

«It doesn't Concern Me» or Some Reflections on Pedagogical Indifference

UDC: 17.022 : [331.101.33+37.064.2]

DOI: <https://doi.org/10.15421/172502>**Rohova Olena**Ph.D., Assoc. Prof., <https://orcid.org/0000-0001-5498-6897>, rogovaeg69@gmail.com**Karpan Iryna**Ph.D., Assoc. Prof., <https://orcid.org/0000-0002-1921-5373>, irinakarpan2@gmail.com*Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council» (Dnipro, Ukraine)*

Abstract

Relevance. The role of educators in shaping society through education remains highly significant, making any destructive tendencies within the teaching profession a matter of considerable public concern. One such amoral trend is the increasing occurrence of professional pedagogical indifference, which has negative consequences for all participants in the educational process, including teachers themselves and the student community.

The purpose of this article is to conduct a philosophical and educational analysis of the main causes and consequences of the spread of pedagogical indifference as an ethical issue, along with outlining possible ways to address it.

Results. The article identifies the ethical, psychological, social, and economic foundations of the rise in pedagogical indifference. The most significant negative consequences of this phenomenon include the further loss of motivation, interest in work, and the growth of professional apathy among educators. It also leads to destructive effects on students' mental health, worldview, and the quality of their knowledge, fosters an unfriendly atmosphere with increased conflicts, including bullying among children, and results in a loss of trust in significant adults. An empirical study of teachers' self-assessment of their emotional and ethical state was analyzed, providing insights into potential solutions for overcoming pedagogical indifference. The study substantiates the necessity of improving the external working conditions for educators and enhancing their internal ethical state by fostering an attitude toward teaching as a form of service and co-being within the time-space shared with their students.

The conclusions emphasize the importance of not only providing resources but also cultivating a culture of respect for the teaching profession and inspiring leadership in the educational process. This can be achieved by reconnecting educators with the essence of their pedagogical mission. Future research perspectives are outlined, focusing on identifying and analyzing effective multi-level approaches to overcoming pedagogical indifference within the framework of systemic educational reforms.

Keywords: educator, personality, education, pedagogical indifference, professional ethics, values, emotional engagement

«Мене це не стосується» або деякі роздуми про педагогічну байдужість

Рогова Олена, Карпань Ірина*Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради» (Дніпро, Україна)*

Анотація

Актуальність. Роль педагога у формуванні суспільства через освіту залишається досить значущою, тому будь-які деструктивні тенденції, що з'являються у царині педагогічної діяльності викликають потужну суспільну стурбованість. Однією з зазначених тенденцій у галузі ділової етики виступає почастищення випадків педагогічної байдужості, яка має негативні наслідки для всіх учасників освітнього процесу: і самих педагогів, і учнівської спільноти.

Метою даної статті є філософсько-освітній аналіз основних причин та наслідків поширення педагогічної байдужості як етичної проблеми з накресленням можливих шляхів її вирішення.

Результати дослідження. У статті визначено етичні, психологічні, соціальні та економічні підвалини зростання педагогічної байдужості. До найбільш негативних наслідків педагогічної байдужості віднесено подальшу втрату мотивації, інтересу до роботи, зростання професійної апатії самих педагогічних працівників. Зазначено її деструктивний вплив на ментальне здоров'я учнів, їх світобачення, погіршення якості знань учнів, створення недружньої атмосфери з посиленням конфліктів, зокрема булінгу, серед дітей та втратою довіри до значущих дорослих. Проведено аналіз емпіричного дослідження самооцінки власного етико-емоційного стану педагогічних працівників, що дозволило визначити можливі шляхи вирішення проблеми педагогічної байдужості. Обґрунтовано необхідність покращення зовнішніх умов роботи педагогічних працівників та удосконалення внутрішнього етичного стану освітян у напрямку формування ставлення до своєї діяльності як до служіння через співбуття у часі-просторі з вихованцями.

Зроблено **висновки** про важливість не лише забезпечення ресурсами, а й формування культури поваги до професії вчителя та необхідність натхненного лідерства в освітньому процесі через повернення освітян до сутності педагогічної місії. Накреслено перспективи майбутніх досліджень, що можуть бути зосереджені на визначенні та аналізі ефективних багаторівневих підходів, спрямованих на подолання педагогічної байдужості в контексті системних реформ у сфері освіти.

Ключові слова: педагог, особистість, освіта, педагогічна байдужість, професійна етика, цінності, емоційна залученість

Вступ.

