

Остаться учителем?

Факторы, влияющие на отношение к уходу из учительской профессии

К. А. Маслинский, В. А. Иванюшина

Статья поступила
в редакцию
в июне 2016 г.

Маслинский Кирилл Александрович научный сотрудник Лаборатории социологии образования и науки Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург). E-mail: kmaslinsky@hse.ru

Иванюшина Валерия Александровна кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник Лаборатории социологии образования и науки Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург). E-mail: ivaniushina@hse.ru

Адрес: 190121, Санкт-Петербург, ул. Союза Печатников, 16.

Аннотация. Рассматриваются структурные и социально-психологические факторы, влияющие на установки школьных учителей по отношению к смене профессии. Анализируется воздействие таких факторов, как трудности на рабочем месте, возможности альтернативного трудоустройства, уверенность в своей эффективности и эмоциональная привязанность к учительской профессии. Опрос был

проведен среди учителей государственных средних школ в Санкт-Петербурге (730 человек). Регрессионный анализ полученных данных показал, что уверенность в своей эффективности и приверженность профессии являются наиболее сильными предикторами верности учителя избранной профессии. Некоторые из рассмотренных в исследовании стрессовых факторов, связанных с работой, повышают вероятность ухода из профессии. При этом продолжительность педагогического стажа и наличие опыта работы вне школы не оказывают влияния на решение уйти из школы. Данные исследования не подтверждают гипотезу о том, что начинающие учителя легче принимают решение о смене профессии. Обсуждается применение полученных результатов в целях удержания учителей в профессии.

Ключевые слова: учителя, профессиональные трудности, приверженность профессии, эффективность, текучесть кадров.

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-4-8-30

Kirill Maslinsky,
Valeria Ivaniushina. To
Remain a Teacher?
Factors Influencing
Attitudes to Leaving
the Teaching
Profession (пер.
с англ. Е. Шадринной).
Оригинальный текст
был предоставлен
авторами в редакцию
журнала «Вопросы
образования».

Решение выбрать карьеру учителя не обязательно принимается один раз и на всю жизнь, оно вполне может быть пересмотрено. Во многих странах мира особенно часто отказываются от учительской карьеры и уходят в другую профессиональную сферу начинающие преподаватели в течение первых пяти лет работы в школе [Grissmer, Kirby, 1997; Liu, Ramsey, 2008]. Однако и более опытные иногда принимают решение уйти из профессии, в том

числе и по экономическим причинам [Baugh, Stone, 1982; Harris, Adams, 2007].

Отток из профессии квалифицированных и активных молодых учителей, по всей видимости, повлиял на возрастной состав данной профессиональной группы в постсоветской России. В 2013 г. Россия участвовала в проводившемся ОЭСР международном исследовании по вопросам преподавания и обучения (Teaching and Learning International Survey, TALIS), по результатам которого обнаружилось, что 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-участницам [Пинская и др., 2015]. Учителя среднего возраста оказываются в России самой ослабленной когортой по сравнению с другими странами. Вопрос, останутся ли молодые учителя в профессии, приобретает в такой ситуации особую остроту: его решение важно для предотвращения старения учительского корпуса и для выработки долгосрочной кадровой политики, направленной на отбор и удержание в школе учителей. Чтобы получить данные, которые требуются для разработки политики, основанной на фактах, необходимо исследовать индивидуальные и организационные факторы, влияющие на установки учителей в отношении ухода из профессии.

Текучка учительских кадров — тема исследований, имеющая давнюю историю, и интерес к ней периодически подогревают публикации, в которых обнаруживается критически высокий уровень оттока кадров среди учителей (см. например, [Ingersoll, 2001]). В рамках этой традиции изучался широкий спектр институциональных, экономических и организационных факторов, которые предположительно могли бы служить предикторами уровня текучести кадров в школах. Значимой группой предикторов оказались социально-психологические факторы, характеризующие установки учителей по отношению к своей работе и к профессии в целом: удовлетворенность своей работой, индивидуальная и коллективная эффективность, приверженность профессии [Ashton, Webb, 1986; Goddard, Goddard, 2001; Ingersoll, 2001; Wang, Hall, Rahimi, 2015]. Однако подавляющее большинство таких исследований проведено с использованием данных по странам Европы и Северной Америки. Нам не удалось обнаружить аналогичных исследований на российском материале.

Наше исследование выполнено на материале, полученном на выборке учителей государственных школ Санкт-Петербурга¹.

¹ Данное исследование поддержано грантами Российского гуманитарного научного фонда (№ 14-03-00582), Программы фундаментальных исследований (2014–2015) и Программы научного фонда Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (№ 15-09-0269).

Цель работы — изучение взаимодействия структурных и социально-психологических факторов, определяющих решение учителей остаться работать в школе. Мы оцениваем значимость и относительную важность индивидуальных предикторов, обуславливающих возможности трудоустройства (тип образования, опыт работы в школе и в иных отраслях экономики), стрессовых факторов, связанных с работой (конфликты с коллегами, конфликты с администрацией, проблемы с учениками и т. д.), а также двух важных социально-психологических индикаторов: уверенности в своей профессиональной эффективности и приверженности профессии. Полученные результаты обсуждаются применительно к разработке кадровой политики.

Модели текучести кадров

Увольнение с работы, как правило, рассматривается как заключительный этап длительного психологического процесса, включающего постепенное изменение отношения к работе и ряд актов принятия решений. Существующие модели, объясняющие текучесть кадров, далеки от достижения консенсуса в описании деталей этого процесса, но едины в определении общей последовательности этапов [Steel, Lounsbury, 2009]. Общеизвестно, что путь, приводящий к увольнению с работы, в соответствии с логикой экологического подхода пролегает от дистальных к проксимальным условиям окружающей среды. Факторы, которые являются внешними для сотрудника, такие как рынок труда и организационная или семейная ситуация, представляют собой дистальные условия, они запускают начальную стадию социально-психологического процесса, завершающегося увольнением с работы. Дальнейшие этапы этого процесса характеризуются изменениями в установках сотрудника по отношению к работе, со временем эти изменения формируют психологическое состояние, для обозначения которого недавно был предложен термин «отстраненность от работы». На последних этапах процесса намерение уйти с работы становится явным, после чего следует фактическое увольнение [Hom et al., 2012].

В эмпирических исследованиях намерение уйти с работы было признано самым надежным предиктором текучести кадров [Carsten, Spector, 1987]. Недостатком данного предиктора является довольно слабая объяснительная сила. Чем конкретнее измеренные намерения (например, «уволиться в декабре»), тем более очевидным становится прогноз [Hanisch, Hulin, Roznowski, 1998]. Таким образом, более полезными для изучения причин текучести кадров являются факторы, относящиеся к более ранним этапам в моделях, описывающих процесс текучести кадров.

