

КАКОЙ УЧИТЕЛЬ НАМ НУЖЕН?

Андриан Андрианович Хван,

декан факультета психологии образования
Кузбасской государственной педагогической академии,
доцент, кандидат психологических наук, г. Новокузнецк

Несмотря на увеличение числа лиц, причастных к воспитанию и обучению детей, повышение образовательного уровня населения, педагогическая профессия остаются специальной областью деятельности. Резко возрастает значение личности педагога-профессионала, его квалификации. В связи с этим представляет интерес изменение требований к учителю, в том числе к его квалификационным и личностным характеристикам.

- модели подготовки и личности учителя
- диагностика компетенций
- требования стандартов
- нормативные и дескриптивные модели
- нагрузка и рабочее время учителя

Модели и акценты

За последние тридцать лет доминировали четыре модели: «Учитель советский» (80-е и предыдущие годы); «Учитель гуманистическо-гуманитарный» (90-е гг.); «Учитель знающий» (2000–2010 гг.); «Учитель умелый» (2010 г. и по настоящее время).

В советской модели основной акцент делался на социальных, классовых характеристиках. Подчеркивалось, что отличительная особенность учительства — его активная политическая роль в строительстве нового социального общества. В более утрированной форме это звучало как «учитель — солдат партии в деле строительства нового советского человека» со всеми вытекающими последствиями как для учителя, так и для ученика.

Требование любви к детям сохраняет свою актуальность по настоящее время. «Именно любовь к детям

следует считать важнейшей личностной и профессиональной чертой учителя, без чего невозможна эффективная педагогическая деятельность»¹. Правда, в большинстве рассмотренных нами учебников по педагогике такое жесткое требование отсутствует, но сохраняется в учебнике В.А. Слостёнина, И.Ф. Исаева, Е.Н. Шиянова².

В 90-е годы у нас доминировала модель учителя-гуманиста, при этом мы ориентировались на клиенто-центрированный подход в терапии и консультировании К. Роджерса в переложении для педагогов. Интересно, что наше категорическое требование к учителю «любить всех учеников без исключения и в одинаковой мере» у К. Роджерса сформулировано в гораздо более мягкой форме: «принятие другого человека».

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2007.

² Слостёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. М.: Академия, 2011. С. 32.

Принятая в качестве базовой модели концепция К. Роджерса регулярно вступала в противоречие с реальностью. Так, императив «безусловного принятия другого человека как он есть» вступал в резкий диссонанс с практикой отбора детей в школы по непонятным критериям. Требование «безоценочного восприятия другого человека» противоречило образовательной практике постоянной оценки как учебных, так и внеучебных достижений учеников.

Свой вклад в своеобразное понимание гуманизма вносили и вносят и сами педагоги, как теоретики, так и практики. Например, руководитель Управления образования небольшого сибирского города объясняла, что такое «гуманизация управления образованием». Оказывается, «гуманизм управления начинается, в первую очередь, с гуманизма по отношению к себе». Автор подчёркивала: «Любовь к себе — великая созидательная сила». В качестве одного из главных принципов работы такого гуманного руководителя выделяется комфортность. Это значит, что «все используемые средства и методы работы с кадрами должны приносить руководителю удовлетворение от собственной деятельности, поддерживать в нём чувство личностной и профессиональной значимости». В этих словах, по сути, сформулировано кредо руководителя: неважно, как работает коллектив, каковы результаты моей управленческой деятельности, главное — чувство глубокого удовлетворения, поддерживающее мою профессиональную и личностную значимость в моих же глазах. Это уже не столько гуманизм, даже по отношению к самому себе, сколько гедонизм.

Даже в самых последних учебниках педагогики даётся весьма своеобразная трактовка гуманизма. С одной стороны, гуманизм предполагает защиту достоинства личности и свободы её развития, уважение к людям и их переживаниям, отношение к человеку как свободной и самостоятельной личности³. Однако

³ Пидкасистый П.И., Беляев В.И., Мижеринов В.А., Юзефович Т.А. Педагогика: Учебник. М.: Академия, 2010. С. 30–31.

уже на следующих страницах: «гуманистическая природа педагогической деятельности проявляется в следующих принципиальных позициях...: Дети должны...».

И должны эти свободные самостоятельные личности неоднократно, как следует из текста.

