

DOI: 10.15372/PHE20160509

УДК 373.3/.5+316.6+37.0

## СОЦИАЛЬНАЯ АПАТИЯ РОССИЙСКИХ УЧИТЕЛЕЙ: К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УСЛОВИЙ И ПРИЧИН ВОЗНИКНОВЕНИЯ

*Е. Ю. Быкова (Томск)*

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются причины распространения среди современных российских учителей социальной апатии, которая проявляется в безынициативности, безразличии, отсутствии заинтересованности в высоких образовательных результатах, утрате интереса к своему делу. В статье показано, что отечественные и зарубежные исследователи, анализируя особенности мотивации учителей и возможности преодоления апатии, основное внимание уделяют личностным и институциональным факторам. При этом первые (повышенный нейротизм, высокая личная ответственность и значимость труда, эгоистичность, значимость материального благополучия или, наоборот, жертвенность, приводящая в итоге к разочарованию в профессии), согласно результатам исследований российских авторов, являются главной детерминантой эмоционального выгорания и апатии, а вторые – значимым условием ухудшения психосоциального самочувствия учителей.

Несмотря на то что на Западе система образования лишена многих существенных недостатков, провоцирующих в России, например, неудовлетворенность педагогической профессией (таких, как низкий престиж, недостаточная заработная плата и т. д.), зарубежные учителя также испытывают на себе негативное влияние организационных (или институциональных) факторов, к которым, как правило, относят несогласие с решениями администрации, неудовлетворенные потребности в признании, проблемы с дисциплиной немотивированных и незаинтересованных учеников, бюрократию и т. д.

В статье показано, что ограниченность влияния на личностные особенности педагогов заставляет связывать решение проблемы социальной апатии с воздействием на институциональную среду. В частности, проблему повышения мотивации и удовлетворенности профессией принято решать через влияние на удерживающие (гигиенические) и мотивирующие факторы рабочей среды. В статье делается вывод о том, что на

---

© Быкова Е. Ю., 2016

**Елена Юрьевна Быкова** – аспирант кафедры онтологии, теории познания и социальной философии философского факультета, Национальный исследовательский Томский государственный университет.

E-mail: fancy\_brain@sibmail.com

**Elena Yu. Bykova** – graduate student of the Chair of Ontology, Epistemology and Social Philosophy of the Philosophical Department, National Research Tomsk State University.

мотивацию российских педагогов изменение этих факторов не оказывает существенного влияния.

В статье делается предположение, что распространенность социальной апатии среди педагогов следует связывать не только с особенностями системы образования России, но и с общемировыми тенденциями, а именно с произошедшей трансформацией ценностных ориентаций и социально-культурных условий осуществления педагогической деятельности, которая проявляется как в обостренном восприятии недостатков своей профессии, так и в изменении социальных требований, предъявляемых к учителям. Это обстоятельство предполагает использование понятия «социальная апатия», которое подразумевает не столько психологическую характеристику или состояние личности, сколько общую объективированную социальную черту, порожденную определенными трансформациями современного общества.

**Ключевые слова:** социальная апатия учителя, профессиональное выгорание, мотивация к работе, стимулирующие факторы, удерживающие (гигиенические) факторы.

## SOCIAL APATHY OF RUSSIAN TEACHERS: TO THE PROBLEM OF DETERMINING THE CONDITIONS AND CAUSES OF ORIGINATION

E. Yu. Bykova (Tomsk)

**Abstract.** *The article discusses the reasons for spreading social apathy among modern Russian teachers, which manifests itself as a lack of initiative, indifference, lack of interest in high educational achievement, loss of interest in the profession. The article shows that Russian and foreign researchers, while analyzing the characteristics of teachers' motivation and possibilities to overcome apathy, have focused on the personal and institutional factors. Meanwhile, the personal characteristics of teachers (high neuroticism, high personal responsibility and significance of labor, the selfishness, the importance of the material well-being or, conversely, self-sacrifice, leading ultimately to disappointment in the profession), according to Russian authors, are the main determinant of burnout and apathy, and institutional features of teaching are significant condition in the psychosocial well-being of teachers.*

*Despite the fact that the Western education system lacks many significant shortcomings that in Russia provoke, for example, dissatisfaction with the teaching profession (such as low prestige, insufficient wages, etc.), foreign teachers also feel the negative impact of the organizational factors, which usually include disagreement with the decisions of the administration, unmet needs in recognition, discipline problems, unmotivated and uninterested students, bureaucracy, etc.*

