

© 2019 г.

Д.Л. КОНСТАНТИНОВСКИЙ, М.А. ПИНСКАЯ, Р.С. ЗВЯГИНЦЕВ

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОЧУВСТВИЕ УЧИТЕЛЕЙ: ОТ ЭНТУЗИАЗМА ДО ВЫГОРАНИЯ

---

КОНСТАНТИНОВСКИЙ Давид Львович – доктор социологических наук, главный научный сотрудник, Институт социологии Федерального научно-исследовательского центра Российской академии наук (scan21@mail.ru); ПИНСКАЯ Марина Александровна – кандидат педагогических наук, Центр социально-экономического развития школы, Институт образования, НИУ ВШЭ, ведущий научный сотрудник (mpinskaya@hse.ru); ЗВЯГИНЦЕВ Роман Станиславович – Центр социально-экономического развития школы, Институт образования, НИУ ВШЭ, аналитик (rzvyaginцев@hse.ru). Все – Москва, Россия.

---

**Аннотация.** В статье приводятся результаты исследования профессионального самочувствия учителей российских школ. На основании факторного анализа полученных данных выявлено, что сообщество учителей можно представить как совокупность групп, каждой из которых свойственны определенные особенности профессионального самочувствия. Характеристики групп описывают сообщество с точки зрения отношения к труду. При этом обычно рассматриваемые характеристики, такие, как возраст, пол, объем заработной платы и учебная нагрузка, оказались незначимыми. Анализ показал, что деформация профессиональной позиции связана с внешними факторами стресса: социальным контекстом, в котором работает школа, характеристиками территории, контингентом учащихся, высокой нагрузкой, не связанной с преподаванием, а также низкой вовлеченностью в принятие административных решений. В работе используются данные обследования Мониторинга экономики образования за 2015–2016 уч. год, дополненного целевым блоком. Приведены результаты психометрического анализа целевого блока в рамках классической теории тестирования, которые позволяют сделать заключение об отчуждаемости методики и в дальнейшем использовать разработанный инструмент как самостоятельный.

**Ключевые слова:** школа • учитель • профессиональное самочувствие • отношение к труду • факторный анализ данных • психометрический анализ

DOI: 10.31857/S013216250004949-6

**Введение.** Профессиональное самочувствие учителей в России и в других странах мира находится в центре внимания исследователей и общественности, в силу роли, которую играют учителя в системе образования и социальной структуре общества [Mourshed et al., 2010; McKenzie et al., 2005]. Установлено, что профессиональное самочувствие имеет определяющее значение в отношении учителей «с собой» («самоэффективность»), с детьми и коллегами [Klassen et al., 2009; Klassen, Tze, 2014]. С эмоциональным состоянием и удовлетворенностью учителя работой связывают мотивацию, педагогические установки и производительность работы учителей, и, как следствие, академическую успеваемость учащихся, их эмоциональное благополучие и вовлеченность в учебу, рост социальной мобильности [Klusmann et al., 2008].

Мотивация и профессиональное самочувствие учителей, удовлетворенность профессиональным и социальным положением является предметом мониторингов ведущих

российских исследовательских центров. Мониторинг экономики образования НИУ ВШЭ и «Левада-центра» [Пинская и др., 2017], мониторинг эффективности школьного образования, осуществляемый Центром экономики непрерывного образования ИПЭИ РАНХиГС [Логинов и др., 2017], исследования ФГБНУ «ИУО РАО» [Собкин, Адамчук, 2016], фиксируя отношение учительского корпуса к собственной профессиональной деятельности и различным мерам актуальной образовательной политики, обнаруживают ряд проблем, которые сказываются в частности, на профессиональном самочувствии учителей, их удовлетворенности профессией и своим положением.

В публикациях и дискуссиях по результатам исследований профессионального самочувствия российских учителей все чаще начинает звучать тема выгорания. Выгорание понимается как потеря энтузиазма, эмоциональное опустошение, утрата идеалов и разочарование в моральных ценностях [Cherniss, 1992; Maslach et al., 1997; Matheny et al., 2000]. Сходным образом описывали причины и проявление выгорания исследователи проблем сферы образования. Буллоу и Боуман показали, что учителя, которым может грозить выгорание, чувствуют себя неудачниками, считают, что ошиблись в выборе работы и разочарованы тем, что реальный опыт не соответствует идеалам и надеждам, с которыми они пришли в школу [Bullough, Vaughan, 1996]. ЛеКомпт и Дворкин рассматривают выгорание как крайнюю степень отчуждения от принятой роли и делают акцент на переживании учителем бесполезности своих усилий, невозможности оказать влияние на учеников [Day, Gu, 2014; LeCompte, Dworkin, 1991; Troman, Woods, 2001]. Психологическое выгорание снижает воспринимаемую самоэффективность в управлении классом [Brouwers, Tomic, 2000]. Ключевым фактором при анализе причин выгорания становится стресс, которому учителя подвергаются в течение продолжительного времени [Wood, 2002]. Стресс понимается как неотъемлемая составляющая педагогической профессии, связанная не только с отношениями между учителем и учащимися, учителем и администрацией, но и с учебной нагрузкой [Boyle et al., 1995; Collie et al., 2012]. При этом уровень стресса и, шире, характер профессионального самочувствия варьируется в зависимости от факторов школьного климата [Collie et al., 2012], отношений в профессиональном сообществе, взаимоотношения с директорами [Collie et al., 2012].

