

УДК 316.344.34:378.2

Профессиональное самочувствие учителей в условиях реализации менеджеристской политики

Виталий Владимирович Ковалев¹, Александр Викторович Дятлов²

Teachers' Professional Well-Being in the context of Managerial Policy Implementation


Vitaly V. Kovalev¹, Alexander V. Dyatlov²

¹ Калмыцкий научный центр РАН (д. 8, ул. им. И. К. Илишкина, 358000 Элиста, Российская Федерация)

доктор социологических наук, ведущий научный сотрудник

¹ Kalmyk Scientific Centre of the RAS (8, Ilishkin St., 358000 Elista, Russian Federation)

Dr. Sc. (Sociology), Leading Research Associate


 0000-0002-8439-3117. E-mail: vitkovalev[at]yandex.ru

² Калмыцкий научный центр РАН (д. 8, ул. им. И. К. Илишкина, 358000 Элиста, Российская Федерация)

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник

² Kalmyk Scientific Centre of the RAS (8, Ilishkin St., 358000 Elista, Russian Federation)

Dr. Sc. (Sociology), Leading Research Associate

 0000-0001-5914-4744. E-mail: avdyatlov[at]yandex.ru

Аннотация. Менеджеризм является важнейшим фактором, ухудшающим профессиональное самочувствие учителей. Снижение удовлетворенности от педагогической работы, профессиональное выгорание, отстранение от результатов труда ведут к уходу из профессии и / или трудовой миграции в более ресурсный регион. Объективно это способствует снижению ресурсообеспеченности между разными регионами Российской Федерации и усугублению региональной асимметрии. Менеджеризм в России имеет бинарную природу. С одной стороны, он ориентирует учителей на монетизацию своей профессиональной деятельности, а с другой — стимулирует рост

показателей бюрократическим нажимом на педагогов. Учителя работают в пространстве деклараций, в соответствии с которыми их уровень доходов зависит от степени реализуемой активности в профессиональной сфере. Для этого им предписывают работу по KPI и рейтингам. В то же время корректность расчетов денежных премий находится под большим вопросом, так как прямой корреляции между набранными баллами и начислением денежных сумм нет. В итоге в выигрыше оказываются распределители финансовых средств, т. е. директора школ и чиновники из Министерства просвещения. В этих условиях профессиональное самочувствие ухудшается как у сторонников, так и у противников менеджериума. Но отсутствие справедливости в распределении доходов особенно сильно влияет на учителей, искренне верящих, что дифференция доходов по степеням профессиональной активности что-то радикально способна изменить. Отсюда акцентированное стремление уехать из менее обеспеченных регионов в более зажиточные, что является прямым следствием менеджеристской обработки педагогического сознания императивами о доходах как единственно ценном индикаторе профессиональной успешности.

Ключевые слова: учителя, профессиональное самочувствие, менеджериум, менеджеристская политика, средняя школа, бюрократический менеджериум, бюрократия

Благодарность. Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках госзадания «Асимметрично развивающиеся территории перед традиционными и новыми вызовами: исследование динамики социально-экономических процессов и изменчивости экологической ситуации» (номер госрегистрации: 122022700133-9).

Для цитирования: Ковалев В. В., Дятлов А. В. Профессиональное самочувствие учителей в условиях реализации менеджеристской политики // Бюллетень Калмыцкого научного центра РАН. 2025. № 4. С. 169–186. DOI: 10.22162/2587-6503-2025-4-36-169-186

Abstract. Managerialism is a major factor that worsens the professional well-being of teachers. Decreased satisfaction with teaching, professional burnout, and alienation from the results of their work lead to resignation from the profession and/or labor migration to a more resource-rich region. Objectively, this contributes to a decrease in resource availability between different regions of the Russian Federation and exacerbates regional asymmetries. Managerialism in Russia has a binary nature. On the one hand, he encourages teachers to monetize their professional activities, and on the other hand, he stimulates the growth of indicators by exerting bureaucratic pressure on teachers. Teachers work in a space of declarations, according to which their income level depends on the degree of their professional activity. To achieve this, they are required to work according to KPI and ratings. At the same time, the correctness of the calculation of monetary bonuses is highly questionable, as there is no direct correlation between the number of points earned and the amount of money awarded. As a result, the beneficiaries of the financial distribution are the school principals and officials from the Ministry of Education. In this context, the professional well-being of both supporters and opponents of managerialism among teachers is deteriorating. However, the lack of fairness in income distribution has a particularly significant impact on teachers who genuinely believe that income differentiation based on professional activity can bring about significant changes. This is the reason for the increased desire to move from less prosperous regions to more affluent ones, which is a direct conse-

quence of the managerial treatment of teachers' consciousness by the imperative of income as the only valuable indicator of professional success.

Keywords: teachers, professional well-being, managerialism, managerialist policy, secondary school, bureaucratic managerialism, bureaucracy

Acknowledgements. The reported study was funded by government subsidy project no. 122022700133-9 "Asymmetrically Developing Territories Facing Traditional and New Challenges: Research on the Dynamics of Socio-Economic Processes and the Variability of the Environmental Situation".

