

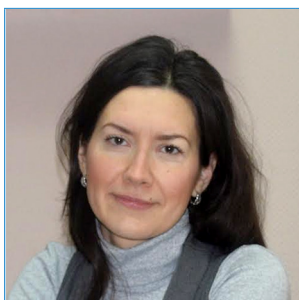
Т е м а н о м е р а Социология образования: положение конкретных социальных групп

Воспитатели и учителя об условиях труда и организационной поддержке



Колесникова Елена Михайловна – кандидат социологических наук, старший научный сотрудник, сектор социологии профессий и профессиональных групп, Институт социологии Российской академии наук, Москва

E-mail: kolesnikova@mail.ru



Митрохина Екатерина Вячеславовна – кандидат социологических наук, лаборатория социологических исследований в образовании МБОУ ОДПО «Центр развития образования городского округа», Самара

E-mail: poltaradneva@mail.ru

Воспитатели и учителя об условиях труда и организационной поддержке

DOI: 10.19181/vis.2017.20.1.443

Аннотация. Статья посвящена анализу оценки воспитателями детских садов и учителями общеобразовательных школ некоторых аспектов условий труда. Нехватка учителей и воспитателей, дисбаланс профессиональных групп с точки зрения возраста и стажа являются серьёзными проблемами российского образования. Условия труда особенно важны для удержания в системе общего образования наиболее мотивированных и эффективных специалистов. Исследование являлось частью проекта по изучению актуального положения, а также перспектив и стратегий повышения социального статуса педагогов в России. Воспитатели в большей мере озабочены вопросом переполненности групп, вместе с тем педагоги выражают единодушное недовольство количеством «бумажной работы». Крайне актуальной для педагогов остаётся проблема эмоционального переутомления. Ощущение сложностей с правовой незащищённостью работника сочетается с оценкой занятости в системе образования как фактора стабильности. Результаты исследования позволяют утверждать, что воспитатели и учителя имеют как сходства, так и различия в оценках условий труда и той поддержки, которая им необходима. Объединяет педагогов недовольство их зарплатой, загруженностью работой и эмоциональной нагрузкой, а давление гендерных стереотипов в профессиональной культуре воспитателей делает их более уязвимыми на рынке труда. Из всех видов возможной поддержки педагоги максимально предпочли денежное вознаграждение. Включение дошкольного в систему общего образования может быть потенциальной возможностью как повышения, так и снижения статусных показателей группы. Общие изменения на рынке труда в постсоветский период, связанные с появлением безработицы и неформальной занятости, стимулируют снижение ожиданий и требований работников к условиям труда, их перевешивает стабильность занятости. Это ведёт к изменению структуры и культуры профессиональной группы, формированию новых принципов привлекательности секторов с относительно невысоким доходом. Но сегодняшние воспитатели в гораздо большей мере, чем учителя, переживают сложности с формированием и воспроизводством профессиональной группы.

Ключевые слова: социология профессий, социология образования, воспитатель, дошкольное образование, учитель, школа

Самочувствие профессиональной группы педагогов становится особенно актуальной проблемой в условиях длительного реформирования дошкольного и школьного образования и сложной экономической ситуации в России. Учителя школ и воспитатели детских садов не только являются объектами преобразований, но и одновременно непосредственными акторами, воплощающими в жизнь многие перемены. Зачастую именно они испытывают на себе давление возникающих при этом проблем и вызовов. Поэтому принципиально важно сохранить их профессиональную лояльность, мотивацию, результативность и уверенность в собственных силах.

Недостаточное количество учителей и воспитателей, дисбаланс профессиональных групп с точки зрения возраста и стажа являются серьёзными проблемами российского образования. Условия труда особенно важны для удержания в системе общего образования наиболее мотивированных и эффективных специалистов. Условия труда и учителя, и воспитателя могут оказывать как положительный, так и негативный эффект не только на их самочувствие, но и на отношение к труду и профессии, на результаты его работы, успеваемость и общий уровень развития учеников. К разряду констант профессии относятся повседневная неопределённость и многозадачность, работа с проблемными учениками, нагрузка сверх положенных обязательств, недостаток профессиональных полномочий, сложности с мотивацией и дисциплиной учащихся, отсутствие признания и поддержки со стороны администрации и родителей учеников [Borg, Riding, Falzon 1991; Darling-Hammond 1997].

Интерес представляют результаты ряда исследований, подтверждающих значение роли организационной поддержки в образовании, рассматриваемой в рамках общей концепции Perceived Organisational Support (POS) [Eisenberger, Huntington, Hutchison, Sowa 1986] как построение организации на принципах, способствующих формированию веры работника/педагога в свою ценность для организации/системы образования и в заботу о работнике/педагоге, его нуждах и благополучии со стороны организации/системы образования. Сам характер условий труда влияет на тот факт, кто из учителей остаётся в профессии, а кто уходит из неё [Johnson, Berg, Donaldson 2005]. Организационная поддержка учителей способствует росту профессиональной лояльности, которая, в свою очередь, часто трактуется как один из самых значимых факторов успеха организации [Riehl, Sipple 1996; Rosenholtz, Simpson 1990; Firestone, Rosenblum 1988]. Руланд показала, что основными условиями, стимулирующими профессиональную лояльность учителя, являются позитивный опыт и внутренняя удовлетворённость от работы, управленческая поддержка, наличие достаточного времени для выполнения своих непосредственных обязанностей, а также стабильность занято-

Учителя школ и воспитатели детских садов не только являются объектами преобразований, но и одновременно непосредственными акторами, воплощающими в жизнь многие перемены.

К разряду констант профессии относятся повседневная неопределённость и многозадачность, работа с проблемными учениками, нагрузка сверх положенных обязательств, недостаток профессиональных полномочий, сложности с мотивацией и дисциплиной учащихся, отсутствие признания и поддержки со стороны администрации и родителей учеников.

Условия труда в целом являются более весомым фактором, чем зарплата, когда дело доходит до принятия решения, где преподавать.

сти [Ruhland 2002]. Результаты подробного анализа специфики занятости преподавателей с высокими показателями оплаты труда и их карьерных предпочтений свидетельствуют о том, что условия труда в целом являются более весомым фактором, чем зарплата, когда дело доходит до принятия решения, где преподавать [Berry 2007].

