

Мотивация ухода учителей из педагогической сферы

Е. Б. Филинкова*,

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета

Статья посвящена изучению мотивации и психологической готовности педагогов к уходу из сферы образования. Выявлены позитивные и негативные факторы принятия этого решения. Изучен уровень психологической готовности учителей к переходу в другие сферы деятельности в зависимости от мотивации принятия решения и степени его самостоятельности. Выдвинуты две интерпретации системной детерминанты ухода педагогов из сферы образования: неконструктивное разрешение профессионального кризиса и ценностный кризис, связанный с изменением личного смысла жизни.

Ключевые слова: выбор педагогической профессии, мотивация педагогической деятельности, удовлетворенность деятельностью, психологическая готовность к уходу из профессии, факторы принятия решения, профессиональный кризис, ценностный кризис.

Мотивация педагогической деятельности – проблема, изучаемая психологической наукой достаточно давно. В психолого-педагогических работах, изучающих мотивацию деятельности как компонент педагогической направленности учителей [7–9; 13], представлены результаты, свидетельствующие об отличиях потребностей в труде учителей от аналогичных характеристик у работников других отраслей. Например, С.Г. Вершловский [4] выделяет особую группу потребностей, характерных для педагогов: «работа с детьми», «преподавание любимого предмета», «пребывание в культурной среде школы», «желание видеть успехи своих учеников», «быть полезным

обществу», «интеллектуальное и духовное развитие». Помимо мотивации труда работающих учителей многие годы изучаются мотивы выбора педагогической профессии абитуриентами и студентами педвузов [1; 11; 13; 14]. В целом же можно сказать, что в области психологии учительского труда накоплен богатый эмпирический материал, со всей полнотой раскрывающий развитие интереса субъекта к педагогической деятельности. Однако акцентированное внимание к мотивационной сфере личности будущего и действующего учителя привело к тому, что вне поля зрения ученых остался такой аспект как «психология трудовой мобильности», в частности, мотивация ухода учителя

*jane421@yandex.ru

лей из школы. Между тем, согласно исследованиям, проводимым по заказу Национального фонда подготовки кадров (НФПК), средний возраст учителя в России составляет 52 года. Нарастает тенденция увеличения среднего возраста педагогов, что связано, с одной стороны, с сокращением числа молодежи, приходящей в школы, а с другой, со сменой учителями своей профессии, с уходом из сферы образования работников самого активного трудоспособного возраста. Таким образом, высокая теоретическая и практическая актуальность изучения феномена смены педагогической деятельности на другие ее виды обусловили проведение нашего исследования, целью которого являлось выявление особенностей мотивации ухода педагогов из сферы образования. Соответственно этому были выделены следующие задачи работы:

1) определить мотивы выбора педагогической профессии и факторы удовлетворенности и неудовлетворенности ею;

2) выделить мотивы принятия решения об уходе из педагогической сферы;

3) определить основные факторы принятия решения и психологическую готовность к переходу от педагогической к другому виду деятельности.

Предмет исследования – мотивации принятия учителями решения об уходе из сферы образования. Гипотезой исследования выступило предположение, что существует множество мотивов ухода учителей из педагогической сферы, но основным является мотив повышения материального благосостояния.

В исследовании принимали участие «бывшие учителя» – 18 человек (2 мужчин и 16 женщин). В настоящее время все они работают в сфере нефизического труда: администраторами разного профиля и уровня (6 человек), бухгалтерами (3), специалистами по продажам (3), менеджерами по персоналу (2), турагентами (2), логистиком, завхозом в детском саду.

Основной метод исследования – стандартизированное интервью по специально разработанной программе, включающее открытые вопросы, порядковые шкалы и шкалы наименований. Исследование проведено в 2008 году.

Мотивы выбора педагогической профессии и факторы удовлетворенности и неудовлетворенности ею. Нами было выделено три типа решений, принятых в отношении выбора работы учителем:

целенаправленный выбор, основанный на желании работать именно в педагогической сфере;

вынужденный, связанный с невозможностью или нежеланием поиска другой работы («жила в военном городке», «выбор родителей»);

случайный, характеризующийся отсутствием явного предпочтения какой-либо профессиональной сферы («случайно», «не поступила в другой вуз»).

Этим типам решения соответствуют три типа мотивации выбора педагогической деятельности, которые мы обозначили: «призвание», «случайная мотивация» и «вынужденная» мотивация.

Логично было бы предположить, что уход учителей из школы связан с вынужденным или случайным выбором педагогической профессии, т. е. существуют значимые различия в распределении типов мотивации выбора работы учителем. Однако при рассмотрении распределения частот встречаемости типов мотивации выбора в группах работающих учителей и ушедших из педагогической сферы различий не обнаруживается (табл. 1). Соответствующие доли (%) «вынужденных», «случайных» учителей и учителей «по призванию» в двух сравниваемых группах практически равны (7.4 и 5.6; 13.9 и 16.6; 78.7 и 77.8). Анализ распределения мотивов выбора профессии педагога показывает, что существуют значимые различия, обусловленные несопадением в иерархиях мотивов, обуславливающих выбор учительства «по призванию».

Для «действующих педагогов» наиболее часто встречающимся мотивом выбора школы как места работы было желание стать именно учителем (58.3 % ответивших). Этот мотив основывался на любви к профессии, сформировавшейся либо самостоятельно (39.8 %), либо под влиянием примера значимых других (18.5 %).

Вторым по частоте встречаемости стал мотив работы с детьми (15.7 %), который в ос-

нове своей не связан с конкретизацией места работы.

Редко встречающимися оказались мотивы, базирующиеся на любви к конкрет-

ному предмету (3.7 %) и на желании принести пользу обществу («внести вклад в образование подрастающего поколения»), – 0.9 %.

Таблица 1

Сравнение мотивации выбора педагогической профессии в группах работающих и бывших учителей (в % от ответивших)

Типы мотивации и мотивы выбора учительства		Группы учителей			
		работающие n=108		ушедшие из педагогической сферы n=18	
		число	ранг мотива	число	ранг мотива
«Вынужденный» выбор		7.4	5	5.6	5-6
«Случайный» выбор		13.9	4	16.6	3
Выбор «по призванию»	Династия учителей или пример	18.5	2	0	-
	Любовь к профессии с детства	39.8	1	22.2	2
	Любовь к предмету	3.7	6	11.1	4
	Любовь к детям	15.7	3	38.9	1
	Общественная полезность	0.9	7	5.6	5-6
	Всего	78.7	-	77.8	-

Иная иерархия мотивов выбора учителя по призванию наблюдается в группе «бывших педагогов»:

- наиболее часто встречающимся оказалось желание работать именно с детьми – 38.9 % (у работающих учителей этот мотив занимает только третье место);

- на втором месте – любовь к профессии (22.2 %);

- на третьем – интерес к конкретному предмету (11.1 %), причем частота выбора работы учителем из-за любви к определенной области знаний у бывших педагогов в три раза выше, чем у действующих.

