

Профессиональная идентичность школьных учителей в условиях прекариатизации социально-трудовых отношений в крупных городах России

Л. В. Клименко, О. Ю. Посухова

Статья поступила
в редакцию
в марте 2018 г.

Клименко Людмила Владиславовна
доктор социологических наук, доцент
экономического факультета Южного
федерального университета. Адрес:
344006, Ростов-на-Дону, ул. М. Горько-
го, 88. E-mail: lucl@yandex.ru

Посухова Оксана Юрьевна
кандидат социологических наук, доцент
Института социологии и регионоведения
Южного федерального универси-
тета. Адрес: 344006, Ростов-на-Дону,
ул. Пушкинская, 160. E-mail: belloks@
yandex.ru

Аннотация. Представлены результа-
ты опроса учителей общеобразова-
тельных школ российских мегаполисов
(Москвы, Ростова-на-Дону и Казани),
проведенного в 2017 г. с целью изуче-
ния восприятия педагогами своего со-
циального и экономического положе-
ния, оценки степени прекариатизации
их труда. На основании оценки их про-
фессиональной идентичности по вы-
деленным типологическим критериям
(престиж труда, место профессиональ-
ной идентичности в общей структуре
идентификации, трудовая мотивация,
профессиональные ценности, удовле-
творенность работой, карьерные ори-
ентации) сделан вывод о преоблада-
нии среди учителей псевдопозитивной
идентичности с элементами диффузии.
Московские педагоги, при том, что ка-
чество жизни и престиж своего труда

они оценивают выше, чем ростовские
и казанские, отличаются более высо-
кой степенью неудовлетворенности
содержанием и результатами про-
фессиональной деятельности. По-
литнический состав населения го-
рода не является значимым факто-
ром в формировании идентичности
опрашиваемых педагогов. Сложив-
шаяся модель профессиональной
идентичности учительского сообще-
ства характеризуется корпоративной
лояльностью (вознаграждаемой кор-
поративным патернализмом), соци-
ально ориентированной мотивацией,
низким уровнем социально-экономи-
ческой адаптации (особенно для не-
столичных педагогов). Избыточная
административная нагрузка на учи-
тельский корпус, высокие социаль-
ные требования к результатам рабо-
ты педагогов и прекариатизация учи-
тельского труда создают риски для
поддержания позитивной профес-
сиональной идентичности педагогов
и снижают реформаторский потен-
циал школы.

Ключевые слова: школьные учителя,
профессиональная идентичность,
структура идентификации, престиж
профессии, прекариатизация труда,
мегаполис.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-36-67

Статья подготовлена
при поддержке Рос-
сийского научного
фонда, проект
№ 16-18-10306.

Во многих странах мира уже в течение полувека активно осуществляется реформирование систем среднего образования. Общей тенденцией школьных реформ в разных странах является внедрение публичной отчетности в дополнение к возросшей бюрократической нагрузке, что приводит к повышению уровня неопределенности, нестабильности и уязвимости, которые испытывают учителя на своем рабочем месте [Hall, McGinity, 2015; Ball, 2001]. Исследования профессиональной деятельности и самосознания школьных учителей разных стран показывают, что, при всех национальных различиях систем образования, большинство педагогов чувствуют давление со стороны властных структур и трудовая нагрузка учителей постоянно увеличивается [Day, 2002]. Трансформации профессиональной идентичности педагогов в связи с проводимыми преобразованиями для реформаторов являются, по всей видимости, темой неактуальной, однако для школы это проблема ключевая, поскольку профессиональная мотивация учителя, его приверженность профессии, удовлетворенность работой и эффективность его труда непосредственно влияют на достижения школьников и их отношение к обучению [Hall, McGinity, 2015; Han, 2017; Tsui, Cheng, 1999].

В России в 2016 г. насчитывалось более одного миллиона учителей общеобразовательных школ [Росстат, 2017. С. 183]. С 2000 г. по настоящее время численность педагогов сократилась более чем на 700 тыс. человек (с 1767 тыс. человек в 2000 г. до 1054 тыс. человек в 2016 г.)¹. Тем не менее школьные учителя остаются одной из самых многочисленных профессиональных общностей современной России и выполняют важную социальную роль: осуществляют знанцевую и ценностную социализацию молодежи и тем самым способствуют поддержанию целостности социума. Поэтому устойчивая позитивная профессиональная идентификация педагогов не только повышает качество социокультурного капитала школьных учителей, но и расширяет ресурсную базу для социальной интеграции общества.