Согласно классической формулировке Д. Марча и Г. Саймона [March, Simon, 1958] два важнейших условия увольнения — это субъективно переживаемые сотрудником легкость и желатель-

ность ухода с данной работы. Их исследования положили начало традиции рассматривать личностные установки в качестве основного посредника между дистальными факторами и поведением, которое приводит к реальному увольнению сотрудника с работы. В результате эмпирических исследований сложился внушительный список характеризующих личностные установки конструкторов, ассоциированных с вероятностью увольнения: степень профессионального выгорания, рабочая мотивация, удовлетворение от работы, уверенность в своей эффективности, привязанность к рабочему месту и приверженность профессии, познавательная деятельность, направленная на обеспечение ухода с данного места работы, — перечень далеко не полный [Steel, Ovalle, 1984; Griffeth, Hom, Gaertner, 2000]. Эти понятия обычно рассматриваются как взаимосвязанные и иногда как частично перекрывающиеся: для их измерения используются одни и те же формулировки вопросов в анкете. Цепь событий, ведущая от негативных установок по отношению к конкретному месту работы к фактическому увольнению, не всегда бывает прямой, и она не одинакова для всех сотрудников. Некоторые теоретики предлагают рассматривать процесс принятия решений, ведущий к уходу с места работы, как нелинейный [Lee, Mitchell, 1994; Steel, 2002]. Для целей нашего исследования нам представляется наиболее полезным понятие, введенное Т. Ли и Т. Митчелом, — *сценарий*. Сценарий — это предварительно разработанный план действий, который может быть реализован в поведении, когда те или иные внешние события нарушат устойчивость установки сотрудника на то, чтобы продолжать работать на данном месте, и запустят процесс ухода с работы [Lee, Mitchell, 1994]. Мы считаем, что идея сменить профессию ради повышения заработной платы может быть удовлетворительно описана как сценарий в понимании Ли и Митчелла. Оценив отношение респондентов к такому сценарию, можно выявить подгруппу учителей, готовых сменить профессию в случае возникновения трудностей.

Причины, по которым учителя уходят с работы, — тема, имеющая долгую историю в исследованиях образования [Guarino, Santibanez, Daley, 2006]. В данном разделе мы коротко суммируем имеющиеся в литературе данные о текучести преподавательских кадров, уделяя особое внимание предикторам на уровне индивида.

Общественный интерес к прогнозированию текучести преподавательских кадров связан с большой практической значимостью этой проблемы. В США ежегодно значительная часть учителей покидает школу, в которой работает, переходя на работу в другой округ или вообще меняя профессию [Ingersoll, 2001]. Судя по некоторым исследованиям, общий коэффициент теку-

**Эмпирические
данные о текуче-
сти учительских
кадров**

чести преподавательских кадров не превышает [Harris, Adams, 2007] или даже ниже [Henke, Zahn, 2001; Stinebrickner, 2002] аналогичного показателя в сопоставимых профессиональных сферах. Тем не менее с 2000 г. в США и других странах было опубликовано множество эмпирических исследований, посвященных данной проблеме.

На уровне индивида коэффициент текучести кадров для учителей сильно связан с продолжительностью преподавательского стажа. В эмпирических исследованиях, посвященных учителям в США, получена характерная U-образная кривая, описывающая зависимость вероятности ухода с работы от возраста и стажа. Самая высокая текучесть кадров наблюдается среди молодых учителей в первые годы работы и среди учителей предпенсионного возраста [Grissmer, Kirby, 1997; Liu, Ramsey, 2008]. У молодых она объясняется в основном неудачами в адаптации к профессии, зачастую они связаны с трудностями формирования профессиональной идентичности [Cochran-Smith et al., 2012]. Привлекательность перспективы досрочно выйти на пенсию для учителей предпенсионного возраста объясняется высокими значениями соотношения между размерами пенсии и оклада учителей в США [Harris, Adams, 2007].

Многие из тех, кто в какой-то момент прервал карьеру учителя, возвращаются к профессии несколько лет спустя. В 1980-е годы 40% вновь нанятых учителей в штате Индиана составили бывшие преподаватели, которые решили вернуться к своей профессии [Grissmer et al., 1992]. Данные лонгитюдных исследований показывают, что примерно треть учителей, ушедших из профессии, возвращается в школу в течение следующих пяти лет. Этот показатель одинаков для учителей, оставивших работу ради ухода за ребенком, и тех, кто сменил профессию [Stinebrickner, 2002].

Очевидным предиктором текучести кадров является уровень заработной платы на альтернативных рабочих местах, на которые могут претендовать учителя. И действительно, при принятии решения об уходе из профессии учителя реагируют на различия в уровне заработной платы в школе и на других местах в целом так же, как представители других профессий [Vaugh, Stone, 1982]. Значимым фактором в принятии решения уйти или остаться является, в частности, абсолютный уровень заработной платы в преподавании и за пределами данной профессиональной сферы. Имея возможность получить 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 причинам [Dolton, van der Klaauw, 1999]. Как ни парадоксально, это вовсе не означает, что бывшие учителя зарабатывают боль-

ше в других сферах. Данные, собранные в Великобритании, свидетельствуют, что 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 сектора [Frijters, Shields, Price, 2004].

Фактором, влияющим на вероятность ухода из профессии, являются также индивидуальные характеристики, которые обуславливают более широкие возможности на рынке труда: те или иные особые способности, уровень квалификации и определенная специализация. Установлено, что учителя, получающие более высокие оценки в стандартизованных тестах, имеющие дипломы более селективных университетов и специализирующиеся в области химии или физики, остаются работать в школе более короткий период времени [Murnane, Olsen, 1990]. Это означает, что при наличии достаточно большой разницы в заработной плате между учительской профессией и другими сферами деятельности школа потеряет наиболее квалифицированных специалистов. Но это не означает, что уйдут лучшие учителя. Эффективность учителя обычно измеряется достижениями учеников в стандартизованных тестах. Если судить по этому показателю, наименее эффективные учителя в большей степени склонны покидать школу после нескольких лет работы [Murnane, 1984]. Недавнее исследование подтвердило, что более успешные учителя-женщины с большей вероятностью остаются в школе, однако связь между эффективностью преподавания и уходом из профессии для учителей-мужчин не прослеживается [Krieg, 2006].

Переменные, описывающие установки по отношению к работе, также рассматривались в качестве предикторов текучести преподавательских кадров. Здесь мы рассмотрим два психологических конструкта, наиболее тесно связанных с идеей ухода из учительской профессии: уверенность в своей эффективности и приверженность профессии. Оба этих фактора активно изучались применительно к учителям.

Для учителя уверенность в собственной профессиональной эффективности означает убежденность в своей способности управлять поведением учащихся и чему-то их научить. Понятие уверенности в собственной эффективности было предложено А. Бандурой [Bandura, 1977] и вскоре показало свою полезность в качестве предиктора успешности деятельности учителя на рабочем месте, академических показателей его учеников и общей удовлетворенности работой [Ashton, Webb, 1986; Pajares, 1997; Canrinus et al., 2012]. Кроме того, некоторые исследования продемонстрировали, что учителя с более высоким уровнем уверенности в своей эффективности с большей вероятностью остаются в профессии [Glickman, Tamashiro, 1982; Swanson, 2012; Vieluf, Kunter, van der Vijver, 2013].

Конструкт «приверженность профессии» характеризует степень привязанности сотрудника к своей профессиональной роли (в нашем случае к роли учителя) и готовность работать в этом качестве [Charman, 1983]. Этот конструкт и теоретически, и практически отличается от приверженности определенной организации [Hackett, Lapierre, Hausdorf, 2001]. Приверженность профессии подробно рассматривалась во многих исследованиях, посвященных текучести персонала, поскольку она является сильным предиктором ухода из профессии [Martin, 1982]. Установлено, что для учителей приверженность профессии является предиктором не только ухода из профессии, но и профессиональной эффективности и профессионального выгорания [Tsui, Cheng, 1999; Rots, Aelterman, 2008]. Между уверенностью учителя в своей эффективности и приверженностью профессии выявлена сильная положительная корреляция [Klassen, Chiu, 2011; Chan et al., 2008; Canrinus et al., 2012].

