы постепенно перестает быть фактором, привлекающим в профессию квалифицированных специалистов. Так, среди российских педагогов уровень заработной платы к труду в школе мотивирует 6%, а среди армянских — 1,5% опрошенных. В обеих странах учителями приоритетное место в работе отводится не материальным, а духовным аспектам: удовлетворению, чувству радости за успехи обучающихся (42% в России и 66% в Армении).

Другими словами, в процессе формирования уровня ПЛУ российских педагогов главную роль играет регулятивно-эмоциональная устойчивость, а в Армении — институциональная (особенно в части готовности специалистов к работе в новых образовательных условиях). Одинаково для педагогов обеих стран финансовая и трудовая компоненты обладают понижающим эффектом для распространения изучаемого феномена.

В ходе расчетов все учтенные в процессе исследования наблюдения были сгруппированы по рассчитанным индексам ПЛУ. В итоге в обеих выборках было выделено три категории педагогов:

а) с **развитым** уровнем ПЛУ: РФ — 52%, РА — 43% (в обеих выборках сюда вошли наблюдения с интервалом итогового индекса ПЛУ свыше 24);

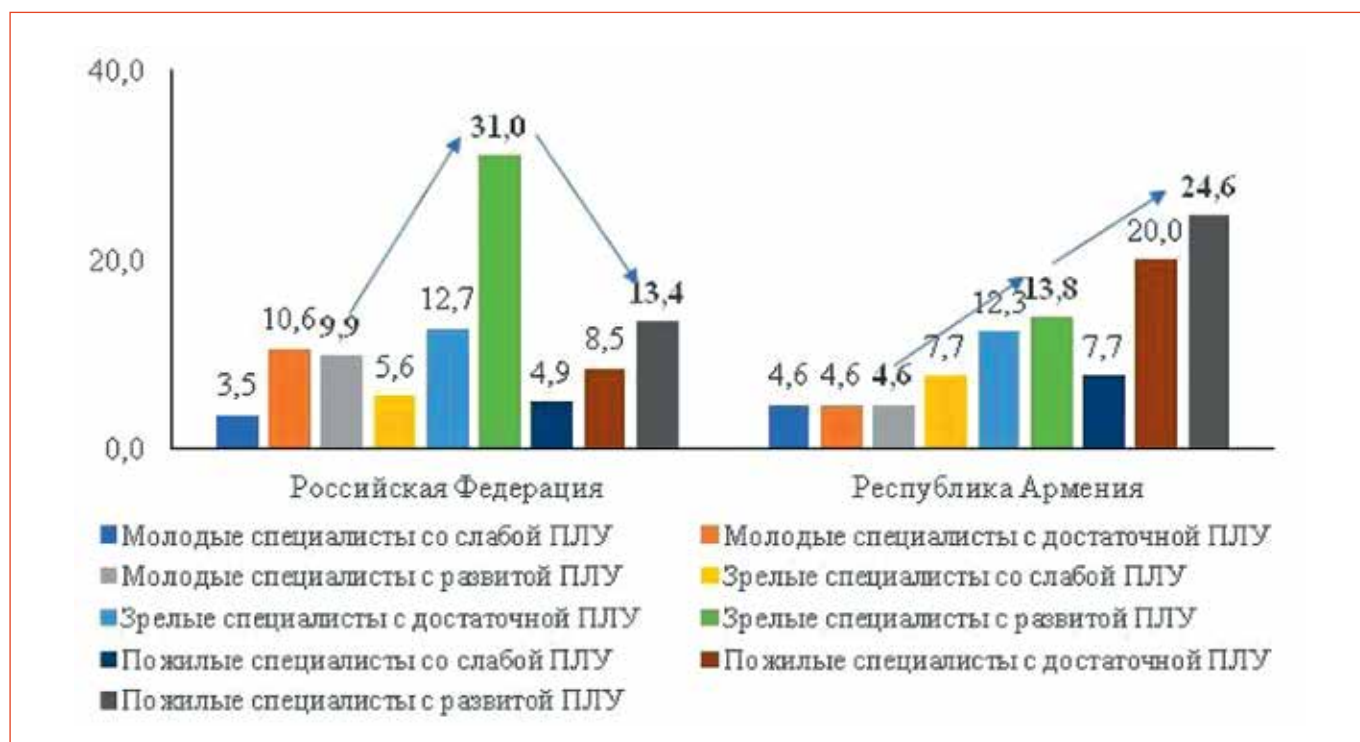


Рис. 2. Кластеры наблюдений с разным стажем работы и уровнем профессионально-личностной устойчивости в исследовании (в %). Источник: материалы целевого опроса учителей общеобразовательных школ (2023; N = 207).

Fig. 2. Clusters of observations with different work experiences and levels of professional-personal resilience in the study (as a percentage). Source: the materials of a targeted survey of teachers in general education schools (2023; N = 207).

б) с **достаточным** уровнем ПЛУ: РФ – 32%, РА – 37% (сюда вошли наблюдения с интервалом индекса ПЛУ 19–23);

в) со **слабым** уровнем ПЛУ: РФ – 14%, РА – 20% (сюда вошли наблюдения с интервалом индекса ПЛУ ниже 19).

В целом группировка показала, что опрошенные учителя по-разному устойчивы в профессии, поскольку ПЛУ не концентрируется не каком-то одном уровне. Учителя с развитым уровнем ПЛУ (их большинство в обеих выборках) обладают большим запасом адаптационных ресурсов, которые помогают им оставаться в профессии даже при усилении требований к работе. Учителя с достаточной ПЛУ обладают только частью адаптационных ресурсов, что позволяет им закрепиться в профессии, но они при этом испытывают действие рисков, которые могут повлиять на их профессионализм, продуктивность и работоспособность. Учителя со слабой ПЛУ обладают минимумом адаптационных ресурсов либо же не обладают ими, что формирует прекариатизацию, в результате чего действие рисков может быть чревато для них