*The article shows that the limited influence on teachers' personality traits forces us to associate the solution to the problem of social apathy with impact on the institutional environment. The scientists suggest solving the problem of increasing motivation and satisfaction with the profession through the impact on retaining (hygienic) and motivating factors of the work environment. The article*

*concludes that the changes in these factors have no significant effect on motivation of Russian teachers.*

*The article suggests that the prevalence of social apathy among teachers should be associated not only with the specificity of the Russian educational system, but also with recent transformation of value orientations and socio-cultural conditions of teaching, which manifests itself in a keen perception of the profession shortcomings and in the changing social requirements to the teachers. This fact assumes the use of term social apathy that implies not so much a psychological characteristic or state of the individual, but a common objectified social trait, arising due to certain transformations of modern society.*

**Keywords:** *social apathy, teachers, professional burnout, work motivation, stimulating factors, retaining (hygienic) factors.*

Особенности психосоциального самочувствия учителей привлекают исследователей со всего мира, начиная со второй половины XX в. Причин для этого достаточно: начиная от снижения образовательных результатов и заканчивая массовым уходом наиболее талантливых кадров из системы школьного образования. Все чаще отмечаются равнодушие и безучастность российских учителей к своей профессии, которые можно обозначить как социальную апатию (И. Шмерлина, В. Ясвин, Л. А. Осьмук [1–3] и др.).

О социальной апатии учителей можно говорить на основании прямых и косвенных признаков, включающих в себя низкую мотивированность, отсутствие активной социальной позиции, эмоциональную усталость, проявление равнодушия, индифферентного отношения педагогов к ученикам и своей профессии, рост безынициативности, безразличия, отсутствие заинтересованности в высоких образовательных результатах [4].

Данная статья посвящена анализу основных подходов к выяснению возможных причин распространенности социальной апатии среди российских учителей. Также в ней будет сделана попытка поиска глубинных оснований возникновения данной ситуации и возможностей для решения проблемы. С этой целью в статье проводится сравнительный анализ особенностей восприятия своей профессии учителями в России и за рубежом, определяющих эффективность тех или иных попыток по повышению их мотивированности.

Современная трактовка состояния апатии характеризуется эмоциональной пассивностью, безразличием, равнодушием к окружающим событиям, ослаблением побуждений и интересов [5] и своего рода «эмоционально-мотивационным параличом» [6], вызванным утомлением, тяжелыми переживаниями и внутренними конфликтами. В отечественной литературе чаще используется понятие эмоционального выгорания при изучении особенностей мотивации педагогов или выявлении син-

дрома выгорания, одним из компонентов которого является деперсонализация и отстраненность от учеников и своей профессии. Но мы полагаем более правомерным использование понятия «социальная апатия», поскольку оно подразумевает не столько психологическую характеристику или состояние личности, сколько общую объективированную социальную черту, порожденную определенными трансформациями современного общества.

Начиная с конца XX в., отечественные исследователи признают усиление темпов распространения в российском обществе состояния социальной апатии. Особое беспокойство вызывает проблема быстрого распространения таких ее проявлений, как выгорание и потеря мотивации среди наиболее социально уязвимой и вместе с тем социально ответственной категории граждан – учителей.

Большой массив литературы (как отечественной, так и зарубежной) посвящен изучению причин, провоцирующих факторов и последствий эмоционального выгорания педагогов, а также измерению степени выраженности синдрома у учителей из разных стран мира. Подробный анализ в области изучения причин, провоцирующих появление и развитие выгорания в обществе в целом и среди педагогов в частности провели ученые из Нидерландов В. Шауфели и Д. Энзманн [7, с. 12–16]. Они выделили следующие основания, на почве которых стало возможным стремительное распространение синдрома выгорания:

- появление и быстрое распространение сферы услуг, быстрый рост числа учителей, начиная с 1960-х гг.;
- маркирование стресса и выгорания как культурных символов нашего времени (все больше профессиональных и личностных проблем стало объясняться с использованием именно этих терминов);
- индивидуализация, проявляющаяся в установке современного человека на сиюминутное удовлетворение потребностей и снижении подерживающего влияния сообщества;
- возросшая ментальная и эмоциональная нагрузка на работников в целом и учителей в частности;
- снижение авторитета профессионалов в обществе: «героями» 1980-х гг. становятся не учителя или физики, а биржевые брокеры и управляющие крупными корпорациями. Кроме того, в обществе перестали доверять профессионалам и институтам, которые они представляют (в особенности это стало заметно в сфере образования), что многие авторы считают основной причиной развития синдрома выгорания;
- профессиональные «симулякры» (набор убеждений, ожиданий и мнений в обществе и СМИ относительно профессионалов и их работы, которые, как правило, не соответствуют реалиям), из-за которых у «но-