Модернизация школьного образования привела к изменению условий и содержания труда российских педагогов. С одной стороны, государственная политика направлена на пересмотр системы оплаты труда, на реализацию социальных программ поддержки учителей, активизируется официальная риторика о повышении престижа профессии педагога. С другой стороны, растет административная нагрузка на учителей, внедряются новые принципы и формы обучения, усиливается государственный контроль, что сказывается на социальном и профессиональном самочувствии педагогов.

1. Профессиональная идентичность учителя в современных условиях

¹ Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики РФ. http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/o-obr2.htm

Учитель сегодня работает в условиях прекариатизации социально-трудовых отношений в России в целом [Бобков и др., 2015; Гасюкова, 2015; Тощенко, 2015], на которые наложилась череда экономических кризисов. Феномен прекариатизации труда состоит в деформации трудовых отношений, выражающейся в возникновении многочисленных групп работников с ущемленными социально-трудовыми правами и уязвимым, ненадежным социальным положением [Клименко, Посухова, 2017]. Растет трудовая и административная нагрузка на учителя при сохраняющейся невысокой оплате труда. Внедряются новые стандарты, вводятся новые требования, регламентирующие работу педагога. Среди наиболее значимых нововведений последних лет, повлекших за собой существенную перестройку профессиональной деятельности учителя, можно указать Основной и Единый государственные экзамены; переход на Федеральные государственные образовательные стандарты; электронный документооборот; интерактивные учебные пособия; дистанционное обучение; инклюзивное образование. Усиливается контроль и увеличивается количество отчетности [Кулагина, Елисеева, 2014. С. 111–113]. По данным международных исследований, российские учителя работают больше, чем в среднем по странам ОЭСР. Их рабочая неделя превышает 46 часов, что на 8 часов больше продолжительности рабочей недели в среднем. На преподавание отводится почти 23,5 часа, что превышает среднюю нагрузку школьного учителя в странах ОЭСР (20 часов). Российские учителя тратят на общую административную работу более 4 часов в неделю при среднем по странам ОЭСР показателе, составляющем 3 часа [НИУ ВШЭ, ФИОКО, 2015. С. 23].

В последние годы проблематика профессиональной идентичности учителей оформилась в качестве специального предмета научного исследования. Работы по данной теме можно разделить на несколько групп: 1) концептуальные вопросы изучения профессиональной идентичности; 2) факторы, в том числе институциональные, влияющие на профессиональное самосознание педагогов; 3) эмпирические исследования профессиональной идентичности учителей.

В работах зарубежных авторов представлены различные варианты определения профессиональной идентичности учителей, но можно выделить ряд узловых вопросов в понимании природы идентичности: а) устойчивость или динамизм профессиональной идентичности [Beijaard, Meijer, Verloop, 2004; Ghanizadeh, Ostad, 2016]; б) роль социально-группового контекста, обусловленность идентичности институциональными ценностями и спецификой профессиональной деятельности [Day, 2002; Hall, McGinity, 2015. P. 23, 88; Fuller, Goodwyn, Francis-Brophy, 2013]; в) роль субъектности в формировании профессио-

нальной идентичности учителя [Thorpe, Tran, 2015; Vick, Martinez, 2011; Canagarajah, 2012].

В эмпирических исследованиях анализируется широкий круг вопросов конструирования профессиональной идентичности школьных учителей: факторы формирования профессионального самосознания педагогов [Allan, Lewis, 2006]; структура профессиональной идентичности и характеристики ее компонентов [Ghanizadeh, Ostad, 2016; Han, 2017; Canrinus et al., 2012; Friesen, Besley, 2013; Bjuland, Cestari, Borgersen, 2012]; типологические особенности профессиональной идентичности учителей [Sachs, 2001; Weiner, Torres, 2016]; динамика профессиональной идентичности в процессе накопления педагогического опыта [Hong, Greene, Lowery, 2017]; специфика профессионального самосознания молодых учителей [Dang, 2013; Pillen, Den Brok, Beijgaard, 2013; Timoštšuk, Ugaste, 2012; Schultz, Ravitch, 2013].