Опираясь на продуктивную модель Д. Марча и Г. Саймона [Marsch, Simon, 1958], мы можем структурировать имеющиеся данные о предикторах текучести учительских кадров в соответствии с такими характеристиками процесса смены работы, как легкость и желательность. Более высокий уровень способностей и квалификации облегчает смену места работы за счет того, что делает более доступными альтернативные варианты занятости. Низкий уровень уверенности в своей эффективности и приверженности своей профессии усиливает желательность смены профессии. Дополнительным фактором, оказывающим влияние на желательность смены места работы, является удовлетворенность своей работой, которая зависит от наличия трудностей на работе и от реакции индивида на эти трудности.

Российский контекст

В 1990-х годах удержание в школе учительских кадров стало в России реальной социальной проблемой. В условиях быстрого перехода к рыночной экономике государство на некоторое время упустило из виду сферу образовательной политики, следствием чего стали рост текучести преподавательских кадров и снижение социального статуса учительской профессии. Сложившуюся ситуацию и учительское сообщество, и исследователи, и широкая общественность обсуждали преимущественно с точки зрения экономических условий [Gimpelson, Treisman, 2002]. В тот момент серьезное сокращение государственного финансирования образования привело к такому снижению учительских зарплат, что многие учителя были вынуждены уйти из школы на квалифицированные и даже неквалифицированные должности с более высокой оплатой труда. Высокий коэффициент текучести кадров в 1990-е годы оказал долгосрочное влияние на демографические характеристики учительского корпуса

в школах России. Произошло так называемое старение учительской популяции, поскольку из профессии уходили по большей части учителя, которые находились на ранних этапах карьеры [Rzhanitsyna, 2000; Zajda, 2003]. Десятилетие спустя, в 2013 г., средний возраст российских школьных учителей все еще превышал средний возраст учителей в других странах [Пинская и др., 2015].

За последние десять лет изменилась экономическая ситуация, произошли сдвиги в образовательной политике и наконец выросла доля молодых учителей в школах [Там же]. Следуя экономической логике, можно предположить, что более конкурентоспособная заработная плата была одним из факторов, повысивших привлекательность профессии учителя. Тем не менее уровень заработной платы учителей продолжает широко обсуждаться в обществе [Забатурина, Ковалева, 2010; Зиятдинова, 2010].

Оптимизм, вызванный текущими тенденциями в сфере набора учительских кадров, несколько сдерживает оценка перспектив удержания самых способных молодых учителей в школе в долгосрочной перспективе. Некоторые опросы показывают, что доля учителей, рассматривающих для себя возможность сменить профессию, весьма велика. Так, в середине 1990-х годов 22% учителей Санкт-Петербурга не исключали для себя возможности уйти из школы [Тумалев, 1995]. В последнем опросе TALIS, проведенном на репрезентативной общенациональной выборке учителей, 33% респондентов моложе 40 лет и 18% опрошенных старше 40 лет сообщили, что не выбрали бы свою профессию, если бы могли начать карьеру заново [Пинская и др., 2015]. Нам неизвестны эмпирические исследования, в которых рассматривались бы факторы, обуславливающие такое отношение российских учителей к профессии.

Высокие показатели стремления учителей уйти из профессии (даже гипотетического стремления, высказанного в ответ на вопрос анкеты) заслуживают особого внимания, учитывая тот факт, что с 1990-х годов произошли серьезные изменения на рынке труда и появились новые карьерные возможности. Молодое поколение работников склонно не воспринимать сделанный выбор как карьеру на всю жизнь, оно проще относится к смене профессии [Wise, Millward, 2005], и профессия учителя не является исключением [Smethem, 2007].

Цель нашей работы — проанализировать факторы, которые повышают готовность учителей рассматривать перспективы ухода из профессии ради более высокооплачиваемой должности. Мы тестируем значимость и относительную важность трех групп факторов.

Исследовательские вопросы

1. Индивидуальные факторы, обуславливающие возможность трудоустройства вне школы: тип образования (высшее непедагогическое или высшее педагогическое), опыт работы в сфере преподавания и за ее пределами.
2. Стрессовые факторы, связанные с работой: те трудности на рабочем месте, которые сам респондент связывает с возникшей у него идеей ухода из профессии (конфликты с коллегами, конфликты с администрацией, проблемы с учениками, чрезмерная нагрузка, недостаточная оплата труда).
3. Социально-психологические факторы: уверенность учителя в своей профессиональной эффективности (способность справиться с учениками и чему-то их научить) и эмоциональная привязанность к учительской профессии, которую мы измеряем с помощью шкалы приверженности профессии.

Данные и метод

Эмпирические результаты исследования основаны на данных, собранных в 2014 г. в школах Санкт-Петербурга. Для участия в исследовании были выбраны два района — в центральной части города и на окраине. В каждом районе была сформирована случайная выборка школ. Доля в выборке гимназий и школ со специализацией соответствовала доле таких школ в генеральной совокупности². В общей сложности в опросе приняли участие 730 учителей из 39 школ. Все школы, попавшие в выборку, согласились участвовать в опросе. Опрос происходил следующим образом: школьной администрации объясняли цель исследования, и каждая школа в зависимости от размера получала 20–30 анкет, которые учителя должны были заполнить самостоятельно. Анкеты были анонимными. В каждой школе были опрошены от 11 до 30 учителей (в среднем 20 человек). Учителя заполняли анкеты в школе, как правило, после заседания педсовета. Участие в опросе было добровольным. В выборку для настоящего исследования включены только анкеты учителей, преподающих в средних и старших классах. 91% участников составили женщины; средний возраст опрошенных — 45 лет, средний профессиональный стаж — 19 лет.

Сравнение нашей выборки с общероссийскими данными по популяции городских учителей за 2013 г. [Минобрнауки России, 2016] показывает, что статистически значимых различий в распределении по полу и по возрастным категориям, выделенным Минобрнауки, между этими выборками нет. Однако при сравнении распределения по профессиональному стажу обнаруживается, что в нашей выборке несколько больше учителей

² Подробное описание выборки и описательную статистику см. в: [Иванюшина, Александров, 2016].

со стажем менее 20 лет. Это может объясняться особенностями нашей выборки: мы не включали в нее учителей специализированных школ и интернатов и учителей начальных школ. Возможно также, что более молодые и менее опытные учителя были менее склонны отказываться от участия в опросе. Таким образом, выборку можно считать в целом репрезентативной для популяции учителей данного сегмента школ Санкт-Петербурга. Возможная перепредставленность в нашей выборке молодых учителей вполне согласуется с целью нашего исследования, которая состоит в анализе риска ухода из профессии, которому в большей степени подвержены именно молодые учителя.

Зависимая переменная. Зависимая переменная для регрессионных моделей была получена из ответов на вопрос: «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»).