Дворкин сделал вывод, что одной из причин стресса могут быть: рабочая перегрузка, высокая степень контроля, груз ответственности за результаты учащихся, возлагаемой на учителя [Dworkin et al., 2003]. Другим фактором, способствующим либо препятствующим выгоранию, Дворкин считает характер отношений учителей с руководством: учителя, которые считают стиль своего руководителя не авторитарным, чувствуют с его стороны поддержку и вовлечены в принятие решений, менее подвержены выгоранию, чем их коллеги, чьи директора ведут себя противоположным образом [Dworkin, 2009]. Выводы, которые сделал Дворкин в отношении выгорания, послужили импульсом к постановке данного исследования<sup>1</sup>, которое в ходе работы охватило более широкий круг вопросов.

Цель исследования – анализируя аспекты профессионального самочувствия российских учителей, рассмотреть возможные формы деформации их профессиональной позиции, в частности, определить, какие условия деятельности учителей создают риск выгорания либо, напротив, способствуют сохранению энтузиазма, вовлеченности в работу, устойчивости к влиянию стресса.

В нашем исследовании не рассматривается психологическая составляющая деформации профессиональной позиции учителей, как это принято в работах отечественных исследователей эмоционального выгорания, разрабатывающих стратегии защиты от стресса на индивидуальном уровне. Напротив, мы хотим подчеркнуть важность внешних факторов стресса. Следуя подходу зарубежных исследователей [Day, Gu, 2014; Henderson, Milstein, 2003; Ko et al., 2013], мы предполагаем, что источником устойчивости к стрессу могут стать не только психологические особенности и установки учителя, но и характер

<sup>1</sup> Авторы выражают благодарность Энтони Гэри Дворкину за помощь в исследовании и предоставленные материалы.

школьной культуры, интеллектуальной и профессиональной среды школы. Другая гипотеза опирается на исследования, которые показали, что позитивные ожидания учителей связаны с достижениями учащихся и являются фактором их академической резильентности, т.е. способности преодолевать влияние негативных внешних воздействий [Agasisti et al., 2018; Erberber et al., 2015]. На этом основании было выдвинуто (и проверялось в данном исследовании) предположение о возможной связи позитивных ожиданий учителей в отношении учащихся и их собственного профессионального благополучия, в основе которого способность справляться с факторами стресса.

**Методика исследования.** Информационной базой работы стало обследование учителей в рамках «Мониторинга экономики образования»<sup>2</sup>. Обследование охватывает восемь федеральных округов (Москва выделяется как самостоятельный объект). Выборка – 2014 человек – формировалась методом двухступенчатой стратификации. На первой ступени отбирались школы из округов с разными контекстными характеристиками (форма собственности, характеристика территории, особенности реализуемых образовательных программ и т.д.). На второй ступени в выборку включались учителя этих школ, состоящие в штате и имеющие педагогическую нагрузку. Подробнее о формировании выборки в исследовании МЭО можно прочитать на странице проекта.

В анкетах МЭО для учителей мы рассматривали следующие данные, касающиеся профессиональной деятельности учителей:

- характеристики территории, школы и контингента учащихся;
- возможности профессионального развития;
- удовлетворенность условиями труда в данной школе;
- оценка изменений, происходящих в профессиональной деятельности и жизни учителей, в степени их загруженности, финансовых возможностях, досуге;
- установки в работе учителей;
- отношение к достижениям учащихся;
- уровень заработной платы.

Анкета МЭО была дополнена целевым блоком для обнаружения проявлений профессионального благополучия/неблагополучия. Он содержал четыре группы суждений, по три суждения в каждой группе (табл. 1).

Респондентам предлагалось указать наиболее близкую их профессиональному самочувствию степень согласия с каждым из суждений, выбрав один из вариантов ответа. Категории ответов представляли собой классическую шкалу типа Ликерта (от 1 до 5, полностью не согласен – полностью согласен). По своему смыслу и структуре содержимое целевого блока соответствует психологическому опроснику, призванному измерять тот или иной конструкт.

**Анализ факторной структуры.** Для того чтобы выяснить, каким образом группируются суждения целевого блока анкеты, был проведен факторный анализ полученных данных методом главных компонент с косоугольным вращением. По результатам факторного анализа была получена следующая таблица факторных нагрузок (табл. 2).

На основании полученных результатов следует заключить, что суждения делятся на четыре группы. При этом реальная группировка суждений отличается от теоретической, которая предполагалась при разработке инструментария. Реальная группировка суждений, основанная на результатах факторного анализа полученных данных, оказалась следующей:

- суждения, направленные на выявление формального отношения к работе (H, J, K, L);
- суждения, направленные на выявление энтузиазма, проявляемого по поводу работы учителем (A, C, F, I, K);
- суждения, направленные на выявление пессимистических настроений по поводу работы учителем (A, C, D, G);
- суждения, направленные на выявление проблемных отношений учителя с администрацией школы (B, E).

<sup>2</sup>Мониторинг экономики образования. URL: [Memo.hse.ru](http://Memo.hse.ru) (дата обращения: 03.10.2018).