В России проблематику профессиональной идентичности школьных учителей в основном разрабатывают педагоги и психологи [Николаева, 2005; Лучинкина, 2008; Семенова, 2008; Краева, 2011; Синякова, Шнейдер, 2011], реже социологи [Истомина, Обременко, 2013; Шакурова, 2013; Шляков, 2006]. Однако, как отмечают исследователи, «внимание к феномену профессиональной идентичности учителей носит избирательный, ограниченный характер и, что самое главное, не вполне согласуется с требованием <...> модернизации российского образования» [Шакурова, 2014. С. 10–11]. В ряде публикаций затрагиваются вопросы трансформации профессионального самосознания вузовских преподавателей в условиях образовательных реформ [Ловаков, 2015; Абрамов, 2011; Иванова, Попова, 2017].

Концепция нашего исследования основана на представлении о профессиональной идентичности как о неотъемлемом компоненте я-образа индивида, который обеспечивает переживание причастности, нахождение своего места в социуме, наделяет трудовую деятельность смыслом, что противодействует депрофессионализации и выгоранию. Профессиональная идентичность неразрывно связана с членством в социально-профессиональной группе, ее формирование сопряжено с включением в соответствующую сетку социальных ролей и отношений, с обретением трудовых ценностей. Макросоциальные контексты оказывают влияние на характер профессиональной идентичности: престиж профессии в обществе и оплата труда детерминируют трудовой выбор и карьерные траектории индивида, определяют значимость профессиональной идентичности в общей структуре идентификации личности.

Мы предполагаем, что современные образовательные реформы в условиях прекариатизации социально-трудовых отно-

2. Концепция и эмпирическая база исследо- вания

шений в России могут негативным образом отразиться на профессиональной идентичности педагогов. Модернизация института образования нацелена на оптимизацию его работы, при этом основной акцент в определении результативности образовательной организации сделан на достижении внешне установленных целевых показателей, которые часто не соответствуют профессиональным ценностям учителей [Вольчик, Посухова, 2017]. Реформы оборачиваются ростом административной нагрузки, увеличением отчетности, необходимостью затрачивать время и усилия на внедрение и освоение новых формализованных стандартов работы, и эти новые обязанности зачастую мешают педагогам учить школьников. Кроме того, реформы в сфере образования приводят к тому, что учителя теряют надежные гарантии занятости. Рост нагрузки часто происходит без увеличения заработной платы, а с учетом инфляции сопровождается снижением реальных доходов. Эти тенденции в управлении образованием приводят к разрушению профессиональных ценностей и размыванию позитивной профессиональной идентичности педагогов. Продолжительное переживание травмированной профессиональной идентичности сопряжено со снижением мотивации к труду, эрозией профессиональных установок, ослаблением приверженности профессионально-этическому коду, что обостряет социальные риски в российском обществе.

Целью данного исследования является анализ типологических особенностей профессиональной идентичности школьных учителей в условиях прекариатизации отношений в российских мегаполисах.

Задачами исследования являются: 1) анализ восприятия педагогами своего социального и экономического положения; 2) изучение структуры социальной идентичности учителей и определение значимости профессиональной идентичности; 3) выявление характера трудовой мотивации и профессиональных ценностей педагогов; 4) оценка степени прекариатизации труда российских учителей.

Эмпирические индикаторы, применяемые для исследования профессиональной идентичности учителей, основаны на ее типологических признаках (табл. 1).

Эмпирической базой исследования являются результаты социологического исследования школьных учителей крупных городов в рамках исследовательского проекта «Профессиональная идентичность жителей мегаполиса в условиях прекариатизации российского общества», поддержанного грантом РНФ. Применялись массовый опрос по стандартизированной анкете и глубинные полуструктурированные интервью.

