
Рабочая нагрузка учителя в постпандемический период

Н.В. КОЛЕСНИК*, С.И. БОЯРКИНА**

***Наталья Владимировна Колесник** – кандидат социологических наук, старший научный сотрудник, Социологический институт РАН – филиал ФНИСЦ РАН, Санкт-Петербург, Россия, n.kolesnik@socinst.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2323-6799>

****Сания Исааковна Бояркина** – кандидат социологических наук, доцент, Высшая школа медиакоммуникаций и связей с общественностью, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; старший научный сотрудник, Социологический институт РАН – филиал ФНИСЦ РАН, Санкт-Петербург, Россия, boyarkina_si@spbstu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3944-0076>

Цитирование: Колесник Н.В., Бояркина С.И. (2024) Рабочая нагрузка учителя в постпандемический период // Мир России. Т. 33. № 2. С. 32–55. DOI: 10.17323/1811-038X-2024-33-2-32-55

Аннотация

В статье представлены результаты анализа рабочей нагрузки школьного педагога в постпандемический период. В ходе исследования авторы выявили самооценку региональных педагогов их рабочей нагрузки и ее структуры, объема и видов обязательной и избыточной работы. Были определены причины распространения сложившегося режима работы в профессиональной среде педагогов, который влечет не только возможную неудовлетворенность трудом, но и профессиональный стресс. Особое внимание уделено основным дискуссионным точкам по проблеме рабочей нагрузки педагога и тому, как она влияет на его профессиональное самочувствие. Эмпирическим основанием послужили данные анкетного опроса и контент-анализа по исследуемой проблеме. В опросе приняло участие 3588 педагогов из 100 государственных и муниципальных школ в 15 российских регионах; проанализирована лингвистическая база из 3827 элементов. В ходе исследования выявлено, что у опрошенных педагогов устойчиво сохраняется режим работы «всегда на связи», для которого характерны стирание четких границ между учебной и рабочей нагрузкой, обязательными и не обязательными видами работы. Это означает, что как в прошлом, так и сейчас сельские и городские, молодые и опытные учителя испытывают дискомфорт в части рабочей нагрузки и большого объема работ. Зачастую именно избыточное участие в (не)цифровых коммуникациях приводит к росту рабочей нагрузки, физическому и психологическому переутомлению учителей.

Статья опубликована в рамках проекта НИУ ВШЭ по поддержке публикаций авторов российских образовательных и научных организаций «Университетское партнерство».

Статья поступила в редакцию в июне 2023 г.

Ключевые слова: рабочая нагрузка, образование, педагог, учитель, рабочее время, школа, стресс, выгорание, труд, профессиональное развитие

Введение

В России, как и во всем мире, за последние десятилетия в сфере образовательной политики приняты существенные меры, направленные на повышение качества педагогического труда и образования в целом. Это находит проявление в ряде нормативных документов, которые призваны регулировать оплату труда и рабочее время российского педагога, проведение мероприятий, направленных на повышение престижа профессии учителя¹. В целом же большинство реализуемых направлений в сфере образования нацелены на построение конкурентной системы образования, которая в первую очередь определяется индивидуальными способностями учеников и профессиональным уровнем учителей.

Одним из основных элементов эффективного образования в современной России является качество профессиональной деятельности педагога. В российских и зарубежных исследованиях показано, что труд учителя является одной из значимых детерминант и эмпирической переменной в изучении школьного образования. Именно социальное, психологическое, экономическое состояние представителей педагогического сообщества оказывает влияние не только на индивидуальные успехи учеников, но и на качество образовательной среды в целом. Если в прошлые годы основной фокус в исследованиях был обращен на образовательные достижения учеников и состояние образовательной среды, то в последнее время отмечается рост числа работ о качестве и специфике педагогического труда. Об этом свидетельствуют данные масштабных российских и международных мониторингов, в которых отдельные блоки вопросов посвящены теме труда учителя.

Особое звучание в российских исследованиях последних лет получил вопрос о специфике расходования рабочего времени школьного педагога в пандемический период. При переходе на дистанционное образование произошло увеличение рабочей нагрузки на учителя ввиду возросшего объема работы. Именно проблема баланса рабочего и личного времени в условиях дистанционного образования, по оценкам исследователей, оказалась самой важной для российских педагогов. Данные международных проектов показывают, что избыточная рабочая нагрузка у российских учителей и в доковидный период была не малой. Исследователи отмечают, что в связи с этим у учителей увеличились риски, касающиеся не только здоровья, но и в целом влияющие на профессиональное развитие. Именно возросшая нагрузка часто выступает в роли барьера для профессионального роста: нехватка времени в силу выполнения семейных обязанностей (41%), график работы, не позволяющий заниматься профессиональным развитием (38%), и высокая стоимость программ профессионального развития (37%) сдерживают этот процесс [Отчет 2019, с. 27].

В данной статье будет представлен анализ рабочей нагрузки российского педагога и выявлены потенциальные риски профессионального стресса. В ходе

¹ В России 2023 г. был объявлен Годом педагога и наставника.

исследования предполагается прояснить мнение региональных педагогов о структуре распределения рабочей нагрузки, объеме и видах выполняемой работы, причинах, в результате которых получают распространение избыточные виды работы, влекущие за собой не только возможную неудовлетворенность трудом, но и ряд других социальных последствий².

Обзор исследований

В этой главе рассматриваются исследовательское состояние проблемы и основные дискуссионные точки, касающиеся рабочего времени школьного педагога и того, как оно влияет на его профессиональное самочувствие. В научной литературе оно определяется как многомерное явление, которое детерминируется не только индивидуальными характеристиками педагога, но и средовыми факторами. Так, к числу последних относятся региональный и школьный режимы, организационная культура, которые определяют и объективируют условия труда, квалификационные требования к педагогу согласно разработанным нормативным положениям образовательной организации.

Рабочее время педагогов в научной литературе рассматривается как условие труда и значимый организационный ресурс образовательной организации, который при определенных условиях может выступать как фактор профессионального благополучия, так и общего стресса. Исследователь А. Беккер с коллегами относит время и возможность участия, включенность сотрудников в административный процесс к числу нематериальных ресурсов. В случае, если организация предъявляет сотруднику чрезмерные требования к его профессиональной деятельности и при этом отсутствуют ресурсы для ее осуществления, то неизбежно возникают основания для снижения удовлетворенности работой и рационального распределения рабочего времени [Bakker *et al.* 2007].

Вопрос об увеличении рабочей нагрузки в период дистанционного образования стал объектом ряда эмпирических исследований. Авторы показали, что при переходе на дистанционное образование у 84% российских учителей резко увеличилась рабочая нагрузка [Сапрыкина, Волохович 2020]: в среднем у половины опрошенных учителей рабочий день увеличился от одного до трех часов, у более трети – более чем на три часа³. Схожие данные были получены исследователями А.А. Вавиловой, К.В. Зиньковским, Н.Е. Сурковой на материалах опроса педагогов. Авторы отмечают, что в период перехода российских школ на дистанционное образование учителей прежде всего волновали вопрос о разделении рабочего и личного/семейного времени и те угрозы, которые возникли в сложившихся

² В приказе Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2014 г. дано определение учебной нагрузки для учителей и преподавателей, для которых норма часов преподавательской работы составляет 18 часов в неделю за ставку заработной платы: Порядок определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2014 г. N 1601) // Гарант // <https://base.garant.ru/70878632/f7ee959fd36b5699076b35abf4f52c5c/>, дата обращения 12.12.2023.

В рабочую нагрузку включается не только учебная (поурочная) нагрузка, но и нагрузка, связанная с иными видами работ, которую осуществляет школьный педагог в данной образовательной организации – работа с учащимися, внеклассная работа, подготовка к урокам, ведение отчетной документации и другое.

³ По данным исследования портала Учи.гу.

условиях [Вавилова и др. 2020]. Результаты опроса показали, что большое беспокойство для педагогов в связи с переходом на дистанционное образование вызвало не увеличение расходов для обеспечения дистанционной работы (50%), не угроза уменьшения заработной платы (32,5%), стимулирующих выплат и потери работы, а увеличение объема работы (на это указали 85% респондентов). Авторы исследования оценивают свои результаты как неожиданные с точки зрения «<...> стереотипного взгляда на страхи педагогов, якобы связанные только с потерей работы или уменьшением оплаты труда» [Вавилова и др. 2020, с. 40].