Таблица 1

## Распределение суждений по группам

Группа	Суждения
Отношение к ученикам и академические ожидания	<b>A</b> – Я могу сделать многое для того, чтобы мои ученики достигли высоких результатов в учебе; <b>D</b> – Я считаю, что учитель не должен отвечать за результаты своих учеников; <b>G</b> – Как бы я ни старался, мои ученики, вряд ли покажут высокие результаты.
Возможность и желание влиять на решения, принимаемые школьной администрацией	<b>B</b> – Чем дольше я работаю в школе, тем больше убеждаюсь, как мало я могу влиять на решения, которые принимает наша администрация; <b>E</b> – Те, кто принимает основные решения в школе, действительно учитывают мои идеи и предложения; <b>H</b> – Я выполняю свою работу учителя, а влиять на решения, которые принимает администрация школы, не считаю нужным.
Отношение к своим профессиональным обязанностям	<b>C</b> – Я стараюсь не ограничивать мою активность в школе выполнением своих прямых обязанностей; <b>J</b> – Я выполняю свои обязанности и считаю, что этого достаточно; <b>L</b> – Главная обязанность учителя – избегать нареканий со стороны руководства.
Профессиональная идентификация и удовлетворенность профессией	<b>F</b> – Я выбрал профессию учителя и счастлив, что работаю в школе; <b>K</b> – Учитель – такая же работа, как всякая другая. в наше время выбирать не приходится; <b>I</b> – Я обнаружил, что сделал ошибку, став учителем.

*Примечание.* Буквенные обозначения суждений соответствуют их положению в анкете. Суждения предъявлялись респондентам в такой последовательности, чтобы не была очевидна связь между суждениями, принадлежащими к одной группе.

Таблица 2

## Факторные нагрузки, полученные в рамках эксплораторного факторного анализа

Переменные	Матрица факторных нагрузок после вращения				
	F1	F2	F3	F4	H2
A					0,463
B		0,321	-0,602	0,828	0,714
C		0,327	-0,374		0,325
D			0,644		0,518
E				-0,822	0,730
F		0,829			0,696
G			0,705		0,552
H	0,562				0,367
I		-0,797			0,599
J	0,649				0,503
K	0,712	-0,321			0,616
L	0,722				0,540
Eigenvalues	1,940	1,779	1,473	1,432	6,623
% of variance	16,170	14,822	12,271	11,933	55,196

*Примечание.* В таблице указаны только значения, превышающие 0,3; проценты дисперсии и собственные значения, приходящиеся на факторы, даны после вращения. H2 – общности (communalities).

Для проверки полученной факторной модели был использован конфирматорный факторный анализ (программа Mplus, метод ML). В таблице ниже представлены результаты проверки соответствия модели данным (табл. 3). Можно заключить, что качество модели довольно высоко.

Таблица 3

## Оценки качества соответствия модели данным в рамках конфирматорного факторного анализа

Параметры	Оценки качества
RMSEA	0,051 (90% CI: 0,045–0,057)
CFI	0,935
TLI	0,903
SRMR	0,032

Результаты позволяют разделить 12 суждений на четыре группы (далее буквенные индексы в скобках соответствуют суждениям). Для одного фактора характерен набор суждений, в которых декларируются: высокая оценка позитивных ожиданий относительно учеников (А); активности в отношении профессиональных обязанностей (С) и удовлетворенности выбором профессии учителя (F); несогласие с безразличным отношением к работе (К) и суждением, выражающим ошибочность выбора профессии учителя (I). Назовем фактор, указывающий на приверженность позитивным оценкам либо отрицание негативных в трех блоках анкеты, за исключением отношений с администрацией, фактором *энтузиазма*.

Другой фактор обусловлен набором утверждений, выражающих: нейтральную (J) и менее позитивную, но близкую к ней (L) оценки, касающиеся профессиональных обязанностей; согласие с безразличным отношением к работе (К); нежелание влиять на решения администрации школы (H). Связанные с этим фактором утверждения не касаются ожиданий от учащихся. Специфический характер утверждений, указывающий на формальное отношение учителя к выполнению его работы, позволяет условно назвать его фактором *формализма*.

Еще один фактор сфокусирован на ожиданиях от учащихся и обусловлен набором негативных (G), несколько реже нейтральных суждений (D), а также отрицанием позитивных (А). Остальные области анкеты, за исключением отрицания вовлеченности в работу (С), не входят в фокус данного фактора. На основании описанного характера фактора, свидетельствующего о пессимистической оценке учителем его положения в школе, назовем его фактором *пессимизма*.

Четвертый определившийся фактор сконцентрирован на суждениях, касающихся отношений с администрацией школы. Этому фактору свойственен набор суждений с негативной оценкой (В) и отрицанием положительных утверждений (Е), связанных с этими отношениями. Поскольку он выявляет отсутствие сотрудничества с администрацией школы и, по существу, отрицательное отношение к ней, определим его как фактор *недовольства администрацией*.

**Формирование групп.** Проведенный анализ позволяет рассмотреть несколько групп учителей. Факторный анализ дает возможность рассчитать условную выраженность каждого из факторов для каждого респондента (индекс/оценку, которая формируется на основе утверждений, нагружающих какой-либо фактор) [Gorsuch, 2003]. Учителей, оказавшихся в верхнем квартиле по выраженности какого-либо из факторов (факторной оценке), стало возможным определить как составляющих группу. Таким образом были сформированы группы, которые получили условные наименования сообразно с тем, по факторным оценкам какого фактора они имеют наиболее высокие значения: «формалисты» (F1), «энтузиасты» (F2), «пессимисты» (F3), «недовольные» (администрацией) (F4).