С помощью стандартизированной анкеты весной 2017 г. были опрошены 948 учителей школ в Москве, 618 — в Ростове-

Таблица 1. Типологические признаки профессиональной идентичности

| | Идентичность | | | |
|---|---|---------------------------------------|---|--|
| | Позитивная | Псевдопозитивная | Диффузная | Кризисная |
| Оценка статуса профессии | Средний или высокий | Средний или высокий | Средний | Низкий |
| Место профессиональной идентичности в общей структуре идентификации | Приоритетные места на уровне мы-идентичности | Средние или низкие места | Низкие места | Низкие места |
| Трудовая мотивация | Высокая, упор на профессиональную отдачу и развитие | Средняя, упор на ритуалы, конъюнктуру | Средняя или низкая | Низкая |
| Удовлетворенность профессией | Высокая | Средняя | Средняя или низкая | Низкая |
| Профессиональные ценности | Положительное отношение | Средняя или низкая значимость | Безразличное или слабо заинтересованное отношение | Высокая или, наоборот, низкая значимость |
| Корпоративная идентичность | Высокая лояльность, патернализм | Средняя лояльность, ритуализм | Низкая лояльность | Отсутствие лояльности |
| Профессиональные стратегии | Профессиональное развитие и карьера | Карьера | Неопределенность, временное занятие | Смена профессии |

Источник: Составлено по [Шнейдер, 2001].

на-Дону и 488 — в Казани. Выбор городов обусловлен стремлением сравнить профессиональную идентичность учителей в городах с разной политикой в области школьного образования (в столице РФ она отличается от школьной политики в других городах России), а также в городе с преимущественно русскоязычным населением (Ростов-на-Дону) и в многонациональном городе (Казань)².

В Москве женщины составили 89% выборки, имеют высшее образование 93% опрошенных. Русскими по национальности являются 99% респондентов. В Ростове-на-Дону женщин в выборке было 94%, респондентов с высшим образованием — 95%. Русскими по национальности являются 97% опрошенных. В Казани 82% опрошенных составили женщины, педагогов с высшим образованием оказалось 97%. 51% опрошенных здесь являются по национальности татарами, 35% — русскими.

² Население Москвы более 12 млн человек, Ростова-на-Дону — 1,1 млн человек, Казани — 1,2 млн человек. По данным переписи населения 2010 г., русские составляют 92% населения г. Москвы и 91% населения г. Ростова-на-Дону. В Казани русские составляют 49% населения, татары — 48%.

Таблица 2. **Распределение опрошенных учителей по возрасту и стажу работы, %**

| Город | Возраст, лет | | | | | Стаж работы, лет | | | | |
|----------------|--------------|-------|-------|-------|-----------|------------------|------|-------|-------|----------|
| | До 30 | 31–40 | 41–50 | 51–60 | Старше 60 | До 5 | 5–10 | 11–20 | 21–30 | Более 30 |
| Москва | 19 | 24 | 35 | 20 | 19 | 16 | 13 | 30 | 31 | 10 |
| Ростов-на-Дону | 22 | 23 | 36 | 16 | 22 | 18 | 11 | 25 | 33 | 13 |
| Казань | 15 | 21 | 36 | 23 | 5 | 15 | 16 | 28 | 31 | 10 |

Таблица 3. **Распределение опрошенных учителей по предметным группам, %**

| Город | Предметы | | |
|----------------|--------------|--------------------|--------|
| | Гуманитарные | Естественнонаучные | Другие |
| Москва | 42 | 40 | 18 |
| Ростов-на-Дону | 50 | 31 | 19 |
| Казань | 46 | 35 | 19 |

В табл. 2 и 3 представлены распределения выборки по возрасту, стажу работы и по предметным группам.

Выборка массового социологического опроса — кратно-пропорциональная. В опросе участвовали учителя городских бюджетных школ³, расположенных в разных районах города (30–35% — в центре города, 65–70% — в спальных районах). В выборке представлены гимназии, лицеи (10–15% общей численности образовательных организаций) и средние общеобразовательные организации (МБОУ СОШ) (85–90%). Социально-демографические параметры выборки соответствуют характеристикам учительского корпуса рассматриваемых городов.

Выборка глубинных интервью — типологическая. В исследовании был проинтервьюирован 21 школьный учитель — по семь в каждом из трех городов.

