



ФОРМУЛА СТРЕССА

Методологические основы измерения личностно-профессиональной устойчивости учителей школ

Максим Головчин

АННОТАЦИЯ Целью представленного исследования является разработка научной методики индексной оценки личностно-профессиональной устойчивости учителей школ и ее апробация на данных социологического исследования. Автором были обобщены научные подходы к категории «личностно-профессиональная устойчивость педагогов», а также методы экспериментального исследования соответствующего явления. На этой основе было концептуализировано понятие личностно-профессиональной устойчивости как интегративной характеристики, отражающей результат использования учителем для своего профессионального роста и карьеры ресурсов различной природы (внешних и внутренних). В рамках исследования была уточнена традиционная структура личностно-профессиональной устойчивости учителя. В нее были включены компоненты регулятивно-эмоциональной, когнитивной, финансовой, институциональной, компетентностной и трудовой устойчивости. Предложено определять степень сформированности личностно-профессиональной устойчивости с помощью показателя педагогической устойчивости ($I_{пу}$). Определен алгоритм оценки личностно-профессиональной устойчивости в педагогической профессии в рамках социологического исследования как последовательность следующих шагов: балльная оценка уровня развития компонентов личностно-профессиональной устойчивости для каждого учителя в отдельности; расчет ряда $I_{пу}$ на основе суммирования баллов по каждому компоненту; определение уровня сформированности личностно-профессиональной устойчивости на основе кластеризации показателей методом k -средних. В ходе апробации методики на примере российского региона были использованы данные социологического опроса представителей учительского сообщества Вологодской области ($n=272$). Расчеты позволили получить ряд индексов педагогической устойчивости и определить уровни сформированности устойчивости вологодских учителей в профессии. В заключении приведены обобщения, касающиеся степени и направленности влияния проблем дистанционного обучения на личностно-профессиональную устойчивость работников школ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Образование, учителя, личностно-профессиональная устойчивость, индекс, кластеризация.

DOI 10.22394/2078-838X-2022-1-82-94

Введение

На фоне динамичного развития образовательной сферы учительская профессия все больше подвергается объективным рискам, что проявляется в росте «вынужденной» трудовой нагрузки [Клименко & Посухова, 2017, с. 137], старении педагогического состава школ [Лебедев и др., 2019, с. 63], появлении признаков прекаризации из-за потери надежных гарантий занятости, социальной и экономической уязвимости, упадка престижа педагогической профессии, размывания идентичности работников школ, а также их постепенного ухода в «теневой сектор», репетиторство [Вольчик & Посухова, 2017, с. 122]. Следствием этих процессов являются снижение личностно-профессиональной устойчивости педагогических кадров к институциональным ловушкам современного образования и быстрое «профессиональное выгорание».

Актуальность исследования личностно-профессиональной устойчивости учительства

связана с тем, что в образовательной сфере уже давно сформировался комплекс профессионального стресса [Halouani et al., 2017]. Е. Smak пишет, что педагогику можно и нужно включать в список занятий с очень высоким риском потери здоровья как в физическом, так и в психологическом плане, поскольку проявляется тенденция рассматривать стресс учителя как характеристику не конкретной личности, а профессии [Smak, 2018, p. 179]. Эксперты также считают, что работники образования испытывают сравнительно больший уровень стресса, чем представители иных профессиональных групп [Foulidi et al., 2018].

Основу профессионального стресса учителей составляет комплекс проблемных психолого-педагогических ситуаций в общении с детьми, их родителями, коллегами [Васильченко & Желдоченко, 2017]; сложный характер труда, обусловленный высокими требованиями к профессии и значительной степенью



Максим Александрович ГОЛОВЧИН

кандидат экономических наук, заведующий отделом Федерального государственного бюджетного учреждения науки «Вологодский научный центр Российской академии наук» (ФГБУН ВолНЦ РАН).
160014, РФ, Вологда, ул. Горького, 56а.
E-mail: mag82@mail.ru

социальной ответственности (которые временами не подкрепляются наличием необходимых операциональных и личностных ресурсов у педагога) [Герьянская, 2008, с. 86], и т. д.

О. А. Лужанская и В. А. Чубук выделяют пять групп стрессоров, влияющих на развитие учителя в профессии:

- 1) вызываемые условиями учительского труда: быстрое переключение на новую работу; финансово-материальные затруднения; монотонный характер работы; обязанность работать не только в школе, но и дома, и т. д.;
- 2) возникающие по личностным причинам: страх перед администрацией школы и проверками инспекций; дефицит знаний о психологии школьников и о педагогических технологиях; когнитивный диссонанс и т. д.;
- 3) провоцируемые администрацией школы: аттестация на соответствие занимаемой должности; внушение руководством школы неполноценности профессионального труда учителям; внешний контроль за работой учителя и т. д.;
- 4) провоцируемые представителями родительской общественности: конфликты из-за низкой успеваемости по предмету и плохой дисциплины детей на уроках и т. д.;
- 5) стрессоры в общении с коллегами: напряженность, инспирированная группировками в коллективе; одиночество из-за замкнутости, позиция «отвергаемого» в коллективе [Лужанская & Чубук, 2016] и т. д.

Дж. Хэтти отмечает также важность для формирования благоприятного эмоционального климата в классе отношений между учителем и учеником на основе эмпатии, а также отсутствия конфликтов, нарушающих эти отношения [Hattie, 2008]. При этом, по мнению экспертов, стресс особенно сильно отражается на работе учителей, которые чувствуют свою неконкурентоспособность, а также питают «нереалистичные амбиции и ожидания» [Foulidi, 2018, p. 43].