В каждой из описанных групп, кроме группы «энтузиастов», были обнаружены учителя, которые отметили утверждение «Я обнаружил(а), что совершил(а) ошибку, став учителем», как полностью совпадающее с их профессиональным самочувствием. Таким образом, выявилась группа, объединяющая тех, кто демонстрирует наибольшую степень разочарованности в выборе профессии. Можно предположить, что это нарушение профессиональной идентификации свидетельствует о наиболее серьезной деформации профессиональной позиции. Эти учителя были определены как «выгоревшие».

Таким образом, было выделено пять групп учителей, о которых пойдет речь в дальнейшем. Пять описанных групп составили 1310 человек из первоначальной выборки. Такое изменение связано с тем, что не все учителя из первоначальной выборки попали в какую-либо группу (выраженность факторов не была достаточной для определения в какую-либо группу).

**Распределение учителей по группам.** На рис. показано распределение учителей по группам в нашей выборке. Как видно, реже других представлены учителя с противоположными характеристиками профессионального самочувствия («полярные» группы): «энтузиасты» (1/5 выборки) и всего 4-мя процентами – «выгоревшие». Основной массив почти поровну делят три группы, характеристики которых условно можно оценить как промежуточные между «полярными»: группы «формалистов», «недовольных» и «пессимистов». 1/4 часть учителей относится к своей работе формально, другая 1/4 с пессимизмом смотрит на свою профессию, третья такая же часть конфликтует с администрацией открыто или латентно.

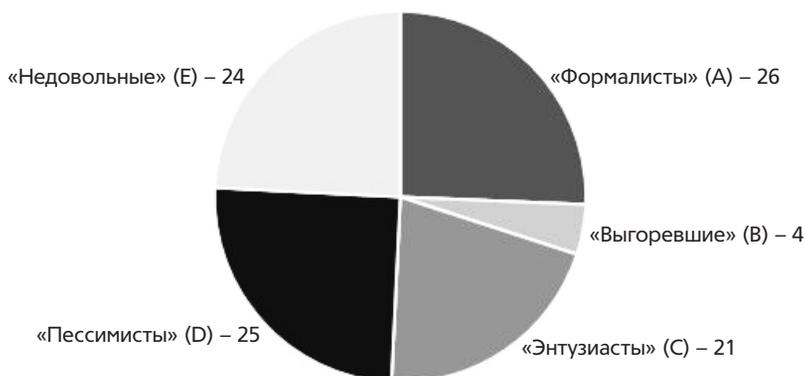


Рис. Распределение учителей по группам, %

**Характеристики групп: основные отличия.** Результаты анализа ответов учителей (целевой блок) сопоставлялись с характеристиками условий работы учителя (основная анкета МЭО). Основываясь на распространенных представлениях, логично было бы ожидать значимых различий в таких характеристиках групп, как возраст, пол, объем заработной платы и учебная нагрузка учителей. Однако результаты исследования не выявляют, что такие различия значимы. Существенные особенности, обнаруженные в характеристиках групп, рассмотрены ниже. Все указанные различия значимы на уровне  $p = 0,05$  при использовании множественного одномерного дисперсионного анализа и z-критерия для сравнения пропорций (с коррекцией Бонферрони для множественных сравнений).

**Контингент учащихся.** Результаты свидетельствуют о том, что учителя, оказавшиеся в группе «выгоревших», сталкиваются с наиболее сложным контингентом учащихся. Треть контингента (что значимо больше, чем во всех остальных группах) составляют дети из неполных семей, и 12% (больше, чем во всех группах, кроме группы «пессимистов») – дети из неблагополучных семей. Притом, отметим, в этой группе, работающей с наиболее

сложным контингентом, меньше всего учителей получает доплату за обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)<sup>3</sup>.

Учителя, вошедшие в группу «энтузиастов», обучают детей из более образованных семей, чем те, кто отнесен к «выгоревшим» и «пессимистам». В первом случае – 39% детей из семей, где оба родителя имеют высшее образование, против 27% в двух других. В значительной степени эта разница обусловлена тем, что «энтузиасты» чаще, чем «пессимисты», работают в гимназиях, а не в общеобразовательных школах, не обладающих «элитным» статусом: 26 против 13%. Это обстоятельство, по-видимому, сказывается и в других характеристиках, которые будут рассмотрены ниже.

*Уровень урбанизации места расположения школы.* Обращает на себя внимание, что значительная часть учителей в группе «выгоревших» – 40% – живут и работают в средних и крупных городах. Это значимо больше, чем во всех группах, кроме «энтузиастов». Вероятно, это связано с ритмом жизни, распределением рабочего времени или установками учителей в больших городах.

