

**Профессиональное благополучие
в Европейских системах
образования:
социальные партнеры в секторе
образования решают вопросы
долговременных последствий
кризиса КОВИД-19**

Авторы:

Фирма Visionary Analytics: Александра Морозовайте, Фике Маргарета ван Дейк, Грете Вероника Гедутите

Выражение признательности:

Исследовательская команда благодарна Мартине ди Ридольфо (ЕКПО) и Монике Хуанг (EFEE) за их поддержку и неоценимые дискуссии на всем протяжении этого двухгодичного проекта, а также всем членам Консультативной группы проекта за их точки зрения, комментарии и предложения.

СОДЕРЖАНИЕ

Сокращения.....	4
1. Введение	5
2. Положение дел с психосоциальными рисками в секторе образования в Европе 7	
2.1. Связанные с работой аспекты психосоциального благополучия	7
2.2. Европейский контекст и рабочая среда.....	11
2.3. Непосредственное воздействие пандемии КОВИД-19 на учительскую профессию	20
2.4. Долговременные последствия кризиса КОВИД-19	24
2.4.1. Взаимосвязь между условиями труда и психосоциальным благополучием	24
2.5. Распространенность психосоциальных рисков и их последствий	34
3. Social partners' perception of the long-term impact of COVID-19 on the psychosocial risks in the education sector.....	41
3.1. Overview of survey methodology and data.....	41
3.2. Discussion of findings	43
3.2.1. Working conditions	43
3.2.2. Prevalence of psychosocial risks.....	46
3.2.3. The effectiveness of addressing psychosocial risks through social dialogue....	51
3.3. Social dialogue practices to prevent and manage PSR in education.....	55
3.3.1. European measures.....	55
3.3.2. National measures	59
4. Conclusions.....	66
References.....	69
Glossary	90

Сокращения

ACSH	Консультативный комитет по вопросам охраны труда
ADHD	Синдром дефицита внимания с гиперактивностью
CPD	Непрерывное профессиональное развитие (НПР)
EACEA	Европейское исполнительное агентство по образованию и культуре
EK	Европейская комиссия
ECEC	Раннее детское образование и уход (РДОУ)
EFEE	Европейская федерация работодателей в сфере образования
ЕПВО	Европейское пространство высшего образования
ESP	Вспомогательный персонал образовательных учреждений
ЕКПО	Европейский комитет профсоюзов образования
ЕС	Европейский Союз
EU-OSHA	Агентство ЕС по вопросам охраны труда
EUR	Евро
ERI	Дисбаланс усилий и отдачи
ESSDE	Европейский отраслевой социальный диалог в секторе образования
GDPR	Общий регламент ЕС по защите данных
VO	Высшее образование
ВУЗ	Высшее учебное заведение
ИКТ	Информационная(ые) и коммуникационная(ые) технология(ии)
ITE	Базовое педагогическое образование (БПО)
JD-R	Требования к работе-Ресурсы (модель)
LSA	Помощник по вопросам учебы и поддержки
ГЧ	Государство-член
OECD	Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР)
ОТ	Охрана труда (гигиена и безопасность труда)
ООП	Особые образовательные потребности
STEM	Естественные науки, технологии, инженерное дело и математика как блок учебных дисциплин
TALIS	Международное исследование по вопросам преподавания и учебы
ЮНЕСКО	Организация Объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры
ПТО	Профессионально-техническое образование и обучение

1. Введение

Настоящее исследование было выполнено с целью предоставить научно-исследовательскую и аналитическую поддержку Европейскому комитету профсоюзов образования (ЕКПО) и Европейской федерации работодателей в сфере образования (EFEE) в реализации проекта *ПОСЛЕ КОВИДА: Европейские отраслевые социальные партнеры в секторе образования решают вопросы психосоциальных рисков в целях равноправного и устойчивого восстановления после кризиса, вызванного пандемией КОВИД-19*, финансируемого совместно с Европейской комиссией. Исследование нацелено на расширение базы знаний о долговременных последствиях кризиса КОВИД-19 для сектора образования в Европе с особым акцентом на рост и распространение психосоциальных рисков. Настоящий доклад рассматривает различные аспекты труда, воздействующие на возникновение, распространение и смягчение таких рисков для профессиональных работников образования на рабочем месте и за его пределами.

Данный исследовательский доклад опирается на следующие источники и методы сбора данных:

- *Кабинетное исследование и анализ литературы* изучили тенденции в последствиях кризиса КОВИД-19 для сектора, включая его непосредственное воздействие, изменения в условиях труда и долговременные последствия для психосоциальных рисков. Анализ литературы осуществлялся с использованием двух взаимодополняющих стратегий: *целевого поиска*, сосредоточенного на конкретных источниках и базах данных, которые с большой долей вероятности содержали наиболее актуальные публикации и данные; и *поиска по ссылкам* с восходящим и нисходящим поиском по цитатам из каждого источника. Результаты обсуждаются в *Главе 2*.
- *Онлайн-опрос*, нацеленный на профсоюзы образования и организации работодателей в этом секторе в Европе для сбора информации о восприятии представителями работников и работодателей вопросов психосоциальных рисков в секторе образования после кризиса КОВИД-19 и о подходах к управлению этими рисками и их смягчению. Результаты исследования обсуждаются в *Главе 3*.
- *Анализ конкретных примеров* дал возможность напрямую взаимодействовать с работниками образования, что обеспечило более глубокое понимание психосоциальных рисков внутри сектора, а также того, как эти риски могли быть усилены кризисом КОВИД-19. В очном формате был проведен анализ трех конкретных ситуаций в Словении, Португалии и на Мальте, включавший 18 интервью в рамках круглого стола с учителями/преподавателями, руководителями учебных заведений, консультантами-психологами и учебно-вспомогательным персоналом начальной и средней школы, учреждений ПТО и высших учебных заведений (ВУЗов). ЕКПО и EFEE подготовили подробные доклады об анализе конкретных ситуаций, доступ к которым можно получить [здесь](#). Прямое общение было неоценимым для углубления нашего понимания того крайне разнообразного и многогранного опыта, который приобрели профессионалы образования в плане изменений, вызванных кризисом КОВИД-19; эти беседы сформировали общее направление исследования, представленного в настоящем докладе.

Структура доклада:

Доклад построен следующим образом:

- *Глава 2* знакомит с анализом литературы, посвященным психосоциальным рискам в секторе образования, включая: введение в Европейский образовательный контекст, непосредственное воздействие кризиса КОВИД-19 на условия труда в секторе и его долговременные последствия для условий труда и распространенности психосоциальных рисков.
- *Глава 3* представляет ключевые результаты анализа опроса среди представителей профсоюзов образования и работодателей в этом секторе, выделяя их взгляды на то, как кризис повлиял на текущие условия труда и распространенность психосоциальных рисков в секторе. Кроме того, она содержит обзор общеевропейского и национальных подходов к профилактике и управлению психосоциальными рисками.
- *Глава 4* завершает анализ психосоциальных рисков в секторе образования и той степени, в которой на них оказал влияние кризис КОВИД-19.

2. Положение дел с психосоциальными рисками в секторе образования в Европе

2.1. Связанные с работой аспекты психосоциального благополучия

Психосоциальное благополучие является фундаментальной составляющей охраны труда (ОТ), представляя собой один из ключевых аспектов хороших условий труда. Охрана труда предполагает не только физическую защиту от травм и заболеваний, но и психическое и эмоциональное благополучие на рабочем месте (МОТ, 2022). В контексте образования психосоциальное благополучие профессиональных работников образования важно не только для их личного здоровья и получаемого удовлетворения от профессии, но и для обеспечения общей эффективности и стрессоустойчивости всей системы образования в целом. Учителя и преподаватели, руководители учебных заведений, консультанты-психологи, учебно-вспомогательный персонал и другие работники образования являются неотъемлемой частью процесса академического и личностного развития детей и молодых людей, и их психические и психологические состояния влияют на качество предоставляемого ими образования (Gibson & Carroll, 2021). Следовательно, поддержание и повышение психосоциального благополучия в секторе образования следует рассматривать как один из стратегических приоритетов для политиков и более широкого образовательного сообщества.

Законодательство в области охраны труда сосредоточено, в основном, на ответственности работодателей по защите трудящихся в каждом аспекте трудовой деятельности (МОТ, 2022). Более широкая правовая база ЕС в области гигиены и безопасности труда на рабочем месте ([Директива 89/391/ЕЕС](#)), известная также как Рамочная Директива по ОТ, определяет фундаментальные обязательства и принципы для повышения уровня ОТ. Она требует от работодателей систематической оценки и управления рисками на рабочем месте, предоставления работникам надлежащей информации и профессиональной подготовки и взаимодействия с работниками в вопросах охраны труда. Признавая критически важную взаимосвязь между благополучием работников образования и здоровым функционированием всей системы образования (включая благополучие учащихся и успеваемость), недавно принятая Рекомендация Совета по Путям, ведущим к успеху в школе ([2022/С 469/01](#)) подчеркивает придание первоочередного значения благополучию работников образования посредством обеспечения благоприятной рабочей среды и адекватной поддержки психического здоровья с целью смягчения последствий стресса и предотвращения выгорания.

Понимание благополучия на рабочем месте

Благополучие является многогранным понятием, складывающимся из различных социальных, экономических, психологических, культурных, духовных и политических аспектов. В индивидуальном плане его можно понимать как состояние «хорошего» психологического функционирования, при котором основные психологические потребности неуклонно удовлетворяются (Ryff, 2014). Большая доля исследований по теме благополучия выводится из двух общих точек зрения: гедонистического подхода, который концептуализирует благополучие как отсутствие боли; и эвдемонистического подхода, который концептуализирует благополучие как присутствие значения, смысла (Ryan & Deci, 2001). То, что это означает для отдельного человека в контексте его или ее работы может, однако, оказаться весьма сложным. Эта сложность со всей очевидностью проявляется в секторе образования, в профессии, часто подвижной призванием к работе с детьми и молодежью – чтобы обучать и воспитывать будущие поколения. В

результате, искони присущая мотивация играет значительную роль в этой профессии, иногда упорно сохраняясь даже перед лицом беспрестанных трудностей и тяжелых условий труда.

Бесспорно, профессия в секторе образования – это труд, исполненный значения, смысла. При этом, многие системы образования в ЕС столкнулись с сокращением числа работников образования в результате многочисленных факторов, связанных с сокращением числа новых получивших педагогическую квалификацию работников, трудностями с удержанием нынешних работников в профессии и последствиями старения населения (Binder, 2024). В дополнение к этому, обязанности учителей/преподавателей на всех уровнях образования становятся все более трудоемкими. Работники образования сталкиваются с растущими требованиями, увеличением размеров классов, растущей административной нагрузкой, более сложными поведенческими вызовами и головокружительным развитием технологий и стремительными изменениями в обществе.

Модель дисбаланса усилий-отдачи (ERI) (Siegrist, 1996) является полезной призмой для понимания вызовов, возникающих в системе образования в результате всего этого. Эта модель постулирует, что стресс на рабочем месте возникает, когда есть несоответствие между усилиями, которые прилагают работники, и той отдачей, которую они получают. В своей сути, она делает акцент на процессе социального обмена в сфере труда, когда работники вкладывают свой труд и ожидают в ответ справедливой денежной компенсации, уважения и гарантий занятости. Однако если большой объем усилий дает в итоге недостаточную отдачу, этот дисбаланс ведет к эмоциональному расстройству, росту угроз для здоровья и снижению благополучия на рабочем месте. Это явление широко наблюдается в секторе образования, который по своей природе требует профессий с большой затратой усилий. Хотя этот труд часто описывают как *приносящий внутреннее удовлетворение*, внешние элементы отдачи, особенно оплата труда и карьерный рост, не всегда в достаточной степени отражают требуемый высокий уровень усилий (Jonge et al., 2000).

Исследование по теме благополучия учителей, проведенное Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), служит еще одной ценной базой для понимания охраны труда в образовательном контексте, который охватывает четыре взаимосвязанных аспекта: когнитивный, субъективный, социальный и физически-ментальный (Viac & Fraser, 2020):

- *Когнитивный аспект* затрагивает ментальные процессы, необходимые для поддержания внимания, приобретения и применения знаний, решения задач и принятия решений. Для работников образования когнитивное благополучие означает набор навыков и способностей, необходимых для продуктивной работы, особенно в плане обработки новой информации, сосредоточенности на разных и сложных задачах и адаптации к постоянно совершенствующимся методам педагогической работы.
- *Субъективный аспект*, часто понимаемый как общая оценка жизненных обстоятельств человека и его аффективных реакций на этот опыт, предполагает как позитивную, так и негативную оценку личной и профессиональной жизни.
- Преподавание является исконно встроенной в общество профессией. Таким образом, *социальный аспект* также связан с системой отношений, включающей повседневное взаимодействие с детьми и молодежью, их родителями и опекунами, с коллегами, руководством учебных заведений и другими работниками образования. Эти отношения выходят за рамки школьного сообщества, в которых функционирует учебное заведение.
- И наконец, на *физический и ментальный аспект* напрямую влияют такие факторы, как эргономические условия, управление рабочей нагрузкой и доступ к ресурсам для поддержания здоровья.

Взаимодействие этих четырех аспектов во многом формируется качеством рабочей среды, а именно, требованиями, предъявляемым к рабочему месту (например, объем нагрузки, административные задания), и связанными с работой ресурсами (например, справедливая оплата труда, возможности для профессионального роста, поддержка коллектива, адекватные условия работы) (Bakker & Demerouti, 2018).

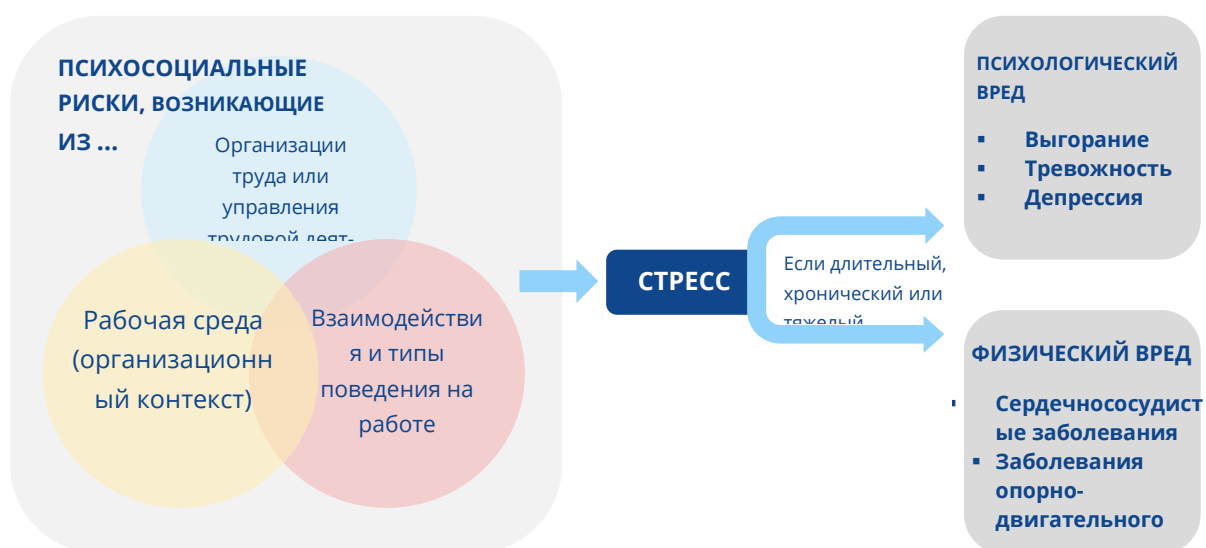
Когда эти аспекты эффективно сбалансированы, они способствуют стрессоустойчивости и получению удовлетворения от работы; если они постоянно игнорируются, они могут содействовать распространению психосоциальных рисков, способных привести к различным проблемам с психическим здоровьем, таким как стресс, депрессия и выгорание, а также к снижению общего качества образования (Gibson & Carroll, 2021).

Что такое психосоциальные риски?

Психосоциальные риски уже пять десятилетий являются предметом академических и политических дискуссий, эволюция которых отражает растущее понимание тех различных факторов и уровней, формирующих психосоциальную рабочую среду (Boot et al., 2024). Тогда как раннее понимание связанного с работой аспекта психосоциальных рисков было, в основном, сосредоточено на заданиях, связано с такими вопросами, как производственная нагрузка, сегодняшнее знание включает множество измерений, призванных учесть различные аспекты общего качества рабочего места, такие как предъявляемые к работе требования (включая эмоциональные требования и ответственность), влияние и возможности для профессионального развития, общественные отношения и лидерство, подверженность насилию на рабочем месте, гарантии занятости, продолжительность рабочего времени и баланс между трудовой и личной жизнью (ВОЗ, 2024; Boot et al., 2024). Для целей настоящего доклада мы принимаем определение психосоциальных рисков, данное Агентством ЕС по охране труда (EU-OSHA) (Eurofound, 2022):

«Психосоциальные риски являются аспектами организации и управления трудовой деятельностью и ее социальных и организационных контекстов, которые потенциально способны причинять психологический или физический вред».

Подверженность психосоциальным рискам может накапливаться со временем и вести к хроническому стрессу, связанному с работой. Хотя определенные уровни повышенного давления на рабочем месте неизбежны и даже могут способствовать повышению продуктивности, стресс обычно возникает из воображаемого отсутствия контроля и поддержки, ведущего к развитию негативного психологического состояния, которое воздействует как на когнитивные, так и на эмоциональные компоненты (Cox et al., 2000). В случае если стресс длится долго и не снимается, он может перейти в психические расстройства, такие как депрессия, тревожность и выгорание (van der Molen et al., 2020), или вызвать физические заболевания, такие как сердечнососудистые заболевания, астма и диабет (см. **Error! Reference source not found.**) (Navines et al., 2016). Стресс на работе также связывают с рискованными моделями поведения, угрожающими собственному здоровью, такими как курение и употребление алкоголя (Kouvonen et al., 2005; Head et al., 2004; Keyes et al., 2012).

Рисунок 1. Психосоциальные риски и их последствия

Источник: Visionary Analytics на основе SafeWorks SA и EU-OSHA.

Многочисленные профессиональные факторы стресса влияют на распространенность связанных со стрессом хронических заболеваний, включая тревожность, депрессию и выгорание.

- *Тревожность* характеризуется чувством тревоги, страха или беспокойства и может иметь легкую или тяжелую форму. Будучи устойчивой или всепоглощающей, она способна серьезно мешать в повседневной жизни и проявляться в виде физических симптомов, таких как учащенное сердцебиение, неусидчивость или трудность с поддержанием сосредоточенности (van der Molen et al., 2020). Тревожные неврозы, такие как генерализованное тревожное расстройство (ГТР), паническое расстройство и социальное тревожное расстройство являются клиническими состояниями, которые часто требуют профессионального лечения. Некоторый уровень тревожности нельзя назвать необычным явлением для сектора образования. Например, многие учителя-стажеры, проходящие обучение, могут испытывать тревогу или бояться управлять классом, поведением учащихся или быть хорошим учителем (Theelen et al., 2022). Однако повышенная и хроническая тревожность, не проходящая со временем, может воздействовать на повседневную деятельность человека и потребовать помощи специалиста. Кроме того, тревожность и депрессия имеют высокую степень взаимного сопутствия и часто оказываются предвестниками друг друга.
- *Депрессия* является психическим заболеванием, которое характеризуется непроходящей печалью, чувством безнадежности, утратой интереса к активной деятельности и эмоциональными или физическими симптомами, мешающими в повседневной жизни. Она может негативно влиять на мысли, эмоции, поведение и физическое благополучие человека и, в тяжелых случаях, привести к суицидальным настроениям (Gibson & Carroll, 2021). Некоторые из факторов риска, которые могут быть актуальными для работников образования, включают «то, что я женщина; то, что я старею» или «то, что я работаю на три четверти ставки или меньше» (Johansson et al., 2022; Sánchez-Pujalte et al., 2023).
- *Выгорание* – это сложное явление, которое приобрело большое внимание вследствие роста требований, объема обязанностей и социальной сложности современных рабочих сред. Оно особенно распространено в профессиях, ориентированных на межличностное взаимодействие, таких как работа в здравоохранении или образовании (Agyarong et al., 2022; Kaschka et al., 2011; Steinhardt et al., 2011). Выгорание определяется длительной реакцией на хронические эмоциональные или межличностные факторы стресса на работе, которая имеет три основных проявления: эмоциональное истощение, цинизм или деперсонализация

(обезличивание) и пониженное чувство личной или профессиональной эффективности (Maslach & Leiter, 2007). При воздействии внутренних факторов (например, перфекционизма, амбициозности, чрезмерной потребности в признании) и внешних факторов (например, большого объема нагрузки, низкого качества руководства, отсутствия самостоятельности, недостаточной поддержки) выгорание прогрессирует, проходя разные стадии. Часто оно начинается с повышенного чувства ответственности и затраты дополнительных усилий, ведущих к эмоциональному опустошению, снижению мотивации, когнитивным нарушениям и даже к серьезным психологическим расстройствам, включая депрессию. Если его не лечить, выгорание может подорвать не только психологическое, эмоциональное и физическое здоровье отдельного человека, но и эффективность работы всего учреждения и моральный настрой коллектива.

Последствия нарушенного психосоциального и ментального благополучия работников образования могут идти дальше отдельного человека и учебного заведения. Некоторые свидетельства говорят о том, что существует связь между благополучием работников образования, особенно учителей, и благополучием и успеваемостью учащихся. Например, установлено, что учащиеся в классах, которые вели учителя, испытывавшие проблемы с психическим здоровьем, показывали более низкие результаты на стандартизированных тестах (Vargas & Yepes, 2023). Более того, благополучие учителей позитивно связано с повышением успеваемости учащихся, включая повышение эмоционального благополучия и снижение психологических трудностей посредством улучшения взаимоотношений учителя и учащихся и ситуации с презентеизмом учителей (Harding et al., 2019). Такие исследования дают нам примеры того, насколько взаимосвязанными являются системы образования на разных уровнях, где учителя и преподаватели занимают особое место в качестве центральной точки, испытывая на себе воздействие учебной среды и одновременно с этим формируя ее и уровень успеваемости учащихся.

Выгорание, в ряду других нарушений психического здоровья, влечет за собой огромные экономические затраты для общества. Например, оценки специалистов указывают на то, что связанные с работой проблемы с психическим здоровьем обходятся Евросоюзу примерно в 600 миллиардов евро в год (ОЭСР/ЕС, 2018). Такие затраты происходят из разных источников: потери экономической отдачи ввиду сокращения активной рабочей силы, снижения общей производительности труда, роста использования отпусков по болезни (абсентеизм или уклонение от выполнения рабочих обязанностей), снижения продуктивности труда при нахождении на рабочем месте (презентеизм), роста расходов на здравоохранение и выплату социальных пособий (инвалидность, оплата больничных).

Таким образом, признание связанного с работой аспекта психосоциального благополучия имеет критическое значение для признания психосоциальных рисков, распространенных в секторе образования, оценки долговременных последствий пандемии КОВИД-19 для учительской профессии и, в конечном итоге, для понимания тех многогранных вызовов, перед которыми стоят системы образования в Европе.

2.2. Европейский контекст и рабочая среда

Европейские системы образования характеризуются большим разнообразием структур, отражающих их уникальное историческое наследие и современные социально-экономические контексты. В более широком плане, образование в Европе включает несколько ключевых этапов: раннее детское образование и уход (сосредоточенные на социальном, когнитивном и эмоциональном развитии),

начальное и среднее образование первой ступени (закладающее фундамент для вторичной социализации и академического обучения), среднее образование второй ступени (предлагающее различные академические и неакадемические пути развития после школы), профессионально-техническое образование и обучение и высшее образование (European Commission, 2023). Этот многогранный ландшафт нацелен на то, чтобы сделать образование в Европе одновременно адаптируемым и инклюзивным, предоставляющим возможности, подогнанные под потребности различных учащихся и обществ. Главным фактором успеха в этих системах являются работники образования – учителя/преподаватели, руководители учебных заведений, академические работники, научные работники, консультанты, администраторы, учебно-вспомогательный персонал – все они играют критически важную роль в адаптации к эволюционирующим требованиям, предъявляемым к образованию, в становящейся все более сложной образовательной среде.

Error! Reference source not found., приведенная ниже, дает широкий обзор учительской профессии на разных уровнях образования в Европе. Дифференциальные характеристики оказывают разное воздействие на рабочую среду, условия труда и, как следствие, на профессиональное благополучие работников образования. Приведенная ниже таблица служит индикативным руководством для понимания ключевых различий между уровнями образования и не задумана как всеобъемлющее описание этих уровней.

Таблица 1. Обзор характеристик различных уровней образования

Уровень образования	Обзор
Раннее детское образование и уход (РДОУ)	- Раннее детское образование в Европе обычно осуществляется в дошкольных учреждениях, детских садах или яслях, которые обслуживают детей с момента рождения до поступления в начальную школу. Работа учреждений РДОУ часто напоминает гибрид образования и ухода, когда работники должны заниматься не только учебной работой, но и базовым уходом за маленькими детьми (питание, гигиена, безопасность, эмоциональная поддержка). - Необходимый уровень квалификации сильно различается, но сегодня многие страны требуют высшего образования для педагогов дошкольных учреждений, работающих с детьми в возрасте от ~3 до 6 лет. Примерно в половине Европейских систем образования минимальным уровнем квалификации для ведущих сотрудников РДОУ (основной педагогический состав) является степень Бакалавра (ISCED 6), как минимум, для старшего сегмента дошкольной возрастной группы (Eurydice, 2023). - Маленькие дети требуют большего индивидуального внимания, поэтому соотношения числа взрослых и числа детей по определению низкие. В отличие от «размера класса» (как в школе), учреждения РДОУ для обеспечения безопасности и качества используют размер групп и соотношение работников к числу детей. Регулирующие постановления обычно определяют максимально допустимое число детей на одного подготовленного взрослого сотрудника. Эти предельные значения зависят от возраста: для малышей до 3 лет соотношения часто находятся на уровне 1 взрослый на 3-8 детей, а для детей старше 3 лет обычным является соотношение примерно 1 взрослый на 8-15 детей. - Оклады в раннем детском образовании обычно являются самыми низкими из всех уровней образования, отражая исторически сложившийся более низкий статус и квалификационные ожидания для этого сектора. - Во многих странах-членах ОЭСР учителя дошкольных заведений зарабатывают существенно меньше, чем другие работники с высшим образованием, примером могут служить Венгрия и Словакия, где оклады в дошкольном секторе ниже 60% от обычных зарплат выпускников ВУЗов (ОЭСР, 2022).
Начальное образование	- Начальное образование в Европе обычно охватывает первую стадию обязательного школьного образования. Учителя начальной школы обычно преподают большинство предметов в одном классе учащихся, формируя тесно сплетенную среду воспитания. Классы обычно автономны, и учителя проводят много времени с одной и той же группой детей, создавая прочные связи между учителями и учениками. - Преподавание в начальной школе в Европе – это профессия, в которой доминируют женщины (примерно 86% учителей начальной школы в Европе – женщины (Евростат, 2022)). - Учителя начальной школы в Европе – высококвалифицированные специалисты; обычно требуется, чтобы они имели высшее образование, сосредоточенное на педагогике для данной возрастной группы. Практически во всех Европейских странах минимальным уровнем квалификации для работы в начальной школе является степень бакалавра (часто со специализацией по преподаванию в начальной школе). В некоторых системах есть тенденция требовать наличие степени магистра или ее эквивалента. - Среднее количество учащихся на одного преподавателя начальной школы составляет 13,3 человека. Эта цифра широко варьируется от всего 8 учеников на одного учителя в Греции до 18-19 в Румынии (Евростат, 2022). Оклады учителей начальной школы широко варьируются по странам, но, в целом, соответствуют среднему уровню зарплат в секторе образования – выше, чем у педагогов РДОУ, но, в некоторых случаях, несколько ниже, чем у учителей средней школы. - По данным ОЭСР, во многих странах оклады учителей начальной школы обычно ниже окладов учителей средней школы при сравнимом опыте работы, хотя требования к квалификации часто одни и те же (ОЭСР, 2023).
Среднее образование	- Среднее образование обычно охватывает детей от младшего до старшего подросткового возраста. В сравнении с начальной школой среда обучения больше ориентирована на разные предметы. Учащиеся ходят в разные классы к разным учителям по каждому предмету, поэтому учителя обычно специализируются на одном или двух предметах. - Учителя сочетают преподавание в классе с выставлением оценок и планированием уроков. Они часто координируют работу своих отделений и вносят вклад в учебную программу и внеклассные занятия. Рабочая среда может быть очень трудоемкой, поскольку учителя решают вопросы поведения подростков, стресса при подготовке к экзаменам и работы в классах все более многообразного состава.

	- В Европе стандартным требованием к учителям средней школы (как первой, так и второй ступени (старшие классы)) является высшее образование по преподаваемому предмету(ам) плюс педагогическая квалификация. Обычно это включает степень магистра по предмету (например, математике, истории, химии), за которой следует или с которой сочетается получение педагогической квалификации, такой как Свидетельство о последипломном педагогическом образовании (PGCE) или степень магистра среднего образования. Размеры классов в средней школе сравнимы или чуть больше, чем классы в начальной школе, во многих странах их размер в старших классах средней школы может достигать 25-30 учеников. Соотношения ученики-учитель (рассчитываемое путем деления эквивалента общего числа учащихся, проходящих полную программу, на каждом уровне образования на эквивалент учителей с полной занятостью на том же уровне образования) аналогичны или чуть ниже, чем в начальной школе, поскольку учителя средней школы имеют в своем графике периоды непреподавательской работы для подготовки. Хотя в отдельно взятом классе учеников может быть больше, официальные расчеты ведутся на основе общего числа часов преподавания в школе, что уменьшает средние показатели. В 2022 году среднее соотношение по ЕС составляло 11,6 ученика на одного учителя в средней школе первой ступени и 11,2 в старших классах средней школы, что примерно сравнимо с уровнями в начальной школе (Евростат, 2022). - Во многих Европейских странах учителя средней школы зарабатывают, в среднем, чуть больше, чем учителя начальной школы, что отражает повышенные требования к квалификации или дополнительные обязанности по предметам. Данные ОЭСР указывают на то, что в старших классах средней школы оклады учителей ближе к уровню зарплат других работников с высшим образованием (разница составляет, в среднем, около 5%), тогда как в начальной школе эта разница больше (13%) (ОЭСР, 2023).
ПТО	- Профессионально-техническое образование и обучение в Европе включает программы (обычно уровня среднего и среднего специального образования), которые позволяют учащимся освоить конкретные профессии, ремесла или рабочие специальности. Большинство учащихся выбирают ПТО либо для получения доступа к высшему образованию, либо для выхода на специализированный рынок труда (ОЭСР, 2023). - Преподавателей и инструкторов ПТО часто называют людьми с «двойной профессией», поскольку им нужны и педагогические навыки, и практический опыт работы в промышленности (ОЭСР, 2022). Среди преподавателей распространены дипломы о высшем образовании, наиболее часто встречающимся требованием к квалификации является Уровень 5 ISCED, что несколько ниже, чем для учителей общего образования (ОЭСР, 2022). Многие Европейские системы ПТО позволяют лицам с богатым производственным опытом заниматься преподаванием, даже если у них нет традиционной педагогической степени, при условии что они проходят определенную педагогическую подготовку. - Многие области, связанные с ПТО, переживают непрерывное (технологическое) обновление, что делает постоянное повышение квалификации необходимым условием для преподавателей учреждений ПТО (ОЭСР, 2023). - Состав классов в системе ПТО часто многообразен по возрасту, уровню образования и мотивации учащихся. Размер классов часто неразрывно связан с практической природой обучения. Размер классов для изучения теории в заведениях ПТО может быть аналогичен параметрам общего среднего образования (20–30 учащихся). Но для практических и лабораторных занятий или работы в мастерской группы обычно меньше. В целом, размеры классов полностью зависят от программы обучения и популярности выбранного сектора (ОЭСР, 2022). - Программы ПТО обычно более дорогостоящи, чем программы общего образования, поскольку требуют специального оборудования и инфраструктуры для успешного преподавания (ОЭСР, 2023). - Зарплаты преподавателей систем ПТО во многом зависят от того, заняты они в государственных системах образования или работают на частные компании. Преподаватели государственных систем ПТО (работающие в училищах и техникумах или государственных центрах профессионально-технической подготовки) обычно получают зарплату в тех же объемах, что и учителя сравнимого уровня.
Высшее образование	- К высшему образованию в Европе относятся университеты, колледжи, политехнические университеты и другие высшие учебные заведения, присваивающие выпускникам ученые степени или аналогичную квалификацию (ISCED уровни 6–8, т.е. бакалавриат, магистратура, аспирантура). - Академические работники университетов (лекторы, профессора, тьюторы) трудятся в среде, которая сочетает преподавание, научно исследовательскую работу и административные обязанности. Они часто пользуются большей самостоятельностью в своей работе. Они преподают взрослым или молодым совершеннолетним студентам; это означает, что управление группой на занятиях меньше связано с дисциплиной и больше с академическим наставничеством.

	▪ Многие страны ЕС имеют национальные требования к педагогической квалификации или некий минимум академических баллов в области педагогики, чтобы претендовать на (постоянные) академические должности (European Commission, 2022; Universiteit Leiden, n.d.; University West, 2025). В целом, профессора и лекторы в научно-исследовательских университетах почти всегда имеют степень кандидата наук или ее эквивалент (или находятся в процессе получения таковой). ▪ Размеры классов варьируются очень сильно – лекция на первом курсе может собирать сотни студентов, тогда как на продвинутом семинаре или лабораторном занятии их может быть не больше дюжины. Это требует от преподавателей ВУЗов адаптации к переходу от чтения лекций для больших групп к индивидуальной работе со студентами. ▪ Университеты с хорошим финансированием предлагают новейшее оборудование и финансирование научно-исследовательской деятельности, тогда как некоторые ВУЗы (часто в регионах с более низким уровнем государственного финансирования) могут испытывать трудности, имея устаревшее оборудование или большое число студентов на одного преподавателя в популярных дисциплинах. ▪ Разница в зарплатах работников высшего образования в Европе может быть огромной с учетом страны и ранга, и оклады обычно выше (особенно на старших должностях), чем оклады учителей школ, хотя для начинающих преподавателей ВУЗов эта разница может быть небольшой. Несмотря на это, высшее образование имеет самый высокий уровень неустойчивой занятости, наиболее распространенной на младших и средних должностях, где используются временные или разовые контракты.
--	---

Сектор образования закладывает фундамент развития общества, передавая знания и навыки, формируя ценности и отношение и, в определенной степени, поведение будущих поколений. Знания динамичны, и от учителей ожидают, что они будут учиться всю жизнь. Хотя определенные знания и компетенции, приобретаемые в классе, относительно постоянны, как, например, математика, биология или физика, другие меняются со временем с развитием технологий или с изменениями в обществе.