Вместе с тем со временем в образовательном пространстве появляются новые, ранее не фиксируемые стрессогенные факторы, воздействующие на образовательных агентов. Так, в марте 2020 года в условиях распространения в России новой коронавирусной инфекции (COVID-19) Министерством просвещения Российской Федерации был издан «Временный порядок сопровождения реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» (утв. приказом Минпросвещения РФ от 17 марта 2020 года № 103). Временный порядок с целью принятия экстренных мер по снижению рисков распространения COVID-19 предписывает общеобразовательным школам, техникумам, колледжам, а также организациям, реализующим дополнительные общеобразовательные программы, незамедлительно перейти на электронное обучение, основанное на применении в учебном процессе дистанционных образовательных технологий.

Вследствие технической и моральной неподготовленности к цифровому формату взаимодействия режим «Временного порядка» стал стрессовым фактором для всех участников образовательных отношений (в частности, для педагогов). Так, по данным социологического исследования, проведенного в мае-июне 2020 г. среди учителей Вологодской области (n=272), массовый переход школ на дистанционный формат обучения без адаптационного периода сопровождался целым рядом серьезных проблем. По мнению учителей, соответствующие проблемы примерно в одинаковом объеме коснулись обучающихся (97%), их родителей (93%)

и учительского корпуса (84 %) и были вызваны целым рядом причин:

- технические причины: отсутствие/дефицит необходимой техники и интернет-подключения в некоторых домохозяйствах (49 %) и у педагогов (34 %). Последнее особенно заметно в сельских районах области;
- методологические причины: отсутствие цифрового опыта у педагогов (29 %) и возможностей для проведения онлайн-занятий по ряду предметов (32 %);
- социокультурные причины: низкая образовательная мотивация у детей в условиях «домашнего обучения», недисциплинированность и неусидчивость обучающихся (34 %).

Как следует из высказываний респондентов в ответах на открытые вопросы анкеты, «дистанционно научить вообще нельзя, так [же] как и не определить, усвоил ли школьник те идеи, которые усвоил бы в очном формате занятий; при формально верном решении заданий, он может неверно думать», «[в новом формате] существуют такая проблема оценивания, как [повсеместные] списывания», «невозможно [дистанционно] получить качественное (тем более школьное) образование; детям необходимо живое общение»¹.

Профессиональный стресс может стать фактором «выгорания» в учительской профессии; к проявлениям «выгорания» относятся: чувство эмоционального истощения (безразличие, хроническая усталость от постоянного погружения в процесс решения чужих проблем), дегуманизация (которая проявляется в форме отрицательного отношения к окружающим – ученикам, родителям, коллегам, руководству), негативное самовосприятие в профессиональном аспекте (ощущение того, что учитель больше не справляется успешно со своими обязанностями, не разбирается в своей работе и периодически терпит профессиональные неудачи) [Ророва, 2016, р. 33]. Следствием «выгорания» также становится резкое снижение устойчивости в профессии.

Целью нашего исследования стала разработка теоретического подхода и методики оценки личностно-профессиональной устойчивости учителей школ. Для достижения поставленной цели

в исследовании были реализованы следующие задачи: обобщение подходов к исследованию категории «личностно-профессиональная устойчивость»; уточнение на основе этого обобщения показателей сформированности изучаемого явления у отдельных представителей учительского сообщества; разработка методики обобщения показателей в интегральный индекс; проведение расчетов в рамках апробации предложенной методики (для определения работоспособности предлагаемого решения).

Исследование личностно-профессиональной устойчивости началось за рубежом. В 1975 г. Институтом социальных исследований Мичиганского университета (США) была создана модель профессионального стресса, в надстройку которой вошли устойчивые свойства личности профессионала (к ним относятся гигиенические, демографические, личностные качества работника) [Caplan et al., 1975]. В последнее время интерес к подобного рода исследованиям возобновился, при этом факторы, характеризующие результативность и эффективность трудовой деятельности, все чаще становятся основой для принятия решений о дальнейшей занятости, продвижении по службе, а также финансовых бонусах.

В отечественных исследованиях понятие личностно-профессиональной устойчивости впервые было введено К. К. Платоновым в 1965 г. Им же было предложено несколько моделей этого процесса: в рамках нормативной акцентировалось внимание на требованиях к личности для выполнения деятельности, в рамках эмпирической – на реально существующих профессиональных качествах. Категория устойчивости рассматривалась как способность к реализации своих личностных позиций через преобразование собственного поведения, а также как противодействие явлениям, противоречащим личностным установкам [Платонов & Глоточкин, 1986].

Под личностно-профессиональной устойчивостью ученые чаще всего понимают свойство личности, которое придает профессиональной направленности интенсивность, действенность и стабильность [Платонов & Глоточкин, 1986]; интегративную характеристику, поддерживающую равновесие между личностью и профессиональной средой [Курьев, 2014, с. 25]; системообразующее качество профессионально важных свойств работника [Кучер, 2011, с. 142].

¹ Здесь и далее приводятся данные онлайн-опроса учителей общеобразовательных школ Вологодской области (ВолНЦ РАН; май-июнь 2020 г.; n=272).