For citation: Kovalev V. V., Dyatlov A. V. Teachers' Professional Well-Being in the Context of Managerial Policy Implementation. *Bulletin of the Kalmyk Scientific Center of the RAS*. 2025. No. 4. Pp. 169–186. (In Russ.). DOI: 10.22162/2587-6503-2025-4-36-169-186

1. Введение

Актуальность любой проблематики, связанной с профессиональной деятельностью школьных учителей, может быть обоснована простой отсылкой на высокую степень значимости педагогической профессии для социума. Это вполне допустимо принимать за аксиому и не уделять данному аспекту повышенного внимания. Роль школьных учителей в обществе, невзирая на произошедшие в нем трансформации, по-прежнему остается высокой. Однако нельзя согласиться с тем, что для постановки социальной, а тем более научной проблемы этого достаточно. Подобный поверхностный подход совсем не способствовал бы обстоятельному изучению предмета исследования. Безусловно, современное положение, сложившееся в средней школе, характеризуется как кризисное практически по всем аспектам, по которым мог бы поработать социолог. Однако необходима не констатация проблемы, а глубина ее исследования. Так и примирительно к нашей теме, разворачиваемой в предметном пространстве профессионального самочувствия учителей, важным является не только субъективное и потому поверхностное состояние удовлетворенности учительского сообщества от своей профессиональной деятельности в текущий момент времени, но и выявление факторов негативного воздействия, если окажется, что профессиональное самочувствие оценивается как неудовлетворительное. Между тем мы предполагаем, что в средней общеобразовательной школе России имеет место существенное ухудшение профессионального самочувствия учителей. Это приводит к крайне негативным последствиям и для отечественной системы образования, и для всего российского общества, снижая его интеллектуальный, креативный и гражданский потенциал. От этого страдают в первую очередь те регионы, которые имеют наименьший потенциал для купирования возникшей проблемы. В результате под воздействием роста миграционных настроений происходит усугубление уже имеющейся региональной асимметрии. Причин у этого процесса, очевидно, множество, но, с нашей точки зрения, одной из наиболее пагубных следует считать реализуемую менеджеристскую политику, совершенно не подходящую для ее применения в образовательном пространстве средней школы.

Таким образом, цель исследования можно определить как установление взаимосвязи между менеджеристской политикой в средней школе и ухудшением профессионального самочувствия учителей, что отрицательно влияет на готовность продолжать педагогическую деятельность или способствует появлению намерений уехать в более благополучный субъект Российской Федерации.

2. Материалы и методы

Теоретическая модель исследования выстраивается на основе концепции Т. Парсонса о разных видах профессиональной деятельности. Мы имеем в виду его идею о двух типах профессий: собственно традиционном восприятии профессии, согласованном с исторически сложившимися дискурсивными практиками о работе на всю жизнь, и занятиями, которым имманентно новое понимание профессии как чего-то кратковременного, легко сменяемого. Первый тип профессии обязывает его носителя тщательно и системно осваивать профессиональные знания, умения и навыки, что в силу особой их сложности исключает вероятность достижения предела в мастерстве и в совершенстве. Кроме того, с такими профессиями общество связывает реализацию предписанной миссии, социального предназначения, общественного долга. Это превращает их в особую форму гражданского призвания, благодаря чему представители подобных профессий реализуют свои функции не только под воздействием монетарных мотивов, но и сообразно сложившейся на протяжении длительного времени профессиональной этики. Второй тип профессии — это занятости, которые создаются разными формами социальных потребностей, имеющих утилитарный характер, где профессиональная этика сводится к минимуму, а индивидуальная полезность приобретает гипертрофированное значение. Такого рода профессии, как правило, не становятся делом всей жизни, а меняются от случая к случаю, если смена профессиональной деятельности признается финансово выгодной [Parsons 1954: 34–49].

Представленный методологический конструкт позволяет, с учетом определенной во Введении к статье социальной проблемы, сформулировать гипотезу. Мы предполагаем, что менеджеристская политика, которая ранее применялась исключительно для регулирования *профессий-занятостей*, не применима к *профессиям на всю жизнь*. Следовательно, ее реализация в средней школе будет ухудшать профессиональное самочувствие учителей, если они воспринимают свою профессию как особую форму общественного призвания в качестве долгосрочной стратегической программы социального поведения.

Для проверки указанной гипотезы нами был проведен массовый опрос. Объект исследования — учителя четырех субъектов Российской Федерации семиаридного климатического пояса: Республики Калмыкия (N=361), Астраханской области (N=365), Ставропольского края (N=380) и Ростовской области (N=394). Выборочная совокупность составила 1 500 учителей. Тип выборки — квотная (пропорциональная). Распреде-

ления сделаны по онлайн-калькулятору, в котором необходимый объем респондентов рассчитывался по генеральной совокупности с доверительным интервалом в 95 %. Квотирование осуществлялось на основе данных Росстата о количестве учителей в четырех указанных регионах. Время проведения опроса: сентябрь-октябрь 2025 г. Обработка и репрезентация данных выполнена в программе SPSS.

3. Теоретическая модель исследования: профессия учителя, профессиональное самочувствие учителей, менеджеристская политика

Профессия учителя средней школы. Отчасти мы уже определили теоретические рамки для данного понятия в предыдущем подразделе статьи, где выстраивали методологические основы, опираясь на модель профессии, предложенной Т. Парсонсом. Гипотеза состоит из предположения, что профессия учителя должна относиться к категории *профессий на всю жизнь*. Одной декларации, безусловно, недостаточно. Нужна дополнительная аргументация. В этой части исследования именно этим мы и займемся.

Следует сказать, что педагогами не только рождаются, но и становятся. В нашем сложном мире иметь лишь внутреннюю (личностную) predisposition — наличие эмпатии, врожденных способностей, открытости миру, стрессоустойчивости — явно недостаточно. Очевидно, что без перечисленных качеств работать в школе едва ли получится. И людей, обладающих совокупностью указанных характеристик, по всей видимости, не очень много. Тем ценнее, если такого рода личности поступают на педагогическое направление, работают по профессии и остаются в средней общеобразовательной школе на всю жизнь. Это совершенно особый сорт людей, которых школьная администрация должна беречь [Кучеренко 2013: 281–283]. Тем более, что и на других работах они могут оказаться вполне успешными. Но даже этих редких в своей совокупности черт личности меньше, чем нужно, если речь идет о профессии на всю жизнь. Необходимо постоянное саморазвитие и самосовершенствование: чтение научной литературы по предмету, знание основ классической и современной педагогики, работа над развитием собственного методического арсенала и т. п.

