

РОССИЙСКИЕ УЧИТЕЛЯ СЕГОДНЯ и завтра: результаты исследования

Валерия Александровна Иванюшина,
*ведущий научный сотрудник Лаборатории социологии образования и науки
Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»,
кандидат биологических наук, г. Санкт-Петербург*

Кирилл Александрович Маслинский,
*научный сотрудник Лаборатории социологии образования и науки
Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»,
г. Санкт-Петербург*

Даниил Александрович Александров,
*заведующий Лабораторией социологии образования и науки Национального
исследовательского университета «Высшая школа экономики»,
кандидат биологических наук, г. Санкт-Петербург*

В современной дискуссии об образовательной политике общее утверждение заключается в том, что учительские кадры определяют качество образования в школе и тем самым качество человеческого капитала страны на десятилетия вперед. Вместе с тем современных российских исследований учительской профессии не так уж много. При реформировании школьного образования в России наибольшее внимание уделяется экономическим вопросам и организационным перестройкам, в то время как кадровый потенциал учителей обсуждается значительно реже.

Исследование российского учительства

Исследованиями российского учительства как социально-профессиональной группы занимались В.С. Собкин с коллегами¹, а экономическое положение учителей представлено в работах по данным Института комплексных исследований образования МГУ и мониторинга Высшей школы экономики.

¹ Собкин В.С., Писарский П.С., Коломиец Ю.О. Учительство как социально-профессиональная группа — М.: Российская академия образования, ЦСО РАО, 1996.

Для более детального изучения социального портрета российского учительства²

² Забатурина И.Ю., Ковалёва Н.В. Что мы знаем о российском учителе? // Народное образование. — 2010. — №. 10. — С. 36–42; Ковалёва Н. Школа в фокусе мониторинга экономики образования // Народное образование. — 2007. — №. 10. — С. 41–47; Ленская Е. (ред.) Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013). — М., Издательский дом Высшей школы экономики, 2015; Рощина Я.М., Филиппова Т.Н., Гимпельсон В.Е., Ушаков К.М. Профессиональная практика учителей государственных и частных школ: цифры и факты // Народное образование. — 2012. — №. 10. — С. 61–65.

и отношения учителей к профессии мы предприняли специальное исследование, поддержанное грантом РГНФ «Статусные группы, карьерные траектории и идентичности школьных учителей». Сбор данных проводился в 2014–2015 гг. в двух районах Санкт-Петербурга; один район был выбран в центральной части города, второй — на периферии. Внутри районов школы отбирались случайным образом с учётом того, чтобы соотношение разных типов школ в выборке было таким же, как в целом в этих районах. Всего было отобрано 39 школ (18 школ со стандартной программой, 9 гимназий и лицеев, 12 специализированных школ с углублённым преподаванием предметов), в них опрошено 769 учителей (в среднем по 20 на школу).

Специально разработанная анкета включала вопросы для измерения социального капитала, характеристик культурного потребления, материального благополучия, границ профессиональной мобильности (случаи перехода в другую школу, к преподаванию другого предмета, совместительства), представления об учительской профессии; дисциплинарные практики; лояльность к профессии и к конкретной организации, самоэффективности (то есть уверенности в профессиональных силах). Учителей также спрашивали об их образовании, квалификации, какие предметы и в каких классах они преподают, о поле и возрасте. В этой статье представим два исследовательских сюжета, основанных на результатах нашего проекта.

Все школы равны, но некоторые школы более равны, чем другие

Важно подчеркнуть, что имеющиеся исследования исходят из предположения об относительной гомогенности сообщества учителей, которое характеризуется единством профессиональных целей и интересов и обладает сходными социальными, культурными

и интеллектуальными ресурсами³, несмотря на существенные различия в условиях труда учителей городских и сельских школ⁴.