В науке термины «устойчивость» и «стабильность» используются в исследованиях в отношении далеко не всех профессиональных групп, а тех, на кого особо воздействует феномен профессионального стресса. Среди последних (наряду с военными, сотрудниками правоохранительных органов, социальными работника-

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТРЕСС МОЖЕТ СТАТЬ ФАКТОРОМ «ВЫГОРАНИЯ» В УЧИТЕЛЬСКОЙ ПРОФЕССИИ; К ПРОЯВЛЕНИЯМ «ВЫГОРАНИЯ» ОТНОСЯТСЯ: ЧУВСТВО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИСТОЩЕНИЯ, ДЕГУМАНИЗАЦИЯ, НЕГАТИВНОЕ САМОВОСПРИЯТИЕ

ми) особое место занимают педагоги. За рубежом личностно-профессиональная устойчивость педагогической профессии обычно рассматривается в тандеме с критериями эффективности учителя. К примеру, John A. Zahorik устойчивыми учителями считает тех, кто «имеет стабильные или гибкие стили обучения в школе, а также определенный уровень образовательной идеологии» [Zahorik, 1990, p. 70]. Grant B. Morgan и его коллеги устойчивостью называют производительность поведения учителя [Morgan et al., 2014, p. 5].

В отечественной научной литературе понятие «профессиональная устойчивость учителя» интерпретируется с разных точек зрения:

- 1) как социальная проблема стабильности и закрепляемости педагогических кадров в профессии в периоды кризисных социально-экономических потрясений [Димура, 1983; Kunter et al., 2013; Good & Lavigne, 2014];
- 2) как совокупность профессионально-личностных качеств учителя, его организационной культуры, определяющих эффективность работы в стенах школы [Гузъ, 2007; Курлянд, 2005, Подольская, 2010; Перевалова, 2015];
- 3) как некая копинг-стратегия, способ, которым пользуются педагоги, чтобы противостоять профессиональному стрессу [Voss et al., 2017; Lee et al., 2016; Keller et al. 2014; Духновский и др., 2015];

- 4) как ориентир для подготовки будущих педагогов к стабильной профессиональной деятельности в стенах учебного заведения [Каргиева, 1984; Лазарев и др., 2018; Осадчая, 1990].

Стоит отметить стремление ученых представить личностно профессиональную устойчивость к работе педагога как интегрированное качество, которое включает в себя, помимо профессиональных способностей и компетентности, жизненные ценности и мотивы достижений, уровень удовлетворенности работой и ее отдельными аспектами. Данное качество, по мнению З. Н. Курлянд, позволяет обеспечить быстроту становления учителя как мастера своего дела, а также оптимально синтезировать свойства личности, позволяющие ему уверенно, самостоятельно, без эмоционального напряжения осуществлять свою профессиональную деятельность с минимальными ошибками на протяжении длительного времени [Курлянд, 2005, с. 19].

По существу, в каждой авторской модели личностно-профессиональной устойчивости прослеживается понимание того, каким в психологическо-ценностном плане должен быть образ профессионала, способного удержаться в непростой профессии учителя (уверенным в себе, эмоционально стабильным, гибким к новациям, мотивированным на достижения в профессиональной сфере, внутренне удовлетворенным условиями труда, склонным к саморефлексии и самокритике и т. д.).

В плане использования научных методик для оценки феномена личностно-профессиональной устойчивости в науке обычно применяют наблюдение, сбор материалов о параметрах этого явления и их математическую обработку. С. В. Хусаинова, например, для определения личностно-социальной устойчивости в учебно-профессиональной деятельности предлагает авторскую тестовую методику; в ее рамках испытуемым задаются вопросы с набором утверждений, которые отражают:

- а) общий показатель реакции на внешние воздействия;
- б) личностные характеристики (ригидность, агрессивность, конформность, экстраверсия, интроверсия, деятельностная тревожность, самооценка).

На основе интерпретации экспериментальных результатов в рамках методики формируются профили профессионалов,

объединяющие личностные характеристики, что определяет аспект устойчивого, колеблющегося и неустойчивого типа реакции педагогов [Хусаинова, 2018].

И. А. Ключниковой была разработана диагностическая карта сформированности профессиональной устойчивости учителя. В карте определен комплекс оценочных показателей, включающий в себя профессионально-педагогическую направленность специалиста, удовлетворенность выбранной профессией, систему профессионально-педагогических знаний и умений, способность к саморазвитию, самообразованию и эмоциональной регуляции, наличие волевых качеств. Каждый показатель в итоге предлагается оценивать по пятибалльной шкале для дальнейшего определения уровней профессиональной устойчивости: оптимальный (4–5 баллов), допустимый (3,1–3,9 баллов), удовлетворительный (2,1–3 балла), критический (1–2 балла) [Ключникова, 2005]. Схожая методика была использована Т. В. Осадчей, которая в рамках оценки сформированности профессиональной устойчивости выделяет высокий, достаточный, средний и низкий уровни развития этого феномена у педагогов [Осадчая, 1990].

В. В. Гузь предлагает методику оценки профессионально-личностной устойчивости учителя, основанную на выявлении степени сформированности основных структурных компонентов этого явления у представителей педагогической профессии. К этим компонентам относятся субъектность (профессиональная позиция, взгляды, убеждения, идеалы), социальная зрелость (активность и гибкость в жизнедеятельности и общении) и профессиональная компетентность. Уровень развития этих структур определяет различные уровни устойчивости: низкий (при слабой выраженности всех признаков, отсутствии осознания собственных возможностей в профессии и призвания), средний (если педагог проявляет более развитую субъектность, уверенность в правильности профессионального выбора при слабой социальной зрелости и компетентности), высокий (если у учителя четко проявляются субъектность, социальная зрелость и профессиональная компетентность). Эти уровни, по мнению исследователя, являются основанием для отнесения учителей к той или иной типологической группе (с высокой, средней и низкой устойчивостью в профессии) [Гузь, 2007].