Таким образом, выдвинутое нами предположение не подтвердилось: вынужденный или случайный приход субъекта деятельности в педагогику не детерминирует смену профессии. Успешно адаптируются к учительству и находят себя в этой профессиональной деятельности даже работники, которые ранее и не думали о педагогической стезе. Фактором, способствующим уходу из педагогической сферы, оказалась такая иерархия мотивов выбора учительства «по призванию», ко-

торая характеризуется доминированием мотивов, не связанных с глобальным интересом к школе как единому производственному процессу, а связанных с интересом только к его отдельным сторонам – детям или определенному предмету.

Рассмотрим факторы формирования удовлетворенности и неудовлетворенности педагогической деятельностью у бывших и работающих педагогов. Всем ушедшим из образовательной сферы, за исключением одного человека, нравилось работать учителем. Наиболее привлекательными в учительском труде бывшие педагоги назвали те же содержательные аспекты труда, что и действующие: общение с детьми, процесс и результат работы, творчество и самореализация (табл. 2). Это позволяет сделать вывод, что наиболее удовлетворенными в обеих сравниваемых группах оказались такие потребности как «работа с детьми», «общение», «самореализация и личностный рост».

Единственное отличие в представлениях бывших и действующих учителей о наиболее позитивных моментах в их работе состоит

в большей значимости для ушедших из школы учителей конкретного предмета преподавания как фактора формирования удовлетворенности в работе. Сравнение по

критерию Фишера соответствующих процентных долей показывает, что различия по данной переменной статистически обоснованы.

Таблица 2

Факторы удовлетворенности трудом у бывших и действующих педагогов (в % от общего количества высказываний)

Факторы удовлетворенности трудом		Группы учителей			
		работающие		ушедшие из пед. сферы	
		число	ранг	число	ранг
Общение с детьми		38.8	1	37.5	1
Процесс обучения		24.6	2	25.0	2
Результат работы		16.9	3	20.8	3
Творчество		7.7	4	4.2	5–6
Возможность использовать знания и способности		2.7	5-6	4.2	5–6
Мой предмет		0.5	11–12	8.3	4
Другое	Непрерывное повышение образования	2.7	5–6	0	-
	Ощущение нужности детям	1.6	7–8	0	-
	Психологический комфорт	1.6	7–8	0	-
	Наличие определенной свободы	1.1	9–10	0	-
	Увлеченность	1.1	9–10	0	-
	Общение с педагогами	0.5	11–12	0	-

Обнаруженное отличие закономерно: поскольку любовь к конкретному предмету являлась более сильным побудителем прихода в школу для бывших педагогов, по сравнению с работающими учителями, то и вклад удовлетворенности работой в конкретной предметной области в общую удовлетворенность трудом у бывших педагогов значительно выше.

Факторы формирования неудовлетворенности у респондентов, оставивших школу, были более многочисленны и разнообразны, в сравнении с факторами формирования удовлетворенности работой у действующих учителей. Бывшим педагогам более всего в работе учителя не нравилось:

- значительное количество «бумажных» дел,
- избыточный контроль со стороны руководства,

- заработная плата,
- необходимость участия в постоянных и ненужных совещаниях,
- неудобный график работы и, как следствие, нехватка времени для себя и своей семьи,
- конфликты в педколлективе,
- слабость материальной базы школ (условия работы).

Мы интерпретируем данные высказывания как проявление неудовлетворенности потребностей в материальном обеспечении, комфорте на рабочем месте, самостоятельности в деятельности, отдыхе и общении с близкими людьми.

У «действующих педагогов» факторов неудовлетворенности трудом оказалось больше, чем у оставивших школу. Наряду с перечисленными выше работающие учителя называли в качестве наиболее негативных моментов их деятельности:

• отношение к учителю со стороны руководства образованием и государства в целом,

- отношение детей к учебе и учителям,
- изменение приоритетов в образовании.

По большинству сравниваемых факторов неудовлетворенности в группах работающих и покинувших школу учителей расчеты по критерию Фишера показывают наличие статистически достоверных отличий (табл. 3).

Таблица 3

Факторы неудовлетворенности трудом учителя у бывших и действующих педагогов (в % от общего количества высказываний)

Обобщенный фактор неудовлетворенности трудом	Конкретные факторы неудовлетворенности трудом	Группы учителей			
		работающие		ушедшие из педагогической сферы	
		число	ранг *	число	ранг*
«Содержание труда»	«Бумажная работа» ВСЕГО	24	I-II (1)	25	II (2)
«Организация и условия труда»	Административный контроль	3	9–10	15	2
	Совещания, педсоветы	1	11–12	10	3–6
	Условия работы	1	11–12	10	3–6
	График работы	0	–	5	7–10
	Жесткие рамки деятельности	17	2	5	7–10
	Нет свободного времени, перегрузка	7	6–7	5	7–10
	ВСЕГО	29	III	50	I
«Зароботная плата»	ВСЕГО	12	IV (3)	10	IV (3-6)
«Взаимоотношения с другими субъектами совместной деятельности»	Отношения с учителями	3	9–10	10	3–6
	Общение с родителями	7	6–7	5	7–10
	ВСЕГО	10	V	15	III
«Социальный статус учителя»	Отношение к учителю руководства и государства	11	4	0	–
	Отношение детей к учебе и учителям	10	5	0	–
	Изменение приоритетов в образовании	4	8	0	–
	ВСЕГО	25	I-II	0	–

Примечание. Римскими цифрами указан ранг обобщенного фактора неудовлетворенности трудом, арабскими – конкретных факторов неудовлетворенности трудом педагогов.