Европейский культурный и социальный ландшафт также весьма многообразен, как и учащиеся в классе. Специалисты образования создают учебные среды, которые признают и питают уникальные способности каждого отдельного учащегося, не маргинализируя при этом других (Caena & Redecker, 2019). Как таковые, требования, предъявляемые учителям/преподавателям, далеко выходят за пределы передачи содержания. В среде класса и школы они управляют поведением учащихся, воспитывают эмоциональную чуткость и вооружают молодых людей необходимыми для жизни навыками. (ОЭСР, n.d.; ЕКПО, n.d.; Исследовательская служба Европейского парламента, 2024). Выбирая сектор образования, человек часто движим призванием, но во многих странах, хотя образование и высоко ценится в обществе, эта ценность не всегда находит отражение в повседневном опыте учителей и преподавателей (Jakubowski & Sitko-Dominik, 2021; McDonald et al., 2018).

Рассуждая о секторе образования, мы часто представляем себе учителей или преподавателей ВУЗа. Но в этом секторе трудится целый ряд специалистов – каждый со своей особой ролью и обязанностями, которые формируют опыт их рабочей среды:

- **Руководители школ (заведующие, директора)** – это администраторы, отвечающие за работу начальных и средних школ. Их функции включают как образовательные, так и управленческие обязанности. Руководители школ задают образовательный тон своего учреждения, поддерживают и оценивают работу учителей, управляют школьным бюджетом и ресурсами, взаимодействуют с родителями и местным сообществом и обеспечивают выполнение образовательной политики. Во многих Европейских странах директора школ также занимаются приемом сотрудников на работу и влияют на выполнение учебной программы (в рамках национальных/региональных руководящих принципов).
- **Консультанты и учебно-вспомогательный персонал** занимаются вопросам благополучия учащихся, особыми потребностями и обеспечением гладкой работы школьных служб. Эти функции включают консультантов по профориентации, школьных психологов, специалистов по особым образовательным потребностям, помощников учителей и другой вспомогательный персонал. Их главная работа заключается в том, чтобы поддержать личностное, социальное и академическое развитие учащихся. В среднем образовании консультанты часто помогают учащимся с выбором курса и карьеры или высшего образования (профориентация) и служат контактными лицами для решения личных вопросов или проблем с психическим здоровьем. В некоторых Европейских странах каждая средняя школа имеет в штате, как минимум, одного консультанта или психолога; в других, особенно при ограниченности ресурсов, консультант может обслуживать, или такие услуги предоставляются внешними центрами.
- **Администраторы учебных заведений** – это сотрудники, которые занимаются организационными, бюрократическими и политическими аспектами работы учебного заведения.
 - В школах административные работники занимаются приемом учеников, делопроизводством, общением с родителями, составлением графиков и бюджетов. Школьный секретарь или управляющий делами, например, критически важен для

управления повседневным функционированием – контролем посещаемости, ведением баз данных учащихся, координацией встреч и оказанием помощи директору.

- На более высоких административных уровнях во многих Европейских странах местные или региональные органы управления образованием нанимают администраторов, которые курируют несколько школ (проверяют качество, реализуют политику, распределяют финансирование).
- На более высоких уровнях образования административные функции включают как базовые секретарские функции и задачи по материально-техническому обеспечению, так и задания, требующие более высокой квалификации, такие как интернационализация, поддержание деловых связей¹ и поддержка исследовательской работы. ВУЗы обычно более ориентированы на бизнес, чем начальные и средние школы, из-за различий в бюджетной поддержке и целях учебного заведения, что требует иного баланса между научными работниками или преподавателями и профессиональным вспомогательным персоналом (Ryttberg & Geschwind, *Organising professional support staff at higher education institutions: a multidimensional, continuous balancing act*, 2021).

Образование в Европе предоставляется через сочетание государственных школ, частных школ и частных школ, субсидируемых государством, что может влиять на ресурсы и рабочую среду учителей и преподавателей. Государственные школы финансируются и управляются органами государственной власти (национальными, региональными или местными), тогда как частные школы обычно управляются неправительственными структурами (например, религиозными организациями и фондами или коммерческими компаниями) и часто финансируются за счет взимания платы за обучение или частными спонсорами (хотя некоторые получают субсидии от государства). Частные школы, субсидируемые государством, управляются частным образом и могут принадлежать к той или иной религии. Они могут избирать альтернативные педагогические подходы, но в большинстве стран они обязаны придерживаться учебной программы и правил, установленных на национальном уровне, чтобы получать средства из госбюджета (Boeskens, 2016).

Большинство Европейских учащихся посещают либо государственные школы, либо частные школы с государственным субсидированием. На 2022 год примерно 87% учеников начальной школы, около 86% учеников средней школы первой ступени и 81,5% учеников старших классов средней школы в ЕС посещают государственные учебные заведения (ОЭСР, 2022). Однако доля частного образования варьируется от страны к стране. Например, Бельгия выделяется тем, что большинство учащихся ходят в частные школы с государственным субсидированием (например, католические школы) – лишь около 46% бельгийских учеников средней школы первой ступени учатся в государственных школах, то есть большинство обучаются в частных учреждениях с государственным субсидированием. Другие страны с заметной долей частного образования включают Мальту, Испанию и Францию (часто из-за наличия существенных религиозных или независимых секторов в школьном образовании). По контрасту с этим, по данным Доклада ОЭСР «Образование единым взглядом» за 2021 год, в некоторых Странах Северной и Восточной Европы более 90% учеников посещают государственные школы (например, в Литве, Латвии и Эстонии на всех уровнях образования и в Дании на уровне старших классов средней школы). В

¹ Функция поддержания связей с бизнесом в учреждениях высшего образования – это функция профессиональной поддержки, способствующая стратегическому взаимодействию между академическим сообществом и деловым миром, продвигающему сотрудничество, инновации и передачу знаний. Сотрудники по связям с бизнесом действуют на пересечении академических и коммерческих интересов, соотнося конечные цели учебного заведения с формированием внешних партнерств (Ryttberg & Geschwind, 2017).

Швеции и Финляндии в 2021 году в государственных школах обучалось примерно 80% учащихся (OECD, 2024).

Работники государственных школ часто являются работниками государственного сектора и имеют профсоюзное представительство, стандартизированные тарифные сетки и механизмы защиты занятости. Это может означать более высокие гарантии занятости, но иногда и больше бюрократии и меньше гибкости – учителя государственных школ должны следовать национальной учебной программе, придерживаться установленных государством норм и проходить государственные инспекции. Учителя частных школ могут не иметь того же статуса госслужащих; их оклады и пособия определяются школой или организацией, которой она принадлежит (что может означать более высокие зарплаты для привлечения талантов или, в некоторых случаях, более низкие, если соискателей рабочих мест много). Частные учреждения, как правило, предоставляют больше свободы для новаторства или устанавливают свои собственные учебные программы и политику, поскольку работают вне сферы прямого государственного управления.

Многообразие в Европейских классах неуклонно повышается, охватывая широкий ряд характеристик учащихся, включая разницу в возрасте, гендере, родной культуре и языке, религиозных верованиях, сексуальной ориентации, социально-экономическом положении и способностях или особых образовательных потребностях (ООП). В прошлом, дискуссии об «инклюзивном образовании» были сосредоточены, главным образом, на физических или когнитивных отклонениях (например, аутизме, синдроме дефицита внимания с гиперактивностью (ADHD)), что привело к представлению о том, будто только учителя со специальной подготовкой могут эффективно поддерживать учащихся с особыми образовательными потребностями (Beaton et al., 2021). Как следствие, программы педагогического образования часто относятся к инклюзивному образованию как к факультативному, а не фундаментальному компоненту подготовки. Однако современная тенденция интеграции учащихся с ООП в общую среду обучения требует, чтобы все учителя/преподаватели развивали компетенции инклюзивного преподавания. Системы образования в Европе отреагировали приемом на работу помощников по вопросам учебы и поддержки (LSAs), однако в некоторых случаях помощникам может не хватать формальной подготовки, ведущей к отличительной способности позитивно влиять на развитие учащихся (Webster, 2021). Более того, высококвалифицированные помощники в этой области часто получают недостаточное вознаграждение и имеют ограниченные возможности полноценно участвовать в школьном сообществе. В результате, надзор за менее квалифицированными помощниками по вопросам учебы и поддержки в сочетании с ростом персональных обязанностей, связанных с учащимися с ООП могут усилить стресс для учителей, ведущих занятия в классе. И все же свидетельства говорят о том, что целевое профессиональное развитие, сосредоточенное на изучении отличий и эффективной стратегии работы с учащимися с ООП может существенно повысить эффективность работы учителей в инклюзивном образовании (Gray et al., 2017).

Подготовка

От большинства работников образования требуется получение ими педагогического и связанного с их предметом образования для работы в учебных заведениях. Цель базового педагогического образования состоит в «обеспечении потенциальных учителей ключевыми профессиональными компетенциями и формировании взглядов, установок, необходимых для их будущих функций и обязанностей» (Европейская комиссия, 2021). Исключения из этого можно найти, в зависимости от страны, среди административных работников, учебно-вспомогательного персонала и работников учреждений раннего детского образования, а также вспомогательных работников, таких как консультанты. Профессиональная подготовка учителей дошкольных учреждений выглядит в Европейском секторе образования наиболее невнятно, поскольку ее требования в области

профессионализации и квалификации еще не полностью разработаны во всех Европейских странах (Melnyk et al., 2021). Для большинства других категорий работников образования, получение начального или дополнительного педагогического образования является обязательным; продолжительность и сложность такой подготовки определяются индивидуальными учреждениями образования (Европейская комиссия и др., 2021).

По завершении базового педагогического образования многие Европейские системы образования предполагают для новых учителей периоды введения в профессию, которые могут быть как обязательными, так и добровольными. Эти периоды обычно предполагают наставничество и занятия по профессиональному развитию, которые доказали свою крайнюю полезность для сотрудников, только что принятых на работу. Однако практика снижения рабочей нагрузки во время периодов введения в профессию до сих пор встречается относительно нечасто. Помимо периода вступления в профессию в начале работы, учителей и преподавателей активно поощряют к участию в непрерывном профессиональном развитии (НПР), включающем широкий круг мероприятий, таких как онлайн- и очные семинары, профессиональные чтения, образовательные конференции, коучинг, ознакомительные посещения других учебных заведений и формальные программы повышения квалификации. Таким образом, учеба в течение жизни рассматривается как необходимый компонент учительской профессии – позиция, подтвержденная заметным ростом посещаемости мероприятий НПР. Согласно опросу TALIS 2018 года, примерно 92,5% учителей средней школы первой ступени в странах-членах ЕС участвовали не менее чем в одном мероприятии НПР в предшествующем году. Даже страны-члены, демонстрирующие наиболее низкие показатели в этой области – Франция (82,6%) – все же показывают относительно высокий уровень участия (Европейская комиссия и др., 2021).

Во время и после кризиса КОВИД-19 было определено, что все Европейские учителя должны пройти подготовку по различным форматам преподавания, включающим очное, гибридное и онлайн-преподавание, для снижения в будущем стресса в кризисный период. Так же как и в случае с базовым педагогическим образованием, НПР учителей/преподавателей регулируется в разных странах по-разному. В большинстве Европейских стран НПР рассматривается как профессиональная обязанность, тогда как в некоторых странах оно является факультативным (например, в Дании, Ирландии и Нидерландах) (Европейская комиссия и др., 2021).

Условия труда

Условия труда в секторе образования отличаются от других профессий. Особые факторы риска в рабочей среде обычно сосредоточены вокруг высокой нагрузки, дополнительной административной работы, больших классов, конфликтов с учащимися или родителями, ограниченных ресурсов, низких зарплат и напряженного временного графика (Garcia-Carmona et al., 2019). Условия различаются по уровням образования, по-разному затрагивая учителей и преподавателей учреждений РДОУ, начальных и средних школ, учреждений системы ПТО и ВУЗов. Учителя, работающие с учащимися в возрасте от 3 до 15 лет, в большей степени сталкиваются с трудностями, связанными с дисциплиной и мотивацией учащихся, помимо проблем, связанных с чрезмерным или недостаточным вниманием со стороны их родителей и опекунов (Redin & Erro-Garces, 2020). В противоположность этому, работники ВУЗов обычно имеют более гибкие отношения со студентами и несут меньше обязательств в плане их успеваемости.

Оклады учителей могут довольно сильно различаться внутри стран, поскольку разные уровни квалификации обычно ассоциируются с разными тарифными стеками. Как правило, зарплаты учителей и преподавателей растут с уровнем образования, на котором они работают. Например, на уровне средней школы первой ступени учитель с самой высокой квалификацией и максимальной зарплатой по

тарифной сетке обычно зарабатывает на 78% больше, чем учитель-новичок с минимальной зарплатой (ОЭСР, 2024). При этом, согласно исследованию ОЭСР, более чем в половине стран-членов ОЭСР и других стран, фигурирующих в докладе «Образование единым взглядом» за 2024 год, тарифные сетки для учителей от дошкольного образования до старших классов средней школы едва различаются. Более высокая квалификация в некоторых сегментах сектора образования не обязательно означает более высокую зарплату в таких странах, как Нидерланды, Шотландия, Литва и Болгария (ОЭСР, 2024). Тревожит то, что некоторые учителя говорят, что если у них не было бы дополнительного источника дохода в семье, например, зарплаты партнера, одного их призвания к учительству было бы недостаточно, чтобы они оставались работать в секторе образования. Вместо этого они перешли бы в другие секторы с более сбалансированным соотношением рабочей нагрузки и вознаграждения за труд (ОЭСР, 2019; ОЭСР, 2024; McDonald et al., 2018).

Постоянной проблемой для сектора является дефицит педагогических кадров. В Европе 24 из 27 стран-членов ЕС сообщают о значительной нехватке учителей и преподавателей (Pereira, 2024). Дефицит учителей несоразмерно затрагивает дисциплины STEM (естественные науки, технологии, инженерное дело и математику), преподавание языков в старших классах средней школы и раннее детское образование, что ведет к увеличению размера классов, росту нагрузки и снижению инвестиций в школы. Например, 45% школьных администраторов в Австрии подтверждают, что нехватка квалифицированных учителей затрудняет работу их учебных заведений, а в Швеции в 2038 году ожидается дефицит учителей школ и воспитателей дошкольных учреждений в размере примерно 10 600 человек (Institute of Computational Perception, 2024; Skolverket, 2025). Серьезной движущей силой дефицита учителей является старение педагогического состава. Статистика Евростата показывает, что 39% учителей школ в ЕС старше 50 лет, тогда как те, кому меньше 30, составляют лишь 8% (Eurostat, 2023). Проблема усугубляется эрозией привлекательности учительской профессии, которую связывают, главным образом, с низкими зарплатами, долгим рабочим днем и чрезмерной нагрузкой, что заставляет потенциальных учителей задуматься и, как сообщают, подталкивает некоторых молодых учителей на раннем этапе своей педагогической карьеры уходить из профессии уже в первые пять лет (Quest, n.d.; OECD, 2024).

2.3. Непосредственное воздействие пандемии КОВИД-19 на учительскую профессию

Кризис КОВИД-19 сильно ударил по сектору образования, поскольку изначально школы и ВУЗы были закрыты, а учащимся необходимо было продолжать обучение. Профессионалам преподавания пришлось почти сразу адаптироваться к новым технологиям, ведя занятия удаленно из дома и впоследствии вернувшись в школы, где на них легли дополнительные обязанности по соблюдению правил профилактики КОВИД-19 и поддержке психического здоровья учащихся. Их собственная личная и профессиональная жизнь тоже была нарушена (Ermens et al., 2021).

Во время кризиса КОВИД-19 условия труда в секторе образования изменились радикальным образом. В большинстве Европейских стран занятия перекочевали в дома как учащихся, так и учителей, и все участники процесса попали в зависимость от цифровых ресурсов, таких как доступ в Интернет, смартфоны, ноутбуки или настольные компьютеры, и наличия в доме пространства для работы. На всем протяжении переходного периода в начале кризиса наиболее распространенными трудностями для специалистов образования были следующие:

- Очное преподавание стало невозможным, а онлайн-преподавание превратилось в норму.
- Педагогические модели пришлось адаптировать к онлайн- и гибриднему преподаванию.
- Рабочая среда переплелась с домашней средой, и учителям и учащимся приходилось делить свое пространство для работы/учебы с членами семьи и/или другими сожителями.
- Социально-экономическое положение учащихся стало очевидным.
- Ухудшилось психическое здоровье учащихся и снизилась их мотивация, что оказало прямое воздействие на некоторых учителей/преподавателей.

Ускоренная цифровизация

Последствия закрытия школ и университетов во время локдауна были широко распространенными. Преподавание и образовательная работа на всех уровнях образования были переведены в онлайн-режим, и в течение короткого времени были найдены решения и проведена подготовка для адаптации методики преподавания. В то же время, учителям пришлось осваивать цифровые технологии и новую педагогическую практику (Ozamiz-Etxebarria et al., 2023). В докладе исследовательской сети «Эвридика» отмечается, что переход на онлайн- или смешанное обучение вскрыл большие различия в уровне цифровизации между странами, а также в цифровых возможностях школ, учителей и учащихся (Эвридика, 2022). Большинство учителей и преподавателей в Европе никогда не преподавали в онлайн-режиме до пандемии COVID-19. В опросе 2020 года 66,9% респондентов указали, что первый локдаун стал их первым опытом онлайн-преподавания, 24,9% имели некий предварительный опыт, и лишь 6% имели широкий опыт онлайн-преподавания (Европейская комиссия, 2020).

Последствия перехода на онлайн-преподавание имели тенденцию различаться в зависимости от уровня образования. Университеты Европы были, как правило, более оборудованными учебными заведениями для перехода в онлайн-среду обучения и включения как синхронного, так и асинхронного онлайн-преподавания. Практика онлайн-обучения в определенной степени существовала на уровне высшего образования долгое время. Более продвинутой и хорошо финансируемой технологической инфраструктурой во многих Европейских университетах демонстрировалась непрерывающаяся цифровизация задолго до закрытия школ во время локдауна 2020 года. Хотя эти тенденции развивались относительно медленно и были сосредоточены на повышении доступности и вовлеченности для студентов, многие ВУЗы до 2020 года были оборудованы лучше, чем другие, не располагающие такими ресурсами образовательные учреждения (Kaqinari et al., 2021; Ranne & Psychogiou, 2022).

Дистанционное обучение требовало от учащихся более высокого уровня самостоятельности, мотивации и ответственности в сравнении с традиционными занятиями в классе. Тогда как подобный уровень независимости был ожидаем на более высоких уровнях образования, учителя средней школы первой ступени и начальной школы столкнулись с трудностями (Kruszewska et al., 2020; Jelińska & Paradowski, 2021). Юные учащиеся, которые только еще развивали в себе такие критически важные исполнительные функции, как планирование, саморегулирование, инициирование задач, и другие связанные с этим эмоциональные и когнитивные функции, оказались в более трудном положении в период онлайн-обучения. Некоторым учащимся требовалась дополнительная помощь, поддержка и внимание со стороны их учителей, и, таким образом, больше времени, которое учителя должны были им уделять, особенно когда родители и опекуны не всегда могли быть рядом, чтобы наблюдать за учебным процессом (Jelińska & Paradowski, 2021).

Онлайновое и гибридное преподавание

Переход от очного к онлайн-обучению несоразмерно сильно ударил по учащимся из семей с более низкими доходами и уязвимым социально-экономическим положением (Blasko et al., 2022; Kraft & Simon, 2020). Возросшая очевидность существующих элементов неравенства потребовала от учителей, руководителей школ и администраторов, чтобы они приняли участие в смягчении проблемы нехватки цифровых ресурсов и обеспечении адекватного предоставления образования всем учащимся, независимо от их социально-экономического положения (BoI, 2020).

Исследование, посвященное польским учителям начальной школы, установило, что в начале локдаунов учителям приходилось полагаться на собственные ресурсы, в частности, на свое собственное компьютерное оборудование, навыки ИТ и ими самими разработанные цифровые материалы (Kruszewska et al., 2020). Это лишь один пример из многих подобных, и он высвечивает одну широко распространенную в Европейских странах проблему: усилия учителей по реализации дистанционного обучения в большой степени зависели от личных ресурсов учащихся, что, в свою очередь, еще ярче подчеркнуло социально-экономическое неравенство между учащимися. Исследования указывают на то, что многие дети в Италии, Болгарии, Франции, Хорватии, Германии, на Кипре и в Чехии не имели необходимых ресурсов для онлайн-обучения (Blasko et al., 2022). В некоторых случаях, однако, знакомство с домашними обстоятельствами учащихся во время локдауна, возможно, помогло учителям лучше понять учеников с проблемным поведением, поскольку подобные вещи часто связаны с трудными ситуациями в семье и менее заметны в классных комнатах.

Во время периода дистанционного обучения была высокой потребность во всех вспомогательных сотрудниках, работавших как в цифровой, так и в педагогической сфере. Учителя, получавшие адекватную поддержку от школьного руководства и коллег говорили о более высоком профессиональном удовлетворении, и поддержка со стороны семьи или директора ассоциировалась с более высоким удовлетворением от жизни (Jakubowski & Sitko-Dominik, 2021). ПостКОВИДная литература подкрепляет эти выводы, доказывая, что поддержка со стороны организации (в форме асинхронной (заочной) или синхронной (очной) подготовки, технической помощи и сотрудничества коллег между собой) способствовала более позитивным взглядам на онлайн-обучение. Коллективная поддержка коллег особенно подстегивала оптимизм в отношении онлайн-преподавания, повышая чувство удовлетворения от работы и общее благополучие. В противоположность этому, отсутствие поддержки питало негативное отношение, связанное с возросшим временем на подготовку и объемом нагрузки (Zhou et al., 2024; Stang-Rabrig et al., 2022; Gabbiadini et al., 2023; Ermenc et al., 2021).

Открытие школ после локдауна повысило риск инфицирования местного населения, и поиск решения проблемы открыл дверь для гибридных форм преподавания в классе. На практике это означало, что во время синхронных занятий «класс» подключал как присутствующих в классной комнате учащихся, так и тех, кто учился удаленно (Bergdahl & Nouri, 2021; Raes, 2022). Хотя гибридное преподавание обеспечивало большую гибкость и инклюзивность в классе, с ним был сопряжен и ряд педагогических и технических трудностей (Müller & Mildenerger, 2021). Основным педагогическим вызовом стал отличительный опыт прохождения одного и того же урока для очных и удаленных учащихся. Те, кто обучались дистанционно, говорили, что ощущают расстояние между собой и физической классной комнатой и чувствуют себя выключенными из процесса, когда, например, возникают технические проблемы, которые не удается сразу же решить. Чувство досады еще больше усиливалось, когда попытки взаимодействия со стороны удаленных учащихся, такие как поднятые руки или комментарии в чате, оставались незамеченными педагогом (Raes, 2022). Беседы с учителями/преподавателями во время посещений отдельных стран в рамках проекта подчеркивали, что многие из них воспринимали ведение гибридных занятий как один из наиболее трудоемких аспектов преподавания в период

пандемии КОВИД-19. Необходимость переключения с одних педагогических методов на другие, освоения новых цифровых средств, решения технических вопросов и решение проблемы перебоев в подключении требовали особых навыков, времени, мотивации и поддержки со стороны учреждений образования.

Еще одним прямым следствием кризиса КОВИД-19, которое стало более заметным при возвращении к преподаванию в классах, стали значительные потери в учебе для некоторых учащихся и отличительных уровней способностей, что нашло отражение академической успеваемости учащихся и в их поведении в школе. Социальные проблемы проявлялись в повышенной индивидуализации, проблемах с социализацией и склонности чуть что открывать смартфон или компьютер. Некоторые дети не могли сосредоточиться и спокойно сидеть в течение длительных промежутков времени (Gulmez & Ordu, 2022). Когнитивный разрыв между некоторыми учащимися был ожидаемым результатом периода онлайн-обучения, из-за его исконной зависимости от мотивации учащихся и участия родителей в учебном процессе. Учителя теперь столкнулись с серьезными социальными и психологическими вызовами в своих классах, помимо жестких мер личной гигиены и соблюдения социальной дистанции. Возврат к очной и гибридной форме преподавания повысил для специалистов образования не только уровень нагрузки и стресса на работе, но и их подверженность профессиональным рискам заболеть самим, что для некоторых из них, особенно тех, кто постарше, само по себе являлось существенным фактором стресса (Hutchison et al., 2022; Klussman et al., 2023).

Следует отметить, что в ЕС женщины составляют 72% учителей начальной и средней школы (Jakubowski & Sitko-Dominik, 2021). Многие женщины также несут на себе большую часть забот по уходу за своими домашними, даже если живут в семьях, где работают оба партнера. Такое положение дел во время кризиса КОВИД-19 приводило к более частым конфликтам между работой и семьей, несмотря на то, что профессиональная нагрузка женщин была вполне эквивалентна нагрузке мужчин в семье (Jakubowski & Sitko-Dominik, 2021; Klussman et al., 2023). Исследования, посвященные тому, как кризисы воздействуют на гендерные роли, говорят о том, что, идет ли речь о войнах, природных катаклизмах или пандемиях, женщины оказываются более уязвимыми членами общества, и на их плечи часто ложится бремя дополнительных обязанностей. Учитывая, что женщины составляют большинство учителей начальной и средней школы, бремя забот во время кризиса в сочетании с высоким уровнем нагрузки и стресса на работе подвергают учителей-женщин существенно большему риску выгорания и других психических расстройств, чем их коллег-мужчин (Dogra & Kaushal, 2022; Klussman et al., 2023; McDonald et al., 2018).

Техностресс

Стремительное развитие и трансформация Информационных и Коммуникационных Технологий (ИКТ) обусловило для учителей/преподавателей необходимость постоянно совершенствовать свои знания и компетенции в этой области, чтобы эффективно интегрировать новые ИКТ в свою методику преподавания. Рост зависимости от компьютерных технологий и удаленного обучения во время кризиса КОВИД-19 привел к развитию *техностресса* у некоторых учителей и преподавателей. Техностресс означает стресс, вызванный использованием ИКТ технологий, и исследователи выделяют несколько факторов этого стресса в образовательном контексте. Одним из таких факторов является *технологическая перегрузка*, когда использование технологий увеличивает объем и темпы выполнения задач до такой степени, что учителя чувствуют необходимость работать быстрее и дольше (Cazan et al., 2024). Другим является *техновторжение (техноинвазивность)* – ощущение, что ты постоянно подключен и в любое время находишься на связи, благодаря цифровым средствам. Во время КОВИДных локдаунов многие профессионалы образования испытывали на себе оба эти фактора. Им приходилось конвертировать учебную программу в цифровые форматы, осваивать новые приложения, получать бесконечный поток сообщений от родителей и учеников и даже оставаться на связи по окончании

рабочего дня. В ходе проведенного общеевропейского опроса примерно 43% учителей сообщали о «росте нагрузки и стресса при работе из дома» как об одной из главных трудностей при переходе на онлайн-преподавание (European Commission: European School Education Platforms, 2020).

Еще одним источником стресса было отсутствие достаточных цифровых навыков. В том же опросе примерно каждый четвертый Европейский учитель рассматривал свой собственный уровень цифровой компетенции как один из вызовов в переходный период (European Commission: European School Education Platforms, 2020). Особенно остро это ощущали более старшие или менее опытные в вопросах компьютерных технологий учителя, для которых освоение платформ электронного обучения и оперативное решение проблем и отладка ИКТ стали весьма крутой учебной кривой. В Норвегии, например, даже несмотря на развитую цифровую инфраструктуру, некоторые учителя ощущали, что новые обязанности накрывают их с головой: в ходе норвежского профсоюзного опроса в конце 2020 года выяснилось, что более 50% учителей подумывали о том, что уйти из профессии, ссылаясь на чрезмерную нагрузку и измотанность требованиями по борьбе с «коронай» в школах (Ertesvåg, 2021). Учителя также отмечали чувство постоянного давления на них в плане их онлайн-доступности для учащихся и родителей – пример техноинвазивного стресса. Аналогичным образом, исследование, проведенное в Великобритании, показало, что у лекторов университетов возникало ощущение, что от них ждут постоянной доступности, при том что поставленные им крайние сроки никуда не сдвигались, что «радикально усиливало» связанный с работой стресс (Mordi et al., 2025).

2.4. Долговременные последствия кризиса КОВИД-19

Последствия пандемии КОВИД-19 затронули каждый аспект образования, воздействуя как на учреждения, так и на отдельных работников. Учитывая многогранность воздействия пандемии, ее нельзя рассматривать только как чрезвычайную ситуацию в здравоохранении, это также и социально-экономический кризис, приведший к долговременным изменениям на рынках труда, в трудовых отношениях и в обществе в целом. Хотя после кризиса прошло уже несколько лет и большая часть общества вернулась к обычной жизни, в некоторых сегментах сектора образования до сих пор прослеживаются остаточные последствия кризиса КОВИД-19. Данная глава рассматривает степень подверженности сектора образования долговременным последствиям КОВИД-19, как позитивным, так и негативным, с упором на факторы благополучия на рабочем месте, которые влияют на распространенность психосоциальных рисков в учительской профессии.

2.4.1. Взаимосвязь между условиями труда и психосоциальным благополучием

Условия труда – физические, психологические и организационные аспекты рабочей среды – претерпели существенные изменения во время и сразу после кризиса КОВИД-19, как это было показано в Главе 1.3. Хотя не все изменения в условиях труда в секторе образования можно отнести исключительно к КОВИД-19, кризис выступил неким катализатором, ускорившим изменения в том, как учителя/преподаватели управляют своим временем, поддерживают баланс между работой и личной жизнью и осваивают цифровые технологии. Для целей настоящего раздела условия труда разделяются по следующим категориям: (1) организация труда и управление трудовой деятельностью, (2) рабочая среда (организационный контекст) и (3) взаимоотношения и модели поведения на работе (социальный контекст). Обсуждаемые в этом разделе тенденции не являлись совершенно новыми, скорее, они представляли собой текущие процессы, которые кризис усилил или ускорил.

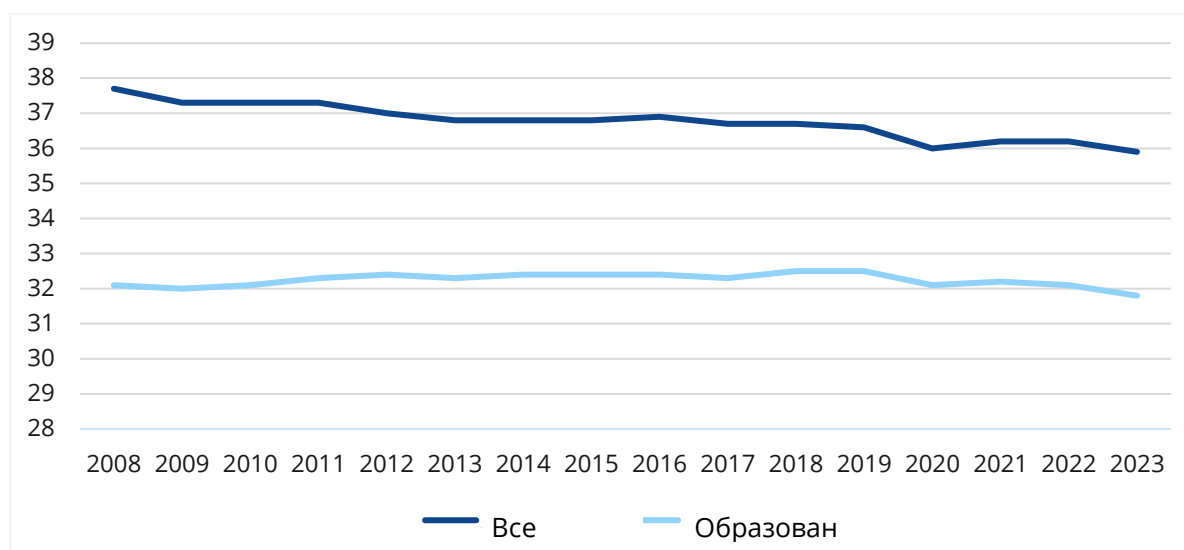
2.4.1.1. Организация труда и управление трудовой деятельностью

Психосоциальные риски могут возникать из-за того, как организованы рабочие задания и обязанности, как они структурируются и контролируются. Четыре ключевых аспекта, часто привязываемые к обеспечению охраны труда в качестве факторов риска для психосоциальных рисков (ПСР) включают требования, предъявляемые к работе, низкий уровень контроля за выполнением работы, низкий уровень поддержки и нечеткое определение функций или конфликтующие между собой функции, которые обсуждаются ниже в этом порядке.

Требования, предъявляемые к работе, и рабочая нагрузка

Сочетание высоких уровней нагрузки и нехватки времени часто определяется как один из серьезных факторов, связанных со стрессом на работе в секторе образования до, во время и после кризиса (Kreuzfel et al., 2022; Angrave & Charlwood, 2015). Учитывая широту обязанностей учителей/преподавателей, начиная от подготовки к урокам, проверки работ и выставления оценок до административных заданий и профессионального развития, рабочую нагрузку лучше всего трактовать как общее число часов, необходимых для выполнения этих разнообразных обязанностей. Хотя официально установленное количество часов работы в секторе образования значительно ниже, чем средний показатель по ЕС для других секторов (см. **Error! Reference source not found.**2 ниже), фактическое число отработываемых учителями и преподавателями часов определить относительно сложно.

Рисунок 2. Среднее официальное установленное число рабочих часов в неделю (2008-2023)



Источник: Visionary Analytics на основе Евростата [lfsa_ewhan2].