В значительной мере эти противоречия были обусловлены природой системы образования. Согласно Закону об образовании (1992 г.) образование предполагает единство двух процессов: обучения и воспитания. Принятая в теории и практике воспитания теория К. Роджерса была диаметрально противоположна по своим идеям практике обучения, что не могло длиться долго.

В первое десятилетие нового века мы пытались подготовить «учителя знающего». По каждому предмету Государственный стандарт высшего профессионального образования предусматривал определённый набор так называемых дидактических единиц. Степень усвоения этих единиц по конкретному предмету, а затем по всем предметам свидетельствовала о полноте и качестве подготовки специалиста (в нашем случае — учителя). Проблема была в том, что унифицированных методик степени освоения дидактических единиц не существовало: каждый преподаватель разрабатывал по своему предмету свои контрольно-измерительные материалы, и они не обязательно совпадали даже у двух преподавателей одного и того же предмета.

Достаточно понятной была логика движения «сверху вниз», от стандарта высшего профессионального образования к конкретному предмету и диагностике степени его усвоения. Но осталось совершенно непонятным, как должна происходить обратная «сборка» — от конкретного предмета к совокупности предметов Основной образовательной программы (ООП) и от неё к ГОС ВПО, поскольку целое не равно сумме своих частей. Очевидно также, что вклад освоения отдельных

предметов в освоение всей образовательной программы и, соответственно, качество подготовки выпускника абсолютно не одинаков. Используя КИМы позволяли получить множество изолированных характеристик степени усвоения отдельного предмета образовательной программы, но перейти к целостной оценке качества подготовки «учителя знающего» было уже невозможно⁴.

Компетенция

В 2010 г. мы перешли на идеологию и методологию компетентного подхода и, соответственно, подготовку «учителя компетентного (умелого)». Однако опыт реализации разделов «Психолого-педагогическое образование» и «Педагогическое образование» ФГОС ВПО показывает наличие нескольких существенных проблем⁵.

Так, до настоящего времени в научной литературе отсутствует единое понимание содержания и объёма понятия «компетенция». Авторы полагают, что в состав компетенций входят знания, умения, навыки (А.В. Хуторской), качество восприятия (Т.Е. Исаева), ценности (И.А. Зимняя). Некоторые авторы ещё более расширяют содержание понятия, включая в него также способности и личностные качества (Г.П. Захарова, И.М. Синагатулин).

Единства мнений, да ещё и по столь сложному вопросу, очевидно, и не должно быть в науке. Однако стандарт образования не просто предполагает, но требует, чтобы в результате обучения у выпускника были сформированы строго определённые компетенции.

Если мы по-разному понимаем содержание компетенций, то что мы сформируем в итоге? Кроме того, в зависимости от содержания понятия, возможны различные методы формирования этого содержания, то есть сущность и содержание

⁴ Хван А.А. Проблемы определения и диагностики качества высшего педагогического образования // Тенденции развития образования. Проблемы управления и оценки качества. Материалы VIII международной научно-практической конференции. М., 2012. С. 323–330.

⁵ Хван А.А. Теоретические и прикладные проблемы измерения компетенций // Оценка качества обучения в образовательных учреждениях: Сб. научн. ст. Екатеринбург, 2012. С. 105–110.

понятия «компетенция» — вопрос далеко не праздный.

Именно поэтому в тексте ФГОС ВПО необходима формулировка ключевого понятия «компетенция», на которую бы ориентировались разработчики Основной образовательной программы и преподаватели. К сожалению, разработчики стандарта не воспользовались этой возможностью.

Из неопределённости и многозначности термина «компетенция» вытекает вторая проблема — дифференциации уровней развития компетенции. Из текста ФГОС ВПО следует, что некто должен быть «готов к ...», «способен учитывать» нечто, «владеть» чем-то и т.д. Легко увидеть, что компетенции, сформулированные в таком виде, невозможно диагностировать непосредственно. Что значит «готов использовать знания иностранного языка для общения и понимания специальных текстов» (ОК-6)? Легко, быстро, сразу, используя идиоматические выражения, или долго, с паузами и междометиями, с помощью двадцати слов и помогая руками? Добавим, что общение и чтение (понимание) специальных текстов — это две разных деятельности. Очень многие неплохо понимают тексты (именно специальные), но не умеют общаться. Также не вполне понятна формулировка: «способен осуществлять (использовать, применять, вести и т.д.)...». Это звучит, как «способен играть на фортепиано». Но что и как играть — «Собачий вальс» одним пальцем или «Первый концерт П.И. Чайковского»? А формулировка одна и та же.