Обобщая, мы получили пять групп факторов неудовлетворенности трудом учителей:

содержание труда (значительная доля времени уходит не на преподавание, а на написание различных справок, отчетов и т. д.);

организация и условия труда (избыточный контроль, неудобный график работы, большая нагрузка, низкий уровень оснащенности рабочего места, многочисленные и часто бесполезные совещания, наличие множества ограничений и жестких регламентаций в работе и т. д.);

заработная плата;

взаимоотношения с другими субъектами совместной деятельности (с родителями, коллегами, руководством);

социальный статус (изменение отношения к учителю со стороны государства и общества).

Рассматривая отличия в факторах неудовлетворенности трудом у двух изучаемых групп педагогов, следует в первую очередь обратить внимание, что в общей неудовлетворенности деятельностью в группе ушедших из школы значительно большую роль играют условия и организация труда (первое место у бывших и третье место у действующих учителей, критерий Фишера равен 1.71; $p=0.044$). Второе отличие состоит в значительном влиянии низкого социального статуса учителя в обществе как фактор неудовлетворенности деятельностью у работающих учителей, в то время как бывшие учителя вообще не назвали этот фактор.

Мотивация принятия решения об уходе из сферы образования. С точки зрения доминирования внешних или внутренних стимулов принятия решения об уходе из педагогической сферы, выделилось две основных группы:

1) принявшие это решение по своему желанию (72.2 %);

2) заявившие о вынужденности ухода из школы (27.8 %).

Вынужденность ухода из педагогической сферы была связана с семейными обстоятельствами (переезд на новое место жительства), невозможностью вернуться на прежнее место работы после декретного отпуска или с переводом на другую работу по решению вы-

шестоящих организаций (в советские времена).

Разделение на «желающих» уйти и «вынужденных» весьма условное, всё дело в акцентах, которые расставили сами бывшие педагоги. Так, в подгруппе «вынужденно» покинувших школу есть работники, не пожелавшие искать работу учителя где-то в другом месте, если прежнее место работы после выхода из декретного отпуска оказалось занятым. Или, например, ответ учительницы с 25-летним стажем на вопрос, почему она ушла из школы, звучал так: «По решению бюро горкома КПСС...». Понятно, что без согласия самого субъекта такие решения не принимаются, но респондент специально и неоднократно указывал в интервью, что решение ей было навязано сверху. С другой стороны, в группе бывших учителей, «самостоятельно» принявших решение о смене профессиональной сферы, у большей части имелись внешние обстоятельства, подтолкнувшие к размышлениям о необходимости изменения места работы («... училась в вузе, младшая дочь пошла в первый класс, ... удобный график [новой] работы, близость к месту жительства даст возможность совмещать учебу с воспитанием первоклассницы»).

Конкретными мотивами принятия решения о переходе в другую сферу у «вынужденных» уходить педагогов были:

- стремление повысить уровень материального обеспечения до приемлемого (60 % подгруппы),

- удовлетворить потребность в деятельности и общении (женщина после декретного отпуска);

- желание принести пользу обществу своей деятельностью (педагога с большим стажем назначили одним из руководителей района).

Мотивы принятия аналогичного решения у педагогов, пожелавших уйти из образования самостоятельно:

- желание улучшить свое материальное благосостояние (76.9 % подгруппы),

- уделять больше внимание воспитанию своих детей, общению с членами семьи, создать семью (всего 46.2 % подгруппы),

- иметь «перспективы» на работе (11.1 %).

В совокупности выделилось пять групп потребностей, сформировавших мотивацию ухода из педагогической деятельности:

1) достойный уровень жизни (присутствует у 72.2% выборки),

2) семейные (только у «самостоятельно» принявших решение),

3) в деятельности, активности,

4) в принесении пользы обществу (присутствуют только у вынужденных уйти из педагогики),

5) в карьере и повышении статуса («перспективная работа»).

Ведущими оказались две группы потребностей: «в повышении своего материального уровня» и «семейные» (связанные с созданием семьи, общением в семье и воспитанием детей). Никаких связей между типом мотивации выбора педагогической деятельности и ведущим мотивом принятия решения об уходе из нее не обнаружено, распределение ведущих мотивов принятия решения об уходе из школы по группам респондентов, различающихся типом мотивации выбора педагогической профессии, практически равномерное.

Принятие решения о переходе в другую профессию давалось педагогам непросто: меньше половины (41.2%) респондентов приняли это решение относительно быстро – в течение недели. Оставшиеся респонденты разделились поровну: 29.4% думали от 10 дней до месяца, и такое же число опрошенных принимали решение от четырех месяцев до нескольких лет. Статистически значимо меньше времени на принятие решения затратили «вынужденные уйти» педагоги – в этой подгруппе 80% думали о переходе на новую работу не более трех дней, в то время как аналогичная доля у «самостоятельно» принимавших решение составляет 15.4% (критерий Фишера равен 2.67, $p = 0.003$).

Процесс принятия решения сопровождался у бывших педагогов чаще всего негативными эмоциями:

- сожалением и грустью (20.8% всех высказываний),

- боязнью неизвестного будущего (16.7%),

- переживаниями, связанными с сомнениями и неуверенностью в себе (16.7%),

- разочарованием (8.3%),

- и даже чувством вины по отношению к оставленным учащимся (4.2%).

Высказывания, отражающие негативные настроения и переживания, составляют две трети от их общего числа. Оставшаяся треть представляет собой равную композицию позитивных и нейтральных (неявно выраженных) эмоций.

Позитивные переживания педагогов, уходящих из школы, были связаны с ожиданием «чего-то нового», радостью, что разрешились определенные проблемы, и надеждой на лучшее будущее. Отсутствие выраженного эмоционального фона имело место у тех педагогов, кто уходил из школы «без сожаления», с осознанием «необходимости зарабатывать» и «желанием отдохнуть».

Независимо от модальности доминирующего эмоционального состояния, переходя на новое место работы, две трети респондентов испытывали тревогу. Причины тревоги самими бывшими педагогами хорошо осознавались.

Наиболее часто встречаемая причина – неопределенность и неизвестность будущего («неизвестная сфера деятельности», «не было ни другой профессии, ни какого-либо варианта места работы», «неизвестно, как сложатся отношения с людьми на новом месте»).

Вторая по частоте причина тревоги при смене профессиональной сферы – неуверенность в себе, сомнения в своих способностях. Это типичные, присущие всем сферам профессиональной деятельности источники возникновения тревожного состояния при смене деятельности. Однако у бывших учителей обнаружены и специфические для педагогической профессии причины тревоги, встречающиеся только в группе «вынужденных уйти» из школы, – это переживания, связанные с оставленными учениками и формулируемые в виде вопроса: «Как там мои дети без меня?».