В исследованиях российских ученых продемонстрировано, что показатели здоровья и благополучия снижаются по мере увеличения стажа работы в школе: профессиональное развитие не характерно для 80% учителей, они функционируют в русле модели адаптивного поведения, приводящей к стагнации и ухудшению психоэмоционального состояния [Митина 2015, с. 12]. Согласно самооценке российских учителей, ими затрачивается 43 часа в неделю на реализацию рабочих задач, что на 5 часов больше, чем у зарубежных коллег, и только 24 часа рабочего времени уходят непосредственно на преподавание (остальное время затрачивается на решение других задач – планирование и подготовку к урокам, проверку работ, работу с коллегами и профессиональное развитие). Исследование выявило корреляцию между стажем, гендерным признаком и рабочей нагрузкой: у более опытных учителей (с большим стажем), учителей-женщин в целом рабочая нагрузка выше, более того, учителя-женщины трудятся на 7 часов дольше, чем мужчины [Отчет 2019, с. 18]. Если же суммировать все часы, которые российский учитель затрачивает на упомянутые в опросе задачи, то получается, что рабочая неделя российского учителя достигает почти 60 часов. В связи с этим исследователи предположили, что учителя склонны оценивать время, отведенное на различные виды деятельности, выше, чем реально занимает их реализация [Отчет 2019, с. 18].

Другим объективным фактором, который оказывает влияние на рабочую нагрузку и возникновение стрессовой ситуации в профессиональной среде педагогов, является усиливающаяся цифровизация образовательного процесса, которая предъявляет требования к индивидуальным компетенциям. Рассматривая профессиональные группы, А.Л. Лукьянова относит женщин-учителей к той группе (наряду с бухгалтерами и офисными работниками), где требуются в среднем более высокие цифровые компетенции [Лукьянова 2021, с. 90]. На основе проведенного исследования автор заключает, что цифровизация в целом оказывает позитивное воздействие на рост зарплаты, но в условиях повсеместного распространения компьютерной грамотности и значимости цифровых навыков в массовых профессиях резкого увеличения зарплаты не происходит [Лукьянова 2021, с. 101].

Отдельный интерес представляют результаты исследования рабочей нагрузки и доходов педагогов, которые используют образовательные онлайн-платформы и маркетплейсы для поиска основной и дополнительной работы. Авторы социологического исследования, отталкиваясь от концепции теневого образования, выяснили, что даже при чрезмерной рабочей нагрузке учитель не достигнет заработка, сравнимого с доходами в других видах педагогической деятельности [Абанкина и др. 2022]⁴. Что же касается оценки рабочей нагрузки, то, по данным С.И. Заир-Бека и К.М. Анчикова, в структуру рабочей нагрузки по видам образова-

⁴ Важно отметить, что в выборке данного исследования 46% педагогов отказались от преподавания в общеобразовательных организациях.

тельной деятельности входят не только работа в школе, но и занятость в других образовательных организациях, проведение частных уроков и репетиторство, другие виды трудовой деятельности [Заир-Бек, Анчиков 2022].

Отдельных блок исследований, который важен для осмысления позитивных и негативных последствий цифровизации образования и его влияния на рабочее время, представляют работы, касающиеся состояния высшего и среднего образования в (до)пандемический период [Motiwalla 2007; Prasad et al. 2014; George 2020a; George 2020b; Rogozin 2021; Rogozin и др. 2022]. Так, М. Джордж, изучая эффективные цифровые стратегии в обучении в период пандемических ограничений, заключает, что применение дистанционных форматов обучения в целом имеет большое значение в преподавании и не приводит к снижению усвоения учебного материала и падению итоговых результатов [George 2020a, George 2020b]. Д.М. Рогозин, исследуя функционирование образовательных организаций в условиях дистанционного образования, сосредоточил свое внимание на выявлении оценок вузовских преподавателей степени усвоения учебного материала студентами. На обширном эмпирическом материале (N=33987) социолог проясняет вопрос о том, какого рода ожидания усиливают, а какие ослабляют неприятие дистанционного формата у вузовских преподавателей в РФ [Рогозин 2021, с. 34]. Наиболее перспективным направлением цифровой трансформации вузов преподаватели считают использование технологий смешанного обучения [Рогозин и др. 2022].

Исследователи отмечают наличие проблем адаптации и рисков, которые связаны с социально-психологическим благополучием пользователей информационно-коммуникационных технологий: с увеличением количества времени, проводимого в режиме «всегда на связи», и вероятностью возникновения стресса в ходе коммуникаций. Пользователи цифровой среды, в том числе и учителя, часто оказываются в ситуации невозможности управления собственным временем и потоками информации, определяя очередность выполнения трудовых и повседневных задач с целью повышения контроля над своей жизнью [Cascio, Montealegre 2016]. Информационно-коммуникативные перегрузки приводят к ухудшению эмоционального состояния, снижению числа социальных взаимодействий, конфликтам в семье и дистрессу [Dettmers et al. 2016]. Влияние этих факторов риска наиболее остро выражено в образовательной сфере, где деятельность агентов и массовый характер коммуникаций предопределяют высокий уровень конфликтов в процессе социальных взаимодействий.

Дизайн и методы исследования

Общие статистические данные показывают, что в Российской Федерации на начало 2020/2021 учебного года образовательная деятельность по программам начального, основного и среднего общего образования осуществлялась в 40346 организациях. Среди них государственных и муниципальных организаций – 39462 (расположены в городах и поселках городского типа – 16812 организаций и в сельской местности – 22650 школ); частных организаций – 884 (городских и сельских – 792 и 92 соответственно). Численность учителей организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам начального, основного и среднего общего образования, по состоянию на ко-

нец 2021 г. составляла 1083,4 тыс. чел., из них 957,7 тыс. (88,4%) – женщины [Бондаренко и др. 2022, с. 88]. В общей численности учителей удельный вес женщин снижается в зависимости от уровня общего образования и составляет от 99,3% – среди работающих в начальных классах, до 83,7% – в старших [Бондаренко и др. 2022, с. 84]. Наиболее многочисленная возрастная группа женщин-учителей – от 35 до 59 лет (57,7%), лица до 35 лет – 26,3%, учителя пенсионного возраста (60 лет и старше) – 16,0% [Бондаренко и др. 2022, с. 87–88].

Эмпирическим основанием исследования являются данные, полученные в ходе проведенного анкетного опроса среди педагогов, в котором приняли участие сельские и городские педагоги из 100 государственных и муниципальных школ 15 российских регионов. Отбор школ для проведения опроса учителей осуществлялся с учетом общего количества школ и учеников в регионе, типа школы (государственная, муниципальная или частная), соотношения школ, расположенных в городах и селах региона. В выборку вошли как сильные (лидирующие), так и депрессивные, дотационные регионы, которые расположены в северной, западной, южной, восточной частях России⁵.

Для реализации анкетного опроса была сформирована выборка на кластерной основе с применением процедуры стратификации. В итоге были получены ответы педагогов из 100 региональных школ: Челябинская область (6%) – 6 школ, Новосибирская область (7,7%) – 8 школ, Томская область (2,8%) – 4 школы, Москва (8,4%) – 8 школ, Санкт-Петербург (12,2%) – 11 школ, Республика Бурятия (3,1%) – 4 школы, Ленинградская область (4,2%) – 4 школы, Тюменская область (5,5%) – 5 школ, Самарская область (8%) – 8 школ, Хабаровский край (0,3%) – 4 школы, Краснодарский край (16,8%) – 12 школ, Кабардино-Балкарская Республика (2,4%) – 4 школы, Республика Дагестан (10%) – 9 школ, Татарстан (9,6%) – 9 школ, Архангельская область (3%) – 4 школы.

Опрос педагогов (учителей начального, среднего и старшего звена, школьных педагогов-психологов и социальных педагогов, директоров/завучей школ) осуществлялся через административные органы управления, которые, как правило, без особых возражений предоставляли возможность для проведения онлайн-опроса (анкетирование проводилось с использованием Google-формы). Однако в некоторых регионах нам было отказано со ссылкой на существующие региональные нормативные акты, которые регулируют порядок взаимодействия между исполнительными органами власти и образовательными организациями. В подобных ситуациях (при отказе) посредником между исследователем и педагогом выступили руководители образовательных организаций (директора и завучи региональных школ), которым было направлено письмо с просьбой принять участие в опросе. В большинстве случаев учителя-респонденты были крайне заинтересованы в том, чтобы донести свое мнение до исследователя, и подробно отвечали на все вопросы, но в их ответах иногда прослеживалась негативная оценка того, что им вновь необходимо проходить «очередной опрос».