Объем трудовых затрат, вложения в свой социальный статус настолько велики, что восприятие деятельности педагога иначе, чем профессии на всю жизнь, просто обесмысливает те колоссальные издержки, которые затребованы обязательствами на профессиональное развитие и самосовершенствование. При этом регулярно меняющаяся в нашем мире социальная реальность постоянно ставит новые задачи или трансформирует до неузнаваемости старые [Ерина, Мельник 2022: 361–363]. Педагогу приходится постоянно бороться со стремлением все упрощать, облегчать достижение поставленных целей, формализовать свой труд, превращая его в рутину. И, возвращаясь к показанному выше профессиональному идеалу учителя, ещё раз предположим, что это лишь теоретическая модель,

выступающая инструментом оценки социальной реальности, но не сама реальность в идеальном ее воплощении. Не случайно, что в настоящее время нередко высказываются предложения о замене школьного учителя программно-алгоритмическими способами обучения через инструменты цифровизации образования [Кувалдина 2021: 203–207]. На наш взгляд, это тупиковый путь, который подменяет проблему выгорания школьных учителей [Егорышев 2023: 61–73] проблемой резкого снижения качества образования [Чилингарова 2024: 103–110].

Профессиональное самочувствие учителей. Итак, сконструированная модель профессии учителя имеет идеальный характер. Поэтому если она и встречается в социальной практике, то всегда с какими-то изъянами. Но именно в опоре на нее социум репродуцирует в общественное сознание установки на восприятие профессии учителя как долга и призвания, а в определенной степени даже социальной миссии. И если дефекты в идеальной модели встречаются слишком часто или полностью искажают ее внутреннюю природу, то общество имеет все основания выражать обеспокоенность. Следовательно, профессиональное самочувствие учителей выступает одним из индикаторов, с помощью которого можно оценить масштаб и глубину искажений идеальной модели профессии учителя.

«Профессиональное самочувствие» следует считать составной частью общего научного дискурса, в рамках которого обсуждается проблематика «социального самочувствия». С учетом близости данного вопроса к предметности социальной психологии, в социологии сложилось два основных подхода. Первый концептуально связан с исследованием ощущений, переживаний, чувств и прочих субъективно воспринимаемых процессов в структуре личности, которые чаще всего сводятся к состоянию комфортности человека в конкретной жизненной ситуации. Второй подход ориентирован на оценку этических, событийных, в более высоком порядке — экзистенциальных вопросов, которые обеспечивают перевод анализируемой проблематики в сферу общественных отношений, связей и коммуникаций, в той или иной степени производных от социального статуса актора [Соловей, Шухно 2018: 72–77]. Социологическими смыслами проблематика социального самочувствия наполняется, когда эта категория помещается в заданный контекст, который является своего рода индикатором или, правильнее сказать, доминантой, обеспечивающей возможность понять за счет каких общественных условий меняются самоощущения актора [Тощенко 1998: 21–34].

Л. П. Галич разработал предметную структуру понятия социальное самочувствие, которая, по его мнению, состоит из четырех аспектов: когнитивного, эмотивного, конативного и эвалюативного [Галич 2012: 23–30]. Когнитивный образуется из знаний и представлений, прямо или опосредованно влияющих на выносимые акторами оценки по тем или иным вопросам. Эмотивный складывается из эмоций и переживаний, относящихся к оцениваемым событиям или социальным условиям, в которых проходит деятельность респондентов. Конативный отражает осмысленное отношение к социальным объектам и субъектам, событиям и процессам,

и уже на этой основе готовность действовать определенным образом. И, наконец, эвлюативный можно считать добавочным, поскольку, если предыдущие три выступают в качестве эмпирических индикаторов, то четвертый Л. П. Галич позиционирует как теоретический инструмент, позволяющий понять логику распределения значений по сформулированным в опроснике переменным [Галич 2012: 35-43].

Профессиональное самочувствие как понятие обладает всеми выделенными свойствами социального самочувствия, но локализуется на соотношении своих оценок с предметом рефлекслируемых настроений, переживаний и ощущений в связи с удовлетворенностью от конкретной профессиональной деятельности. В нашем случае речь идет о работе школьного учителя. Поэтому, говоря о профессиональном самочувствии школьных учителей, нужно иметь в виду, во-первых, субъективные переживания, выраженные через эмоции (эмотивный аспект), оценку факторов, содействующих или препятствующих работе школьным учителем (когнитивный аспект), и осмысленную готовность продолжать свою трудовую деятельность по профессии (конативный аспект). Перечисленные формулировки выстроены в расчете на необходимость достижения поставленной цели исследования — определить взаимосвязь между менеджеристским управлением средней школой и ухудшением профессионального самочувствия учителей.