*Вовлеченность в профессиональное развитие.* Чрезвычайно важным представляется то, что учителя в группе «энтузиастов» наиболее активно включены в профессиональное развитие и коммуникацию с коллегами. Учителя-«энтузиасты» значимо чаще, чем их коллеги в группах «формалистов», «выгоревших» и «пессимистов», участвуют в повышении квалификации на рабочем месте. Они значимо чаще, чем «выгоревшие», «формалисты» и «пессимисты», принимают участие в работе сетевых сообществ, опережают «выгоревших» и «пессимистов» по доле тех, кто утверждает, что участвует в повышении квалификации, чтобы повысить знания в своей предметной области.

*Удовлетворенность условиями работы.* Учителя группы «энтузиастов» больше всех остальных довольны условиями работы. Среди них преобладают те, кому все нравится в их школе; так утверждает почти треть учителей в этой группе (30%). Для сравнения в группе «выгоревших» это мнение разделяет только 11% учителей. В группе «недовольных» (недовольных администрацией) таких 9%. Учителя из групп «выгоревших» и «пессимистов» чаще других говорят, что им что-либо не нравится в их школе.

Результаты согласуются с данными исследования учительского корпуса TALIS, показавшими, что в России учителя, обучающие наиболее сложные контингенты учащихся, ниже оценивали качество профессиональной коммуникации и меньше удовлетворены профессией и школой, в которой работают [Ленская, Пинская, 2015].

*Оценка изменений.* Изменения, которые произошли за последние два года, наиболее позитивно оценивают «энтузиасты». Значительно реже, чем те, кто вошел в группы «выгоревших», «пессимистов» и «недовольных», они отмечают, что стали чувствовать меньшее удовлетворение от результатов своего труда; в группе «энтузиастов» такого мнения придерживаются только 8% учителей (для сравнения: в группе «пессимистов» – 40%, среди «недовольных» – 26%). Среди «энтузиастов» также больше тех, кто считает, что за этот период выросло уважение учителей со стороны родителей (9%).

Среди «выгоревших» рост уважения со стороны родителей не отмечает никто. В этой группе наиболее негативно оценивают свое актуальное положение и происходящие изменения. В ней реже, чем во всех группах, кроме «недовольных», респонденты отмечают, что им все нравится в школе. Так в ней считает только каждый десятый. Почти 43% «выгоревших» (значимо больше, чем во всех остальных группах) считают, что увеличился объем нагрузки, не связанной с преподаванием. Здесь также встречаются самые негативные оценки возможностей влиять на жизнь школы: пятая часть учителей (21%) указала, что учителя теперь меньше могут влиять на жизнь школы, чем двумя годами ранее. Их оценки того,

<sup>3</sup> Дети с ограниченными возможностями здоровья – дети-инвалиды, либо другие дети в возрасте от 0 до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и/или психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания.

как изменилось материальное положение учителей, представляются наиболее драматичными. Больше половины (58%) этой группы считает, что в их школе у учителей уменьшились возможности приобретать необходимые предметы быта, одежду, продукты питания. Сокращение возможностей для путешествий и отдыха беспокоит 63% «выгоревших», возможностей посещать культурные мероприятия – 39%. Все приведенные показатели значительно больше, чем в группах «энтузиастов», «формалистов» и «пессимистов».

**Установки в работе.** По своим установкам в работе «энтузиасты» наиболее очевидно отличаются от групп «формалистов» и «выгоревших». Они придерживаются наиболее позитивных оценок, о чем свидетельствуют данные нашего исследования. По оценке того, насколько в работе учителя для них важно воспитание детей, вошедшие в группу «энтузиастов» значительно опережают своих коллег во всех других группах: об этом говорят 61% учителей-«энтузиастов». Один из пунктов, принципиально отличающих «энтузиастов» от всех остальных, это установки относительно учеников. Они более всех требовательны к ученикам, более трех четвертей ответивших (76%), значительно больше, чем во всех других группах, считают, что причина неуспеха учащихся в том, что они прикладывают недостаточно усилий к учебе. По-видимому, это утверждение является обратной стороной их убежденности в том, что ученики способны достичь высоких результатов. Также можно предположить, что учителя таким образом перекладывают ответственность за успешность своей деятельности на детей.

**Достижения учащихся и оплата труда.** Данные по оплате труда дают основания предположить, что в школах, где работают учителя-«энтузиасты» и учителя-«пессимисты», уделяется больше внимания достижениям учащихся. Это кажется логичным, учитывая, что ожидания относительно учащихся находятся в фокусе внимания в обеих выделенных группах. В группах «энтузиастов» и «пессимистов» реже отрицают, что текущие достижения школьников учитываются при начислении стимулирующих выплат. Так отвечают 25% учителей-«энтузиастов» (значимо меньше, чем в группах «формалистов», «недовольных» и «выгоревших») и 30% «пессимистов». Для сравнения – в группе «выгоревших» такой ответ выбрали 48% учителей, в группе «недовольных» – 41%.

Как мы уже отмечали, «выгоревшие» учителя реже всех других получают выплаты за работу с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. О наличии таких выплат сообщили только 9% учителей данной группы. Во всех других группах учителей, получающих эти выплаты, по крайней мере, вдвое больше (26% у «пессимистов», 20–21% в остальных группах).