В рамках обобщения научных подходов следует отметить, что ученые, стремясь представить личностно-профессиональную устойчивость как интегративный показатель, заостряют внимание лишь на одной из его сторон (либо личностной, либо профессиональной). Поэтому зачастую в процессе интеграции не происходит совмещения таких ролей педагога, как член домохозяйства, работник школы, экономический агент и т. д. Часто из поля зрения исследователей исчезает важный для личностно-профессиональной устойчивости финансовый фактор. Так, согласно социологическим данным, большая часть (77 %) вологодских учителей не удовлетворены размером оплаты своего труда; из них 33 % по возможности хотели бы сменить работу в школе на другую (в группе тех, кто удовлетворен своими доходами, 18 %). Также личност-

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ — ЭТО ИНТЕГРАТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА, ПОДВЕРЖЕННАЯ ПРОЦЕССАМ ПОСТЕПЕННОГО ФОРМИРОВАНИЯ. УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭТОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОТРАЖАЕТ ИНДЕКС ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ.

но-профессиональная устойчивость в науке традиционно рассматривается как возможность педагога качественно выполнять свои профессиональные функции, но игнорируется то обстоятельство, что учитель может из-за отсутствия устойчивости полностью отказаться от выполнения возложенных на него обязанностей, а то и вовсе сменить место работы, что создаст кадровую проблему для школы.

В нашем исследовании мы будем придерживаться ресурсного подхода, т. е. рассматривать личностно-профессиональную устойчивость как результат использования учителем для своего профессионального роста и карьеры различных экономических, социальных, организационных (средовых), институциональных и личностных ресурсов. Наличие/отсутствие

этих ресурсов определяет планы педагога по продолжению профессиональной деятельности в школе в том или ином статусе. Для нас личностно-профессиональная устойчивость – это интегративная характеристика, подверженная процессам постепенного формирования. Уровень сформированности этой характеристики отражает индекс педагогической устойчивости.

Методы исследования

С нашей точки зрения, устойчивость в профессии учителя формируют:

- а) внешние ресурсы, определяющие организационно-финансовые возможности, достаточные для продолжения педагогической деятельности;
- б) внутренние ресурсы: эмоции и настроения, сила воли и запас терпения, профессиональные знания, внутреннее желание работать в условиях, связанных с динамичным изменением профессиональной среды.

Исходя из этого понимания, мы уточнили традиционную структуру личностно-профессиональной устойчивости учительства (далее – ЛПУ), которая предлагается в науке, включив в нее шесть компонентов:

- 1) регулятивно-эмоциональная устойчивость (определяет влияние эмоционального состояния учителя, восприятия состояния дел в сфере занятости на его возможность работать в школе);
- 2) конативная устойчивость (определяет влияние запаса терпения, волевых качеств учителя на его психологическое состояние);
- 3) финансовая устойчивость (определяет влияние доходов учителя на формирование планов далее оставаться в профессии);
- 4) институциональная устойчивость (определяет влияние внешней среды, приспособленности учителя к новым образовательным вызовам на его возможность работать в школе);
- 5) компетентностная устойчивость (определяет влияние профессиональных знаний педагога и желания по их усовершенствованию в качестве условия работы в школе);
- 6) трудовая устойчивость (определяет возможность учителя при увеличении трудовой нагрузки оставаться профессионалом

и совмещать служебные и семейные обязанности).

В оценочной системе компоненты ЛПУ формируются на основе самооценок учителей, представленных в рамках анкетирования.

Каждый компонент этой структуры имеет свой уровень развития, который мы предлагаем в рамках интерпретации самооценок педагогов оценивать в диапазоне от 1 (низкий уровень) до 3 (высокий уровень) баллов (табл. 1).

Для интерпретации уровня сформированности у педагогов ЛПУ мы предлагаем рассчитывать индекс педагогической устойчивости ($I_{пу}$) путем сложения баллов покомпонентно. Расчет индекса в ходе апробации производился суммированием показателей по каждому учителю в отдельности по следующей формуле:

$$I_{пу} = I_1 + \dots + I_{12}, \quad (1)$$

где $I_1 + \dots + I_{12}$ – балл по отдельному показателю личностно-профессиональной устойчивости.

Таким образом, алгоритм оценки личностно-профессиональной устойчивости будет включать в себя следующую последовательность исследовательских шагов:

- 1) определение уровня развития каждого компонента ЛПУ в баллах для каждого учителя в отдельности;
- 2) расчет индекса педагогической устойчивости ($I_{пу}$) для каждого учителя в отдельности;
- 3) выявление уровня сформированности ЛПУ путем кластерного анализа методом к-средних (предполагает выделение групп с высоким, средним и низким уровнем устойчивости).