Освіта є однією з ключових складових розвитку суспільства, і роль вчителя, вихователя, тренера, керівника гуртка тощо в цьому процесі важко переоцінити. Від педагогічних працівників залежить, наскільки діти зможуть реалізувати свій потенціал, розвинути ключові компетентності, власні навички та підготуватися до дорослого життя. Але в освітянському середовищі останнім часом починають спостерігатись негативні явища все більш послабленої залученості педагогів до повноцінного виконання своєї значущої ролі, що свідчить про певну втрату етичної складової їх професійної діяльності. Автори даної статті (як фахівці у галузі філософії освіти і як батьки сучасних дітей шкільного віку через постійне та систематичне спостереження за освітніми процесами в шкільній та позашкільній освітній царині) можемо констатувати, що прикладом такої тенденції виявляється поступово зростаюча професійна байдужість педагогів до самого освітнього процесу, до дитячої особистості, до проблем учнівського колективу, а іноді й до власного професійного зростання. Ця проблема має серйозні наслідки для учнів, педагогічного середовища та освіти загалом.

У цій статті проаналізуємо основні причини та наслідки педагогічної байдужості, як етично негативного явища, а також можливі шляхи подолання зазначеної проблеми.

У проведеному дослідженні, застосовуються наступні методи. Для вивчення етичних, психологічних, соціальних та економічних причин, педагогічної байдужості її наслідків та можливих шляхів вирішення проблеми використовується метод філософсько-освітнього аналізу. Метод етичного обґрунтування застосовується для доведення необхідності удосконалення морального стану педагогів. Аналітичний підхід дозволяє дослідити окремі наслідки педагогічної байдужості, таких як демотивація, погіршення ментального здоров'я учнів, зниження якості освіти, поширення конфліктів і булінгу та проаналізувати взаємозв'язки між цими явищами та їх впливом на освітнє середовище. Емпіричне дослідження дозволяє отримати уявлення про самооцінку педагогічними працівниками власного етико-емоційного стану, виділити ключові аспекти етично негативних проявів байдужості, а також намітити ефективні шляхи вирішення цих проблем.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. В науковій літературі знаходимо окремі думки про те, що суспільство в цілому перебуває у стані байдужості, викликаному загальною етичною дезорієнтацією, та ціннісною невизначеністю (наприклад, Машовець, 2016, с.117-118). Проблема педагогічної байдужості, яка є варіантом прояву загальної суспільної тенденції, свідчить про професійну деформацію освітян, що досліджується в різних наукових працях. Зокрема,

Е. Беляєва та Л. Зубкова (2015) аналізують проблему педагогічної байдужості, як відчуженості через комплекс негативних змін у структурі особистості, що виникають під впливом змісту, організації та умов викладацької діяльності. М. Марусинець (2014) вважає байдужість до результатів роботи соціально-психологічним симптомом професійного вигорання у педагогічній діяльності вчителя. Байдужість як один із видів психологічного захисту професійних деструкцій особистості описує О. Якимчук (2023). На відсутність належної уваги з боку вчителів, як на одну з причин поширення булінгу в закладах освіти, наголошують Л. Михеєва та О. Кулешова (2022). О. Поліщук та Т. Колтунович (2019) аналізують емоційні прояви у педагогів залежно від ступеня їхньої професійної деформації, до яких відносять байдужість як суб'єктивний фактор ключових детермінант професійних деформацій. Безапеляційно та чітко заявляє колишня міністерка освіти Л. Гриневич (2018) про те, що найбільшим ворогом у реформуванні «Нової української школи» є байдужість, бездіяльність і зневіра. Проте, більшість із зазначених авторів розглядають окремі аспекти прояву байдужості в освітньому процесі та перебувають у галузі психолого-педагогічних міркувань над зазначеною проблематикою, яка, на нашу думку, вимагає на сьогодні комплексної філософсько-освітньої рефлексії.

Результати дослідження.

Байдужість визначимо як етично негативний стан, що характеризується відсутністю інтересу, турботи або емоційного залучення до чогось чи когось. В цьому стані людина не відчуває мотивації або не інвестує своїх сил у ситуацію чи проблему, розраховуючи лише на себе, перестає помічати поряд із собою інших. У контексті освіти педагогічна байдужість означає відсутність емоційної залученості або зацікавленості в навчанні, розвитку та благополуччі учнів та власному професійному зростанні. Ключовими проявами байдужості виступають: відсутність емпатії, як невміння або небажання піклуватися про потреби або почуття інших; апатія, як загальна відсутність інтересу до професійної сфери або докладання зусиль; емоційне відчуження, як невміння встановити значущі зв'язки з учасниками освітнього процесу, їхніми труднощами або індивідуальними потребами, що створює напружену атмосферу в навчальному середовищі.