**Анализ степени проявления деформации профессиональной позиции.** Сделана попытка провести анализ степени деформации профессиональной позиции. Для этого была проведена оценка психометрических качеств инструмента в рамках классической теории тестирования. Поскольку суждения хорошо факторизуются, можно предположить, что за ними действительно стоит измеряемый конструкт или несколько конструктов. Исходя из факторного анализа, можно предположить, что опросник, заключенный в целевом блоке, направлен на измерение нескольких конструктов (формализм, пессимизм, энтузиазм, плохие отношения с администрацией). Однако более вероятным представляется вариант, в котором опросник говорит либо о наличии энтузиазма по поводу работы учителем, либо о его отсутствии, но по разным причинам: пессимистические представления о себе и/или учениках, возможное желание формально выполнять обязанности учителя (сбросить ответственность), проблемы в связи со своим положением в школе. Таким образом, мы здесь предполагаем, что наш инструмент является опросником для изучения энтузиазма учителя. Стоит отметить, что такой вариант структуры опросника не противоречит факторной модели.

Для того, чтобы проверить, какими психометрическими свойствами обладает данный опросник (и можно ли вообще считать наш инструмент опросником), было решено обработать данные в рамках классической теории тестирования. В ходе анализа было принято допущение о том, что опросник измеряет один конструкт – учительский энтузиазм (либо его отсутствие по различным причинам, что, в общем, соответствует здравому смыслу) по шкале от 12 до 60. Соответственно, суждения А, С, Е и F имеют прямое шкалирование, а все остальные – обратное. Общие характеристики теста в рамках КТТ представлены в табл. 4.

Таблица 4

## Описание опросника в рамках классической теории тестирования

Параметры	Показатели
Количество суждений	12
Общее количество участников исследования	2014
Максимальный набранный балл	60
Минимальный набранный балл	22
Средний балл по тесту	45
Стандартное отклонение	6,2
Средний показатель коэффициента трудности	0,75
Максимальный показатель коэффициента трудности	0,64
Минимальный показатель коэффициента трудности	0,89
Средний показатель коэффициента дискриминативности	0,38
Коэффициент надежности (альфа Кронбаха)	0,75
Коэффициент надежности (mean split-half с коррекцией Спирмена-Брауна)	0,72
Ошибка измерения	3,1

Исходя из имеющихся результатов, можно сказать, что инструмент обладает хорошими психометрическими показателями и, в целом, что полученные результаты довольно неплохие. Опросник показывает достаточно высокий коэффициент надежности (Альфа Кронбаха), а также высокую среднюю дискриминативность. Также стоит отметить, что распределение баллов, набранных испытуемыми в этом опроснике, близко к нормальному: среднее значение и медиана равны (45 баллов), значения асимметрии и эксцесса близки к нулю, распределение имеет колоколообразную форму.

На следующем этапе мы решили посмотреть, как согласуются между собой результаты по выделению групп с помощью факторного анализа и баллы, полученные испытуемыми, если представить содержимое целевого блока как личностный опросник. Группы сравниваются между собой параметрическими методами сравнения средних значений (ANOVA, Bonferroni post-hoc) для множественных сравнений. В результате группа энтузиастов по среднему набранному баллу значимо отличается от всех остальных групп. Группа выгоревших имеет самый низкий средний балл и также значимо отличается от всех остальных групп. Группы формалистов и пессимистов значимо не отличаются друг от друга, но отличаются от остальных групп. Группа «недовольных» по среднему баллу находится на втором месте после энтузиастов и значимо отличается от всех остальных групп. Более наглядно результаты этого сравнения представлены в табл. 5.

Таблица 5

## Сравнение средних баллов в разных группах

«Энтузиасты»	«Недовольные»	«Пессимисты»	«Формалисты»	«Выгоревшие»
49,14	43,43	41,46	41,16	33,82

Результаты анализа позволяют предположить, что наблюдаемые проявления деформации профессиональной позиции не только имеют разный характер и указывают на разные области неблагополучия, но и свидетельствуют о его степени. Это может означать, что мы можем судить о степени профессионального выгорания, происходящего по мере утраты энтузиазма в разных областях деятельности учителя. Те, у кого проявляются признаки конфликта профессиональной идентификации, находятся в состоянии наиболее глубокого профессионального неблагополучия, которое мы и определили как собственно «выгорание».

Учителя, отнесенные к другим группам, находятся в более благополучном профессиональном состоянии. Отнесенные к группам «формалистов» и «пессимистов» в существенно лучше, чем «выгоревшие». Возможно, в данном случае трансформацию их профессиональных установок можно рассматривать как компенсаторное состояние, позволяющее снижать остроту стресса [Dworkin, 2009]. В обоих случаях мы наблюдаем снижение требований к себе и результатам своей деятельности: в случае формализма – за счет декларации экономии усилий, в случае пессимизма – переноса ответственности за низкие результаты обучения на учащихся.

Наименее драматичным представляется состояние учителей в группе «недовольных», у которых потеря энтузиазма наименее выражена. Как выявилось при группировке, неблагополучие этой группы имело локальный, не системный характер. Возможно, в этом случае оно является реактивным и может быть устранено при устранении фактора стресса.