Диагностика компетенций

Столь общие формулировки компетенций предполагают разветвлённую разноуровневую систему диагностики. Отсюда третья проблема — диагностика компетенций.

Содержание стандарта задаёт содержание предмета и метода диагностики.

ГОС ВПО 2000, 2005 г. задаёт в качестве предмета диагностики знания выпускника, ФГОС ВПО 2010 г. — компетенции. В стандарте 2005 г. для диагностики используются самодельные (подготовленные преподавателем данного предмета) контрольно-измерительные материалы (КИМы) по предмету, причём фиксируется именно знание (усвоение) так называемых дидактических единиц. Поскольку перечень дидактических единиц (понятий) известен заранее, указан в ГОС ВПО, разные КИМы по одному и тому же предмету различаются по форме, но совпадают по содержанию. Роль удерживающей и ограничивающей рамки выполняет как раз сам стандарт.

С новым ФГОС ВПО ситуация совершенно другая. Г.П. Захарова считает, что «недостаточно разработан инструмент оценки качества..., учитывается лишь наличие или отсутствие той или иной компетенции»⁶. Мы полагаем, что в стандарте 2010 г. вообще нет никаких инструментов оценки степени освоения компетенций. Стандарт предлагает сделать эту работу разработчикам ООП.

Понятие «компетенция» многозначно. При множестве трактовок ясно одно: компетенция — комплексное, многосоставное понятие. Комплексный характер предмета диагностики предполагает и комплексный характер метода диагностики. Следовательно, методика диагностики компетенций должна включать задания на диагностику знаний, умений, навыков, понимания своих действий, неких личностных качеств (набор которых ещё тоже неясен) применительно к конкретным типовым и нетиповым профессиональным ситуациям, а затем всё это трансформировать в некую интегральную оценку данной компетенции у данного человека. При этом желательно, чтобы результаты одного человека можно было соотносить с результатами другого, а также с критериями заданной или эмпирически определённой нормой.

⁶ Захарова Г.П. Основная образовательная программа подготовки бакалавров: опыт и оценка перспектив // Педагогика. 2012. № 3. С. 72.

Такой комплексной формализованной и стандартизированной батареей заданий для диагностики всего набора компетенций на федеральном уровне не существует. Мы предполагаем, что такой батареей методик не существует и на региональном, и на вузовском уровнях.

Стандарты

По сути, ФГОС ВПО в нынешнем виде — это конструктор «сделай сам», в котором есть только начальная часть деталей. Большую часть деталей потребитель должен достать, купить сам и что-то построить. Именно «что-то»: стандарт говорит лишь, как примерно должна выглядеть постройка, но не уточняет, как именно. Стандарт говорит, что качество постройки должен определять сам строитель, и он же должен решить, что хорошо, а что плохо. За собой стандарт оставляет право пригласить контролёра-ревизора, который будет решать, что хорошо, а что плохо — но уже по своим правилам, но не правилам строителя.

Ситуация усугубляется тем, что в жизни существуют и другие стандарты, рождённые практически одновременно с ФГОС ВПО, но плохо коррелирующие с ним. Например, стандарты общего образования (см. табл. 1).

Нормативные и дескриптивные модели

Возникает естественный вопрос: как две компетенции учителя трансформируются во множество компетенций выпускника начальной школы и, в частности, в восемь метапредметных компетенций? С учётом компетенций, предусмотренных разрабатываемыми стандартами средней и старшей школы, ситуация ещё более запутывается. Изложенное означает, что реализация модели «Учитель умелый (компетентный)» с точки зрения повышения эффективности образования школьников находится под большим вопросом.

Таблица 1

<p>ФГОС ВПО 050100 Педагогическое образование Приказ № 788 от 22.12.09</p>	<p>Стандарт начальной школы от 06.10.2009</p>
<p>Компетенции педагога</p>	<p>Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Способен реализовывать программы базовых элективных курсов в различных образовательных учреждениях (ПК-1). • Готов применять современные методики и технологии, в том числе информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Владение способностью принимать и сохранять цель и задачи учебной деятельности, поиска средств её осуществления. • Освоение способов решения проблем творческого и поискового характера. • Формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата. • Освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии и т.д.