Цілком має сенс в якості першої причини педагогічної байдужості, як негативного етичного стану, визначити професійне вигорання. Педагоги часто працюють в умовах постійного стресу, великого перевантаження та високих очікувань. Це призводить до емоційного виснаження та, зрештою, втрати інтересу до роботи. Багаторічне виконання одних і тих же дій в одній і тій освітній установі або за однією й тією ж програмою може викликати

відчуття монотонності, рутини та втрати мотивації. Необхідність впровадження будь-яких інновацій в такій ситуації викликає тільки роздратування. Професійне вигорання може бути наслідком етичних порушень на індивідуальному та організаційному рівнях. Невиправдані вимоги, відсутність підтримки, погане керівництво, несправедливість у розподілі обов'язків з боку адміністративної складової і недостатня турбота про власне емоційне благополуччя, відсутність витривалості, стресостійкості та вміння протистояти різноманітним випробовуванням можуть створювати умови для вигорання.

Певною підставою до формування педагогічної байдужості є низька оплата праці педагога, що змушує освітян шукати додаткові джерела доходу, працювати у досить поважному пенсійному віці або за сумісництвом (іноді занадто вимушеним), що призводить до перевантаження та виснаженості у професійній діяльності та професійному розвитку, бо на відповідну посаду залученість просто не вистачає ані фізичних, ані душевних сил. Небайдужість вимагає цілої низки етичних дій, які об'єднують емоційну чутливість, моральні переконання і готовність до активних дій, які з віком все складніше та складніше виконувати педагогові. Небайдужість не є простим почуттям, а є постійною готовністю діяти на користь інших, долати труднощі та бути чутливим до потреб оточення. Ці внутрішні сили з віком або у перевантаженому стані згасають, їх не вистачає для підтримки балансу між власними інтересами та обов'язками перед іншими у професійній царині.

До причин педагогічної байдужості можна віднести й невизнання професії у соціумі або принижений останнім часом соціальний статус педагога. В українському суспільстві часто недооцінюють роль педагога, батьки зверхньо та зі смаком піддають нищівній критиці освітян у віртуальному просторі, не маючи елементарних фахових знань у галузі педагогіки. Або навпаки, відсутність інтересу та підтримки з боку батьків, їх зацікавленості в навчанні своїх дітей сприяють педагогічному відчуттю етико-негативних станів непочутості, безпорадності та самотності у справі освіти та виховання, що призводить до професійної апатії на тлі несформованості практик внутрішнього опору етико-негативним станам. Все це знижує мотивацію до співучасті у подіях, що відбуваються в учнівських колективах.

Брак можливостей до саморефлексії та самовдосконалення або формальне підвищення кваліфікації (для галочки) сприяє тому, що педагоги перестають прагнути до вдосконалення своїх навичок, тримати руки на пульсі соціокультурних змін в дитячих спільнотах тощо. Недостатня увага з боку адміністрацій закладів освіти, відсутність підтримки ініціатив педагогів або незабезпечення необхідними ресурсами призводять також до апатії та байдужості.

Етичним корінням цієї причини може виступати безвідповідальність, педагогічна зверхність, надмірна професійна самовпевненість самих освітян.

Низька мотивація учнів, постійні та, відверто кажучи, зростаючі проблеми з дисципліною народжують бажання відсторонитись від цих проблем (але давайте уявимо лікаря, який постійно бачить тяжкохворих пацієнтів і має лише одне бажання – відсторонитись від лікування складного діагнозу/пацієнта/медичного випадку). Якщо учні проявляють байдужість до навчання або демонструють проблемну поведінку, то вони ще більше потребують педагогічного ентузіазму, втручання та залученості. Бігство від проблем базується на ряді етичних негараздів, серед яких — безвідповідальність, егоїзм, егоцентризм, страх, що перешкоджає виконанню обов'язків, спонукає до компромісу з власними принципами, і звичайні лінощі та бездіяльність. Ці негаразди заважають фахівцям долати труднощі, вирішувати проблеми, стійко реагувати на ситуації, які потребують уваги та дій.

Причини байдужості педагогів є зрозумілими, але їх не можна вважати виправданими, бо хто допоможе дитині, що має складні стосунки, випробовує на собі цькування, відчуває постійний психологічний тиск, ще не навчилася товаришувати (можливо робить помилки на цьому шляху), є розгубленою, звертає на себе увагу хибними засобами, бо все її істо кричить: «Я тут, допоможіть мені!!!», а у відповідь глуха стіна: «Так, я нічого не бачу», «Мене це не обходить», «Чому знов ти?», «Скільки можна?», «Розбирайтесь самі». Й клубок протиріч і не розв'язаних проблем все зростає і зростає. Тому байдужість педагогів є серйозною проблемою і не має виправдань, бо здатна привести до незворотних наслідків для ментального здоров'я дитини, її світорозуміння та світосприйняття.

Педагогічні працівники несуть відповідальність не тільки за навчання, але й за розвиток своїх учнів. Їхня байдужість може призвести до втрати інтересу до занять та негативного впливу на самі досягнення учнів. Якщо педагогі не віддають достатньо часу та зусиль задля підготовки занять (постійний цейтнот, покладання на попередній досвід для проведення занять), це призводить до погіршення рівня знань учнів, зниження якості набутих навичок та небажання вчитись/тренуватись/набувати майстерності та удосконалюватись.