Условия труда, имеющие принципиальное значение, включают в основном следующие факторы: техническое оснащение труда педагога (наличие и удобство в использовании помещения, оборудования и т. п.); организационные (нагрузка, автономия/самостоятельность, участие в управлении образовательным учреждением, продолжительность рабочего дня; размер класса/группы воспитанников, с которыми работает педагог); социологические (престиж, статус, оплата труда, необходимость подработки); политические (авторитет педагога, внешняя поддержка профессии со стороны родительского, местного сообщества и общества в целом); культурные (ценности, традиции и нормы педагогов, качество педагогической команды образовательного учреждения, особенности учебного плана, содержания работы педагога) [Ingersoll 2001; Ingersoll 1999; Macdonald 1999; Guarino, Santibanez, Daley 2006]. Не стоит забывать и о том, что все эти факторы взаимосвязаны друг с другом, и любой педагог находится под влиянием нескольких из них или всех одновременно.

Исследование являлось частью проекта по изучению актуального положения, а также перспектив и стратегий повышения социального статуса педагогов в России. Профессиональная группа рассматривается в рамках неовеберрианской концепции как корпоративный актор, а её профессионализация – как процесс увеличения властного, экономического и культурного ресурсов с целью улучшения положения на рынке труда.

Полевая часть была выполнена в Самарской области с учётом соблюдения квот выборки по значимому статистическому показателю группы (возраст). Сбор данных осуществлялся посредством самозаполнения анкет с их квотным отбором в соответствии со структурой выборки. Опрос был проведён в период между январём и маем 2016 г. Для анализа было отобрано 278 анкет воспитателей и 339 анкет учителей. Анкета состояла из 18 вопросов и включала следующие тематические блоки: оценка стабильности занятости в системе общего образования (закрытые вопросы); оценка условий труда на непосредственном рабочем месте (закрытые вопросы); оценка показателей культурного, политического и экономического капиталов группы (закрытые вопросы); общая оценка состояния здоровья (закрытые и открытые вопросы) и предпочтительных мер социальной поддержки (закрытые вопросы), профессиональная мобильность¹ (открытые вопросы).

¹ Данный блок вопросов в статье не рассматривается.

С одной стороны, рассмотрение педагогических профессий, принадлежащих к сообществу общего образования, по сравнению с занятостью в других отраслях экономики, уже само по себе является поводом обращения к проблематике социального статуса. Профессии учителя и особенно воспитателя сложно признать примерами высокостатусных даже в исторической перспективе. Подчиненный статус ученика/ребёнка, который является основным клиентом/объектом профессиональной деятельности педагога, снижает статус последнего. Ученик – это исходно низкостатусный клиент, так как ребёнок сам по себе является низкостатусным членом общества [Geer 1966]. Вествуд описывает учителя как посредника между детским и взрослым миром, что придаёт ему маргинальный статус [Westwood 1967]. Ученик чаще всего не выбирает педагога, да и вообще не принимает участия в определении, идти ли ему в школу или детский сад, он подчиняется родительскому и общественному принуждению вне зависимости от того, насколько желанным является для него образование. Это обстоятельство осложняет установление «профессиональных» отношений между педагогом и воспитанником. Отношения строятся всегда в группе/классе в присутствии и под наблюдением других людей. Они крайне публичны, но в то же время носят длительный и регулярный характер, что делает их очень личными, «аффективно нагруженными взаимодействием» [Bidwell 1965]. Актуальное положение педагогов в статусной социально-профессиональной иерархии также является сложным. Относительно невысокими были и остаются заработки специалистов данной отрасли в России [Образование в РФ... 2014: 142, 145]. Исследования ВЦИОМ свидетельствуют, что в последние несколько лет на фоне экономического кризиса престижность профессии учителя, постепенно улучшавшая показатели с 2008 г., снова снизилась, а материальный аспект – уровень доходов, не позволяет нашим гражданам считать труд учителя достойно оплачиваемым [Профессия «учитель»... 2016].

С другой стороны, не стоит забывать и о существовании внутрипрофессионального социального неравенства. Учителя и воспитатели, хотя и объединены единым педагогическим полем, но имеют отличия в статусных позициях. Этому способствуют различия в количественной выраженности групп, уровнях образования и доходов. В 2013 г. в 45 345 учреждениях дошкольного образования трудились 505,8 тыс. воспитателей [Образование в РФ... 2014: 108, 162], а в 46 129 общеобразовательных организациях работало 1046,2 тыс. учителей [Образование в РФ... 2014: 112, 168]. Показательны отличия и в образовательном цензе педагогов – в 2013 г. доля воспитателей с высшим образованием составляла 41%, а с педагогическим высшим – 37,7% [Образование в РФ... 2014: 109];

Ученик – это исходно низкостатусный клиент, так как ребёнок сам по себе является низкостатусным членом общества.

доля учителей с высшим образованием – 84,8%, с педагогическим высшим – 80,5% [Образование в РФ... 2014: 114]. В 2013 г. среднемесячная номинальная начисленная заработная плата в дошкольном образовании составляла 18 577 рублей, в основном общем и среднем общем образовании – 24 678 рублей [Образование в РФ... 2014: 143]. По данным мониторинга экономики образования ВШЭ, ежемесячная заработная плата воспитателя в 2015 г. составляла 19 199 рублей, средняя зарплата учителей в общеобразовательных организациях – 30 016 рублей [Индикаторы... 2015]. Хотя в структуре кадрового состава педагогов государственного общего образования есть и сходная тенденция – постепенный рост доли специалистов с высоким показателем стажа. В 2008 г. доля воспитателей со стажем «свыше 20 лет» составляла 41,6%, а учителей – 51,6% (в 2013г. – 58,3%) [Образование в РФ... 2014: 118; Индикаторы... 2010: 106, 113]. В 2013 г. доля воспитателей в возрасте до 25 лет составила 5,6%, а старше 50 лет – 26,3%, доля учителей старше трудоспособного возраста – 22% [Образование в РФ... 2014: 111, 117].

Включение дошкольного образования в систему общего может быть потенциальной возможностью как повышения, так и снижения статусных показателей группы воспитателей. Поэтому представляет интерес сопоставление мнений учителей и воспитателей с точки зрения единства и разницы в оценке ситуации в системе образования. Важно понять видение педагогами некоторых аспектов условий труда, трудностей, сопряжённых с ними и актуально переживаемых, а также проанализировать – необходимы ли дополнительные усилия по их организационной поддержке.

Нагрузка и здоровье педагогов как значимые составляющие условий труда

В целом педагоги не отмечают чрезмерной загруженности своего рабочего дня. В частности, переполненность классов/групп учениками/воспитанниками не была расценена как крайне острая проблема. Большинство учителей и значительная доля воспитателей удовлетворены «количеством детей в классе/группе», хотя доля педагогов, отметивших недовольство по данному пункту, присутствует (см. таблицу 1¹). Данные официальной статистики также свидетельствуют об отсутствии явного превышения данного показателя нагрузки на педагога [Взгляд... 2016]. Количество детей в классе/группе относится к разряду наиболее значимых показателей качества школьной системы в целом и условий труда педагога.