Переменные

Характеристики занятости. Мы включили в модели несколько характеристик, которые могут оказывать влияние на воспринимаемую легкость ухода из профессии. Во-первых, это тип образования. Все учителя в нашей выборке имели высшее образование, однако мы различали высшее педагогическое и высшее непедagogическое (бинарная переменная). Вторая переменная — педагогический стаж, измеренный числом лет. Третья переменная — наличие у респондента любого опыта работы, не связанного со школьным образованием (бинарная переменная). Четвертая переменная — занимается ли респондент репетиторством (бинарная переменная).

Профессиональные трудности. Следующая группа показателей была получена из ответов на вопрос: «Какие проблемы и сложности могут заставить вас уйти из профессии?». Были предложены следующие варианты ответов: 1) конфликты с администрацией; 2) конфликты с коллегами; 3) трудности с учениками; 4) слишком высокая рабочая нагрузка; 5) недостаточно высокая заработная плата; 6) недостаток возможностей для роста и развития. Респондентам было предложено ответить «да» или «нет» на каждый вопрос. Таким образом было сконструировано шесть бинарных переменных.

Уверенность в своей эффективности. Этот показатель оценивался с помощью переведенной на русский язык и немного адаптированной шкалы уверенности в своей эффективности для учителей, состоящей из 5 вопросов [Gibson, Dembo, 1984]. Примеры вопросов: «Я могу мотивировать даже тех учеников, кому неинтересно учиться» и «Я умею утихомирить учеников, нарушающих дисциплину на уроке». Использовалась шкала Ликерта с четырь-

мя вариантами ответа — от 1 («совершенно не согласен») до 4 («полностью согласен»). Предыдущие исследования подтвердили удовлетворительную внутреннюю согласованность и однофакторную структуру использованной шкалы уверенности в своей эффективности [Goddard, Goddard, 2001]. На нашей выборке альфа Кронбаха составила 0,72. Ответы на все вопросы усреднялись, так что более высокий показатель по шкале означает более высокую уверенность в своей эффективности.

Приверженность профессии. Для измерения этого конструкта мы разработали шкалу из 5 вопросов. Примеры вопросов: «Я бы не хотел(а) для себя никакой другой профессии, кроме учительской» и «Несмотря на все трудности, мне нравится моя профессия». Степень согласия с утверждениями оценивалась по 4-балльной шкале Ликерта в диапазоне от 1 («совершенно не согласен») до 4 («полностью согласен»). Анализ показал, что все вопросы составляют один фактор. Коэффициент надежности Кронбаха (альфа) составил 0,74. Ответы по всем вопросам усреднялись, они были перекодированы в одном направлении, таким образом, что более высокие показатели по шкале означают больший уровень приверженности профессии.

В качестве контрольной переменной во все модели был включен пол респондента.

Стратегия анализа

Для анализа взаимосвязи между зависимой переменной (насколько трудно было бы для учителя уйти из профессии) и несколькими независимыми переменными мы использовали серию множественных регрессионных моделей³, построенных в статистическом пакете SPSS19.0. Логика анализа была выстроена следующим образом. Первая модель включала независимые переменные, описывающие образование, опыт работы и пол. Вторая модель включала переменные, описывающие профессиональные трудности и уверенность в своей эффективности. В третьей модели мы объединили переменные из 1-й и 2-й моделей. На последнем этапе (модель 4) ко всем вышеперечисленным переменным была добавлена приверженность профессии.

Результаты

Описательная статистика переменных представлена в табл. 1. Большинство учителей в нашей выборке имеют специальное педагогическое образование, т. е. они окончили педагогический институт или университет. Тем не менее почти 60% респондентов

³ Несмотря на то что распределение зависимой переменной имеет выраженную асимметричность с сильным смещением в правую часть шкалы, распределение регрессионных остатков было нормальным. Это означает, что преобразование переменной не требуется.

Таблица 1. **Описательная статистика**

Название переменной	Доля в выборке (%)	Среднее значение (SD)	Мин. — макс.
Женщины	91		
Педагогический стаж (лет)		18,8 (12,1)	0–54
Высшее педагогическое образование	67		
Опыт работы не в школе	57		
Занятия частным репетиторством	15		
Конфликты с администрацией		0,51 (0,50)	
Конфликты с коллегами		0,27 (0,44)	
Трудности с учениками		0,17 (0,37)	
Слишком высокая рабочая нагрузка		0,22 (0,41)	
Недостаточно высокая заработная плата		0,57 (0,50)	
Отсутствие возможностей для роста и развития		0,40 (0,49)	
Уверенность в своей эффективности		3,00 (0,44)	1,4–4,0
Приверженность профессии		2,84 (0,65)	1–4
Насколько трудно уйти из профессии		3,85 (1,20)	1–5

на том или ином этапе карьеры работали в других сферах экономики, не в образовании. Можно предположить, что это происходило в основном в 1990–2000 гг., когда заработная плата школьных учителей была довольно низкой и им приходилось либо искать дополнительную работу, либо увольняться из школы. 20% респондентов относятся к категории молодых учителей, чей опыт работы составляет 5 лет или менее, и почти в такой же пропорции представлены учителя с более чем 30-летним стажем, т. е. предпенсионного или пенсионного возраста. Частное репетиторство — довольно распространенный вид деятельности в нашей выборке: почти каждый шестой учитель дает частные уроки за дополнительную плату.

Результаты регрессионных моделей представлены в табл. 2. В первую модель входят только переменные, связанные с опытом работы и образованием. Выявлена положительная связь между продолжительностью педагогического стажа и воспринимаемой трудностью ухода из профессии, однако связь эта очень слаба. Если учитель имеет какой-либо опыт работы вне школы или в настоящее время занимается репетиторством, уход из профессии воспринимается как более простой. Объяснительная сила этой модели очень мала: лишь 3,6% дисперсии зависимой переменной.

Таблица 2. Результаты регрессионных моделей

	Модель 1 b (S.E.)	Модель 2	Модель 3	Модель 4
Константа	3,53 (0,20)***	2,82 (0,30)***	4,09 (0,21)***	1,14 (0,37)**
Высшее педагогическое образование	0,17 (0,10)		0,22 (0,10)*	0,04 (0,09)
Педагогический стаж	0,010 (0,004)*		0,004 (0,004)	0,000 (0,004)
Опыт работы не в школе	-0,19 (0,10)		-0,20 (0,10)*	-0,03 (0,09)
Занятия частным репетиторством	-0,30 (0,13)*		-0,19 (0,13)	-0,13 (0,11)
Пол	0,20 (0,17)	0,21 (0,18)	0,27 (0,16)	0,17 (0,15)
Конфликты с администрацией		-0,17 (0,10)	-0,17 (0,10)	-0,10 (0,09)
Конфликты с коллегами		-0,04 (0,11)	-0,05 (0,11)	-0,10 (0,11)
Трудности с учениками		-0,62 (0,12)***	-0,61 (0,12)***	-0,31 (0,11)**
Слишком высокая рабочая нагрузка		-0,19 (0,10)	-0,23 (0,11)*	-0,06 (0,10)
Недостаточно высокая заработная плата		-0,54 (0,09)***	-0,52 (0,09)***	-0,39 (0,09)***
Отсутствие возможностей для развития		-0,02 (0,09)	-0,06 (0,10)	-0,03 (0,09)
Уверенность в своей эффективности		0,52 (0,10)***	0,51 (0,10)***	0,26 (0,10)**
Приверженность профессии				0,77 (0,07)***
R^2	3,6%	16,4%	18,3%	31,7%

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Во второй модели мы анализируем, как различные проблемы и трудности, с которыми учителя сталкиваются во время работы, влияют на их желание сменить профессию. Мы также включили в эту модель переменную уверенности в своей эффективности в качестве фактора, отражающего ожидания учителей в отношении успешности выполнения повседневных задач. Как оказалось, не все факторы, которые воспринимаются учителями как профессиональные трудности, связаны с их отношением к смене профессии. Из шести возможных стрессовых факторов только проблемы с учениками и низкая заработная плата, а также (в меньшей степени) слишком высокая нагрузка влияют на уровень готовности уйти из профессии. Конфликты с коллегами и администрацией, а также недостаток возможностей для личного роста и развития не делают решение о смене профессии более простым. Уверенность в своей эффективности положительно связана с зависимой переменной, т. е. чем выше учитель оценивает данный параметр применительно к себе, тем сложнее ему будет уйти из профессии. Значение R -квадрата для модели 2 намного больше, чем для модели 1, и составляет 16,4%.