Результаты исследования

В рамках исследования была проведена апробация методики оценки сформированности личностно-профессиональной устойчивости учителей на примере Вологодской области. Для расчетов использовалась информация, полученная в ходе социологического опроса представителей учительского сообщества Вологодской области. В нем приняли участие 272 учителя. В выборке исследования были учтены пропорции в численности между городскими и сельскими педагогами, работниками школ

Таблица 1. Структура личностно-профессиональной устойчивости учителя

№ п/п	Компоненты	Показатель	Уровень развития		
			Высокий (3 балла)	Средний (2 балла)	Низкий (1 балл)
1.	Регулятивно-эмоциональная устойчивость (ЭУ)	Социальные настроения (ЭУ1)	Прекрасное настроение	Нормальное, ровное состояние	Испытываю напряжение, раздражение, страх, тоску
		Оценка периода, который переживает отечественное образование (ЭУ2)	Расцвет, подъем	Застой	Кризис
2.	Конативная устойчивость (КонУ)	Запас терпения (КонУ1)	Все не так плохо и жить можно	Жить трудно, но можно терпеть	Терпеть наше бедственное положение уже невозможно
		Наличие планов по смене работы на другую, не связанную с образованием (КонУ2)	Нет	Скорее да; скорее нет	Да
3.	Финансовая устойчивость (ФУ)	Оценка денежных доходов (ФУ1)	Денег вполне достаточно; покупка большинства товаров не вызывает трудностей	Денег хватает только на приобретение необходимых товаров	Денег не хватает, приходится влезать в долги
		Оценка справедливости оплаты труда в отношении к трудовому вкладу (ФУ2)	Абсолютно справедлива	Скорее справедлива; скорее не справедлива	Совсем не справедлива
4.	Институциональная устойчивость (ИУ)	Самооценка готовности к новым образовательным вызовам (ИУ1)	Высокая	Скорее высокая; скорее низкая	Низкая
		Личное отношение к новациям (ИУ2)	Постоянно слежу за передовым педагогическим опытом в своей деятельности	Умеренно воспринимаю новшества, но не спешу сразу внедрять их	Совсем не воспринимаю новшества, отдаю предпочтение традициям
5.	Компетентностная устойчивость (КомУ)	Самооценка уровня владения профессиональными знаниями (КомУ1)	Высокий	Средний	Низкий
		Периодичность работы над повышением профессиональной квалификации (КомУ2)	Постоянно, часто	Время от времени	Никогда
6.	Трудовая устойчивость (ТУ)	Изменение сложности работы в школе за последние 5 лет (ТУ1)	Значительно уменьшилась	Скорее увеличилась; скорее уменьшилась	Значительно увеличилась
		Загруженность работой по проведению дополнительных занятий (ТУ2)	Отсутствие дополнительных предметов	Преподавание дополнительного предмета в своей школе	Преподавание дополнительного предмета вне своей школы

Источник: составлено автором.

с различным стажем работы. Доверительный интервал выборки – 5%. Опрос проводился в онлайн-формате путем заполнения google-форм.

В ходе первого этапа апробации методики определялся уровень развития отдельных компонентов личностно-профессиональной

устойчивости педагогов. Расчеты показали, что у учительского сообщества Вологодской области более всего развиты признаки компетентностной устойчивости. Это, в частности, находит отражение в уверенности педагогов в том, что они обладают высоким уровнем развития

профессиональных навыков (60%); при этом более критичны к себе молодые специалисты со стажем работы до 3 лет (48%). Около 80% постоянно и часто повышают свою профессиональную квалификацию. Как правило (в 75% случаев), это происходит в рамках регулярных программ переподготовки кадров и курсов, организованных органами управления образованием; реже (4%) – в ходе обучения в магистратуре и аспирантуре.

Часть учителей демонстрирует и высокий уровень трудовой устойчивости (возможности работать при высоком уровне нагрузок), что, однако, нивелируется сложным характером преподавания в школе. Большая часть (73%) педагогов отметила для себя увеличение сложности работы за последние пять лет. Такая точка зрения особенно характерна для учителей со стажем более 20 лет (83%), которые хуже адаптируются к информационным технологиям и новым педагогическим методикам. Так, более трети из них (34%) если и используют образовательные онлайн-ресурсы для проведения инновационных учебных занятий, то делают это крайне редко.

Большая часть элементов структуры личностно-профессиональной устойчивости вологодских учителей (институциональная, финансовая компоненты) демонстрируют средний уровень развития.

Сравнительно низкий уровень развития характерен для эмоциональной устойчивости учителей (менее 1,5 баллов), что не является

тоска). При этом на снижении психологического самочувствия заметно отразилась ситуация с COVID-19 (о чем говорят 65% респондентов). Фон настроения учителей также формируют собственные взгляды на состояние отечественного образования, период развития которого только 6% называют «расцветом и подъемом», а остальные – «застоем и кризисом».

ЧАСТЬ УЧИТЕЛЕЙ ДЕМОНИСТРИРУЕТ И ВЫСОКИЙ УРОВЕНЬ ТРУДОВОЙ УСТОЙЧИВОСТИ, ЧТО, ОДНАКО, НИВЕЛИРУЕТСЯ СЛОЖНЫМ ХАРАКТЕРОМ ПРЕПОДАВАНИЯ В ШКОЛЕ

Путем сложения баллов по отдельным компонентам личностно-профессиональной устойчивости в рамках апробации был получен массив индексов педагогической устойчивости ($I_{пу}$) в диапазоне от 10 до 35 баллов. Методом k-средних была проведена кластеризация этих данных, в результате чего все респонденты были объединены в четыре группы:

- 1) с крайне высоким уровнем сформированности педагогической устойчивости – выше 29 баллов;

Таблица 2. Уровень сформированности личностно-профессиональной устойчивости учителей Вологодской области (в %)

Уровень 100% -->	Всего	По месту проживания			По стажу работы в школе, лет		
		Вологда	Череповец	Районы	до 3	3–20	более 20
Крайне высокий	10,7	58,6	27,6	13,8	3,4	27,6	69,0
Выше среднего	58,1	48,7	36,7	14,6	8,2	38,0	53,8
Ниже среднего	28,3	64,9	18,2	16,9	15,6	42,9	41,6
Крайне низкий	2,9	62,5	37,5	0,0	75,0	25,0	0,0

Источник: составлено автором.