Многие работники образования, особенно педагогический состав и руководители учебных заведений, говорят о продолжительности рабочего времени, которая превышает как установленное законом количество часов работы, так и количество часов работы, наблюдаемое в других секторах. Например, в Великобритании учителя трудятся, в среднем на 17,4 часа дольше, чем их 35-часовая рабочая неделя по трудовому договору, что составляет примерно 660 неоплачиваемых дополнительных часов работы ежегодно (NASUWT - The Teachers' Union, 2025). Аналогичным образом, в Португалии специалисты образования, по сообщениям, отработывают, в среднем, более 50 часов в неделю – на 15 часов больше установленного законом предела (TPN/Lusa, 2024). Исследование в Германии, посвященное изучению взаимосвязи между продолжительным рабочим временем и факторами риска для психического здоровья в учительской профессии, установило, что более трети немецких учителей старших классов средней школы превышают установленный законом максимум в 48 рабочих часов в неделю, а 15%

учителей регистрируют еженедельный объем работы свыше лимита в 55 часов (Kreuzfeld et al., 2022). Более того, треть директоров школ в Австрии отрабатывали неоплачиваемые часы сверхурочной работы на уровне от 100 до 400 дополнительных часов в год (Institute of Computational Perception, 2024).

В секторе образования культура, складывающаяся на рабочем месте, способствует неосозанному давлению в сторону увеличения рабочего времени. Эта тенденция особенно ярко проявляется на уровне высшего образования. В академическом сообществе, помимо преподавательской работы, существует выраженный акцент на выпуск научных публикаций. Хотя конкуренция в академическом мире традиционно считалась «необходимым» элементом научно-исследовательской деятельности, сочетание государственного финансирования со стимулами на уровне отдельных ВУЗов во многих случаях усилили эту конкуренцию до проблематичных масштабов (Riva et al., 2023).

Профессиональные работники на всех уровнях образования, от начального до высшего, говорят о высоких уровнях нагрузки, возникающих из-за дисбаланса между ограниченным рабочим временем и растущим числом заданий (Conte et al., 2024). Эти задания включают существенный объем бюрократической работы, например, заполнение формуляров и анкет для руководства, школьных сообществ или министерства образования, составление заявок на гранты и разные другие обязанности, выходящие за пределы собственно преподавания.

В общем и целом, растет повсеместное признание того, за последние десятилетия что работа учителя расширилась как в плане объема, так и в плане интенсивности (Creagh et al., 2023). В ответ на это многие системы образования осуществили целенаправленные меры, такие как сокращение количества часов работы или предоставление готовых планов-уроков. Однако эти меры, возможно, слишком упрощают существующие вызовы, поскольку не обеспечивают адекватного разграничения концепций «рабочей нагрузки» и «интенсификации труда» (Creagh et al., 2023). Помимо объема работы как такового в сочетании с ограниченным временем для его выполнения, системы образования и современные классы сами стали намного сложнее – тенденция, отражающая более широкое социальное, культурное и этническое многообразие, а также растущий диапазон потребностей учащихся. Со времени кризиса КОВИД-19 эти вызовы еще больше усилились, отчасти из-за почти повсеместного использования социальных сетей детьми школьного возраста, часто начиная с самых малых лет, и усилившейся тревоги по поводу психического здоровья учащихся.

В то время как степень, в которой КОВИД-19 повлиял на увеличение часов работы для профессионалов образования, до сих пор трудно установить точно ввиду ограниченности прямых свидетельств и наличия системных проблем, существовавших задолго до кризиса 2020 года, становится все более очевидно, что не все работники на разных уровнях образования могут с легкостью установить и поддерживать те границы, которые разделяют их работу и личное время. Эта трудность проистекает как от внутренне сформировавшихся стандартов высококачественного преподавания, так и от элементов давления извне со стороны учащихся, родителей и широкой общественности (Kreuzfeld et al., 2022). Как следствие, довольно большая часть учителей и преподавателей продолжают трудиться вечерами и в выходные в ущерб возможностям для отдыха и психологической разрядки – необходимого элемента восстановления. Затягивающаяся «физиологическая активация», выходящая за пределы рабочего времени, мешает достаточному восстановлению, создавая особенно серьезный риск для молодых учителей, которые могут уйти из профессии, если окажутся глубоко погруженными в неустойчиво трудоемкую культуру труда.

Признавая упорно сохраняющиеся трудности и элементы давления на работе, с которыми все больше сталкиваются учителя/преподаватели, на уровне ЕС и на национальном уровне предпринимаются попытки решения проблемы дисбаланса между работой и личной жизнью для работников образования.

В 2021 году Европейский парламент принял резолюцию, призывающую Европейскую комиссию подготовить проект директивы о праве всех работников на недоступность во внерабочее время, ссылаясь на резкий подъем удаленной занятости и культуры «всегда на связи», усугубившейся пандемией КОВИД-19 (Trindade, 2021). В последнее время профсоюзы и работодатели в секторе образования подчеркивали этот вопрос в ходе Европейского отраслевого социального диалога в секторе образования (ESSDE), призывая к более действенным мерам на уровне ЕС по ограничению психосоциальных рисков и отмечая, что улучшение условий труда учителей и преподавателей (включая баланс между трудовой и личной жизнью) необходимо для удержания специалистов в профессии (ЕКПО, 2025). В результате, многие страны ЕС рассматривают элементы политики или соглашения по восстановлению этих границ. Особо можно отметить Бельгию, которая приняла национальное законодательство, гарантирующее право работников на недоступность, и сектор образования во Фландрии адаптировал его к школьным реалиям – установил четкие границы для предотвращения постоянной доступности учителей и их выгорания (Wood & Shine, 2023). Исследования говорят о том, что дисбаланс работы и личной жизни является существенным фактором оттока учителей из профессии (Madigan & Kim, 2021; Cho et al., 2023). Путем реализации политики, обеспечивающей полноценное отключение от работы, школы и системы образования могут содействовать снижению стресса на работе и повышению статистики удержания специалистов в профессии. Внушает надежду то, что период после пандемии вывел эту проблему из тени – сегодня более широко говорят о том, что учителя *«никогда не отключаются»* и нуждаются в праве на недоступность, чтобы защитить свое психическое здоровье и сделать свою работу устойчиво развивающейся (ЕКПО, 2024).

Цифровизация

Фундаментальным аспектом концепции рабочего времени является очерчивание границы всего, что является работой, и, следовательно, определение всего, что ею не является. Одним из следствий тех изменений в формате и методике преподавания, которые сделались необходимыми во время кризиса КОВИД-19, стало размытие грани между работой и личной жизнью в результате ускоренной цифровизации образования. Перенеся классную комнату в дома учителей и, тем же образом, в жилое пространство учащихся и их родителей, кризис КОВИД-19 стер традиционные очертания работы (т.е. продолжительности рабочего времени, среды, системы контактов).

Широкое использование цифровых каналов общения с помощью ноутбуков и смартфонов (обеспечение портативности работы) существовало в секторе образования и до пандемии КОВИД-19, но во время кризиса оно распространилось на весь сектор для поддержания онлайн-учебы, преподавания и всех других видов деятельности. Получив толчок к развитию во время кризиса, цифровые платформы сегодня также играют все более важную роль в образовании; национальная статистика в ряде случаев указывает на то, что до 90% цифровых средств, используемых в школах, принадлежат платформам крупных технологических компаний (Mingot & Marin, 2024). С другой стороны, «платформизация» образования означает, что на уроках часто используется мультимедийный контент, интерактивные викторины и совместная работа в виртуальных пространствах вместо просто «доски, мела и разговора». Опять же, повсеместное присутствие цифровых платформ в учебных заведениях ненамеренно привело к укреплению представлений о том, что учителя доступны и после обычного рабочего дня. В то время как родителям и студентам теперь легче связаться с учителями посредством э-почты, SMS-сообщений или телефона вне стандартного школьного рабочего времени, беседы напрямую с учителями и руководителями школ в ходе ознакомительных визитов в рамках проекта вывели, что, несмотря на важность установления собственных границ, многим с трудом удается их эффективно поддерживать.

Согласно Chung (2022), гибкое использование рабочего времени парадоксально в том смысле, что оно усиливает давление на работников и подстегивает самоэксплуатацию вместо того, чтобы защищать их

от нее. В этом плане цифровизация способствует интеграции трудовой и личной жизни в степени, способной подорвать персональное благополучие работника (Chung, 2022). Хотя удаленный доступ к системам организации и легкость установления контакта практически из любой точки и в любое время может помочь установлению баланса, например, в отношении ухода за детьми или выполнения семейных обязанностей, расширившееся окно доступности в контексте образования можно рассматривать как причину для особой тревоги ввиду природы профессии. Большая доля работы в секторе образования содержит в себе значительный элемент человеческих отношений, поскольку учителя, руководители школ, консультанты и вспомогательный персонал – все они отвечают за успешное предоставление образования детям и молодым людям. Эта успешность в большой степени зависит от качества отношений, которые складываются между работниками образования и учащимися. В этом контексте эмоциональные затраты на обеспечение благополучия учащихся являются неотъемлемой частью работы в секторе образования и сопровождаются сильным чувством ответственности и заботы, которое нелегко отключить «одним щелчком» и которое поэтому распространяется и на личное время. По этой причине многие работники образования продолжают отвечать на вопросы и давать рекомендации много позже окончания их рабочего дня, даже несмотря на то негативное воздействие, которое все это может оказывать на их личное время и благополучие (Creagh et al., 2023).

Тем не менее, беседы с работниками разных уровней образования в Словении, Португалии и на Мальте и существующая литература по долгосрочным последствиям КОВИД-19 для сектора образования указывают на то, что ускоренное внедрение средств цифровой коммуникации одним из основных позитивных следствий кризиса КОВИД-19. Цифровые средства продолжают использоваться на повседневной основе для облегчения общения между работниками образования и учащимися, а также между коллегами. Они также повышают эффективность преподавания, позволяя осуществлять онлайн-подгрузку учебных материалов и цифровую оценку курсовых работ; это означает, что отсутствующие ученики и студенты могут получить доступ к учебным материалам и в надлежащее время выполнить свои задания в цифровом формате (Skolverket, 2022; Mankki, 2024; Timotheou et al., 2022). Онлайн-встречи и беседы родителей и учителей продолжают – по крайней мере, частично – проводиться в онлайн-режиме. Исследование в Швеции показывает, что цифровые телеконференции родителей и учителей, как сообщают, экономят время для преподавания и одновременно повышают доступность педагогов для родителей и опекунов, и рассматриваются как одно из нововведений, которое, скорее всего, сохранится (Skolverket, 2022). Действительно, Европейский опрос учителей 2024 года, проводившийся в Швеции, Финляндии, Германии, Польше, Бельгии, Испании, Италии и Нидерландах, показал, что 85% респондентов отдавали большое предпочтение работе по планированию и подготовке в цифровом формате, а 92% предпочитали использовать цифровые средства для выполнения административных заданий. В дополнение к этому, учителя предпочитают смешанный подход к общению с учащимися (70%) и с родителями (71%) (Sonoma Learning, 2024).

Цифровизация – сложный и непрерывный процесс, затрагивающий все сегменты жизни общества, включая образование. Каков бы ни был контекст, он делает необходимой открытость нововведениям, желанию адаптировать ресурсы, осваивать новые технологии и творчески их использовать. Действию этих факторов может способствовать непрерывное профессиональное развитие и поддержка учителей, как действующих, так и недавно принятых, со стороны учреждения. В то же время непрерывная цифровизация способна создавать и определенное бремя на разных уровнях для работников образования, учебных заведений и даже стран, располагающих разными ресурсами для инвестиций в системы образования и их поддержки на всем протяжении происходящих перемен (ОЭСР, 2023;

ЮНЕСКО, 2023). По мере того как технологии оказываются все больше встроенными в образование, возрастают требования к учителям/преподавателям и другим работникам образования, заставляя их адаптироваться к новым цифровым средствам и новым форматам работы. Некоторые факторы повышают сложность этого процесса, включая необходимость непрерывного профессионального развития, чтобы не отстать от технического прогресса, а также обязанность обучать учащихся тому, как ориентироваться в безбрежном море онлайн-информации и критически ее воспринимать.

Долговременное воздействие пандемии КОВИД-19 заключается в том, что кризис содействовал помещению диалога о цифровизации в образовании на передний край политических дебатов. Основная стратегия для ЕС включена в План действий в области цифрового образования (2021-2027), который нацелен на обеспечении высококачественного, инклюзивного и доступного цифрового образования в Европе. Для достижения этих целей ЕС поддерживает страны-члены в развитии факторов успешного цифрового образования и профессионального обучения, сосредоточиваясь, таким образом, на предоставлении работникам образования и школам ресурсов и возможностей для обучения (European Commission, n.d.). Упор на учебу и ресурсы для образования в Плате действий в области цифрового образования (2021-2027) помогает педагогам и учащимся лучше подготовиться к миру после КОВИД-19. Этот План привел к тому, что многие национальные планы восстановления, разработанные странами-членами ЕС, включают подготовку учителей и развитие цифровых навыков в классе после КОВИД-19 (например, в Бельгии, Франции, Германии, Греции, Италии, Испании). В исследовании, проведенном Zancajo и коллегами (2022), большинство проанализированных стран уже реализовали программы оснащения школ ультраширокополосным соединением, устройствами и другим дополнительным оборудованием, а также разработки цифрового образовательного контента (Португалия) и развития национальных учебных платформ (Германия) для поддержки цифровизации школ (Zancajo et al., 2022). Это примеры ресурсов, наиболее широко внедренных в Европейских сектор образования после кризиса КОВИД-19.

Другие международные организации, такие как ОЭСР и ЮНЕСКО, с тех пор выступают за смелые политические реформы с целью модернизировать системы образования и продемонстрировать их готовность к цифровой эре. ЮНЕСКО сосредоточена, главным образом, на включении маргинализированных групп (например, женщин, групп с низкими доходами, людей с инвалидностью, культурные и этнические меньшинства) в глобальную цифровизацию. Посредством цифрового образования ЮНЕСКО помогает развивать цифровые компетенции среди детей и закладывать фундамент для дальнейшей цифровизации стран и обществ (UNESCO, 2024). Эти призывы к переменам связаны отчасти с признанием того, что учебные потребности учащихся эволюционировали вместе с ростом зависимости общества от цифровых технологий. По мнению ОЭСР, ускоренная цифровизация образования и участие частных технологических компаний в этом процессе – подстегнутые кризисом КОВИД-19 – могли бы оказаться не осуществимыми при предшествовавших пандемии КОВИД-19 обстоятельствах (Zancajo et al., 2022).

Управление работой и самостоятельность

Управление работой, понимаемое как степень самостоятельности, которой располагают учителя и преподаватели, чтобы влиять на свою практику работы и определять ее, широко признан как один из критических факторов возникновения профессионального стресса. Самостоятельность служит защитным фактором, способным смягчать негативное воздействие высоких требований к работе, тогда как ее ограничение может усиливать связанный с работой стресс. Пандемия КОВИД-19 серьезно нарушила установившиеся практики преподавания и процессы принятия решений, в некоторых случаях снижая воображаемый уровень самостоятельности учителей и преподавателей. Исследование 2021 года подчеркнуло широко распространенную неудовлетворенность педагогов информационной

работой школьной или районной администрации и осуществлением политики во время пандемии, связывая эту неудовлетворенность с растущим среди педагогов намерением уйти из профессии (Gillani et al., 2022). Однако в то же время пандемия выявила среди учителей и преподавателей заметную стрессоустойчивость и изобретательность. Учителя часто оказывались в ситуации, когда им приходилось разрабатывать новые методы преподавания, оперативно составлять учебные материалы и независимо справляться с непредвиденными трудностями. Контекст кризиса часто приводил к повышению педагогической автономии, поскольку негибкие учебные программы требовали адаптации, и учителя новаторски подходили к работе с учениками в трудных условиях. Таким образом, последствия кризиса для самостоятельности учителей были смешанными: в то время как стратегические решения становились все более централизованными (снижение уровня управления педагогами своей работой), принятие каждодневных решений в классе в удаленных учреждениях часто опиралась именно на инициативность педагогов (повышая определенные аспекты автономии).

В пост-пандемический период данные, представленные в Мониторе образования и профессионального обучения ЕС (Европейская комиссия, 2024), говорят о том, что хотя профессиональная автономия, касающаяся методики преподавания, остается относительно высокой во многих странах-членах ЕС, участие педагогов в более широких общешкольных процессах принятия решений по-прежнему ограничено. Данные ОЭСР за период, предшествовавший пандемии (TALIS 2018), свидетельствуют, что около 42% директоров школ в странах ОЭСР указывали на то, что учителя в существенной степени отвечали за принятие решений по школьной политике, учебной программе и подходам к преподаванию (OECD, 2019). Чрезвычайная природа ответных мер на первых этапах пандемии КОВИД-19 изначально могла еще больше снизить участие учителей в принятии решений, тем не менее, пандемия также ярко высветила важность учета точек зрения педагогов при управлении кризисом, учитывая, что эффективность ответных мер часто во многом зависела от замечаний и предложений со стороны практиков учебной работы в классах.

Общая литература по охране труда подчеркивает тесную связь между хроническим профессиональным стрессом и неудовлетворенностью от работы, особенно когда она сопровождалась эмоциональной опустошенностью, снижением уверенности в своих силах и чувства достижения новых рубежей в личностном развитии (Jurado et al., 2019). Примечательно, что, несмотря на некоторые свидетельства, говорящие о том, что учителя и преподаватели обычно испытывают более высокие уровни стресса, чем представители других профессий, педагоги, как правило, также сообщают о своем более высоком удовлетворении от работы (Redin & Erro-Garcés, 2020). Это явление часто объясняется искони присущей педагогам мотивацией, высокой целеустремленностью и высокими уровнями веры в свои силы – факторами, которые, как известно, поддерживают устойчивую вовлеченность и эффективное управление стрессом (Burić et al., 2019). Педагоги, сообщающие о более высоком удовлетворении от работы, как правило, обладают большим контролем над своим трудом, демонстрируют уверенность в своих профессиональных способностях и пользуются благожелательным отношением, готовностью помочь со стороны своих коллег – факторы, которые в совокупности поддерживают мотивацию и стрессоустойчивость.

Поддержка и ресурсы

Наличие поддержки и ресурсов в отношении как материальных ресурсов (технологий, учебных материалов, безопасных помещений для работы), так и психологической поддержки (помощь коллектива, консультации психолога, наставничество) – приобрели критическое значение во время и после пандемии. К 2021/2022 учебному году большинство Европейских стран выступило с новыми инициативами, призванными поддержать учителей и преподавателей в преодолении связанных с пандемией трудностей. Согласно данным, собранным ОЭСР и ЕС, более 60% этих стран сообщали о

реализации программ специализированной подготовки педагогов, нацеленных на повышение способности учителей и преподавателей поддерживать психическое здоровье учащихся и их общее благополучие, в рамках своих ответных мер на пандемию КОВИД-19 (ОЭСР, 2022). Более того, примерно две трети стран в период 2020-2021 годов провели инвестиции в профессиональное развитие, направленное на повышение цифровых компетенций педагогов, отреагировав на продиктованные ситуацией неотложные требования, связанные с преподаванием в удаленном и гибридном форматах.

Помимо практических ресурсов, критически важную роль в смягчении негативных последствий психосоциальных рисков играет психосоциальная и межличностная поддержка со стороны коллег и школьного руководства. Такая поддержка особенно важна во время кризисов (Ozbay et al., 2007). Однако существующие исследования подчеркивают сложности в отношении социальной поддержки, отмечая, что субъективное восприятие отсутствия поддержки часто имеет более значительные психологические последствия, чем фактически полученная осязаемая поддержка. Другими словами, даже если меры поддержки в организации формально присутствуют, педагоги все равно могут воспринимать их как недостаточные, если они не затрагивают ключевые для них аспекты (Tomic, 2011). Как следствие, восприятие поддержки, можно сказать, оказывает большее влияние на определение испытываемого учителями и преподавателями стресса или благополучия, чем одни только объективные показатели предоставления поддержки.

2.4.1.2. Рабочая среда (контекст организации)

Рабочая среда учителей/преподавателей во многом зависит от характеристик нанимающей их организации. Такие факторы, как гарантии занятости, справедливость в работе организации, качество руководства, формируют контекст, в котором трудятся педагоги, существенно влияя на испытываемый ими стресс и общее чувство удовлетворения от работы (Kravale-Pauliņa et al., 2023).

Гарантии занятости

Кризис КОВИД-19 изначально создал широко распространенную атмосферу неопределенности на рынках труда. Однако сектор образования в большинстве Европейских стран избежал массовых увольнений, поскольку учреждения образования продолжали работать, часто при получении поддержки со стороны государства. К 2021-2022 годам, вместо потери рабочих мест многие Европейские страны переживали или прогнозировали дефицит педагогических кадров, по мере того как учителя старшего возраста уходили на пенсию или оставляли работу, а количество новых учителей, приходящих в профессию, сокращалось (Pereira, 2024). Сектор образования обычно был одним из тех, где работники имели высокие гарантии занятости, когда полностью отвечавшие квалификационным требованиям учителя нанимались по постоянным (бессрочным) трудовым договорам (Европейская комиссия/ЕАСЕА/Эвридика, 2021). Временные или с ограниченным сроком контракты тоже распространены в некоторых случаях, например, когда речь идет о работе на подмену других учителей, находящихся в отпуске, или о новых учителях, проходящих испытательный срок.

Тем не менее, гарантия занятости не является повсеместно обеспеченной на всех уровнях образования. В высших учебных заведениях (ВУЗах) распространены временные трудовые договоры, например, в таких странах, как Нидерланды, Германия, Великобритания и в странах Северной Европы (Castellacci & Viñas-Bardolet, 2021). На академических работников, находящихся в самом начале своей карьеры, особенно тех, которые занимают временные или маргинализированные должности, ложится самое тяжелое бремя неустойчивости в плане трудоустройства. Отсутствие гарантий занятости и связанные с построением карьеры амбиции могут привести к тому, что преподаватели почувствуют себя не в состоянии поднять вопросы о проблемных условиях своего труда. Чтобы улучшить перспективы карьерного роста, повысить удовлетворение от работы и привлекательность работы в ВУЗе как

жизнеспособного пути построения карьеры для молодых талантов, временные трудовые договоры должны стать менее популярными, уступая место бессрочным контрактам.

2.4.1.3. Взаимоотношения и модели поведения на работе (социальный контекст)

Образовательная профессия тесно связана с отношениями между людьми, поэтому социальная среда в учреждениях образования, а именно то, как люди взаимодействуют и ведут себя друг с другом, является критическим детерминирующим фактором профессиональной деятельности. А также психосоциального благополучия учителей и преподавателей. Это включает в себя отношения, во всей их динамике, между педагогами, учащимися, родителями, руководством учебных заведений и коллегами. Позитивная социальная поддержка и здоровая культура могут стать буфером для стресса и повысить удовлетворение от работы, тогда как негативные отношения, такие как насилие, травля или низкий уровень общения могут значительно повысить уровень стресса и страха. Пандемия КОВИД-19 внесла изменения в динамику отношений, добавив в них неопределенности, усилив чувство тревоги среди учащихся и их родителей и давление на школьную администрацию и учителей. Она также изменила каналы общения, увеличив зависимость от виртуального взаимодействия, что усилило элементы напряженности в межличностных отношениях.

Насилие и притеснения

Агрессивные модели поведения, такие как словесные оскорбления и даже физический урон со стороны учащихся, родителей и иногда коллег, направленные против педагогов, в определенной степени всегда присутствовали в образовательной среде. Однако связанные с пандемией факторы в некоторых случаях повысили риск насилия и притеснений. Нарушение привычных режимов жизни и работы, стресс и травматический опыт, которые переживали учащиеся и их семьи, и социальная напряженность могут проявляться в росте агрессии в школах (Fares-Otero & Trautmann, 2021). Возвращение к очному образованию после кризиса обнаружило у учащихся трудности с поведением и разного уровня пробелы в учебе, связанные обычно с различиями и трудностями в домашней обстановке во время учебы в период локдауна (Gulmez & Ordu, 2022). Ограниченная поддержка со стороны родителей или столкновение с жестоким образованием во время локдауна сделало учащихся более подверженными эмоциональным расстройствам и проблемам с поведением, что привело в итоге к повышенной агрессивности, неуважению к одноклассникам и педагогам и снижению социальных навыков – факторы, существенно осложнившие управление классом (Fares-Otero & Trautmann, 2021; Gulmez & Ordu, 2022).

Данные из некоторых Европейских стран говорят о тревожном росте насилия в учебных заведениях после пандемии. Во Франции 35% работников образования столкнулись с вербальным насилием напрямую и в онлайн, что на 5% больше, чем в 2021 году (Education and Solidarity Network, 2023). В Бельгии статистика насилия выросла на 9%, с 27% в 2021 году до 36% в 2023. Эти показатели чуть ниже в Швейцарии (30%), Испании (25%) и Великобритании (27%) (Education and Solidarity Network, 2023). В Италии рост агрессивности в отношении учителей в школах привел к возрождению спорной политики, которая заставляет учащихся отвечать за то, как они себя ведут, посредством системы «баллов за поведение» (Draghia, 2024).

Размытие границ под влиянием пандемии, цифровизации и платформизации образования также ненамеренно предоставило некоторым родителям возможность общаться с учителями 24 часа в сутки семь дней в неделю. Некоторые родители стали настроенными более воинственно во время пандемии, возможно, из-за раздражения, связанного с переходом на удаленное преподавание или из-за общего стресса. Метаанализ исследований насилия со стороны родителей в отношении учителей и преподавателей установил, что родительская агрессия против педагогов проявляется, главным образом, в нефизических формах насилия (вербальная агрессия), нежели в физической агрессии

(Badenes-Ribera et al., 2022). Примечательно, что последствия такой агрессии могут варьироваться в зависимости от индивидуальных характеристик педагогов, таких как гендер, возраст или уровень опыта, указывая на дифференциальную уязвимость разных групп.

В высшем образовании одну из групп, уязвимых для притеснений на рабочем месте, включая сексуальные домогательства, образуют младшие академические работники (например, аспиранты). Большинство подобных случаев остаются незарегистрированными, отражая существенный дисбаланс власти и иерархическую динамику в отношениях между младшими сотрудниками с временными контрактами и старшими сотрудниками, нанимаемыми на постоянной основе (Hagerlid et al., 2024). Как отмечалось в предыдущих разделах, когда речь шла о контексте отдельных учреждений, зависимость от временных трудовых договоров в академическом мире обнажает уязвимость младших академических сотрудников. Неустойчивость их положения может помешать младшим сотрудникам поднимать вопросы об условиях труда, домогательствах или эксплуатации из опасений подорвать перспективы дальнейшего трудоустройства и карьерного роста (Castellacci & Viñas-Bardolet, 2021; Hagerlid et al., 2024). Таким образом, структурная незащищенность, присущая временным контрактам в высшем образовании, усиливает психосоциальные риски, с которыми сталкиваются академические работники на начальном этапе своей карьеры.

Психическое здоровье учащихся и роль семьи

Воздействие кризиса КОВИД-19 на психическое здоровье и благополучие детей и молодых людей хорошо задокументировано (Cosma et al., 2023). Закрытие школ, социальная изоляция, семейный стресс и общая неопределенность того времени совокупно способствовали росту тревожности, депрессии, признаков травмы, трудностей с концентрацией и социальной замкнутости среди школьников Европы (Hauschildt, 2024). Для педагогов это изменило психосоциальный контекст их работы. Предоставление эмоциональной поддержки и управление потребностями учащихся в плане психического здоровья стали неотъемлемой частью работы педагогов, несмотря на обычно отсутствующую формальную подготовку в качестве специалистов в области психического здоровья.

Недавно проведенный программой Eurostudent опрос выявил заметно высокие уровни снижения благополучия среди студентов ВУЗов, варьировавшиеся от 37% до 58% в странах, принявших участие в опросе (Curren et al., 2024). В восьми из 22 таких стран число студентов, сообщавших о низком уровне благополучия, превышало число тех, которые указали, что с их психическим здоровьем все в порядке. Более того, опрос установил возрастную разницу в уровне благополучия студентов: более молодые студенты (моложе 22 лет) обычно говорили о более низком уровне благополучия, чем студенты постарше (Curren et al., 2024). Подтверждая эти результаты, отдельное исследование, сосредоточенное на студентах университетов в Южной Европе (Bersia et al., 2024), также показало, главным образом, негативное воздействие пандемии на разные аспекты жизни, включая душевное здоровье. В частности, более половины (50,2%) студентов итальянских университетов указали на негативные последствия для своего психического здоровья и общего благополучия из-за КОВИД-19. Испанские (40,3%) и португальские (37,8%) студенты нарисовали более позитивную картину воздействия пандемии на их психическое здоровье, чем итальянские студенты, хотя, в целом, уровень их благополучия был заметно низким.

Важным и эволюционирующим аспектом, оказывающим воздействие на психическое здоровье учащихся, является Интернет-травля или кибербуллинг – явление, значительно усилившееся во время и после кризиса КОВИД-19. Недавнее исследование в Германии показало, что статистика онлайн-поисков, связанных с кибербуллингом, снизилась во время пандемии и оставалась низкой после нее, поиск с целью кибербуллинга вырос на 39,5% в период закрытия школ и повысился еще на 13,2% после

их открытия (Rahlf et al., 2023). Исследователи выдвинули гипотезу о том, что психологическая бремя социальной изоляции, возможно, транслировалась в повышенно агрессивное поведение в Интернете. Поскольку молодые люди часто воспринимают цифровое взаимодействие как менее регулируемое и оставляющее меньший след по сравнению с очной средой общения, кибербуллинг стал отдушиной для накопившейся агрессии (Rahlf et al., 2023).

Эти изменения в психическом здоровье школьников и студентов способны воздействовать на благополучие педагогов двумя путями: 1) *эмпатическая усталость (усталость от сопереживания)* – постоянно занимаясь травмами других, педагог может почувствовать опустошенность, явление сродни выгоранию лиц, осуществляющих уход за больными, или вторичному травматическому стрессу. И 2) *практический стресс* – бремя стремления выполнить учебную программу, когда учащиеся с трудом с ней справляются, может снизить эффективность работы учителей/преподавателей или заставить их разрываться между разными ролями.

2.5. Распространенность психосоциальных рисков и их последствий

Главы 2.2, 2.3 и 2.4 показывают, что трудная рабочая среда, тяжелые условия труда и психосоциальные риски широко распространены в секторе образования. Хотя пандемия КОВИД-19 оказала значительное воздействие на профессию, становится все более ясно, что многие из трудностей, созданные пандемией, существенно снизились по завершении ее острой фазы. Однако ряд проблемных вопросов, которые уже назревали до вспышки инфекции в 2020 году и стали более заметными во время пандемии, сохранились и продолжают воздействовать на педагогов. Как таковое, долговременное влияние пандемии на распространение психосоциальных рисков и их последствий может рассматриваться с двух точек зрения. Во-первых, как позитивное, поскольку пандемия повысила осознание проблемы и стимулировала более широкие дискуссии о психосоциальных рисках внутри учреждений образования, в органах государственной власти и обществе в целом. Во-вторых, она ускорила выход на поверхность и рост интенсивности уже существовавших перегрузок.

Стресс

Еще до вспышки КОВИД-19 сектор образования относился к профессиям с самыми высокими уровнями связанного с работой стресса по сравнению с другими секторами – явление, наблюдавшееся как в Европе, так и во всем мире (Redín & Erro-Garcés, 2020; Agyarong et al., 2022; Irving, 2024). Систематический анализ литературы, проведенный Agyarong и коллегами, показал, что ранние исследования сообщали об относительно высоких уровнях стресса, которые соответствуют и результатом недавно полученных результатов, говоря о том, что стресс среди учителей является повсеместной и устойчивой проблемой, которая не была успешно решена (Agyarong et al., 2022). В 2022 году Агентство ЕС по охране труда (EU-OSHA) сообщило, что 45% опрошенных работников в Европе во всех секторах чувствовали, что связанный с работой стресс усилился в результате пандемии (см. *Рисунок 3* ниже). Это было справедливо для 59% работников сектора образования, что оказалось самым высоким зарегистрированным показателем среди всех других исследованных секторов, за исключением здравоохранения и сектора социальных услуг (Leclerc et al., 2022). Доклад сети NESET (эксперты, работающие над социальными аспектами сектора образования), посвященный учителям средней школы первой ступени в ЕС, указывал, что почти 50% учителей испытывали стресс на работе, причем между странами-членами ЕС этот показатель варьировался от 20% до 90% (Cefai et al., 2023).

Рисунок 3. Доля работников, сообщавших об усилении связанного с работой стресса в результате пандемии



Источник: Visionary Analytics на основе Флэш-Евробарометра ЕС, 2022.

В рамках модели Требования к Работе-Ресурсы (JD-R) профессиональный стресс возникает из-за нарушения баланса между требованиями к работе (умственными, физическими и эмоциональными требованиями к выполнению определенной функции) и ресурсами работы (факторами, помогающими людям соответствовать этим требованиям или продвигаться по пути персонального роста) (Bakker & Demerouti, 2007; Pressley et al., 2024). Эта модель особенно подходит для образования, где непрекращающийся рост требований к работе и постоянно растущая сложность профессии связываются со стрессом или с выгоранием или и с тем, и с другим, если они не компенсируются предоставлением адекватных ресурсов и поддержки. Действительно, высокая нагрузка, долгие часы работы, превышающие нормы по контрактам, и интенсификация труда, сопровождающая рост сложности предъявляемых к работе требований, в секторе образования остаются наиболее часто упоминаемыми источниками стресса в пост-КОВИДной литературе (Agyarong et al., 2022; Creagh et al., 2023; Kreuzfeld et al., 2022; Hanula-Bobbitt & Bočkutė, 2022).