Третья модель объединяет модели 1 и 2. Объединение двух моделей дает некоторое дополнительное увеличение R -квадрата — до 18,3%. Знаки при всех коэффициентах остаются неизменными, хотя значимость некоторых коэффициентов меняется (в тех случаях, когда значимость находится на границе $p = 0,05$).

Наша окончательная модель (модель 4) отличается от модели 3 одной дополнительной переменной — «приверженность учительской профессии». Объяснительная сила этой модели значительно лучше — почти 32% дисперсии зависимой переменной. Сравнение коэффициентов моделей 3 и 4 показывает, что уверенность в своей эффективности и трудности, связанные с работой, которые были значимы в модели 3, сохраняют свою значимость, однако все переменные, связанные с образованием и опытом работы, становятся незначимыми. Окончательная модель дает основание заключить, что с учетом прочих демографических и социально-психологических факторов приверженность профессии является самым сильным предиктором того, что учителю будет очень трудно принять решение об уходе из профессии.

Мы рассмотрели связь трех групп факторов (индивидуальные возможности трудоустройства вне школы; стрессовые факторы, связанные с работой; социально-психологические характеристики) с готовностью учителей сменить профессию. Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинству учителей трудно принять решение об уходе из профессии даже при наличии гипотетической перспективы увеличения заработной платы. Такие психологические факторы, как приверженность профессии и уверенность в своей эффективности, наиболее значимы. Чем выше эффективность и приверженность профессии, тем сложнее для учителя рассмотреть возможность ухода из школы, причем с учетом влияния этих характеристик внешние факторы, которые мы считаем показателями индивидуальных шансов на мобильность на рынке труда, перестают быть значимыми. При этом даже с учетом эффективности и приверженности профессии сохраняют свою значимость некоторые из связанных с работой стрессовых факторов: трудности с учениками, недостаточная заработная плата и чрезмерная нагрузка, хотя их связь с отношением к уходу из профессии значительно более слабая. Дизайн нашего исследования не позволяет судить о направлении причинной связи между уверенностью в своей эффективности и приверженностью профессии с одной стороны и готовностью сменить профессиональную сферу — с другой. Скорее всего, можно говорить о взаимовлиянии этих характеристик в ходе учительской карьеры.

Ввиду отсутствия аналогичных исследований на российском материале мы можем сопоставить наши результаты только с зарубежными работами. В недавнем исследовании Э. Канринус

Обсуждение результатов

с соавторами изучали внутреннюю структуру профессиональной идентичности учителей в Голландии [Canrinus et al., 2012]. Один из выделенных факторов, «обязанность остаться в учительской профессии», по существу, очень близок к нашей зависимой переменной — «легкость ухода из профессии», взятой с обратным знаком. В числе факторов, оказывающих на нее прямое и опосредованное влияние, были уверенность в своей эффективности при работе в классе и эмоциональная привязанность к профессии, что полностью соответствует полученным нами результатам.

Пожалуй, наиболее интересным и в теоретическом, и в практическом плане оказался наш отрицательный результат: не подтвердилась гипотеза, что начинающие учителя с большей легкостью относятся к идее сменить профессию. Существуют данные, убедительно показывающие, что первые годы учительского опыта — важнейшие для принятия решения о смене профессии, при этом верхней границей является 5-летний стаж работы в школе [Struyven, Vanthournout, 2014]. Авторы этого исследования полагают, что в первые годы работы учитель еще рассматривает альтернативные варианты карьеры и ему легче принять решение об уходе из профессии. Однако наши результаты показывают, что отношение к уходу из учительской профессии не зависит от стажа⁴.

Судя по полученным нами результатам, влияние опыта работы на отношение к уходу из профессии опосредовано уверенностью в своей эффективности (которая растет вместе с опытом) и приверженностью профессии. Эта опосредующая роль социально-психологических факторов была выявлена и в исследованиях текучести кадров [Karsh, Booske, Sainfort, 2005]. В теоретических моделях этого явления отношение к работе опосредует связь между внешними переменными (событиями) и намерением уволиться [Steel, Lounsbury, 2009].

Существенное ограничение нашего исследования заключается в том, что в нашей выборке представлены только городские учителя, более того, учителя школ, находящихся в мегаполисе. Поэтому полученные нами результаты нельзя распространять на всех российских учителей, ведь многие из них работают в малых городах, поселках, в сельских школах. Кроме того, несмотря на наличие подтвержденной корреляции между намерением уйти из школы и фактическим увольнением, те, кто намеревается уйти из профессии, и те, кто действительно это делает, могут существенно различаться по своим демографическим характеристикам [Cho, Lewis, 2012]. Следовательно, полученные нами

⁴ Были построены модели, не показанные в данной статье, где молодые учителя (стаж менее 5 лет) сравнивались с более опытными. В этих моделях также не было обнаружено различий в отношении к уходу из профессии между учителями с разным стажем.

данные нельзя интерпретировать как однозначный портрет группы учителей, которые в конечном итоге сменят профессию, однако они предоставляют полезные оценки для характеристики этой группы сотрудников.

Значение проведенного исследования, по нашему мнению, состоит главным образом в следующем. Во-первых, мы представляем эмпирические данные о предикторах текучести преподавательских кадров в России, не рассматривавшиеся ранее. Полученные результаты свидетельствуют о том, что для учителей, которые готовы сменить профессию ради более высокой заработка, вероятнее всего, характерен низкий уровень уверенности в собственной эффективности и приверженности профессии. Во-вторых, вопреки ожиданиям, основанным на высоких показателях текучести кадров среди молодых учителей, которые получены в американских исследованиях, наши результаты не подтверждают гипотезу о том, что начинающие учителя в большей степени склонны к смене профессии. А это значит, что можно рассчитывать на удержание в школе молодых учителей на продолжительный срок при условии, что они сохраняют позитивные установки по отношению к своей профессии. Приверженность профессии вряд ли удастся существенно усилить какими-либо политическими мерами. Более перспективной представляется идея помогать учителям обрести уверенность в своей эффективности. Таким образом, мы полагаем, что программы, направленные на укрепление уверенности молодых учителей в своей эффективности при работе в классе, могут стать действенным средством удержания учителей в профессии.