Заявленная проблематика широко представлена в социологическом дискурсе. К ней последовательно обращались разные группы ученых и отдельные специалисты [Головчин, Соловьева 2018; Клименко, Посухова 2017; Константиновский и др. 2019; Собкин, Адамчук 2016; Фролова 2019]. Однако, как нам представляется, все проблемы интерпретируются по заданной еще на начальном этапе исследования концептуальной схеме и даже по схожему социологическому инструментарию. Квинтэссенцией достигнутых результатов о негативных проявлениях профессионального самочувствия могло бы стать следующее суждение: «К таковым относятся высокая учебная нагрузка и низкая вовлеченность в принятие управленческих решений, чрезмерный объем нагрузки, не связанной с преподаванием» [Астоянц, Тарасенко 2024: 24]. С данными выводами мы полностью согласны, и у нас нет намерения вступать в дискуссию с нашими коллегами, постулируя цель прийти к альтернативным результатам. Достоверность предложенных постулатов подтверждена многими другими социологами. Наша цель состоит в стремлении показать иной уровень факторов, влияющих на ухудшение профессионального самочувствия учителей, не отказываясь при этом от очевидных результатов, полученных другими социологами. И все эти факторы рассмотрены в контексте реализуемой в средней школе менеджеристской политики.

Менеджеристская политика в общеобразовательной средней школе. Менеджеризм — это управленческая идеология, возникшая в 30–50-е гг. XX в. в крупных корпорациях. С ее становлением связывают решение двух задач: повышение мотивации персонала и придание менед-

жерам статуса значимой социальной группы [Друкер 2015: 67–77]. Вслед за теоретической концептуализацией в управленческих практиках стали складываться и апробироваться менеджеристские инструменты: KPI, рейтинги, эффективные контракты. Их роль состоит в придании профессиональной деятельности алгоритмического характера, т. е. ее формализации и рутинизации [Аксенова 2016: 336–357].

Трудно что-то обобщенное говорить об эффективности менеджеристских практик, но в настоящее время они распространились повсеместно, включая социальный институт средней общеобразовательной школы. На примере этого сегмента социальной реальности они подробно и обстоятельно изучались О. А. Казанцевым [Казанцев 2025а; Казанцев 2025б]. Им было выделено несколько общих и специфических инструментов, с помощью которых осуществляется менеджериализация профессиональной деятельности учителей. К ним относятся рейтингование школ, эффективные контракты для директоров, стимулирование активности по мероприятиям (включая дополнительные платные услуги), всероссийские проверочные работы (ВПР) и единый государственный экзамен (ЕГЭ). Если становиться на путь детальной дифференциации, то к перечисленному обязательно нужно добавить возрастание административного давления на учителей и рост объема бюрократической отчетности. Последние две позиции отражают российскую специфику менеджеризма, который имеют все основания назвать бюрократическим. Побуждения ко всякого рода активностям и акцентуация на коммерциализацию педагогической работы контролируются бюрократическими структурами куда более жестко, чем в доменеджеристские времена. Не будет ошибкой предположить, что это связано не с заботой о качестве и внезапно выросшей у чиновников социальной ответственностью, а с привязкой карьер и доходов последних к выполнению количественных показателей эффективности. Если раньше заполнение учителями каких-то форм (школьных журналов и т. п.) отражало скорее имитационные практики для соблюдения стандартного протокола, то в настоящее время рост всякого рода отчетностей детерминирован реальной заинтересованностью бюрократии в демонстрации управленческой успешности и обеспечении своей финансовой состоятельности через стимулирующие выплаты за «эффективность».

Менеджеризм фундаментально перестроил весь порядок социальных условий, в которых учителя осуществляют педагогическую работу. Во-первых, изменился статус учителя. Теперь он ординарный наемный работник, выполняющий в порядке контрактных обязательств предписанные ему руководством функции. Его работа подчиняется не правилам исторически выработанной профессиональной этики, не коллективным представлениям о профессиональной идентичности, не логике выполнения значимой общественной миссии, а необходимости точно и полно выполнять те количественные показатели (KPI), которые отражены в эффективных контрактах директоров школ и бюрократов из Министерства просвещения. Во-вторых, учитель теперь отчасти коммерсант. Он обязан

приносить прибыль школе, в которой работает. Это значит, что приоритетом становится не внеурочная работа с отстающими учениками, чем отличалась дореволюционная и советская средняя школа, а зарабатывание денег на их неуспеваемости. Такая трансформация, как считается, есть прямое следствие массовизации образования и возникших из-за этого сложностей с его финансированием у государства. Отсюда и ориентации менеджеристской идеологии на экономическую самоокупаемость. В-третьих, адепты менеджериизма исходят из вполне здоровой установки, что добровольно учителя не будут проявлять активного энтузиазма работать в подобных условиях. Поэтому прямым следствием этого выступает резкое ужесточение бюрократического контроля: как прямого в виде распоряжений, так и опосредованного жесткими институциональными правилами. Чтобы облегчить надзорные процедуры, труд педагогов строго формализуется, подчиняясь твердо установленным алгоритмам. Их содержание подчас напоминает не регулятивный каркас образовательного пространства, а созданную специально для бюрократического контроля параллельную реальность, крайне вредную при ее последовательном воплощении в учебном процессе.

4. Эмпирическое измерение профессионального самочувствия учителей в условиях реализации менеджеристской политики

Профессиональное самочувствие учителей в условиях реализации менеджеристской политики ухудшается. Для проверки данной гипотезы запланировано применение трех эмпирических индикаторов: 1) самопрезентация учителями профессиональной культуры; 2) отношение к менеджеристским инструментам и ценностям; 3) оценка профессионального самочувствия.

Итак, начнем с первого индикатора, который прямо не связан с профессиональным самочувствием, но применяется для того, чтобы показать валидность разработанного нами инструментария относительно изучения взаимосвязи между менеджериизмом и педагогической деятельностью.