выходом из профессии (Головчин, 2022). Малая наполняемость последней группы в выборках российских и армянских учителей (14 и 20% соответственно) свидетельствует о том, что уровень устойчивости представителей рассматриваемой профессиональной категории в исследуемых странах является достаточно стабильным.

При этом наиболее значимый вклад в ПЛУ российских и армянских учителей остается за компетентностной устойчивостью (этот тип устойчивости у большинства опрошенных развит на высоком уровне). Педагоги уверены в своих профессиональных способностях, что и придает им устойчивости в профессии. Схожим образом действует регулятивно-эмоциональная, трудовая и конативная устойчивость, но эти компоненты вносят больший вклад в формирование среднего уровня ПЛУ. Непосредственно на среднем уровне у учителей чаще всего находится институциональная устойчивость, а вот недостаточная финансовая устойчивость, несомненно, понижает уровень ПЛУ у педагогов.

Для проверки гипотезы о связи профессиональной устойчивости с возрастом

педагогов нами была проведена кластеризация наблюдений по двум переменным — стаж работы в образовании и уровень ПЛУ (рис. 2). Наполняемость кластеров в обеих выборках оказалась по большей части одинаковой с рядом исключений. Например, среди российских педагогов больше, чем у их коллег из соседней страны, «зрелых учителей с развитой ПЛУ» (31 и 14% соответственно), а у армянских педагогов — «пожилых учителей с развитой ПЛУ» (25 и 13% соответственно). Таким образом, можно говорить о том, что в Армении профессионально-личностная устойчивость у педагогов формируется постепенно и нарастает синхронно с приобретением опыта работы, а в России — нет. Действительно, среди «молодых» российских учителей доля тех, кто обладает развитой ПЛУ, составляет 41%, среди «зрелых» специалистов — 63%, а «пожилых» специалистов — 50%. Это означает, что в первые 10 лет работы в школе профессионально-личностная устойчивость у педагогов действительно усиливается, однако к моменту вхождения в пенсионный возраст она начинает снижаться. Среди армянских учителей формирование устойчивости, наоборот, происходит непрерывно. Среди «молодых» специалистов доля учителей с высокой ПЛУ составляет 33%, среди «зрелых» специалистов — 41%, а среди «стажистов» — 47%.