новичков» (например, у учителей) складывается идеалистичный образ профессии, касающийся степени автономии, коллегиальности, возможностей для самореализации, компетентности и обратной реакции со стороны получателей услуг;

– изменившийся «психологический контракт» между работодателями и работниками, при котором баланс сместился в сторону работодателей в связи с увеличением ответственности, обязательств и нагрузки специалистов, уменьшением их личного времени [7, с. 12–16].

Сегодня можно говорить об активном поиске основных профессиональных источников риска, потенциально порождающих негативные последствия для социального и психологического самочувствия педагогов. Считается, что основным фактором является профессиональный стресс как результат конфликта во взаимодействии личности и рабочей среды. Доказано также, что на формирование и усиление напряженности влияют индивидуальные различия в восприятии учебного процесса, навыках, терпимости к профессиональному давлению, чувствительности к неудачам и отсутствию ожидаемых результатов [8, с. 61]. При этом анализ эффективности различных стратегий снижения выгорания учителей показывает, к примеру, что увеличение зарплаты не покрывает тех трудностей, с которыми они сталкиваются в своей профессии [8, с. 61]. В итоге многочисленные исследования в России и за рубежом подтверждают, что учителя испытывают непропорционально высокий уровень стресса. Например, исследование «Социологический портрет современного учителя», проведенное Центром социологических исследований МГУ, показало, что порядка 19% педагогов хотели бы сменить профессию (особенно это касается молодых преподавателей). Кроме того, более 60% учителей не стали бы рекомендовать своим детям идти по родительским стопам [9]. Безусловно, такие результаты объясняются непростыми условиями осуществления педагогической деятельности в России: низким престижем профессии, невысокой заработной платой, ростом нагрузки. Однако зарубежная статистика показывает, что данная тенденция присуща педагогическому сообществу в целом. Так, согласно опросам, треть учителей сообщает, что никогда бы не выбрали область преподавания, если бы у них была возможность выбирать снова, а 30% новичков покидают профессию в течение первых 5 лет работы. Трудно определить процент учителей, покидающих профессию из-за стресса, однако иногда отмечается, что от 1/5 до 1/3 учителей считают свою профессию максимально стрессовой [10, с. 255].

Причины апатичного отношения к своей профессии российские и зарубежные авторы, как правило, склонны искать в личностных особенностях учителей и институциональных условиях их деятельности. Отечест-

венные психологи первостепенное внимание уделяют личностным особенностям педагогов, считая их системообразующим фактором выгорания. К ним авторы относят рассогласование в ценностной сфере, повышенный уровень нейротизма [11], высокую значимость труда и личную ответственность [12], эгоистичность, значимость материального благополучия или, наоборот, жертвенность, приводящую в итоге к разочарованию в профессии [13].

В зарубежной литературе, начиная с 1980-х гг., активно обсуждаются не столько личностные особенности педагогов, сколько общие переменные, присущие учителям, находящимся в «зоне риска». К ним, как правило, относят возраст, пол, семейное положение, уровень образования, стаж работы, время, проведенное на последнем рабочем месте, опыт, восприятие учительства как работы с достойным уровнем оплаты труда и самовосприятие эффективности преподавания. При таком разнообразии переменных отсутствует единое мнение в определении категорий учителей, с большей вероятностью подверженных выгоранию. Так, например, влияние возраста и пола одни исследователи [14] оценивают как минимальное, в то время как другие [15, с. 16–17] считают их основными причинами. Б. Бирн и Л. Холл доказали, что мужчины имеют тенденцию к более быстрому выгоранию, чем женщины. В американской культуре это может быть связано с идеей ожидания больших карьерных достижений от мужчин, чего практически невозможно добиться в сфере образования [15]. Некоторые авторы отмечают, что риску выгорания больше подвержены молодые педагоги. Данное явление также стремятся объяснить личностными особенностями учителей: в большей степени ему подвержены люди идеалистичные, преданные профессии, работающие с полной отдачей [16, с. 64].