Из семи представленных в табл. 1 заданных значений только два имеют прямое отношение к дихотомии менеджериизм / не менеджериизм. Так, установки на клиентоориентированность предполагают, что *учитель должен относиться к ребенку как к равному* (четвертая строка). Плохо совместимым с новой школьной политикой является утверждение *если не любить детей, то невозможно состояться как учитель* (первая строка). В менеджеристских образовательных практиках, действительно, детей любить не обязательно. Нужно лишь строго соблюдать протоколы предписанных алгоритмов. Остальные заданные значения в той или степени нейтральны в контексте сформулированной выше гипотезы, поскольку могут разделяться как значимые ценности любыми школьными учителями в зависимости от индивидуальных представлений.

Таблица 1. Сопряжение двух переменных: «Считаете ли Вы ученика и / или его родителей клиентами» (один вариант ответа) и «Мое отношение к детям соответствует следующим тезисам» (любое количество ответов), %

Мое отношение к детям соответствует следующим тезисам	Считаете ли Вы ученика и / или его родителей клиентами?				
	Образование должно быть по преимуществу платной услугой		Образование является общественным благом		Линейное распределение
	Калмыкия и Астраханская область	Ростовская область и Ставропольский край	Калмыкия и Астраханская область	Ростовская область и Ставропольский край	
1. Если не любить детей, то невозможно состояться как учитель	38,1	38,8	72,4	68,1	67,3
2. Обязанность учителя – профессионально научить детей знаниям по собственному предмету	39,7	55,2	42,0	42,2	42,6
3. Учитель обязан уважать личное достоинство детей	38,1	52,2	59,8	55,7	56,7
4. Учитель должен относиться к ребенку как к равному	38,1	41,8	19,6	20,8	25,7
5. С ребенком необходимо научиться сотрудничеству	27,0	47,8	60,0	54,8	55,7
6. Ребенка нужно заинтересовать своим предметом	30,2	41,8	66,6	70,1	65,6
7. Ребенок обязан слушаться учителя	39,7	16,4	35,6	13,4	15,6

Сопоставление двух указанных антиномий разделяет респондентов на две группы: на сторонников и противников менеджеристской политики. Трудно не заметить, насколько сильно снижается релевантность *любви к детям* в первой группе и соответственно возрастает значимость тезиса о равенстве между учителем и учащимся, проистекающего от базисной менеджеристской установки на восприятие ребенка (его родителя) в статусе клиента. За такой трансформацией должна следовать полная перестройка всех ментальных программ и всего понятийного аппарата применительно к средней школе.

Далее перейдем ко второму индикатору, но рассмотрим только одну переменную — *отношение к «бумажной отчетности»*, которая возлагается на учителей.

Выбор указанной выше переменной объясняется тем, что она по результатам исследования оказалась наиболее значимой для наших респон-

дентов. Также ее актуальность подтверждается исследованиями других социологов. В частности мы можем сослаться на процитированную выше статью М. С. Астоянц и Л. В. Тарасенко [Астоянц, Тарасенко 2024: 18–29]. Следовательно, если бюрократический нажим систематически действует на протяжении многих лет, считаем возможным допустить, что этот фактор способен существенно ухудшить профессиональное самочувствие учителей.

Данный вывод получил подтверждение и по нашей базе данных. На рис. 1 можно увидеть, что почти половина всех опрошенных определяют степень отрицательного воздействия «бумажной отчетности» на педагогический процесс по максимальной 5-балльной шкале. Средний рейтинг составил 3,77. Это очень высокий показатель.

Распределения ответов в табл. 2 во многом аналогичны данным из табл. 1. В группе, где образование воспринимается в качестве платной услуги, применение инструментов, обеспечивающих рост бюрократического контроля за учителями, вызывает меньшее беспокойство, чем среди тех учителей, которые относятся к менеджеристским идеям отрицательно. Чтобы понять актуальность данного вывода, достаточно указать на то, что образование с платной услугой отождествляют всего лишь 130 из 1 500 опрошенных респондентов. Иными словами, менеджеристская политика реализуется в интересах абсолютного меньшинства педагогов. Что касается большинства, то его профессиональное самочувствие ухудшается.

Тезис об ухудшении профессионального самочувствия учителей особенно показателен в контексте данных, приведенных в табл. 3.

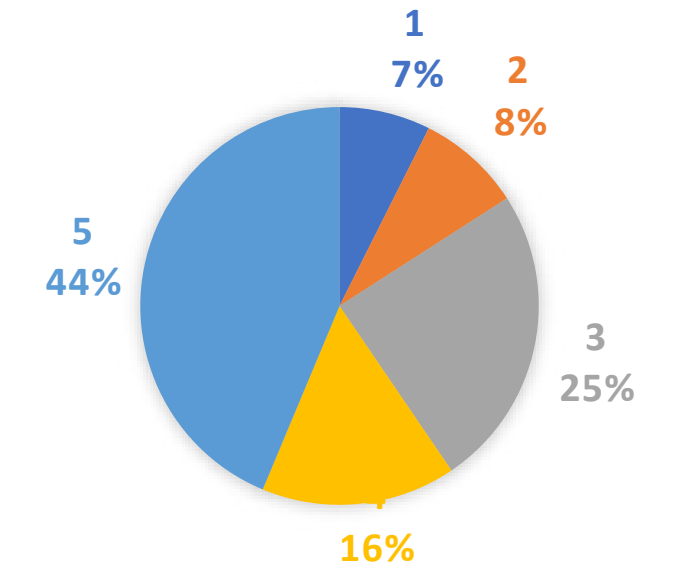


Рис. 1. Степень отрицательного воздействия «бумажной отчетности» на педагогический процесс («1» — наименьшая степень вреда, «5» — наибольшая степень вреда)