Факторы принятия решения о прекращении педагогической деятельности и психологическая готовность к уходу из сферы образования. Первым в этом ряду рассмотрим фактор «стаж работы». Наибольшая группа бывших учителей – в нашей выборке (50%) к моменту принятия решения об уходе имела стаж

до трех лет, и еще четвертая-пятая часть (22,2%) проработала в школе от четырех до восьми лет (рис.). Среднее время работы в школе – 6,9 лет. Эти результаты подтверждают отмеченную социологами тенденцию, что из школы уходят наиболее работоспособные молодые учителя. При этом не обнаружено никакой связи между стажем педагогической деятельности и мотивацией выбора педагогической деятельности: из школы одинаково часто уходят и учителя «по призванию», и ставшие учителем случайно, «за компанию».

Не обнаружено также связи между стажем педагогической деятельности и мотивацией принятия решения об уходе из педагогической сферы, хотя в данном случае наметились две тенденции, которые могли бы превратиться в достоверные зависимости при увеличении выборки. Первая тенденция – вынужденный уход из педагогической сферы происходит при любом стаже педагогической деятельности, т.е. длительность работы в школе не является препятствием для перехода из образования в другую сферу в случае необходимости. Представители подгруппы вынужденно ушедших из школы равномерно распределены практически по всем выделенным по стажу категориям анализа (за исключением категории «стаж 4–8 лет», что, скорее всего, объясняется немногочисленностью подгруппы). Средний стаж в данной подгруппе максимальный – 11,5 лет.

Вторая наметившаяся тенденция – сильная материальная заинтересованность фор-

мирует нацеленность на уход из школы у наиболее молодых педагогов – со стажем работы не более восьми лет, чаще после двух-трех лет трудовой деятельности. Средний стаж бывших учителей, покинувших школу по своему желанию из-за финансовых затруднений, самый маленький – 3,6 лет. Стоит заметить, что двое мужчин из нашей выборки попали именно в эту подгруппу, оба ушли из школы после двух лет работы, поменяв профессию учителя, которую, по словам респондентов, выбрали один из-за любви к детям, а другой из-за любви к предмету, на профессию продавца, хотя и не позволяющую на момент опроса применить свои знания и способности, но «перспективную» и удовлетворяющую имеющиеся у молодых людей материальные потребности.

Перейдем к анализу основного фактора принятия решения о переходе от педагогической к другим видам деятельности, понимание которого теснейшим образом связано с рассмотрением вопроса о психологической готовности к смене деятельности. Последнюю можно оценить по двум показателям:

- 1) времени принятия решения о переходе к другой сфере деятельности;
- 2) степени самостоятельности этого решения.

Самая высокая психологическая готовность к переходу в другую сферу деятельности была отмечена в подгруппе «вынужденных уйти» из школ, эти педагоги затратили значительно меньше времени на принятие ре-

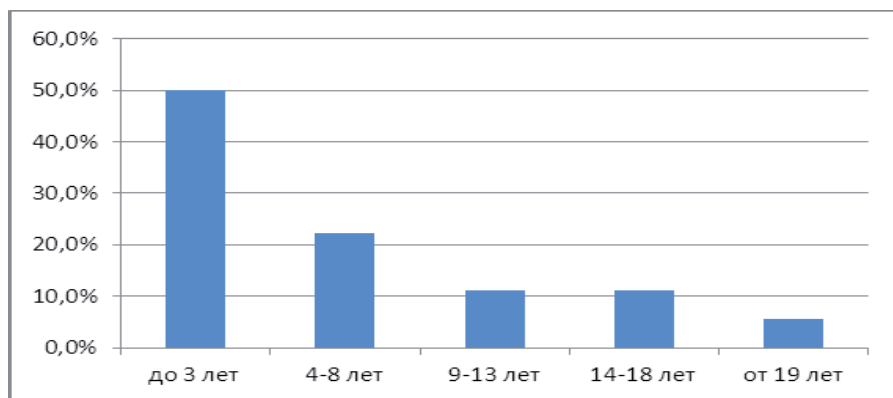


Рис. Педагогический стаж учителей, перешедших в другие сферы деятельности

шения, чем принимавшие его «самостоятельно». Малое время принятия решения (среднее по группе – 7 дней) было продиктовано субъектам внешними обстоятельствами и явилось результатом приспособления человека к ним, например, необходимостью быстро устроиться на работу на новом месте жительства. Высокая скорость рассмотрения вопроса о переходе в другую сферу деятельности была связана, прежде всего, с отсутствием длительной рефлексии своих потребностей и ориентацией на самые актуальные потребности. Респонденты, отвечая на вопрос о главном факторе принятия решения, стремились подчеркнуть, что не они принимали решение, а жизнь заставила его принять: «Развод. Нужно содержать себя», «После моего декретного отпуска... поменяла место жительства» (не было работы по специальности, а очень хотелось работать после долгого перерыва). Таким образом, основной фактор принятия решения в данной подгруппе – давление внешней ситуации. Природа высокой психологической готовности (если вообще можно гово-

рить в данном случае о готовности) к уходу из педагогической сферы в группе «вынужденно ушедших» – ситуативна. Она является не результатом осмысления своих потребностей и невозможности их удовлетворить в рамках учительского труда, а следствием адаптации к жизненной ситуации («Думать не дали, сразу утвердили», – педагог о своем назначении в органы управления района).

В подгруппе «самостоятельно» принявших решение об уходе наблюдается сильная дифференциация респондентов по времени принятия решения, взаимосвязанная со степенью самостоятельности и мотивом этого решения (табл. 4).

По основному фактору принятия решения об уходе из педагогической деятельности подгруппа разделилась на две неравные части: подавляющее большинство (84.6 %) принявших решение под прямым или опосредствованным влиянием семьи и/или ближайшего окружения и меньшинство (15.4 %), заявивших об отсутствии какого-либо внешнего влияния.