¹ Все таблицы размещены в [Приложении](#) к статье.

Особенно данные показатели значимы для эффективности работы с детьми младшего возраста, что видно и по нашим данным. С формальной точки зрения, на учителя и воспитателя приходится примерно одинаковое количество воспитанников. В 2013 г. численность воспитанников дошкольных образовательных организаций в расчёте на одного воспитателя составляла 12 чел., а учащихся в расчёте на одного учителя общеобразовательных организаций – 13 чел. [Образование в РФ... 2014: 111, 119]. В то же время численность воспитанников в расчёте на 100 мест в дошкольных образовательных учреждениях выросла с 81 чел. в 2000 г. до 105 в 2013 г. Процент дошкольных образовательных организаций, в которых численность воспитанников превышает число мест, вырос с 28 до 48 [Образование в РФ... 2014: 219, 223], а средняя наполняемость классов в общеобразовательных организациях изменилась незначительно [Образование в РФ... 2014: 243]. Очевидно, что воспитатели в большей мере столкнулись с проблемой увеличения групп, и поэтому именно они несколько более озабочены вопросом их переполненности (см. таблицу 1). В то же время нельзя говорить о том, что сокращение количества детей в классе активно стимулирует профессиональную лояльность педагогов, но есть исследования, демонстрирующие, что в относительно небольших классах преподаватели способны обеспечить более индивидуальный подход, а также адаптировать учебную программу к индивидуальным потребностям ученика [Fowler, Walberg 1991].

Вместе с тем педагоги выражают единодушное недовольство количеством «бумажной работы» (см. таблицу 1), но учителя в большей мере оценивают свой рабочий день как слишком длинный (81% учителей и 44% воспитателей). Проблема увеличения времени, которое педагог тратит не только на непосредственную работу с детьми, но и на сопряжённые активности, весьма актуальна для самой профессиональной группы и социальных исследователей. Международные данные свидетельствуют о росте продолжительности рабочего времени учителей и негативных последствиях увеличения временных затрат на административную рутину (разочарование, недовольство и уход из профессии) [Ware, Kitsantas 2007; Ma, MacMillan 1999; Thompson, McNamara, Hoyle 1997]. Поскольку в современном мире педагогическая работа всё более и более усложняется, вопрос образования и самообразования становится насущной потребностью, что влечёт необходимость больших временных затрат на освоение новых навыков, общение с коллегами, подготовку новых тем в связи с изменениями содержания программы обучения. В то же время исследования подтверждают, что сокращение учебной нагрузки преподавателя повышает удовлетворённость работой и снижает риск профессионального выгорания [Ingersoll, Smith 2003].

Воспитатели в большей мере, чем учителя, столкнулись с проблемой увеличения групп, и поэтому именно они несколько более озабочены вопросом их переполненности.

Международные данные свидетельствуют о росте продолжительности рабочего времени учителей и негативных последствиях увеличения временных затрат на административную рутину (разочарование, недовольство и уход из профессии).

Несмотря на то, что большинство воспитателей и значительная доля учителей удовлетворены состоянием своего здоровья, крайне актуальной для педагогов остаётся проблема эмоционального переутомления. Проблема физического переутомления уступает по степени своей важности психологической нагрузке как среди учителей, так и воспитателей (см. таблицу 3).

Одной из задач исследования был краткий анализ представлений учителей и воспитателей об уровне эмоционального переутомления педагогов в сопоставлении с другими профессиями. В анкете задавался вопрос, позволяющий косвенно оценить уровень эмоциональной нагрузки, характерной для педагогической профессии: указание профессий, сопоставимых с профессией респондента по уровням ответственности, стресса, эмоционального выгорания (истощения). Исходной информацией для получения итоговой шкалы о сопоставимых профессиях был открытый вопрос. Ответы кодировались вручную в соответствии с обобщениями: «педагог» (учитель, воспитатель, педагогический работник, психолог, родитель и т. п.), «врач» (хирург, анестезиолог, медицинский работник и т. п.), «профессии с высоким риском для жизни и здоровья» (пожарный, работник МЧС, спасатель, полицейский, милиционер, следователь, шахтёр, каскадёр, военный, инкассатор, космонавт, строитель, дрессировщик и т. п.), «руководитель» (начальник, директор, директор школы и т. п.), «политик» (президент, политический деятель, депутат и т. п.), «творческие профессии» (артист, актёр, художник и т. п.), «другое» (все профессии, получившие в совокупности менее 10 упоминаний) (см. таблицу 4).

Нами предполагалось наличие принципиальных особенностей в наборе профессий, ассоциирующихся у педагогов с сопоставимым уровнем ответственности, стресса, эмоционального выгорания (истощения). Положение педагогов в системе профессий, соизмеримых, с точки зрения респондентов, с их собственным трудом, рассматривается как их косвенная оценка эмоциональной сложности своего труда. Очевидно, что набор этих характеристик не описывает проблему эмоционального переутомления педагогов в полной мере, но позволяет рассмотреть некоторые важные аспекты вопроса.

В литературе проблематика профессиональной деформации личности представлена как один из значимых аспектов повседневной работы специалистов [Профессиональная... 2009]. В нашем исследовании респонденты уравнивали показатели ответственности, стресса, эмоционального выгорания педагогов с профессиями, занимающими высшие строки рейтингов сложности условий труда, что можно расценивать как свидетельство высокой важности проблемы для учителей и воспитателей. В наибольшей мере сопоставимыми с педагогическим

Респонденты уравнивали показатели ответственности, стресса, эмоционального выгорания педагогов с профессиями, занимающими высшие строки рейтингов сложности условий труда.

трудом по степени ответственности были отмечены позиции «врача» (см. таблицу 4). Отметим, что врач является классическим примером профессии, сочетающей в себе позитивную общественную миссию с такими сложными аспектами труда, как повседневное принятие решений, касающихся жизни и смерти пациента, ответственности за манипуляции его здоровьем и лечением, обязательств, связанных с ошибками. Педагоги посчитали, что по уровню стресса их труд наиболее соизмерим с «профессиями с высоким риском для жизни и здоровья» (см. таблицу 4). Несмотря на большое обобщение, допущенное нами при формировании данной группы профессий, все они характеризуются экстремальными условиями труда, а в большинстве случаев сочетаются с дефицитом позитивных впечатлений. По уровню эмоционального выгорания педагоги чаще всего сравнивали себя с «творческими профессиями» (см. таблицу 4) или посчитали свой труд уникальным – «педагоги» (см. таблицу 4). Проблемам профессиональной деформации в образовании посвящено множество исследований, и в большинстве из них отмечается, что неблагоприятные аспекты условий труда стимулируют развитие психологического дискомфорта, раздражения и деморализации [Galton, McBeath 2008; Johnson, Berg, Donaldson 2005; Stoel, Thant 2002; Глушкова 2003].