В рамках исследования мы провели поиск факторов, которые в разной степени влияют на формирование устойчивости в учительской профессии. Для этого мы осуществили анализ наличия корреляционной связи между индексом ПЛУ и рядом независимых (не участвующих в построении индекса) переменных. Анализ показал, что в обеих странах на уровень профессионально-личностной устойчивости учителей воздействуют разные обстоятельства. В России это прежде всего удовлетворенность работой и своей жизнью, а в Армении — наличие профессионального призвания.

Для «молодых специалистов» в России и Армении наиболее важным фактором является удовлетворенность работой. Наименее важно наличие педагогической традиции в семье (для ПЛУ армянских учителей оно

даже имеет заметный понижающий эффект). Подобная же картина также характерна для «зрелых» и «пожилых» специалистов. Однако в этих группах для россиян также наибольшее значение имеет удовлетворенность работой, а для представителей Армении — чувство призвания.

Таким образом, как для России, так и Армении проблема недостаточной устойчивости педагогов в профессии является весьма актуальной. При этом основной вклад в неустойчивость педагогов (прекариатизацию) в профессии в обеих странах вносит финансовая нестабильность профессии учителей. Риски финансовой неустойчивости в России в большей мере чувствуют на себе «пожилые специалисты», а в Армении — молодежь. В итоге только 54% учителей в России и 43% в Армении обладают профессиональной устойчивостью, которая предоставляет им возможность закрепиться на работе даже при внезапном ухудшении условий трудовой деятельности. Между этими показателями разница статистически незначительная, поэтому судить о том, что в одной стране ситуация с устойчивостью педагогов в профессии лучше, а в другой хуже, не представляется возможным. Примерно для трети характерна стабильность, которая будет действовать только в случае, если условия профессиональной деятельности в школе не будут усложняться (что при нынешней динамике реформирования маловероятно). Этим специалистам из-за дефицита профессионально значимых ресурсов придется придерживаться стратегий адаптации.

Обсуждение результатов

В заключение хотелось бы, опираясь на полученные результаты, внести некую ясность в рассмотрение вопроса о проявлении в учительской профессии признаков неустойчивости (прекариатизации), а также о влиянии на этот процесс возраста и стажа педагогов.

В целом прекариатизация пока еще не является яркой чертой учительства в этих странах, поскольку неустойчивость

в профессии характерна только для небольшой части учителей: 14% в России и 20% в Армении. В этой связи мы считаем, что, как и в случае с научно-педагогическим составом вузов, современных учителей целесообразнее отнести к категории «потенциальных прекариев» (термин введен в научный оборот И. В. Воробьевой (2022) для характеристики условий труда научно-педагогических работников высших учебных заведений). Однако риски прекариатизации учительской профессии в ходе дальнейшей модернизации сферы образования все же сохраняются, о чем свидетельствует заметная наполняемость группы учителей с достаточной ПЛУ. Если условия труда в школе резко ухудшатся, вырастет динамика модернизационных изменений, то все они станут обладателями слабой ПЛУ, а значит, педагоги из категории «потенциальные прекарии» могут стать просто «прекариями». Это важно учесть в ходе проектирования реформ в школьном образовании.