При разработке программы исследования была учтена методология и методы исследования педагогического корпуса как в РФ, так и в зарубежных странах (исследование ОЕСД, РАНХиГС, Института образования НИУ ВШЭ, проекты стран Северной Европы по качеству математического образования и другие). В частности,

⁵ Выражаем благодарность руководителям региональных органов управления образованием, которые оказали неоценимую помощь в проведении анкетного опроса среди педагогов школ.

в качестве эмпирических индикаторов исследователями ранее использовались переменные, касающиеся системы подготовки педагогических кадров, распределения рабочего времени, удовлетворенности оплатой труда, профессиональной переподготовки и повышения квалификационного уровня. Полученные данные позволили сформировать представление о национальных и региональных/локальных образовательных системах как взаимосвязанных социальных институциях [Вавилова и др. 2020; Деркачев 2014].

Основной исследовательский вопрос состоял в выявлении уровня и структуры рабочей нагрузки в оценках российских педагогов. К числу приоритетных задач отнесены следующие:

- на основе самооценок педагогов общеобразовательных школ определить текущий уровень рабочей нагрузки, связанный с подготовкой документов, отчетов, уроков;
- выявить структуру рабочей нагрузки в части излишних и дополнительных видов работы;
- изучить мнение педагогов относительно существующей системы рабочей нагрузки в региональной школе;
- оценить в этой связи потенциальные риски дезадаптации.

Результаты исследования

Анализ количественных данных

Прежде всего обратимся к социально-демографическим характеристикам объекта исследования. В проведенном анкетном опросе педагогов региональных школ приняло участие 3588 респондентов в возрасте от 19 до 77 лет. Корректно указали возраст 3568 респондентов; распределение отличается от нормального; медиана – 45 лет; мода – 50 лет (*рисунок 1*).

Анализ социально-демографических данных показал, что для регионального педагогического сообщества характерна существенная гендерная диспропорция (в обследованных школах трудоустроено 92% женщин и только 8% мужчин). Больше всего мужчин из исследованных регионов трудоустроено в общеобразовательных организациях Республики Дагестан (14%), Новосибирской области (9%), а меньше всего – в Хабаровском крае (5%) и Самарской области (4%). Кроме того, среди опрошенных каждый третий учитель представлял пенсионную и постпенсионную возрастную группу, почти каждый четвертый учитель относился к молодежной группе (до 35 лет). В выборке преобладали педагоги с высшим образованием – специалитет (72%) и бакалавриат (12%). Большая часть респондентов трудоустроены в школы, которые расположены в сельской местности (45%), каждый четвертый из числа опрошенных работал в городской школе, 22% заняты в школах крупного города, 8% – в школах, расположенных в поселках городского типа. По стажу работы на последнем месте респонденты распределены по четырем соразмерным группам: 27,8% педагогов работали не более 5 лет, 22,7% – более 10 лет, 22,6% – более 20 лет, и столько же (22,6%) – более 30 лет; стаж от 5 до 10 лет – только у 4,3% опрошенных.

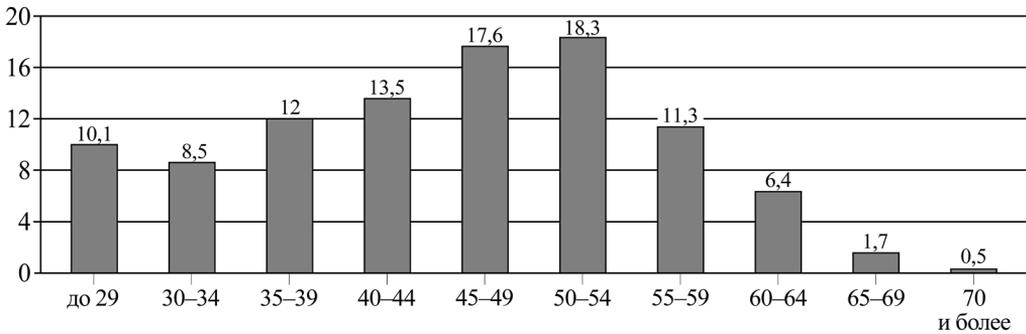


Рисунок 1. Распределение возрастных групп респондентов, %

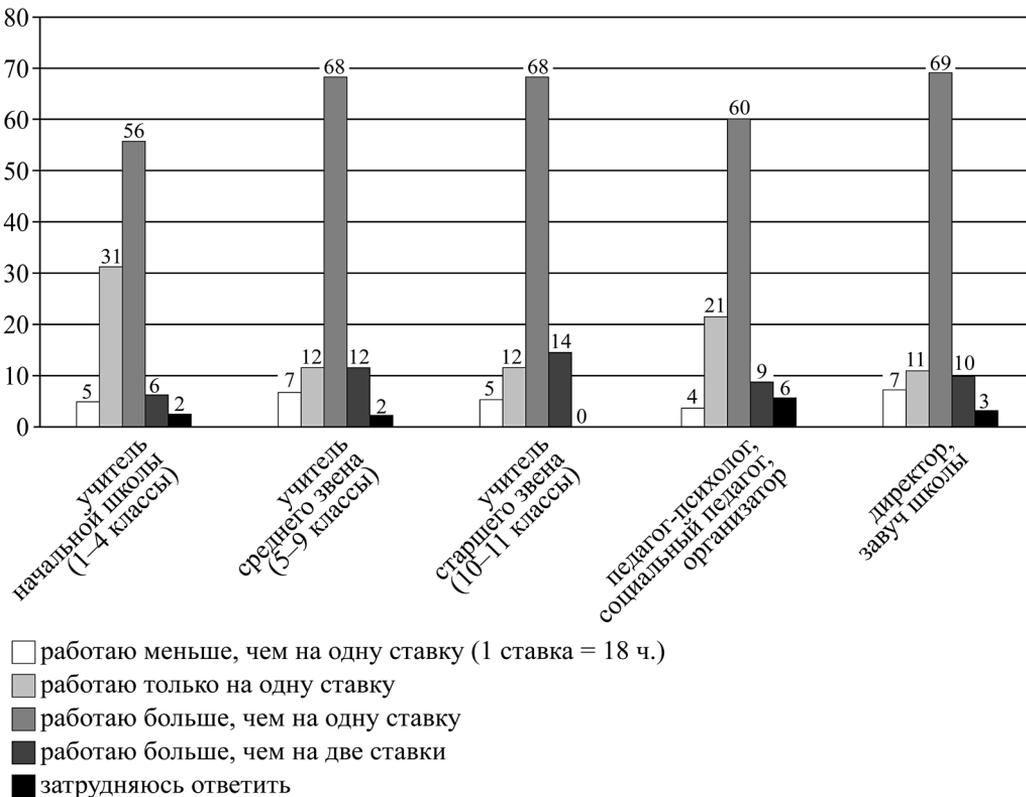


Рисунок 2. Распределение учебной нагрузки педагогов, %

Согласно полученным данным, 64% респондентов трудоустроены в образовательной организации более чем на одну ставку, 17% респондентов работали только на одну ставку, 11% – более чем на две ставки. При этом дифференциации между группами учителей, педагогов и сотрудников администрации школы относительно уровня учебной нагрузки в среднем не столь значительны (за исключением учителей начальной школы) (рисунки 2).

Если определять региональные различия в распределении учебной нагрузки, то становится заметно, что максимальный уровень трудовой нагрузки относительно занимаемой ставки приходится на педагогов Хабаровского края (59% из числа опрошенных занимали более чем одну ставку, 27% трудоустроены более чем на две ставки), Челябинской области (78% работали более чем на одну ставку), Новосибирской области (65% занимали более чем одну ставку, 15% – более чем две ставки), в Самарской области 73% педагогов занимали более чем одну ставку и 19% работали более чем на двух ставках. В Ленинградской области 82% из числа опрошенных педагогов занимали более чем одну ставку, там же насчитывается незначительное число тех, кто занимает более чем две ставки. В Республике Бурятия и в Кабардино-Балкарии каждый третий работал только на одну ставку (29 и 26% соответственно). Анализ полученных данных показал, что объем учебной нагрузки различается в зависимости от региона, позиции педагога в образовательном процессе, но в целом же по всем группам педагогов зафиксирована ситуация, когда они «работают больше, чем на одну ставку». Результаты предыдущих исследований показали, что перегрузки часто приводят к ухудшению эмоционального состояния, снижению числа социальных взаимодействий и конфликтам в семье [Dettmers et al. 2016], и особенно эти процессы выражены в образовательной сфере, в связи с чем неравномерное распределение нагрузки среди опрошенных педагогов неизбежно создает потенциальный риск для социального и психологического благополучия. По этой причине для дальнейшего прояснения в этом вопросе необходимо вводить дополнительные измерения.