Между тем школы в современной России далеко не однородны; за последние 25 лет система среднего образования претерпела существенную дифференциацию. В настоящее время на долю гимназий и лицеев приходится около 5% всех школ РФ, на долю школ с углублённым изучением тех или иных предметов — 15%⁵. Не подлежит сомнению, что сегмент «престижных» или «элитных» школ сильно отличается от основной массы обычных школ, в первую очередь составом учеников. Обеспеченные и образованные родители при выборе школы для своего ребёнка обращают внимание на её статус и стараются задействовать все доступные ресурсы, чтобы устроить ребёнка в хорошую школу, в то время как дети из менее благополучных семей, не обладающих соответствующими ресурсами, чаще попадают в «дворовые» или «микрорайонные» школы. Итог этого — заметная дифференциация школ по составу учащихся. Несмотря на то что различие между обычными и «престижными» школами хорошо заметно, работ, сравнивающих эти школы по разным параметрам, почти нет. Исключение — работа Галины Чередниченко⁶. К сожалению, в международных исследованиях PISA, PIRLS, TIMSS, в которых на протяжении многих лет участвует Россия, статус школы

³ Засыпкин В.П., Эборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Учительство как социально-профессиональная общность // Социологические исследования. — 2015. — № 2 (370). — С. 113–122.

⁴ Силласте Г.Г. Сельское учительство: образ жизни и адаптационный ресурс // Социологические исследования. — 2002. — № 9. — С. 50–59.

⁵ Федеральная служба государственной статистики. Общее образование. http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/o-obr1.htm

⁶ Чередниченко Г.А. Школьная реформа 90-х годов: нововведения и социальная селекция // Социологический журнал. — 1999. — № 1–2. — С. 5–21.

не указан, поэтому прекрасно собранные репрезентативные данные этих исследований не дают возможности изучить различия между разными типами школ (школы со стандартной программой, с углублённым изучением предметов, гимназии/лицей) по разным параметрам.

Наши собственные данные, собранные Лабораторией социологии образования и науки НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург в 2010–2016 гг, отчасти позволяют восполнить этот пробел. Проводя опросы школьников в школах Санкт-Петербурга, Московской области, Томска, Пскова и ряда малых городов, мы накопили значительную базу данных о составе учеников школ разного типа, их мотивациях, учебных успехах, планах на дальнейшее образование и карьеру.

Анализируя данные, обнаруживаем различия между разными типами школ по многим параметрам: результатам ЕГЭ, текущей успеваемости (средний балл), уровню учебной мотивации школьников, их нацеленности на высшее образование, планам получить рабочую профессию. Социально-экономическое положение учеников определялось по уровню образования родителей и по их профессии. По этому параметру самое низкое положение занимают школы со стандартной программой, самое высокое — гимназии и лицей; школы с углублённым изучением предметов находятся посередине.

При таких явных различиях между типами школ как по составу учащихся, так и по образовательным результатам закономерен вопрос: есть ли различия между учителями в школах разного типа? Логично было предположить, что внутри учительского сообщества формируются статусные группы учителей, работающих в школах разного типа.

Как оказалось по результатам опроса, ни по одной из изученных характеристик мы не обнаружили различий между учителями школ со стандартной программой и «элитных» школ. Это касается как демографических характеристик (пол, возраст, образование, квалификация, доля молодых учителей), так и социально-психологических. Остановимся подробнее на некоторых результатах.

Большой интерес представлял вопрос о мобильности, то есть как часто учителя меняют школу и является ли тип школы важным при выборе нового места работы. Прежде всего обращает на себя внимание чрезвычайно низкая мобильность учителей: 55% учителей всю жизнь проработали в одной школе, 27% — в двух школах. Таким образом, на долю тех, кто менял школу три раза и более, остаётся всего лишь 18%. Отметим, что сходные результаты были получены и другими исследователями. Так, по данным TALIS, средняя продолжительность работы учителя в российской школе составляет 15 лет, что существенно больше, чем в других странах⁷. Ещё одной интересной находкой стало то, что учителя свободно переходят между школами разных типов, то есть если учитель уходит из «престижной» школы, его новая школа с равной вероятностью может оказаться и «престижной», и обычной.

Почти все учителя, независимо от типа школы, обладают высокой лояльностью к профессии. Для измерения уровня лояльности использовалось несколько вопросов такого рода: «Несмотря на все трудности, мне нравится моя профессия», «Я с детства мечтал стать учителем» и другие. Высокий уровень приверженности профессии — ожидаемый результат, так как учительство относится к кругу профессий, требующих интенсивной личностной вовлечённости, поэтому среди учителей значительно чаще, чем в других областях, встречаются люди, относящиеся к работе как к делу жизни, а не просто как к способу заработка. Этот же факт можно сформулировать иначе: в учительской профессии реже задерживаются те, кто относится к ней лишь как к способу заработка.

⁷ Ленская Е. (ред.) Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013). — М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2015.