Как показывает анализ, переход от одной модели учителя к другой далеко не всегда гарантирует успешный результат. Во многом это связано с ориентацией на нормативные характеристики предлагаемой модели. По аналогии с теорией принятия решений можно выделить нормативные и дескриптивные модели (Г. Саймон) учителя. Смеем утверждать, что в образовании доминируют квазинормативные модели учителя и существует острый дефицит дескриптивных.

Теория говорит, что нормативная модель определяет идеальное действие в идеальных условиях. Цели известны заранее и согласованы. Проблемы определены и точно сформулированы. Есть вся необходимая информация во всей полноте и многообразии, просчитаны все допустимые варианты и возможные последствия, известны критерии оценки альтернатив и т.д. Как показал предыдущий анализ, ничего этого в рассмотренных моделях нет. От нормативности в этих моделях учителя остался только императив долженствования: это у педагога должно быть. Так, каждый раздел содержания Профессионального стандарта педагога начинается со слов «должен», и «должен» педагог более 40 позиций. Как всегда за скобками остаётся вопрос, должны ли все указанные 45 качеств быть развиты одинаково хорошо или обязательно, на каком именно уровне они должны быть развиты и как этот уровень можно определить применительно к каждой позиции. К со-

жалению, это типичная особенность моделей учителя в образовании. Они играют роль нормативных моделей, но таковыми по сути не являются.

Дескриптивные (описательные) модели, согласно теории, основываются на эмпирических наблюдениях и отражают реальное состояние дел. Фактически дескриптивная модель описывает то, что действительно делают люди. Рассмотрим с этих позиций данные по бюджету времени педагогов (табл. 2).

Нагрузка и рабочее время учителя

В таблице приведены далеко не все виды деятельности педагога, но они учтены в итоговой графе «Все виды занятости». Мы видим, что практически по всем параметрам нагрузки очевиден рост по сравнению с аналогичными данными 1978 года. Единственный показатель, по которому происходит снижение, это «Время на подготовку к урокам».

По сравнению с 2005 годом резко, практически в два раза, возросла доля «бумажной работы». Её объём и целесобразность становятся весьма серьёзной проблемой для современного образования (47% опрошенных тратят на эту работу

Бюджет времени учителей

Затраты времени в неделю (час)	Новосибирская область 1978 ⁷	Российская Федерация 2005 ⁸	Кемеровская область 2011 г. (опрос)		Кемеровская область 2011 г. (интервью)	
			гимназия	школа	гимназия	школа
Ведение уроков	17,75	21–30	24,59	22,05	27,7	23,2
Подготовка к урокам	14,35	5–8	8,87	11,36	9,6	11
Проверка тетрадей	6,00	5–8	9,04	5,14	12,6	6,5
Дополнительные занятия с учениками	1,15	1–4	4,46	3,1	5,2	4,3
Собрания, совещания	1,42	1–4	2,2	2,68	3,4	3,2
Бумажная работа	1,12	1–4	6,27	6,38	6,33	8
Административная работа	0,8	1–4	2,65	2,31	3,1	4,2
По всем видам деятельности	53,9	36–68	61	58,15	75,33	73,8

от трёх до восьми часов в неделю и 26% опрошенных более 10 часов в неделю).

По материалам опроса (2005 г.) более 50% учителей освобождены от административно-хозяйственных вопросов, но более трети (34,5%) заняты ими от одного до четырёх часов в неделю. Среди наших респондентов практически все занимаются этой работой около двух часов в неделю, аналогичное время тратится на всевозможные совещания.

По сравнению с 1978 годом в 2005 году значительно (в 1,3–1,7 раза) увеличился объём учебной нагрузки (уроков) в неделю. При этом 40% опрошенных в 2005 г. ведут от 21 до 30 уроков в неделю, а 10% опрошенных — более 30 уроков. По нашим данным аналогичная доля опрошенных учителей также ведёт более 30 часов в неделю. При этом время на подготовку к этим урокам сократилось почти в три раза по данным опроса 2005 г. и чуть меньше — по данным нашего опроса, то есть в 2005 г.