Хотя всеобъемлющие общеевропейские данные по опыту педагогов и других работников образования в плане мер по борьбе со стрессом и другими связанными с работой рисками для благополучия встречаются редко, национальные исследования дают ценную информацию. Например, опрос 2022 года в Великобритании показал, что стресс испытывают 82% учителей (NASUWT - The Teachers' Union, 2023), тогда как более позднее исследование, проведенное в этой стране, установило, что 41% учителей и преподавателей описывают свою нагрузку как «неподъемную», а еще 37% как такую, с которой «едва можно справиться» (NEU, 2024). Из числа опрошенных 68% упоминали в качестве основного источника стресса несбалансированность трудовой и личной жизни из-за высокой нагрузки; эта причина опережала другие источники стресса, такие как недостаточная укомплектованность учреждений кадрами (58%) и нехватка ресурсов (45%). Опрос по теме благополучия на Мальте, проведенный среди разных профессий в сфере образования (учебно-вспомогательный персонал, воспитатели детских садов, учителя, помощники директоров школ, руководители департаментов, директора школ и ответственные сотрудники органов управления образованием), показал, что примерно 58% всех респондентов чувствовали себя расслаблено либо «редко», либо «никогда», указывая на высокую распространенность стресса, причем среди воспитателей детских садов и учителей эта доля была самой

высокой (около 60%) (National Education Strategy, 2024). Более того, в 2024 году Барометр школьного руководства в Австрии сообщил, что 41% директоров школ испытывали высокие уровни, большую нагрузку и низкий уровень удовлетворения от работы (Institute of Computational Perception, 2024), а в Бельгии доля работников образования, считавших, что их работа вызывает «довольно большой» или «очень большой» стресс, выросла на 5% в 2023 учебном году: 72% против 67% в 2021 году (Education and Solidarity Network, 2023).

Высшие учебные заведения (ВУЗы) традиционно считались рабочей средой с относительно низким уровнем стресса, благодаря таким факторам, как долгосрочные гарантии занятости, существенная автономия и сильная поддержка со стороны учреждения. Однако в последнее время растущая конкуренция за финансирование и прием учащихся среди учреждений ПТО, колледжей и университетов привела к условиям труда, которые характеризуются все более высоким уровнем стресса. По сообщениям, пандемия КОВИД-19 оказала тяжелое воздействие на эмоциональное и психическое здоровье работников университетов, усугубив существовавшие проблемы и вызвав или усилив симптомы перегруженности работой, стресса и эмоционального истощения (Riva et al., 2023). При этом появляющиеся свидетельства позволяют говорить о том, что хронический стресс в академическом сообществе более тесно связан с системными проблемами в преобладающей бизнес-модели высшего образования, а не с долговременными последствиями пандемии. Одним из наиболее заметных факторов тревоги является высокий уровень неустойчивой занятости и использования разовых трудовых договоров. Например, более половины академических работников в Дании имеют временные должности – такие как аспиранты, недавно получившие степень научные работники, преподаватели ВУЗов без постоянной должности или нерегулярно приглашаемые лекторы. В Германии, Эстонии, Австрии, Финляндии и Сербии лишь около 30% академических работников имеют бессрочные трудовые договоры (Riva et al., 2023). Отсутствие гарантий занятости в сочетании с высокой нагрузкой и высококонкурентной средой является значительным и постоянным источником стресса, который испытывают работники ВУЗов.

Исследования указывают на то, что неудовлетворенность работой и хронический стресс тесно переплетены между собой в учительской профессии, главным образом, в виде эмоционального истощения и снижения веры в свои силы и ощущения «пробуксовки», отсутствия персональных достижений (Jurado et al., 2019). В противоположность этому, учителя и преподаватели, выражающие удовлетворение, обычно говорят об ощущении полного контроля над своей работой, демонстрируют уверенность в своих индивидуальных и коллективных способностях и пользуются поддержкой коллег – факторы, помогающие сохранить мотивацию. После пандемии КОВИД-19 международный опрос, проведенный Сетью образования и солидарности в 2023 году, показал, что почти три четверти работников образования в Испании выбрали бы другую профессию, если бы им «пришлось все начинать сначала». Примерно половина или чуть больше половины респондентов из Франции, Бельгии и Великобритании также были «согласны» или «решительно согласны» с этим утверждением (Education and Solidarity Network, 2023).

Выгорание

Хронический стресс, испытываемый на протяжении долгого периода времени, может привести к устойчивым расстройствам здоровья, таким как хроническая усталость и профессиональное выгорание (Redin & Erro-Garces, 2020). Сектор образования имеет одну из самых высоких статистик связанного с работой стресса в сравнении с другими секторами. Одновременно с этим, профессиональное выгорание среди педагогов также встречается значительно чаще, чем в других профессиях (Copone & Petrillo, 2020; de Laet et al., 2022). Даже до пандемии КОВИД-19 выгорание являлось существенным вызовом для сектора образования. Например, в 2019 году доклад по фламандским учителям средней школы сообщал

о средней продолжительности больничных отпусков в 16,4 дня, из которых примерно 43% были связаны с психосоциальными проблемами, такими как выгорание (Agentschap voor Onderwijsdiensten, 2020). Более недавнее исследование свыше 2000 средних школ во Фландрии установило, что от 20% до 30% учителей подвержены риску выгорания (de Laet et al., 2022). Обзор предметного поля научно-исследовательских статей, написанных на английском языке (40% публикаций в Европе), указал на то, что распространенность выгорания варьируется примерно от 25,12% до 74%. Примечательно, что более высокие показатели выгорания и его подаспектов, таких как эмоциональное истощение и деперсонализация (обезличенность), были более характерны для учителей-женщин, чем учителей-мужчин (Agyarong et al., 2022). Несмотря на это расхождение, результаты обзора, проведенного Agyarong et al. (2022), показывают чуть бóльшую распространенность выгорания среди мужчин (59%), чем среди женщин (53%).

Агрессивное поведение и насилие в школах являются известными явлениями. Педагоги могут оказываться как свидетелями, так и жертвами насилия. Неудивительно, что направленная против педагогов агрессия со стороны учащихся, как выяснилось, негативно влияет на общее благополучие, выгорание и психическое здоровье учителей и преподавателей, а также на их намерение оставить учительскую профессию (McMahon et al., 2027; Andersen et al., 2021). Исследование, проведенное среди учителей датских школ установило связь между агрессивным поведением учеников и выгоранием, которое усиливалось в сочетании с низким уровнем социальной поддержки со стороны коллег (Winding et al., 2022). Интересно то, что это исследование также показало, что высокий уровень коллективной поддержки не предотвращал выгорания после актов агрессии со стороны учащихся. Эти результаты позволяют предположить, что хотя поддержка коллег часто рассматривается как некий защитный фактор, она, возможно, не вполне способна отгородить педагогов от вредных последствий столкновения с агрессией. Это подчеркивает необходимость превентивных и восстановительных мер для решения проблемы виктимизации учителей и преподавателей и ее последствий.

Высокие уровни стресса и выгорания все чаще упоминаются в качестве главных факторов, влияющих на решение педагогов уйти из профессии (Douglas et al., 2023). Учителя старшего возраста чаще сталкиваются с более низкими уровнями выгорания, что можно объяснить «эффектом здорового работника». Эта концепция предполагает, что менее мотивированные или эмоционально истощенные учителя/преподаватели уходят из профессии на раннем этапе, осложняя оценку учителей старшего возраста, рискующих испытать выгорание, поскольку педагоги группы уже покинули это поле деятельности в начале своей карьеры (Leijen et al., 2024). Эти результаты внушают тревогу, учитывая повсеместный дефицит учителей в Европе (Pereira, 2024). Хотя привлекать новых людей в профессию уже трудно, трудным становится и удержание их в профессии, поскольку молодые специалисты, возможно, испытывают более острые трудности, адаптируясь к требовательной рабочей среде, и, таким образом, еще больше подрывают качество и устойчивость развития этого совершенно необходимого сектора.

Психическое здоровье

Корни проблем с психическим здоровьем в учительской профессии можно, в основном, отнести к высокой рабочей нагрузке, сложности работы, повышенной продолжительности рабочего времени, разным уровням получаемой поддержки и ресурсов, а также значительной доле эмоционального труда, искони присущего этой профессии. Эмоциональный труд определяется как «усилия, планирование и контроль, необходимые для выражения желательных для организации эмоций в ходе межличностного взаимодействия» (Kariou et al., 2021). В контексте преподавания эмоциональный труд предполагает подавление личных эмоций и реакций с целью продемонстрировать надлежащие эмоциональные реакции, которые послужат примером для учащихся. Эта динамика выходит за пределы взаимодействий

с учащимися и включает все более сложные взаимодействия с родителями. В последние годы результаты, которых родители ожидают от образования своих детей и перспектив трудоустройства, возросли, усилив требования, предъявляемые к учителям и преподавателям (Kariou et al., 2021).

Десятилетиями, в контексте связанного с работой снижения психического здоровья широко обсуждались два психических расстройства: тревожность и депрессия (см. Главу 2.1.). До кризиса КОВИД-19 данные опросов в ЕС свидетельствовали, что примерно 24% учителей чувствовали, что их работа негативно влияет на их душевное здоровье (Eurydice, 2021). После кризиса Агентство ЕС по охране труда (EU-OSHA) сообщало, что 31% респондентов из сектора образования говорили о связанном с работой ухудшении психического здоровья (см. *Рисунок 4*). Данные по отдельным странам говорят о том, что проблемы с психическим здоровьем сохранились и после кризиса КОВИД-19. В британском опросе примерно 39% работников образования пережили за прошлый год то или иное психическое расстройство, например, клиническую тревожность или депрессию (Поддержка Образования, 2024). В Испании около 40% учителей сообщали о симптомах тревожности или депрессии и примерно 65% считали свою работу очень или довольно стрессовой (Lilies, 2024). Сравнительные данные указывают на то, что работники образования сообщают о более высоких уровнях стресса, тревожности и депрессии, чем работники других секторов (Koestner et al., 2022; Conte et al., 2024).

Рисунок 4. Связанное с работой ухудшение психического здоровья



Источник: Visionary Analytics на основе EU-Flash Eurobarometer, 2022.

Распространенность тревожности, депрессии и хронического стресса среди преподавательского состава имеет серьезные последствия как для отдельных лиц, так и для системы образования в целом. Эти последствия могут включать абсентеизм и хронические заболевания, требующие в некоторых случаях больничного отпуска. В Испании, например, среди работников образования резко повысилась статистика больничных, связанных с психическим здоровьем – частота использования учителями/преподавателями больничных по причине стресса, тревожности, или депрессии утроилась с 2016 по 2022 год (Morales & Martinez Collado, 2023). Доклад службы «Единая поддержка» в Испании указывает, что 77% больничных касались состояния тревожности и 13% – депрессии (de Rivera, 2024). Индекс благополучия учителей Великобритании за 2022 год сообщает, что более 50% работников

активно рассматривают уход из профессии из-за давления на психическое благополучие (Поддержка Образования, 2022).

Душевное здоровье учителей оказывает прямое воздействие на качество преподавания и, таким образом, на успеваемость учащихся. Исследования обнаружили, что повышенный уровень стресса среди учителей способен снизить качество их преподавания и мотивацию учащихся и даже может передать стресс последним. Например, одно исследование отметило, что повышенный уровень стресса у учителей вел к повышению уровня кортизола у учеников начальной школы (Jögi et al., 2022). В противоположность этому, когда учителя здоровы, они работают с большей увлеченностью и желанием помочь, что благотворно сказывается на учащихся. Таким образом, кризис психического здоровья среди учителей наносит вред не только лично педагогу – он также подрывает учебу и благополучие учащихся и может поставить под угрозу общую эффективность работы школы. Органы управления образованием признают, что если благополучию учителей и преподавателей не придавать первоочередного значения, хорошие учителя будет труднее привлекать и удерживать в профессии, что создаст угрозу качеству и устойчивости развития систем образования (Эвридика, 2021).

Исследования постоянно подчеркивают учрежденческие аспекты сектора образования, в частности, поддержка руководства, климат в школе и, как упоминалось выше, посильная нагрузка, как критически важные для благополучия педагогов. Работа в ориентированной на сотрудничество школьной среде при здоровых отношениях с коллегами и поддержке руководства способствует повышению профессионального благополучия (EACEA; Эвридика; Европейская комиссия/EACEA/Эвридика, 2021). Установление прочных, основанных на поддержке отношений с коллегами, учащимися, родителями и администраторами связывают с более низкой статистикой выгораний, особенно среди учителей начальной и средней школы (Carone et al., 2019). Такая связь содействует возникновению чувства сопричастности, общей ответственности и эмоциональной поддержки – факторов, защищающих от стресса. Например, общенациональный опрос во Франции (Барометр благополучия) установил, что баланс между трудовой и личной жизнью, чувство цели на работе и уважение и доверие со стороны руководства являлись главными факторами получения удовлетворения от работы для учителей средней школы (Bechichi & Blouet, 2023). В отличие от этого, натянутые или негативные взаимоотношения на работе часто вызывают ощущения изоляции и усиливают уровни стресса, ведя к выраженным расстройствам психического здоровья.

Кризис КОВИД-19 пролил свет на психическое и физическое благополучие людей. Доклад EU-OSHA «Пульс Охраны Труда» говорит о том, что 54% опрошенных работников в секторе образования верят, что после пандемии КОВИД-19 стало легче говорить о стрессе и психическом здоровье на работе (Leclerc et al., 2022). Глобальный кризис здравоохранения безусловно вывел острые вопросы охраны труда на передний план в каждом учреждении и организации, включая сектор образования. Он сыграл свою роль в повышении информированности людей о психосоциальных рисках и психическом здоровье. Хотя все больше и больше ресурсов выделяется для поддержки психического здоровья, эта тема еще не до конца утратила присущее ей когда-то табу. Например, 59% работников образования Великобритании, как сообщают, не готовы открыто делиться проблемами в области психического здоровья или вызванного работой стресса со своим работодателем (Поддержка Образования, 2022). Соппротивление открытому обсуждению вопросов душевного здоровья на работе подпитывается, главным образом, боязнью стигматизации, дискриминации и негативными последствиями для карьеры. Несмотря на широкую распространенность проблем с психическим здоровьем в образовании, до сих пор существует тенденция их замалчивать, особенно если речь идет о профессиональных аспектах благополучия и о том, как рабочая среда влияет на восприятие людьми хорошего или плохого душевного здоровья.

3. Восприятие социальными партнерами долговременного воздействия КОВИД-19 на психосоциальные риски в секторе образования

3.1. Обзор методологии и данных опроса

Данный онлайн-опрос был разработан для сбора взглядов представителей профсоюзов и работодателей в секторе образования на условия труда, психосоциальные риски и механизмы оказания поддержки на рабочем месте после кризиса КОВИД-19. Эти группы заинтересованных сторон были выбраны в качестве целевых, поскольку они обладают стратегической и практической информацией о передовом опыте, трудностях, политических аспектах и потенциальных стратегиях смягчения рисков в масштабах всего сектора. Вопросник, использовавшийся в опросе, приводится в *Приложении 1*.

Опрос был начат в апреле 2024 года и оставался открытым до 30 июня 2024 года. Он проводился через платформу [Alchemer](#), обеспечивающую соблюдение Общего регламента о защите данных (GDPR). Для максимального повышения числа ответов и инклюзивности вопросник был выпущен на шести официальных Европейских языках, а именно: английском, французском, немецком, португальском, польском и русском.

Опросы были построены вокруг трех главных тем:

- *Условия труда:* рабочее время, рабочая нагрузка, давление на работе; имеющаяся поддержка и ресурсы.
- *Психосоциальные риски:* содействующие им факторы и распространенность психосоциальных рисков и их последствий.
- *Примеры передового опыта,* связанные с применением Совместных практических рекомендаций.

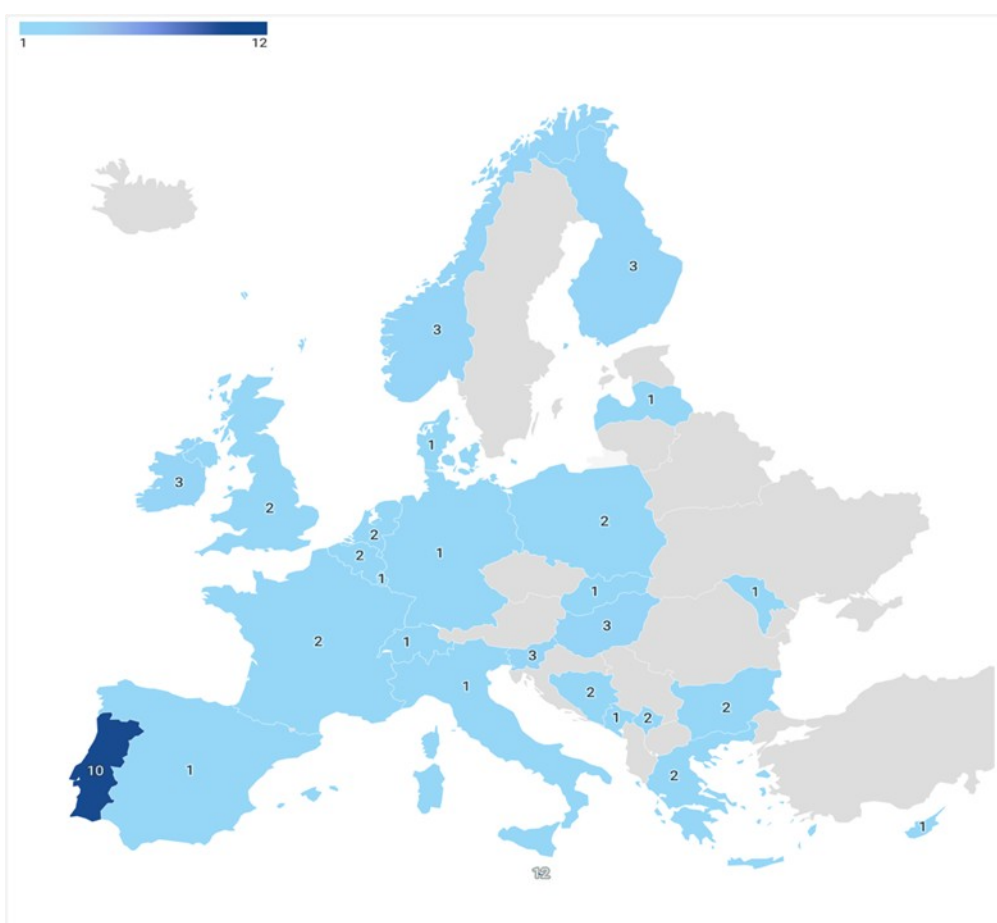
После сбора данных ответы были систематически просмотрены и вычищены: незаполненные опросы и дубликаты были удалены для обеспечения целостности данных. Количественные ответы подверглись описательному статистическому анализу. Всего было проанализировано 67 ответов (см. *Рисунок 5* Разбивка респондентов по членству).

Собирая информацию от представителей профсоюзов и работодателей, опрос регистрирует взгляды заинтересованных сторон, активно формирующих и отвечающих на изменения в секторе образования. Глядя на ситуацию с позиций учреждений, они могут комментировать более широкие системные вызовы и, таким образом, давать указатели для принятия политических решений.

Рисунок 5. Разбивка респондентов по членству

Источник: Visionary Analytics, Опрос 2024.

Ответы были распределены по 28 странам (см. *Рисунок 6* Разбивка по странам). Хотя большинство стран получили, в среднем, по два ответа каждая, Португалия и Мальта были заметно активнее: 10 и 12 ответов, соответственно.

Рисунок 6. Респонденты опросы по странам

Источник: Visionary Analytics, Опрос 2024.

При интерпретации результатов опроса следует учесть ряд потенциальных ограничений опроса:

- *Ограниченный объем выборки.* Учитывая многообразие точек зрения, которое опрос пытался уловить – представители профсоюзов и работодателей на разных уровнях образования в

большом числе стран – умеренное количество полученных ответов (67) ограничивает возможности генерализации результатов.

- *Неровное распределение по странам.* Ответы неравномерно распределены по 28 странам, что приводит к расхождениям в той степени, в какой представлены национальные точки зрения. В частности, Португалия (10 ответов) и Мальта (12 ответов) представлены в существенно большей степени, чем другие страны, что может непреднамеренно исказить результаты.
- *Потенциальная предвзятость в ответах.* На результаты опроса могла оказать влияние предвзятость в ответах, когда определенные группы представлены избыточно из-за высоких уровней активности или различий в уровнях интереса к данной теме:
 - Респонденты с твердыми мнениями или большим опытом столкновения с психосоциальными рисками могли быть более мотивированными к участию в опросе, что потенциально могло привести к излишнему акцентированию негативных или проблематичных аспектов воздействия пандемии КОВИД-19.
 - Культурные или национальные различия между 28 странами, участвовавшими в опросе, могли повлиять на восприятие рисков и ту степень, в которой о них сообщается.

Тем не менее, несмотря на эти ограничения, анализ и результаты опроса дают своевременную и информативную картину последствий пост-КОВИДной среды для условий труда и психосоциального благополучия в масштабах всего сектора. Представители профсоюзов образования и представители работодателей сектора, в силу выполняемой ими работы, находятся в положении, дающем им прекрасную возможность выявлять и поднимать наиболее острые вопросы, стоящие перед сектором образования. Как таковые, итоги анализа в нижеследующей главе двояки:

- Высветить восприятие и коллективное понимание социальными партнерами текущей ситуации с психосоциальными рисками в секторе образования, особенно в пост-КОВИДном контексте.
- Подчеркнуть критически важные области, требующие внимания политиков и выделения ресурсов для поддержки благополучия работников образования на рабочем месте и повышения стрессоустойчивости систем образования при движении вперед.

3.2. Обсуждение результатов

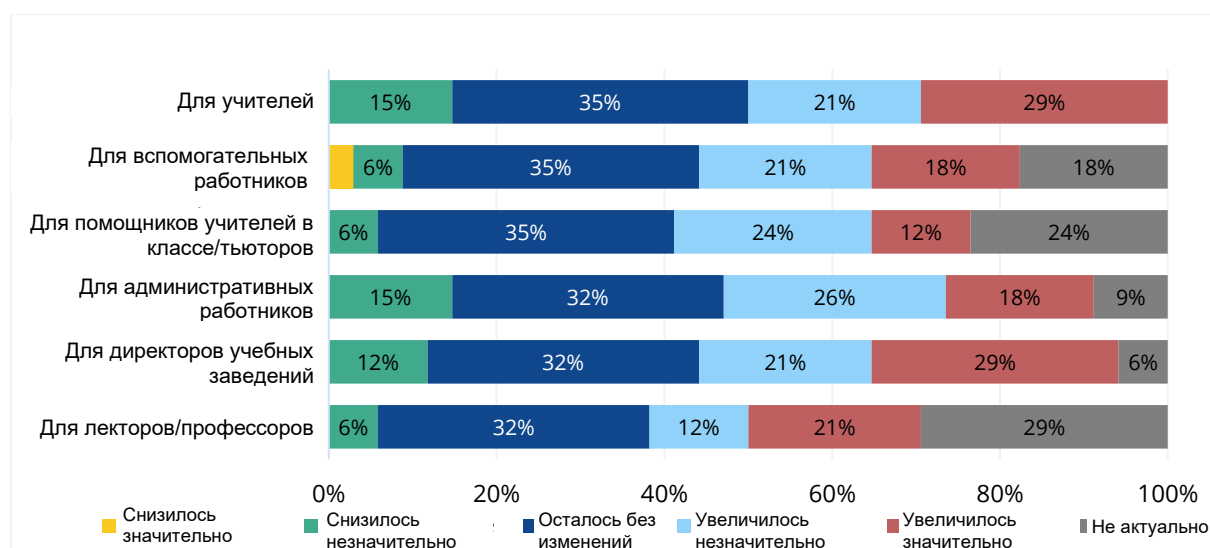
3.2.1. Условия труда

Продолжительность рабочего времени отражает количество отработанных часов (как оплачиваемых, так и неоплачиваемых) и напрямую подвержена действию таких факторов, как объем рабочей нагрузки, интенсивность труда и даже способности отключаться от выполнения связанных с работой обязанностей (MOT, 2018). Как обсуждалось в *Главе 2.4.*, официальные исторические данные позволяют предположить, что, в среднем, работники образования отработывали меньше часов, чем средний межотраслевой показатель, примерно на четыре часа в неделю к 2023 году (Евростат, 2024). При этом хорошо задокументирован тот факт, что фактическое время работы (в отличие от регулируемой продолжительности рабочего времени) в секторе образования неуклонно повышалось из-за необходимости справляться с высокими уровнями нагрузки.

По мнению опрошенных представителей профсоюзов образования, эта тенденция нашла особое отражение в их ответах (см. Рисунок 7 ниже). Наиболее существенное увеличение рабочего времени после кризиса КОВИД-19 было отмечено среди директоров школ: 31% респондентов указали, что их

рабочее время «значительно увеличилось», и 22% отметили, что оно «увеличилось незначительно». Примерно половина респондентов чувствовали увеличение рабочего времени учителей/преподавателей; 29% отметили, что оно «увеличилось значительно» и 21% – «увеличилось незначительно». Чаще всего, однако, профсоюзные представители полагали, что изменений в продолжительности рабочего времени для разных категорий работников образования не было, позволяя предположить, что КОВИД-19 не оказал существенного влияния на уже доминирующую тенденцию к увеличению рабочего времени в секторе образования.

Рисунок 7. Воспринимаемое изменение в рабочем времени работников образования после кризиса КОВИД-19

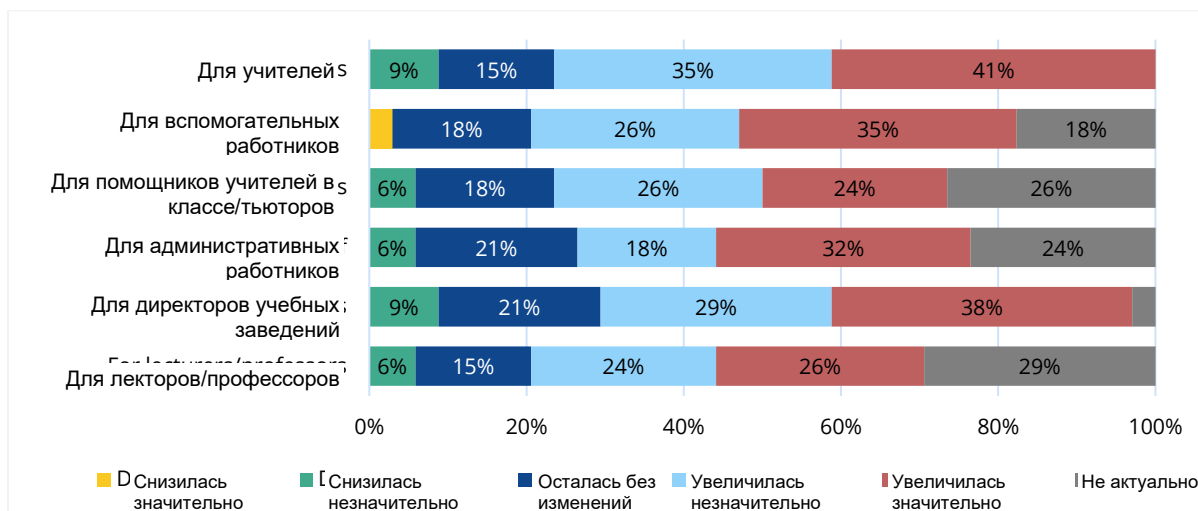


Источник: Visionary Analytics, Опрос 2024.

Примечание: Данные показывают точку зрения профсоюзных представителей, n = 34.

Чрезмерная нагрузка относится к наиболее часто упоминаемым проблемам для профессионалов образования в Европе, и стала широко распространенным источником тревоги в контексте дефицита учителей и снижения привлекательности профессий в секторе. Этой точке зрения также вторят профсоюзные представители (см. Рисунок 8). На их взгляд, после кризиса КОВИД-19 нагрузка возросла, либо немного, либо значительно, для всех работников: от 65% до 76% респондентов указывают на этот рост. Это широко распространенное представление внушает особую тревогу, поскольку большая нагрузка может повысить уровни стресса, которые, сохраняясь долгое время, могут привести к выгоранию и другим расстройствам психического здоровья. В конечном счете, эти взаимодополняющие проблемы влияют на желание педагогов оставаться в профессии.

Рисунок 8. Воспринимаемое изменение в уровне нагрузки работников образования после кризиса КОВИД-19

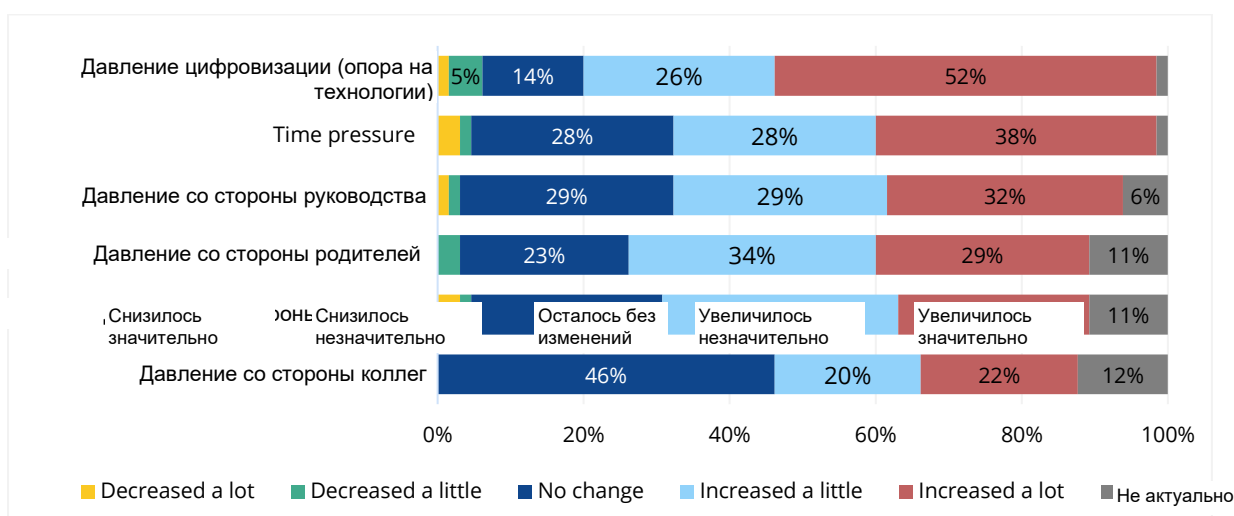


Источник: Visionary Analytics, Опрос 2024.

Примечание: Данные показывают точку зрения профсоюзных представителей, n = 34.

Учителя и преподаватели на всех уровнях, от начальных школ до университетов, сталкиваются на работе с многочисленными источниками давления. Примечательно, что с точки зрения представителей профсоюзов образования и работодателей сектора самое большое давление на работе связано с **давлением цифровизации** (см. Рисунок 9). 53% респондентов считают, что давление цифровизации «выросло значительно» и еще 27% полагают, что оно «выросло незначительно». От учителей и преподавателей ждут, что они интегрируют компьютерные технологии в преподавание и другие области работы. Этот сдвиг резко ускорился из-за пандемии КОВИД-19, когда педагогам пришлось осваивать и изучать новые цифровые средства помимо своей обычной работы. В Европе, например, данные Опроса по навыкам Cedefop (Европейского центра развития ПТО) свидетельствуют, что более 63% профессиональных педагогов были вынуждены приобретать новые навыки в области цифровых технологий, чтобы выполнять свою работу после кризиса, значительно более высокий процент, чем среди работников в других областях (Cedefop, 2022). Это «принудительное повышение квалификации» показывает, насколько распространенным было давление цифровизации, что также нашло отражение в ответах представителей.

Рисунок 9. Источники давления на работе



Источник: Visionary Analytics, Опрос 2024.

Примечание: Данные показывают совокупные взгляды представителей как профсоюзов, так и работодателей сектора, n = 65.

Вопрос **давления со стороны родителей** на педагогов и руководство школ, часто связанного с успеваемостью их детей, особенно широко распространен в начальном и среднем образовании. Учителя и преподаватели обычно смотрят на участие семьи положительно, однако чрезмерные и враждебные требования со стороны родителей могут служить значительным источником стресса на рабочем месте. Из всех респондентов опроса 33% считают, что давление со стороны родителей после кризиса КОВИД-19 «выросло значительно», и еще 38% считают, что оно «выросло незначительно».

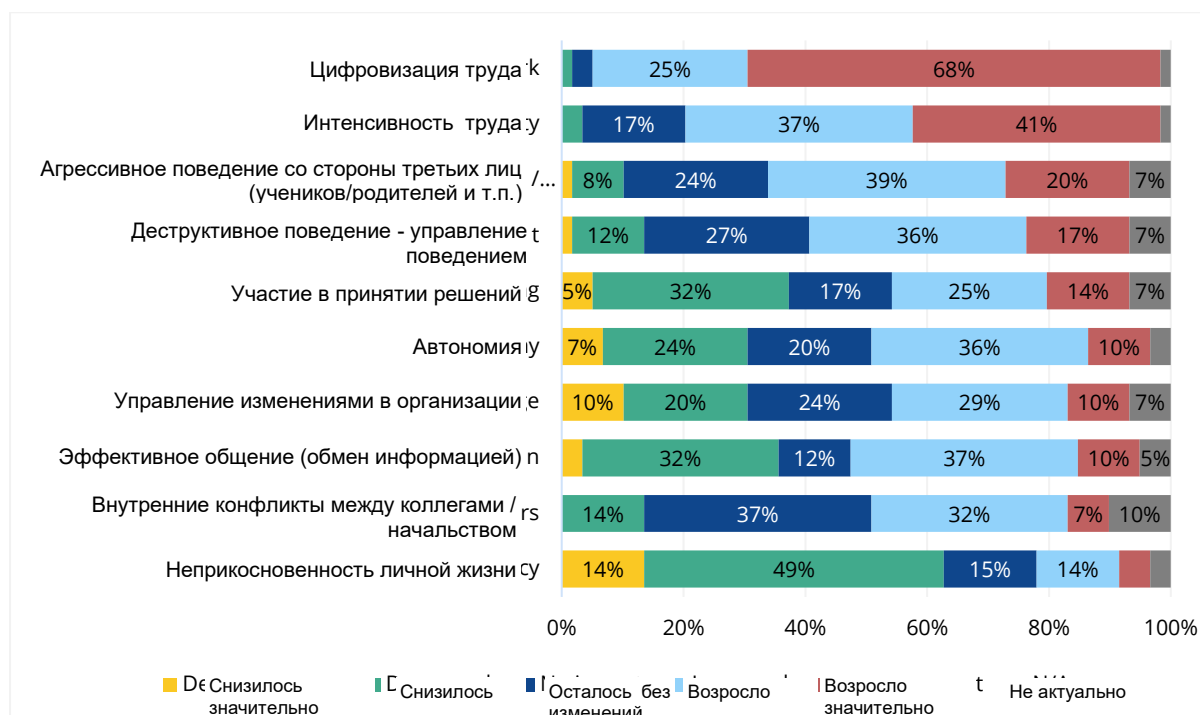
Кроме того, **нехватка времени** является почти всеобщей проблемой, присутствующей также и в секторе образования. Поэтому 39% и 28% респондентов опроса указали, что нехватка времени в секторе образования «усилилась значительно» и «усилилась незначительно», соответственно. Хроническая нехватка времени оказывает глубокое воздействие на ситуацию, поскольку она неотделима от вопросов, связанных с продолжительностью рабочего времени, нагрузкой и интенсивностью труда, а это все факторы, воздействующие на благополучие педагога, повышающие стресс и риск психосоциальных расстройств. Острая нехватка времени также означает, что у учителей и преподавателей меньше возможностей для творческого планирования уроков или предоставления учащимся подробной и индивидуализированной обратной связи, что, в свою очередь, может влиять на удовлетворение от работы и качество образования, получаемого учащимися.