В ходе проведенного опроса респондентам было предложено оценить изменения их рабочей нагрузки, произошедшие в 2022 г.⁶ В целом, школьные педагоги отметили, что за этот год нагрузка увеличилась, им стало труднее работать (42%), для 40% – работать было так же тяжело, как и раньше. Это означает, что как в прошлом, так и сейчас учителя испытывают дискомфорт в части рабочей нагрузки и большого объема работ. Полученные данные соотносятся с результатами международного исследования учительского корпуса 48 стран TALIS в 2018 г., в котором подчеркивается, что у российских учителей по-прежнему самая высокая рабочая нагрузка, и, несмотря на снижение объема работ по отдельным видам, они работают на 5 часов больше, чем их зарубежные коллеги.

Вопрос интенсификации труда педагога встал особенно остро с началом пандемии, когда объем работы резко возрос в связи с активным проникновением информационных технологий в образовательный процесс. Полученные данные показали, что цифровые ресурсы резко расширяют профессиональные возможности учителя, но при этом способствуют увеличению объема электронной отчетности

⁶ 14 июля 2022 г. в РФ был принят Федеральный Закон № 298-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». С 1 сентября 2022 г. вступил в силу пункт 3 статьи 1 ФЗ о снижении документальной нагрузки на педагога.

и документооборота. Именно поэтому наибольшее количество респондентов (60%) в числе видов нагрузки, в которых произошли наиболее значимые изменения за 2022 г., отметили рост нагрузки, обусловленной изменениями требований по использованию технологий, – «цифровой нагрузки»; 55% указали на увеличение нагрузки, связанной с подготовкой к урокам.

Среди наиболее распространенных видов работы при подготовке к урокам учителя называли проверку тетрадей, распечатку раздаточного материала, подготовку презентаций. Значительно увеличился этот вид нагрузки у учителей среднего звена (19%), учителей начальной школы (18%) и учителей старшего звена (17%); некоторый рост отметили 38% учителей начальной школы, 35% учителей среднего звена и 35% старшего звена; на нарастание нагрузки, связанной с отчетностью, указали 46,7% учителей. По мнению респондентов, в каждой учительской группе (начального, среднего и старшего звена) имеется своя специфика при формировании отчетной документации: например, у учителей старших классов, как правило, рост документооборота обусловлен необходимостью подготовки и реализации всероссийских проверочных работ (ВПР), основного государственного экзамена (ОГЭ), единого государственного экзамена (ЕГЭ), у учителя начальной школы – диагностическими работами, ВПР.

Для большей половины опрошенных педагогов Республики Татарстан (70,5%) и Республики Дагестан (68%), Хабаровского края (70,5%), Новосибирской области (63%), Санкт-Петербурга (68%) рост рабочей нагрузки вызван прежде всего повышением требований по использованию информационных технологий и чуть меньше связан с подготовкой уроков и отчетных документов. В целом, по выборке наибольшее количество негативных оценок изменений в образовании, которые произошли за 2022 г., высказывали представители городского педагогического сообщества и гораздо реже – представители школ, расположенных в сельской местности. В группах, выделенных по критерию продолжительности стажа, наиболее критичными в своих оценках оказались учителя, имеющие стаж работы более 10, но менее 20 лет; в возрастном измерении – представители возрастной группы до 35 лет (молодые).

Сопоставляя свои оценки об «идеальной» структуре нагрузки с действительной, учителя полагают, что объем отдельных видов работ, кажушийся им излишним, можно было бы сократить: так, по мнению 58% опрошенных, самым трудозатратным и при этом непрофильным для профессии учителя является ведение отчетной документации. На втором месте находится участие в районных, региональных, всероссийских мероприятиях (25% респондентов) и только затем следует внеурочная деятельность (18,3% от числа опрошенных). Примерно каждый четвертый респондент (24,6%) затруднился ответить на данный вопрос, что свидетельствует о том, что педагоги либо не задумываются об излишних видах работ, либо предпочитают не раскрывать информацию, выбирая социально одобряемые ответы на вопросы (рисунк 3). Таким образом, именно воспитательная функция для учителей оказывается наиболее значимой в педагогической деятельности, тогда как участие в конкурсах, олимпиадах и внеурочная деятельность видятся как менее важный вид работы, но относящийся к обязательным. Что же касается ведения отчетной документации, то большинство респондентов вне зависимости от региона проживания относят его исключительно к излишней работе.

Данные об обязательных и излишних видах работ учителей показывают, что в представлениях респондентов они не взаимоисключаются. Если для одних региональных педагогов данный вид работы является излишним и не обязательным, то для других – нормированным и привычным в независимости от того, оплачивается ли он или же нет. В этой связи можно предположить, что отсутствие знаний у респондентов о должном в части обязательных и дополнительных видов работ нередко затрудняет осуществление должностных функций учителя и неизбежно влечет увеличение рабочей нагрузки в целом.



Рисунок 3. Виды работ в структуре рабочей нагрузки учителей, %

Данные контент-анализа

Для изучения эмоциональных и когнитивных реакций на ситуацию увеличения рабочей нагрузки проводился лингвистический анализ текстов, позволяющий выявить субъективную значимость обстоятельств, оказывающих наибольшее влияние на психоэмоциональное состояние представителей профессионального сообщества. Традиционно лингвистическое исследование проходило в русле когнитивного и эмоционально-ориентированного подходов к изучению языка. Когнитивный подход к анализу языковых средств, предложенный Д. Лакофф, предполагает анализ высказываний, являющихся индикаторами процессов осмысления и оценки реальности, основанной и субъективно реконструируемой из получае-

мого телесного и ментального опыта⁷. В другом подходе – лингвистике эмоций – наиболее значимы эмоционально-экспрессивные составляющие текста, отражающие настроение респондента, эмоциональный контекст его субъективного опыта (об этом подробнее см., например, в работах В.И. Шаховского⁸).

Исходя из представленных соображений, при проведении анализа текста инструментально измеряемыми параметрами выступили семантика и частота использования тех или иных аргументативных суждений, средств эмоционально-экспрессивного оформления мысли (средства выражения эмфатичности), речевых конструкций, отражающих процессы квалификации и квантификации когнитивно и эмоционально реконструируемой реальности.

Материалами для проведения качественного анализа текстовых данных стали «свободные ответы» респондентов, которые были получены в ходе проведенного анкетного опроса. Эти ответы послужили материалом для проведения качественного и частотного контент-анализа высказываний, их содержательных и эмотивных характеристик, частотных характеристик используемой лексики⁹.

Из ответов респондентов (N=690) был сформирован текстовый корпус, декомпозиция которого позволила создать перечень всех обнаруженных в тексте слов и их словоформ с указанием частоты их нахождения в тексте (без автоматического отсека нижних значений) (N=5211). После удаления незначимых слов (союзов, предлогов, частиц, местоимений, сравнительных степеней прилагательных, числительных, вопросительных слов) была получена база из 3827 лингвистических элементов (существительных, глаголов, прилагательных, наречий). Затем для снижения «шумов» выборки были объединены однокоренные словоформы, соответствующие ключевой тематике и искомым индикаторам исследуемых проблем.¹⁰ Учтя небольшой объем текстового корпуса, в качестве порогового значения числа повторов в тексте контекстуально близких словоформ в анализ мы приняли число 10. Корректность распределения лингвистических элементов по смысловым блокам обеспечивалась поиском конкордансных слов и проверкой коллокаций (N-grams). Основанием для категоризации полученных данных лексикографического анализа послужили результаты предварительного содержательного анализа ответов на открытый вопрос «другое».