⁷ Колесников Л.Ф. Резервы эффективности педагогического труда. Новосибирск: Наука, 1985.

⁸ Гаспаривили А.Т., Ионов А.А., Рязанцев В.В., Смоленцева А.Ю. Учитель в эпоху перемен. М.: Логос, 2006.

учителя достаточно откровенно стали экономить силы именно на подготовке к урокам. Интересно, что в 2005 г. было установлено, что 18% опрошенных директоров и 2% учителей вообще не готовятся к урокам. По нашим данным, не готовятся к урокам уже 5% учителей.

Из данных таблицы хорошо видно увеличение доли учебной работы в структуре рабочего времени учителя. Если в 1978 г. она составляла две трети рабочего времени, то в 2005–2011 гг. она занимает уже три четверти всего рабочего времени учителя. Ещё быстрее растёт доля «бюрократического» времени учителя: с 1978 г. по 2005 г. она выросла более чем в два раза, а к 2011 г. ещё более увеличилась. Основной вклад в рост бюрократической работы вносит именно «бумажная» работа: составление различных планов, отчётов, справок и т.д. увеличилось с 1978 г. по 2011 г. в пять раз, причём основной рост пришёлся на период 2005–2011 гг.

На сегодняшний день время на бюрократическую работу сопоставимо с подготовкой к урокам и уступает только времени на проведение самих уроков. Но если темпы роста «бюрократии» сохранятся,

Таблица 3

Соотношение параметров нагрузки и общего рабочего времени педагогов

Соотношение	1978	2005	2011 (гимназия)	2011 (школа)
Уроки / Т общ.	0,33	0,49	0,40	0,38
Подготовка к урокам / Т общ.	0,27	0,125	0,145	0,195
Т учебн. / Т общ.	0,66	0,79	0,77	0,72
Бумажная работа / Т общ.	0,02	0,04	0,1	0,11
Собрания / Т общ.	0,03	0,05	0,04	0,05
Т бюрокр. / Т общ.	0,06	0,14	0,17	0,196

Т учебн. – время на проведение уроков, подготовку к урокам, проверку тетрадей, внеурочную работу со школьниками;
Т бюрокр. – время на собрания, заседания, бумажную работу, административно-хозяйственные вопросы;
Т общ. – общее рабочее время.

то в ближайшие пять лет эта работа в структуре профессиональной деятельности учителя выйдет на первое место.

Обращает на себя внимание ещё одно достаточно тревожное обстоятельство. Согласно данным 1978 года, суммарное время учебной и бюрократической нагрузки учителя составляло около 70% всего бюджета рабочего времени учителя. В 2011 г. этот же показатель составляет уже более 90% бюджета рабочего времени педагога. По нашим выборочным исследованиям, в 2013 году эта тревожная тенденция сохраняется и усиливается. Другими словами, у педагога практически не остаётся времени на самоподготовку, саморазвитие, самоанализ, профессиональный и личностный рост. И это обстоятельство совсем не учитывается авторами существующих нормативных моделей учителя.

Хроническое утомление педагогов

Очевидно, что длительная работа в условиях столь плотной нагрузки (более 60 часов в неделю) должна определённым образом сказываться на состоянии педагогов. Поэтому вполне естественным выглядит уровень хроническо-

го утомления педагогов: 38% учителей гимназий и 28% учителей обычных школ показывают высокий и очень высокий (на уровне астенического синдрома) уровень развития хронического утомления.

Формирование столь высоких уровней хронического утомления определяется не только величиной трудовой нагрузки, но и временем её воздействия, т.е. трудовым стажем. Уровень хронического утомления достигает своего пика в стажевой группе 21–30 лет работы учителем. При этом динамика развития хронического утомления одинакова у педагогов обычных школ и гимназий.

Анализ тяжести и напряжённости труда учителя показывает следующее: многофункциональность, высокая ответственность, большая нагрузка на зрительные анализаторы, значительная голосовая нагрузка, гиподинамия, вынужденная рабочая поза, отсутствие в течение всей трудовой жизни постоянного режима дня, питания и отдыха и ещё много не менее «замечательных» факторов.