Таблица 4

Основной фактор и время принятия решения об уходе из педагогической сферы в подгруппе «самостоятельно» принявших это решение

Основной фактор и ведущие мотивы принятия решения об уходе из педагогической деятельности		Число, %	Среднее время принятия решения, дни	Среднее в подгруппе время принятия решения, дни	
Влияние референтной группы	Прямое	Повышение зарплаты	38.4	12	36
		Повышение зарплаты и нехватка времени на семью	7.7	10	
		Нехватка времени на семью	7.7	180	
	Опосредствованное	Нехватка времени на семью	15.4	270	220
		Повышение зарплаты и нехватка времени на семью	15.4	180	
ВСЕГО		84.6	88	88	
Отсутствие влияния группы (свое мнение)	Повышение зарплаты	15.4	18	18	

Респонденты, которые указали, что в основе принятого решения лежало только их собственное мнение, ничто и никто не оказывал на них воздействия (основной фактор принятия решения – свое мнение), имели общий мотив ухода из школы – неудовлетворенность низким уровнем оплаты труда. Время на раздумья о необходимости перехода в другую сферу народного хозяйства, оставления школы ради повышения заработка, примерно одинаковое: две-три недели (в среднем 18 дней).

Основная часть в подгруппе «самостоятельно» принимавших решение об уходе из школы ощущали на себе влияние ближайшего окружения – супруга, родителей, друзей. В данном случае главным фактором принятия решения было воздействие на субъекта со стороны референтной группы, которое носило как прямой, так и опосредствованный характер. Прямое влияние родственников или друзей встречалось в нашей выборке примерно в полтора раза чаще опосредствованного (соответственно 53.8 и 30.8% от всей подгруппы «самостоятельно» принявших решение). Оно выражалось не только в советах («*супруг предложил развиваться далее*»), но и в непосредственном участии окружающих в судьбе учителя: либо через демонстрацию собственного примера ухода из школы («...[повлияла] подруга собственным примером»), либо через нахождение подходящей работы или вакансии в другой организации («*Родители нашли новое место*», «*Друзья нашли новую работу*»). Наиболее часто встречаемым мотивом ухода из педагогической сферы в случае принятия решения под влиянием окружения был мотив роста благосостояния, второстепенным – желание увеличить время, проводимое с семьей. Значительно реже (у нас в единственном случае) в качестве ведущего встречается мотив избегания семейных проблем, возникающих из-за малого времени, проводимого учителем дома. То есть наиболее часто встречаемый случай при принятии решения под влиянием окружения – совпадение собственного желания иметь более высокий уровень жизни и активность референтной группы, поощряющая и усиливающая это желание.

Опосредствованное влияние семьи проявлялось либо через возникновение у субъекта педагогической деятельности ощущения, что ему постоянно не хватает времени на семью («*Мало времени для воспитания своих детей*»), либо через ощущение, что ему не хватает времени на создание семьи («*Работа отнимала всё свободное время. ...Условия работы в этой школе были очень жесткие. Семьи у меня не было. Я решила, что нужно уйти из школы, чтобы устроить личную жизнь*»). Это позволяет говорить, что основной причиной ухода из образования у субъекта педагогической деятельности является желание уделять больше времени себе и своей семье. Этот доминирующий в данном случае мотив нередко дополнялся еще одним – стремлением получать более высокое вознаграждение за свой труд. Мотивация заработка при наличии семьи не имела такого большого значения, как в случае прямого влияния окружения, и играла второстепенную роль.

Различие между теми, кто решил изменить свою жизнь под прямым и опосредствованным влиянием семьи, по критерию времени принятия решения, видно сразу: наличие внешнего воздействия существенно сокращает сроки обдумывания перехода в другую сферу деятельности. Если среднее время принятия решения при непосредственном участии окружения составляет 36 дней, то «созревание» опосредствованного решения в отсутствии внешнего давления – 220 дней. Можно констатировать, что психологическая готовность к самостоятельному принятию решения об уходе из сферы образования в целом значительно ниже, чем в случае вынужденного ухода, но влияние извне (близкого окружения) является детерминантом ее существенного повышения. В целом по группе наблюдается четкая закономерность: чем выше уровень самостоятельности в принятии решения, тем более долгий срок для решения покинуть школу ($r=-0.534, p<0.05$).

Проанализируем влияние различных мотивов на психологическую готовность к уходу из школы. В нашем случае респонденты назвали ведущими мотивами принятия решения материальную обеспеченность и увеличение времени на себя и свою семью. Даже на не-

большой выборке в 18 человек четко обозначилась общая закономерность: чем ярче выражен «денежный» мотив, тем короче время принятия решения, чем сильнее «семейная» мотивация, тем более длительные сроки необходимы были учителю, чтобы решиться оставить школу. В самом деле, если единственным актуальным мотивом был мотив улучшения благосостояния, то сроки принятия решения составляли 7 (вынужденный уход), 12 (прямое влияние референтной группы) и 18 дней (абсолютно самостоятельное решение), т.е. не превышали трех недель. Если же в качестве наиболее актуального мотива выступало желание уделять больше времени своей семье, срок принятия решения составлял минимум полгода. Наличие обоих мотивов в качестве ведущих сокращало сроки принятия решения, по сравнению с присутствием только одного «семейного» мотива.

Несмотря на существование сильной мотивации перехода в другие сферы деятельности, уход из школы не был легким, а сопровождался определенной борьбой как с самим собой, так и с коллегами по работе. Внутреннее и/или внешнее сопротивление принятию решения приходилось преодолевать большинству наших респондентов. Негативными факторами, препятствующими переходу учителей на новую работу, были (%):

- нежелание расставаться с работой с детьми (26.7 высказываний),
- высокая неопределенность, связанная как с новым коллективом, так и с новой профессией (20),
- нежелание оставлять хороший и привычный коллектив, усиленное сопротивлением коллег-учителей переходу респондентов в другую сферу деятельности (20),
- неудобные условия на новой работе – долгая дорога, график работы (13.3),
- возникновение семейных проблем в связи с переходом на новую работу (13.3),
- низкая заработная плата на новом месте (6.7).

Не было никаких негативных факторов принятия решения у 7 человек из 18 (38.9 %). При этом респонденты, которые не ощущали сопротивления, т.е. не имели негативных факторов принятия решения, значимо реже

переживали тревогу, по сравнению с большинством, испытывающим тревогу в разной степени (критерий Фишера равен 1.72, $p=0.043$).

Если проанализировать обозначенные самими респондентами факторы, препятствующие их уходу из учительства, становится очевидным, что специфичным только для педагогической сферы источником внутреннего сопротивления была невозможность удовлетворить на новой работе потребности, связанные с общением с детьми и самореализацией в качестве преподавателя и воспитателя. В случае отсутствия ярко выраженных материальных потребностей мотивация, приведшая педагогов в школу, серьезно затрудняла уход из нее, формируя психологическую неготовность к переходу в другие сферы народного хозяйства, преодоление которой облегчалось помощью ближайшего к учителю окружения.