3.2.2. Распространенность психосоциальных рисков

Психосоциальные риски возникают из многочисленных источников и факторов, как связанных с профессией, так и индивидуальных, которые пересекаются и влияют на благополучие педагогов. Их распространенность очевидна из существующей литературы (см. *Главу 2*), из прямых описаний своего опыта специалистами образования, работающими на разных его уровнях, и точек зрения представителей, выступающих за улучшение условий труда в секторе.

Рисунок 10 содержит обзор представлений респондентов опроса об усилении факторов, воздействующих на психосоциальные риски в секторе образования после кризиса КОВИД-19.

Рисунок 10. Воздействие кризиса КОВИД-19 по аспектам, затрагивающим благополучие на рабочем месте



Источник: Visionary Analytics, Опрос 2024.

Примечание: Данные показывают совокупные взгляды представителей как профсоюзов, так и работодателей сектора, n = 59.

Цифровизация труда является заметной темой при обсуждении связанных с кризисом КОВИД-19 изменений в образовательной среде. Согласно опросу, 74% респондентов считают, что после кризиса КОВИД-19 она либо «увеличилась» (31%), либо «увеличилась значительно» (41%). Этот сдвиг затрагивает благополучие как в положительном, так и в отрицательном плане. *Техностресс*, перегрузка, вызванная информационно-коммуникационными технологиями, вызывает растущую озабоченность (Cazan et al., 2024). Учителя и преподаватели сталкиваются с постоянным использованием компьютера и многозадачным режимом работы, переключаясь между сообщениями э-почты, системами электронного обучения, видеозвонками и SMS-сообщениями на работе и вне нее, что может привести к умственной усталости. Несмотря на различные преимущества, цифровизация увеличила общий объем нагрузки и время, проводимое у экрана монитора, способствуя хронической нехватки времени и стрессу. Не удивительно, что 59% респондентов опроса считают, что цифровизация труда является существенным фактором, влияющим на связанное с работой психическое здоровье работников образования (см. Рисунок 11 ниже).

Рисунок 11. Факторы риска, оказывающие наибольшее воздействие на связанное с работой психическое здоровье педагогических кадров



Источник: Visionary Analytics, Опрос 2024.

Примечание: Данные показывают совокупные взгляды представителей как профсоюзов, так и работодателей сектора, n = 59.

Другой наблюдаемой тенденцией, подкрепленной литературой последнего времени, обсужденной в предыдущей главе, прямыми беседами с работниками образования в ходе анализа конкретных ситуаций по проекту, и ответами представителей профсоюзов образования и работодателей сектора, является рост **агрессивного поведения со стороны третьих лиц (учеников и родителей)**. Как видно на *Рисунок 10* выше, 45% и 25% респондентов опроса сообщают, что агрессия со стороны третьих лиц после кризиса КОВИД-19 «возросла» или «возросла значительно», соответственно. Насилие и притеснения/домогательства на рабочем месте представляют собой серьезные риски для психического здоровья педагогов, получаемого удовлетворения от работы и желания оставаться в профессии. Даже до кризиса КОВИД-19, данные опроса TALIS по ЕС говорили о том, что 14,1% учителей сталкиваются с запугиваниями или словесными оскорблениями со стороны учащихся «довольно часто» или «часто» (Европейская комиссия /ЕАСЕА/Эвридика, 2021). Более того, по оценкам, от 17% до 50% молодых учителей уходят из профессии в течение первых пяти лет, часто из-за враждебных условий преподавания, включая насилие и неуважение (Badanes-Ribera et al., 2022). Отражая эти тревоги, это является вторым наиболее часто упоминаемым фактором риска: 63% респондентов опроса считают, что агрессивное поведение оказывает серьезное воздействие на связанное с работой психическое здоровье (*Рисунок 11*).

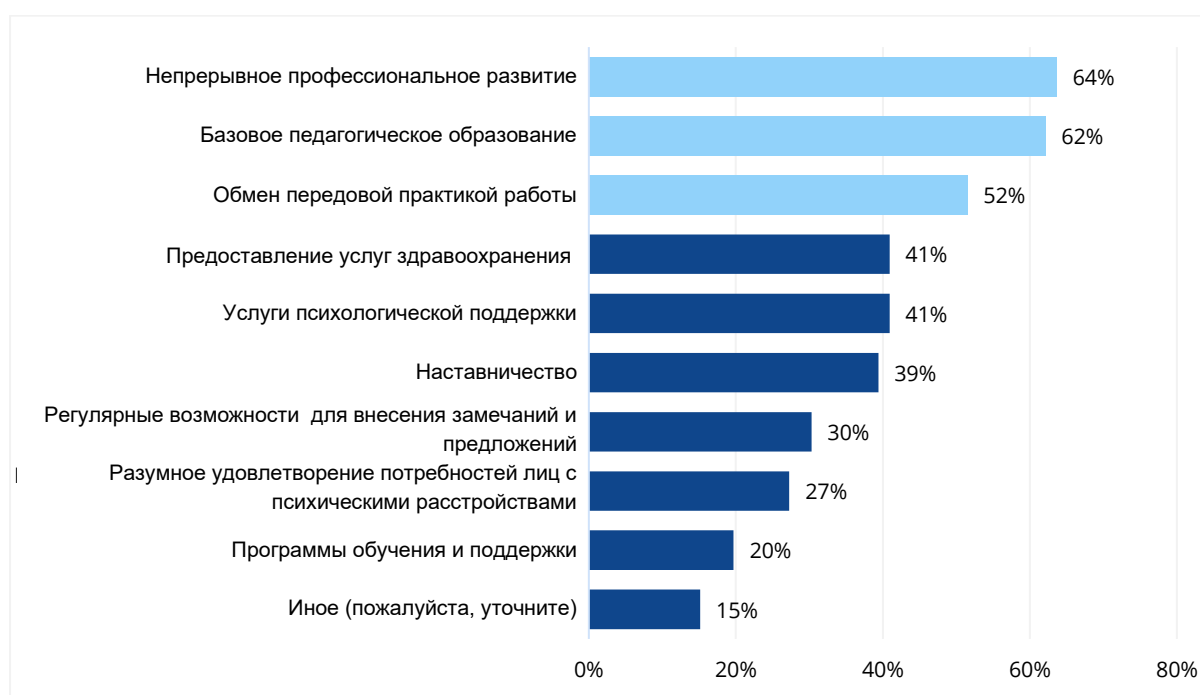
Даже когда неподобающее поведение учащихся не превращается в прямую агрессию, **плохое поведение в классе** является серьезным фактором психосоциального стресса для учителей и преподавателей. Постоянные нарушения поведения в классе способствуют выгоранию педагогов, особенно их эмоциональному истощению. Отличительные условия, при которых учащиеся посещали занятия во время кризиса КОВИД-19, привели к потерям в учебе и потере вторичной социализации, что имеет фундаментальное значение для развития детей и подростков. Это, в свою очередь, повысило потребность в более интенсивном управлении поведением. Ответы опроса также отражают эту тенденцию: примерно 60% всех респондентов сообщают о росте деструктивного поведения после кризиса КОВИД-19 (*Рисунок 10*).

В то время как различные факторы, усиливающие психосоциальные риски в секторе образования после пандемии КОВИД-19, стали более интенсивными, **приватность (неприкосновенность личной жизни)** – критически важная граница между трудовой и личной жизнью – заметно снизилась. Согласно опросу, 38% представителей профсоюзов и работодателей в секторе образования сообщили, что защищенность работников образования от вторжения в их частную жизнь и дела либо «снизилась», либо «снизилось значительно». Несколько причин потери приватности описаны в литературе и установлены в ходе прямых бесед с учителями, директорами школ, консультантами-психологами и другими работниками в рамках ознакомительных поездок по проекту. Получивший широкое распространение переход на цифровые средства связи во время кризиса КОВИД-19 остается преобладающим, облегчая учащимся и родителям доступ к педагогам в любое время. Первый источник утраты приватности возник во время кризиса, когда учителям/преподавателям впервые пришлось «впустить учащихся к себе домой», чтобы проводить занятия в онлайн-режиме. Вторичной потерей приватности, сохраняющейся и поныне, является отсутствие разграничения между рабочим и личным временем и пространством педагогов. К учителям и преподавателям часто обращаются после окончания рабочего дня, не давая им, таким образом, по-настоящему отключиться от вопросов, связанных с работой. С течением времени это постоянное умственное и эмоциональное пребывание на работе может нанести вред психическому здоровью и личным отношениям.

Множество связанных с работой и часто взаимосвязанных между собой факторов оказывают влияние на психическое здоровье профессиональных работников образования. Однако **чрезмерная нагрузка и интенсивность труда** остаются единственными наиболее часто упоминаемыми факторами, снижающими психическое благополучие в образовании. Подтверждая многочисленные свидетельства из литературы (см. Главу 2), существенное большинство представителей профсоюзов образования и работодателей сектора (78%) считают, что чрезмерная нагрузка и интенсивность труда оказывают наибольшее воздействие на связанное с работой благополучие в учительской профессии (*Рисунок 11*).

Имеющаяся поддержка и ресурсы

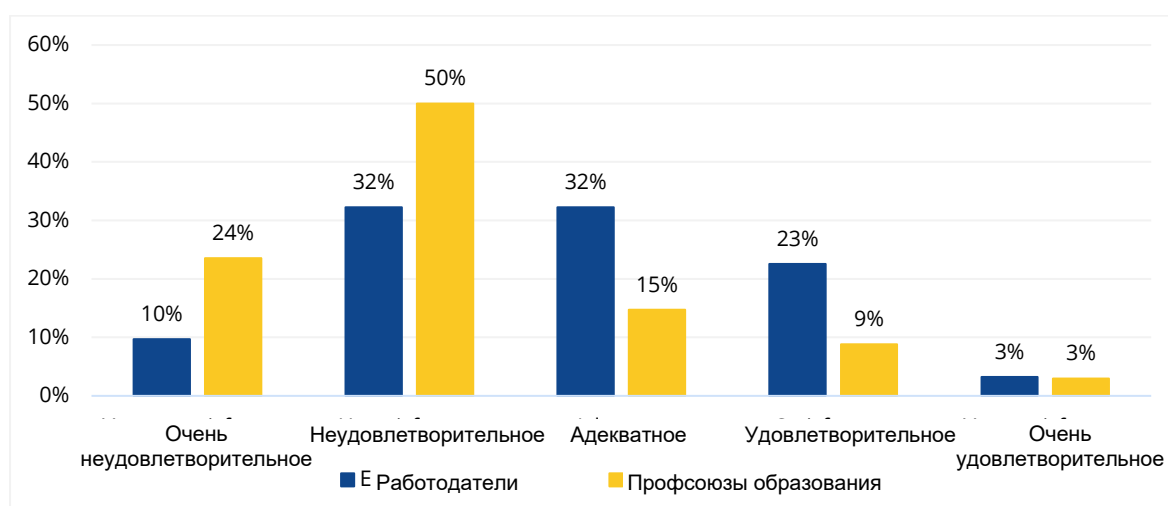
Качество условий труда в секторе образования, во многих смыслах, снижается. По этой причине, людей, работающих в образовании, и тех, кто рассматривает для себя построение карьеры в образовании, необходимо поддерживать в преодолении всех этих трудностей. Мы спросили у представителей профсоюзов и работодателей в секторе образования, какие ресурсы имеются в секторе для поддержки благополучия педагогов на работе. Ответы опроса указывают на то, что сильный упор делается на педагогическую поддержку – тремя наиболее часто упоминаемыми ресурсами были непрерывное профессиональное развитие (64% респондентов), базовое педагогическое образование (62%) и обмен передовой практикой работы (52%) (см. *Рисунок 12* ниже). От учебных заведений в Европе требуется предоставление базового педагогического образования и регулярных возможностей для непрерывного профессионального развития, чтобы поддерживать вовлеченность педагогов, предоставляя им новые стратегии управления рабочей нагрузкой и проблемами с учащимися, и, таким образом, косвенно поддерживать их психическое здоровье. Однако наличие прямой поддержки благополучия на рабочем месте представляется более ограниченным. Менее половины респондентов отметили, что есть целевая поддержка благополучия педагогов на работе, такая как медицинские услуги (41%) и услуги психологической поддержки (41%).

Рисунок 12. Имеющиеся ресурсы для поддержки благополучия на работе

Источник: Visionary Analytics, Опрос 2024.

Note: n = 66.

Общий уровень удовлетворенности имеющимися ресурсами для поддержания благополучия педагогов представляется низким, хотя есть различия в восприятии между представителями профсоюзов образования и представителями работодателей сектора. Представители профсоюзов образования имеют склонность видеть ситуацию в более негативном плане, чем их партнеры со стороны работодателей. Согласно опросу, 74% профсоюзных представителей оценили качество ресурсов как «неудовлетворительное» (50%) или «очень неудовлетворительное» (24%) (см. Рисунок 13). В отличие от этого, данную оценку разделили лишь 42% представителей работодателей: 32% считали ресурсы «неудовлетворительными» и 10% – «очень неудовлетворительными». При этом большинство представителей работодателей (58%) оценили ресурсы как «адекватные» (32%), «удовлетворительные» (23%) или «очень удовлетворительные» (3%), в сравнении с примерно 27% профсоюзных представителей, высказавших аналогичные взгляды. Это расхождение позволяет предположить различия в оценке того, насколько эффективно имеющиеся ресурсы удовлетворяют потребности работников образования, потенциально отражая различия в приоритетах, прямом опыте или ожиданиях в отношении поддержки на рабочем месте.

Рисунок 13. Качество имеющихся ресурсов

Источник: Visionary Analytics, Опрос 2024.

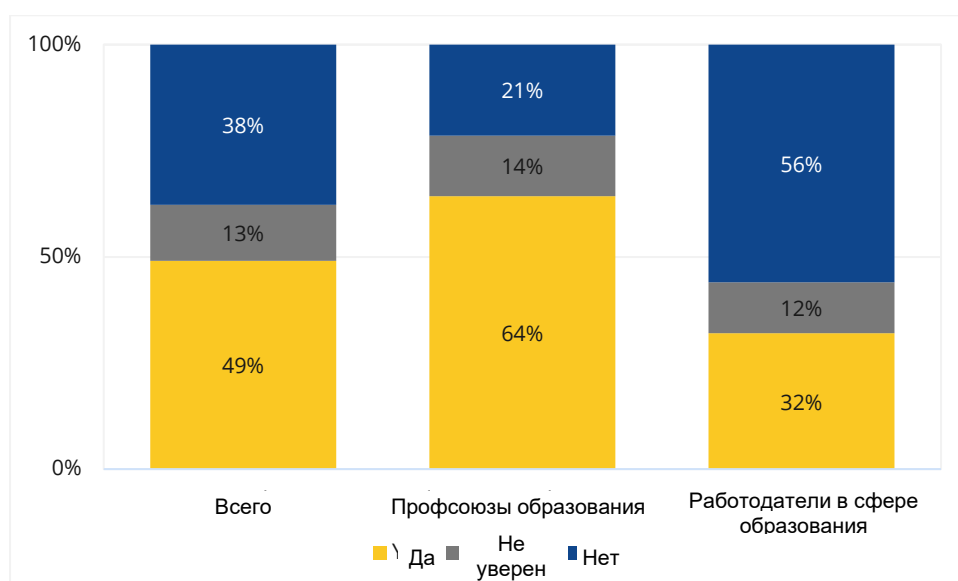
Примечание: Работодатели в сфере образования (n = 31), Профсоюзы образования (n = 34).

3.2.3. Эффективность решения проблемы психосоциальных рисков посредством социального диалога

Данные опроса, полученные от представителей профсоюзов образования и работодателей в сфере образования проливают свет на масштабы и глубину действий, предпринятых на данный момент, а также на возможности для дальнейшего развития.

Респондентов опроса спросили о том, насколько им знакомы и как они используют [Совместные практические рекомендации по путям продвижения совместных инициатив социальных партнеров на Европейском, национальном, региональном и местном уровнях для профилактики и борьбы с психосоциальными факторами риска в образовании](#), разработанные ЕКПО и EFEE почти десять лет назад в 2016 году. Результаты, в целом, смешанные. Примерно половина из всех 53 респондентов (49%) были знакомы с рекомендациями с заметной разницей между представителями профсоюзов образования (64%) и работодателями сектора (32%) (см. *Рисунок 14* ниже).

Рисунок 14. Знакомство респондентов с Совместными практическими рекомендациями ЕКПО и EFEE (2016)

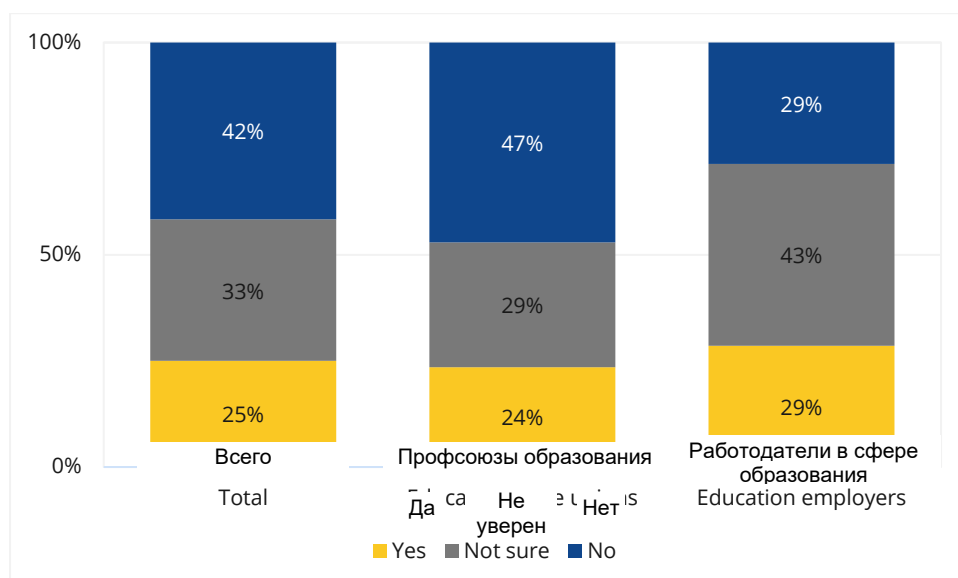


Источник: Visionary Analytics, Опрос 2024.

Примечание: Всего n=53, Профсоюзы образования n=25, Работодатели в сфере образования n=28.

В ответ на вопрос, известны ли респондентам конкретные примеры реализации Совместных практических рекомендаций либо их организацией, либо другой организацией, большинство выбрали «не уверен» (33%) или ответили «нет» (42%), а 25% ответили «да» (см. Рисунок 15 ниже). Больших различий в ответах представителей профсоюзов образования и работодателей в сфере образования не было.

Рисунок 15. Информированность респондентов о конкретных примерах применения Совместных практических рекомендаций



Source: Visionary Analytics, Survey 2024.

Note: Total n=24, Education trade unions n=17, Education employers n=7.

Несмотря на умеренный уровень знакомства и относительно низкий уровень реализации Совместных практических рекомендаций, социальные партнеры осуществили многочисленные действия по решению вопроса психосоциальных рисков в образовании. Данные указывают на то, что **учеба** с большим отрывом является наиболее часто используемой мерой для решения проблемы

психосоциальных рисков в учительской профессии: более 64% респондентов сообщают, что их организации проводили учебу со своими членами (см. *Рисунок 16* ниже). Но одной только учебы редко бывает достаточно; она дает наибольший эффект, когда встроена в более широкие рамки оказания поддержки. Примечательно, что более 50% респондентов указали, что у них **созданы структуры поддержки, консультирования и наставничества**, а также что они используют **коллективные переговоры** для включения положений о психосоциальных рисках в официальные соглашения или переговорные процессы. Распространенность этих мер позволяет предположить, что сети оказания поддержки и официальные каналы ведения переговоров могут помочь добиться того, чтобы вопросы психического здоровья и благополучия учителей и преподавателей стали частью более широких условий занятости.

Далее, почти 47% организаций, участвовавших в опросе, **разработали политику, рекомендации и документацию**, посвященные психосоциальным рискам, и 43% осуществляют процедуры **оценки рисков**. Сравнительные данные из опроса ESENER 2019 года позволяют предположить, что оценки риска в секторе образования проводятся регулярно в большинстве опрошенных учреждений (77%) (Howard, Antczak, & Albertsen, 2022). Различия в результатах могут отражать различия в той роли, которую социальные партнеры играют в поддержке процедуры оценки рисков в разных странах и/или учреждениях. В этом случае, доля оценок рисков, проводимых в учреждениях образования, вероятно, выше, чем это отражено в ответах социальных партнеров, принявших участие в опросе в рамках текущего проекта.

Рисунок 16. Действия, предпринятые социальными партнерами для работы с ПСР



Источник: Visionary Analytics, Опрос 2024.

Примечание: n = 53

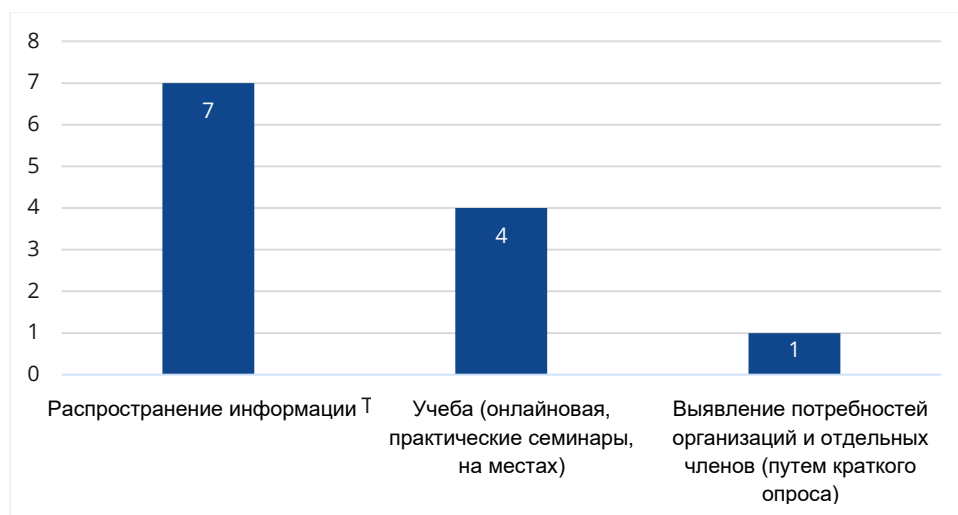
В ответ на вопрос об их потребностях для более эффективного решения проблемы психосоциальных рисков респонденты опроса выделили три четких области для дальнейшей поддержки (см. *Рисунок 17* ниже):

1. **Распространение информации** – Наиболее часто упоминаемое требование указывает на то, что организации и отдельные лица нуждаются в доступных и удобных для пользователя материалах по управлению психосоциальными рисками.

2. **Учеба (онлайновая, семинары, на местах)** – Даже несмотря на то, что учеба уже широко распространена, четыре респондента подчеркнули необходимость устойчивого, гибкого и отвечающего контексту подхода для обеспечения долговременных результатов.
3. **Привлечение организаций и отдельных членов к выявлению конкретных потребностей** – один респондент отметил значение опросов и других механизмов обратной связи, отражая желание увидеть основанный на активном участии подход, обеспечивающий соответствие принимаемых мер фактическим потребностям, а не воображаемым приоритетам.

При этом, сосредоточенность исключительно на повышении объемов информации или учебы может заслонить значение качества и механизмов реализации дальнейших действий. Чрезмерная опора на однодневные семинары, например, может привести к ведению разговоров без выработки практически осуществимой стратегии действий, которые смогут ощутимо изменить повседневную практику работы в школе. Данные, таким образом, указывают на необходимость последовательных, структурированных и опирающихся на факты мер, подкрепленных ясными функциями, обязанностями и контролем выполнения.

Рисунок 17. Потребности социальных партнеров в повышении эффективности профилактики ПСР



Источник: Visionary Analytics, Опрос 2024.

Примечание: n = 13

В целом, действия, уже предпринятые социальными партнерами, отражают неизменную и растущую приверженность работе по решению проблемы психосоциальных рисков в образовании. Заинтересованные стороны инвестируют в наращивание потенциала посредством учебы, наставничества и политических установок. Там, где эти инициативы имеют прочную основу, они могут привести к положительным изменениям в культуре школ и благополучии педагогов. Тем не менее, возникает ряд взаимосвязанных возможностей для совершенствования:

- **Укрепление систематических оценок рисков.** Хотя почти половина организаций сообщают о проведении оценок рисков, для профилактики психосоциальных рисков необходим всеобъемлющий и непрерывный цикл управления рисками. Регулярная оценка и переоценка психосоциальных факторов риска в учреждении может способствовать обеспечению постоянной актуальности и целенаправленности принимаемых мер.
- **Включение мер по управлению ПСР в более широкие структуры.** Официальное создание специальных органов или комитетов, сосредоточенных на психосоциальном благополучии,

может повысить уровень подотчетности, стратегического планирования и реализации мер. Такие структуры также способствуют ведению постоянного диалога между профсоюзами и работодателями для сверки целей и обмена передовым опытом.

- **Улучшение информационной работы и повышение информированности.** Распространение ясной, краткой и ориентированной на практику информации может помочь повысить информированность без того, чтобы вызывать информационную усталость. Многоканальный подход (онлайновые порталы, информационные бюллетени, местные мероприятия) способен повысить доступность и стимулировать активное участие со стороны педагогов, руководителей школ и других работников.
- **Коллективные переговоры и непрерывный социальный диалог.** Коллективные договоры и соглашения могут включать положения, защищающие психическое здоровье, снижающие чрезмерную нагрузку и создающие благоприятную рабочую среду. Непрерывный социальный диалог должен быть нацелен на то, чтобы эти меры всегда оставались динамичными, чуткими к возникающим трудностям и взаимовыгодными для всех заинтересованных сторон.

3.3. Практика социального диалога по профилактике и управлению ПСР в образовании

3.3.1. Меры на уровне ЕС

Данный раздел рассматривает эволюцию политики ЕС по преодолению вызовов в области охраны труда с упором на психосоциальные риски. Обсуждаемое ниже развитие ситуации на уровне ЕС (законодательство, соглашения, инструменты, руководящие принципы) отражает растущее осознание проблем с психическим здоровьем, с которыми сталкиваются работники, и эволюцию обеспечения охраны труда.

Безопасность и гигиена труда в Европе

На Европейском уровне защита психосоциального благополучия работников зиждется, в целом, на законодательстве в области охраны труда. Краеугольным камнем является [Рамочная Директива 89/391/EEC](#) (1989), которая обязывает работодателей обеспечивать безопасность и гигиену труда работников «в каждом аспекте, связанном с работой». Этот широкий мандат, наряду с содержащимся в Директиве требованием заниматься оценкой рисков и профилактикой *Статья 6), трактовался как включающий и психосоциальные риски, даже хотя они не были названы отдельно. Однако Директивы ЕС, которая была бы целиком сосредоточена на психосоциальных рисках, не существует (Еврофонд, 2022). С течением лет, профилактике психосоциальных рисков косвенно способствовали другие директивы ЕС, например, регламенты о рабочем времени, призванные обеспечить перерывы на отдых ([2003/88/EC](#)), или директивы в области равенства, нацеленные на решение проблем преследования и домогательств как одной из форм дискриминации (т.е. [2000/78/EC](#) и [2000/43/EC](#)), и, тем не менее, законодательный пробел сохраняется.

В отсутствие специального законодательства, критически важную роль в продвижении профилактики и управления психосоциальными рисками играет социальный диалог. Примечательно, что Европейские межотраслевые социальные партнеры заключили два рамочных соглашения: о Связанном с работой стрессе (2004) и домогательствах/преследовании и насилии (2007), согласованные социальными партнерами на межотраслевом уровне (Еврофонд, 2022). Эти соглашения на уровне ЕС признают

психосоциальные факторы риска как коллективные вызовы. Они реализуются посредством самостоятельных мер на национальном уровне и приглашают страны-члены ЕС разрабатывать руководящие принципы или включать положения о психосоциальных рисках в национальное законодательство. Не имея юридической силы, эти соглашения, тем не менее, оказали существенное влияние на включение концепций профилактики стресса и политики по борьбе с травлей (буллинг) в основное русло Европейской политики.

Стратегическая рамочная программа по охране труда на 2014-2020 годы была первой официальной рамочной программой по ОТ на уровне ЕС, которая предметно и объемно касалась темы психосоциальных рисков. Она сосредоточилась на том, чтобы направлять заинтересованные стороны к новым приоритетам и мерам профилактики и ввела новые области для исследований, такие как психосоциальные риски, заболевания опорно-двигательного аппарата и проблемы с психическим здоровьем, в силу их сложности и важности для ОТ (Del Castillo, 2016). Текущая Стратегическая рамочная программа ЕС в области охраны труда реализуется в период 2021-2027 годов и сосредоточена на трех ключевых приоритетах: «(1) прогнозирование и управление переменами в контексте «зеленого», цифрового и демографического переходов; (2) совершенствование профилактики связанных с работой несчастных случаев и заболеваний и стремление к реализации концепции Vision Zero (нулевой смертности на рабочем месте); (3) повышение готовности к реагированию на текущий и будущие кризисы здравоохранения» (EU-OSHA, n.d.).

Законодательство ЕС в области ОТ поддерживается Агентством ЕС по охране труда (EU-OSHA) с 1994 года и Консультативным комитетом по охране труда (ACSH) с 2003 года. Эти организации собирают данные, повышают информированность, помогают Европейской комиссии в подготовке, реализации и оценке эффективности мер в области гигиены и безопасности труда, выявляют политические приоритеты ОТ и устанавливают стратегии для достижения целей в области ОТ (Del Castillo, 2016).

EU-OSHA проводит многочисленные исследовательские проекты для выявления политических приоритетов в области ОТ. Исследовательский проект на 2022-2025 годы «по связанным с работой психосоциальным рискам и психическому здоровью на работе для целей политики, профилактики, повышения информированности и практики работы» является основополагающим проектом, итоги которого лягут в основу Кампании EU-OSHA за Здоровые места работы по «психическому здоровью и психосоциальным рискам на работе», запланированной на 2026-2028 годы (EU-OSHA, n.d.). Сектор образования уже был отмечен как один из секторов группы риска.

Инструменты и руководящие принципы для сектора образования в ЕС

Опираясь на межотраслевые соглашения, Европейский отраслевой социальный диалог в секторе образования (ESSDE) разработал свои собственные инструменты для работы по психосоциальным рискам.

- В 2016 году ЕКПО и EFEE совместно выпустили ***«Практические рекомендации по путям продвижения инициатив социальных партнеров по профилактике и борьбе с психосоциальными факторами риска в образовании»***. Это руководство содержит конкретные рекомендации органам управления образованием, директорам школ и социальным партнерам по формированию здоровых учреждений в секторе образования. Эти практические рекомендации сейчас пересматриваются в рамках настоящего проекта.
- **Рамочное соглашение по домогательствам/преследованию и насилию на работе** было представлено в 2007 году четырьмя Европейскими межотраслевыми социальными партнерами. Соглашение осуждает, стремится предотвратить все формы домогательств/преследований и

насилия на работе и наладить управление этими рисками. Оно охватывает проблемы травли, сексуальных домогательств и физического насилия и возлагает ответственность за защиту работников на работодателя (COM/2007/686).

- Следуя реализации этого Рамочного соглашения, Европейский комитет профсоюзов образования принял в 2008 году **План действий по «Профилактике и решению проблем насилия в школах»**, который был обновлен в 2010 году. Его пересмотр опирался на знания, полученные в течение первых двух лет, и включал профилактику и решение проблем кибердомогательств и кибер-травли. Было установлено, что случаи насилия, хотя они и не были в то время чрезвычайно распространенными, вызывали подавленность как у непосредственных участников, так и у свидетелей (ЕКПО, 2010).
- Недавно пересмотренные [«Руководящие принципы Европейских межотраслевых социальных партнеров в области профилактики и решения проблем связанного с работой насилия и домогательств со стороны третьих лиц»](#), известного также под аббревиатурой TPVH. Как указывалось выше, 45% и 25% респондентов опроса сообщили, что после кризиса КОВИД-19 агрессия со стороны третьих лиц «усилилась» или «усилилась значительно», соответственно (см. Рисунок 9). Это не замыкается только на секторе образования, что привело Европейских социальных партнеров в пяти секторах к пересмотру Межотраслевых руководящих принципов по борьбе с насилием и домогательствами на работе со стороны третьих лиц 2010 года в 2025 году. Ключевые пересмотренные положения, актуальные для сектора образования, включают информацию по цифровизации, необходимость достаточной укомплектованности кадрами, отказ признавать TPVH на рабочем месте как обычное, «нормальное» явление и повышение эффективности применения руководящих принципов (ЕКПО, 2024).
- **Инструменты OiRA (Онлайновой интерактивной оценки рисков)** специально приспособлены для работы с психосоциальными рисками. Это программное обеспечение, разработанное на уровне ЕС Агентством по охране труда вместе с Европейскими социальными партнерами, может помочь отраслевым социальным партнерам и национальным органам власти проводить оценку рисков с учетом специфики сектора и снизить статистику профессиональных заболеваний и несчастных случаев на работе для общего улучшения условий труда (EU-OSHA, n.d.). В сотрудничестве с ЕКПО и EFEE Агентство EU-OSHA с 2019 года выпустило инструменты OiRA для Раннего детского образования, Среднего образования и Высшего образования. При запуске этих инструментов сотрудничавшие стороны выбрали несколько уровней образования, поскольку были выявлены множественные факторы риска, особенно психосоциальные риски (стресс, домогательства/преследования и насилие). Чтобы предотвращать и бороться с этими факторами риска, проект OiRA стремится содействовать созданию достойной и здоровой атмосферы на работе, транспонируя инструменты OiRA на национальный уровень с помощью национальных партнеров в области ОТ.
- **Инструменты OiRA, специально подогнанные под нужды учреждений высшего образования и науки, были опубликованы в 2024 году.** К содержанию инструментов для РДОУ и среднего образования были добавлены несколько функций, адаптированных к особым потребностям сектора ВОиН, включая оценку рисков для практических семинаров, лабораторий и научно-исследовательской деятельности, настраиваемое планирование действий и модульная структура, которая делает инструмент подходящим для ВУЗов любого размера, с учетом местных регулирующих постановлений и обстоятельств. Национальные партнеры в области ОТ активно

продвигают этот инструмент для использования по всей Европе и снижения профессиональных рисков в секторе ВОиН (ЕКПО, 2019; 2024).