Исследование показало, что возраст педагога играет значительную роль в преодолении профессиональной неустойчивости. В обеих странах состояние неустойчивости в большей мере характеризует молодых специалистов (со стажем работы менее 10 лет). Можно было бы сказать, что адаптационные ресурсы у педагогов постепенно сформируются с опытом работы в школе, но такая закономерность действует далеко не всегда; точнее, в Армении она ярко выражена, а в России нет. Таким образом, только в армянских школах возраст становится гарантом устойчивости в труде, защищая учителя от попадания в категорию «потенциальных прекариев». Чем дольше педагог работает, тем больше он приобретает профессионально значимых ресурсов и тем сильнее чувствует единение с профессией и ищет устойчивости в уровне компетенций и способностей, накопленных благодаря годам общения с обучающимися и коллегами. В России в то же время формируются риски, благодаря которым возраст педагога теряет потенциал для преодоления профессиональной неустойчивости. Так, молодой специалист, отработав годы в российской школе, обретает

зрелость и устойчивость в профессии, которые затем из-за накопленной усталости и апатии снижаются ближе к предпенсионному возрасту. Старшие коллеги, таким образом, остаются работать в школе, но чувствуют себя менее защищенными на фоне новых образовательных вызовов.

Отметим, что проблема формирования у «стажистов» в России таких же рисков профессионально-личностной устойчивости, которые характерны и для молодежи, требует отдельного изучения. Вместе с тем, если категория «пожилых педагогов» начнет испытывать новые проблемы с устойчивостью, то в ловушку прекариатизации вполне могут попасть и «зрелые учителя», которые со временем также будут пополнять категорию «пожилых специалистов».

На первом этапе исследования мы сосредоточили наше внимание на доказательстве рабочей гипотезы о связи возрастных характеристик педагогов в российской и армянской школах с профессиональной устойчивостью. В то же время уровень этой устойчивости, скорее всего, будет весьма неодинаковым в территориальном разрезе, поскольку ресурсные, финансовые и материальные возможности столичной и периферийной, а также городской и сельской школы являются разными. В рамках продолжения исследования мы коснемся территориальных различий, выявленных при анализе полученного в ходе исследования массива данных.

В нашей работе рассмотрена полемика в отношении неустойчивости педагогов в профессии. Мы считаем, что проблема неустойчивости работников образования должна далее активно обсуждаться в научных кругах и быть поднята на государственном уровне.

Список источников / References

Акопян, Ф. (2021). Актуальные проблемы организации педагогического образования в республике Армения. *Вестник Государственного университета им. В. Брюсова*, 2(57), 115–131.

Александрова, О. А., Файман, Н. С. (2023). Критерии неустойчивости занятости научно-педагогических кадров. *Уровень жизни населения регионов России*, 19(1), 70–85. https://doi.org/10.52180/1999-9836_2023_19_1_6_70_85.