Освітняни мають забезпечувати підтримуюче середовище, де вихованці можуть почуватися безпечно і впевнено. Байдужість може знизити самооцінку і викликати етичні та емоційні проблеми або навіть розлади у дітей. Педагоги несуть моральне зобов'язання підтримувати своїх учнів і допомагати їм розвиватися. Байдужість є свідченням про нехтування цією відповідальністю. Педагогічні працівники мають дотримуватися певних етичних стандартів професії, які включають уважне ставлення до потреб учнів,

щоб забезпечити їм оптимальні умови для навчання, мотивувати їх до досягнення успіхів та допомагати їм знайти свої сильні сторони й усвідомити слабкі.

Педагогічна байдужість виступає як професійно етична проблема, оскільки вона може негативно впливати на учнів і створювати атмосферу недружньої атмосфери, постійних страждань для окремої дитини, яка розуміє, що вона є непоміченою та неоціненою, залишається відчуженою, сам на сам зі своїми проблемами в дитячому колективі через відсутність уваги до конфліктів та агресії між учнями. І це «сам на сам» врешті-решт може призвести до нервового зриву, зростання зворотної агресії або, навпаки, пригнічення через закріплення моделі стосунків «виживає сильніший», чи «якщо не я, то мене..», бо агресивні дії залишаються безкарними.

А в окремих колективах, успішність яких залежить від єдності та згуртованості (таких як спортивні команди, танцювальні колективи) закріплюється негативний психологічний клімат, який стає на заваді до перемог у змаганнях, до здорової конкуренції. І ніяке підвищення персональної майстерності не додасть переможної результативності, бо перемогу, не в останню чергу, формує командний дух, а він розчавлений педагогічною байдужістю.

Освітня мають бути наочними етичними прикладами для своїх учнів. Байдужість може навчити дітей, що відсторонена поведінка, яку вони бачать є прийнятною, і це може призвести до посилення конфліктів і булінгу в дитячому колективі, а у подальшому негативно вплинути на особистісну самооцінку та поведінку у майбутньому. Коли учні відчують незацікавленість з боку

педагога, вони втрачають довіру до нього як до авторитетної, значущої в їх житті дорослої людини та навчального процесу в цілому. Як наслідок, вони не наважуватимуться звертатися по допомогу.

Важливо шукати шляхи допомоги освітянам щодо протидії зростанню педагогічної байдужості задля створення більш підтримуючого та емпатичного навчального середовища. Це обговорення можна розпочати з аналізу самооцінки власного ціннісно-емоційного стану педагогічних працівників, який було проведено авторами статті через google-анкетування, що мало визначити емоційний стан (після двох років пандемії та майже трьох років війни) та виявити «цінності в свідомості» сучасних педагогів (які ще не обов'язково виступають «цінностями в дії», але за їх несформованості вже напевно не зможуть реалізуватись у вчинковій царині), що можуть виступити фундаментом коригування ситуації.

В анонімному анкетуванні прийняли участь 303 педагоги, що працюють в різноманітних закладах освіти Дніпропетровської області. Анкета передбачала відповіді на запитання з можливістю самооцінки власної думки або поведінки за шкалою від 1 до 5, де: 1 – категорично не погоджуюсь, 2 – швидше не погоджуюсь, 3 – важко сказати, 4 – швидше погоджуюсь, 5 – категорично погоджуюсь. Отже, високі бали (4–5) свідчать про активну залученість, емпатію та професіоналізм. Низькі бали (1–2) можуть вказувати на педагогічну байдужість у різних проявах її наслідків.

Блок 1 «Емоційна залученість» (таблиця 1) пропонував зробити самооцінку етико-емоційної залученості освітян у професійній сфері. Результати було розподілено наступним чином.

Табл. 1.

«Емоційна залученість»

	1 – категорично не погоджуюсь, %	2 – швидше не погоджуюсь, %	3 – важко сказати, %	4 – швидше погоджуюсь, %	5 – категорично погоджуюсь, %
Я цікавлюсь не лише академічними, але й особистими досягненнями учнів	1,6	3,3	5,6	44,6	44,9
Мене хвилює емоційний стан учнів на уроках	1	2,3	2,3	28,1	66,3
Я готовий/готова витратити додатковий час, щоб допомогти учням зрозуміти матеріал	1,3	5	12,5	43,9	37,3
Я помічаю зміни в настрої та поведінці своїх учнів	0,3	1,7	5	46,5	46,5
Робота з учнями приносить мені задоволення	0,7	4	7,9	36,6	50,8