- Текущая работа по **Автономному соглашению в рамках Европейского отраслевого социального диалога в секторе образования (ESSDE) по удаленной работе и праву на недоступность** (ЕКПО, 2024). Это недавнее соглашение актуально для сектора образования, особенно на фоне роста цифровизации во время кризиса КОВИД-19. В настоящее время еще не приняты отраслевые подходы к удаленной работе и праву на недоступность в образовании, но с учетом растущей потребности решать вопросы баланса между трудовой и личной жизнью сектору важно иметь это автономное соглашение. Переговоры наглядно демонстрируют рост цифровизации в секторе, а также уязвимость сектора для новых разработок в отсутствие достаточной защиты для его работников (ЕКПО, 2024).
- Помимо обязательств работодателей, ЕС ввел более мягкие меры для поддержки психосоциального благополучия в образовании. В 2023 году Европейская комиссия приняла новый [«Всесторонний подход к психическому здоровью»](#), сопровождаемый проектом Рекомендации Совета по психическому здоровью. Эта законодательная инициатива (июня 2023 года) посвящает одну из своих восьми опор «работе с психосоциальными рисками в мире труда», признавая, что враждебная рабочая среда может привести к конфликтам, выгоранию и высокой текучести кадров в таких секторах, как образование (Европейская комиссия, 2023). Коммюнике Еврокомиссии подчеркивает значение защитных мер, таких как право на недоступность, поддержку для возвращения к работе после психического заболевания и обеспечение «психологически безопасной рабочей среды». Оно также объявляет о проведении на уровне ЕС анализа того, как государства-члены решают проблемы психосоциальных рисков, ввиду потенциального усиления действий ЕС в этой области .
- Другим недавним элементом развития ситуации конкретно в сфере образования являются **«Руководящие принципы для руководителей школ, учителей и других работников образования по решению вопросов благополучия и психического здоровья в школе»**, выпущенные экспертной группой Еврокомиссии по поддерживающим учебным средам (Европейская комиссия, 2022). Эти принципы продвигают всешкольный подход к благополучию, увязывая условия труда работников с успеваемостью учащихся. Например, они рекомендуют школам устанавливать политику поддержания психического здоровья работников, облегчать доступ к консультациям психолога и проводить учебу для руководителей школ по профилактике психосоциальных рисков (в соответствии с опубликованном ЮНЕСКО [«Глобальным докладом о радости в учебе и для учебы»](#) и проектом ОЭСР [«Будущее образования и навыков 2030/2040»](#)). Такие руководящие принципы на уровне ЕС, даже применяемые на добровольной основе, помогут распространить передовой опыт работы среди стран ЕС посредством программ финансирования, таких как инициативы Эразм+ и Европейское пространство образования.
- Меры на уровне ЕС, законодательные и иные, совокупно заложили основу управления и профилактики психосоциальных рисков в образовании. Хотя директивы ЕС устанавливают минимальные требования по безопасности, социальный диалог и законодательные меры сделали возможной целенаправленную работу конкретно по психосоциальным вызовам в образовании.

3.3.2. Меры на национальном уровне

Сектор образования многообразен, и его системы во многом зависят от их национального контекста. Национальные сектора обязаны и стимулируются к тому, чтобы использовать руководящие принципы, соглашения и инструменты ЕС, а также национальные законы, руководящие принципы и другие инициативы. Большинство стран ЕС относятся к активной Стратегической рамочной программе ЕС по охране труда (действующей с 2021 по 2027 год) как к основе для разработки национальных стратегий (см. Таблица 2).

Таблица 2. Карта упоминаний психосоциальных рисков в национальных стратегиях обеспечения охраны труда в странах-членах ЕС

№.	Страна	Стратегия обеспечения ОТ (ссылка)	Завершается (год)	Признает ли стратегия угрозу психосоциальных рисков?
1.	Австрия	Ссылка	2027	Да
2.	Бельгия	Ссылка	2027	Да
3.	Болгария	Ссылка	2024	Да
4.	Хорватия	Ссылка	2027	Да
5.	Кипр	Ссылка	2027	Да
6.	Чехия	Ссылка	-	Нет
7.	Дания	Ссылка	-	Да
8.	Эстония	Ссылка	2030	Да
9.	Финляндия	Ссылка	2030	Да
10.	Франция	Ссылка	2025	Да
11.	Германия	Ссылка	2025	Да
12.	Греция	Ссылка	2027	Да
13.	Венгрия	Ссылка	2027	Да
14.	Ирландия	Ссылка	2027	Да
15.	Италия	Ссылка	-	Да
16.	Латвия	Ссылка	2027	Да
17.	Литва	Ссылка	2027	Да
18.	Люксембург	Ссылка	2030	Да
19.	Мальта	Ссылка	2027	Да
20.	Нидерланды	Ссылка	2040	Нет
21.	Польша	Ссылка	2025	Да
22.	Португалия	Ссылка	-	-
23.	Румыния	Ссылка	-	Да
24.	Словакия	Ссылка	2027	Да
25.	Словения	Ссылка	2027	Да
26.	Испания	Ссылка	2027	Да
27.	Швеция	Ссылка	2025	Да

Источник: Visionary Analytics, 2025 основано на EU-OSHA.

Большинство стран ЕС включили необходимость стратегий профилактики и управления психосоциальными рисками в свои национальные стратегии обеспечения охраны труда (см. Таблица 2 выше). Интересно то, что лишь национальная стратегия Хорватии не затрагивает эти риски, как и проблемы с психическим здоровьем, хотя они довольно широко распространены во всех других стратегиях (OSH WIKI, 2022). Кроме того, не все страны предпочитают регулировать вопросы охраны труда посредством национальных стратегий; вместо этого Чехия, Дания, Италия, Португалия и Румыния полагаются либо на национальное законодательство, либо на коллективные соглашения и договоры на национальном, отраслевом уровне и уровне организаций. Стратегии охватывают как минимум некоторые аспекты психосоциальных рисков на работе, таких как травля, домогательства/преследования и насилие, но многие страны в обеспечении охраны труда полагаются

на менее масштабные инициативы, предназначенные для отдельных секторов или конкретных проблем.

Ниже, мы рассматриваем национальные меры, введенные или реализованные примерно с 2020 года, подчеркивая широкое разнообразие подходов. Меры включают законодательные (например, новые регламенты по ОТ, поправки в Трудовой Кодекс) и незаконодательные действия (коллективные соглашения и договоры, политические установки и инициативы социальных партнеров). Затронуты все уровни образования – от раннего детского до высшего, – поскольку страны признают, что психосоциальные факторы риска в равной степени воздействуют на работников яслей, школ, учреждений ПТО и ВУЗов. Мы также приводим яркие примеры передового опыта, многие из которых связаны с социальным диалогом между профсоюзами образования и работодателями сектора.

Усиление юридических обязательств

Ряд стран-членов ЕС обновили свои законы, чтобы более предметно заниматься психосоциальными рисками на работе, что, в свою очередь, приносит пользу работникам образования. Ведущим примером является **Дания**, которая в конце 2020 года стала одной из первых стран в мире, выпустившей специальный [Исполнительный Указ о психосоциальной рабочей среде](#) (“Bekendtgørelse om psykisk arbejdsmiljø”). Это регулирующее постановление, вступившее в силу 1 ноября 2020 года, консолидирует обязанности работодателей по профилактике психосоциальных факторов риска. Крайне важно то, что Указ конкретно называет факторы риска, которые должны стать объектом управления – например, он теперь «прямо [гласит], что работодатели должны не допускать, чтобы работники заболевали из-за чрезмерной рабочей нагрузки или слишком острой нехватки времени», что никогда раньше не прописывалось открытым текстом. Дав четкие определения психосоциальным рискам (включая темп работы, эмоциональную нагрузку, домогательства/преследования и насилие) и требуя осуществления превентивных действий, датские правила облегчают школам и ВУЗам задачу обеспечения здоровой рабочей среды. Датский профсоюз учителей приветствовал новый Указ как «огромную победу», которая проясняет правила для всех сторон (Petersen, 2020). На практике это означает, что датские работодатели в сфере образования должны оценивать такие факторы, как стресс, связанный с размером класса или преследования со стороны родителей, и принимать по ним меры, чтобы они не вели к появлению болезней у учителей и преподавателей.

В конце 2024 года в датских законодательных органах, которые занимаются вопросами рабочей среды в стране, произошли различные изменения. «Arbejdsmiljørådet» (Совет по рабочей среде) был объединен с вновь созданным «Arbejdsmarkedsråd» (Советом по рынку труда), и летом 2024 года была введена новая схема работы инспекций по охране труда. Ожидается, что новый совет возьмет на себя все функции и обязанности Arbejdsmiljørådet, который был сосредоточен на вопросах охраны труда, а также функции и обязанности «Beskæftigelsesrådet» (Совет по вопросам занятости), «Tilsynsrådet» (Надзорного Совета) и восьми Региональных советов по рынку труда (Arbejdsmiljørådet, 2024).

Ряд других стран усилили свое законодательство:

- **Бельгия**, которая уже имела одну из наиболее развитых правовых баз (закон 2014 года о психосоциальных рисках) продолжала совершенствовать практику правоприменения. Бельгийский закон требует, чтобы каждый работодатель (включая школы) осуществлял первичную, вторичную и третичную профилактику психосоциальных рисков, охватывая связанный с работой стресс, насилие и сексуальные домогательства или моральное преследование. К 2021 году, через семь лет после вступления закона в силу, бельгийский власти и социальные партнеры оценили его воздействие на ситуацию, отметив необходимость еще более проактивных мер, учитывая рост числа выгораний и домогательств/преследований.

Одним из итогов стало усовершенствованное руководство для обязательных консультантов по профилактике психосоциальных рисков (Conseiller en prévention aspects psychosociaux), которые работают во многих школьных сетях (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2021).

- **Франция** также поддерживала сильные законодательные позиции: французский Трудовой Кодекс обязывает работодателей оценивать и предотвращать психосоциальные риски, и с 2020 года все более серьезное внимание уделяется государственному сектору. После национальных консультаций («[Grenelle de l'éducation](#)» в 2020–2021 годах), которые подчеркивали благополучие учителей и преподавателей, министерство образования приняло меры по улучшению условий труда – например, создав обсерватории и горячие линии для поддержания психического здоровья в каждой académie (учебном округе). Хотя это, скорее, политические меры, чем новые законы, они основаны на существующих юридических обязанностях работодателей (французский сектор общественного обслуживания также имеет соглашение о профилактике ПСР с 2013 года) (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, n.d.; Institut des hautes études de l'éducation et de la formation, 2023).
- В **Швеции** постановления Управления по вопросам рабочей среды, касающиеся «[Организационной и социальной рабочей среды](#)» (AFS 2015:4), становились во время пандемии все более актуальными; хотя они были приняты в 2016 году, с 2020 года школы использовали эти правила, чтобы требовать принятия мер по проблемам рабочей нагрузки и баланса между трудовой и личной жизнью. Например, шведские директора школ, будучи работодателями, должны следить за тем, чтобы требования, предъявляемые к работе учителей, были разумными и чтобы предоставлялась поддержка для предотвращения связанных со стрессом заболеваний, согласно имеющим юридическую силу критериям AFS 2015:4. Влияние Постановлений очевидно, поскольку многие шведские муниципалитеты (школьные провайдеры) наняли дополнительных работников или скорректировали количество часов преподавания, чтобы соблюсти требования по психосоциальной безопасности, часто после диалога с профсоюзами. Кроме того, в 2020 году **шведское правительство** выступило с проектом Закона (2020/21:60) *Forskning, frihet, framtid – kunskap och innovation för Sverige* (Наука, Свобода, Будущее – знания и инновации для Швеции). Законопроект содержит несколько инициатив, нацеленных на содействие исследованиям в области надлежащей рабочей среды, и они включают национальную программу исследований в области психического здоровья (Forte, 2024; Löfven & Nordmark, 2021).
- В 2022 году **Литва** внесла поправки в свой [Трудовой Кодекс](#)², чтобы ввести концепцию «*психологического насилия*» на работе и запретить его. Теперь работодатели обязаны принимать профилактические меры против психологического насилия и преследований с возможностью штрафовать нарушителей. Это законодательное изменение отчасти стало ответом на случаи травли в школах и в других учреждениях; оно дает учителям юридическое обоснование сообщать о повторяющихся случаях вербальных оскорблений или травли со стороны коллег, учащихся или родителей и требовать правовой защиты. Однако применение этого закона представляется ограниченным (Leščinskaitė, 2024).
- В **Польше**, где никаких новых законов в области охраны труда, касающихся психосоциальных рисков, не принималось, в 2021 году появилось [предложение по образовательной политике](#) с целью снижения чрезмерной преподавательской нагрузки: министерство образования обнародовало план сокращения школьной учебной программы на 20%, чтобы создать «более

² Закон, вносящий поправки в Статьи 14, 25, 27, 30, 52, 58, 139, 144, 221, 222, 223, 225, 226, 227 и 240 Трудового Кодекса.

спокойное, эффективное, глубокое образование» и снизить нагрузку как для учащихся, так и для учителей. Это предложение (прошедшее консультации в 2023–24 годах), по сути, является мерой профилактики психосоциальных рисков, признающей, что перегруженность учебной программы способствует развитию стресса. Если план будет реализован, польские учителя будут тратить меньше времени на поспешное донесение содержания, что потенциально снизит статистику выгораний.

- В **Испании** *Ley Orgánica 3/2018* (Закон о защите данных и цифровых правах) ввел право для работников на недоступность для связанного с работой цифрового общения вне рабочего времени. Это распространяется и на учителей, включая тех, кто работают в государственных школах. Во время пандемии испанские учителя зачастую оказывались *«на связи 24 часа в сутки семь дней в неделю»*, работая с сообщениями э-почты и письмами от родителей в WhatsApp и проводя занятия в онлайн-режиме. Профсоюз настаивал на введении права на недоступность в секторе образования, подчеркивая, что *«исключительное не может стать нормой»* (USO, 2020). К 2021 году многие региональные органы управления образованием в Испании подписали с профсоюзами **«протоколы о цифровой недоступности»** с указанием конкретного времени (например, после 6 часов вечера или в выходные дни), когда учителя были не обязаны отвечать на послания по работе. Однако дальнейшие усовершенствования пока еще остаются предметом переговоров. В 2025 году в опросе, охватившем 7600 учителей, 67,86% респондентов указали, что они тратят 6-10 часов в неделю, выполняя бюрократические задания, связанные с цифровизацией, что вызывает высокие уровни стресса у 72,45% респондентов (UGT-Servicios Públicos, 2025).
- **Итальянский законодательный декрет (81/2008)** накладывает на всех работодателей обязанность оценивать все связанные с работой риски (Punto Sicuro, 2022). Более того, поскольку здоровье в данном декрете (81/08) определяется как «состояние полного физического, психического и социального благополучия, не сводящееся просто к отсутствию болезни или недомогания», итальянское законодательство также однозначно включает психосоциальные риски в оценку их воздействия (Vega Formazione, n.d.).
- **Словения** имеет Закон об охране труда ([ZVZD-1](#)), который был принят в 2011 и делает работодателей ответственными за выявление всех типов угроз и факторов риска, подготовку оценки рисков и реализацию мер по устранению факторов риска для обеспечения безопасности работников (Slovenian Business Point, n.d.). Статья 24 закона ZVZD-1 говорит о том, что работодатели должны защищать работников от насилия, травли, домогательств и психосоциальных рисков.

Коллективные соглашения и инициативы социальных партнеров

Наряду с законами, **социальный диалог на национальном и отраслевом уровне** привел к заключению важных соглашений по улучшению психосоциальных условий для работников образования. Во многих странах профсоюзы учителей и работодатели в сфере образования (или национальные партнеры в секторе образования) подписали соглашения, которые включают положения о рабочей нагрузке, поддержке психического здоровья и профилактике насилия. В частности:

- В **Нидерландах** непрерывный социальный диалог с 2018 года по вопросам рабочей нагрузки учителей увенчался проведением значительных инвестиций в рамках [Соглашения об образовании 2022 года](#). Голландское правительство, в партнерстве с профсоюзами, выделило дополнительно 300 миллионов евро в год, начиная с 2022/23 учебного года, специально «voor de verlichting van werkdruk» (для снижения элементов давления на работе) в начальном и среднем

образовании. Школы использовали эти средства – которые были закреплены в ходе коллективных переговоров – для найма дополнительных помощников учителей, сокращения размера классов или предоставления учителям дополнительного времени на подготовку, напрямую воздействуя на один из главных факторов стресса (переработка). [Голландский подход](#) сочетает конкретные обязательства по выделению ресурсов с автономией на местах (в каждой школе команда, включающая представителей учителей, решает, как освоить бюджет для снижения рабочей нагрузки). Оценки эффективности на раннем этапе говорят о том, что это помогло снизить статистику стресса в школах, которые увеличили учебно-вспомогательный персонал или скорректировали графики работы.

- В **Германии**, где официальные коллективные переговоры для учителей государственных школ проходят на федеральном уровне, были подписаны рамочные соглашения и проведены совместные инициативы по решению проблемы психосоциального стресса. Постоянная конференция министров образования (КМК) выпустила в 2018 году руководящие принципы на тему [«Нет насилию в отношении учителей»](#), что привело к созданию систем поддержки (включая механизмы подачи жалоб и предоставление консультаций учителям, ставшим жертвами насилия) в таких федеральных землях, как **Бавария** и **Нижняя Саксония**. К 2020 году профсоюз учителей GEW сообщил, что большинство федеральных земель Германии имели, как минимум, какую-то форму протокола или соглашения по работе с угрозами в адрес школьных работников или нападениями на них (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2024).
- В **Финляндии**, где трудовые отношения в образовании устанавливаются на основе консенсуса, профсоюз учителей ОАJ провел успешные переговоры по условиям, способствующим благополучию. Достойным внимания примером является положение соглашения о **времени «yhteissuunnittelu»** – определенном количестве рабочего времени, выделяемого для коллективного планирования вместе с другими педагогами. Согласно коллективным соглашениям профсоюза ОАJ с работодателями сектора, финские учителя начальной и средней школы получают до 2 часов своего рабочего времени в неделю (примерно 80–120 часов в год) специально для совместного планирования и разделения нагрузки с коллегами. Эта инициатива, работающая несколько лет и усиленная в недавно подписанных соглашениях, получила высокую оценку за снижение чувства изоляции и распределение заданий (например, совместная разработка планов уроков), так чтобы ни один учитель не был перегружен, оставшись в одиночестве. Исследования позволяют предположить, что такое время коллективной поддержки усиливает удовлетворение от работы и снижает стресс в финских школах (Ahonen et al., 2024). Во время пандемии профсоюз ОАJ и работодатели сектора также договорились о дополнительной поддержке благополучия: например, выделении дополнительных средств для психологического консультирования учителей и гарантиях того, что учителей нельзя заставить использовать их личные устройства или быть доступными в любое время для удаленного преподавания (установление связи с правом на недоступность).
- В **Великобритании** социальный диалог привел к созданию [Хартии благополучия работников образования](#) в 2021 году. Эта Хартия – одобренная министерством образования в Англии вместе со всеми крупными профсоюзами учителей и объединениями работодателей – представляет собой публичное обязательство ставить психическое здоровье и баланс между трудовой и личной жизнью работников образования на первое место. Она содержит 12 обещаний работодателей и 5 обещаний правительства и Управления по стандартам в области образования, услуг и навыков для детей, такие как: контроль за рабочей нагрузкой работников,

предоставление работникам участия в принятии решений, решение проблемы травли и преследований/домогательств и предоставление доступа к ресурсам для поддержки благополучия. Хотя эта инициатива добровольная, более 2000 школ и колледжей подписали ее в первый год, и она подняла тему психосоциального благополучия в секторе образования на новый уровень. Британская Хартия сопровождается практическими [Ресурсами для поддержки благополучия](#) (разработаны с использованием информации от благотворительных организаций, занимающихся вопросами психического здоровья) и ежегодным опросом для контроля за выполнением.

Целевые инициативы и примеры передового опыта

Многие национальные примеры иллюстрируют творческий подход к преодолению конкретных психосоциальных вызовов в образовании:

- В **Бельгии** действует инициатива [Voel je goed op het werk](#) (Чувствуй себя хорошо на работе) Бельгийского центра знаний в области благополучия на работе (*Belgisch kenniscentrum over welzijn op het werk*). Это федеральная программа, которая сосредоточена на профилактике и управлении психосоциальными рисками на рабочем месте путем предоставления инструментов менеджерам, представителям трудящихся и специалистам по вопросам благополучия (Beswic, n.d.). Однако бельгийские участники учебного семинара в рамках проекта отмечали, что, несмотря на широкую информированность о ПСР, добиться необходимой поддержки для инициатив вроде *voel je goed op het werk* все еще трудно, отчасти из-за недостаточной координации между законодательством и подобными инициативами.
- В апреле 2020 года национальное телевидение (RTP Memória) в **Португалии** выпустило программу под названием #EstudoEmCasa (Учеба дома), на которую португальские учителя и преподаватели могли положиться в плане поддержки их преподавательской работы в период закрытия школ. Эта инициатива преследовала цель снизить давление на учителей, работающих с учениками начальных и средних школ (дети в возрасте от 6 до 15 лет), также поддержать учеников, не имевших доступа к Интернету или цифрового оборудования, необходимого для дистанционного обучения (Flores & Gago, 2020).
- В 2024 году в **Португалии** профсоюз SIPE (Sindicato Independente de Professores e Educadores) перезапустил платформы «Насилие в школах – Нулевая терпимость» ([“Violência nas Escolas—Tolerância ZERO”](#)) для борьбы с насилием в отношении учителей. Платформа предлагает учителям безопасный и конфиденциальный канал для сообщения о случаях физической и вербальной агрессии, травли, неоднократных нарушениях дисциплины и других сопряженных с насилием ситуациях в школьной среде.
- Аналогичным образом, министерство образования **Ирландии** поработало с профсоюзом учителей над обновлением «[Плана действий по борьбе с буллингом](#)» в школах (2022), который включал и травлю учителей учащимися или родителями, а не только травлю одних учеников другими. Все школы Ирландии теперь должны иметь политику, которая решает вопросы преследований/домогательств в отношении работников, и советы управляющих несут ответственность за обеспечение безопасной психосоциальной среды для учителей, проводя периодические опросы по теме благополучия педагогов (незаконодательная, но обязательная к исполнению мера, введенная посредством министерских циркуляров). Например, **Люксембург** в 2022 году создал специальное подразделение психосоциальной поддержки для учителей ([Service de soutien psycho-social pour le personnel enseignant](#)), проводившее бесплатные

консультации и семинары по профилактике выгорания – инициатива, которую отстаивал профсоюз учителей и финансировало министерство образования.

Через все эти национальные инициативы красной нитью проходит роль **социального диалога и коллективных действий** в достижении прогресса. Даже когда мера не является законодательной, она часто появляется в результате профсоюзного лоббирования или совместных кампаний. Незаконотательные инициативы, от хартий до соглашений о финансировании, почти неизменно предполагают переговоры или сотрудничество между работодателями и профсоюзами в секторе образования. Это отражает понимание того, что психосоциальное благополучие в образовании – явление многомерное, оно касается нагрузки (часто в привязке к финансированию и укомплектованию кадрами), организации труда, культуры управления и внешних факторов, таких как поведение родителей; таким образом, поиск решений требует вклада со стороны как работодателя, так и работников.

Тем не менее, трудности сохраняются. Тревогу вызывают пробелы в реализации: положить законы или соглашения на бумагу – это всего лишь первый шаг к решению проблемы психосоциальных рисков. Нехватка ресурсов – это еще один вызов, и без достаточного финансирования и укомплектования учреждений кадрами меры по снижению нагрузки или привлечению специалистов в области благополучия трудно поддерживать с течением времени. Многие страны испытывают дефицит преподавательских кадров, что повышает нагрузку для оставшихся работников. Другая трудность состоит в том, чтобы добиться целевой поддержки для всех уровней образования. Работники учреждений раннего детского образования, например, часто менее заметны, но подвержены высоким уровням стресса (работая с маленькими детьми и их родителями).

Будучи политиками, профсоюзы и представители работодателей смотрят вперед; важно поддерживать набранный темп, обеспечить эффективное выполнение мер по смягчению и профилактике рисков, а также решать новые проблемы (такие как стресс, связанный с цифровой эрой и восстановление после пандемии), с тем чтобы все работники образования в Европе имели безопасные и помогающие им условия труда.

4. Выводы

В настоящем докладе мы рассмотрели литературу, посвященную условиям труда, психосоциальным рискам и распространенности проблем с психическим здоровьем в секторе образования до и после кризиса КОВИД-19. Кроме этого, мы проанализировали ответы опроса, присланные представителями сектора образования, чтобы понять, как они воспринимают ситуацию с психосоциальными рисками в секторе после КОВИДа. Совокупные свидетельства позволяют предположить, что большинство аспектов условий труда в Европейском секторе образования, в определенной степени, находились под давлением еще до вспышки КОВИД-19. Однако кризис КОВИД-19, безусловно, увеличил эти трудности в секторе образования, подвергнув работников образования большему риску воздействия и негативных последствий психосоциальных рисков.

Ключевые выводы:

- Проблемы с **рабочим временем и балансом между трудовой и личной жизнью**, в целом, возросли во время кризиса КОВИД-19, когда внезапный переход на удаленное преподавание еще больше размыл границу между профессиональной и личной жизнью. Примечательно, что трудность с отключением от работы, которую работники образования продолжают испытывать и сегодня, не является, в первую очередь, следствием пандемии КОВИД-19 и ее долговременного воздействия на рабочую среду. Скорее, вездесущность постоянного пребывания «на связи» во всех аспектах жизни отражает происходящий сдвиг на уровне всего общества – момент эволюции, который кризис сделал более заметным, но исходной причиной которого он, безусловно, не был.
- Несмотря на технический прогресс на уровне общества, не все образовательные учреждения и работники образования были адекватно подготовлены к **стремительной цифровизации** сектора, хотя многие уже двигались в эту сторону, пусть и разными темпами, до кризиса КОВИД-19. Многие работники образования освоили новые технологии практически за ночь, и подобное давление привело к росту нагрузки и повышенным уровням стресса среди специалистов учебных заведений, обычно усиливая существовавшие ранее психосоциальные риски. КОВИД-19 сработал как стресс-тест, многократно повысивший заметность вопросов, связанных с интенсивностью рабочей нагрузки, балансом между трудовой и личной жизнью и технологическими пробелами, которые находились в спящем состоянии или которыми до этого занимались недостаточно. Важно то, что **ускоренная цифровизация** сектора часто упоминается как одно из **ключевых позитивных последствий кризиса КОВИД-19**. Многие работники образования продолжают и по сей день использовать технологии и средства, освоенные во время пандемии, для повышения эффективности своей работы и оптимизации общения и обмена информацией в своей повседневной работе.
- Изменения в условиях труда, вызванные кризисом КОВИД-19, оказали воздействие на **психическое здоровье** работников образования. И научные, и анекдотичные свидетельства со всех уголков Европы подтверждают идею о том, что стресс, тревожность, депрессия и выгорание в среде профессионалов образования усилились во время кризиса КОВИД-19 и после него. Сообщалось, что измотанность и нагрузка на психику в некоторой степени возросли, отражая то, как кризис добавлял психосоциальной требовательности к и без того трудоемкой работе. Однако озабоченность связанными с работой проблемами с психическим здоровьем в секторе образования существовала и до КОВИД-19, хотя и пользовалась сравнительно меньшим вниманием со стороны общества. Поэтому трудно с точностью определить ту степень, в которой

кризис КОВИД-19 усилил эти глубинные проблемы, а не просто вывел их на первый план, спровоцировав более открытое их обсуждение и документирование.

- Высокая нагрузка, долгие часы работы и хронический стресс являются широко упоминаемыми проблемами сектора и с большой долей вероятности способствовали **растущему дефициту преподавательских кадров**. Воздействие кризиса подтолкнуло некоторых работников образования к уходу из профессии или досрочному выходу на пенсию и, в некоторых случаях, отвратило потенциальных новых учителей от выбора этой профессии. Глобальный кризис вызвал огромное давление на сектор образования, однако системы образования Европы к тому времени уже испытывали на себе разные виды давления. Эта реальность отражена в общеевропейской проблеме нехватки педагогических кадров, когда 24 из 27 стран Евросоюза сообщают о значительном дефиците учителей и преподавателей.
- Критически важно то, что факторы, подстегивающие этот дефицит, идут дальше одной только нагрузки и стресса. **Низкое до умеренного финансовое вознаграждение** для специалистов, часто имеющих высокую квалификацию, **ограниченность ресурсов и диверсификации путей карьерного роста** снизили привлекательность учительской профессии. Результатом стал порочный круг, в котором тяжелые и сложные условия труда и скромная зарплата питают кадровый дефицит, а он, в свою очередь, еще больше ухудшает условия труда оставшихся работников. Высокая рабочая нагрузка и дисбаланс трудовой и личной жизни сегодня признаются центральными проблемами, препятствующими вовлечению и удержанию в профессии квалифицированных учителей и преподавателей во всей Европе.

То, что эти выводы подразумевают в более широком смысле, ставит вопросы о долгосрочной устойчивости развития высококачественного профессионализма в образовании в странах Европы. Если решением проблем, связанных с напряженными условиями труда, не заниматься системно, есть риск продолжительного ущерба качеству и целостности образования. Дефицит педагогических кадров также угрожает подорвать успеваемость учащихся, увеличить размеры классов и подвергнуть остающихся педагогов еще большему давлению. В сценарии, где профессия окажется не в состоянии привлекать новые таланты или удерживать на работе опытных учителей/преподавателей, системы образования начнут по спирали скатываться вниз – перегруженные работой специалисты становятся менее эффективными и более подверженными заболеваниям или процессам естественной убыли, что, в свою очередь, усиливает бремя, ложащееся на плечи тех, кто остается в профессии.

Это также служит напоминанием о том, что проблемы, высвеченные кризисом КОВИД-19, не являются в полном смысле новыми проблемами, которые этот кризис принес с собой, а отражают структурные слабости системы, которые этот кризис обнажил. Вопросы, связанные с недостаточным объемом инвестиций, интенсификацией труда и неравномерной достаточностью поддержки, получаемой работниками образования, предшествуют пандемии КОВИД-19. Однако в результате кризиса мы сегодня более ясно видим, что условия труда и психическое здоровье неотделимы от качества образования. Благополучие и преданность делу работников образования являются основой успешного прохождения учебы для учащихся и стрессоустойчивости систем образования в целом, а также силы наших обществ. Поэтому охрана психосоциального здоровья специалистов образования - это не только вопрос обеспечения благополучия работников.

Как следует из данных опроса, социальные партнеры в секторе образования остро осознают те трудности, которые воздействуют на условия труда в секторе и на благополучие работников всех уровней образования, и они активно и успешно работают над преодолением этих трудностей. Положение, занимаемое социальными партнерами, весьма способствует ведению социального диалога,

выявлению наиболее острых проблем и воздействию на политические решения на уровне учреждений и правительства. Они также выступают поборниками прав и в этом качестве могут привлекать внимание к проблемам с психическим здоровьем, балансом между трудовой и личной жизнью и психосоциальными рисками, которые преследуют работников образования, способствуя, таким образом, росту информированности и непрерывной работе над их преодолением. Действительно, преодоление этих сложных и часто глубоко переплетенных между собой вызовов требует смелых скоординированных действий и, прежде всего, твердой приверженности повышению инвестиций в сектор образования во всех странах Европы.

Будет справедливо утверждать, что профессиональная работа в секторе образования всегда требовала больших интеллектуальных, эмоциональных и физических усилий, а также приносила огромное удовлетворение. Это так, потому что работа в образовании означает, что ты специалист в своей области и обладаешь необходимыми качествами, являясь возвращающим, эмпатичным, сопереживающим, любознательным учеником на протяжении всей своей жизни. С ростом требований и ожиданий в отношении педагогов должны расти уровни поддержки и инвестиций в их благополучие на рабочем месте. Таким образом, поддержание и повышение психосоциального благополучия работников сектора образования должно рассматриваться политиками и всем образовательным сообществом как стратегический приоритет.