Таблица 2. Сопряжение двух переменных: «Считаете ли Вы ученика и / или его родителей клиентами» (один вариант ответа) и «Выскажите Ваше отношение к «бумажной отчетности», которая возлагается на учителей» (любое количество ответов), %

Выскажите Ваше отношение к «бумажной отчетности», которая возлагается на учителей	Считаете ли Вы ученика и / или его родителей клиентами?				
	Образование должно быть по преимуществу платной услугой		Образование является общественным благом		Линейное распределение
	Калмыкия и Астраханская область	Ростовская область и Ставропольский край	Калмыкия и Астраханская область	Ростовская область и Ставропольский край	
1. Положительное, заполнение «форм» и других отчетных документов — обязательное условие надлежащего контроля за качеством работы	52,9	43,9	13,3	11,3	15,9
2. Положительное, это дисциплинирует и помогает надлежащим образом сделать самооценку проделанной работы	48,1	39,4	19,3	21,6	22,9
3. Отрицательное, в ней нет никакого смысла, и она только отвлекает от педагогической работы	33,9	36,4	66,1	61,2	62,0
4. Отрицательное, это параллельная реальность, создаваемая с целью имитации профессиональной деятельности	12,9	22,7	27,8	29,4	27,6

В табл. 3 включено семь оценочных позиций. Из них не релевантными позволительно признать только две. Не подтвердилась гипотеза о массовом негативном воздействии на учителей единого государственного экзамена (при этом 39,8 % респондентов не поддерживают ЕГЭ и считают, что оно *превращает обучение в старших классах в натаскивание*) и проведение дополнительных платных занятий, хотя, как следует из опроса, финансовые выплаты к должностному окладу за дополнительные платные услуги получали лишь 14,4 % респондентов. Нетрудно заметить, что обе оценочные позиции связаны с возможностями монетизации педагогической профессии. Вероятно, это особенно актуально в свете низких заработных плат у учителей.

Из положительного для проверяемой гипотезы хотелось бы отметить повторяющуюся по первым двум таблицам закономерность: в «не менед-

Таблица 3. Сопряжение двух переменных: «Считаете ли Вы ученика и / или его родителей клиентами» (один вариант ответа) и «Что мешает Вам в профессиональной деятельности» (любое количество ответов), %

Что мешает Вам в профессиональной деятельности?	Считаете ли Вы ученика и / или его родителей клиентами?				
	Образование должно быть по преимуществу платной услугой		Образование является общественным благом		Линейное распределение
	Калмыкия и Астраханская область	Ростовская область и Ставропольский край	Калмыкия и Астраханская область	Ростовская область и Ставропольский край	
1. Чрезмерная бюрократическая опека	24,1	16,9	45,0	41,7	41,4
2. Большой объем «бумажной работы»	37,9	27,1	70,8	75,7	69,7
3. Отсутствие права применять наказание к детям за нарушение дисциплины на уроке	12,1	3,4	35,9	30,7	31,1
4. Большое количество внеаудиторных активностей	8,6	6,8	42,5	43,1	39,9
5. Проведение дополнительных платных занятий	12,1	5,1	14,4	10,1	11,9
6. Единый государственный экзамен	15,5	18,8	19,9	19,2	19,3
7. Всероссийские проверочные работы	15,7	15,3	34,9	30,5	31,2

жеристской» группе степень отрицательного влияния на профессиональное самочувствие существенно выше. Нельзя не принимать во внимание, что потенциал факторов, негативно влияющих на профессиональное самочувствие учителей, очень высок. Это хорошо видно по крайней, пятой колонке, где даны линейные распределения. Перечисленные в ней показатели особой значимостью наделяют пять позиций: «чрезмерная бюрократическая опека» (41,4 %), «большой объем „бумажной работы“» (69,7 %), «отсутствие права применять наказание к детям за нарушение дисциплины на уроке» (31,1 %), «большое количество внеаудиторных активностей» (39,9 %), «всероссийские проверочные работы» (31,2 %). Они поглощают значительную часть рабочего времени педагогов (исключение — третья позиция, которая инструмент для обеспечения дисциплины), но вместе с тем ни в коей мере не способствуют достижению целей профессиональной деятельности. Стало быть, среду для труда, сложившуюся в средней школе, вполне допустимо охарактеризовать как неблагоприятную.

5. Последствия для регионального развития от ухудшения профессионального самочувствия учителей

Ухудшение профессионального самочувствия имеет два негативных последствия: уход из профессии или трудовая миграция в другой регион. Рассмотрим их в заданной последовательности.

Уже простые линейные распределения показывают, что потенциал ухода из педагогической профессии очень высокий. Он близок к половине от всей совокупности опрошенных. Но даже среди тех, кто отрицательно относится к смене профессии, высока доля респондентов, которые не увольняются просто потому, что *уже поздно что-то менять* (16,6 %).

Что касается сопряжений по регулярно используемой нами доминанте, то в условно менеджеристской группе («образование как услуга») уровень сторонников смены профессии заметно выше. Особенно это видно по заданному значению *если получу более выгодное финансовое предложение*.