Лише одне питання цього блоку полягало у практичній площині (Я готовий/готова витратити додатковий час, щоб допомогти учням зрозуміти матеріал), всі інші торкалися переважно пасивного боку етико-емоційного стану без готовності до якихось дій (хвилювання, спостереження, задоволення, зацікавлення). Саме це питання продемонструвало нижчі серед інших позитивні результати. При тому, що 43,9% опитуваних швидше погоджуються, а 37,3% категорично погоджуються (загалом 81,2%, що є досить високим показником), водночас, 12,5% вагаються, а ще

6,3% не погоджуються з твердженням. Це означає, по-перше, помітний рівень сумнівів у 18,8%, який свідчить, що майже кожен п'ятий педагог не готовий витратити додатковий час для допомоги учням. По-друге, можна побачити найнижчий в опитуванні рівень категоричної згоди: тільки 37,3% повністю готові витратити додатковий час. Це вказує на те, що, хоча більшість педагогів підтримують ідею додаткової допомоги, лише частина з них робить це беззастережно.

Блок 2 (таблиця 2) пропонував питання, пов'язані з професійною мотивацією освітян.

Табл. 2.

«Професійна мотивація»

	1 – категорично не погоджуюсь, %	2 – швидше не погоджуюсь, %	3 – важко сказати, %	4 – швидше погоджуюсь, %	5 – категорично погоджуюсь, %
Я вважаю свою професію важливою для суспільства.	0,3	3	6,6	29,4	60,7
Навчання учнів є для мене джерелом натхнення	0,7	3,3	15,8	48,2	32
Я продовжую розвиватися як професіонал(ка) у сфері педагогіки	0,3	2	5,9	44,6	47,2
Мене мотивують досягнення моїх учнів	-	2,3	3,3	34	60,4

Найгірший результат у цьому опитуванні спостерігається за твердженням: «Я відчуваю, що мої зусилля мають значення для учнів». Лише 32,3% респондентів категорично погоджуються з цим твердженням, а 21,8% вказують, що їм важко сказати, чи це так. Зазначене питання висвітлює проблему недостатнього визнання роботи педагогів. Значна частина вчителів не впевнені, що їхні зусилля цінуються чи помітні для учнів.

На твердження «Навчання учнів є для мене джерелом натхнення» було отримано 19,8% нейтральних та негативних відповідей (15,8% відповіли важко сказати і 4% не погоджуються з тим, що навчання учнів їх надихає). Результати можуть свідчити про те, що не всі педагоги мають можливість або бажання знаходити натхнення в навчанні учнів.

Блок 3 (таблиця 3) передбачав самооцінку педагогів у ставленні до учнів.

Табл. 3.

«Ставлення до учнів»

	1 – категорично не погоджуюсь, %	2 – швидше не погоджуюсь, %	3 – важко сказати, %	4 – швидше погоджуюсь, %	5 – категорично погоджуюсь, %
Учні мають самостійно розв'язувати свої проблеми без втручання вчителя.	26,1	40,9	21,5	10,2	1,3
Відчуваю роздратування, коли учні задають багато запитань.	42,9	38,6	12,5	3,6	2,3
Якщо учень не проявляє інтересу до навчання, я не бачу сенсу його мотивувати.	34	36,5	17,2	8,3	4
Я однаково ставлюсь до всіх учнів незалежно від їхньої успішності	3	5,3	6,3	27,7	58,7
Невдачі учнів не викликають у мене сильних емоцій	26,4	34,3	20,8	12,2	6,3

Три найбільш важливі, на нашу думку, результати цього блоку:

1) З твердженням «Учні мають самостійно розв'язувати свої проблеми без втручання вчителя» 26,1% опитаних категорично не погоджуються, 40,9% швидше не погоджуються. Тобто загалом 67% педагогів заперечують цю ідею та вважають важливим допомагати учням у розв'язанні їхніх проблем. Однак 21,5% вагаються, а 11,5% (10,2% + 1,3%) погоджуються з твердженням. У підсумку це 33% (кожен третій), хто вважає, що учні мають вирішувати проблеми самостійно, або не впевнений в своїй ролі в цьому процесі, тобто скоріше не занурюється в дитячі проблеми.

2) З тезою «Відчуваю роздратування, коли учні задають багато запитань» категорично не погоджуються 42,9%, 38,6% швидше не погоджуються (разом 81,5%). Тож більшість педагогів не роздратовуються через запитання. Однак 12,5% вагаються, а 5,9% погоджуються з твердженням, що сигналізує про певну групу (майже кожного п'ятого вчителя), що відчуває негативні емоції в ситуаціях активного інтересу учнів.