1. Забатурина И. Ю., Ковалева Н. В. Что мы знаем о российском учителе? // Народное образование. 2010. № 10. С. 36–42.
2. Зиятдинова Ф. Г. Социальное положение учителей: ожидания и реалии // Социологические исследования. 2010. № 10. С. 100–107.
3. Иванюшина В. А., Александров Д. А. Существует ли дифференциация учителей в российских школах? // Социологические исследования. 2016. № 9. С. 59–65.
4. 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/7710539135-83rikA>
5. Пинская М., Косарецкий С., Пономарева А., Брун И. и др. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS2013). М.: Изд. дом ВШЭ, 2015.
6. Тумалев В. В. Учительство в ситуации социально-политических перемен. СПб.: Санкт-Петербургский университет экономики и финансов, 1995.
7. Ashton P. T., Webb R. B. (1986) Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement. New York: Longman Publishing Group.
8. Bandura A. (1977) Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change // Psychological Review. Vol. 84. No 2. P. 191–215.

Литература

9. Baron R. M., Kenny D. A. (1986) The Moderator–Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations// *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 51. No 6. P. 1173–1182.
10. 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.
11. Canrinus E. T., Helms-Lorenz M., Beijaard D., Buitink J., Hofman A. (2012) Self-Efficacy, Job Satisfaction, Motivation and Commitment: Exploring the Relationships between Indicators of Teachers' Professional Identity// *European Journal of Psychology of Education*. Vol. 27. No 1. P. 115–132.
12. Carsten J. M., Spector P. E. (1987) Unemployment, Job Satisfaction, and Employee Turnover: A Meta-Analytic Test of the Muchinsky Model// *Journal of Applied Psychology*. Vol. 72. No 3. P. 374–381.
13. Chapman D. W. (1983) A Model of the Influences on Teacher Retention// *Journal of Teacher Education*. Vol. 34. No 5. P. 43–49.
14. Chan W.-Y., Lau S., Nie Y., Lim S., Hogan D. (2008) Organizational and Personal Predictors of Teacher Commitment: The Mediating Role of Teacher Efficacy and Identification with School// *American Educational Research Journal*. Vol. 45. No 3. P. 597–630.
15. Cho Y. J., Lewis G. B. (2012) Turnover Intention and Turnover Behavior Implications for Retaining Federal Employees// *Review of Public Personnel Administration*. Vol. 32. No 1. P. 4–23.
16. Cochran-Smith M. et al. (2012) A Longitudinal Study of Teaching Practice and Early Career Decisions A Cautionary Tale// *American Educational Research Journal*. Vol. 49. No 5. P. 844–880.
17. 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.
18. 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.
19. Gibson S., Dembo M. H. (1984) Teacher Efficacy: A Construct Validation// *Journal of Educational Psychology*. Vol. 76. No 4. P. 569–582.
20. Gimpelson V., Treisman D. (2002) Fiscal Games and Public Employment: A Theory with Evidence from Russia// *World Politics*. Vol. 54. No 2. P. 145–183.
21. Glickman C. D., Tamashiro R. T. (1982) A Comparison of First-Year, Fifth-Year, and Former Teachers on Efficacy, Ego Development, and Problem Solving// *Psychology in the Schools*. Vol. 19. No 4. P. 558–562.
22. Goddard R. D., Goddard Y. L. (2001) A Multilevel Analysis of the Relationship between Teacher and Collective Efficacy in Urban Schools// *Teaching and Teacher Education*. Vol. 17. No 7. P. 807–818.
23. Griffeth R. W., Hom P. W., Gaertner S. (2000) A Meta-Analysis of Antecedents and Correlates of Employee Turnover: Update, Moderator Tests, and Research Implications for the Next Millennium// *Journal of Management*. Vol. 26. No 3. P. 463–488.
24. Grissmer D., Kirby S. (1997) Teacher Turnover and Teacher Quality// *The Teachers College Record*. Vol. 99. No 1. P. 45–56.
25. Grissmer D., Kirby S. N., Schlegel P. M., Young R. (1992) Patterns of Attrition among Indiana Teachers, 1965–1987 Endowment. Santa Monica: Rand.
26. Guarino C. M., Santibanez L., Daley G. A. (2006) Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature// *Review of Educational Research*. Vol. 76. No 2. P. 173–208.
27. Hackett R. D., Lapierre L. M., Hausdorf P. A. (2001) Understanding the Links between Work Commitment Constructs// *Journal of Vocational Behavior*. Vol. 58. No 3. P. 392–413.

28. Hanisch K. A., Hulin C. L., Roznowski M. (1998) The Importance of Individuals' Repertoires of Behaviors: The Scientific Appropriateness of Studying Multiple Behaviors and General Attitudes // *Journal of Organizational Behavior*. Vol. 19. No 5. P. 463–480.
29. Harris D. N., Adams S. J. (2007) Understanding the Level and Causes of Teacher Turnover: A Comparison with Other Professions // *Economics of Education Review*. Vol. 26. No 3. P. 325–337.
30. Henke R. R., Zahn L. (2001) Attrition of New Teachers among Recent College Graduates: Comparing Occupational Stability among 1992–93 Graduates Who Taught and Those Who Worked in Other Occupations // *Education Statistics Quarterly*. Vol. 3. No 2. P. 69–76.
31. Hom P. W., Mitchell T. R., Lee T. W., Griffeth R. W. (2012) Reviewing Employee Turnover: Focusing on Proximal Withdrawal States and an Expanded Criterion // *Psychological Bulletin*. Vol. 138. No 5. P. 831–858.
32. Ingersoll R. M. (2001) Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis // *American Educational Research Journal*. Vol. 38. No 3. P. 499–534.
33. Karsh B., Booske B. C., Sainfort F. (2005) Job and Organizational Determinants of Nursing Home Employee Commitment, Job Satisfaction and Intent to Turnover // *Ergonomics*. Vol. 48. No 10. P. 1260–1281.
34. Klassen R. M., Chiu M. M. (2011) The Occupational Commitment and Intention to Quit of Practicing and Preservice Teachers: Influence of Self-Efficacy, Job Stress, and Teaching Context // *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 36. No 2. P. 114–129.
35. Krieg J. M. (2006) Teacher Quality and Attrition // *Economics of Education Review*. Vol. 25. No 1. P. 13–27.
36. Lee T. W., Mitchell T. R. (1994) An Alternative Approach: The Unfolding Model of Voluntary Employee Turnover // *Academy of Management Review*. Vol. 19. No 1. P. 51–89.
37. Liu X. S., Ramsey J. (2008) Teachers' Job Satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-Up Survey in the United States for 2000–2001 // *Teaching and Teacher Education*. Vol. 24. No 5. P. 1173–1184.
38. March J. G., Simon H. A. (1958) *Organizations*. New York: Wiley.
39. Martin T. N. (1982) Commitment Predictors of Nursing Personnel's Intent to Leave // *Medical Care*. Vol. 20. No 11. P. 1147–1153.
40. Murnane R. J. (1984) Selection and Survival in the Teacher Labor Market // *The Review of Economics and Statistics*. Vol. 66. No 3. P. 513–518.
41. 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.
42. Pajares F. (1997) Current Directions in Self-Efficacy Research // *Advances in Motivation and Achievement*. Vol. 10. No 149. P. 1–49.
43. Rots I., Aelterman A. (2008) Two Profiles of Teacher Education Graduates: A Discriminant Analysis of Teaching Commitment // *European Educational Research Journal*. Vol. 7. No 4. P. 523–534.
44. Rzhantsyna L. (2000) Working Women in Russia at the End of the 1990s // *Problems of Economic Transition*. Vol. 43. No 7. P. 56–67.
45. 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.
46. Steel R. P. (2002) Turnover Theory at the Empirical Interface: Problems of Fit and Function // *Academy of Management Review*. Vol. 27. No 3. P. 346–360.
47. Steel R. P., Lounsbury J. W. (2009) Turnover Process Models: Review and Synthesis of a Conceptual Literature // *Human Resource Management Review*. Vol. 19. No 4. P. 271–282.