Таблица 4. Сопряжения двух переменных: «Считаете ли Вы ученика и / или его родителей клиентами» (один вариант ответа) и «Допускаете ли Вы возможность в будущем сменить профессию учителя на что-то другое?» (любое количество ответов), %

Допускаете ли Вы возможность в будущем сменить профессию учителя на что-то другое?	Считаете ли Вы ученика и / или его родителей клиентами?				Линейное распределение
	Образование должно быть по преимуществу платной услугой		Образование является общественным благом		
	Калмыкия и Астраханская область	Ростовская область и Ставропольский край	Калмыкия и Астраханская область	Ростовская область и Ставропольский край	
1. Нет, профессию учителя считаю работой на всю жизнь	15,8	18,0	36,6	34,9	34,3
2. Нет, есть много трудностей, но мне нравится быть учителем	15,8	14,8	27,7	34,9	26,7
3. Нет, уже поздно что-то менять	2,3	4,9	17,9	16,5	16,6
4. Да, если получу более выгодное финансовое предложение	55,6	59,0	21,4	20,8	23,7
5. Да, если ничего не изменится в образовании	31,6	26,2	20,5	21,1	21,5
6. Да, если существенно не повысится заработная плата	38,6	37,7	21,9	18,4	21,7

ние. Стремление поменять профессию здесь в 2,5–3 раза выше, чем в группе респондентов, отождествляющих образование с общественным благом. Следовательно, менеджеризм не просто ухудшает профессиональное самочувствие, вызывая в обеих группах желание отказаться от профессии, он дополнительно усиливает побуждения к увольнению под воздействием мотивов поиска более денежной занятости. Здесь важно отметить, что в менеджеристской группе далеко не все учителя положительно воспринимают бюрократический вариант менеджеризма, сложившийся в российском социуме, где рейтинги и эффективные контракты контролируют ведомственные чиновники, а не корпоративная администрация. Поэтому, не получая возможностей зарабатывать деньги в достаточном объеме, они разочаровываются и в своем профессиональном выборе, и в публичных декларациях директоров школ о том, что «активизм» станет источником материального благополучия.

Столь же вероятной, как уход из профессии, следует рассматривать трудовую миграцию в другой регион, что видно по результатам опроса, отраженным в табл. 5.

Миграционные настроения выражены немного меньше, чем стремление поменять профессию, но их масштаб тоже необходимо признать значимым и, соответственно, способным вызвать у власти обеспокоенность.

Также в табл. 5 с очевидностью заметна еще ранее выявленная разность ответов между двумя группами респондентов, воспринимающих образование как коммерческую услугу или общественное благо: нацеленность на миграцию в первой когорте и лояльность к месту собственного проживания — во второй. За этими словами — «благо» и «услуга» — в социальных практиках стоит нечто большее, чем просто семантические различия. Первое вбирает в себя подвижничество и призвание, второе — расчет и выгоду. Нетрудно понять, что менеджеристские ценности коммерциализирует внутреннюю природу учительской профессии, определяя ее материальный эффект как единственную цель. И если эта цель не достигается в конкретном месте, то учитель, приученный мерить свою социальную успешность только по деньгам, стремится уехать туда, где оплата его труда выше.

6. Заключение

Менеджеризм, как следует из проведенного исследования, ухудшает профессиональное самочувствие учителей и одновременно выступает самостоятельным фактором, снижающим ресурсный потенциал тех регионов, где он реализуется в качестве управленческой политики.

Аргумент, которым можно обосновать выдвинутый тезис, состоит в том, что учителя уезжают в более ресурсные регионы, так как государственная политика в сфере школьного образования побуждает искать работы там, где их потенциально больше. Это действительно так. Однако данное объяснение не учитывает сложную взаимосвязь между декларациями управленческой политики, фактическими обстоятельствами ее ре-

Таблица 5. Сопряжение двух переменных: «Считаете ли Вы ученика и / или его родителей клиентами» (один вариант ответа) и «Есть ли у Вас планы уехать в другой регион?» (любое количество ответов), %

Есть ли у Вас планы уехать в другой регион?	Считаете ли Вы ученика и / или его родителей клиентами?				Линейное распределение
	Образование должно быть по преимуществу платной услугой		Образование является общественным благом		
	Калмыкия и Астраханская область	Ростовская область и Ставропольский край	Калмыкия и Астраханская область	Ростовская область и Ставропольский край	
1. Нет, дома меня всё устраивает	24,1	24,6	41,8	48,0	43,0
2. Нет, в другом регионе меня никто не ждет	8,6	8,2	11,1	13,1	11,8
3. Нет, уже поздно что-то менять	2,3	4,9	16,0	16,8	16,0
4. Да, хочу уехать в Москву или в какой-то другой более благоприятный регион	12,1	6,6	11,3	7,0	9,6
5. Да, хочу уехать туда, где выше заработная плата и лучше условия для жизни	44,8	50,8	27,3	22,3	26,9
6. Да, если менять профессию, то заодно и местожительство	22,4	18,0	10,1	9,6	10,7

ализации и особенностями профессионального самочувствия учителей. Менеджеризм в России имеет кентаврическую природу. С одной стороны, он ориентирует учителей (а также ученых, преподавателей, медиков) на монетизацию своей профессиональной деятельности, а с другой — стимулирует рост финансовых (и любых других) показателей бюрократическим нажимом на педагогов. Учителя работают в пространстве деклараций, в соответствии с которыми их уровень доходов зависит от степени реализуемой активности в профессиональной сфере. Для этого им предписывают работу по KPI и рейтингам. В то же время корректность расчетов денежных премий находится под большим вопросом, так как прямой корреляции между набранными баллами и начислением денежных сумм нет. В итоге в выигрыше оказываются распределители финансовых средств, т. е. директора школ и чиновники из Министерства просвещения. В этих условиях профессиональное самочувствие ухудшается как у сторонников, так и у противников менеджеризма. Но отсутствие справедливости в распределении доходов особенно сильно влияет на учителей, ис-

кренне верящих, что дифференция доходов по степеням профессиональной активности что-то радикально способна изменить в их благосостоянии. Отсюда акцентированное стремление уехать из менее обеспеченных регионов в более зажиточные, что является прямым следствием менеджеристской обработки педагогического сознания императивами о доходах, как единственно ценном индикаторе профессиональной успешности. Менеджеризм — это идеология, стоящая за рамками любой культуры. Она формалистична и алгоритмична. Она разрушает любые культурные императивы, кроме имеющих монетарное воплощение. Она не пригодна для поддержки традиционных ценностей и, следовательно, акцентирует внимание его последователей на ресурсно-обеспеченные регионы.