Ещё одна важная характеристика — самоэффективность, то есть уверенность в своих силах как учителя. Для измерения этого качества использовали сокращённую шкалу «teacher self-efficacy»⁸, состоящую из вопросов такого рода: «Я умею утихомирить учеников, нарушающих дисциплину на уроке»; «Я могу мотивировать даже тех учеников, кому неинтересно учиться». Самоэффективность — важный регулятор поведения. Высокая самоэффективность способствует тому, что возникающие проблемы воспринимаются человеком не как непреодолимые препятствия, а как вызов, дающий возможность проверить и подтвердить свои способности⁹. Многочисленные исследования доказывают, что сотрудники с высоким уровнем самоэффективности в среднем в большей степени удовлетворены трудом, показывают лучшие результаты и реже меняют работу.

Сравнение уровня самоэффективности по группам учителей показало, что молодые учителя оценивают способность справляться с трудностями в классе и мотивировать учеников значительно ниже, чем их более опытные коллеги. Очевидно, уверенность в силах зависит не столько от склада характера, сколько от накопленного опыта. Однако между учителями обычных школ и школ повышенного статуса различий в уровне самоэффективности нет.

Учитывая разницу в социально-демографических характеристиках учащихся разных типов школ, можно было предполагать, что педагогические трудности, с которыми сталкиваются учителя в этих школах, носят разный характер. Но и по этому вопросу учителя из разных типов школ проявили единодушие: труднее всего, по общему мнению, работать с учениками, которые не уважают

учителя, с теми, кто не хочет учиться и не выполняет домашних заданий. В то же время те, кто не имеет способностей к учёбе, равно как и дети, плохо говорящие по-русски, не кажутся педагогам проблемными учениками.

При сравнении культурного потребления в разных группах учителей выяснилось, что молодые учителя чаще ходят в кино и на концерты популярной музыки, чем более опытные коллеги, которые предпочитают музеи и экскурсии. Однако и в этом вопросе различий между учителями школ разных типов не обнаружилось.

Задумывая это исследование, предполагали, что учителя школ повышенного статуса отличаются от учителей обычных школ. Однако, вопреки ожиданиям, не обнаружили расслоения внутри профессиональной группы учителей — и это несмотря на то, что между обычными и «престижными» школами существует значительный разрыв в социальном составе учеников и в образовательных результатах. Анализ траекторий профессиональной мобильности показал, что переходы между школами разных типов происходят с той же частотой, как и между школами одного типа. Наши результаты показывают отсутствие различий между учителями «обычных» и «элитных» школ по ряду важных параметров: образованию и профессиональной траектории, культурному и социальному капиталу, стилю жизни, профессиональной идентичности, отношению к ученикам, самоэффективности, лояльности к профессии и к своей школе. Таким образом, можно заключить, что, несмотря на выраженную современную дифференциацию школ по контингенту и образовательным результатам, профессиональная группа учителей не сегментирована.

Одной из причин отсутствия сегментации рынка учительского труда может быть отсутствие конкуренции за рабочие места. Не только в сельской местности, но даже и в больших городах, включая

⁸ Bandura A. Guide for constructing self-efficacy scales // Self-efficacy beliefs of adolescents. / Edited by T. Urda and F. Pajares. Information Age Publishing, 2006. — P. 307–337.

⁹ Bandura A. Self-efficacy: The exercise of self-control. Worth Publishers, 1997.

Санкт-Петербург, некоторые школы ощущают нехватку преподавателей (особенно по иностранным языкам и точным наукам). Второе объяснение заключается в том, что дифференциация системы среднего образования произошла относительно недавно. Количество гимназий, лицеев и специализированных школ, возникших за последние 25 лет, не могло быть столь же быстро обеспечено новыми кадрами учителей, особенно учитывая общий дефицит педагогических кадров.

Роль учителя в обеспечении качественного образования не подлежит сомнению, причём доступ к хорошим учителям особенно важен для детей из семей с недостатком образовательных и культурных ресурсов. Если школы, вдобавок к различиям по социально-экономическому составу учеников, существенно различаются ещё и по составу учительского корпуса, по образовательным и культурным ресурсам педагогов, это вносит дополнительный вклад в неравенство образовательных шансов для детей разного социального статуса и углубляет уже существующий разрыв, уменьшая шансы детей из менее обеспеченных слоёв на качественное образование и тем самым обеспечивая устойчивое и воспроизводимое неравенство.