Стабильность занятости и социальная защищённость педагогов

Правовая и социальная защищённость работника относятся к важнейшим факторам, влияющим на трудовую мотивацию и нормы поведения в профессии. Отличительными особенностями именно профессиональной занятости в классическом понимании являются не только такие критерии, как наличие высокой квалификации и должного уровня подготовки, чувство сопричастности с делом как трудовая мотивация, но и правовая защищённость работника как гарант трудового поведения, ориентированного в первую очередь на этические нормы профессии. Сложный характер труда, низкие возможности стандартизации, индивидуальность работы педагога требуют для него условий, обеспечивающих возможность независимого мнения и действия, ориентированного только на благо ребёнка, а не на требования родителей или государственных чиновников.

При этом реальная специфика труда педагога сочетает в себе такие характеристики, как ощущение стабильности в комбинации с правовой незащищённостью работника. Данные нашего исследования позволяют отметить тот факт, что подавляющее большинство педагогов считают,

Сложный характер труда, низкие возможности стандартизации, индивидуальность работы педагога требуют для него условий, обеспечивающих возможность независимого мнения и действия, ориентированного только на благо ребёнка.

что отличительной характеристикой занятости в системе среднего образования является стабильность, выгодно отличающая её от профессий в других секторах экономики. Минимальный процент воспитателей и учителей расценивают «риск потери работы» и «сокращение» как актуальные для себя (см. таблицу 3). В то же время эти проблемы, с точки зрения педагогов, крайне важны для «работающих граждан, занятых вне системы образования» (см. таблицу 3). Тем не менее, социальная защищённость педагогического работника является проблемой. Несмотря на то, что большинство воспитателей и учителей удовлетворены социальным пакетом (оплатой отпуска, больничного, повышения квалификации) как составляющей частью условий труда в системе общего образования (см. таблицу 1), значительна доля педагогов, особенно учителей, неудовлетворённых «работой профсоюза» и своей «правовой защищённостью» как работника (см. таблицу 1).

На наш взгляд, важно наличие как сходств, так и отличий в показателях оценки условий труда воспитателей и учителей. С одной стороны, обе профессии относятся к категории «женских» и «недоходных», с другой – в профессии воспитателя значительно более ощутимы проблемы, связанные со слабым символическим капиталом занятия, что сказывается на профессиональной культуре педагогов.

Российские социологи относят сконцентрированность женщин в небольшом числе высокофеминизированных профессий и отраслей с низкой оплатой труда к одной из основных особенностей и проблем гендерной занятости [Технология... 2000: 8]. Исследователи отмечают, что в занятости женщин в целом значимо представлены установки не на высокий заработок, а на факторы, связанные с концепцией «удобной» работы, дающей недоходные преимущества (близость места работы от дома, приятная атмосфера в коллективе, удобный режим, наличие детских учреждений по месту работы) и позволяющие иметь гарантии занятости [Ярошенко 2001]. Очевидно, что сектор образования можно считать ярким примером такой занятости. Неудовлетворённость педагогов вызывают такие составляющие профессии, как «оплата труда», а также «возможность помочь своим близким материально» и «возможности отдыха и восстановления здоровья» (см. таблицу 1). С такими проблемами, как «низкий заработок» и «невозможность решить квартирный вопрос», сталкивается большинство воспитателей и учителей (см. таблицу 3). Из всех видов возможной поддержки педагога максимально предпочли денежное вознаграждение – «специальные выплаты, связанные с особенностями педагогического труда (компенсации, надбавки за различные виды работ, премии)» (см. таблицу 2).

Реальная специфика труда педагога сочетает в себе такие характеристики, как ощущение стабильности в комбинации с правовой незащищённостью работника.

Из всех видов возможной поддержки педагога максимально предпочли денежное вознаграждение.

Социологи неоднократно обращали внимание на тот факт, что профессию учителя выбирают преимущественно из-за желаний «работать с детьми», «дать детям хорошее начало в жизни» и/или «быть полезным обществу» [см., например, Lortie 1975; VITAE Report 2006, Hargreaves et al. 2007]. Педагоги, осознавая все сложности их профессии, тем не менее сохраняют общий рефрен: «но я люблю это дело». Учителя с такой мотивацией вероятнее всего останутся верны профессии. Те же, кто отмечают «статус, имидж и материальные награды» как наиболее важные характеристики занятости, чаще всего планируют сменить профессию учителя [Hargreaves et al. 2006; Warin et al. 2006].

Подавляющее большинство педагогов в нашем исследовании отметили удовлетворённость такими аспектами своей профессии, как «самореализация», «возможность многому научиться и расти как специалисту», «перспективы карьерного роста» и «востребованность своих знаний и опыта на работе». Подавляющее большинство педагогов в нашем исследовании отметили удовлетворённость такими аспектами своей профессии, как «самореализация», «возможность многому научиться и расти как специалисту», «перспективы карьерного роста» и «востребованность своих знаний и опыта на работе» (см. таблицу 1). В то же время среди проблем профессии, с которыми чаще всего сталкиваются педагоги, значительное число респондентов указали на «отсутствие ощущения важности и нужности своей профессии для государства» и «недооценку уровня квалификации теми, для кого они работают (например, родители учеников и воспитанников)» (см. таблицу 3). Последний аспект особенно значим для воспитателей, что свидетельствует о существовании разницы в силе символического капитала профессий.

Государственная политика в советский период в целом и в образовании в частности характеризовалась значительными обязательствами государства перед работником, которые обеспечивали социальную защищённость профессиональных групп. Занятость в образовании гарантировала не только стабильность дохода, но и возможность получать бесплатно основные социальные блага (например, медицинское обслуживание, образование, жильё). Работник имел и правовую защиту: несмотря на безальтернативность профсоюзной системы, подчинённой государству, увольнение было сопряжено с соблюдением большого количества формальностей и выплатами. Все эти факторы поддерживали привлекательность секторов с относительно невысоким доходом, в частности профессий воспитателей и учителей. Смена социально-экономического строя стимулировала изменение мотивации выбора государственного и социального сектора занятости. Общие изменения на рынке труда в постсоветский период, связанные с появлением безработицы и неформальной занятости, стимулируют снижение ожиданий и требований работников к уровню правовой защищённости и корпоративной автономии, а зачастую и уровню дохода, но их перевешивает регулярность выплаты

Подавляющее большинство педагогов в нашем исследовании отметили удовлетворённость такими аспектами своей профессии, как «самореализация», «возможность многому научиться и расти как специалисту», «перспективы карьерного роста» и «востребованность своих знаний и опыта на работе».