48. Steel R. P., Ovalle N. K. (1984) A Review and Meta-Analysis of Research on the Relationship between Behavioral Intentions and Employee Turnover// *Journal of Applied Psychology*. Vol. 69. No 4. P. 673–686.
49. Stinebrickner T. R. (2002) An Analysis of Occupational Change and Departure from the Labor Force: Evidence of the Reasons that Teachers Leave// *Journal of Human Resources*. Vol. 37. No 1. P. 192–216.
50. Struyven K., Vanthournout G. (2014) Teachers' Exit Decisions: An Investigation into the Reasons why Newly Qualified Teachers Fail to Enter the Teaching Profession or Why Those Who Do Enter Do not Continue Teaching// *Teaching and Teacher Education*. Vol. 43. P. 37–45.
51. Swanson P. (2012) Second/Foreign Language Teacher Efficacy and Its Relationship to Professional Attrition// *Canadian Modern Language Review*. Vol. 68. No 1. P. 78–101.
52. Tsui K. T., Cheng Y. C. (1999) School Organizational Health and Teacher Commitment: A Contingency Study with Multi-Level Analysis// *Educational Research and Evaluation*. Vol. 5. No 3. P. 249–268.
53. Vieluf S., Kunter M., van de Vijver F. J. (2013) Teacher Self-Efficacy in Cross-National Perspective// *Teaching and Teacher Education*. Vol. 35. P. 92–103.
54. Wang H., Hall N. C., Rahimi S. (2015) Self-Efficacy and Causal Attributions in Teachers: Effects on Burnout, Job Satisfaction, Illness, and Quitting Intentions// *Teaching and Teacher Education*. Vol. 47. P. 120–130.
55. 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.
56. Zajda J. (2003) Educational Reform and Transformation in Russia: Why Education Reforms Fail// *European Education*. Vol. 35. No 1. P. 58–88.

To Remain a Teacher? Factors Influencing Attitudes to Leaving the Teaching Profession

Kirill Maslinsky

Research Fellow, Laboratory of Sociology in Education and Science, National Research University Higher School of Economics (Saint Petersburg). E-mail: kmaslinsky@hse.ru

Authors

Valeria Ivaniushina

Candidate of Sciences in Biology, Leading Researcher, Laboratory of Sociology in Education and Science, National Research University Higher School of Economics (Saint Petersburg). E-mail: ivaniushina@hse.ru

Address: 16 Soyuzna Pechatnikov ul., Saint Petersburg 2190121, Russian Federation.

The present study examines structural and socio-psychological factors affecting attitudes towards quitting profession among school teachers. We explore effects of perceived workplace difficulties, employment opportunities, self-efficacy beliefs, and emotional attachment to teaching profession. The survey was conducted among public secondary school teachers in Saint Petersburg, Russia (N = 730). The regression analysis revealed that self-efficacy beliefs and professional commitment are the strongest predictors for retention, some work-related stress factors contribute to the likelihood of switching profession, while the number of years of teaching experience and work experience outside of teaching have no effect. The results do not support the hypothesis that early-career teachers are more tolerant to switching professions. The implications for retaining teachers in the profession are discussed.

Abstract

teachers, employee attitudes, self efficacy, professional commitment, labor turnover.

Keywords

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

Bandura A. (1977) Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, vol. 84, no 2, pp. 191–215.

Baron R. M., Kenny D. A. (1986) The Moderator–Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 51, no 6, pp. 1173–1182.

Baugh W. H., Stone J. A. (1982) Mobility and Wage Equilibration in the Educator Labor Market. *Economics of Education Review*, vol. 2, no 3, pp. 253–274.

Canrinus E. T., Helms-Lorenz M., Beijaard D., Buitink J., Hofman A. (2012) Self-Efficacy, Job Satisfaction, Motivation and Commitment: Exploring the Relationships between Indicators of Teachers' Professional Identity. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 27, no 1, pp. 115–132.

Carsten J. M., Spector P. E. (1987) Unemployment, Job Satisfaction, and Employee Turnover: A Meta-Analytic Test of the Muchinsky Model. *Journal of Applied Psychology*, vol. 72, no 3, pp. 374–381.

Chapman D. W. (1983) A Model of the Influences on Teacher Retention. *Journal of Teacher Education*, vol. 34, no 5, pp. 43–49.

Chan W.-Y., Lau S., Nie Y., Lim S., Hogan D. (2008) Organizational and Personal Predictors of Teacher Commitment: The Mediating Role of Teacher Effi-

References

- cacy and Identification with School. *American Educational Research Journal*, vol. 45, no 3, pp. 597–630.
- Cho Y. J., Lewis G. B. (2012) Turnover Intention and Turnover Behavior Implications for Retaining Federal Employees. *Review of Public Personnel Administration*, vol. 32, no 1, pp. 4–23.
- Cochran-Smith M. et al. (2012) A Longitudinal Study of Teaching Practice and Early Career Decisions A Cautionary Tale. *American Educational Research Journal*, vol. 49, no 5, pp. 844–880.
- Dolton P., van der Klaauw W. (1999) The Turnover of Teachers: A Competing Risks Explanation. *Review of Economics and Statistics*, vol. 81, no 3, pp. 543–550.
- 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.
- Gibson S., Dembo M. H. (1984) Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, no 4, pp. 569–582.
- Gimpelson V., Treisman D. (2002) Fiscal Games and Public Employment: A Theory with Evidence from Russia. *World Politics*, vol. 54, no 2, pp. 145–183.
- Glickman C. D., Tamashiro R. T. (1982) A Comparison of First-Year, Fifth-Year, and Former Teachers on Efficacy, Ego Development, and Problem Solving. *Psychology in the Schools*, vol. 19, no 4, pp. 558–562.
- Goddard R. D., Goddard Y. L. (2001) A Multilevel Analysis of the Relationship between Teacher and Collective Efficacy in Urban Schools. *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, no 7, pp. 807–818.
- Griffeth R. W., Hom P. W., Gaertner S. (2000) A Meta-Analysis of Antecedents and Correlates of Employee Turnover: Update, Moderator Tests, and Research Implications for the Next Millennium. *Journal of Management*, vol. 26, no 3, pp. 463–488.
- Grissmer D., Kirby S. (1997) Teacher Turnover and Teacher Quality. *The Teachers College Record*, vol. 99, no 1, pp. 45–56.
- Grissmer D., Kirby S. N., Schlegel P. M., Young R. (1992) *Patterns of Attrition among Indiana Teachers, 1965–1987 Endowment*. Santa Monica: Rand.
- Guarino C. M., Santibanez L., Daley G. A. (2006) Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature. *Review of Educational Research*, vol. 76, no 2, pp. 173–208.
- Hackett R. D., Lapierre L. M., Hausdorf P. A. (2001) Understanding the Links between Work Commitment Constructs. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 58, no 3, pp. 392–413.
- Hanisch K. A., Hulin C. L., Roznowski M. (1998) The Importance of Individuals' Repertoires of Behaviors: The Scientific Appropriateness of Studying Multiple Behaviors and General Attitudes. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 19, no 5, pp. 463–480.
- Harris D. N., Adams S. J. (2007) Understanding the Level and Causes of Teacher Turnover: A Comparison with Other Professions. *Economics of Education Review*, vol. 26, no 3, pp. 325–337.
- Henke R. R., Zahn L. (2001) Attrition of New Teachers among Recent College Graduates: Comparing Occupational Stability among 1992–93 Graduates Who Taught and Those Who Worked in Other Occupations. *Education Statistics Quarterly*, vol. 3, no 2, pp. 69–76.
- Hom P. W., Mitchell T. R., Lee T. W., Griffeth R. W. (2012) Reviewing Employee Turnover: Focusing on Proximal Withdrawal States and an Expanded Criterion. *Psychological Bulletin*, vol. 138, no 5, pp. 831–858.
- Ingersoll R. M. (2001) Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, vol. 38, no 3, pp. 499–534.