Однако данные показывают, что устойчивое неравенство на уровне учительского корпуса в системе российского школьного образования ещё не сложилось, несмотря на процессы дифференциации, происходящие из стремления школ повысить престиж и стремления родителей с высоким социально-экономическим статусом найти для детей лучшие школы. Отвечая на требования родителей, желающих найти престижную школу, система образования дифференцировалась номинально, преимущественно по названию школы, без качественного изменения состава учителей.

Каковы же практические выводы из первой части нашего исследования? С одной стороны, отсутствие различий между учителями разных типов школ означает, что современная российская система школьного образования не соответствует запросам родителей на дифференциацию по качеству. С другой стороны, это свидетельствует об отсутствии устойчивого неравенства. Таким образом, система сред-

него образования оказывается более эгалитарной и демократичной, чем она видится по формальным показателям. Это даёт надежду на то, что образовательные шансы учащихся распределены более равномерно, чем можно было бы предполагать.

Кошелёк или профессия?

Будущее российского школьного образования на ближайшие десятилетия во многом определяется тем, кто будет работать школьными учителями. Чтобы спрогнозировать демографические тенденции в учительской профессии, важно понимать: кто работает учителями сейчас, кто придёт в профессию в ближайшее время и кто из будущих и нынешних учителей останется работать в школе. Если по первому вопросу есть статистические данные¹⁰, по второму — социологические исследования студентов и выпускников педвузов¹¹, то последний — о возможностях и намерениях учителей уйти из профессии — пока ускользал от внимания российских исследователей. Вторая часть нашего исследования посвящена именно этой проблеме: насколько вероятно, что учителя могут оставить работу в школе, что может подтолкнуть сегодняшних учителей к смене профессии и что — удержать от этого решения?

Учительская профессия часто ассоциируется с призванием. Это характерно не только для распространённого в обществе стереотипного образа хорошего учителя, но и для отношения учителей

¹⁰ Минобрнауки России (2016) Сведения о численности и составе работников учреждений, реализующих программы общего образования, в городских поселениях и сельской местности. <http://opendata.mon.gov.ru/opendata/7710539135-83nkA>

¹¹ Ковалёва Г.С., Денищева Л.О., Шевелева Н.В. Педвузы дают высокое качество математического образования, но их выпускники не спешат в школу (по результатам TEDS) // Вопросы образования. — 2011. — № 4.

к собственной профессии. Исследования показывают, что осознание себя учителем — это не врождённое качество, а результат достаточно длительного процесса, охватывающего, как минимум, первые годы карьеры¹². Этот процесс — формирование профессиональной идентичности — к тому же не всегда бывает успешным, о чём свидетельствует относительно высокая доля учителей, уходящих из профессии в первые несколько лет работы¹³.

Данные социологических и экономических исследований говорят о том, что между учительской профессией и другими сферами занятости нет непроходимой стены. Учителя вполне могут выходить на более широкий рынок труда, при условии, что альтернативные профессии предлагают какие-то преимущества, прежде всего по уровню оплаты труда, а учителя достаточно квалифицированы, чтобы быть успешными кандидатами. Экономические исследования подтвердили, что уровень заработной платы мотивирует учителей к смене работы не меньше, чем представителей других профессий¹⁴. Имея возможность получать более высокую зарплату на другом месте работы, учитель при прочих равных условиях с большей вероятностью покинет школу, а конкурентоспособные заработки в школе снижают вероятность ухода учителя из профессии как по карьерным соображениям, так и по семейным причинам¹⁵.

¹² *Beauchamp C., Thomas L. (2009) Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education, Cambridge Journal of Education, 39:2, 175–189*

¹³ *Hong J.Y. Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession // Teaching and teacher Education. — 2010. — Т. 26. — № 8. — С. 1530–1543.*

¹⁴ *Baugh W.H., Stone J.A. (1982) Mobility and Wage Equilibration in the Educator Labor Market // Economics of Education Review. — Vol. 2. — No 3. — P. 253–274.*

¹⁵ *Dolton P., van der Klaauw W. (1999) The Turnover of Teachers: A Competing Risks Explanation // Review of Economics and Statistics. — Vol. 81. — No 3. — P. 543–550.*

Как ни парадоксально, это вовсе не означает, что бывшие учителя, сменившие профессию, зарабатывают больше в других сферах. Уходя из школы, выигрывают в деньгах прежде всего учителя технических предметов (физики и химии) и выпускники лучших университетов¹⁶. При этом данные, собранные в Великобритании, свидетельствуют, что в среднем учителя, которые уходят в другие профессии, фактически получают на 22% меньше за час работы, работают в среднем на 2 часа в неделю дольше и в основном трудоустраиваются в непрофессиональной сфере государственного сектора¹⁷.