заработной платы и стабильность занятости. Это ведёт к изменению структуры и культуры профессиональной группы, формированию новых принципов привлекательности секторов с относительно невысоким доходом. Изменения в дошкольном образовании были более разительными, чем в группе учителей. Сегодняшние воспитатели в гораздо большей мере, чем учителя, переживают сложности с формированием и воспроизводством профессиональной группы. Сильная символическая связь «воспитательного труда» с женственностью и материнством характерна для профессиональной культуры воспитателей в большей мере, чем для педагогов. В структуре мотивации воспитателей, в отличие от учителей, важное место занимают возможность сочетать сложный характер труда (собственно и делающий занятие «профессией») не только с её «некоммерческим/общественным» характером, но и с реализацией традиционной гендерной роли. Так, 73% воспитателей (и только 39% учителей) согласны с утверждением, что «работа воспитателя/учителя/педагога позволяет совмещать роль жены/матери/бабушки и работу, не мешает семейной жизни». Различия установок педагогов очевидны. Более глубокое проникновение гендерных стереотипов в профессиональную культуру воспитателей усугубляет неравенство групп, повышая готовность мириться с низкими статусными показателями группы, недостатками условий труда. При большей неудовлетворенности экономическими показателями профессии и её символическим капиталом, воспитатели меньше тревожатся о своей правовой защищённости и больше ценят стабильность занятости, чем учителя.

Заключение

Результаты исследования позволяют утверждать, что воспитатели и учителя имеют как сходства, так и различия в оценках условий труда и той поддержки, которая им необходима. Объединяет педагогов недовольство доходом, обеспечиваемым профессией, загруженностью работой, эмоциональной нагрузкой, а ярко выраженное присутствие гендерных стереотипов в профессиональной культуре делает воспитателей наиболее уязвимыми на рынке труда.

Педагоги единогласны в оценке загруженности работой, но при этом воспитатели менее удовлетворены увеличением числа дошкольников в группе, чем учителя – числом школьников в классе. Учителя выразили большую неудовлетворенность загруженностью «бумажной работой» и в целом количеством времени, затрачиваемым ими на все виды активностей, сопряжённых с непосредственным педагогическим трудом.

Также единодушны были педагоги в признании высокой важности проблемы эмоционального переутомления. Так, значительная доля респондентов посчитали свою профессию уникальной с точки зрения эмоционального выгорания. Педагоги сравнивали себя по уровню ответственности и стресса с профессиями, отличительными характеристиками которых являются экстремальные условия труда и необходимость принятия решений, обязательств.

Все педагоги продемонстрировали сочетание удовлетворённости сложным содержанием труда, с одной стороны, и неудовлетворённости «низкодоходностью» и «недооценённостью» своих профессий обществом и государством, с другой. Слабость символического капитала особенно значима для группы воспитателей. Для респондентов-воспитателей характерна выраженность традиционных гендерных установок в большей мере, чем для педагогов. Более глубокое проникновение гендерных стереотипов в профессиональную культуру воспитателей усугубляет неравенство групп, повышая готовность мириться с низкими статусными показателями, недостатками условий труда. При большей неудовлетворённости экономическими показателями профессии и её символическим капиталом, воспитатели меньше тревожатся о своей правовой защищённости и больше ценят стабильность занятости, чем учителя.

Несмотря на то, что педагоги в целом не довольны оплатой труда, но всё же воспитатели выражали большую неудовлетворённость, нежели учителя. Учителя чаще, чем воспитатели, выражали озабоченность состоянием собственного здоровья и «невозможностью» полноценного отдыха. В качестве основных мер поддержки педагоги предпочли денежные выплаты, связанные с особенностями педагогического труда (компенсации, надбавки за различные виды работ, премии), хотя воспитатели гораздо чаще, чем учителя. В целом, занятость педагога сочетает в себе такие характеристики, как ощущение стабильности в комбинации с проблемой правовой незащищённости работника.

Включение дошкольного в систему общего образования может быть потенциальной возможностью как повышения, так и снижения статусных показателей группы воспитателей и педагогов общего образования в целом. Но на данный момент нет оснований говорить о позитивном вкладе условий труда в рост статуса профессии в оценках самих педагогов. Новые принципы рынка труда в постсоветский период приводят к снижению ожиданий и требований работников к условиям труда. Это ведёт к изменению культуры профессиональной группы. Высоко ценится стабильность занятости, но и становятся всё более актуальными вопросы мотивации и профессиональной лояльности педагогов.

Библиографический список

Взгляд на образование 2016: Показатели ОЭСР Российская Федерация 15 сентября 2016 // Официальный сайт ОЭСР РФ. URL: <http://oecdru.org/obraz.html> [Дата посещения: 10.12.2016].

Глушкова Н. И. 2003. Деструктивное воздействие эндогенных и экзогенных факторов на становление профессионализма учителя общеобразовательной школы. М.: Илекса. 224 с.

Индикаторы образования. 2010. Стат. сб. М.: ГУ ВШЭ. 492 с.

Индикаторы экономики образования. 13 волна. 2015 год // Официальный сайт ВШЭ. URL: <https://memo.hse.ru/ind> [Дата посещения: 10.12.2016].

Образование в Российской Федерации. 2014. Стат. сб. М.: НИУ ВШЭ. 464 с.

Профессиональная деформация личности. Учебное пособие / Составители А. В. Коваленко, Л. А. Шиканов. Томск: Изд-во ТПУ, 2009. 90 с.

Профессия «учитель»: вчера и сегодня. Пресс-выпуск № 3185 // Официальный сайт ВЦИОМ. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115829> [Дата посещения: 10.12.2016].

Технология включения женщин в сферу бизнеса: Российский и канадский опыт: Учеб.-метод. пособие. Иваново: Центр социальной поддержки женщин и семьи, 2000. 96 с.

Ярошенко С. 2001. Гендерные различия стратегий занятости работающих бедных в России // Рубеж. № 16/17. С. 31–32.

Berry B. 2007. Recruiting and retaining quality teachers for high-needs schools: Insights from NBCT summits and other policy initiatives. Washington, DC: National Education Association. ERIC. URL: <http://eric.ed.gov/?ft=on&q=teaching+strategies&ff1=autBerry%2C+Barnett&id=ED519714> [Дата посещения: 10.12.2016].

Bidwell C. E. 1965. The School as a Formal Organization / James G. March (ed.) Handbook of Organization. Chicago. P. 972–1022.