Первым шагом анализа текстовых данных стала общая оценка эмоционального контекста ситуации участниками опроса. Анализ содержательных ответов на вопросы о структуре и степени важности отдельных составляющих нагрузки

⁷ В российской лингвистике становление когнитивно-ориентированного направления связывают с появлением работ Н.Н. Болдырева. См., например:

Болдырев Н.Н. (2018) Язык и система знаний. Когнитивная теория языка. М.: Языки славянской культуры;
Болдырев Н.Н. (2020) Когнитивный подход в лингвистике и смежных областях знания // Вопросы когнитивной лингвистики. № 2. С. 5–25 // <http://www.vcl.ralk.info/issues/2020/vypusk-2-2020/kognitivnyy-podkhod-v-lingvistike-i-smezhnykh-oblastyakh-znaniya.html>, дата обращения 25.02.2024.

⁸ См., например:

Шаховский В.И. (2008) Лингвистическая теория эмоций. М.: Гнозис;
Шаховский В.И. (2010) Эмоции: долигвистика, лингвистика, лингвокультурология. М.: Либроком.

⁹ Контент-анализ осуществлялся в программе AntConc.

¹⁰ Частотный анализ элементов текста, учитывающий семантический контекст используемого слова, предполагает предварительное проведение процедур токенизации – разбивки текста на отдельные слова – и лемматизации – приведения слов к исходной словарной форме – лемме (для существительных и прилагательных – единственное число, именительный падеж; для глаголов, причастий и деепричастий – инфинитивная форма, несовершенный вид).

для учителей позволил оценить тональность высказываний. Из 690 ответов большая часть – 494 ответа (71,6%) – содержала критические оценки структуры нагрузки, ее рациональности и тех изменений, которые происходили на протяжении 2022 г. и были идентифицированы как эмоционально-негативные. Эмоционально-позитивные ответы – 128 ответов (18,5%) – принадлежали учителям, оптимистично оценивающим ситуацию, которые написали, что в структуре нагрузки нет ничего лишнего, за 2022 г. ситуация изменилась мало, и главным для них являются стабильность и хорошие отношения с коллегами. 68 ответов (9,9%) содержали осторожные, эмоционально нейтральные оценки.

В числе основных результатов изменений, произошедших в работе учителей за последний год, респонденты отмечали продолжающееся нарастание рабочей нагрузки, снижение социально-психологического благополучия, указывали на проблемы социально-психологического характера – психологическое напряжение, стрессы, профессиональное выгорание.

«Количество дополнительных проектов (в том числе цифровых) и внутришкольных служб растет, а количество педагогов уменьшается. Охрененное количество работы по самопрезентации и увеличение ответственности. До нервных срывов»¹¹ (жен., 51 год, в/о¹², стаж работы на последнем месте – менее 5 лет, сельское поселение, Новосибирская область).

Ключевыми факторами истощения адаптационных психологических ресурсов становятся физическое и психологическое переутомление, ощущение избыточности требований и несправедливости вознаграждения.

«Из-за дефицита учителей пришлось взять огромную для меня нагрузку, зарплата не компенсирует усилий, затрачиваемых на работу, выгорание уже произошло, и скоро придется с этим что-то решать» (жен., 41 год, в/о, стаж работы на последнем месте – 8 лет, крупный город, Новосибирская область).

Как уже отмечалось выше, как правило, российские учителя работают больше, чем на одну ставку, в числе причин, по которым приходится трудиться на пределе своих возможностей, – не только абсолютная экономическая депривация, нехватка денежного вознаграждения, выплачиваемого за работу на 1,0 ставки (несколько формулировок, близких по смыслу к «по-другому просто не выживешь», «с нашим доходом можно только выживать»), но и необходимость вынужденного участия в решении кадровых проблем конкретных организаций (несколько формулировок, близких по смыслу к «катастрофически не хватает учителей», «все перегружены, школу надо выручать»).

Качественный анализ параметров нагрузки у учителей позволил выделить неблагоприятные и дезадаптирующие факторы условий труда, сложившиеся в доциф-

¹¹ Все цитаты приводятся без изменений, стилистика, орфография и пунктуация авторов сохранены.

¹² Здесь и далее высшее образование респондента обозначается как «в/о».

ровой и цифровой периоды существования образовательных организаций. К первым относятся ставшие привычными для исследователей трудовых отношений в бюджетных учреждениях организационные факторы – обилие бюрократических процедур, необходимость ведения планово-отчетной документации, регулярное повышение профессиональной квалификации, обязательное участие в мероприятиях, организуемых/транслируемых вышестоящими административными органами.

«Лишняя отчетная документация, дублирующие списки, заполнение ненужных опросов, анкет, рабочие программы и бесконечное их переделывание» (жен., 51 год, в/о, стаж работы на последнем месте – более 20 лет, Санкт-Петербург).

Разработка и постоянные изменения формальных правил и процедур, призванных регулировать функционирование образовательных учреждений РФ, неизбежно сопровождаются появлением ошибок и противоречий, с которыми приходится сталкиваться учителям в их повседневной трудовой деятельности. Это вызывает у педагогов некоторые сомнения в рациональности этих требований, их обоснованности и справедливости.

«Рабочие программы одинакового содержания переписываются под новые формы, это бессмысленное редактирование текста, отнимающее огромное количество времени, но не влияющее на содержание; огромное количество курсов повышения квалификации за счет личных средств учителя; курсы, не влияющие на качество работы преподавателя; постоянные курсы повышения квалификации, в которых нет необходимости, не применимы в данной области знаний; и наоборот, востребованные курсы, отвечающие на наболевшие вопросы, реально повышающие качество работы и эффективность работы, даже не предлагаются и не рассматриваются!» (жен., 45 лет, стаж работы на последнем месте – более 10 лет, Санкт-Петербург).

Управленческие просчеты в образовании сопровождаются сохраняющимися экономическими проблемами. Даже в экономически благополучных регионах сохранились, а в отдельных отдаленных от центра регионах усугубились проблемы финансирования отрасли, вынуждающие сотрудников школ расходовать собственные средства для обеспечения учебного процесса, когда *«полностью исчезла возможность печати дополнительных учебных материалов, текста контрольных работ и прочего в школе, печать полностью за счет личных средств учителя»* (жен., 60 лет, стаж работы на последнем месте – более 30 лет, поселок городского типа, Кабардино-Балкарская Республика).

«Материальных трат на бумагу, учебные пособия, краску для принтера и покупку других канцтоваров стало больше» (жен., 60 лет, стаж работы на последнем месте – более 30 лет, поселок городского типа, Кабардино-Балкарская Республика).

Одним из ключевых факторов, приводящих к перегрузкам, по мнению учителей, стали цифровизация образовательной среды и необходимость освоения новых цифровых ресурсов. Респонденты оценивали рабочие перегрузы в терминах «излишняя цифровизация», когда «поступает много информации, которую надо быстро воспринять, принять решение и дать ответ» (жен., 46 лет, Новосибирская область)¹³. При этом использование информационных ресурсов не всегда является добровольным и зависит от решения руководящих органов.

«Очень много ненужных информационных ресурсов, в которых заставляют регистрироваться и работать. Большое количество конкурсов, олимпиад, про которые говорят: “обязательно к участию”» (муж., 44 года, стаж работы на последнем месте – более 20 лет, крупный город, Новосибирская область).

В числе ключевых компонентов рабочей нагрузки, связанной с цифровизацией и вызывающей раздражение учителей, оказываются и бюрократические процедуры, число которых увеличилось с введением системы электронного документооборота, необходимость дублирования документов в бумажном и электронном виде, и в то же время – отсутствие возможности использования цифровых способов обработки отдельных документов тогда, когда это кажется рациональным.

«Проверка ВПР вручную, согласно своей нагрузке, еще и чужие классы для объективности. <...> Контроль за ведением бумажных дневников обучающихся в то время, как есть электронные дневники. Бумажные дневники нужно отменять! Они себя уже изжили» (жен., 55 лет, в/о, стаж работы на последнем месте – 9 лет, крупный город, Новосибирская область).

К увеличению нагрузки привело и введение дистанционного формата обучения, который кажется учителям ненужным и низкоэффективным, малопривлекательным для работы с учащимися школ. Так, отвечая на вопрос о лишних формах нагрузки в графе «другое», «переход на дистанционное обучение» отметили учителя из школ, расположенных в Самарской и Новосибирской области:

«Разработка дистанционных курсов, дистанционный формат обучения детей для школьников неэффективны, а времени на подготовку занимают очень много» (жен., 35 лет, в/о, стаж работы на последнем месте – менее 5 лет, крупный город, Новосибирская область).