Использованная литература

- Agentschap voor Onderwijsdiensten. (2020). *Rapport Afwezigheden naar Aanleiding van Ziekte*. Взято из <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/4837>
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burback, L., & Wei, Y. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review (Стресс, выгорание, тревожность и депрессия среди учителей: обзор предметного поля). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17). doi:10.3390/ijerph191710706
- Ahonen, H., Franska, N., Palonen, T., Reinius, H., Tiippana, N., & Hakkarainen, K. (2024). From autonomous actors to collaborative professionals: perceptions of co-teaching in a Finnish school community (От автономных действующих лиц к сотрудничающим профессионалам: представления о совместном преподавании в финском школьном сообществе). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(7). doi:10.1080/00313831.2023.2250376
- Ajzen, M. (2014, December 16). *Belgium: Preventing psychosocial risks at work* (Бельгия: профилактика психосоциальных рисков на рабочем месте). Взято из материалов Еврофонда: <https://www.eurofound.europa.eu/en/resources/article/2014/belgium-preventing-psychosocial-risks-work#:~:text=New%20laws%20in%20Belgium%20to,violence%20and%20harassment%20at%20work>.
- Alvarez-Alonso, M., Scott, R., & Morales-Munoz, I. (2022). Editorial: COVID-19: Mid-and Long-Term Educational and Psychological Consequences for Students and Educators (От Редакции: КОВИД-19: Средне- и долговременные образовательные и психологические последствия для учащихся и работников образования). *Frontiers in Psychology*, 13(903022), 1-3. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.903022>
- Andersen, L., Aust, B., & Winding, T. (2021). The Demand-Control Model and Pupils' Aggressive Behaviour towards Teachers: A Follow-Up Study (Модель требований-контроля и агрессивное поведение учащихся в отношении учителей: Продолжение исследования). *Int J Environ Res Public Health*, 18(19:10513). doi:10.3390/ijerph181910513
- Angrave, D., & Charlwood, A. (2015). What is the relationship between long working hours, over-employment, under-employment and the subjective well-being of workers? Longitudinal evidence from the UK (Каковы взаимоотношения между длинным рабочим днем, перегруженностью, недогруженностью и субъективным благополучием работников? Данные продольного исследования из Великобритании). *Human Relations*, 68(9), 1491-1515. doi:10.1177/0018726714559752
- ANSA. (2025, February 12). *Italy in EU hot water over teachers on temp contracts - Commission launches infringement procedure* (Проблемы между Италией и ЕС по поводу учителей на временных контрактах - Комиссия запускает процедуру нарушения законодательства). Взято из https://www.ansa.it/english/news/2025/02/12/italy-in-eu-hot-water-over-teachers-on-temp-contracts_337d7424-aab8-443b-97ea-

- c8717f9b5248.html#:~:text=The%20European%20Commission%20said%20Wednesday,workers%20and%20infringe%20EU%20law
- Arbejdsmiljørådet. (2024, December 19). *Sidste nyhedsbrev fra Arbejdsmiljørådet*. Взято из <https://amr.dk/nyheder/nyheder/2024/11/sidste-nyhedsbrev-fra-arbejdsmiljoeraadet>
- Badenes-Ribera, L., Fabris, M., Martinez, A., McMahon, S., & Longobardi, C. (2022). Prevalence of Parental Violence Toward Teachers: A Meta-Analysis (Распространенность родительского насилия в отношении учителей: Метаанализ). *Violence and Victims*, 37(5), 1-19. doi:10.1891/VV-D-20-00230
- Bakker, A., & Demerouti, E. (2018). Multiple levels in job demands-resources theory: implications for employee well-being and performance (Множественные уровни в теории требований к работе-ресурсов: последствия для благополучия и производительности работников). In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay, *Handbook of Well-Being* (pp. 1-13). Salt Lake City: DEF Publishers.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2024, November 18). *Keine Gewalt gegen Lehrkräfte*. Взято из <https://www.km.bayern.de/unterrichten/unterrichtsalltag/schutz-und-sicherheit/keine-gewalt-gegen-lehrkraefte#:~:text=Ben%C3%B6tigen%20Sie%20unverz%C3%BCglich%20Hilfestellung%20bei,%C2%B7%20schulinterne%20Fachkr%C3%A4fte%20einschalten>
- Beaton, M., Thomson, S., Cornelius, S., Lofthouse, R., Kools, Q., & Huber, S. (2021). Conceptualising teacher education for inclusion: lessons for the professional learning of educators from transnational and cross-sector perspectives (Концептуализация педагогического образования в целях инклюзивности: уроки для профессиональной подготовки педагогов с транснациональной и межотраслевой точек зрения). *Sustainability*, 13(2167), 1-17. doi:10.3390/su13042167
- Bechichi, N., & Blouet, L. (2023, October). *Les leviers du bien-être au travail des enseignants du second degré - Les enseignements du Baromètre du bien-être au travail des personnels de l'éducation nationale*. Взято из Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse: <https://www.education.gouv.fr/les-leviers-du-bien-etre-au-travail-des-enseignants-du-second-degre-les-enseignements-du-barometre-379662#:~:text=L%E2%80%99%C3%A9quilibre%20entre%20vie%20priv%C3%A9%20et,m%C3%A9mes%20pour%20tous%20les%20enseignants>
- Bergdahl, N., & Nouri, J. (2021). Covid-19 and Crisis-prompted distance education in Sweden (КОВИД-19 и вызванное кризисом дистанционное образование в Швеции). *Technology, Knowledge and Learning*, 26, 443-459. doi:10.1007/s10758-020-09470-6
- Bersia, M., Charrier, L., Zanaga, G., Gaspar, T., Moreno-Maldonado, C., Grimaldi, P., . . . Comoretto, R. (2024). Well-being among university students in the post-COVID-19 era: a cross-country survey (Благополучие студентов университетов в послеКОВИДную эру: межстрановой опрос). *Scientific Reports*, 14(18296). doi:10.1038/s41598-024-69141-9
- Beswic. (n.d.). *Homepage*. Взято из Voel je goed op het werk: <https://voeljegoedophetwerk.be/>
- Binder, K. (2024). *Teachers: Key to achieving the European education area*. European Parliamentary Research Service (EPRS) (*Учителя: Ключ к реализации Европейского пространства образования*. Служба научных исследований Европейского парламента). Европейский парламент. Взято из [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2024/762284/EPRS_BRI\(2024\)762284_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2024/762284/EPRS_BRI(2024)762284_EN.pdf)

- Blasko, Z., da Costa, P., & Schnepf, S. (2022). Learning losses and educational inequalities in Europe: Mapping the potential consequences of the COVID-19 crisis (Потери в учебе и элементы образовательного неравенства в Европе: Составление карты потенциальных последствий кризиса КОВИД-19). *Journal of European Social Policy*, 32(4), 361-375. doi:10.1177/09589287221091687
- Boeskens, L. (2016). Regulating Publicly Funded Private Schools: A Literature Review on Equity and Effectiveness (Обзор литературы по равноправию и эффективности). *OECD Education Working Papers* (147). doi:https://doi.org/10.1787/5jln6jcg80r4-en
- Bol, T. (2020). *Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands: First results from the LISS Panel* (Неравенство в школьном образовании на дому во время кризиса коронавируса в Нидерландах: Первые результаты работы экспертной группы LISS). doi:10.31235/osf.io/hf32q
- Boot, C., LaMontagne, A., & Madsen, I. (2024). Fifty years of research on psychosocial working conditions and health: from promise to practice (Пять лет исследований психосоциальных условий труда и здоровья: от обещаний к практике). *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 50(6), 395-405. doi:10.5271/sjweh.4180.
- Burić, I., Slišković, A., & Penezić, Z. (2019). Understanding teacher well-being: a cross-lagged analysis of burnout, negative student-related emotions, psychopathological symptoms, and resilience (Понимание благополучия учителей: перекрестно-продольный анализ выгорания, негативных эмоций, вызванных учащимися, психопатологических симптомов и стрессоустойчивости). *Educational Psychology*, 1-20. doi:10.1080/01443410.2019.1577952
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu) (Приведение рамочных структур педагогических компетенций в соответствие с вызовами 21-го века: доводы в пользу Европейской рамочной структуры цифровых компетенций для работников образования). *European Journal of Education*, 54, 356-369. doi: 10.1111/ejed.12345
- Capone, V., & Petrillo, G. (2020). Mental health in teachers: relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression (Психическое здоровье учителей: взаимосвязи с удовлетворением от работы, восприятием эффективности, выгоранием и депрессией). *Curr Psychol.*, 39, 1757-1766. doi:10.1007/s12144-018-9878-7
- Capone, V., Joshanloo, M., & Park, M. (2019). Burnout, Depression, efficacy beliefs, and work-related variables among school teachers (Выгорание, депрессия, восприятие эффективности и связанные с работой переменные среду учителей школ). *International Journal of Educational Research*, 95, 97-108.
- Castellacci, F., & Viñas-Bardolet, C. (2021). Permanent contracts and job satisfaction in academia: evidence from European countries (Бессрочные трудовые договоры и удовлетворение от работы в академическом сообществе: свидетельства из Европейских стран). *Studies in Higher Education*, 46(9), 1866-1880. doi:10.1080/03075079.2019.1711041
- Cazan, A., David, T. D., Truta, C., Maican, C. I., Henter, R., Nastasa, L. E., . . . Pavalache-Ilie, M. (2024). Technostress and time spent online. A cross-cultural comparison for teachers and students (Техностресс и время, проведенное в Интернете. Межкультурное сравнение для учителей и учащихся). *Frontiers in Psychology*. doi:10.3389/fpsyg.2024.1377200

- Cefai, C., Cowie, H., Nada, C., & van der Graaf, L. (2023). *Teacher Well-being (Благополучие учителей)*. European union, NESET. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2766/817542
- CEMR; ЕФПОО; HOSPEEM; CESI; HOTREC; ЕКПО; EFEE; EFFAT; EUPAE. (2025). *Guidelines to prevent and tackle third-party violence and harassment related to work (Updated 2025) (Руководящие принципы для профилактики и борьбы с насилием и преследованиями со стороны третьих лиц, связанными с работой)*. Европейские межотраслевые социальные партнеры. Взято из <https://www.thirdpartyviolence.com/pr-updated-multi-sectorial-guidelines>
- Cho, H., Pyun, D., & Wang, C. (2023). Teachers' work-life balance: the effect of work-leisure conflict on work-related outcomes (Баланс между трудовой и личной жизнью учителей: воздействие конфликта "работа-отдых" на связанные с работой результаты). *Asia Pacific Journal of Education*. doi:10.1080/02188791.2023.2259113
- Chung, H. (2022). *The Flexibility Paradox: Why Flexible Working Leads to (Self-)Exploitation (Парадокс гибкости: Почему гибкая организация труда ведет к (само-)эксплуатации)*. Policy Press.
- Conte, E., Cavioni, V., & Ornaghi, V. (2024). Exploring Stress Factors and Coping Strategies in Italian Teachers after COVID-19: Evidence from Qualitative Data (Изучение факторов стресса и стратегий борьбы с ними среди итальянских учителей после КОВИД-19: Свидетельства, полученные из качественных данных) . *Education Sciences*, 14(2). doi:10.3390/educsci14020152
- Cosma, A., Abdrakhmanova, S., Taut, D., Schrijvers, K., Catunda, C., & Schnohr, C. (2023). *A focus on adolescent mental health and well-being in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. Volume 1(Сосредоточенность на психическом здоровье и благополучии подростков в Европе, Центральной Азии и Канаде. Влияющее на здоровье поведение детей школьного возраста - международный доклад по опросу 2021/2022 годов. Том 1)* . Копенгаген: Региональное бюро ВОЗ в Европе.
- Cox, T., Griffiths, A., & Rial-Gonzalez, E. (2000). *Research on work-related Stress (Исследование, посвященное связанному с работой стрессу)*. Агентство ЕС по охране труда. Люксембург: Издательство Европейского Союза.
- Creagh, S., Thomson, G., Mockler, N., Stacey, M., & Hogan, A. (2023). Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders: a systematic research sythesis (Рабочая нагрузка, интенсификация труда и нехватка времени для учителей и руководителей школ). *Educational Review*, 77(2), 661-680. doi:10.1080/00131911.2023.2196607
- Cuppen, J., Muja, A., & Geurts, R. (2024). *Well-being and mental health among students in European higher education (Благополучие и психическое здоровье среди студентов в Европейском высшем образовании)*. Topical module report, Eurostudent.eu. Взято из https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/E8TopicalModulereportWellbeingandmentalhealth.pdf
- de Jonge, J., Bosma, H., Peter, R., & Siegrist, J. (2000). Job straining, effort-rewards imbalance and employee well-being: a large-scale cross-sectional study (Перегрузка на работе, дисбаланс усилий-вознаграждений и благополучие работников: крупномасштабное поперечное исследование). *Social Science & medicine*, 50(9), 1317-1327. doi:10.1016/S0277-9536(99)00388-3

- de Laet, H., Verhavert, Y., de Martelaer, K., Zinzen, E., Deliëns, T., & van Hoof, E. (2022). Impact of the COVID-19 pandemic on risk of burn-out syndrome and recovery need among secondary school teachers in Flanders: A prospective study (Воздействие пандемии КОВИД-19 на риск синдрома выгорания и потребности в восстановлении среди учителей средней школы во Фландрии: Перспективное исследование). *Front Public Health*, 12(10:1046435). doi:10.3389/fpubh.2022.1046435
- de Rivera, J. (2024, February 5). *El infierno de la depresión se ceba con los profesores: "Hay cada vez más acoso encubierto en las aulas"*. Взято из El Espanol: https://www.elespanol.com/ciencia/salud/20240205/infierno-depresion-ceba-profesores-vez-acoso-encubierto-aulas/829667259_0.html
- Del Castillo, A. P. (2016). Occupational safety and health in the EU: back to basics (Охрана труда в ЕС: назад к основам). В публикации B. Vanhercke, D. Natali, & D. Bouget, *Social policy in the European Union: state of play 2016 (Социальная политика в Европейском Союзе: положение дел в 2016 году)* (сс. 131-155). Брюссель: Европейский профсоюзный институт (ETUI) и Европейская социальная обсерватория (OSE).
- Dogra, P., & Kaushal, A. (2022). Underlying the triple burden effects on women educationists due to COVID-19 (Что лежит в основе тройных обременяющих последствий КОВИД-19 для женщин, занятых в образовании). *Education and Information Technologies*, 27, 209–228. doi:10.1007/s10639-021-10645-6
- Douglas, V., Pattison, N., Warren, K., & Karanika-Murray, M. (2024). Wellbeing in the higher education sector: A qualitative study of staff perceptions in UK universities (Благополучие в секторе высшего образования: качественное исследование представлений работников в университетах Великобритании). *Journal of Workplace Behavioral Health*, 1-24. doi:10.1080/15555240.2024.2341741
- Draghia, L. (2024, September 26). *Italy brings back 'Grades for Conduct' to address school children's aggression (Италия возвращается к "оценкам за поведение" для борьбы с агрессией школьников)*. Взято из EuroWeekly News: <https://euroweeklynews.com/2024/09/26/italy-brings-back-grades-for-conduct-to-address-school-childrens-aggression/>
- Education and Solidarity Network (Сеть образования и солидарности). (2023). *#I-BEST : International Barometer of Education Staff (Международный барометр работников образования)*.
- Education Support (Поддержка Образования). (2024). *Teacher well-being: a global understanding (Благополучие учителей: глобальное понимание)*. Интернационал Образования (EI) .
- Education Support. (n.d.). *Depression: spotting symptoms and what to do next (Депрессия: распознавание симптомов и что делать дальше)*. Взято из Education Support: <https://www.educationsupport.org.uk/resources/for-individuals/guides/depression-spotting-symptoms-and-what-to-do-next/>
- Ermenc, K., Kalin, J., & Mažgon, J. (2021). How to Run an Empty School: The Experience of Slovenian School Heads During the COVID-19 Pandemic (Как руководить пустой школой: Опыт директоров школ Словении во время пандемии КОВИД-19). *SAGE Open*, 1-12. doi:10.1177/21582440211032154

- Ertesvåg, F. (2021, January 18). *Lærere utslitt av corona-skolen – halvparten har vurdert ny jobb*. Взято из VG: <https://www.vg.no/nyheter/i/Ga0p9J/laerere-utslitt-av-corona-skolen-halvparten-har-vurdert-ny-jobb#:~:text=L%C3%A6rere%20opplever%20seg%20overarbeidet%2C%20smitteutsatt,eller%20vurderer%20jobb%20utenfor%20skolen>
- Eurofound. (2022). *Psychosocial risks (Психосоциальные риски)*. EU-OSHA, European Industrial Relations Dictionary, Dublin. Взято из <https://www.eurofound.europa.eu/en/european-industrial-relations-dictionary/psychosocial-risks>
- Агентство ЕС по охране труда [EU-OSHA]. (2021, December 13). *The OSH Framework Directive (Рамочная директива по ОТ)*. Взято из <https://osha.europa.eu/en/legislation/directives/the-osh-framework-directive/the-osh-framework-directive-introduction>
- Агентство ЕС по охране труда [EU-OSHA]. (n.d.). *EU Strategic Framework on Health and Safety at Work 2021-2027 (Стратегическая рамочная программа ЕС по обеспечению охраны труда на 2021-2027 годы)*. Взято из <https://osha.europa.eu/en/safety-and-health-legislation/eu-strategic-framework-health-and-safety-work-2021-2027>
- Агентство ЕС по охране труда at Work [EU-OSHA]. (n.d.). *OiRA: free and simple tools for a straightforward risk assessment process (OiRA (онлайновая интерактивная оценка рисков): бесплатные и простые в использовании инструменты для процедуры оценки рисков)*. Взято из <https://osha.europa.eu/en/tools-and-resources/oira>
- Агентство ЕС по охране труда at Work [EU-OSHA]. (n.d.). *Research on psychosocial risks and mental health (Исследование, посвященное психосоциальным рискам и психическому здоровью)*. Взято из <https://osha.europa.eu/en/themes/psychosocial-risks-and-mental-health/research>
- Европейская комиссия. (2022, June 18). *The Bologna Process and the European Higher Education Area (Болонский процесс и Европейское пространство высшего образования)*. Взято из European Education Area: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>
- Европейская комиссия. (2023). *COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS on a comprehensive approach to mental health (КОММЮНИКЕ КОМИССИИ ЕВРОПЕЙСКОМУ ПАРЛАМЕНТУ, СОВЕТУ, ЕВРОПЕЙСКОМУ ЭКОНОМИЧЕСКОМУ И СОЦИАЛЬНОМУ КОМИТЕТУ И КОМИТЕТУ РЕГИОНОВ о всестороннем подходе к психическому здоровью)*. Brussels. Взято из <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52023DC0298>
- Европейская комиссия. (2023). *The structure of the European education systems 2023/2024: schematic diagrams (Структура Европейских систем образования в 2023/2024 годах:схематические диаграммы)*. Эвридика Факты и Цифры. Люксембург: Издательство Европейского Союза.
- Европейская комиссия. (n.d.). *Digital Education Action Plan (2021-2027) (План действий по цифровому образованию (2021-2027))*. Взято из European Education Area: [https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan#:~:text=The%20Digital%20Education%20Action%20Plan%20\(2021%2D2027\)%20is%20a,States%20to%20the%20digital%20age.](https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan#:~:text=The%20Digital%20Education%20Action%20Plan%20(2021%2D2027)%20is%20a,States%20to%20the%20digital%20age.)

Европейская комиссия. (n.d.). *Early childhood education and care initiatives* (Инициативы в области раннего детского образования и ухода). Взято из European Education Area: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/early-childhood-education-and-care/about-early-childhood-education-and-care>

Европейская комиссия. (n.d.). *Erasmus+ Programme Guide: The essential guide to understanding Erasmus+* (Руководство по Программе Эразм+: Необходимое руководство для понимания программы Эразм+). Взято из Priorities of the Erasmus+ Programme: Inclusion and Diversity: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-a/priorities-of-the-erasmus-programme>

Европейская комиссия: Генеральный директорат образования, молодежи, спорта и культуры [DG EAC]. (2024). *International Computer and Information Literacy Study (ICILS) in Europe, 2023 – Main findings and educational policy implications* (Международное исследование в области компьютерной и информационной грамотности (ICILS) в Европе, 2023 - Основные выводы и последствия для образовательной политики). Издательство Европейского Союза. doi:<https://data.europa.eu/doi/10.2766/5221263>

Европейская комиссия: Генеральный директорат образования, молодежи, спорта и культуры (2024). *Education and training monitor 2024 – Comparative report* (Монитор образования и профессионального обучения 2024 - Сравнительный доклад). Люксембург: Издательство Европейского Союза. Взято из <https://data.europa.eu/doi/10.2766/815875>

Европейская комиссия: Европейские платформы школьного образования. (2020). *Survey on online and distance learning - Results* (Опрос по теме онлайн- и дистанционного обучения - Результаты). Взято из <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/viewpoints/survey-online-and-distance-learning-results#:~:text=1,teachers%E2%80%99%20experience%20with%20online%20teaching>

Европейская комиссия; Европейское исполнительное агентство по образованию и культуре [EACEA]; Эвридика. (2021). *Teacher in Europe: Careers, Development and Well-being* (Учитель в Европе: Карьера, развитие и благополучие). Люксембург: Издательство Европейского Союза. doi:10.2797/997402

Европейское исполнительное агентство по образованию и культуре [EACEA]. (2023). *The structure of the European education systems 2023/2024 - Schematic diagrams* (Структура Европейских систем образования в 2023/2024 годах - Схематические диаграммы). Издательство Европейского Союза. doi:<https://data.europa.eu/doi/10.2797/212303>

Научно-исследовательская служба Европейского парламента. (2024). *Teachers: Key to achieving the European education area* (Учителя: Ключ к реализации Европейского пространства образования). Европейский парламент. Взято из [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2024/762284/EPRS_BRI\(2024\)762284_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2024/762284/EPRS_BRI(2024)762284_EN.pdf)

Европейский комитет профсоюзов образования [ЕКПО] & Европейская федерация работодателей в сфере образования [EFEE]. (2016). *Joint Practical Guidelines on How to Promote Joint Social Partner Initiatives at European, Regional and Local Level to Prevent and Combat Psychosocial Hazards in Education* (Совместные практические руководящие принципы по путям продвижения совместных инициатив социальных партнеров на европейском, национальном,

региональном и местном уровне по профилактике и борьбе с психосоциальными факторами риска в образовании). Брюссель: Европейский комитет профсоюзов образования. Взято из https://www.csee-etuce.org/images/attachments/RP_DW_Leaflet_EN.pdf

Европейский комитет профсоюзов образования [ЕКПО]. (2010). *Обновленный план действий ЕКПО по профилактике и борьбе с насилием в школах*. Взято из file:///C:/Users/FiekeMargarethavanDi/Downloads/ETUCE_Action_Plan_2010_Preventing_and_Tackling_Violence_in_School_EN.pdf

Европейский комитет профсоюзов образования [ЕКПО]. (2019). *2019 : OiRa Tool for the Early Childhood Education and Care Sector (Инструмент OiRa для сектора раннего детского образования и ухода)*. Взято из <https://www.csee-etuce.org/en/projects/oira/3370-project-introduction>

Европейский комитет профсоюзов образования [ЕКПО]. (2021, February 4). *What VET teachers need for quality and inclusive initial vocational education and training (Что нужно преподавателям учреждений ПТО для качественного и инклюзивного базового профессионально-технического образования и обучения)*. Взято из CSEE-ETUCE: <https://www.csee-etuce.org/en/news/education-policy/4249-what-vet-teachers-need-for-quality-and-inclusive-initial-vocational-education-and-training>

Европейский комитет профсоюзов образования [ЕКПО]. (2024). *2024 OiRa for HER – Online Interactive risk assessment tool for Higher Education and Research (2024 OiRa для ВОУН - Инструмент онлайн-интерактивной оценки рисков для сектора высшего образования и науки)*. Взято из <https://www.csee-etuce.org/en/projects/oira/5576-oira-for-her-online-interactive-risk-assessment-tool-for-higher-education-and-research>

Европейский комитет профсоюзов образования [ЕКПО]. (2024, December 20). *ESSDE Plenary 2024: setting the way forward (Пленарное заседание ESSDE 2024 года: определение пути вперед)*. Взято из <https://www.csee-etuce.org/en/news/etuce/5600-essde-plenary-2024-setting-the-way-forward>

Европейский комитет профсоюзов образования [ЕКПО]. (2024, 20 сентября). *First multisectoral guidelines to prevent violence at work reached an agreement (Согласованы первые межотраслевые принципы для профилактики насилия на рабочем месте)*. Взято из <https://www.csee-etuce.org/en/news/etuce/5545-first-multisectoral-guidelines-to-prevent-violence-at-work-reached-an-agreement>

Европейский комитет профсоюзов образования [ЕКПО]. (2024). *Teachers are never off - The Right to Disconnect (Учителя всегда на связи - Право на недоступность)*. Взято из <https://www.csee-etuce.org/en/campaigns/make-teaching-attractive/10-key-demands/ensure-workload-control-and-a-work-life-balance/5493-teachers-are-never-off-the-right-to-disconnect>

Европейский комитет профсоюзов образования [ЕКПО]. (2025, March 28). *Right to disconnect and better conditions for teachers in focus at ESSDE meeting (Право на недоступность и улучшение условий труда для учителей в фокусе заседания ESSDE)*. Взято из <https://www.csee-etuce.org/en/news/etuce/5629-right-to-disconnect-and-better-conditions-for-teachers-in-focus-at-essde-meeting>

Европейский комитет профсоюзов образования [ЕКПО]. (n.d.). *Ensure workload control and a work-life balance! (Обеспечить контроль рабочей нагрузки и баланс между трудовой и личной жизнью!)* Взято из CSEE-ETUCE: <https://www.csee-etuce.org/en/campaigns/make-teaching-attractive/10->

key-demands/ensure-workload-control-and-a-work-life-balance/5154-ensure-workload-control-and-a-work-life-balance

Европейский комитет профсоюзов образования [ЕКПО]. (n.d.). *How to make teaching attractive? Protect teachers' safety and health! (Как сделать преподавание привлекательным? Обеспечить охрану труда учителей!)* Взято из <https://www.csee-etuce.org/en/campaigns/make-teaching-attractive/10-key-demands/sustain-safe-and-secure-working-conditions/5229-how-to-make-teaching-attractive-protect-teachers-safety-and-%20health#:~:text=In%20the%20European%20Survey%20of,risks%20for%20t>

Евростат. (2023, 5 октября). Взято из EU had 5.24 million school teachers in 2021 (ЕС в 2021 году имел 5,24 миллиона учителей школ): <https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/w/edn-20231005-1>

Эвридика. (2021). *Teachers in Europe - Careers, Development and Well-being (Учителя в Европе - Карьера, развитие и благополучие)*. Исполнительное агентство по образованию, аудиовизуальным технологиям и культуре. Люксембург: Издательство Европейского Союза. doi:10.2797/997402

Эвридика. (2023). *Staff in early childhood education and care in Europe 2022/2023 (Работники раннего детского образования и ухода в Европе 2022/2023)*. Люксембург: Издательство Европейского Союза. doi:10.2797/93275

Эвридика. (2023, 27 ноября). *Sweden - 4. Early childhood education and care (Швеция - 4. Раннее детское образование и уход)*. Взято из <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/sweden/early-childhood-education-and-care>

Fares-Otero, N., & Trautmann, S. (2021). Addressing the Interactive Effects of Maltreatment and COVID-19 Related Stressors on the Neuropsychological Functioning in Children (Работа с интерактивными последствиями жестокого обращения и связанными с КОВИД-19 факторами стресса для нейрорфизиологического функционирования детей). *Frontier in Psychology*, 12(764768), 1-8. doi:10.3389/fpsyg.2021.764768

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021). *Circulaire 7963: REGLEMENT DE TRAVAIL CADRE ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ORDINAIRE*. circulaire informative. Взято из https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/imports/48533_000.pdf#:~:text=,mati%C3%A8re%20d%27alcool%20et%20de

Flores, M., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national institutional and pedagogical responses (Педагогическое образование в период пандемии КОВИД-19 в Португалии: ответные национальные, на уровне учреждений и педагогические меры). *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*. doi:10.1080/02607476.2020.1799709

Forte. (2024, December 19). *The national research programme on mental health (Национальная программа исследований в области психического здоровья)*. Взято из <https://forte.se/en/about-forte/special-initiatives/mental-health-research/>

Gabbiadini, A., Paganin, G., & Simbula, S. (2023). Teaching after the pandemic: The role of technostress and organizational support on intentions to adopt remote teaching technologies (Преподавание после пандемии: Влияние техностресса и организационной поддержки на намерение

- освоить технологии удаленного преподавания). *Acta Psychologica*, 236, 1-9. doi:10.1016/j.actpsy.2023.103936
- Garcia-Carmona, M., Marin, M., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: systematic review and meta-analysis (Синдром выгорания у учителей средней школы: систематический обзор и метаанализ). *Social Psychology of Education*, 22, 189-208. doi:10.1007/s11218-018-9471-9
- Gibson, S., & Carroll, C. (2021). *Stress, Burnout, Anxiety and Depression: How they impact on the mental health and wellbeing of teachers and on learner outcomes* (Стресс, выгорание, тревожность и депрессия: Как они воздействуют на психическое здоровье и благополучие учителей и успеваемость учащихся). Education Support. Взято из <https://www.educationsupport.org.uk/media/qeupkgep/literature-review-stress-anxiety-burnout-and-depression-impact-on-teachers-and-on-learner-outcomes.pdf>
- Gillani, A., Dierst-Davies, R., Lee, S., Robin, L., Li, J., Glover-Kudon, R., . . . Whitton, A. (2022). Teachers' dissatisfaction during the COVID-19 pandemic: Factors contributing to a desire to leave the profession (Неудовлетворенность учителей во время пандемии КОВИД-19: Факторы, способствовавшие желанию уйти из профессии). *Frontiers in Psychology*, 13(940718). doi:10.3389/fpsyg.2022.940718
- Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: a review (Психическое здоровье учителей, климат в школе, инклюзивное образование и учебный процесс учащихся: анализ). *Canadian Psychology*, 58(3), 203-210. doi:10.1037/cap0000117
- Gulmez, D., & Ordu, A. (2022). Back to the classroom: Teachers' views on classroom management after Covid-19 (Возвращение в класс: Взгляды учителей на управление классом после КОВИД-19). *International Journal of Modern Education Studies*, 6(2), 257-286. doi:10.51383/ijonmes.2022.197
- Hagerlid, M., Štulhofer, A., Redert, A., Jakic, I., Schoon, W., Westermann, M., . . . Löfgren, C. (2024). Obstacles in Identifying Sexual Harassment in Academia: Insights from Five European Countries (Препятствия в выявлении случаев сексуального домогательства в академической среде: информация из пяти Европейских стран). *Sexuality Research and Social Policy*, 21, 1515-1529. doi:10.1007/s13178-023-00870-8
- Hanula-Bobbitt, K., & Bočkutė, K. (n.d.). *Stress Management in the Education Sector* (Управление стрессом в секторе образования). Университет прикладных наук Тампере. Взято из https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/786935/Hanula-Bobbitt_Bockute.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Harding, S., Morris, R., Gunnel, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., . . . al., e. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? (Связано ли психическое здоровье учителей с психическим здоровьем и благополучием учащихся?) *J. Affect. Disord.*, 242, 180-187. doi:10.1016/j.jad.2018.08.080
- Hauschildt, K. (2024, November 7). *The students are not OK* (У студентов не все в порядке). Взято из Ассоциации Европейских университетов: <https://www.eua.eu/our-work/expert-voices/the-students-are-not-ok.html>

- Head, J., Stansfeld, S., & Siegrist, J. (2004). The psychosocial work environment and alcohol dependence: a prospective study (Психосоциальная рабочая среда и адкольная зависимость: перспективное исследование). *Occupational and Environmental Medicine*, 61, 219-224.
- Howard, A., Antczak, R., & Albertsen, K. (2022). *Education – evidence from the European Survey of Enterprises on New and Emerging Risks (ESENER)* (Образование - свидетельства из Европейского опроса предприятий на тему новых и возникающих рисков) . Агентство ЕС по охране труда. doi:10.2802/04069
- Hutchison, S., Watts, A., Gadermann, A., Oberle, E., Oberlander, T., Lavoie, P., & Masse, L. (2022). School staff and teachers during the second year of COVID-19: Higher anxiety symptoms, higher psychological distress, and poorer mental health compared to the general population (Сотрудники школ и учителя во второй год пандемии КОВИД-19: Более высокие симптомы тревожности, более высокий уровень психологического расстройства и более низкий уровень психического здоровья в сравнении с населением в целом). *Journal of Affective Disorders Reports*, 8, 1-5. doi:10.1016/j.jadr.2022.100335
- Institut des hautes études de l'éducation et de la formation. (2023, September 26). *Les mardis de l'IH2EF - Agir pour le bien-être au travail dans les établissements*. Взято из <https://www.ih2ef.gouv.fr/les-mardis-de-lih2ef-agir-pour-le-bien-etre-au-travail-dans-les-etablissements-3510#:~:text=Les%20mardis%20de%20l%27IH2EF%20,Le>
- Institute of Computational Perception (Институт машинного восприятия). (2024, 15 февраля). *JKU Study: Current Findings from the 2024 School Leadership Barometer Austria* (Исследование JKU: Текущие результаты Барометра школьного руководства Австрии за 2024 год). Взято из JKU - Institute of Computational Perception: <https://www.jku.at/en/institute-of-computational-perception/news-media-events/news/detail/news/jku-studie-aktuelle-befunde-des-schulleitungs-barometers-austria-2024/>
- Международная организация труда [МОТ]. (2018). *Working time and the future of work* (Рабочее время и будущее труда). Женева: Издательство МБТ.
- Международная организация труда [МОТ]. (2022). *ILO Curriculum on Building Modern and Effective labour Inspection Systems. Module 14. Ensuring compliance with legislation on psychosocial risks* (Учебная программа МБТ по построению современных и эффективных систем трудовой инспекции. Модуль 14. Обеспечение соблюдения законодательства о психосоциальных рисках) Geneva. Взято из https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@lab_admin/documents/genericdocument/wcms_856574.pdf
- Irving, D. (2024, August 22). *Teachers are still stressed and underpaid post-COVID* (Учителя после КОВИД-19 все еще испытывают стресс, и им недоплачивают). Взято из RAND: <https://www.rand.org/pubs/articles/2024/teachers-are-still-stressed-and-underpaid-post-covid.html>
- Jakubowski, T., & Sitko-Dominik, M. (2021). Teachers' mental health during the first two waves of the COVID-19 pandemic in Poland (Психическое здоровье учителей во время первых двух волн пандемии КОВИД-19 в Польше). *PLoS ONE*, 16(9), 1-25. doi:10.1371/journal.pone.0257252