- Ivaniushina V. A., Alexandrov D. A. (2016) Sushchestvuet li differentsiatsiya uchiteley v rossiyskikh shkolakh? [Is There a Differentiation of Teachers in Russian Schools?]. *Sociological Studies*, no 9, pp. 59–65.
- Karsh B., Booske B. C., Sainfort F. (2005) Job and Organizational Determinants of Nursing Home Employee Commitment, Job Satisfaction and Intent to Turnover. *Ergonomics*, vol. 48, no 10, pp. 1260–1281.
- Klassen R. M., Chiu M. M. (2011) The Occupational Commitment and Intention to Quit of Practicing and Preservice Teachers: Influence of Self-Efficacy, Job Stress, and Teaching Context. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 36, no 2, pp. 114–129.
- Krieg J. M. (2006) Teacher Quality and Attrition. *Economics of Education Review*, vol. 25, no 1, pp. 13–27.
- Lee T. W., Mitchell T. R. (1994) An Alternative Approach: The Unfolding Model of Voluntary Employee Turnover. *Academy of Management Review*, vol. 19, no 1, pp. 51–89.
- Liu X. S., Ramsey J. (2008) Teachers' Job Satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-Up Survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, no 5, pp. 1173–1184.
- March J. G., Simon H. A. (1958) *Organizations*. New York: Wiley.
- Martin T. N. (1982) Commitment Predictors of Nursing Personnel's Intent to Leave. *Medical Care*, vol. 20, no 11, pp. 1147–1153.
- Murnane R. J. (1984) Selection and Survival in the Teacher Labor Market. *The Review of Economics and Statistics*, vol. 66, no 3, pp. 513–518.
- 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, pp. 106–124.
- Pajares F. (1997) Current Directions in Self-Efficacy Research. *Advances in Motivation and Achievement*, vol. 10, no 149, pp. 1–49.
- Pinskaya M., Kosaretskiy S., Ponomareva A., Brun I., et al. (2015) *Rossiyskie pedagogi v zerkale mezhdunarodnogo sravnitel'nogo issledovaniya pedagogicheskogo korpusa (TALIS2013)* [Russian Pedagogues in the Mirror of the International Comparative Research of Pedagogical Corpus (TALIS2013)]. Moscow: National Research University Higher School of Economics.
- Rots I., Aelterman A. (2008) Two Profiles of Teacher Education Graduates: A Discriminant Analysis of Teaching Commitment. *European Educational Research Journal*, vol. 7, no 4, pp. 523–534.
- Rzhanitsyna L. (2000) Working Women in Russia at the End of the 1990s. *Problems of Economic Transition*, vol. 43, no 7, pp. 56–67.
- Smethem L. (2007) Retention and Intention in Teaching Careers: Will the New Generation Stay? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 13, no 5, pp. 465–480.
- Steel R. P. (2002) Turnover Theory at the Empirical Interface: Problems of Fit and Function. *Academy of Management Review*, vol. 27, no 3, pp. 346–360.
- Steel R. P., Lounsbury J. W. (2009) Turnover Process Models: Review and Synthesis of a Conceptual Literature. *Human Resource Management Review*, vol. 19, no 4, pp. 271–282.
- Steel R. P., Ovalle N. K. (1984) A Review and Meta-Analysis of Research on the Relationship between Behavioral Intentions and Employee Turnover. *Journal of Applied Psychology*, vol. 69, no 4, pp. 673–686.
- Stinebrickner T. R. (2002) An Analysis of Occupational Change and Departure from the Labor Force: Evidence of the Reasons that Teachers Leave. *Journal of Human Resources*, vol. 37, no 1, pp. 192–216.
- Struyven K., Vanthournout G. (2014) Teachers' Exit Decisions: An Investigation into the Reasons why Newly Qualified Teachers Fail to Enter the Teaching

- Profession or Why Those Who Do Enter Do not Continue Teaching. *Teaching and Teacher Education*, vol. 43, pp. 37–45.
- Swanson P. (2012) Second/Foreign Language Teacher Efficacy and Its Relationship to Professional Attrition. *Canadian Modern Language Review*, vol. 68, no 1, pp. 78–101.
- The Ministry of Education and Science of the Russian Federation (2016) Svedeniya o chislennosti i sostave rabotnikov uchrezhdeniy, realizuyushchikh programmy obshchego obrazovaniya, v gorodskikh poseleniyakh i selskoy mestnosti [Data on Number and Composition of Workers of Institutions Implementing Programs of General Education in Urban and Rural Areas]. Available at: <http://opendata.mon.gov.ru/opendata/7710539135-83rikA> (accessed 10 October 2016).
- Tsui K. T., Cheng Y. C. (1999) School Organizational Health and Teacher Commitment: A Contingency Study with Multi-Level Analysis. *Educational Research and Evaluation*, vol. 5, no 3, pp. 249–268.
- Tumalev V. V. (1995) *Uchitelstvo v situatsii sotsialno-politicheskikh peremen* [Teachers in a Situation of Socio-Political Change]. Vol. 1–5. Saint Petersburg: Saint Petersburg University of Economics and Finance.
- Vieluf S., Kunter M., van de Vijver F. J. (2013) Teacher Self-Efficacy in Cross-National Perspective. *Teaching and Teacher Education*, vol. 35, pp. 92–103.
- Wang H., Hall N. C., Rahimi S. (2015) Self-Efficacy and Causal Attributions in Teachers: Effects on Burnout, Job Satisfaction, Illness, and Quitting Intentions. *Teaching and Teacher Education*, vol. 47, pp. 120–130.
- 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, pp. 400–417.
- Zabaturina I. Y., Kovaliova N. V. (2010) Chto my znaem o rossiyskom uchitele? [What Do We Know of a Russian Teacher?] *Narodnoe obrazovanie*, no 10, pp. 36–42.
- Zajda J. (2003) Educational Reform and Transformation in Russia: Why Education Reforms Fail. *European Education*, vol. 35, no 1, pp. 58–88.
- Zijatdinova F. G. (2010) Sotsialnoe polozhenie uchiteley: ozhidaniya i realii [Social Status of Teachers: Expectations and Realities]. *Sociological Studies*, no 10, pp. 100–107.