Повсеместное распространение цифровых технологий и их активное использование в проведении массовых мероприятий обеспечивают доступ

13 Информант не указал город, село.

для участников-представителей всех регионов России. Вместе с тем сопровождающие цифровизацию коммуникации, увеличение скорости и наполненности информационных потоков приводят к возникновению негативных латентных эффектов, появлению дополнительных форм нагрузки и поводов для эмоциональных переживаний.

«Увеличилось количество конкурсов, информация о которых приходит за неделю-две до окончания сроков участия. Качественно подготовить детей к такому большому количеству конкурсов и в такие сжатые сроки невозможно. Например, только за сентябрь этого года мне – учителю русского языка и литературы и классному руководителю – пришлось участвовать в трех конкурсах сочинений, двух конкурсах талантов, конкурсе “Я выбираю!”, конкурсе “Моя лучшая школа”. Оцените объем нагрузки: 3 октября – олимпиада по литературе – 90% участников из 93 моих учеников, 4 октября – ВПР по русскому языку в 7-м классе, 6 октября – олимпиада по русскому языку – 90% участников из 93 учеников. Как можно говорить о качественной подготовке в таких условиях?» (жен., 40 лет, в/о, стаж работы на последнем месте – более 10 лет, город, Ленинградская область).

Доступность online-мероприятий повышается не только для учеников школ, но и для учителей (в том числе в школах, расположенных в сельской местности), вынужденных участвовать в них для оформления документов о регулярном прохождении повышения квалификации.

«Участие во всевозможных вебинарах, онлайн-уроках, проводимых во время учебного процесса. То ли стандарт реализовать, то ли все время отдавать так называемому повышению уровня профессионализма» (жен., 55 лет, в/о, стаж работы на последнем месте – 7 лет, сельская местность, Республика Татарстан).

Все эти виды нагрузки – online-мероприятия для учеников и для самих учителей и учебная offline-нагрузка – часто конфликтуют между собой в пространстве профессиональной деятельности учителей, кажутся им не только не нужными, но и наносящими ущерб, препятствующими реализации основных функций – образовательной и воспитательной.

«Перестаньте отвлекать учителей от преподавания! Мы то и дело проходим анкетирование, смотрим в обязательном порядке различные вебинары и прочее» (жен., 52 года, в/о, стаж работы на последнем месте – более 20 лет, сельская местность, Новосибирская область).

Анализ эмпирических данных показал, что особенности субъективного восприятия ситуации и социальная депривация учителей обусловлены в том числе

и внешним давлением, формирующим потенциально конфликтный фон профессиональной деятельности. В результате воздействий со стороны различных участников образовательного процесса (ученика, его родителей, администрации школ, региональной власти) учителя испытывают чувство разочарования, возникающее на основании наблюдаемого несоответствия реальности профессиональным ожиданиям.

«Учитель должен заниматься своими прямыми обязанностями – вести уроки, показывать результаты, повышать качество знаний, но не быть нянькой, воспитывать детей и отчитываться перед родителями. Каждый родитель рождает детей для себя, а получается наоборот: привели в школу, а мы воспитывай» (жен., 32, в/о, стаж работы на последнем месте – 9 лет, поселок городского типа, Республика Бурятия).

К числу средовых или контекстных предикторов, которые влияют на профессиональное самочувствие педагогов, относится общая ситуация на федеральном и локальном уровнях в части реформирования системы образования.

«Надоели бессистемные и хаотичные реформы общего образования! Контроль и требования постоянно растут, и ни одно из них не приводит к улучшению результатов образовательной деятельности, только отнимает время и силы педагогов. В школу заходят все кому не лень со своими “проектами” – то ЦОК¹⁴, то еще какая-нибудь белиберда! И все через учредителя проталкивают свои интересы, а учредитель в свою очередь обязывает демонстрировать показатели и отчетность по навязанным проектам и требованиям! Электронная школа за последние шесть лет менялась три раза! Рабочие программы переписываем каждый год! Все всё стремятся улучшить, итог таких улучшительств – хаос и неразбериха! Разве можно так работать?» (муж., 40 лет, в/о, стаж работы на последнем месте – менее 5 лет, крупный город, Новосибирская область).

Для количественной оценки вклада каждого компонента, упоминаемого в отчетах учителей, в общую рабочую структуру нагрузки был проведен лексикографический анализ текстового корпуса, составленного из прямой речи респондентов. Осуществлялись поиск и категоризация наиболее часто упоминаемых слов, поиск и проверка контекста употребления наиболее часто встречаемых слов (коркорданс) словосочетания.

Частотный анализ лингвистических элементов показал, что в связи с обсуждением рабочей нагрузки наиболее часто учителя упоминают слова, которые можно отнести к категориям «Документооборот» (отчеты (41), «Документация/документы» (40), «Опросы» (24), «Анкетирования» (23), «Бумажный(-ые, -ая)» (журнал, дневники, работа)/бумаги (21), «Журналы» (электронный, бумажный, классный, термометрии, проветривания) (13), «Мониторинги» (11), «Массовые мероприятия»

¹⁴ Цифровой образовательный контент.

(мероприятия (38), «Конкурсы» (35), «Олимпиады» (14), «Учебная нагрузка» (уроки (67), «Часов» (37), ВПР (25), «Цифровизация» (вебинары) (22), «Курсы» (20), «Дистанционное/дистант» (13), «Платформы» (цифровые), «Сайты» (15), «Регистрация» (на сайтах) (10). Масштаб явлений, попадающих в эти категории, описывается чаще всего словами «много», «очень», «бесконечные(-ая)», «большое (количество)»; а оценка изменений в нагрузке, произошедших за 2022 г., – словами «увеличилось», «стало больше» (таблица 1).

В наблюдаемой шкале срезовых оценок ситуации наиболее «сильные» слова, отражающие объем вида нагрузки – «огромное», «много», «очень», – относятся в первую очередь к категории «Документооборот», в несколько меньшей степени к категории «Цифровизация» и «Массовые мероприятия». Реже всего негативные оценки связаны с категорией «Учебная нагрузка». Рутинный характер деятельности, вызывающий отрицательные эмоции, отражается словом «бесконечные», наиболее часто сопровождавшим слова из категории «Документооборот» и «Цифровизация». Сравнительные оценки в системе координат «было/стало» указывают на увеличение видов нагрузки, связанных с реализацией учебного процесса и ведением документооборота.

Таблица 1. Частотные распределения лингвистических элементов в ситуации словоупотребления «характеристика масштаба – вид нагрузки», %

Слово, определяющее масштаб оцениваемого компонента нагрузки	Частота упоминания	Наиболее часто упоминаемые конкордантные слова ¹⁵	Распределение конкордантных слов по категориям, % от частоты упоминания ¹⁶			
			Д	М	У	Ц
много	64	массовых мероприятий/отчетов/часов	53,1	28,2	11,0	37,6
очень	31	(много) мероприятий, сложно/тяжело работать/большой объем	41,9	45,1	16,3	45,5
бесконечные(-ая)	28	опросы/ конкурсы, совещания/отчеты/ регистрации	46,4	7,1	10,7	46,5
огромное(-ая)	12	(количество) документации/нагрузка	66,6	25,0	16,6	-
большое(-ой, -ое,- ому)	14	количество конкурсов/текущей документации/часов	42,9	35,7	14,3	14,3
увеличилась(-лись)	32	нагрузка учебная/по отчетам/конкурсам	31,3	15,6	62,5	12,5
больше	10	отчетов/требований/часов	60	10	30	10

¹⁵ Проверка осуществлялась с помощью функций Concordance, Collocates, Clusters/N-Grams.

¹⁶ Значения кодов категорий: Д – «Документооборот», М – «Массовые мероприятия», У – «Учебная нагрузка», Ц – «Цифровизация». В одном высказывании могло быть указано несколько слов, относящихся к разным категориям, поэтому сумма превышает 100%. В случае, если искомые ключевые слова не имели отношения к обсуждению нагрузки, они исключались из подсчетов.