- Jelińska, M., & Paradowski, M. (2021). Teachers' engagement in and coping with emergency remote instruction during COVID-19-induced school closures: A multinational contextual perspective (Участие учителей в дистанционном обучении в условиях чрезвычайной ситуации и преодоление ими сопутствующих трудностей во время закрытия школ, вызванного пандемией КОВИД-19: Межнациональная контекстуальная точка зрения). *Online Learning Journal*, 25(1), 303-328. doi:10.24059/olj.v25i1.2492
- Jögi, A., Aulen, A., Pakarinen, E., & Lerkannen, M. (2022). Teachers' daily physiological stress and positive affect in relation to their general occupational well-being (Ежедневный психологический стресс и положительный аффект учителей в отношении к их общему профессиональному благополучию). *British Journal of Educational Psychology*, 96(1). doi:10.1111/bjep.12561
- Johansson, E., Falkstedt, D., & Almroth, M. (2022). Depression among teachers: a Swedish register-based study (Депрессия среди учителей: исследование на основе шведского реестра). *BMC Public Health*, 22(355), 1-10. doi:10.1186/s12889-022-12758-0
- Jurado, M., Perez-Fuentes, M., Atria, L., Ruiz, N., & Linares, J. (2019). Burnout, Perceived Efficacy, and Job Satisfaction: Perception of the Educational Context in High School Teachers (Выгорание, воображаемая эффективность, и удовлетворение от работы: Восприятие образовательного контекста учителями страших классов средней школы). *BioMed Research International*(1021408), 1-10. doi:10.1155/2019/1021408
- Kaqinari, T., Makarova, E., Audran, J., Döring, A., Göbel, K., & Kern, D. (2021). The switch to online teaching during the first COVID-19 lockdown: a comparative study at four European universities (Переход на онлайн-обучение во время первого локдауна, вызванного пандемией КОВИД-19: сравнительное исследование в четырех Европейских университетах). *Journal of University teaching & learning practice*, 18(5), 1-23. doi:10.53761/1.18.5.10
- Kariou, A., Koutsimani, P., Montgomery, A., & Lainidi, O. (2021). Emotional labor and burnout among teachers: A systemic review (Эмоциональный труд и выгорание среди учителей: Системный анализ). *International Environmental Research and Pulbic Health*, 18(12760), 1-15. doi:10.3390/ijerph182312760
- Kaschka, W., Korczak, D., & Broich, K. (2011). Burnout: a fashionable diagnosis (Выгорание: модный диагноз). *Deutsches Aerzteblatt International*, 108(46), 781-787. doi:10.3238/arztebl.2011.0781
- Keyes, K., Hatzenbuehler, M., Grant, B., & Hasin, D. (2012). Stress and Alcohol (Стресс и алкоголь). *Epidemiologic Evidence*, 34(4), 391-400. Взято из <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3797525/>
- Klussman, U., Aldrup, K., Roloff-Bruchmann, J., Carstensen, B., Wartenberg, G., Hansen, J., & Hanewinkel, R. (2023). Teachers' emotional exhaustion during the COVID-19 pandemic: Levels, changes and relations to pandemic-specific demands (Эмоциональное истощение учителей во время пандемии КОВИД-19: Уровни, изменения и взаимосвязь с требованиями, вызванными пандемией). *Teaching and Teacher Education*, 121(103908). doi:10.1016/j.tate.2022.103908
- Koestner, C., Eggert, V., Dicks, T., Kalo, K., Zähme, C., Dietz, P., . . . Beutel, T. (2022). Psychological Burdens among Teachers in Germany during the SARS-CoV-2 Pandemic - Subgroup Analysis from a Nationwide Cross-Sectional Online Survey (Элементы психологической нагрузки среди учителей Германии во время пандемии SARS-CoV-2 - Анализ подгруппы из национального

- перекрестного онлайн нового опроса). *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19(9773). doi:10.3390/ijerph19159773
- Kouvonen, A., Kivimäki, M., Virtanen, M., Pentti, J., & Vahtera, J. (2005). Work stress, smoking status, and smoking intensity: an observational study of 46,190 employees (Стресс на работе, статус курильщика и интенсивность курения: наблюдательное исследование 46 190 работников). *Journal of Epidemiology & Community Health*, 59(1), 63-69. doi:10.1136/jech.2004.019752
- Kraft, M. A., & Simon, N. S. (2020). *Teachers' Experiences Working from Home During the COVID-19 Pandemic (Опыт учителей, работавших из дома во время пандемии КОВИД-19)*. Teach Upbeat. Взято из <https://education.brown.edu/sites/default/files/2020-06/Upbeat%20Memo%20-%20Kraft.pdf>
- Kravale-Pauliņa, M., Ļīvitina, O., Oļehnoviča, E., & Fjodorova, I. (2023). Attractiveness of the Workplace Environment of Educational Institutions in the Context of Sustainable Development (Привлекательность рабочей среды в учреждениях образования в контексте устойчивого развития). *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 25(2), 201-218. doi: 10.2478/jtes-2023-0024
- Kreuzfeld, S., Felsing, C., & Seibt, R. (2022). Teachers' working time as a risk factor for their mental health - findings from a cross-sectional study at German upper-level secondary schools (Рабочее время учителей как фактор риска для их психического здоровья - результаты перекрестного опроса в средних школах второй ступени в Германии). *BMC Public Health*, 22(307). doi:10.1186/s12889-022-12680-5
- Kruszewska, A., Nazaruk, S., & Szewczyk, K. (2020). Polish teachers of early education in the face of distance learning during the COVID-19 pandemic - the difficulties experienced and suggestions for the future (Польские учителя раннего образования перед лицом дистанционного обучения во время пандемии КОВИД-19 - трудности, с которыми они столкнулись, и предложения на будущее). *Education*, 3(13), 1-12. doi:10.1080/03004279.2020.1849346
- Leclerc, C., de Keulenaer, F., & Belli, S. (2022). *OSH Pulse - Occupational safety and health in post-pandemic workplaces (Пульс ОТ - Гигиена и безопасность труда на рабочем месте после пандемии)*. Агентство ЕС по охране труда (EU-OSHA), Bilbao. Взято из https://osha.europa.eu/sites/default/files/Eurobarometer-OSH-in-post-pandemic-workplaces-summary_en.pdf
- Leijen, A., Lepp, L., Saks, K., Pedaste, M., & Poom-Valickis, K. (2024). The shortage of teachers in Estonia: Causes and suggestions for additional measures from the perspective of different stakeholders (Дефицит учителей в Эстонии: Причины и предложения по дополнительным мерам с точки зрения различных заинтересованных сторон). *European Journal of Teacher Education*, 48(1), 45-63. doi:10.1080/02619768.2024.2408641
- Lilies, A. (2024, October). *Ansiedad y depresión: el 40% de los profesores sufre problemas de salud mental*. Взято из El Plural: http://elplural.com/sociedad/ansiedad-depresion-40-profesores-sufre-problemas-salud-mental_339261102#:~:text=Del%20profesorado%20encuestado%2C%20un%2040,el%20inicio%20del%20curso%20escolar.
- Löfven, S., & Nordmark, E. (2021). *A good work environment for the future - the Government's work environment strategy 2021-2025 (Хорошая рабочая среда для будущего - Стратегия*

- правительства по рабочей среде на 2021-2025 годы). Правительственное коммюнике 2020/21:92. Взято из <https://www.government.se/contentassets/7a8a3957c3364717971a18ac3ed1d94d/a-good-work-environment-for-the-future--the-governments-work-environment-strategy-20212025.pdf>
- Madigan, D., & Kim, L. (2021, сентябрь). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit (К пониманию убыли учителей: Метаанализ выгорания, удовлетворения от работы и намерений учителей уйти из профессии). *Teaching and Teacher Education*, 105(103425). doi:10.1016/j.tate.2021.103425
- Mankki, V. (2024). (Re)thinking teaching after COVID-19 school lockdown: a longitudinal study of Finnish primary school teachers' expectations for, and perceptions of, change ((Пере)осмысление преподавания после локдауна из-за КОВИД-19: продольное исследование ожиданий от, и восприятия, перемен со стороны финских учителей начальной школы) . *Education*, 3(13), 1-12. doi:10.1080/03004279.2024.2325518
- Maslach, C., & Leiter, M. (2007). Burnout (Выгорание). В сборнике G. Fink, *Encyclopedia of Stress* (2 ed., pp. 368-371). Elsevier. doi:10.1016/B978-012373947-6.00062-3
- McDonald, P., Thorpe, K., & Irvine, S. (2018). Low pay but still we stay: Retention in early childhood education and care (Платят мало, но мы не уходим: Удержание на работе в раннем детском образовании и уходе). *Journal of Industrial Relations*, 0(0), 1-22. doi:10.1177/0022185618800351
- McMahon, S., Reaves, S., McConnell, E., Pest, E., & Ruiz, L. (2017). The Ecology of Teachers' Experiences with Violence and Lack of Administrative Support (Экология опыта учителей в отношении насилия и отсутствия административной поддержки). *AM J Community Psychol.*, 60(3-4), 502-515. doi:10.1002/ajcp.12202.
- Melnyk, N., Maksymchuk, B., Gurevych, R., Kalenskyi, A., Dovbnya, S., Groshovenko, O., & Filonenko, L. (2021). The Establishment and Development of Professional Training for Preschool Teachers in Western European Countries (Становление и развитие профессиональной подготовки для учителей дошкольных учреждений в странах Западной Европы). *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(1), 208-233. doi:10.18662/rrem/13.1/369
- Mingot, S., & Marin, V. (2024). Digital Educational Platforms in Primary Education: The Case of Catalonia (Платформы цифрового образования в начальном образовании: Пример Каталонии). *Technology, Pedagogy and Education*, 33(4), 475-493. doi:10.1080/1475939X.2024.2337346
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (n.d.). *Le Baromètre du bien-être des personnels de l'Éducation nationale*. Взято из <https://www.education.gouv.fr/le-barometre-du-bien-etre-des-personnels-de-l-education-nationale-326266>
- Morales, E., & Martinez Collado, M. (2023). *Educadores y sanitarios triplican las bajas laborales por problemas de salud mental en siete años*. Взято из Publico: <https://www.publico.es/sociedad/educadores-sanitarios-triplican-bajas-laborales-problemas-salud-mental-siete-anos.html#:~:text=Publicidad>
- Mordi, C., Akanji, B., & Ajonbadi, H. (2025). Exploring the impact of technostress on the work-life boundary of UK academics during the coronavirus pandemic (Изучение воздействия техностресса на грань между работой и жизнью академических работников Великобритании во время пандемии коронавируса). *Information Technology & People*. doi:10.1108/ITP-08-2022-0581

- Müller, C., & Mildenerger, T. (2021). Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education (Содействие гибкому обучению путем замены времени в классе на онлайн-учебную среду: Систематический анализ смешанного обучения в высшем образовании). *Educational Research Review*, 34(100394). doi:10.1016/j.edurev.2021.100394
- NASUWT - The Teachers' Union. (2023). *The Big Question Survey Report 2022 (Отчет об опросе "Большой Вопрос" 2022 года)*. Взято из <https://www.nasuwat.org.uk/static/00289aa1-9888-489f-90f4137dd56b8cdb/Big-Question-Survey-Report-2022.pdf>
- NASUWT - Профсоюз учителей. (2025). *Working Overtime: Time for a Limit - the Workload Crisis (Сверхурочный труд: Время положить предел - Кризис рабочей нагрузки)*. Political Briefing. doi:<https://www.nasuwat.org.uk/static/026c8716-38fa-4ed0-b8312a8242d5aec6/Political-Briefing-Working-Overtime-Time-for-a-Limit-The-Workload-Crisis-England.pdf>
- Национальная стратегия образования. (2024). *Доклад об опросе по теме благополучия и удовлетворения от работы педагогов за 2023-2024 учебный год*. Мальта: Департамент управления людьми при Министерстве образования, спорта, молодежи, исследований и инноваций.
- Национальный профсоюз образования [NEU]. (2024, April 3). *State of education: Workload and wellbeing (Состояние образования: Нагрузка и благополучие)*. Взято из National Education Union (NEU): <https://neu.org.uk/latest/press-releases/state-education-workload-and-wellbeing>
- Navines, R., Olive, V., Ariz, J., Lopez, J., Tortajada, M., Varela, P., & Martin-Santos, R. (2016). Stress and Burnout During the First Year of Residence Training in a University Training Hospital: Preliminary Data (Стресс и выгорание во время первого года интернатуры в университетской учебной больнице: Предварительные данные). *Dual Diagnosis: Open Access*, 1(17). doi:10.21767/2472-5048.100017
- Организация экономического сотрудничества и развития [ОЭСР] и Европейский Союз [ЕС]. (2018). *Здоровье единым взглядом: Европа 2018: Состояние здоровья в цикле ЕС*. Париж: Издательство ОЭСР. doi:10.1787/health_glance_eur-2018-en
- Организация экономического сотрудничества и развития [ОЭСР]. (2019). *Образование единым взглядом 2019: Показатели ОЭСР*. Париж: Издательство ОЭСР. doi:10.1787/f8d7880d-en
- Организация экономического сотрудничества и развития [ОЭСР]. (2019). *Результаты опроса TALIS 2018 (Том I): Учителя и руководители школ как учащиеся в течение жизни*. TALIS. Париж: Издательство ОЭСР. doi:10.1787/1d0bc92a-en
- Организация экономического сотрудничества и развития [ОЭСР]. (2022). *Образование единым взглядом 2022: Показатели ОЭСР*. Париж: Издательство ОЭСР. doi:10.1787/3197152b-en
- Организация экономического сотрудничества и развития [ОЭСР]. (2022). *Подготовка учителей и мастеров ПТО: Исследование конкретных примеров по требованиям к посутплению и по базовой подготовке*. Париж: Издательство ОЭСР. doi:10.1787/c44f2715-en
- Организация экономического сотрудничества и развития [ОЭСР]. (2023). *Формирование цифрового образования: Факторы, содействующие качеству, равноправию и эффективности*. Париж: Издательство ОЭСР. doi:10.1787/bac4dc9f-en.

- Организация экономического сотрудничества и развития [ОЭСР]. (2023). *В фокусе профессионально-техническое образования и обучение: Результаты опроса Образование единым взглядом 2023*. Париж: Издательство ОЭСР. doi:10.1787/acff263d-en
- Организация экономического сотрудничества и развития [ОЭСР]. (2023, October). Что говорят нам данные ОЭСР по окладам учителей? *Показатели образования в фокусе*, 83. Взято из https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/10/what-do-oecd-data-on-teachers-salaries-tell-us_449e60c7/de0196b5-en.pdf#:~:text=of%20tertiary,to%20teachers%E2%80%99%20pay%20progression%2C%20with
- Организация экономического сотрудничества и развития [ОЭСР]. (2024). *Образование единым взглядом 2024: Показатели ОЭСР*. Париж: Издательство ОЭСР. doi:10.1787/c00cad36-en
- Организация экономического сотрудничества и развития [ОЭСР]. (2024, январь). Как различаются государственные и частные школы в странах ОЭСР? *Показатели образования в фокусе*, 84. Взято из https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/01/how-do-public-and-private-schools-differ-in-oecd-countries_f196df88/90348307-en.pdf
- Организация экономического сотрудничества и развития [ОЭСР]. (n.d.). *Условия труда учителей*. Взято из <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41734&filter=all>
- OSH WIKI. (2022). *Национальная стратегия в области охраны труда - Хорватия*. Взято из <https://oshwiki.osha.europa.eu/en/themes/national-osh-strategy-croatia>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Fernnandez, I., Lipnicki, D., Mondragon, N., & Santabarbara, J. (2023). Prevalence of Burnout among Teachers during the COVID-19 Pandemic: A Meta-Analysis (Распространенность выгорания среди учителей во время пандемии КОВИД-19: Метаанализ). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4866), 1-13. doi:10.3390/ijerph20064866
- Pereira, I. (2024, August 30). *At least 24 EU countries struggle with teacher shortages - here's why (Не менее 24 стран ЕС борются с дефицитом учителей - вот ответ почему)*. Взято из EuroNews: <https://www.euronews.com/my-europe/2024/08/28/at-least-24-eu-countries-struggle-with-teacher-shortages-heres-why>
- Petersen, T. (2020, September 30). *Sejr: Nu får psykisk arbejdsmiljø sin egen lov*. Взято из Socialpædagogerne: <https://sl.dk/fag-og-viden/arkiv/2020/9/sejr-nu-faar-psykisk-arbejdsmiljoe-sin-egen-lov/#:~:text=Sejr%3A%20Nu%20f%C3%A5r%20psykisk%20arbejdsmilj%C3%B8,sin%20egen%20lov>
- Pressley, T., Marshall, D., & Moore, T. (2022). *Understanding Teacher Burnout Following COVID-19 (К пониманию выгорания учителей после КОВИД-19)*. doi:10.31235/osf.io/6adtbt
- Punto Sicuro. (2022, November 3). *D.Lgs. 81/2008: il quadro sinottico delle valutazioni dei rischi specifici*. Взято из <https://www.puntosicuro.it/valutazione-dei-rischi-C-59/d.lgs.-81/2008-il-quadro-sinottico-delle-valutazioni-dei-rischi-specifici-AR-22768/>
- Квест. (n.d.). *Teacher shortages in the EU - Key numbers and facts (Дефициты учителей в ЕС - ключевые цифры и факты)*. Взято 1 29, 2025, из <https://quest-eu.org/policy/teacher-shortages-in-the-eu-key-numbers-and-facts/>

- Raes, A. (2022). Exploring Student and Teacher Experiences in Hybrid Learning Environments: Does Presence Matter? (Изучение опыта учащихся и учителей в гибридных учебных средах: Имеет ли присутствие значение?) *Postdigital Science and Education*, 4, 138-159. doi:10.1007/s42438-021-00274-0
- Rahlff, H., Rinne, U., & Sonnadend, H. (2023). *COVID-19, School Closures and (Cyber) Bullying in Germany (КОВИД-19, закрытие школ и (кибер) травля в Германии)*. Bonn: Institute of Labor Economics.
- Ranne, R., & Psychogiou, A. (2022). *Digitalisation in International Higher Education: From current challenges to what the future holds (Цифровизация в международном высшем образовании: От текущих вызовов к тому, что сулит будущее)*. ACA - Academic Cooperation Association. Взято из <https://aca-secretariat.be/wp-content/uploads/2022/03/Think-Piece-1-updated.pdf>
- Redin, C., & Erro-Garces, A. (2020). Stress in teaching professionals across Europe (Стресс у специалистов преподавания в странах Европы). *International Journal of Educational Research*, 103, 1-15. doi:10.1016/j.ijer.2020.101623
- Riva, E., Lister, K., & Jeglinska, W. (2023). *Student and staff mental well-being in European higher education institutions (Психическое благополучие студентов и работников в Европейских ВУЗах)*. NESET report. Люксембург: Издательство Европейского Союза. doi:10.2766/933130
- Robert Bosch Stiftung. (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkraefte*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. Взято из https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2024-04/Schulbarometer_Lehrkraefte_2024_FACTSHEET.pdf
- Ryan, R., & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being (О счастье и человеческих потенциалах: Анализ исследования гедонистического и эвдемонистического благополучия). *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Ryff, C. (2014). Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia (Возвращение к концепции психосоциального благополучия: Прогресс в науке и практики эвдемонии). *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10-28. doi:10.1159/000353263
- Ryttberg, M., & Geschwind, L. (2017). Professional support staff at higher education institutions in Sweden: roles and success factors for the job (Профессиональный вспомогательный персонал в ВУЗах Швеции: функции и факторы успеха для этой работы). *Tertiary Education and Management*, 23(4), 334-346. doi:10.1080/13583883.2017.1322631
- Ryttberg, M., & Geschwind, L. (2021). Organising professional support staff at higher education institutions: a multidimensional, continuous balancing act (Организация профессионального вспомогательного персонала в высших учебных заведениях: многомерное действие с непрерывным балансированием). *Tertiary Education and Management*, 27, 47-58. doi:10.1007/s11233-020-09064-y
- Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables (Разъяснение выгорания учителей: переменные уровня учителя, учащегося и организации). *Teaching and Teacher Education*, 97(103221). doi:10.1016/j.tate.2020.103221
- Sánchez-Pujalte, L., Yepes, T., Etchezahar, E., & Mateu, D. (2023). Teachers at risk: Depressive symptoms, emotional intelligence, and burnout during COVID-19 (Учителя в группе риска: Депрессивные

- симптомы, эмоциональный интеллект и выгорание во время пандемии КОВИД-19). *Frontiers in Public Health*, 11(1092839), 1-8. doi:10.3389/fpubh.2023.1092839
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions (Негативные последствия для здоровья условий с большими усилиями и низким вознаграждением). *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27-41. doi:10.1037/1076-8998.1.1.27
- Sklirou, S., & Papakonstantinou, A. (2023). Impact of Parental Aggression on Primary School Teachers' Everyday School Life and Well-being (Воздействие агрессии на повседневную школьную жизнь и благополучие учителей начальной школы). *European Journal of Education and Pedagogy*, 4(4), 72-79. doi:10.24018/ejedu.2023.4.4.702
- Skolverket. (2022). *Consequences of the COVID-19 pandemic for the education system (Последствия пандемии КОВИД-19 для системы образования)*. Solna: Swedish National Agency for Education. Взято из <https://www.skolverket.se/download/18.82a034318adacbbd61c1/1696340486570/pdf11958.pdf>
- Skolverket. (2025, January). *Prognos över behovet av lärare och förskollärare*. Взято из Skolverket: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/skolverkets-utvarderingar-och-rapporter/prognos-over-behovet-av-larare-och-forskollarare>
- Slovenian Business Point. (n.d.). *Safety at work (Безопасность на работе)*. Взято 11 апреля, 2025, из Республики Словения: <https://spot.gov.si/en/info/safety-at-work/>
- Sonoma Learning. (2024). *European Teacher Survey 2024 (Европейский опрос учителей 2024)*. Взято из <https://www.sonomalearning.com/globalassets/learning/what-we-do/european-teacher-survey/2024-european-teacher-survey-by-sanoma-learning.pdf>
- Stang-Rabrig, J., Brueggemann, T., Lorenz, R., & McElvany, N. (2022). Teachers' occupational well-being during the COVID-19 pandemic: The role of resources and demands (Профессиональное благополучие учителей во время пандемии КОВИД-19: Роль ресурсов и требований) . *Teaching and Teacher Education*, 117, 1-13. doi:10.1016/j.tate.2022.103803
- Steinhardt, M., Smith jaggars, S., Faulk, K., & Gloria, C. (2011). Chronic work stress and depressive symptoms: assessing the mediating role of teacher burnout (Хронический стресс на работе и депрессивные симптомы: оценка посреднической роли выгорания учителей) . *Stress and Health*, 27, 420-429. doi:10.1002/smi.1394
- Международное исследование по вопросам преподавания и учебы [TALIS]. (2021). Supporting teachers' use of ICT in upper secondary classrooms during and after the COVID-19 pandemic (Поддержка использования учителями ИКТ в старших классах средней школы во время и после пандемии КОВИД-19). *Teaching in Focus*, 41, 1-6.
- Theelen, H., van den Beemt, A., & den Brok, P. (2022). Enhancing authentic learning experiences in teacher education through 360-degree videos and theoretical lectures: reducing preservice teachers' anxiety (Повышение аутентичного учебного опыта в педагогическом образовании посредством 360-градусных видео и теоретических лекций: снижение тревожности будущих учителей) *European Journal of Teacher Education*, 45(2), 230-249. doi:10.1080/02619768.2020.1827392
- Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis, Y., Sobrino, S., Giannoutsou, N., Cachia, R., . . . Loannou, A. (2022). Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and

- transformation: A literature review (Воздействие цифровых технологий на образования и факторы, влияющие на цифровой потенциал и трансформацию школ: Анализ литературы) . *Educ Inf Technol (Dordr)*, 28(6), 6695-6726. doi:10.1007/s10639-022-11431-8
- Tomic, W. (2011). Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers (Требования к работе, управление работой, социальная поддержка и вера в свои силы как определяющие факторы выгорания среди учителей очного образования). *Europe's Journal of Psychology*, 7(1). doi:10.5964/ejop.v7i1.103
- TPN/Lusa. (2024, January 11). *Teachers working 50 hours a week (Учителя, работающие по 50 часов в неделю)*. Взято из The Portugal News: <https://ftp.theportugalnews.com/news/2024-01-11/teachers-working-50-hours-a-week/84996>
- Trindade, C. (2021, June 9). Мнение Европейского экономического и социального комитета о "Вызовах удаленной работы: организация рабочего времени, баланс между трудовой и личной жизнью и право на недоступность" (Поясняющее мнение по просьбе Португальского Председательства в Совете). *Официальный журнал Европейского Союза*, 64, 1-12. Взято из <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=OJ%3AC%3A2021%3A220%3AFULL>
- UGT-Servicios Públicos. (2025). *Encuesta estatal: impacto de la burocracia en la profesion docent*. Взято из https://ugt-sp.es/wp-content/uploads/Informe-resultados_burocracia-2025.pdf
- UNESCO. (2024, September 17). *What you need to know about digital learning and transformation of education (Что нужно знать о цифровом обучении и трансформации образования)*. Взято из <https://www.unesco.org/en/digital-education/need-know?hub=84636>
- Union Sindical Obrera [USO]. (2020 , June 8). *La necesaria desconexión digital para los docentes*. Взято из <https://www.uso.es/la-necesaria-desconexion-digital-para-los-docentes/#:~:text=La%20Ley%20de%20Protecci%C3%B3n%20de,derecho%20a%20la%20desconexi%C3%B3n%20digital>
- Организация Объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры [ЮНЕСКО]. (2023). *Глобальный доклад о мониторинге образования 2023: Технология в образовании: Инструмент на чьих условиях?* Париж: ЮНЕСКО. doi:10.54676/uzqv8501.
- Universiteit Leiden. (n.d.). *University Teaching Qualification (ВКО) (Квалификация для преподавания в университете)*. Взято из [https://www.staff.universiteit leiden.nl/human-resources/learning-and-development/teacher-development/university-teaching-qualification#:~:text=In%20order%20to%20guarantee%20the,lecturers%20\(UHD\)%20and%20professors](https://www.staff.universiteit leiden.nl/human-resources/learning-and-development/teacher-development/university-teaching-qualification#:~:text=In%20order%20to%20guarantee%20the,lecturers%20(UHD)%20and%20professors)
- University West. (2025, March 13). *Questions and Answers about Higher Education Pedagogy (Вопросы и ответы о педагогике высшего образования)*. Взято из https://www.hv.se/en/meet-university-west/akademus/teaching-and-learning-in-higher-education/Questions-and-answers-about-higher-education-pedagogy/?utm_source=chatgpt.com
- van der Molen, H., Nieuwenhuijsen, K., Frings-Dresen, M., & de Groene, G. (2020). Work-related psychosocial risk factors for stress-related mental disorders: an updated systematic review and meta-analysis (Связанные с работой психосоциальные факторы риска для связанных со

- стрессом психических расстройств: обновленный систематический обзор и метаанализ) . *BMJ Open*, 10(e034849). doi:10.1136/bmjopen-2019-034849
- Vargas, M., & Yepes, R. (2023). Teachers' health and the students' academic achievement: A systematic review of literature (Здоровье учителей и успеваемость учащихся). *Tempus Psicológico*, 7(1). doi:10.30554/tempuspsi.7.1.5011.2024
- Vega Formazione. (n.d.). *Rischi psicosociali: cosa sono?* Retrieved April 11, 2025, from <https://www.vegaformazione.it/PB/rischi-psicosociali-cosa-sono-p456.html#A2>
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). Teachers' well-being: a framework for data collection and analysis (Благополучие учителей: рамочная структура для сбора и анализа данных). *Рабочие документы ОЭСР по образованию Papers* (213). doi:10.1787/c36fc9d3-en
- VOION. (n.d.). *Wettelijk kader sociale veiligheid*. Взято из <https://www.voion.nl/veilig-en-vitaal-werken/sociale-veiligheid/sociale-veiligheid/wettelijk-kader-sociale-veiligheid/>
- Webster, R. (2021, July 1). *Addressing the international data gap on teaching assistants* (Восполнение пробела в международных данных по помощникам учителя). Взято из Education International: <https://www.ei-ie.org/en/item/24927:addressing-the-international-data-gap-on-teaching-assistants>
- Willsher, K. (2023, February 23). *French police questioning teenager after fatal stabbing of school teacher* (Допрос французской полицией подростка после нанесения им смертельного удара ножом школьному учителю). Взято из <https://www.theguardian.com/world/2023/feb/23/french-police-questioning-teenager-after-fatal-stabbing-of-school-teacher>
- Winding, T., Aust, B., & Andersen, L. (2022). The association between pupils' aggressive behaviour and burnout among Danish school teachers - the role of stress and social support at work (Связь между агрессивным поведением учеников и выгоранием среди датских школьных учителей). *BMC Public Health*, 22(316). doi:10.1186/s12889-022-12606-1
- Winter, E., Costello, A., O'Brien, M., & Hickey, G. (2021). Teachers' use of technology and the impact of Covid-19 (Использование учителями технологий и последствия КОВИД-19). *Irish Educational Studies*, 40(2), 235-246. doi:10.1080/03323315.2021.1916559
- Winter, E., Smith, S., & Szproch, A. (2022). Bouncing back post COVID-19: Responding to needs arising from the closure of educational settings within the Irish primary and early years' education sector (Восстановление после КОВИД-19: Ответные меры на потребности, возникающие из-за закрытия ирландского сектора начального и дошкольного образования). *Irish Journal of Education*, 45(4), 1-24. Взято из <http://www.erc.ie/ije>
- Wood, J., & Shine, I. (2023, February 3). *Right to disconnect: The countries passing laws to stop employees working out of hours* (Право на недоступность: Страны, принявшие законы, которые кладут конец труду работников во вне рабочее время). Взято из Jobs and the Future of Work: <https://www.weforum.org/stories/2023/02/belgium-right-to-disconnect-from-work/>
- Всемирная организация здравоохранения [ВОЗ]. (2022, 17 июня). *Mental Health* (Психическое здоровье). Взято из <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

- Всемирная организация здравоохранения [ВОЗ]. (2024). *The World Health Organization-Five Well-Being Index (WHO-5) (Индекс благополучия Всемирной организации здравоохранения-5 (ВОЗ-5))*. Женева: Всемирная организация здравоохранения. Взято из <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/igo/legalcode.en>
- Всемирная организация здравоохранения [ВОЗ]. (n.d.). *Burn-out an "occupational phenomenon" (Выгорание - "профессиональное явление")*. Взято из World Health Organization: <https://www.who.int/standards/classifications/frequently-asked-questions/burn-out-an-occupational-phenomenon>
- Zancajo, A., Verger, A., & Bolea, P. (2022). Digitalization and beyond: the effects of Covid-19 on post-pandemic educational policy and delivery in Europe (Цифровизация и далее: последствия КОВИД-19 для постпандемической политики и предоставления образования в Европе). *Policy and Society*, 41(1), 111-128. doi:10.1093/polsoc/puab016
- Zhou, X., Smith, C., & Al-Samarraie, H. (2024). Digital technology adaptation and initiatives: a systematic review of teaching and learning during COVID-19 (Адаптация цифровых технологий и инициативы по их использованию: систематический анализ преподавания и учебы во время КОВИД-19). *Journal of Computing in Higher Education*, 36, 813-834. doi:10.1007/s12528-023-09376-z

Глоссарий

Тревожность	Тревожность характеризуется чувством беспокойства, страха или дискомфорта, которое может быть легким или тяжелым. Если тревожность сохраняется долгое время или является всепоглощающей, она может серьезно нарушить повседневную жизнь и проявляться в таких физических симптомах, как учащенное сердцебиение, нетерпение или трудность сосредоточиться.
Выгорание	Выгорание является долговременной реакцией на хронические и межличностные факторы стресса на рабочем месте, которые часто проявляются в трех основных формах: эмоциональное истощение, цинизм или деперсонализация (обезличенность) и пониженное чувство личной или профессиональной эффективности.
Депрессия	Депрессия является психическим расстройством, характеризующимся непреходящей грустью, безнадежностью, потерей интереса к активным действиям и эмоциональными или физическими симптомами, мешающими в повседневной жизни. Она может негативно влиять на мысли, эмоции, поведение и физическое благополучие человека и, в тяжелых формах, способна вести к мыслям о самоубийстве.
Цифровизация	Широкое внедрение цифровых технологий и оцифрованных данных с помощью ноутбуков, смартфонов, других устройств и средств и цифровой инфраструктуры.
Эмоциональный труд	Усилия, планирование и контроль, необходимые для выражения желательных для организации эмоций в ходе межличностного взаимодействия.
Гибридное преподавание	Класс, состоящий из присутствующих очно и подключенных через Интернет учащихся, во время проведения учителем синхронных уроков. Учитель обычно присутствует в классной комнате физически.
Базовое педагогическое образование	Обязательная подготовка, которая вооружает потенциальных учителей ключевыми профессиональными компетенциями и формирует представления, необходимые для выполнения ими своей дальнейшей роли и обязанностей.
Управление работой	Степень, в которой работник может реализовывать свою профессиональную самостоятельность (автономию) и влиять на то, как он/она выполняет свою работу.
Психическое здоровье	Состояние психического благополучия, позволяющее людям справляться со стрессами в жизни, реализовывать свои способности, хорошо учиться и работать и вносить вклад в жизнь общества.
Онлайновое преподавание	Преподавание, при котором и учитель и учащийся подключены друг к другу через Интернет, обычно из дома. Онлайновое преподавание может осуществляться либо синхронно, либо посредством записи, которую учащиеся могут просматривать в свое время.
Психосоциальные риски	«Психосоциальные риски – это аспекты организации труда и управления им, а также его социальный и организационный контексты, которые потенциально могут наносить психологический или физический вред».
Стресс	Сам стресс возникает из воображаемого отсутствия контроля и поддержки, ведущего к негативному психологическому состоянию, которое характеризуется воздействием как на когнитивные, так и на эмоциональные составляющие.
Техностресс	Стресс, вызываемый использованием ИКТ, подпитываемый перегруженностью технологиями, техновторжением и ростом нагрузки и стресса.
Благополучие	Благополучие – многогранная концепция, которая опирается на различные социальные, экономические, психологические, культурные, духовные и политические аспекты.

Условия труда	Продолжительность рабочего времени, рабочая нагрузка, испытываемое на работе давление и имеющиеся уровни поддержки и ресурсов
Рабочее время	Рабочее время отражает количество отработанных часов (как оплачиваемых, так и неоплачиваемых) и подвержено прямому воздействию таких факторов, как нагрузка, интенсивность труда и даже возможность быть недоступным для выполнения связанных с работой обязанностей.
Баланс между трудовой и личной жизнью	Разделение времени и сосредоточенности человека между рабочим временем и временем для семьи, друзей или отдыха. Работники имеют право на недоступность во вне рабочее время и наслаждение подлинным отдыхом.