ся неожиданностью, поскольку работа в школе связана с высоким уровнем профессионального стресса и «выгоранием» [Przybylska, 2016, p. 42]. Более половины (54%) характеризуют свое текущее настроение в негативных оценках (напряжение, раздражение, страх,

- 2) с уровнем сформированности педагогической устойчивости выше среднего – 25–28 баллов;
- 3) с уровнем сформированности педагогической устойчивости ниже среднего – 20–24 балла;

4) с крайне низким уровнем сформированности педагогической устойчивости – ниже 19 баллов.

Расчет индекса показал, что высоким и выше среднего уровнем ЛПУ обладают 69% педагогов вологодских школ, а низким и ниже среднего – 31% (табл. 2). Это подтверждает неоднородность учительского сообщества региона по устойчивости в профессии и опровергает устоявшееся в зарубежной научной литературе представление о том, что «профессия учителя является более гибкой и стабильной, чем многие другие» [Mizala & Nopo, 2012].

Высокий уровень устойчивости в большей степени характерен для работников городских (но не сельских) школ, а также стажистов (но не молодых специалистов). Последнее наводит на мысль о том, что формированию личностно-профессиональной устойчивости не уделяется достаточного внимания в педагогических вузах. При этом наличие ресурсов для ЛПУ тесно связано с личным отношением педагогов к профессии. Так, индекс $I_{пу}$ сравнительно выше среди тех, кто рассуждает о работе в школе как о своем призвании, деле жизни (90% против 10% среди тех, кто так не считает). Это подтверждает необходимость учета фактора профессионального призвания при рекрутинге преподавателей.

Анализ баланса структуры личностно-профессиональной устойчивости по выделенным группам показал, что уменьшение значений индекса педагогической устойчивости оказывает заметное влияние прежде всего на его конативную компоненту. Это ярко проявляется в потере мотивации к продолжению работы в школе, появлении планов сменить род занятий. У учителей, обладающих крайне высоким уровнем $I_{пу}$, желание остаться в профессии выражено достаточно сильно, у остальных – менее заметно. Это говорит о том, что педагоги, чья устойчивость должным образом не сформирована, более склонны к формированию планов по выходу из профессии, а значит, являются «группой риска» для стабильной работы образовательных организаций.

Заключение

В исследовании нами было концептуализировано понятие «личностно-профессиональная

устойчивость учителя», уточнена исследовательская схема оценки данного явления, методика апробирована на результатах соцопроса. Предварительно апробация показала достаточно сильную дифференциацию учительства в регионе по признаку устойчивости в профессии. При этом учителя с низким индексом педагогической устойчивости более склонны к крайним формам конативной реакции (то есть не терпят проблемы, не стараются их разрешать, а в ответ планируют сменить свой род занятий).

Апробация указала на возможность использования методики оценки личностно-профессиональной устойчивости на более масштабной выборке.

В рамках вторичного анализа социологических замеров нас заинтересовал вопрос о том, влияют ли проблемы дистанционного обучения (выявленные в рамках действия «Временного порядка») на личностно-профессиональную устойчивость учительства. Для этого мы прибегли к корреляционному анализу (корреляция Пирсона), в рамках которого определялась теснота парной взаимосвязи между значениями индекса педагогической устойчивости у учителей и наличием профессиональных трудностей в личной практике реализации онлайн-образования. Корреляционный анализ, проведенный на примере выборки социологического опроса, показал, что влияние обозначенных проблем на устойчивость в профессии проявляется только среди педагогов с крайне низким ресурсным уровнем ЛПУ. В том случае, если учителя из этой группы сталкиваются с немотивированностью учеников на дистанционное обучение ($r=0,57$), индекс $I_{пу}$ растет, а в случае отсутствия у школьников технических возможностей наладить интернет-соединение для участия в онлайн-занятиях ($r=-0,56$), наоборот, снижается.

Исследовательские результаты в итоге дают основания говорить о существовании дистанционного обучения как разнопланового фактора, играющего роль и драйвера, и стрессора. Отчасти профессиональные неудачи в практике удаленного обучения могут побудить учителей с низким ресурсным уровнем ЛПУ на дальнейший рост и самосовершенствование (например, на овладение новыми методиками обучения и воспитания, технологиями); отчасти – привести к снижению профессиональной активности,

«выгоранию» и, как следствие, окончательной потере устойчивости в профессии. Последнее происходит, поскольку с рядом проблем (особенно технических) работники школ не могут справиться в одиночку, своими силами.

Учитывая склонность педагогов с низким уровнем ЛПУ к экстремальным поведенческим реакциям (увольнению), можно говорить как минимум о некотором риске стабильности кадрового состава в школьном образовании в случае пролонгации практик онлайн-обучения в том формате, в каком они были представлены во время пандемии. По всей видимости, подобная ситуация не в последнюю очередь затронет молодых педагогов (которые не обладают такими преимуществами устойчивости в профессии, как их старшие коллеги). В их случае эмоции, вызванные стрессом от неудач в проведении занятий в удаленном режиме, могут возобладать над естественной для молодежи адаптируемостью к инновациям, что может обернуться снижением кадровой ротации в школах.