**Заключение.** При том что в начальной стадии исследования предполагалось рассмотрение выгорания учителей, в ходе анализа удалось расширить спектр рассматриваемых состояний профессионального самочувствия и выявить группы учителей с разными его характеристиками. Исследование позволило представить профессиональное сообщество учителей как совокупность групп, большей части которых свойственны определенные особенности профессионального самочувствия. Эта совокупность, можно предполагать, репрезентирует профессиональное сообщество, а характеристики групп описывают сообщество с точки зрения отношения к своему труду. Для одной из таких групп (4% от всех учителей) характерно состояние профессионального выгорания. Признаки выгорания выявлены еще в 3-х выделенных группах. Результаты анализа данных исследования позволяют сделать предположение о степени профессионального выгорания учителей в той или иной группе, происходящего по мере утраты энтузиазма в разных областях их деятельности.

Анализ факторов, отрицательно связанных с состоянием учителя и желанием продолжать работу в школе, – факторов, создающих риски выгорания, – показал, что для отечественных учителей действенным сильным источником стресса может являться социальный контекст. Так, вероятность профессионального выгорания повышается в случае, когда учителя живут и работают в средних и крупных городах, преподают в общеобразовательных школах с большой долей социально неблагополучных и проблемных детей. Исследование подтвердило выявленные в работах Дворкина такие особенности труда учителей, способствующие выгоранию, как высокая нагрузка и низкая вовлеченность в принятие решений на уровне школы, показав в качестве особенности российской ситуации значительный объем нагрузки, не связанной с преподаванием. В исследовании не обнаружено связи объема заработной платы, рабочего стажа и возраста учителей с их профессиональным самочувствием, но при этом прослеживается связь профессионального самочувствия учителей и их ожиданий в отношении учащихся.

Безусловно, инструментарий, разработанный и опробованный в ходе исследования, нуждается в доработке; важно учитывать величину ошибки измерения, а также отсутствие контроля социальной желательности. Анализ будет совершенствоваться, будут опробованы другие подходы, позволяющие, в числе прочего, уточнить оценку соотношения численностей групп. Результатом может стать инструмент, позволяющий осуществить мониторинг профессионального самочувствия учителей.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ [REFERENCES]

- Ленская Е., Пинская М. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013). М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. [Lenskaya E., Pinskaya M. (2015) *Russian Teachers in the Mirror of Teaching and Learning International Survey (TALIS 2013)*. Moscow: izd. dom Vyshey shkoly ekonomiki. (In Russ.)]
- Логинов Д.М., Токарева Г.С., Аврамова Е.М., Клячко Т.Л. Эффективность школьного образования: позиция учителей. РАНХиГС. М.: Изд. дом «Дело», 2017. [Loginov D.M., Tokareva G.S., Avraamova E.M., Klyachko T.L. (2017) *Efficiency of School Education: the Position of Teachers*. RANEPА. Moscow: Izd. dom «Delo». (In Russ.)].

- Пинская М.А., Евстигнеева Н.В., Бысик Н.В., Косарецкий С.Г., Звягинцев Р.С. Как меняются условия работы и профессиональное самочувствие учителей? М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2017. [Pinskaya M.A., Evstigneeva N.V., Bysik N.V., Kosaretsky S.G., Zvyagincev R.S. (2017) *How Do the Conditions of Work and the Professional Well-being of Teachers Change?* Moscow: Natsional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaya shkola ekonomiki». (In Russ.)].
- Собкин В.С., Адамчук Д.В. Современный учитель: жизненные и профессиональные ориентации. М.: ФГБНУ «ИУО РАО», 2016. [Sobkin V.S., Adamchuk D.V. (2016) *Modern Teacher: Life and Professional Orientation*. Moscow: FGBNU «IUO RAO». (In Russ.)].
- Agasisti T., Avvisati F., Borgonovi F., Longobardi S. (2018) Academic Resilience: What Schools and Countries Do to Help Disadvantaged Students Succeed in PISA. *OECD Education Working Papers*. No. 167. DOI: 10.1787/e22490ac-en.
- Boyle G.J., Borg M.G., Falzon J.M., Baglioni A.J. (1995) A Structural Model of the Dimensions of Teacher Stress. *The British Journal of Educational Psychology*. Vol. 65(1): 49–67.
- Brouwers A., Tomic W. (2000) A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-efficacy in Classroom Management. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 16(2): 239–253. DOI: 10.1016/S0742-051X(99)00057-8.
- Bullough R.V., Baughman K. (1996) Narrative Reasoning and Teacher Development: A Longitudinal Study. *Curriculum Inquiry*. Vol. 26(4): 385–415. DOI: 10.2307/1180195.
- Cherniss C. (1992) Long-term Consequences of Burnout: An Exploratory Study. *Journal of Organizational Behavior*. Vol. 13(1): 1–11. DOI: 10.1002/job.4030130102.
- Collie R.J., Shapka J.D., Perry N.E. (2012) School Climate and Social-emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 104(4): 1189–1204. DOI: 10.1037/a0029356.
- Day C., Gu Q. (2014) *Resilient Teachers, Resilient Schools*. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780203578490.
- Dworkin A.G. (2009) Teacher Burnout and Teacher Resilience: Assessing the Impacts of the School Accountability Movement. In: *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Ed. by L.J. Saha, A.G. Dworkin. Boston, MA: Springer US: 491–502. DOI: 10.1007/978-0-387-73317-3\_32.
- Dworkin A.G., Saha L.J., Hill A.N. (2003) Teacher Burnout and Perceptions of a Democratic School Environment. *International Education Journal*. Vol. 4(2): 108–120.
- Erberber E., Stephens M., Mamedova S., Ferguson S., Kroeger T. (2015) Socioeconomically Disadvantaged Students Who Are Academically Successful: Examining Academic Resilience Cross-nationally. *IEA's Policy Brief Series*. No. 5. Amsterdam, IEA.
- Gorsuch R.L. (2003) Factor Analysis. In: *Handbook of Psychology: Research Methods in Psychology*. Ed. by J.A. Schinka, W.F. Velicer. Hoboken, US: John Wiley & Sons Inc.: 143–164.
- Henderson N., Milstein M. (2003) *Resiliency in Schools: Making It Happen for Students and Educators*. Corwin Press.
- Klassen R.M., Bong M., Usher E.L., Chong W.H., Huan V.S., Wong I.Y.F., Georgiou T. (2009) Exploring the Validity of a Teachers' Self-efficacy Scale in Five Countries. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 34(1): 67–76. DOI: 10.1016/J.CEDPSYCH.2008.08.001.
- Klassen R., Tze V.M.C. (2014) Teachers' Self-efficacy, Personality, and Teaching Effectiveness: A Meta-analysis. *Educational Research Review*. Vol. 12: 59–76. DOI: 10.1016/j.edurev.2014.06.001.
- Klusmann U., Kunter M., Trautwein U., Lüdtke O., Baumert J. (2008) Teachers' Occupational Well-being and Quality of Instruction: The Important Role of Self-regulatory Patterns. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 100(3): 702–715. DOI: 10.1037/0022-0663.100.3.702.
- Ko J., Sammons P., Bakum L. (2013) *Effective Teaching: a Review of Research and Evidence*. Reading, UK: CfBT Education Trust.
- LeCompte M.D., Dworkin A.G. (1991) *Giving up on School : Student Dropouts and Teacher Burnouts*. Corwin Press.
- Maslach C., Jackson S., Leiter M. (1997) The Maslach Burnout Inventory Manual. In: *Evaluating Stress: A Book of Resources*. Ed. by C.P. Zalaquett, R.J. Wood. New York, US: The Scarecrow Press: 191–218.
- Matheny K.B., Gfroerer C.A., Harris K. (2000) Work Stress, Burnout, and Coping at the Turn of the Century: An Adlerian Perspective. *Journal of Individual Psychology*. Vol. 56(1): 74–87.
- McKenzie P., Santiago P., Sliwka A., Hase H. (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Mourshed M., Chijioke C., Barber M. (2011) How the Worlds Most Improved School Systems Keep Getting Better. *Educational Studies Moscow*. Vol. 2: 5–122. DOI: 10.17323/1814-9545-2011-2-5-122.