Не менее значимой причиной отечественные авторы считают институциональные факторы (низкий социальный престиж профессии, плохую техническую оснащенность, низкий заработок, проблему постоянных нововведений в области государственных экзаменов и мониторинга среди преподавателей, увеличение обязанностей по заполнению многочисленной документации и т. д.) [17, с. 55–56]. Педагоги в странах Европы и США, даже обладая высоким социальным престижем, материальной обеспеченностью (по сравнению с российскими коллегами), также испытывают на себе негативное влияние организационных факторов, к которым, как правило, относят ролевою неопределенность, несогласие с решениями администрации, недостаток поддержки и возможностей для продвижения, неудовлетворенные потребности в признании [18, с. 268–269]. А. Пинс выделяет такие неблагоприятные факторы, как проблему с дисциплиной немотивированных и незаинтересованных учеников, школь-

ный менеджмент, бюрократию и недостаток ресурсов (нехватка времени и т. д.) [19].

Дж. Эстев считает возможным выделить первичные и вторичные организационные факторы. Первичные факторы включают негативные эмоции, которые напрямую влияют на учителей и приводят к напряженности (недостаток инструментария, материалов и хороших условий работы, агрессия в отношении учителей в образовательных институтах, усталость и рост ожиданий от учителей). Вторичные факторы носят косвенный характер. К ним Эстев отнес меняющиеся роли учителей, усиливающийся конфликт учительских ролей, меняющееся отношение общества к педагогам, неопределенность целей образования и меняющийся образ учителей (см.: [20, с. 693]).

Таким образом, один из путей решения проблемы социальной апатии учителей предполагает воздействие на институциональную среду, на условия осуществления педагогической деятельности. Преодоление безразличия к работе предполагает изменение и повышение мотивации персонала. Согласно теории Ф. Херцберга, разработанной еще в конце 1950-х гг., удовлетворенность выполненной работой можно оценивать по двум основным группам факторов: гигиеническим (удерживающим) и мотивирующим (стимулирующим). К гигиеническим факторам автор относит физические условия труда, межличностные отношения, заработную плату, политику руководства и административный стиль, программы льгот для работников, вопросы надежности и стабильности работы. При этом они никак не сказываются на мотивации к трудовой деятельности, то есть не стимулируют персонал к хорошей работе, хотя при низком уровне данного показателя или его отсутствии работники проявляют неудовлетворенность и недовольство [21, с. 186–187].

Применение данной теории к российским реалиям объясняет ситуацию, при которой решение проблемы зарплаты, обеспечение благоприятного морально-психологического климата в коллективе, создание комфортных условий в виде комнат отдыха или кабинетов психологической разгрузки тем не менее не оказывает абсолютно никакого воздействия на мотивацию трудовой деятельности учителей. По мнению А. Б. Бакурадзе, не мотивируют к работе и периодически выплачиваемые премии из фонда материального стимулирования [22]. Дело в том, что улучшение гигиенических факторов воспринимается педагогическим коллективом как нечто должное, а не как стимул к совершенствованию деятельности.

Факторы, стимулирующие персонал на эффективную деятельность, Херцберг определил как мотивирующие, позволяющие удовлетворить более высокие потребности человека – потребности в самоактуализации

[21, с. 187]. К ним автор относит успех деятельности работника, признание и одобрение результатов его труда, продвижение по службе, высокую степень ответственности, возможности для творческого и делового роста [21, с. 193].

Как бы подтверждая выводы Херцберга, А. Шляйхер отмечает, что страны, сумевшие сделать профессию учителя привлекательной, добились этого не путем повышения заработной платы, а улучшения общественного положения учителей, предлагая им реальные перспективы служебного роста и доверяя им как профессионалам проведение реформ. В этом случае педагог становится не простым исполнителем учебного плана, а новатором и исследователем в сфере образования, что неизбежно влияет на его мотивацию к работе [23, с. 76].

Мотивирующие факторы, которые можно объединить понятием «самоактуализация», могут отсутствовать или проявляться в недостаточной степени в трудовой жизни учителей. Несмотря на то что последние образовательные программы и реформы направлены на поддержание именно этой сферы потребностей учителей, на практике российские педагоги, как правило, демонстрируют отстраненное и равнодушное отношение к данным инициативам. О наличии безразличия к саморазвитию, в частности, пишет И. Шмерлина в «Заметках о российском учительстве» [1].