Borg M. G., Riding R. J., Falzon J. M. 1991. Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers // Educational Psychology. 11 (1). P. 59–75. DOI: 10.1080/01443419101101014

Darling-Hammond L. 1997. Doing what matters most: Investing in quality teaching. New York: National Commission on Teaching & America's Future // NCTAF. URL: <http://nctaf.org/wp-content/uploads/DoingWhatMattersMost.pdf> [Дата посещения: 10.12.2016].

Eisenberger R., Huntington R., Hutchison S., Sowa D. 1986. Perceived organizational support // *Journal of Applied Psychology*. № 71. P. 500–507. DOI: 10.1037/0021-9010.71.3.500.

Firestone W., Rosenblum S. 1988. Building commitment in urban high schools // *Educational Evaluation & Policy Analysis*. № 10. P. 285–299. DOI:10.3102/01623737010004285

Galton M., McBeath J. 2008. *Teachers under pressure*. London: Sage. 128 p.

Geer B. 1966. Occupational Commitment and the Teaching Profession // *School Review*. № 74. P. 31–47.

Guarino C., Santibanez L., Daley G. 2006. Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature // *Review of Educational Research*. № 76(2). P. 173–208. doi:10.3102/00346543076002173

Hargreaves L., Cunningham M., Everton T., Hansen A., Hopper B., McIntyre D., Maddock M., Mukherjee J. Pell, Rouse M., Turner P., Wilson L. 2006. The status of teachers and the teaching profession: views from inside and outside the profession: interim findings from the teacher status project. Research Report 755. L.: DfES. 6 p.

Hargreaves L., Cunningham M., Hansen A., McIntyre D., Oliver C., Pell T. The Status of Teachers and the Teaching Profession in England: Views from Inside and Outside the Profession. Final Report of the Teacher Status Project. The Chancellor, Masters and Scholars of the University of Cambridge, 2007 // The Faculty of Education. URL: <http://www.educ.cam.ac.uk/research/pastprojects/teacherstatus/> [Дата посещения: 10.12.2016].

Ingersoll R. 1999. The problem of underqualified teachers in American secondary schools // *Educational Researcher*. № 28(2). P. 26–37.

Ingersoll R. 2001. Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis // *American Education Research Journal*. № 38. P. 499–534. DOI:10.3102/00028312038003499

Ingersoll R. M., Smith T. M. 2003. The Wrong Solution to the Teacher Shortage // *Educational Leadership*. № 60. P. 30–33.

Johnson S. M., Berg J. H., Donaldson M. L. 2005. Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education. The Project on the Next Generation of Teachers // NRTA. Educator Support Network. URL: https://assets.aarp.org/www.aarp.org/articles/NRTA/Harvard_report.pdf [Дата посещения: 10.12.2016].

Lortie D. 1975. *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press. 284 p.

Ma X., MacMillan R. B. 1999. Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction // *The Journal of Educational Research*. № 93(1). P. 39–53. DOI:10.1080/00220679909597627

Macdonald D. 1999. Teacher attrition: A review of literature // *Teaching and Teacher Education*. № 15 (8). P. 835–848. DOI:10.1016/S0742-051X(99)00031-1

Riehl C., Sipple J. W. 1996. Making the most of time and talent: Secondary school organizational climates, teaching task environments, and teacher commitment // *American Educational Research Journal*. № 33 (4). P. 873–901. DOI:10.3102/00028312033004873

Rosenholtz S. J., Simpson C. 1990. Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment // *Sociology of education*. V. 63. № 4. P. 241–257. DOI: 10.2307/2112873

Ruhland S. K., Bremer C. D. 2002. Professional Development Needs of Novice Career and Technical Education Teachers // *Journal of Career and Technical Education*. № 19 (1). P. 18–31.

Stoel C. F., Thant T. S. 2002. Teachers professional lives – a view from nine industrialized countries. Washington, DC: Milken Family Foundation. 32 p.

Thompson D. P., McNamara J. F., Hoyle J. R. 1997. Job satisfaction in educational organizations: A synthesis of research findings // *Educational Administration Quarterly*. № 33. P. 7–37. DOI:10.1177/0013161X97033001002

VITAE Report (DfES Research Report 743). Day C., Stobart G., Sammons P., Kington A., Gu Q., Smees R., Mujtaba T. Variations in teachers work, life and effectiveness. London: Department for Education and Skills. 2006. // GOV. UK. URL: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RB743.pdf> [Дата посещения: 10.12.2016]

Ware H., Kitsantas A. 2007. Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment // *The Journal of Educational Research*. № 100 (5). P. 308–321. URL: <http://dx.doi.org/10.3200/JOER.100.5.303-310> [Дата посещения: 10.12.2016].

Warin J., Maddock M., Pell A., Hargreaves L. 2006. Resolving identity dissonance through reflective and reflexive practice in teaching // *Reflective Practice*. Vol. 7. № 2. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/14623940600688670> [Дата посещения: 10.12.2016].

Westwood L. J. 1967. The Role of the Teacher // *Educational research*. № 10. November. P. 21–37.

Приложение

Таблица 1

Распределение выборов оценки уровня удовлетворённости аспектами профессии, %

		Совершенно и скорее удовлетворён(а)	Затрудняюсь ответить	Скорее и неудовлетворён(а)	Итого
Оплатой труда	В*	19	12	69	100
	У*	22	14	64	100
Возможностью дополнительных заработков	В	32	27	41	100
	У	34	28	38	100
Возможностью помочь своим близким материально	В	14	12	74	100
	У	11	13	76	100
Стабильностью работы в системе образования	В	69	16	15	100
	У	56	19	25	100
Загруженностью работой	В	57	13	30	100
	У	50	12	38	100
Количеством детей в классе/ группе	В	48	8	44	100
	У	61	9	30	100
Количеством бумажной работы	В	28	12	60	100
	У	15	10	75	100
Состоянием своего здоровья	В	58	12	30	100
	У	43	18	40	100
	У	20	16	64	100
Возможностью самореализации в профессии	В	79	16	5	100
	У	74	14	12	100
Возможностью многому научиться и расти как специалист	В	75	16	9	100
	У	67	20	13	100
Востребованностью знаний, опыта на работе	В	76	18	6	100
	У	69	18	13	100
Перспективами карьерного роста, продвижения	В	49	31	20	100
	У	38	37	25	100
Правовой защищённостью работников	В	33	30	35	100
	У	24	31	45	100
Работой профсоюза	В	29	31	40	100
	У	26	35	39	100
Социальным пакетом (оплата отпуска, больничного, повышения квалификации)	В	74	10	16	100
	У	68	12	20	100

*Здесь и далее: В – Воспитатели; У – Учителя.