С нашей точки зрения, в дальнейшем планировании цифровизации следует учесть, что учительство в целом лояльно относится к идее новаторского обновления образовательного процесса за счет внедрения информационных устройств (41 % вологодских педагогов считают, что в будущем цифровое обучение будет востребовано). Однако гибкость к новейшим технологиям может серьезно подорвать спорная и опрометчивая управленческая практика. Так, проблемы дистанционного обучения на первых этапах его реализации были настолько серьезны, что скорее «отпугнули» часть учителей

от дальнейшей эксплуатации новейших онлайн-ресурсов. Так, согласно данным опроса, в группе педагогов, использовавших в различных целях цифровые продукты ранее (до ситуации апреля 2020 г.), удельный вес желающих прибегнуть к ним и после отмены «Временного порядка...» уже не превышает 80 %.

Мы считаем, что временный переход российских школ на дистанционное обучение показал, что без необходимой организационной и методологической подготовки «цифровая революция» в образовании не будет обречена на победу. При этом роль основного ограничителя в данном случае сыграют именно образовательные агенты, чья устойчивость подрывается пока что необдуманной политикой цифровизации.

Моменты, которые в дальнейшем стоит предусмотреть, прежде всего касаются поддержки учителей, чья удаленная работа в апреле 2020 г. оказалась без должного технического, организационного и методологического сопровождения. Важной является отработка единой концепции проведения обучения в дистанционном формате, которая бы учитывала устойчивость педагога в профессии, а также факторы, непосредственно формирующие ее. Это касается как объективных, средовых, инфраструктурных, технических сторон вопроса (таких как обеспеченность учительства необходимыми устройствами), так и субъективных моментов. При этом обычные для агентов формы обучения желательно не полностью заменять виртуальными, а интегрировать последние в сложившуюся образовательную традицию [Головчин, 2019, с. 242].

Список источников | References

- Васильченко М. В., Желдоченко Л. Д. (2017). Феномен профессионального стресса в педагогической деятельности. *Мир науки*, 5 (6), 1–10.
- Вольчик В. В., Посухова О. Ю. (2017). Реформы в сфере образования и прекаризация учителей. *Terra Economicus*, 2, 122–138.
- Герьянская Н. О. (2008). Психосоциальное здоровье педагога в условиях модернизации образования. *Сибирский психологический журнал*, 29, 86–89.
- Головчин М. А. (2019). Какой учитель нужен «школе будущего»? Применимость подхода Дж. Хэтти для российского образования. *Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз*, 12 (5), 229–242. DOI: 10.15838/esc.2019.5.65.15.
- Гузъ В. В. (2007). Моделирование процесса профессиональноличностной устойчивости учителя. *Преподаватель. XXI век*, 3, 42–43.
- Димуря И. Н. (1983). Некоторые условия повышения профессиональной устойчивости молодых учителей в сельской школе. *Социально-педагогические и психологические вопросы повышения квалификации педагогических кадров*. Л.: НИИ ООБ АПН СССР, 34–41.
- Духновский В. В., Рахманский В. Л., Речкалова О. Л. (2015). Выраженность психологической устойчивости и ситуационных реакций у субъектов образовательного процесса, переживающих кризис. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология*, 8 (3), 36–43.
- Каргиева З. К. (1984). Профессиональная устойчивость учителей и определяющие ее факторы. *Вопросы преемственности воспитания и формирования учебной деятельности в системе «школа-вуз»*. Орджоникидзе: Северо-Осетинский университет, 59–65.
- Клименко Л. В., Посухова О. Ю. (2017). Профессиональная идентичность городских учителей в условиях модернизации института образования. *Журнал институциональных исследований*, 2, 137–151.
- Ключникова И. А. (2005). Обоснование организационных условий формирования профессиональной устойчивости будущих учителей безопасности жизнедеятельности. *Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности: интеграция науки и практики*. Ставрополь: СГУ, 53–55.
- Курлянд З. Н. (2005). *Педагогіка вищої школи*. К.: Знання.
- Курышев В. М. (2014). Формирование профессиональной устойчивости будущих специалистов по социальной работе с осужденными. *Глобальный научный потенциал*, 1 (34), 25–26.
- Кучер В. А. (2011). Профессиональная устойчивость как фактор формирования личности офицера МВД РФ. *Современные исследования социальных проблем*, 2, 142–143.
- Лазарев М. А., Стукалова О. В., Темиров Т. В. (2018). Профессиональная устойчивость будущих педагогов: потенциал в процессе подготовки и критерии оценки. *Наука и школа*, 2, 62–68.
- Лебедев К. В., Васильева Л. В., Суменова Е. С. (2019). *Прогноз возрастной структуры педагогических работников в сфере общего образования России. Образовательное пространство в информационную эпоху – 2019*. М.: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 63–81.
- Лужанская О. А., Чубук В. А. (2016). Сохранение эмоциональной и стрессовой устойчивости педагогов. *РОНО*, 28. http://www.erono.ru/art/all.php?SECTION_ID=266&ELEMENT_ID=19879.
- Осадчая Т. В. (1990). Эмоциональная устойчивость как детерминанта педагогической техники. *Диагностика и регуляция эмоциональных состояний*. М.: АПН СССР, 90–91.
- Перевалова А. А. (2015). Профессиональная стабильность будущего педагога. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, 4 (20), 172–176.
- Платонов К. К., Глоточкин А. Д. (1986). *Структура и развитие личности: психология личности*. М.: Наука.
- Подольская Е. А. (2010). *Педагогика и психология высшей школы*. Харьков: Изд-во НУА.
- Хусаинова С. В. (2018). Методика измерения личностно-социальной устойчивости в учебно-профессиональной деятельности. *Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика»*, 28 (2), 239–248.
- Caplan R. D., Cobb S., French J. R. P., Harrison Jr. R. V., Pinneau S. R. (1975). Job Demands and Worker Health. *HEW Publication*. No. (NIOSH), 75–160.
- Foulidi X. I., Papakitsos E. C., Vartelatou S. (2018). Factors That Cause Professional Stress to Teachers of Secondary Education in Greece: Bibliographic Review and a Proposed Empirical Research on the Correlation of Professional Stress with School Performance. *Cross-Currents: An International Peer-Reviewed Journal on Humanities & Social Sciences*, 4 (4), 43–46.
- Good T. L., Lavigne A. L. (2015). Issues of Teacher Performance Stability are not New: Limitations and Possibilities. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (2), 1–16. DOI: 10.14507/epaa.v23.1916.
- Halouani N., Smaoui F., Derbel C., Naoui R., Aloulou J., Amami O. (2017). Factors associated with professional stress at the teachers. *European Psychiatry*, 41 (S1), 417. DOI:10.1016/j.eurpsy.2017.01.370.
- Hattie J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Keller M. M., Chang M. L., Becker E. S., Goetz M., Frenzel A. C. (2014). Teachers' Emotional Experiences and Exhaustion as Predictors of Emotional Labor in the Classroom: an Experience Sampling Study. *Frontiers in Psychology*, 5, 1442–1452. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01442.
- Kunter M., Klusmann U., Baumert J., Richter D., Voss T., Hachfeld A. (2013). Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 805–820. DOI: 10.1037/a0032583.
- Lee M., Pekrun R., Taxer J., Schutz P., Vog L., Xie X. Teachers' (2016). Emotions and Emotion Management: Integrating Emotion Regulation Theory with Emotional Labor Research. *Social Psychology of Education*, 19 (4), 843–863. DOI: 10.1007/s11218-016-9359-5.
- Mizala A., Nopo H. (2012). Evolution of Teachers' Salaries in Latin America at the Turn of the 20th Century: How Much are They (Under or Over) Paid? *IZA Discussion Paper*, 6806, 1–40.
- Morgan G. B., Hodge K. J., Trepinski T. M., Anderson, L. W. (2014). The stability of teacher performance and effectiveness: Implications for policies concerning teacher evaluation. *Education Policy Analysis Archives*, 22 (95), 1–21. DOI: 10.14507/epaa.v22n95.2014.