Отсутствие или недостаточность мотивирующих факторов не приводят к неудовлетворенности работой. Сотрудников вполне может устраивать ситуация незначительной ответственности на работе и ее рутинность. Бакурадзе отмечает, что в нашей стране «многие педагоги удовлетворены своей работой, потому что школа удобно расположена, их устраивает режим труда, комфортность рабочих мест и т. д. Они вполне довольны, что их никто не хвалит и не ругает» [22]. Такая позиция достаточно распространена в российских школах, хотя и не устраивает администрацию.

Таким образом, можно говорить о следующих тенденциях: если на Западе в центре внимания исследователей и правительства оказываются различные меры по предупреждению выгорания среди учителей, осуществляемые через успешное апробирование различных подходов к управлению школой и стимулирование педагогических коллективов к развитию, то в нашей стране аналогичные попытки, как правило, проваливаются или же не несут ожидаемого эффекта. Молодые педагоги, вполне вероятно, демонстрируют большую склонность к самоактуализации и развитию, инициативности и личностному росту. Однако поскольку средний возраст педагогов в российских школах составляет 43 года [9], непонятно, сколько еще поколений должно смениться, прежде чем мотивационные потребно-

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

Бакурадзе отмечает относительность роли гигиенических факторов Херцберга в отечественной среде: многие моральные стимулы, например, грамоты, различные благодарности, воспринимаются практически всеми учителями как должное и никак не влияют на их мотивацию. При этом многие директора уделяют гигиеническим факторам (в первую очередь, экономическим) первостепенное внимание. Однако различные стимулирующие выплаты на практике не выполняют своей функции и воспринимаются учителями как заслуженное повышение заработной платы, например, надбавки на приобретение методической литературы [22].

Финансовое вознаграждение не оставляет учителей в профессии, хотя недостаточность данного «гигиенического» фактора может провоцировать неудовлетворенность своей работой и в итоге привести к уходу из школы [21, с. 193]. Данный вывод Херцберга подтверждают российские реалии: в нашей стране ситуация такова, что более половины учителей, оценивая уровень материального положения, отмечают, что денег им хватает только на питание и товары первой необходимости. В исследованиях Ф. Г. Зиятдиновой обнаружено, что учителя напрямую связывают оценку обществом своей профессии с оплатой труда [24, с. 103]. Понятно, что в таких условиях они не мотивированы на улучшение своей деятельности и адаптируются к ситуации, сдерживая свой профессиональный рост. Л. М. Митина называет это стадией «профессиональной стагнации» [25, с. 31].

Итак, как уже отмечалось выше, ряд авторов (Бакурадзе, Шмерлина) предполагает, что воздействие на организационный фактор на практике не приводит к существенным изменениям, не улучшает мотивацию педагогов. Попытки влияния на самоактуализацию российских учителей, согласно различным данным, также не несут ожидаемого эффекта. Возникает вопрос: как в таком случае преодолеть социальную апатию? И возможно ли это в принципе? Может быть, причины данной ситуации не только и не столько в институциональных условиях осуществления педагогической деятельности?

Американский исследователь проблем выгорания Б. А. Фарбер, анализируя особенности распространения профессионального выгорания в современном обществе, приходит к интересному выводу: стремительные социальные и культурные изменения в последние десятилетия привели к трансформации самой сущности апатии. Результатом экономических, технологических и культурных изменений стала трансформация личностных ценностей, присущая не только США, но и современному обществу в целом. Апатия, нигилизм, личная выгода в значительной

степени заменили собой социальные обязательства: все меньше индивидов теперь беспокоятся о социальных проблемах [14, с. 591]. Начиная с 1980-х гг. в США использование работы в личных целях, особенно ради финансового успеха, значительно заменило собой личные инвестиции в работу и поиск смысла. В стремлении получить все индивиды перегружают себя чрезвычайно большим объемом обязанностей, параллельно испытывая дополнительное давление со стороны семьи, друзей, работы и правовых обязательств [14, с. 592].

Фарбер указывает, что эти широкие социальные тенденции в значительной степени повлияли на социальный и культурный контекст работы. Одним из их последствий стало изменение причин выгорания. Если ранее индивиды работали все усерднее и усерднее до момента физического и эмоционального истощения в погоне за возвышенными и социально значимыми целями, теперь более распространенным становится тип выгорания, при котором индивиды жалуются на множество обязательств, возросшее внешнее давление, неадекватное финансовое вознаграждение и недостаточные возможности для продвижения по службе. В этом заключается основное отличие между учителями 1960-х гг., жаловавшимися, что многие ученики до сих пор не умеют хорошо читать, и учителями 1990-х, жалующимися на сильное давление со стороны директора, чтобы все ученики написали следующий тест выше проходного балла.