- Аникин, В. А. (2019). Прекаризация среднего класса в современной России: что представляют собой гетерогенные средние слои? *Будущее социологического знания и вызовы социальных трансформаций* (к 90-летию со дня рождения В. А. Ядова), 360–362. М.: ФНИСЦ РАН.
- Анисимов, Р. И. (2019). Парадоксы труда и особенности прекаризации работников образования. *Судьбы российской интеллигенции: прошлое, настоящее, будущее*, 297–303. М.: РГГУ.
- Валеева, Н. Ш., Хайруллова, Э. Т. (2013). Факторы становления профессиональной морально-психологической устойчивости сотрудников органов внутренних дел. *Вестник Казанского технологического университета*, 23, 300–304.
- Вахабова, С. А. (2017). Профессиональная устойчивость в системе профессионально важных качеств будущих бакалавров социальной работы. *Современные наукоемкие технологии*, 8, 95–99.
- Вольчик, В. В., Посухова, О. Ю. (2016). Прекариат и профессиональная идентичность в контексте институциональных изменений. *Terra Económica*, 2, 159–173.
- Вольчик, В. В., Посухова, О. Ю. (2017). Реформы в сфере образования и прекариатизация учителей. *Terra Económica*, 2, 122–138.
- Воробьева, И. В. (2021). Прекаризация молодежи в сфере социально-трудовых отношений. *Знание. Понимание. Умение*, 3, 100–112.
- Воробьева, И. В. (2022). Социально-трудовое положение преподавателей вуза: элитные специалисты или потенциальные прекарии? *Высшее образование в России*, 31(10), 69–86. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-10-69-86>.
- Головчин, М. А. (2021). Оценка институциональных условий реализации программы «Земский учитель» в регионах России. *Управление образованием: теория и практика*, 4(44), 83–98. <https://doi.org/10.25726/d1582-9241-0230-m>.
- Головчин, М. А. (2022). Формула стресса. Методологические основы измерения личностно-профессиональной устойчивости учителей школ. *Образовательная политика*, 1(89), 82–95. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2022-1-82-94>.
- Гузь, В. В. (2007). Моделирование процесса профессионально-личностной устойчивости учителя. *Преподаватель XXI век*, 23, 42–43.
- Долженко, Р. А., Лобова, С. В. (2018). Взаимосвязь прекаризации занятости и трудовой мобильности научно-педагогических работников региональных вузов: постановка проблемы. *Университетское управление: практика и анализ*, 22(2), 83–96. <https://doi.org/10.15826/umr.2018.02.019>.
- Камарова, Т. А. (2020). «Цифровая прекаризация» научно-педагогических работников в условиях социально-экономической турбулентности. *Вестник ОмГУ. Серия: Экономика*, 3, 72–83.
- Клименко, Л. В., Посухова, О. Ю. (2018). Профессиональная идентичность школьных учителей в условиях прекариатизации социально-трудовых отношений в крупных городах России. *Вопросы образования*, 3, 36–67.
- Клюшников, И. А. (2005). *Формирование профессиональной устойчивости студентов к педагогической деятельности*. Ставрополь: Ставропольский государственный университет.
- Леонидова, Г. В. (2023). Признаки прекаризации занятости педагогических кадров общего образования: региональный срез. *Проблемы развития территории*, 27(6), 157–177. <https://doi.org/10.15838/ptd.2023.6.128.10>.
- Малютина, Т. В. (2014). Профессиональная идентичность, ее структура и компоненты. *Омский научный вестник*, 5(132), 149–152.
- Меликян, Г. (2021). Новый государственный стандарт общего образования (новые подходы, перспективы). *Вестник Государственного университета им. В. Брюсова*, 2(57), 30–41.
- Микляева, А. В., Безгодова, С. А. (2016). Стрессоустойчивость как фактор профессиональной самореализации молодых педагогов. *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология*, 18, 66–73.
- Митрофанова, Е. А. (2017). Прекаризация труда научно-педагогических работников вузов: состояние и тенденции развития. *Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России*, 6, 45–48.
- Нерсисян, А. (2021). Нехватка учителей более чем в 100 школах Армении: решат ли проблему поправки в закон? *Sputnik Армения*. <https://ru.armeniasputnik.am/20210614/Nekhvataka-uchiteley-bolee-chem-v-100-shkolakh-Armenii-reshat-li-problemu-popravki-v-zakon-27926857.html> (дата доступа: 20.11.2024).
- Пеньков, В. Е. (2014). Формирование профессионально-личностной устойчивости будущего специалиста в процессе преподавания непрофильных дисциплин. *Международный журнал экспериментального образования*, 8–3, 81–82.
- Перевалова, А. А. (2014). Профессиональная стабильность будущего педагога. Статья 3: Исследование профессиональной устойчивости педагога. *Вестник Кемеровского государственного университета*, 4–1(60), 81–86.
- Рахлис, Т. П., Скворцова, Н. В., Коптякова, С. В. (2017). Прекаризация как следствие трансформации социально-экономических систем. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление*, 1, 57–62. <https://doi.org/10.18323/2221-5689-2017-1-57-62>.
- Савченков, А. В. (2020). Устойчивая мотивация к осуществлению педагогической деятельности как компонент профессиональной гибкости будущих педагогов. *Science for Education Today*, 1, 43–61. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2001.03>.
- Статистический комитет Республики Армения. (2023). *Социально-экономическое положение Республики Армения в январе – ноябре 2023 года*. <https://armstat.am/ru/?nid=82&id=2629> (дата обращения 6.11.2024). М.: НИУ ВШЭ.
- Стэндинг, Г. (2014). *Прекариат: новый опасный класс*. М.: Маргинем Пресс.
- Шевченко, И. О. (2019). Преподаватели высшей школы в контексте прекарного труда: к постановке проблемы. *Судьбы российской интеллигенции: прошлое, настоящее, будущее*, 291–297. М.: РГГУ.
- Юй, С. (2021). Стратегии повышения эмоциональной устойчивости педагогов. *Гуманитарные и социальные науки*, 3, 253–262.
- Alonso, A., Ferreira, S., & Alonso, D. (2016). Middle class evolving to precariat: Labour conditions for the 21st century. *Social Work & Society*, 14(1), 1–12.
- Kang, M. A., & Cavanagh, M. S. (2018). Classroom ready? Pre-service teachers' self-efficacy for their first professional experience placement. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(7), 134–151. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n7.8>.
- Movsisyan, Sh. (2022). Teacher shortage in Armenia: The growing challenge. *Amberd Bulletin*, 6(19), 72–80. https://doi.org/10.52174/2579-2989_2022.6-72.
- Tadevosyan, H. (2023). The methodology for evaluating the quality of social-pedagogical activity in the general education schools of the Republic of Armenia. *WISDOM*, 25(1), 156–167.