3) «Якщо учень не проявляє інтересу до навчання, я не бачу сенсу його мотивувати». Значна частина педагогів визнають важливість мотивації учнів, навіть якщо ті спершу не зацікавлені: 34% категорично не погоджуються, 36,5% швидше не погоджуються (разом 70,5%). Проте 17,2% вагаються, а 12,3% (8,3% + 4%) погоджуються з твердженням. Це група вчителів (майже третина з опитаних), які вважають, що мотивація незацікавлених учнів - не вчительська функція.

В цілому, в проведеному опитуванні ми можемо бачити досить високий результат самооцінки етико-емоційної залученості освітян. В такому випадку, як пояснити різницю між даними анкетування та реальним станом речей?

По-перше, це протиріччя можна пояснити декларативним характером відповідей, коли учасники опитування, навіть анонімного, скоріше відповідають так, як «правильно» або як очікується від педагога, а не відповідно до своїх щоденних реалій. Крім того, у деяких закладах освіти байдужість може бути прийнятною нормою (до речі, автори статті зустрілись з цим особисто в окремих закладах освіти), яку педагоги сприймають як стандарт поведінки, хоча маніфестують емпатичні стосунки. Навіть емоційно залучені педагоги з часом можуть адаптуватися до такого середовища.

По-друге, те, скільки людина реалізує декларованих нею цінностей, залежить від багатьох чинників. У психології це явище описується через поняття «розрив між намірами і поведінкою». Дослідження показують, що рівень відповідності між декларованими цінностями, або «цінностями в свідомості», і реальністю, або «цінностями в дії»

часто коливається і залежить від контексту. Проте у соціальній психології, зокрема в роботах Л.Фестінгера (Festinger, 1957), І.Аджена (Ajzen, 1991), Е.Гігінса (Higgins, 1987), А.Блейзі (Blasi, 1980) зазначається, що люди виконують лише 40-70% своїх декларацій залежно від ситуації (так званий загальний розрив). Це означає, що близько 30-60% декларованих цінностей не знаходять відображення в поведінці. Отже, наприклад, якщо невдачі учнів викликають у вчителя сильні емоції на рівні 60,7% (26,4+34,3%, див. таблицю 3) відповідно до декларованих показників, то за фактом це може означати всього лише від 18,2% до 36,4% в реальності. А «кожен третій», що декларує певний рівень байдужості, по факту може цілком виступати «кожним другим» у кращому випадку, або «трьома з чотирьох» у гіршому.

Але навіть, якщо декларативні відповіді в анкетуванні виглядають скоріше як проголошення цінностей (наприклад, «я хвилююсь про емоційний стан учнів») або «цінностями у свідомості», вони цілком можуть стати підґрунтям для подолання байдужості за певних умов, своєрідним першим кроком до змін, якщо перетворяться на практичні дії. Ось як це може працювати. Висловлюючи свою позицію в деклараціях або опитуваннях, педагоги можуть усвідомити, що етико-емоційна байдужість або нестача уваги до учнів спонукає рефлексувати над власними реаліями. «Правильні» відповіді створюють дисонанс, який може мотивувати до змін. Декларація в такому випадку створює простір для саморефлексії – педагоги починають аналізувати власну поведінку, власний етичний стан. Це стимулює/народжує бажання вдосконалюватися та шукати шляхи реального втілення своїх установок.

Якщо більшість педагогів у деклараціях демонструє позитивні установки, це може стати основою для розробки стандартів етико-емоційної підтримки, що підкріплюють очікувану поведінку та змушують діяти відповідно до цінностей. Розрив між деклараціями та реальністю може також свідчити про наявність бар'єрів (про які йшлося вище). При цьому участь в опитуванні може допомогти ідентифікувати ці проблеми. Декларації можна використовувати як індикатор потреб у навчанні освітян. Наприклад, якщо педагоги висловлюють готовність, але не знають, як реалізовувати небайдужість, це сигнал для розробки програм підвищення кваліфікації.

Декларації – це стартова точка для виявлення етичних прагнень і установок педагогів. Щоб подолати реальну байдужість, ці декларації потрібно перевести у практичні дії через системний підхід: навчання, підтримку, моніторинг і створення умов для реалізації заявлених принципів. Іншими словами, вони мають стати інструментом змін, якщо використовуються як частина ширшої стратегії розвитку педагогічного середовища, в якому освітяни мають виступати активними у формуванні безпечного

та підтримуючого середовища для всіх учнів. Це включає своєчасне втручання, надання допомоги в освітньому та виховному процесах.

Нагальним завданням стає підтримка професійного розвитку педагогів через запровадження регулярних тренінгів, курсів підвищення кваліфікації та стажувань, організацію методичних семінарів та конференцій для обміну кращими практиками діалогіки партнерства в освітньому середовищі. Слід активізувати надання психологічної підтримки педпрацівникам задля профілактики професійного вигорання, забезпечити систематичний доступ до психологічних консультацій.