Неудовлетворенность мотивов, лежащих в основе выбора педагогической деятельности, обусловила не только факт, что бывшие учителя (61.1% выборки) скучают по своей прежней работе (чем больше педагогический стаж, тем сильнее привязанность к работе учителя, $r=0.472$, $p=0.05$), но и разочарование значительной части опрошенных в новой сфере деятельности. Две пятых изучаемой группы (38.9%) заявили, что если бы время можно было повернуть вспять, они отказались бы от решения о переходе в другую сферу деятельности. Примерно такое же число участников опроса (44.4%) не жалеют о принятом решении, а оставшимся (16.6%) было трудно дать однозначный ответ. То что это именно неудовлетворенность потребности в работе с детьми оказывает негативное воздействие на общую удовлетворенность новой сферой деятельности, подтверждается сравнением факторов удовлетворенности новой работой и педагогической деятельностью. Во-первых, самым сильным фактором общей удовлетворенности новой деятельностью, как и предполагалось, является удовлетворенность заработной платой, принципиально отличающейся от неудовлетворенности заработком в школе (средние баллы равны, соответственно, 4.6 и 2.4 балла по семибальной шкале, где 1 – минимальный уровень, 7 – максимальный уро-

вень удовлетворенности). Во-вторых, обнаружено равенство оценок самореализации в школе и на новой работе: средние баллы равны, соответственно, 4.7 и 4.6 по аналогичной семибалльной шкале. Это значит, что новая работа в большинстве случаев предоставляет бывшим учителям возможности личного роста и развития, хотя и в меньшей степени, чем в школе. В-третьих, наиболее привлекательным аспектом новой деятельности самая большая группа работников (44.4 %) назвала общение с новыми интересными людьми, с коллегами, т. е. в значительной степени удовлетворена имеющаяся потребность в общении. Следовательно, из выделенных нами ранее ведущих факторов общей удовлетворенности педагогической деятельностью: работой с детьми, общением, самореализацией и личностным ростом – отсутствует только удовлетворенность работой с детьми.

Возможно дать две различные интерпретации полученным результатам.

Первая: основной причиной ухода учителей из сферы образования является неконструктивное разрешение профессионального кризиса. Признаками критической ситуации являются доминирование у субъектов деятельности негативных переживаний, растянутасть принятия решения об уходе во времени (в случае доминирования «семейного» мотива), отражающая внутренний конфликт. Сюда же можно отнести значительную роль внешнего окружения при принятии решения, что свидетельствует о противоречивости отношения субъекта к своему труду, обуславливающей неспособность принять решение абсолютно самостоятельно.

Согласно Э.Ф. Зееру существует три вида профессионально обусловленных критических событий: нормативные, ненормативные и сверхнормативные [5].

Первые детерминированы логикой жизни и профессионального становления человека и являются отражением процесса профессионализации субъекта. Существование нормативных кризисов в жизни личности является нормальным.

Ненормативные кризисы связаны со случайными или неблагоприятными обстоятельствами жизни, например, вынужденным увольнением, распадом семьи и т. п.

Экстраординарные (сверхнормативные) кризисы происходят вследствие проявления сильных волевых усилий личности: самостоятельное прекращение учебы, смена профессии, добровольное взятие на себя ответственности и др.

Поскольку, с одной стороны, Э.Ф. Зеером и Э.Э. Сыманюк [5; 6; 12] дается четкое описание кризисных детерминант и возрастных рамок (для нормативных кризисов), а с другой стороны, мы имеем подробные объяснения бывших педагогов об обстоятельствах и причинах ухода из школы, вполне возможно соотнесение каждого случая перехода от педагогической в другую профессию с конкретным профессиональным кризисом. Так, например, случаи вынужденного перехода в другую профессию вследствие развода и переезда вполне корректно описываются понятием «ненормативный кризис», уход из школы через год-два после начала трудовой педагогической деятельности в возрасте 23–25 лет логично отнести к «кризису профессиональных ожиданий», который обусловлен освоением новой ведущей деятельности и несовпадением профессиональных ожиданий с реальностью. С этой точки зрения, декларируемые респондентами причины ухода и, соответственно, мотивы, звучащие в них, можно рассматривать как последнюю каплю, заполнившую до краев сосуд неудовлетворенности работой. Сказывается известный эффект края, акцентирующий внимание на последнем событии, в данном случае – на последнем доводе, склонившем чашу весов к принятию решения об уходе.

Если действительной причиной ухода учителей из школы является неспособность справиться с профессиональным и жизненным кризисом, то выявленная высокая значимость мотива материального благосостояния в формировании неудовлетворенности педагогов работой не связана на самом деле с психологической готовностью к уходу из профессии учителя, а является проявлением срабатывания защитных механизмов эго: проекции, отрицания, рационализации. Однако против такого объяснения выступает наличие двух факторов. Во-первых, возраст ухода четверти самостоятельно принявших реше-

ние об этом респондентов (26–29 лет) не относится ни с каким нормативным кризисом. Во-вторых, высказывая часть респондентов четко аргументируются, свидетельствуют о *продуманности* принятого решения: «*Решение уйти из школы было принято в самом начале работы в этой школе. В то время нужно было отработать три года. Потом привязалась к своему классу и решила уйти после их выпуска*».

Второе возможное объяснение полученным эмпирическим результатам – мотивация материального благосостояния является наиболее мощным стимулом формирования психологической готовности к смене педагогической деятельности на другие ее виды. Сила мотива достижения материального благополучия выше, чем сила мотивов работы с детьми, самореализации и личностного роста; ни любовь к детям, ни любовь к школе и педагогической деятельности не могут удержать учителей в сфере образования при условии сильной неудовлетворенности материальных потребностей. Это означает высокое место, занимаемое мотивом материального благополучия, в мотивационной структуре личности современного учителя.

Данное объяснение находится в прямом противоречии с результатами масштабного исследования мотивации педагогической деятельности, проведенного в 80-е годы, которое продемонстрировало, что для учителей значимыми являются мотивы достижений в труде, работы с детьми, самореализации, общения, творчества, общественной полезности деятельности и незначимым – мотив заработка [10]. В диссертации А. Г. Мороза показано, что у работающих учителей данный мотив занимает последнюю строчку в иерархии – 15-е место [там же]. В более поздней работе В. А. Слостенина с соавт. приводятся результаты изучения мотивов выбора педагогического вуза современными абитуриентами. Мотивация заработка и в данном случае располагается на последнем месте [11].