Teacher Resilience in Russian and Armenian Schools

Maxim A. GOLOVCHIN,

Candidate of Economic Sciences, Economist of the Information and Analytical Center for Culture (Russian Federation). ORCID: 0000-0002-7813-5170. E-mail: mag82@mail.ru

Gohar S. MKOYAN,

Candidate of Sociological Sciences, lector at the Branch of Moscow State University named after M.V. Lomonosov (Republic of Armenia). ORCID: 0000-0002-9165-7782.

E-mail: goharmkoyansoc@gmail.com

ABSTRACT The purpose of the study is to study the phenomenon of personal and professional stability of school teachers. Particular attention is paid to age as a guarantor of sustainability in the teaching profession. The paper presents an analysis of data from a sociological survey, which was conducted using a unified instrument among school teachers working in Russia and Armenia. The study analyzed the signs of sustainability in the profession among teachers. Using the author's tools, an assessment of personal and professional stability was carried out using the example of a sample of a sociological survey. Conclusions have been drawn about the manifestation of personal and professional instability (precariatization) in the teaching environment and the role of the teacher's age in overcoming the corresponding signs. The level of personal and professional stability of teachers indicated that in the countries studied it is still quite early to talk about the massive spread of signs of precariatization in the teaching profession (we can rather talk about the transformation of teachers into "potential precariat"). In the sample, only a small part of the observations has a weak level of personal and professional stability. However, significant risks of precariatization are borne by the process of teachers losing personal and professional stability with age (which is especially noticeable in the example of Russia). The novelty of the study lies in the development of an approach to the selection of characteristics and assessment of personal and professional stability, the use of which allows the formation of new hypotheses regarding the precariatization of teaching work.

KEY WORDS Russia, Armenia, teacher's work, personal and professional stability, precariatization, index assessment, clustering, survey

THE CITATION REFERENCE Golovchin M. A., Mkoyan G. S. Teacher Resilience in Russian and Armenian Schools. Educational Policy, (2024), 19(4), 96–111. DOI:10.22394/2078-838X-2024-4-96-111.

Received: 05.2024

Accepted: 05.2024

Date of publication: 12.2024

This is an open access article distributed under the terms of the Attribution–NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY–NC–ND 4.0).