Таким образом, экономические условия, определяющие уровень заработка в школе и за её пределами, влияют на отток учителей из профессии. Следы влияния экономики прослеживаются в демографическом составе учителей в современной России. По материалам сравнительных исследований, в которых участвовала Россия в последние годы, демографический портрет российского учительства имеет две характерные черты, отличающие его от развитых западных стран.

Во-первых, профессия учителя в России более феминизирована: около 90% всех учителей — женщины, при этом процент женщин среди учителей средней и старшей школы значительно выше, чем в других странах¹⁸. Хотя российские учителя с готовностью признают, что мужчины не идут работать в школу,

¹⁶ *Murnane R.J., Olsen R.J. (1990) The Effects of Salaries and Opportunity Costs on Length of Stay in Teaching: Evidence from North Carolina // Journal of Human Resources. — Vol. 25. — No 1. — P. 106–124.*

¹⁷ *Frijters P., Shields M. A., Price S. W. (2004) To Teach or not to Teach? Panel Data Evidence on the Quitting Decision. IZA Discussion Paper No 1164.*

¹⁸ *Пинская М., Косарецкий С., Пономарёва А., Брун И. и др. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS2013). — М.: Изд. дом ВШЭ, 2015.*

«потому что здесь мало платят», обычно они не замечают связи между феминизацией профессии и системным экономическим фактором — гендерным неравенством в оплате труда¹⁹.

Во-вторых, в России специфический возрастной состав учителей — сравнительно мало учителей среднего возраста. По результатам опроса TALIS, в нашей стране доля учителей старше 50 лет (почти 40%) существенно выше, чем в среднем по странам — участницам опроса. При этом относительно велика и доля совсем молодых учителей, моложе 25 лет, — 4,7%, это вдвое выше, чем в среднем по странам-участницам²⁰. Вероятно, демографический провал среди учителей среднего возраста и общее старение учительского корпуса объясняется, прежде всего, экономической ситуацией 1990-х, когда многие тогда ещё молодые учителя были вынуждены уйти из школы на квалифицированные и даже неквалифицированные должности с более высокой (и более регулярной) оплатой труда, а многие потенциальные учителя не пришли работать в школу.

Относительно высокая доля молодых учителей в сегодняшних российских школах может внушать оптимизм в отношении демографического будущего учительской профессии в ближайшие десятилетия. Однако для нас этот оптимизм сдерживается названными выше обстоятельствами, которые помещают молодых, только начинающих карьеру учителей в группу риска по удержанию в профессии. Это как индивидуальные трудности с формированием профессиональной идентичности, которые могут возникнуть в первые годы карьеры, так и системные экономические факторы, которые могут сделать школу менее привлекательным местом работы. Кроме того, в мире в целом меняются и карьерные установки молодёжи. Молодое поколе-

ние работников склонно не воспринимать сделанный выбор как карьеру на всю жизнь²¹, оно проще относится к смене профессии, и профессия учителя не является исключением²².

Поэтому в исследовании мы поставили целью проанализировать, какие индивидуальные факторы могут повысить или понизить готовность учителей сменить профессию ради лучшей оплаты труда. Проверяли гипотезы: действительно ли молодым учителям легче сменить профессию? легче ли мужчинам-учителям уйти из профессии, чем женщинам? и в какой мере на отношение к смене профессии влияют различные обстоятельства, связанные с профессиональной идентичностью и профессиональной адаптацией учителя к работе в школе и вне школы? Готовность учителя сменить профессию оценивали по ответам на вопрос анкеты: «Если бы вам предложили работу с существенно большей зарплатой, но не в школе, насколько трудно было бы вам уйти из учительской профессии?» Шкала ответов: от 1 («совсем не трудно») до 5 («очень трудно»).