В целом, согласно физиолого-гигиеническим оценкам, труд учителя соответствует высокой (3-й класс, 1-я степень) степени тяжести и напряжённости труда. То, что труд учителя тяжёл и напряжён, становится аксиомой, но новые документы (например, Профессиональный стандарт педагога, стандарты общеобразовательной школы и т.д.) предполагают новые функции, новые обязанности учителя и, соответственно, дальнейшее увеличение нагрузки. При этом базовые условия труда (взаимосвязь уроков и заработной платы, организация труда и отдыха, механизмы социальной защиты, способы преподавания) практически не изменились. Тяжесть и напряжённость труда, огромные нагрузки и несоответствующая им зарплата приводят к несбалансированному питанию, дефициту сна, гиподинамии, что самым непосредственным образом сказывается на состоянии здоровья педагога.

Заработная плата становится ключевым вопросом для учителя, ключевым в том числе и потому, что её увеличение, по новой системе оплаты труда, непосредственно связано с увеличением нагрузки и интенсификацией труда.

После дефолта 1998 г. зарплата учителей была практически символической до середины первого десятилетия нового века. Приняв ряд «догоняющих» повышений зарплаты работникам образования, государство решило изменить стратегию.

Из приведённых данных чётко видим две тенденции. Первая состоит в том, что снижается уровень принятия решения: от Указа Президента и Федерального закона в 1992 г. до Приказа Министерства образования. Вторая тенденция состоит в снижении уровня обязательств: от повышения зарплаты всех учителей до определённого уровня во всей стране до повышения зарплаты учителей одного конкретного региона до зарплаты работников этого же региона. Фактически это означает регионализацию зарплат учителей: за равные объёмы труда учителя будут получать разную зарплату, в зависимости от места проживания.

Неожиданные результаты принёс сравнительный анализ динамики средней зарплаты по регионам за 2011–2012 гг. Напомним, что 2011 г. — это официальный старт НСОТ в масштабах всей страны, а в 2012 году — система уже работает в режиме нормальной эксплуатации. Так, по официальным данным сайта мрсо.рф., в Сибирском федеральном округе в десяти регионах прибавка составила от 43 руб. в месяц (Красноярский край) до 830 руб. (Томская область). В двух регионах зарплата уменьшилась (Республика Алтай — на 840 руб., Алтайский край — на 330 руб.).

Аналогичная ситуация в самом большом, Центральном федеральном округе. Здесь увеличение произошло в 14 регионах из 18, в четырёх регионах произошло снижение. В Приволжском и Южном федеральных округах ровно в половине регионов зарплата учителей увеличилась, а в половине — снизилась.

В целом по России в 24 регионах (28,91%) за 2012 год зарплата учителей снизилась по сравнению с 2011 годом. Увеличение заработной платы учителей в других регионах составило от символических 25 руб. в Саратовской области до 4 400 руб. в Москве. Можно говорить, опираясь на данные сайта мрсо.рф., что прибавка по регионам за год составила около 500 руб., что вполне укладывается в статистическую погрешность.

Анализ соотношения среднемесячной зарплаты учителей и средней зарплаты по экономике на ноябрь 2012 г. показывает, что это соотношение в шести регионах составляет от 52,87% в Челябинской области до 59,56% в Ханты-Мансийском автономном округе. Ещё в 26 регионах это соотношение составляет от 60% до 70%. Следовательно, третья часть регионов (38,55%) смогла обеспечить только до двух третьих от средней зарплаты по своему региону. Только в трёх регионах зарплата учителя вплотную приблизилась к средней по регионам (Тыва — 91,74%, Кабардино-Балкария — 90,09%, Дагестан — 97,45%), все остальные регионы добились соотношения в диапазоне 70%–90%.

В целом можно констатировать, что целевая задача НСОТ — доведение средней зарплаты учителя до средней по экономике региона — в 2012 г. не выполнена.

Таким образом, для современной трудовой деятельности учителя характерны большие объёмы трудовых нагрузок, пограничные формы утомления и несоответствие трудовых затрат и заработной платы. Дополнительные негативные факторы: тенденция роста трудовых нагрузок и длительный трудовой стаж учителя. Отсюда следует, что если говорить о профессионально-обусловленных качествах учителя, наши учителя должны быть прежде всего выносливыми (чтобы переносить трудовые нагрузки), терпеливыми (чтобы переносить их долго) и доверчивыми (чтобы снова и снова верить обещаниям). **НО**