Эмоционально-оценочная характеристика отдельных видов работ чаще всего выражалась словами «лишней(-их)» (17) и «ненужных» (9). Первое из этих слов в 76,5% случаев описывает понятия из категории «Документооборот», 17,6% – «Цифровизация», в 11,8% случаев – «Мероприятия»; наиболее частые конкордансные слова – «документация», «отчеты». Второе («ненужных») в 89,0% случаев характеризует виды нагрузки из категории «Документооборот» и 11,0% – из категории «Цифровизация»; наиболее частые конкордансные слова – «опросы», «анкеты», «курсы», «документы».

Таким образом, наиболее часто негативные эмоциональные реакции учителей вызывает необходимость участия в подготовке отчетных документов для образовательных организаций. Очевидным ограничением частотного анализа стало отсутствие в большинстве ответов точного, словесного описания вида запрашиваемых документов, анкет, опросов, что не позволяет количественно оценить соотношение цифровых и нецифровых способов получения/отправки документов. При этом общий уровень развития информационно-коммуникационных технологий, их распространение в регионах России и использование в коммуникации территориально разобщенных агентов позволяют предполагать, что в категорию «Документооборот» попадали как цифровые, так и аналоговые формы документации.

Заключение

Анализ полученных данных показал, что в целом на протяжении последних нескольких лет у опрошенных педагогов устойчиво сохраняется режим работы, для которого характерны стирание четких границ между учебной и неучебной нагрузкой, обязательными и необязательными видами работы. Это означает, что как в прошлом, так и сейчас сельские и городские учителя испытывают дискомфорт в части рабочей нагрузки и большого объема работ.

Данные опроса продемонстрировали, что более половины педагогов работают в избыточном режиме, занимая более чем одну ставку, что составляет более 60 часов. Приведенные нами показатели несколько расходятся с ранее полученными результатами других российских исследователей, которые отметили, что «учителя склонны оценивать время, отведенное на различные виды деятельности выше, чем реально занимает их реализация» [Отчет 2019, с. 19]. Опрос позволил (на основе самооценки педагогов) выявить обязательные и излишние виды работ, но более актуальным представляется, что зачастую в мнениях учителей эти виды работ не исключают, а взаимодополняют друг друга. В этой связи можно предположить, что отсутствие ясного представления у большинства респондентов о должном в части обязательных и дополнительных видов работ затрудняет осуществление должностных функций учителя и неизбежно влечет к увеличению рабочей нагрузки в целом. Данная гипотеза требует дополнительного подтверждения и вовлечения иных эмпирических данных.

Неизбежные рабочие перегрузки, когда педагог трудоустроен на несколько ставок, связаны не только с желанием учителя увеличить трудовой доход, но и с тем, что в школах по-прежнему (особенно в сельской местности) сохраняется кадровый дефицит. В дотационных регионах наиболее частым мотивом для трудоустройства в школе оказывается желание «прокормить свою семью».

Анализ рабочей нагрузки педагогов из российских регионов показал, что в южных регионах РФ (Республика Дагестан, Кабардино-Балкария), где наблюдается массовая безработица и практически отсутствует дефицит учительских кадров, педагоги реже занимают более чем одну ставку.

Контент-анализ «свободных ответов» демонстрирует, что большая их часть содержит критические оценки текущей структуры рабочей нагрузки и тех изменений, которые происходили в сфере образования на протяжении последних лет. Качественный анализ параметров рабочей нагрузки учителей позволил выделить неблагоприятные и дезадаптирующие факторы условий труда, сложившихся в доцифровой и в цифровой периоды существования образовательных организаций. К ним относятся обилие бюрократической нагрузки, необходимость ведения плано-отчетной документации, регулярного повышения профессиональной квалификации, обязательного участия в мероприятиях, организуемых/транслируемых вышестоящими административными органами. В числе ключевых компонентов цифровой рабочей нагрузки и вызывающих раздражение учителей также оказались бюрократические процедуры. В то же время респонденты отмечали, что часто отсутствуют объективные возможности использования цифровых способов обработки отдельных документов тогда, когда это необходимо и кажется рациональным. По этой причине сложившийся новый цифровой порядок в системе регионального образования, с одной стороны, редко вызывает возражения и принимается педагогами как должное, но, с другой, оценивается ими как раздражающий фактор, который провоцирует рост рабочего времени ввиду увеличения документооборота и дублирования документов. Более того, время, которое затрачивается педагогами на цифровые виды работы, часто оценивается ими как угроза для реализации их основных функций – образовательной и воспитательной.

Контент-анализ высказываний свидетельствует, что в эмоционально-оценочной характеристике словами «лишние» и «ненужные» респонденты чаще всего описывали «цифровизацию» и «мероприятия», но лидирующее положение занимает все же слово «документооборот». Следует отметить, что в оценке педагогов рабочее время сводится не только к проведению уроков и проверке тетрадей, но включает и «ненормированное время», которое затрачивает педагог на подготовку к урокам, внеурочную деятельность, внерабочие (после рабочего дня) коммуникации с учениками, родителями, коллегами.

Проведенное исследование имеет некоторые ограничения, и в первую очередь это проявляется в том, что полученные результаты распространяются лишь на педагогов школ, включенных в выборку. Во-вторых, до конца не проясненными остаются вопросы о том, на каких цифровых платформах чаще всего заняты школьные педагоги и кто инициирует увеличение документооборота, являются ли эти трудовые практики формальными и оплачиваемыми или же они носят неформальный (теневой) характер и не прописаны в должностной инструкции. Отдельного изучения в части объективной оценки излишней и обязательной рабочей нагрузки педагогов требует так называемый «постковидный» фактор. В период пандемии в образовательных организациях были введены новые форматы/виды отчетности и работы, которых прежде не существовало, однако возникает вопрос, связано ли это с оптимизацией системы управления школьного образования или же этот «новый функционал» окажется дополнительным бременем в рабочей нагрузке педагога на постоянной основе.

Список источников

- Абанкина И.В., Белова Ю.Ю., Зиньковский К.В., Латыпова Е.В., Милованов А.Е. (2022) Есть ли у педагогов альтернатива репетиторству для увеличения доходов? // Вопросы образования. № 4. С. 8–32. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-4-8-32
- Бондаренко Н.В., Гохберг Л.М., Зорина О.А., Кузнецова В.И., Кузьмичева Л.Б., Озерова О.К., Саутина Е.В., Сутырина Т.А., Шкалева Е.В., Шугаль Н.Б. (2022) Индикаторы образования: 2022. Статистический сборник. М.: ВШЭ.
- Вавилова А.А., Зиньковский К.В., Суркова Н.Е. (2020) Педагоги в поисках баланса. Последствия перехода школ на дистанционное обучение // Образовательная политика. № 3 (83). С. 38–45 // <https://edpolicy.ranepa.ru/in-search-of-balance?ysclid=lpctum9tb1446104932>, дата обращения 12.12.2023.
- Деркачев П.В. (2014) Межрегиональные различия в решении задачи повышения заработной платы педагогических работников // Вопросы образования. № 4. С. 128–147. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-4-128-147
- Заир-Бек С.И., Анчиков К.М. (2022) Школьные учителя в изменяющихся условиях: адаптивность и готовность к инновациям: информационный бюллетень // Мониторинг экономики образования. № 15 (32). С. 4–42. DOI: 10.17323/978-5-7598-2676-7
- Лукьянова А.Л. (2021) Цифровизация и гендерный разрыв в оплате труда // Экономическая политика. Т. 16. № 2. С. 88–117. DOI: 10.18288/1994-5124-2021-2-88-117
- Митина Л.М. (ред.) (2015) Психологические средства преодоления трудностей личностно-профессионального развития и сохранения здоровья субъектов образования. М., СПб.: Нестор-История.
- Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 (Teaching and Learning International Survey) (2019). Часть 1. Непрерывное обучение учителей и директоров школ. М.: Рособрнадзор.
- Рогозин Д.М. (2021) Представления преподавателей вузов о будущем дистанционного образования // Вопросы образования. № 1. С. 31–51. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-31-51
- Рогозин Д.М., Солодовникова О.Б., Ипатова А.А. (2022) Как преподаватели вузов воспринимают цифровую трансформацию высшего образования // Вопросы образования. № 1. С. 271–300. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-271-300
- Сапрыкина Д.И., Волохович А.А. (2020) Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей. М.: ВШЭ.
- Bakker A.B., Nakanen J.J., Demerouti E., Xanthopoulou D. (2007) Job Resources Boost Work Engagement, Particularly when Job Demands Are High // Journal of Educational Psychology, vol. 99, no 2, pp. 274–284. DOI: 10.1037/0022-0663.99.2.274
- Cascio W.F., Montealegre R. (2016) How Technology Is Changing Work and Organizations // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, vol. 3, no 1, pp. 349–375. DOI: 10.1146/annurev-orgpsych-041015-062352
- Dettmers J., Vahle-Hinz T., Bamberg E., Friedrich N., Keller M. (2016) Extended Work Availability and Its Relation with Start-of-day Mood and Cortisol // Journal of Occupational Health Psychology, vol. 21, no 1, pp. 105–118. DOI: 10.1037/a0039602
- George M.L. (2020a) Effective Teaching and Examination Strategies for Undergraduate Learning during COVID-19 School Restrictions // Journal of Educational Technology Systems, vol. 49, no 1, pp. 23–48. DOI: 10.1177/0047239520934017
- George M.L. (2020b) Study on the Effect of Tutorial, Email and Office Consultations on Undergraduate Performance in the Topic of Finite State Machines // International Journal of Advanced Science and Technology, vol. 29, no 2, pp. 1225–1233 // <http://sersc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/3359>, дата обращения 12.12.2023.