Менеджеристская система ценностей органически не совместима с педагогическими профессиями. Настойчивое стремление их интегрировать ведет только к тому, что школьные учителя всё больше разочаровываются в выбранной специальности и стремятся изменить своему профессиональному выбору. В научном дискурсе доминирует точка зрения, в соответствии с которой требуется просто уменьшить пресс бюрократического давления на педагогов. Однако бюрократическая опека и бумажный вал, о которых пишут уже на протяжении двух десятилетий многие социологи, никуда не исчезнут. В этой системе управления — это индикаторы профессиональной успешности школьных директоров и ведомственной бюрократии. На них они строят свои карьеры и доходы. Поэтому пока эти индикаторы не отменяют, а вместе с ними и культ отчетных показателей, средняя школа будет неизбежно находиться в системе чуждых ей оценочных координат.

Литература

- Аксёнова 2016 — *Аксёнова О. В.* Акторская парадигма управления в эпоху перемен: адаптация или противодействие // Россия реформирующаяся: Ежегодник [сб. науч. ст.] / отв. ред. М. К. Горшков; Институт социологии РАН. М.: Новый хронограф, 2016. Вып. 14. С. 336–357.
- Астоянц, Тарасенко 2024 — *Астоянц М. С., Тарасенко Л. В.* Социально-профессиональное самочувствие педагогов: почему в российских школах сохраняется дефицит педагогических кадров // Вестник Южно-Российского государственного технического университета. Серия: Социально-экономические науки. 2024. Т. 17. №2. С. 18–29. DOI: 10.17213/2075-2067-2024-2-18-29.
- Галич 2012 — *Галич Л. П.* Социальное самочувствие молодежи. Минск: Право и экономика, 2012. 160 с.
- Головчин, Соловьева 2018 — *Головчин М. А., Соловьева Т. С.* Социальное и профессиональное самочувствие учителей российских школ в период реформ и контрреформ // Идеи и идеалы. 2018. № 3. Т. 2. С. 233–252. DOI: 10.17212/2075-0862-2018-3.2-233-252
- Друкер 2015 — *Друкер П.* Практика менеджмента. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 416 с.
- Егорышев 2023 — *Егорышев С. В.* Эмоциональное выгорание учителей как фактор снижения эффективности их профессиональной деятельности // Вестник Российского университета Дружбы народов. Серия: «Социология». 2023. Т. 23. №1. С. 61–73. DOI: 10.22363/2313-2272-2023-23-1-61-73

- Ерина, Мельник 2022 — *Ерина И. А., Мельник О. В.* К вопросу о профессии педагога в современном обществе // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 6. С. 361–363.
- Казанцев 2025а — *Казанцев О. А.* Менеджеристские инструменты в документах и в лицах: исследование влияний на качество среднего общего образования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология». 2025. Вып. 1(354). С. 65–77. DOI: 10.53598/2410-3691-2025-1-354-65-77
- Казанцев 2025б — *Казанцев О. А.* Достигнуть равновесия: объясняя и преодолевая институциональные дисфункции в среднеобразовательной российской школе // Caucasian Science Bridge. 2025. Т. 8. №1. С. 80–106. DOI: 10.18522/2658-5820.2025.1.7
- Клименко, Посухова 2017 — *Клименко Л. В., Посухова О. Ю.* Профессиональная идентичность городских учителей в условиях модернизации института образования // Журнал институциональных исследований. 2017. Т. 9. № 2. С. 137–153.
- Константиновский и др. 2019 — *Константиновский Д. Л., Пинская М. А., Звягинцев Р. С.* Профессиональное самочувствие учителей: от энтузиазма до выгорания // Социологические исследования. 2019. № 5. С. 14–25. DOI: 10.31857/S013216250004949-6
- Кувалдина 2021 — *Кувалдина Е. А.* Возможность замены преподавателя искусственным интеллектом // Экономика и бизнес: теория и практика. 2021. № 4–1. С. 203–207.
- Кучеренко 2013 — *Кучеренко Н. В.* Педагог в современном обществе // обучение и воспитание: методика и практика. 2013. №7. С. 281–283.
- Собкин, Адамчук 2016 — *Собкин В. С., Адамчук Д. В.* О профессиональном самочувствии учителя // Педагогика. 2016. № 6. С. 60–71.
- Соловей, Шухно 2018 — *Соловей А. П., Шухно Е. В.* Интерпретация и операционализация концепта «социальное самочувствие» // Синергия. 2018. №4. С. 72–77.
- Тощенко 1998 — *Тощенко Ж. Т.* Социальное настроение – феномен современной социологической теории и практики // Социологические исследования. 1998. № 1. С. 21–34.
- Фролова 2019 — *Фролова А. В.* Личностное и профессиональное самочувствие современного учителя // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2019. № 3. С. 93–97.
- Чилингарова 2024 — *Чилингарова Д. Н.* Теоретическая модель исследования мотивации старшеклассников в условиях онлайн-обучения // Caucasian Science Bridge. 2024. Т. 7. № 1. С. 103–110. DOI: 10.18522/2658-5820.2024.1.9
- Parsons 1954 — *Parsons T.* The professions and social structure // Essays in sociological theory. Glencoe (IL): Free press, 1954. Pp. 34–49.