Важливим аспектом є створення позитивного середовища через розвиток командного духу та взаємопідтримки серед педагогів. Неабиякого значення набуває покращення умов праці через оптимізацію навантаження на тлі збереження/підвищення заробітної плати/пенсійного забезпечення.

Мотивація учнів потрібна вчителю, щоб учнівські результати були надихаючим фактором педагогічної діяльності. Задля цього треба потужне використання сучасних технологій, проектних робіт, інтерактивних методів навчання та пошуку інноваційних підходів до подолання освітніх втрат.

Регулярна комунікація та обмін інформацією з батьками щодо успіхів і проблем учнів сприятимуть побудові більш довірливих стосунків. Заохочення активної участі батьків у навчальному процесі через обговорення не тільки успіхів, але й викликів у навчальному процесі, може сприяти підвищенню поваги до статусу педагога, відчуттю більшої підтримки та отриманню мотивації щодо відповідності доброчесним очікуванням батьків.

Проте перераховані нами пропозиції складають лише зовнішній інтерфейс вирішення проблеми, а існує ще й внутрішня складова. Це відчуття особливих ціннісно-етичних станів: служіння та співбуття. Внутрішнє відчуття служіння педагога та співбуття з дитиною – це усвідомлення своєї ролі як наставника, який не тільки передає знання, але й створює глибокий етико-емоційний зв'язок із дитиною. Це стан душі, в якому педагог діє з позиції емпатії, підтримки й спільного переживання життєвих моментів, що сприяє гармонійному розвитку дитини. Це також можна назвати покликанням педагога, де служіння означає безкорисливу турботу про благо дитини, а співбуття – здатність бути поруч, розділяти з дитиною час і простір, розуміти та приймати дитину такою, якою вона є. Байдуші люди не створюють зв'язку, не співіснують із іншими, їхня пасивність дозволяє процвітати всьому аморальному. Польський письменник Бруно Ясенський висловив всю сутність небезпеки байдужості у своєму романі «Змова байдужих» (Ясенський, 1974), де він проголосив не боятися ворогів, в гіршому випадку, вони можуть

вбити, не боятися друзів, в гіршому випадку, вони можуть зрадити, а боятися байдужих, бо з їх мовчазної згоди існує на землі і зрада, і вбивство. Там, де є справжнє співбуття, немає місця мовчазній згоді на зло, бо співбуття є активною формою залученості, що допомагає будувати стосунки, сприяти добру і протистояти байдужості, яка здатна привести до зради чи несправедливості.

Формування ставлення до педагогічної діяльності як до служіння може відбуватись виключно на рівні внутрішньої роботи фахівця над собою, до якої педагога можна спонукати, але вона потребує ціннісно-орієнтованих змін в самій особистості через суб'єктивні зусилля самої особистості.

Висновки.

Отже, байдужість вчителів до потреб дітей та власного професійного розвитку є серйозною проблемою, яка негативно впливає на якість освіти та суспільство в цілому. Головними причинами поширення педагогічної байдужості можна вважати етико-негативні стани непочутості, безпорадності, самотності, безвідповідальності, надмірної професійної самовпевненості, егоїзму, страху перед конфліктами, егоцентризму, бездіяльності та лінощів. Ці стани здатні привести до професійного вигорання, невизнання професії у соціумі або приниженого останнім часом соціального статусу педагогів. Формуванню байдужості «допомагають» і брак можливостей до саморефлексії та самовдосконалення або формальне підвищення кваліфікації, а також низька мотивація учнів та постійні проблеми з дисципліною.

До негативних наслідків педагогічної байдужості слід віднести шкідливі стани для самих педпрацівників, які полягають у подальшій втраті мотивації, інтересу до роботи, зростанню професійної апатії. Все це знижує мотивацію до співучасті у подіях в учнівських колективах, здатне привести до незворотних наслідків для ментального здоров'я дітей, їх світорозуміння та світосприйняття, погіршення рівня знань учнів, зниження якості набутих навичок та небажання вчитись/тренуватись/набувати майстерності та удосконалюватись через створення недружньої атмосфери постійних страждань для окремої дитини, посилення конфліктів і булінгу в дитячих колективах, а у подальшому у негативному впливі на особистісну самооцінку та поведінку у майбутньому. Небезпечним наслідком є також втрата довіри до авторитетної, значущої в дитячому житті дорослої людини та навчального процесу як такого.

Для подолання цієї ситуації потрібні системні зміни як на рівні закладів освіти, так і на рівні державної політики. Інвестування в освіту, підтримка педагогів та створення сприятливого освітнього середовища можуть допомогти повернути педагогам мотивацію, а дітям — можливість отримувати якісну

освіту в безпечному та дружньо налаштованому середовищі. Крім створення зовнішніх умов роботи освітян слід звернути увагу на їх внутрішній стан, сприяти підтримці етичного ставлення до педагогічної діяльності як до служіння та співбуття з дитиною в процесі її навчання. Освіта – це інвестиція у майбутнє, і педагоги мають бути натхненними лідерами цього

процесу, а не байдужими виконавцями переліку пунктів посадової інструкції. Перспективами для подальших досліджень може бути накреслення та дослідження успішних різнорівневих стратегій, спрямованих на подолання етико-негативного стану педагогічної байдужості в межах системних освітніх змін.

БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ

- Беляєва, Е. Ф., & Зубкова, Л. М. (2015). Професійна деформація викладача вищої школи. *Наукові записки кафедри педагогіки*, 24, 25-32. Відновлено з <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/3873>
- Гриневич, Л. (2018, Вересень 3). Найбільшим ворогом у «Нової української школи» є байдужість, бездіяльність і зневіра (І. Кузнєцова, Інтерв'юер). *Шкільне життя*. Відновлено з <https://www.schoollife.org.ua/najbilshym-vorogom-u-novoyi-ukrayinskoyi-shkoly-ye-bajduzhist-bezdiyalnist-i-znevira-grynevych/>
- Марусинець, М. М. (2014). Професійне вигорання та професійна деформація у педагогічній діяльності вчителя. *Міжнародний науковий вісник: Збірник наукових праць*, 2(9), 45-53. Ужгород: ДВНЗ «УжНУ».
- Машовець, О. Ю. (2016). Проблема байдужості в сучасному соціумі. *Сучасні проблеми науки. Гуманітарні науки: тези доповідей XVI Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених і студентів* (с. 174). Київ: НАУ.
- Міхєєва, Л., & Кулєшова, О. (2022). Булінг у закладах освіти: причини та шляхи подолання. *Psychology Travelogs*, 1, 134-151. Відновлено з <https://doi.org/10.31891/PT-2022-1-9>
- Поліщук, О., & Колтунович, Т. (2019). Особливості емоційних проявів у вихователів з різними рівнями професійних деформацій. *Психологічний журнал*, 22(2), 99-119. Відновлено з <https://doi.org/10.31108/1.2019.2.22.7>
- Якимчук, О. (2023). Психологічні особливості професійної деформації у викладачів з різним стажем роботи. *Особистісні та ситуативні детермінанти благополуччя особистості в сучасних умовах життєдіяльності: колективна монографія* (с. 178-197). Вінниця: ДонНУ ім. В. Стуса. Відновлено з <https://doi.org/10.31558/978-617-7721-64-1>
- Ясенський, Б. (1974). *Змова байдужих* (Пер. В. Іваненко). Київ: Дніпро.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88(1), 1-45. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.1.1>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>

REFERENCES

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Belyaeva, E. F., & Zubkova, L. M. (2015). Professional deformation of higher education teachers. *Scientific Notes of the Department of Pedagogy*, 24, 25-32. Retrieved from <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/3873>
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88(1), 1-45. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.1.1>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>
- Hrynevych, L. (2018, September 3). The biggest enemy of the "New Ukrainian School" is indifference, inaction, and disbelief (I. Kuznetsova, Interviewer). *School Life*. Retrieved from <https://www.schoollife.org.ua/najbilshym-vorogom-u-novoyi-ukrayinskoyi-shkoly-ye-bajduzhist-bezdiyalnist-i-znevira-grynevych/>
- Marusynets, M. M. (2014). Professional burnout and professional deformation in teachers' pedagogical activity. *International Scientific Bulletin: Collection of Scientific Works*, 2(9), 45-53. Uzhhorod: State Higher Educational Institution "UzhNU".
- Mashovets, O. Y. (2016). The problem of indifference in modern society. *Contemporary Issues in Science. Humanities: Abstracts of the XVI International Scientific and Practical Conference of Young Scientists and Students* (p. 174). Kyiv: NAU.
- Mikheeva, L., & Kuleshova, O. (2022). Bullying in educational institutions: Causes and ways to overcome it. *Psychology Travelogs*, 1, 134-151. Retrieved from <https://doi.org/10.31891/PT-2022-1-9>
- Polishchuk, O., & Koltunovich, T. (2019). Features of emotional manifestations in educators with different levels of professional deformation. *Psychological Journal*, 22(2), 99-119. Retrieved from <https://doi.org/10.31108/1.2019.2.22.7>
- Yakymchuk, O. (2023). Psychological features of professional deformation in teachers with different work experience. *Personal and Situational Determinants of Personality Well-Being in Modern Life Conditions: Collective Monograph* (pp. 178-197). Vinnytsia: DonNU named after V. Stus. Retrieved from <https://doi.org/10.31558/978-617-7721-64-1>
- Yasensky, B. (1974). *The conspiracy of the indifferent* (Translate V. Ivanenko). Kyiv: Dnipro.