Выгорание порождается установкой «я хочу это и я имею на это право», сместившись, таким образом, далеко в сторону от изначально породившего его идеализма. Некогда связанное с неудачами в достижении идеалистических целей, сегодня выгорание выступает отражением неудач в достижении более эгоистичных интересов. И хотя можно утверждать, что более ранние идеалистические представления также могли иметь эгоистическую подоплеку, ожидания от работы в течение предыдущего периода чаще отражали потребность в чувстве личного удовлетворения через помощь другим [14, с. 593]. Поэтому Фарбер делает вывод о смене базисных ценностей: если основной ценностью в США еще 30 лет назад был идеализм, на сегодняшний день мотивирующими факторами для тяжелого труда являются более эгоистичные мотивы, включающие в себя гонку за статусом и деньгами.

Перечисленные изменения связаны с трансформацией ценностных ориентаций и социально-культурных условий осуществления деятельности педагогов, которая повлияла на отношение к профессии самих учителей и общества в целом. Таким образом, можно предположить более широкий контекст условий усиления социальной апатии, а именно то, что ее провоцирует, с одной стороны, обостренное восприятие педа-

гогами недостатков своей профессии, и с другой – изменение социальных требований, предъявляемых к учителям.

В данной статье были проанализированы основные факторы социальной апатии учителей, выделяемые отечественными и зарубежными исследователями. Как правило, основное внимание в литературе уделяется личностным особенностям учителей и институциональным условиям педагогической деятельности, хотя отмечается, что попытки влияния на данные факторы не приносят каких-либо значимых результатов. Мы предположили, опираясь на работы Фарбера, что при этом упускаются из виду социально-культурные трансформации, произошедшие в обществе в целом. Представляется, что именно изменения в ценностных ориентациях и социально-культурном контексте осуществления педагогической деятельности играют существенную роль в распространении социальной апатии среди учителей. По всей видимости, они обострили восприятие учителями трудностей своей профессии, которые до этого не оценивались столь негативно. Возможно, что данную трансформацию взглядов и ценностей следует трактовать более широко, учитывая их влияние не только на самих педагогов, но и на изменение требований, предъявляемых к ним обществом.

Таким образом, причины распространения социальной апатии среди учителей необходимо рассматривать с позиции не только влияния конкретных условий, касающихся собственно работы педагогов, но и воздействия более масштабных тенденций, характерных для системы образования в России и современного общества в целом.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Шмерлина И.** Заметки о российском учительстве в контексте национального проекта «Образование» // Социальная реальность. – 2007. – № 1. – С. 5–19; № 2. – С. 49–76.
2. **Ясвин В.** Педагогический блеф и другие психологические барьеры профессиональной эффективности школьных учителей // Директор школы. – 2010. – № 6(149). – С. 27–33.
3. **Осьмук Л. А., Сафронова М. В., Захир Ю. С.** Психосоциальное благополучие и профессиональная деятельность российских учителей // Идеи и идеалы. – 2013. – Т. 1, № 3(17). – С. 91–104.
4. **Быкова Е. Ю.** Специфика социальной апатии учителей // Вестник Томского гос. ун-та. – 2015. – № 394. – С. 84–91.
5. **Головин С. Ю.** Апатия // Словарь практического психолога. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://slovar.world-psychology.ru/apatiya.html> (дата обращения: 12.01.2015).
6. **Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г.** Апатия // Большой психологический словарь. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://slovar.world-psychology.ru/apatiya.html> (дата обращения: 12.01.2015).
7. **Schaufeli W., Enzmann D.** The burnout companion to study and practice: A critical analysis. – CRC press, 1998. – 220 pp.