Таблица 2

Распределение выборов предпочитаемых видов социальной поддержки
(количество выборов не ограничено), %

Виды социальной поддержки	В	У
Гарантированность работы (стабильность, уверенность в завтрашнем дне)	22	27
Специальные выплаты, связанные с особенностями педагогического труда (компенсации, надбавки за различные виды работ, премии)	76	52
Специальные социальные льготы (дополнительный отпуск, льготы в оплате жилья, проезде, посещении детьми детского сада и т. д.)	22	33
Обеспечение отпускного отдыха (льготные путёвки, оплата проезда к месту отдыха и т. д.)	31	34
Обеспечение возможностей дополнительного заработка в рамках своей профессии	9	16

Таблица 3

Распределение выборов наиболее актуальных проблем, характерных для работников (максимально возможное количество выборов для каждой категории работников – 5), %

Проблемы		Работники, занятые вне системы образования	Работники системы образования
		В	У
Риск потерять работу	В	52	8
	У	46	7
Сокращение	В	51	5
	У	45	4
Низкий заработок	В	42	81
	У	36	68
Невозможность решить квартирный вопрос	В	37	74
	У	37	65
Физическое переутомление	В	51	34
	У	44	36
Эмоциональное переутомление	В	24	85
	У	26	79
Отсутствие ощущения важности и нужности своей профессии для государства	В	21	35
	У	26	41
Недооценка уровня квалификации работника руководителем	В	23	19
	У	19	17
Недооценка уровня квалификации работника теми, для кого он работает (например, родители детей, которые ходят в детский сад/школу)	В	8	49
	У	8	35
Боязнь того, что на работе от работника будут требовать таких результатов, которых он не сможет достигнуть	В	21	20
	У	16	26
Невозможность самому работнику решать, как надо поступить в рабочей ситуации	В	18	15
	У	22	15

Таблица 4

**Распределение выборов профессий,
сопоставимых с профессией респондента
с точки зрения эмоциональной нагрузки, %**

Профессии	По уровню ответственности		По уровню стресса на работе		По уровню эмоционального выгорания (истощения)	
	В	У	В	У	В	У
Врач	47,49	48,09	12,59	13,87	5,04	7,38
Профессии с высоким риском для жизни и здоровья	6,48	9,74	25,54	24,78	4,32	2,66
Педагог	9,00	2,07	16,19	3,54	22,67	10,03
Творческие профессии	0,36	0,30	0	1,77	18,35	23,90
Руководитель	2,16	3,25	1,44	1,48	0,36	0,30
Политик	6,84	2,07	1,08	1,48	0	0,59
Машинист, водитель	0	1,18	2,52	3,84	0,72	0,30
Менеджер, администратор, диспетчер, продавец	1,08	1,77	1,80	2,66	0,36	2,66
Другое	0,78	1,18	1,08	1,48	1,80	0,30
Нет ответа	25,90	30,39	37,77	45,14	46,41	51,92
Итого	100	100	100	100	100	100

DOI: 10.19181/vis.2017.20.1.443

Kindergarten and School Teachers on Working Conditions and Organizational Support

Kolesnikova Elena Mikhailovna

Candidate of Sociological sciences, Senior researcher. The Department sociology of professions and professional groups, Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia. E-mail: kolesnikova@mail.ru

Mitrokhina Ekaterina Vyacheslavovna

Candidate of Sociological sciences, Laboratory of sociological researches in education, Municipal budgetary educational institution Organization of additional professional education "Center of development of education of the city district Samara", Samara, Russia. E-mail: poltaradneva@mail.ru

Abstract. This article is dedicated to analyzing how kindergarten and secondary school teachers evaluate certain aspects of working conditions. A lack of teachers, in imbalance in professional groups in terms of age and experience present a serious issue for education in Russia. Working conditions are of great importance for keeping the most motivated and effective specialists in the educational system. This study was part of a project aimed at examining the current status, as well as opportunities and strategies for increasing the social status of teachers in Russia. Kindergarten teachers are more concerned with the issue of overcrowded groups, while school teachers express their unanimous dissatisfaction with the amount of "paperwork". Such problems as emotional fatigue are especially relevant for school teachers. A sensation of complications when it comes to a lack of legal protection for workers is combined with an evaluation of employment in the educational system as a factor of stability. The results of the study allow us to claim that kindergarten and school teachers demonstrate both similarities and differences when it comes to evaluating working conditions, as well as the support which they require. School teachers are unanimous in their dissatisfaction with their salaries, with their workload and emotional stresses, while pressure attributed to gender stereotypes in the professional culture of kindergarten teachers makes them more vulnerable on the labor market. Among all the various sorts of possible support, school teachers most preferred

monetary rewards. Including pre-school into the system of secondary education can potentially be an opportunity for either increasing or decreasing the status indicators of the group. General changes on the labor market during post-Soviet times, which have to do with the emergence of unemployment and informal employment, stimulate a decrease in expectations and demands from workers when it comes to working conditions – they are outweighed by stable employment. This leads to a change in the structure and culture of the professional group, to the formation of new principles of appeal for sectors where pay is relatively low. However, today's kindergarten teachers are much more susceptible to difficulties when it comes to the formation and reproduction of the professional group, as compared to school teachers.

Keywords: Sociology of professions, sociology of education, preschool teachers, preschool education, teacher, school.

References

Berry B. Recruiting and retaining quality teachers for high-needs schools: Insights from NBCT summits and other policy initiatives. Washington, DC: National Education Association. ERIC official website, 2007. URL: <http://eric.ed.gov/?ft=on&q=teaching+strategies&ff1=autBerry%2C+Barnett&id=ED519714> [date of visit: 10.12.2016].

Bidwell C. E. The School as a Formal Organization. James G. March (ed.) Handbook of Organization. Chicago, 1965, pp. 972–1022.

Borg M. G., Riding R. J., Falzon J. M. Stress in Teaching: A Study of Occupational Stress and its Determinants, Job Satisfaction and Career Commitment among primary schoolteachers. Educational Psychology, 1991, no 11 (1), pp. 59–75. DOI: 10.1080/0144341910110104

Darling-Hammond L. Doing what Matters Most: Investing in Quality Teaching. New York, National Commission on Teaching & America's Future. NCTAF official website, 1997. URL: <http://nctaf.org/wp-content/uploads/DoingWhatMattersMost.pdf> [date of visit: 10.12.2016].

Eisenberger R., Huntington R., Hutchison S., Sowa D. Perceived Organizational Support. Journal of Applied Psychology, 1986, no 71, pp. 500–507. DOI: 10.1037/0021-9010.71.3.500

Firestone W., Rosenblum S. Building Commitment in Urban High Schools. Educational Evaluation & Policy Analysis, 1988, no 10, pp. 285–299. DOI: 10.3102/01623737010004285

Galton M., McBeath J. Teachers under Pressure. London, Sage, 2008. 128 p.