Однако имеются доказательства, что полученные нами данные могут быть интерпретированы именно с позиции высокой значимости мотива материальной заинтересованности. В исследовании А. Б. Бакурадзе (ко-

нец 1990-х годов) эмпирически выделено пять мотивационных типов учителей, один из которых – «с доминирующей внешней положительной мотивацией» – весьма чувствителен к материальным стимулам. К этому типу из 316 опрошенных педагогов принадлежал, как оказалось, каждый пятый (20.5 % выборки), причем наибольшее число педагогов с доминирующими внешними положительными мотивами встречается среди учителей со стажем работы менее пяти лет и со стажем работы от 10 до 20 лет [2, с. 29]. Автор приводит также результаты опроса руководителей образования. По их мнению, мотивация *стабильности* заработка находится на третьем месте среди причин «эффективного трудового поведения педагогов» [там же, с. 60], заметно опережая мотивацию самореализации, а мотивация безопасности в форме страха потерять работу (что прямо связано с боязнью потерять материальное вознаграждение) замыкает шестерку ведущих трудовых мотивов. А. Б. Бакурадзе сделал вывод, что у руководителей образования существует «представление об абсолютном влиянии материальных стимулов на поведение педагога в процессе труда. Однако в силу ценностных ориентаций учителей и недостаточности материальных ресурсов, которую традиционно испытывает отечественная система образования, материальные стимулы не воспринимаются большинством работников образования в качестве значимого мотиватора» [там же, с. 76].

Полученные А. Б. Бакурадзе данные полностью согласуются с нашими результатами. Действительно, в нашей выборке 55.5 % опрошенных имеют стаж до пяти лет, и именно в этой подгруппе превалирует ориентация на материальные блага, в ответах респондентов звучит однозначная нацеленность на изменение финансового положения как главной причины ухода из школы: «*Маленькая зарплата. Хотелось жить, а не существовать*».

Мы считаем, что полученные нами результаты отражают ситуацию ценностного кризиса в сознании учителей. По сути дела, речь идет даже не о месте того или иного мотива в личностной иерархии, а об изменении *смыс-*

ла жизни на определенном этапе. От идеи саморазвития, самоактуализации учителя добровольно или вынужденно отказываются, делая выбор в пользу идеологии материальных ценностей. Г.А. Вайзер приводит пример высказываний, отражающих смысловой поворот в сознании современных учителей: «Профессия («призвание») – это одно, но выживание («кусоч хлеба») – это главное» [3, с. 69]. Именно выживание сейчас более определяет поведение учителей, заставляя их переосмысливать имеющиеся ценности и убеждения. Это объясняет и найденное отличие в факторах неудовлетворенности трудом действующих и покинувших школу педагогов, состоящее в значительно большей ориентации бывших уже учителей на комфорт на рабочем месте и незначимости для них общественной полезности своего труда. Еще одним подтверждением изменения ценностного сознания учителей является существование взаимосвязи между выраженностью желания вернуться к преподаванию и удовлетворенностью мотива материального благосостояния. Чем выше удовлетворенность заработной платой на новом рабочем месте, тем выше оценка степени самореализации в новой деятельности ($r=0.546$, $p<0.05$) и тем слабее выражено желание вновь вернуться к работе учителя ($r=-0.466$, $p=0.05$).

В заключение хотелось бы рассмотреть вопрос, насколько серьезно было изменение личностных смыслов в труде у бывших учителей, проявившееся в переходе от педагогической к другим видам деятельности. Поскольку задача изучения трудовых ценностных ориентаций бывших учителей изначально не ставилась, прямая оценка динамики личностного смысла труда по имеющимся данным невозможна. Однако косвенно оценить устойчивость изменения отношения к труду (от первоначального – как к средству самореализации на отношение к труду как средству получения материальных благ) возможно, если дать оценку трудовой мобильности, т.е. готовности вновь сменить место работы.

Общий уровень удовлетворенности трудом на новой работе у бывших педагогов вы-

сокий: полностью удовлетворены или скорее удовлетворены 88,9 % работников. Основной вклад, как уже говорилось выше, в формирование высокой общей удовлетворенности трудом педагогов в непедагогической сфере вносит удовлетворенность заработной платой ($r=0.768$, $p<0.01$). При столь высоком уровне общей удовлетворенности работой готовность к новому переходу в другие виды деятельности или на такую же работу в другие организации должна быть низкой. Однако на вопрос: «Перешли бы вы на новую работу, если бы вам предложили большую заработную плату?», – отрицательно отвечают только 23.5 %¹. Большинство же (41.2 %) однозначно согласны вновь поменять место работы, а меньшинство (29.4 %) ставят решение этого вопроса в зависимости от конкретных условий («Смотря насколько больше зарплата») или характеристик новой работы («Смотря какая работа»), но принципиально тоже не отказываются это сделать. Представленные результаты демонстрируют, что заинтересованность содержанием труда, связанным с потребностями самореализации, творчества и личностного роста, в настоящее время отошла на второй план, пропустив вперед сильнейшую заинтересованность в повышении уровня жизни. Это также подтверждает, что переоценка личностных смыслов, зафиксированная как важнейшая причина ухода учителей из профессии, носила не ситуативный или временный характер, а имеет глубокие корни и связана с долговременными изменениями в ценностных ориентациях личности.

Итак, проведенное исследование позволило выделить три типа мотивации выбора педагогической деятельности: «призвание», «случайная мотивация» и «вынужденная мотивация». Связи между типом мотивации выбора педагогической деятельности и мотивом ухода из образования не обнаружено. Ни случайный, ни вынужденный приход в профессию учителя не сказывается на желании изменить профессиональную деятельность. Фактором, способствующим уходу из педагогической сферы, оказалась такая ие-

¹ На данный вопрос ответили 17 человек.

рархия мотивов выбора учительства «по призванию», которая характеризуется доминированием мотивов, не связанных с интересом к школе как целостному производственному процессу, а связанных с интересом только к его отдельным сторонам, например, любовью к детям или к определенной области знаний.