8. **Guglielmi R. S., Tatrow K.** Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis // Review of educational research. – 1998. – Vol. 68, № 1. – P. 61–99.
9. **Бацын В.** Социологический портрет современного учителя. – [Электронный ресурс]. – URL: [http://socialaisdarbs.lv/index.php?id=324&Itemid=30&option=com\\_content&task=view](http://socialaisdarbs.lv/index.php?id=324&Itemid=30&option=com_content&task=view) (дата обращения: 08.12.2014).
10. **Nagel L., Brown S.** The ABCs of managing teacher stress // The Clearing House. – 2003. – Vol. 76, № 5. – P. 255–258.
11. **Борисова М. В.** Психологические детерминанты психического выгорания у педагогов : дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2003. – 190 с.
12. **Величковская С. Б.** Зависимость возникновения и развития стресса от факторов профессиональной деятельности педагогов : дис. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 171 с.
13. **Василенко А. Ю.** Личностные факторы профилактики эмоционального выгорания в процессе профессиональной самоактуализации : дис. ... канд. психол. наук. – Уссурийск, 2008. – 146 с.
14. **Farber V. A.** Introduction: Understanding and treating burnout in a changing culture // Journ. of Clinical Psychology. – 2000. – Vol. 56(5). – P. 589–594.
15. **Byrne B. M., Hall L. M.** An Investigation of Factors Contributing to Burnout. A paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Assoc., San Francisco, California, March 27–31. – 1989. – Pp. 16–17.
16. **Munson C. A. R.** Teacher motivation deprivation: individual and institutional response : a diss. ... doctor of education in educational leadership. – Northern Arizona, 2002. – 292 pp.
17. **Беляева О. С.** Субъект и объект образования: способы взаимодействия в решении образовательных задач // Вестник Пермского университета: Философия. Психология. Социология. – 2011. – № 3(7). – С. 49–59.
18. **Brenninkmeijer V., Vanuyperen N. W., Buunk B. P.** I am Not a Better Teacher, But Others are Doing Worse: Burnout and Perceptions of Superiority Among Teachers // Social Psychology of Education. – 2001. – Vol. 4, № 3–4. – P. 259–274.
19. **Pines A. M., Keinan G.** Stress and burnout: The significant difference // Personality and individual differences. – 2005. – Vol. 39, № 3. – P. 625–635.
20. **Ozan M. B.** A Study On Primary Schoolteacher Burnout Levels: The Northern Cyprus Case // Education. – 2009. – Vol. 129, № 4. – P. 692–703.
21. **Херцберг Ф., Моснер Б., Снидерман Б. Б.** Мотивация к работе ; пер. с англ. Д. А. Куликов. – М., 2007. – 240 с.
22. **Бакурадзе А. Б.** Факторы-мотиваторы. Что может почерпнуть администратор из теории Ф. Герцберга // Директор школы. – 1997. – № 1. – С. 9–13.
23. **Шляйхер А.** Учитель как специалист высокой квалификации: построение профессии. Уроки со всего мира / пер. с англ. Н. Микшиной // Вопросы образования. – 2012. – № 1. – С. 74–92.
24. **Зиятдинова Ф. Г.** Социальное положение учителей: ожидания и реалии // Социологические исследования. – 2010. – № 10. – С. 100–107.
25. **Митина Л. М.** Нужен ли школе учитель? Психологические проблемы профессионального развития педагога // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2. – С. 28–34.

## REFERENCES

1. **Shmerlina I.** (2007). Notes on the teaching in Russia in the context of the national project «Education». Social Reality, no. 1, pp. 5–19; no. 2, pp. 49–76. (In Russian)