Price H.E., Moolenaar N.M. (2015) Principal-teacher Relationships: Foregrounding the International Importance of Principals' Social Relationships for School Learning Climates. *Journal of Educational Administration*. Vol. 53(1): 1–11. DOI: 10.1108/JEA-11-2014-0134.

Troman G., Woods P. (2001) *Primary Teachers' Stress*. London: Routledge/Falmer.

Wood T., McCarthy. C. (2002) *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.

Статья поступила: 16.10.18. Финальная версия: 08.03.19. Принята к публикации: 13.03.19.

## PROFESSIONAL HEALTH OF TEACHERS: FROM ENTHUSIASM TO BURNOUT

KONSTANTINOVSKY D.L.\*, PINSKAYA M.A.\*\*, ZVIAGINTSEV R.S.\*\*

\*Institute of Sociology of FCTAS RAS, Russia; \*\*National Research University "Higher School of Economics", Russia

---

David L. KONSTANTINOVSKY, Dr. Sci. (Sociol.), Chief Researcher, Institute of Sociology of FCTAS RAS (scan21@mail.ru); Marina A. PINSKAYA, Cand. Sci. (Pedag.), Leading Research Fellow (mpinskaya@hse.ru); Roman S. ZVIAGINTSEV, Analyst (rzvyagincev@hse.ru). Both – Centre for Socioeconomic Aspects of Schooling, Institute of Education, National Research University «Higher School of Economics». All – Moscow, Russia.

---

**Abstract.** The study uses the framework of professional well-being of teachers to study the peculiarities of their professional position in Russian schools. The information base of the study is the data of the Monitoring of Education Markets and Organizations<sup>4</sup> for the 2015–2016 academic year. The teacher's questionnaire includes a separate questionnaire on the professional well-being of teachers. The methodology of EFA and CFA of the questionnaire structure is used in the work. Based on the answers of teachers, there are five groups of teachers with different professional positions. The analysis of the groups shows that deformation of a professional position correlates with: the social context in which the school works, the characteristics of the territory, the work with disadvantaged children, high workload not related to teaching, and low involvement in making decisions about school life. At the same time, the following factors do not show a significant connection: the salary, the length of service or the age of the teacher. In addition, the results of psychometric analysis of teacher well-being questionnaire in the framework of the Classical Test Theory are indicated in the work in order to use it as an independent tool in further research.

**Keywords:** teacher burnout, professional well-being, school climate.

Received: 16.10.18. Final version: 08.03.19. Accepted: 13.03.19.

---

<sup>4</sup>Monitoring of Education Markets and Organizations. URL: Memo.hse.ru/en/ (accessed 03.10.2018).