Ведущими мотивами ухода из сферы образования оказались мотивы повышения материального уровня, создание семьи, общение в семье и воспитание детей. С точки зрения доминирования внешних или внутренних стимулов принятия решения среди бывших учителей выделились две подгруппы: принявшие решение по своему желанию и вынужденные уйти из школы. В первой подгруппе основным фактором принятия решения о переходе от педагогической к другим видам деятельности выступало либо наличие собственного мнения, либо его формирование под влиянием референтной группы. В подгруппе вынужденно ушедших из школы педагогов основным фактором принятия решения являлась необходимость адаптации к жизненным обстоятельствам.

Психологическая готовность к уходу из школы при самостоятельном принятии решения в целом ниже, чем в случае вынужденности, но влияние близкого окружения является детерминантом ее существенного повышения. Общая закономерность такова: чем выше степень самостоятельности принятия решения, тем более долгий срок требовался учителю решиться оставить школу. Обнару-

жена связь между психологической готовностью к переходу в другую сферу деятельности и ведущей мотивацией этого решения: чем ярче выражен мотив достижения материального благополучия, тем короче время принятия решения, чем сильнее «семейная» мотивация, тем ниже психологическая готовность к уходу из школы.

Выдвинуты две интерпретации системной детерминанты ухода педагогов из сферы образования. Во-первых, в качестве глобальной причины может выступать неконструктивное разрешение профессиональных кризисов. В этом случае декларируемая высокая неудовлетворенность материальных и «семейных» потребностей в качестве основания принятия решения является проявлением срабатывания защитных механизмов эго. Вторая интерпретация глобальной причины перехода от педагогической к другим видам деятельности состоит в том, что учителя переживают не профессиональный кризис, а ценностный, связанный с изменением личностных смыслов жизни. Это изменение проявляется, прежде всего, в повышении ранее мало значимого мотива материального благополучия до уровня ведущего в иерархии мотивов, переориентации с понимания труда как средства самореализации на понимание его как средства материального обеспечения. Скорее всего, в реальности имеют место оба случая: и ценностный кризис, и кризис профессиональный. Вопрос о соотношении их частоты – дело дальнейших исследований.

Литература

1. Алёшина И.Н. Психологические особенности влияния социальных ожиданий на формирование профессиональной направленности студентов педагогического института. Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1990.
2. Бакурадзе А.Б. Педагогические основы поддержки управленческой деятельности руководителей образовательных учреждений по мотивации трудового поведения педагогов. Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2000.
3. Вайзер Г.А. Смысл жизни и профессиональная деятельность учителя / V Международная научно-практическая конференция «Человек – образование – профессия». 6–8 июля 2009 года. М., 2009.
4. Вершловский С. Г. Учитель о себе и о профессии. Л., 1988.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учеб. пособие для вузов. М., 2006.
6. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Эмоциональный компонент в профессиональном становлении педагога // Мир психологии. 2002. № 4.
7. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
9. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994.
10. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза. Дисс.... д-ра пед. наук. Киев, 1983.
11. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика / Под ред. В.А. Сластенина. М., 2002.
12. Сыманюк Э.Э. Психологические особенности кризисов профессионального становления личности: на примере педагогов начального профессионального образования: Дисс. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 1999.
13. Фастовец И.В. Формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1991.
14. Щеглова Т.М. Динамика профессионально-педагогической направленности студентов // Вопросы психологии. 1985. № 2.

Motivation of teachers leaving the education sphere

E. B. Filinkova,

PhD in Psychology, dean, chair of social psychology, Moscow State Regional University

The contribution is dedicated to the study of motivation and psychological readiness of teacher for leaving the education sphere. It identifies the positive and negative factors of making this decision. It examines the level of psychological readiness of teacher for moving to other spheres of activity depending on the motivation for making the decision and the level of its independence. Two interpretations of the system determinant of the teachers leaving the education sphere: non-constructive resolution of professional crisis and axiological crisis related to the changes of personal meaning of life.

Keywords: choosing the education profession, motivation of education activity, satisfaction with activity, psychological readiness for leaving the profession, factors of making the decision, professional crisis, axiological crisis.

References

1. *Aljoshina I.N.* Psihologicheskie osobennosti vlijanija social'nyh ozhidaniy na formirovanie professional'noj napravlenosti studentov pedagogicheskogo instituta. Diss. ... kand. psihol. nauk. M., 1990.
2. *Bakuradze A.B.* Pedagogicheskie osnovy podderzhki upravlencheskoj dejatel'nosti rukovoditelej obrazovatel'nyh uchrezhdenij po motivacii trudovogo povedenija pedagogov. Diss. ... kand. ped. nauk. M., 2000.
3. *Vajzer G.A.* Smysl zhizni i professional'naja dejatel'nost' uchitelja / V Mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja konferencija «Chelovek – obrazovanie – professija». 6–8 ijulja 2009 goda. M., 2009.
4. *Vershlovskij S. G.* Uchitel' o sebe i o professii. L., 1988.
5. *Zeer Je.F.* Psihologija professij: Ucheb. posobie dlja vuzov. M., 2006.
6. *Zeer Je.F., Symanjuk Je.Je.* Jemocional'nyj komponent v professional'nom stanovlenii pedagoga // Mir psihologii. 2002. № 4.
7. *Kuz'mina N.V.* Professionalizm lichnosti prepodavatelja i mastera proizvodstvennogo obuchenija. M., 1990.
8. *Markova A.K.* Psihologija professionalizma. M., 1996.
9. *Mitina L.M.* Uchitel' kak lichnost' i professional. M., 1994.
10. *Moroz A.G.* Professional'naja adaptacija vypusknika pedagogicheskogo vuza. Diss.... d-ra ped. nauk. Kiev, 1983.
11. *Slastenin V.A., Isaev I.F., Shijanov E.N.* Pedagogika / Pod red. V.A. Slastenina. M., 2002.
12. *Symanjuk Je.Je.* Psihologicheskie osobennosti krizisov professional'nogo stanovlenija lichnosti: na primere pedagogov nachal'nogo professional'nogo obrazovanija: Diss. ... kand. psihol. nauk. Ekaterinburg, 1999.
13. *Fastovec I.V.* Formirovanie professional'no-pedagogicheskoi napravlenosti lichnosti uchitelja: Diss. ... kand. psihol. nauk. M., 1991.
14. *Sheglova T.M.* Dinamika professional'no-pedagogicheskoi napravlenosti studentov // Voprosy psihologii. 1985. № 2.