Поскольку опрашивали учителей одного города — Санкт-Петербурга, то глобальные экономические факторы, связанные с условиями и возможностями на рынке труда (уровень оплаты, наличие вакансий) можно считать общими для всех респондентов. Это позволяет оценить влияние различных аспектов индивидуального профессионального опыта на склонность учителя уйти из профессии.

¹⁹ Польшанная М.Т. К вопросу о феминизации учительства // Женщина в российском обществе. — 2006. — № 3. — С. 61–68.

²⁰ Пинская М., Косарецкий С., Пономарёва А., Брун И. и др. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS2013). — М.: Изд. дом ВШЭ, 2015.

²¹ Wise A.J., Millward L.J. (2005) The Experiences of Voluntary Career Change in 30-Somethings and Implications for Guidance // Career Development International. — Vol. 10. — No 5. — P. 400–417.

²² Smethem L. (2007) Retention and Intention in Teaching Careers: Will the New Generation Stay? // Teachers and Teaching: Theory and Practice. — Vol. 13. — No 5. — P. 465–480.

Если воспользоваться классической формулировкой американских экономистов Джеймса Марча и Герберта Саймона, которые ещё в 1950-е годы изучали процесс принятия решений в организациях и сформулировали два важнейших условия, ведущих к увольнению сотрудника: это субъективно переживаемые им *лёгкость* и *желательность* ухода с этой работы. Для наглядности все факторы, которые анализировали в исследовании, можно условно разбить на две группы: поддерживающие лёгкость увольнения, с одной стороны, и желательность — с другой.

В целом по ответам респондентов очевидно, что большинству учителей трудно согласиться с уходом из профессии даже на очень привлекательных денежных условиях. В ответ на вопрос о смене профессии в анкете 63% учителей указали 4–5 баллов («трудно» и «очень трудно») и лишь 13% — 1–2 балла («легко» и «очень легко»). Мы предположили, что факторами, затрудняющими смену профессии, могут быть опыт работы в школе (чем дольше работает учитель — тем труднее сменить профессию) и склонность относиться к профессии как к призванию. Приверженность к учительской профессии оценивали по ответам на несколько вопросов такого рода: «Я бы не хотел(а) для себя никакой другой профессии, кроме учительской» и «Несмотря на все трудности, мне нравится моя профессия». Напротив, в качестве факторов, которые могли бы облегчить учителю уход в другую профессиональную сферу, учли опыт работы вне школы (среди опрошенных учителей 60% имели такой опыт), занятия частным репетиторством в настоящее время (15% среди опрошенных учителей), непрофильное (непедагогическое) высшее образование (33% учителей).

Среди факторов, которые могли бы подтолкнуть учителя к увольнению, сделав уход с работы более *желательным*, выделили: стресс на рабочем месте, условия труда и карьерные установки. Мы спрашивали учителей, повлияют ли на их решение об

уходе конфликты на рабочем месте (с коллегами, с администрацией, трудности с учениками), слишком высокая рабочая нагрузка, недостаточная заработная плата, отсутствие возможностей для роста и развития.

В качестве противовеса всем названным трудностям попросили учителей оценить, насколько они уверены в профессиональной эффективности. Для учителя уверенность в собственной профессиональной эффективности означает убеждённость в способности управлять поведением учащихся и чему-то их научить. Чтобы её оценить, предложили учителям утверждения такого рода: «Я могу мотивировать даже тех учеников, кому неинтересно учиться» и «Я умею утихомирить учеников, нарушающих дисциплину на уроке». Понятие уверенности в эффективности было введено в 1970-е годы²³, и с тех пор в многочисленных исследованиях подтверждалось, что с его помощью можно довольно надёжно предсказать не только, насколько учитель успешен в работе и доволен ею, но и какими будут академические успехи его учеников²⁴.

Чтобы выяснить, какие из учтённых индивидуальных факторов действительно позволяют предсказать, насколько легко учителю было бы уйти из профессии, мы построили линейную регрессионную модель. Такая модель даёт возможность оценить направление связи между факторами и интересующей величиной (действительно ли с годами работы в школе учителю становится труднее уйти из профессии — или наоборот?) и сравнить относительную информативность разных факторов для предсказания интересующей величины (что важнее знать — есть ли у учителя опыт работы вне школы

²³ Bandura A. Self-efficacy: The exercise of self-control. Worth Publishers, 1997.

²⁴ Ashton P.T., Webb R.B. (1986) Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement. New York: Longman Publishing Group.