Geer B. Occupational Commitment and the Teaching Profession. School Review, 1966, no 74, pp. 31–47.

Glushkova N. I. Destruktivnoe vozdeystvie endogennykh i ekzogennykh faktorov na stanovlenie professionalizma uchitelia obscheobrazovatel'noy shkoly [The Destructive Effect of Endogenous and Exogenous Factors on the Development of the Professionalism of the Teacher in the Secondary School]. Moscow, Ilekha, 2003. 224 p.

Guarino C., Santibanez L., Daley G. Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature. Review of Educational Research, 2006, no 76 (2), pp. 173–208. DOI: 10.3102/00346543076002173

Hargreaves L., Cunningham M., Everton T., Hansen A., Hopper B., McIntyre D., Maddock M., Mukherjee J. Pell, Rouse M., Turner P., Wilson L. The Status of Teachers and the Teaching Profession: Views from Inside and Outside the Profession: Interim Findings from the Teacher Status Project. Research Report 755. London, DfES, 2006. 6 p.

Hargreaves L., Cunningham M., Hansen A., McIntyre D., Oliver C., Pell T. The Status of Teachers and the Teaching Profession in England: Views from Inside and Outside the Profession. Final Report of the Teacher Status Project. The Chancellor, Masters and Scholars of the University of Cambridge, 2007. The Faculty of Education Official website. URL: <http://www.educ.cam.ac.uk/research/pastprojects/teacherstatus/> [date of visit: 10.12.2016].

Indikatory ekonomiki obrazovanija. 13ya volna. 2015 god. [Indicators of the Economy of Education. 13th wave, 2015 year] NRU HSE official website. URL: <https://memo.hse.ru/ind> [date of visit: 10.12.2016].

Indikatory obrazovanija [Indicators of Education]. Statistical Digest. Moscow, SU-HSE publ., 2010. 492 p.

Ingersoll R. Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. American Education Research Journal, 2001, no 38, pp. 499–534. DOI: 10.3102/00028312038003499

Ingersoll R. The Problem of Underqualified Teachers in American Secondary Schools. Educational Researcher, 1999, no 28 (2), pp. 26–37.

Ingersoll R. M., Smith T. M. The Wrong Solution to the Teacher Shortage. Educational Leadership, 2003, no 60, pp. 30–33.

Johnson S. M., Berg J. H., Donaldson M. L. Who Stays in Teaching and Why: A rRview of the Literature on Teacher Retention. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education. The Project on the Next Generation of Teachers. NRTA. Educator Support Network, 2005. URL: https://assets.aarp.org/www.aarp.org/articles/NRTA/Harvard_report.pdf [date of visit: 10.12.2016].

Lortie D. Schoolteacher: A Sociological Study. Chicago, University of Chicago Press, 1975. 284 p.

Ma X., McMillan R. B. Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. The Journal of Educational Research, 1999, no 93 (1), pp. 39–53. DOI:10.1080/00220679909597627

McDonald D. Teacher Attrition: A Review of Literature. Teaching and Teacher Education, 1999, no 15 (8), pp. 835–848. DOI:10.1016/S0742-051X(99)00031-1

Obrazovanie v Rossiyskoy Federacii [Education in Russian Federation]. Statistical digest. Moscow, NRU HSE publ., 2014. 464 p.

Professija «uchitel'»: vchera i segodnia [Profession of Teacher: Yesterday and Today]. Press-vypusk № 3185.VCIOM official website. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115829> [date of visit: 10.12.2016].

Professional'naja deformacija lichnosti [Professional Deformation of Personality]. Ed. by A. V. Kovalenko, L. A. Shikanov. Tomsk, TPU publ., 2009. 90 p.

Riehl C., Sipple J. W. Making the Most of Time and Talent: Secondary School Organizational Climates, Teaching Task Environments, and Teacher Commitment. American Educational Research Journal, 1996, no 33 (4), pp. 873–901. DOI: 10.3102/00028312033004873

Rosenholtz S. J., Simpson C. Workplace Conditions and the Rise and Fall of Teachers' Commitment. Sociology of Education, 1990, Vol. 63, no 4, pp. 241–257. DOI: 10.2307/2112873

Ruhland S. K., Bremer C. D. Professional Development Needs of Novice Career and Technical Education Teachers. Journal of Career and Technical Education, 2002, no 19 (1), pp. 18–31.

Stoel C. F., Thant T. S. Teachers Professional Lives – a View from Nine Industrialized Countries. Washington, DC, Milken Family Foundation, 2002. 32 p.

Tekhnologija vkluchenija zhenschin v sferu biznesa: Rossiysky i canadsky opyt [Technology of Women Inclusion into Business: Russian and Canadian Experience]. Ivanovo, CSSWF publ., 2000. 96 p.

Thompson D. P., McNamara J. F., Hoyle J. R. Job Satisfaction in Educational Organizations: A Synthesis of Research Findings. Educational Administration Quarterly, 1997, no 33, pp. 7–37. DOI: 10.1177/0013161X97033001002

VITAE Report (DfES Research Report 743). Day C., Stobart G., Sammons P., Kington A., Gu Q., Smees R., Mujtaba T. Variations in Teachers Work, Life and Effectiveness. London, Department for Education and Skills, 2006. The Web portal GOV.UK. URL: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RB743.pdf> [date of visit: 10.12.2016].

Vzgliad na obrazovanie: Pokazateli OESR Rossiyskaja Federacija [Education Outlook 2016: OECD Indicators Russian Federation] 15.09.2016. OECD RF official website. URL: <http://oecd.ru/obraz.html> [date of visit: 10.12.2016].

Ware H., Kitsantas A. Teacher and Collective Efficacy Beliefs as Predictors of Professional Commitment. *The Journal of Educational Research*, 2007, no 100 (5), pp. 308–321. URL: <http://dx.doi.org/10.3200/JOER.100.5.303-310> [date of visit: 10.12.2016].

Warin J., Maddock M., Pell A., Hargreaves L. Resolving Identity Dissonance through Reflective and Reflexive Practice in Teaching. *Reflective Practice*, 2006, Vol. 7, no 2. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/14623940600688670> [date of visit: 10.12.2016].

Westwood L. J. The Role of the Teacher. *Educational Research*, 1967, no 10 (November), pp. 21–37.

Yaroshenko S. Gendernye razlichija strategiy zaniatosti rabotajuschikh bednykh v Rossii [Gender Differences in Employment Strategies for the Working Poor in Russia]. *Rubezh*, 2001, no 16/17, pp. 31–32.