2. **Yasvin V.** (2010). Pedagogical bluffing and other psychological barriers of professional effectiveness of school teachers. *Headmaster*, no. 6(149), pp. 27–33. (In Russian)
3. **Osmuk L. A., Safronova M. V., Zahir Yu. S.** (2013). Psychosocial well-being and professional activity of Russian teachers. *Ideas and Ideals*, vol. 1, no. 3(17), pp. 91–104. (In Russian)
4. **Bykova E. Yu.** (2015). The specificity of the teachers social apathy. *Tomsk State University Journal*, no. 394, pp. 84–91. (In Russian)
5. **Golovin S. Yu.** Apathy. *Dictionary of the practical psychologist*. [Electronic resource]. Available at: <http://slovar.world-psychology.ru/apatiya.html> (accessed: 01.12.2015).
6. **Zinchenko V. P., Meshcheriakov B. G.** Apathy. *Large psychological dictionary*. [Electronic resource]. Available at: <http://slovar.world-psychology.ru/apatiya.html> (accessed: 01.12.2015).
7. **Schaufeli W., Enzmann D.** (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. CRC press, 220 pp.
8. **Gugliemi R. S., Tatrow K.** (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, vol. 68. no. 1, pp. 61–99.
9. **Batsyn V.** Sociological portrait of the modern teacher. [Electronic resource]. Available at: <http://socialaisdarbs.lv> (accessed: 12.08.2014).
10. **Nagel L., Brown S.** (2003). *The ABCs of managing teacher stress*. The Clearing House, vol. 76, no. 5, pp. 255–258.
11. **Borisova M. V.** (2003). Psychological determinants of mental burnout of teachers : dis. ... cand. of psychol. sciences. Yaroslavl, 190 pp. (In Russian)
12. **Velickovskaya S. B.** (2005). *The dependence of the occurrence and development of stress factors of teachers professional activity: dis. ... cand. of psychol. sciences*. Moscow, 171 pp. (In Russian)
13. **Vasilenko A. Yu.** (2008). *Personal prevention factors of burnout in professional self-actualization: diss. ... cand. of psychol. sciences*. Ussuriysk, 146 pp. (In Russian)
14. **Farber B. A.** (2000). Introduction: Understanding and treating burnout in a changing culture. *Journal of Clinical Psychology*, vol. 56(5), pp. 589–594.
15. **Byrne B. M., Hall L. M.** (1989). An Investigation of Factors Contributing to Burnout. A paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Assoc., San Francisco, California, March 27–31, pp. 16–17.
16. **Munson C. A. R.** (2002). *Teacher motivation deprivation: individual and institutional response: a diss. ... doctor of education in educational leadership*. Northern Arizona, 292 pp.
17. **Belyaeva O. C.** (2011). Subject and object of education: ways of interaction in the solution of educational problems. *Perm University journal: Philosophy. Psychology. Sociology*, no. 3(7), pp. 49–59. (In Russian)
18. **Brenninkmeijer, V., Vanyperen, N. W., Buunk B. P.** (2001). I am Not a Better Teacher, But Others are Doing Worse: Burnout and Perceptions of Superiority Among Teachers. *Social Psychology of Education*, vol. 4, no. 3–4, pp. 259–274.
19. **Pines A. M., Keinan G.** (2005). Stress and burnout: The significant difference. *Personality and Individual Differences*, vol. 39, no. 3, pp. 625–635.
20. **Ozan M. B.** (2009). A Study on Primary Schoolteacher Burnout Levels: The Northern Cyprus Case. *Education*, vol. 129, no. 4, pp. 692–703.
21. **Herzberg F., Mausner B., Snyderman B. B.** (2007). *The Motivation to work*. Moscow, 240 pp. (In Russian)
22. **Bakuradze A. B.** (1997). The factors-motivators. What can learn from the theory of F. Herzberg. *The School Director*, no. 1, pp. 9–13. (In Russian)
23. **Schleicher A.** (2012). The teacher as a specialist of high qualification: building a profession. *Lessons from around the world. Issues of Education*, no. 1, pp. 74–92. (In Russian)

24. **Ziyatdinova F. G.** (2010). The social status of teachers: expectations and reality. *Sociological Research*, no. 10, pp. 100–107. (In Russian)
25. **Mitina L. M.** (2008). Does the school need a teacher? Psychological problems of professional development of the teacher. *Psychological Science and Education*, no. 2, pp. 28–34. (In Russian)

## **BIBLIOGRAPHY**

**Alekseenok, A. A., Nikitina, N. V.** (2009). Social well-being of teachers in a modern Russian society. *Education and Society*, no. 5, pp. 76–80. (In Russian)

**Fedotova, V. G.** (2005). Apathy in the West and in Russia. *Questions of Philosophy*, no. 3, pp. 3–19. (In Russian)

**Freudenberger, H. J.** (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, vol. 30, no. 1, pp. 159–164.

**Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., Christensen, K. B.** (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health and Organizations*. The conceptualization and measurement of burnout, vol. 19/3, pp. 192–207.

**Lipovetsky, J.** (2001). The era of void. St. Petersburg, 336 pp. (In Russian)

**Orel, V. E.** (2001). Phenomenon of «burnout» in foreign psychology: empirical studies and prospects [Physical, emotional and mental exhaustion]. *Psychological Journal*, vol. 22, no. 1, pp. 90–101. (In Russian)

**Voskanyan, M.** In the country of social dead. [Electronic resource]. Available at: <http://www.globoscope.ru/content/articles/1404.html> (accessed: 12.08.2014).

**Yaremenko, S. N., Pazina, L. O., Babakhova, L. G.** (2010). Socio-cultural habitus of apathy in the transitive society : monograph. Rostov na Donu, 166 pp. (In Russian)

Принята редакцией: 25.06.2016