или как он оценивает профессиональную эффективность?»).

Мы построили несколько моделей, которые подтвердили ожидания относительно направления связи между индивидуальным опытом и отношением учителей к идее сменить профессию. Действительно, с ростом педагогического стажа учителям в среднем труднее согласиться на смену профессии, а учителя, имеющие непдагогическое образование, опыт работы вне школы и опыт частного репетиторства, в среднем несколько легче относятся к идее ухода из профессии. Однако из группы факторов, облегчающих или затрудняющих уход из профессии, наиболее весомым фактором оказалась привязанность к профессии учителя. Учителям, которые сильнее привязаны к профессии и видят в ней призвание, гораздо сложнее допустить идею смены работы, вне зависимости от опыта, образования и других факторов.

Среди факторов, связанных с желательностью или нежелательностью ухода из профессии, далеко не все оказались значимыми. Учителя, отметившие в качестве потенциальных проблем недостаточную заработную плату, трудности с учениками и слишком высокую нагрузку, как и ожидали, в среднем в большей степени готовы рассмотреть вариант смены профессии. Однако конфликты с администрацией и коллегами и отсутствие перспектив для профессионального роста и развития, как оказалось, для респондентов никак не связаны с идеей ухода из профессии. И снова, как и в случае с привязанностью к профессии, фактор, относящийся к сфере социально-психологических установок, перевешивает все названные трудности. Те учителя, у которых выше уровень уверенности в собственной профессиональной эффективности, в среднем намного меньше поддерживают идею смены профессии.

Когда объединили все выделенные факторы в рамках одной модели, обнаружили, что при учёте таких социально-психологических характеристик учителя, как привязанность к профессии и уверенность в эффективности, почти все остальные факторы, связанные с опытом и условиями работы, перестают быть значимыми для предсказания готовнос-

ти оставить работу в школе. Модель показывает, что для учителей с примерно равным уровнем привязанности к профессии и уверенностью в эффективности в какой-то мере повысить готовность к смене профессии может только беспокойство по поводу низкой заработной платы и трудностей с учениками.

Этот результат, среди прочего, означает, что не подтверждается гипотеза о том, что начинающие учителя с большей лёгкостью относятся к идее сменить профессию. Наши результаты показали, что отношение к уходу из учительской профессии не зависит от стажа. Тот факт, что более опытные учителя в среднем сложнее воспринимают идею ухода из профессии, в рамках модели можно объяснить тем, что с опытом работы растёт и уверенность в эффективности, которая в исследовании оказалась наиболее весомым фактором, удерживающим учителей в профессии.

Во все модели мы включали пол учителя в качестве контрольной переменной, но он нигде не оказался значимым. Это означает, что не подтвердилась ещё одна наша гипотеза: учителя-мужчины не отличаются от женщин по уровню готовности сменить профессию. Мы рассматриваем этот вывод как условно утешительный, поскольку, вероятнее всего, дело в том, что гендерный барьер на входе в учительскую профессию в России в настоящее время так высок, что перевес в лёгкости или желательности смены профессиональной сферы для мужчин на его фоне не имеет большого значения. Иными словами, мужчины, которые могли бы уйти из школы на другую работу, с самого начала не идут работать в школу.

Если стремиться сделать практические выводы из исследования, то его результаты показывают, что можно

рассчитывать на удержание сегодняшних молодых учителей в школе на продолжительный срок при условии, что они сохранят позитивные установки по отношению к профессии. Представляется продуктивной идея помогать молодым учителям обрести уверенность в профессиональной эффективности, которая, как показывают модели, тесно связана с верностью учительской профессии. Впрочем, если уверенность в эффективности складывается из ряда психологических установок, над формированием которых учитель может целенаправленно работать, то привязанность к профессии и отношение к ней как к призванию зависят уже от статуса профессии в обществе

и распространённого в нём понимания социальной миссии учителя. Большой вес привязанности к профессии среди факторов в модели говорит о том, что символические ценности удерживают учителей в школе гораздо сильнее, чем их выталкивают из школы экономические обстоятельства. Однако изменить такие символические ценности невозможно ни директивами образовательной политики, ни тренингами для учителей. Поэтому тем, кто думает о перспективах учительской профессии в России на десятилетия вперёд, очень важно внимательно разобраться в том, в чём учителя видят профессиональную миссию, и дать им возможность делать то дело, которое они считают важным.