32. Popova L. (2016). Possibilities for coping with professional stress in teachers. *Economics & Education*, 1 (1), 33–35.
33. Przybylska I. (2016). Emotional intelligence and burnout in the teaching profession. *The New Educational Review*, 43, 41–51.
34. Smak E. (2018). *The Professional Stress of Preschool Education Teachers*. *Labor et Educatio*, 6, 179–191. DOI: 10.4467/25439561LE.18.012.10239.
35. Voss T., Wagner W., Klusmann U., Trautwein U., Kunter M. (2017). Changes in Beginning Teachers' Classroom Management Knowledge and Emotional Exhaustion During the Induction Phase. *Contemporary Educational Psychology*, 5, 170–184. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2017.08.002.
36. Zahorik J. A. (1990). Stability and flexibility in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 6 (1), 69–80.



STRESS FORMULA

Methodological bases for measuring personal and professional stability of school teachers

Maxim Alexandrovich GOLOVCHIN

Candidate of Economic Sciences, Head of Department of Vologda Research Center of the Russian Academy of Sciences.
160014, Russia, Vologda, Gorky St., 56a. E-mail: mag82@mail.ru

ABSTRACT The aim of the presented study is to develop a scientific methodology for the index assessment of the personal and professional stability of school teachers and its approbation on the basis of sociological research data. The author summarized scientific approaches to the category of «personal and professional stability of teachers», as well as methods of experimental research of the relevant phenomena. On this basis, the concept of personal and professional stability was conceptualized as an integrative characteristic reflecting the result of the teacher's use of nature resources (external and internal) for his professional growth. The study clarified the traditional structure of the teacher's personal and professional stability. It included components of regulatory-emotional, conative, financial, institutional, competence-based and labor stability. The formed personal and professional stability is proposed using the indicator of pedagogical stability (IPU). The algorithm for assessing the personal and professional pedagogical profession in the framework of sociological research is determined as the follow-ing steps: a point assessment of the level of components of personal and professional stability for each teacher in a separate work; calculation of a number of IPU's based on the summation of points for each component; determination of the level of formation of personal and professional stability on the basis of clustering indicators of the k-means method. In the course of approbation of the methodology on the example of the Russian region, the data of a sociological survey of representatives of the teaching community of the Vologda Oblast were used (n=272). Calculations make it possible to obtain a number of indices of pedagogical sustainability and levels of development of sustainability of Vologda teachers in their profession. In conclusion, referring to the category and focus of learning problems at the personal and professional level of schools.

KEYWORDS: Education, teachers, personal and professional stability, index, clustering.