- Motiwalla L.F. (2007) Mobile Learning: A Framework and Evaluation // Computers & Education, vol. 49, no 3, pp. 581–596. DOI: 10.1016/j.compedu.2005.10.011
- Prasad P.W.C., Alsadoon A., Beg A., Chan A. (2014) Incorporating Simulation Tools in the Teaching of Digital Logic Design // 2014 IEEE International Conference on Control System, Computing and Engineering (ICCSCE), Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE), pp. 18–22.
-

Teacher Workload in the Post-pandemic Period

N.V. KOLESNIK*, S.I. BOYARKINA**

***Natalya V. Kolesnik** – PhD in Sociology, Senior Researcher, The Sociological Institute of the RAS – Branch of the Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences, Saint Petersburg, Russian Federation, n.kolesnik@socinst.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2323-6799>

****Saniya I. Boyarkina** – PhD in Sociology, Associate Professor, Higher School of Media Communications and Public Relations, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; Senior Researcher, The Sociological Institute of the RAS – Branch of the Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences, Saint Petersburg, Russian Federation, s.boyarkina@socinst.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3944-0076>

Citation: Kolesnik N.V., Boyarkina S.I. (2024) Teacher Workload in the Post-pandemic Period. *Mir Rossii*, vol. 33, no 2, pp. 32–55 (in Russian). DOI: 10.17323/1811-038X-2024-33-2-32-55

Abstract

This article examines the workload of schoolteachers transitioning back from distance to traditional learning formats. Through a comprehensive study, we explored regional teachers' self-assessments concerning their workloads, including the structure, volume, and the differentiation between essential and superfluous tasks. The study highlights the proliferation of an "always on" work culture among teachers, pinpointing its contribution to potential dissatisfaction and to professional stress and burnout. We critically review the discourse surrounding teacher workload and its impact on professional well-being, drawing on the research literature.

Empirical data were gathered through a questionnaire and content analysis, involving 3,588 teachers from 100 state and municipal schools across fifteen Russian regions, and examining a linguistic dataset of 3,827 elements. The findings suggest that teachers, irrespective of their geographical location or experience, are entrenched in an "always on" mode, blurring the lines between teaching and non-teaching responsibilities and between mandatory and optional tasks. This pervasive connectivity, often exacerbated by (non-)digital communications, contributes to increased workloads, physical exhaustion, and psychological strain among teachers.

Keywords: *workload, education, working time, teacher, school, stress, burnout, work, professional development*

This article was published as part of the HSE University project "University Partnership", to support publications by authors of Russian educational and scientific organizations.

The article was received in June 2023.

References

- Abankina I.V., Belova Y.Y., Zinkovsky K.V., Latypova E.V., Milovanov A.E. (2022) Do Educators Have an Alternative to Tutoring to Increase Their Income? *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 8–32 (in Russian). DOI: 10.17323/1814-9545-2022-4-8-32
- Bakker A.B., Hakanen J.J., Demerouti E., Xanthopoulou D. (2007) Job Resources Boost Work Engagement, Particularly when Job Demands Are High. *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, no 2, pp. 274–284. DOI: 10.1037/0022-0663.99.2.274
- Bondarenko N.V., Gokhberg L.M., Zorina O.A., Kuznetsova V.I., Kuzmicheva L.B., Ozerova O.K., Sautina E.V., Sutyryna T.A., Shkuleva E.V., Shugal N.B. (2022) *Education Indicators: 2022. Statistical Compendium*, Moscow: HSE (in Russian).
- Cascio W.F., Montealegre R. (2016) How Technology Is Changing Work and Organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, vol. 3, no 1, pp. 349–375. DOI: 10.1146/annurev-orgpsych-041015-062352
- Derkachev P.V. (2014) Inter-regional Differences in Solving the Problem of Increasing the Wages of Teachers. *Educational Issues*, no 4, pp. 128–147 (in Russian). DOI: 10.17323/1814-9545-2014-4-128-147
- Dettmers J., Vahle-Hinz T., Bamberg E., Friedrich N., Keller M. (2016) Extended Work Availability and Its Relation with Start-of-day Mood and Cortisol. *Journal of Occupational Health Psychology*, vol. 21, no 1, pp. 105–118. DOI: 10.1037/a0039602
- George M.L. (2020a) Effective Teaching and Examination Strategies for Undergraduate Learning during COVID-19 School Restrictions. *Journal of Educational Technology Systems*, vol. 49, no 1, pp. 23–48. DOI: 10.1177/0047239520934017
- George M.L. (2020b) Study on the Effect of Tutorial, Email and Office Consultations on Undergraduate Performance in the Topic of Finite State Machines. *International Journal of Advanced Science and Technology*, vol. 29, no 2, pp. 1225–1233. Available at: <http://sersc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/3359>, accessed 12.12.2023.
- Lukyanova A.L. (2021) Digitalization and the Gender Wage Gap in Russia. *Economicheskaya Politika*, vol. 16, no 2, pp. 88–117 (in Russian). DOI: 10.18288/1994-5124-2021-2-88-117
- Mitina L.M. (ed.) (2015) *Psychological Means of Overcoming the Difficulties of Personal and Professional Development and Maintaining the Health of Subjects of Education*, Moscow, Saint Petersburg: Nestor-History (in Russian).
- Motiwalla L.F. (2007) Mobile Learning: A Framework and Evaluation. *Computers & Education*, vol. 49, no 3, pp. 581–596. DOI: 10.1016/j.compedu.2005.10.011
- Prasad P.W.C., Alsadoon A., Beg A., Chan A. (2014) Incorporating Simulation Tools in the Teaching of Digital Logic Design. *2014 IEEE International Conference on Control System, Computing and Engineering (ICCSCE)*, Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE), pp. 18–22.
- Report on the Results of the International Study of the Teaching Corps on Teaching and Learning TALIS-2018 (Teaching and Learning International Survey)* (2019) Part 1. Continuous Training of Teachers and School Principals, Moscow: Rosobrnadzor (in Russian).
- Rogozin D.M. (2021) The Future of Distance Learning as Perceived by Faculty Members. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 31–51 (in Russian). DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-31-51
- Rogozin D.M., Solodovnikova O.B., Ipatova A.A. (2022) How University Teachers View the Digital Transformation of Higher Education. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 271–300 (in Russian). DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-271-300
- Saprykina D.I., Volokhovich A.A. (2020) *Problems of Transition to Distance Learning in the Russian Federation through the Eyes of Teachers*, Moscow: HSE (in Russian).

- Vavilova A.A., Zinkovsky K.V., Surkova N.E. (2020) Educators in Search of Balance. Consequences of the Transition of Schools to Distance Learning. *Educational Policy*, no 3 (83), pp. 38–45. Available at: <https://edpolicy.ranepa.ru/in-search-of-balance?ysclid=lpucm9tb1446104932>, accessed 12.12.2023 (in Russian).
- Zair-Bek S.I., Anchikov K.M. (2022) School Teachers in Changing Conditions: Adaptability and Willingness to Innovate. *Monitoring the Economics of Education*, no 5 (32), pp. 4–42 (in Russian). DOI: 10.17323/978-5-7598-2676-7