3. Характеристика учительского корпуса в городских школах

Педагогический корпус в России представляют преимущественно женщины, они составляют около 85% школьных учителей [Бондаренко, Гохберг, Забатурина и др., 2017. С. 197]. Образовательный уровень педагогов уже долгое время является высо-

³ Педагоги частных школ не участвовали в опросе, так как условия их работы и оплата труда не определяются государственной политикой, но зависят от конкретного работодателя.

Таблица 4. **Возрастной состав учителей государственных образовательных учреждений общего образования в 2016/2017 учебном году, %**

| | До 34 лет включительно | Пенсионного возраста |
|----------------|---------------------------|-------------------------|
| РФ | 23,2 | 21,5 |
| Москва | 23,1 | 27,0 |
| Ростов-на-Дону | 20,6 | 26,3 |
| Казань | 20,3 | 17,5 |

Составлено по: Форма федерального статистического наблюдения № 83-РИК; Форма федерального статистического наблюдения ОО-1 (официальный сайт Минобрнауки РФ, раздел «Статистическая информация»).

ким — около 89% учителей имеют высшее образование⁴. Невысокое социально-экономическое положение учителей привело к нарушению преемственности в профессии: в 2012 г. учителя в возрасте до 35 лет составляли 15% — их доля в составе учительского корпуса была ниже доли пенсионеров (18%)⁵. В дальнейшем ситуация стала выправляться, и в 2016/2017 учебном году доля учителей моложе 35 лет составила около 25%. С другой стороны, высокой остается доля педагогов старше 55 лет.

В Москве доля молодых педагогов чуть выше, чем в других рассматриваемых городах, но выше и доля учителей пенсионного возраста. При этом доля педагогов, проработавших в столичных школах более 20 лет, в 4 раза больше, чем учителей со стажем от 5 до 10 лет⁶. В Ростове-на-Дону также достаточно высока доля учителей старше 55 лет, она превышает средний показатель по стране. В Казани самая низкая доля учителей пенсионного возраста (табл. 4).

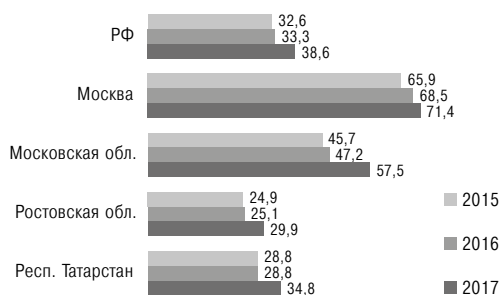
Экономическое положение учителя, его заработная плата являются ключевым фактором социально-статусной позиции учи-

⁴ Открытые данные Министерства образования и науки Российской Федерации. <http://opendata.mon.gov.ru/opendata/>

⁵ Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг., утверждена распоряжением Правительства РФ от 22 ноября 2012 г. № 2148-р. <http://sudact.ru/law/rasporiazhenie-pravitelstva-rf-ot-22112012-n-2148-r/gosudarstvennaia-programma-rossiiskoi-federatsii-razvitiu/>

⁶ Государственная программа г. Москвы «Развитие образования г. Москвы („Столичное образование“») (в редакции постановления Правительства Москвы от 28 марта 2017 г. № 134-ПП). <http://dogm.mos.ru/guidelines/documents/5668751/>

Рис. 1. Среднемесячная заработная плата педагогических работников образовательных учреждений общего образования по субъектам РФ за 2015–2017 гг., тыс. руб.



Источник: Составлено по данным Федеральной службы государственной статистики РФ: <http://www.gks.ru>

теля и его удовлетворенности профессией. По данным Росстата, средний уровень зарплаты школьных педагогов в РФ в номинальном выражении растет — с 28,8 тыс. в 2013 г. до 38,6 тыс. в 2017 г. Однако нужно иметь в виду, что в последние несколько лет в расчеты зарплаты работников бюджетной сферы стали включать доходы не только ключевого персонала, но и руководителей. Определенная часть роста среднегодовых показателей заработной платы школьных учителей стала результатом изменения системы расчетов. Кроме того, в условиях кризисных явлений в экономике и инфляции рост зарплаты не обеспечивает фактическое увеличение покупательской способности.

По данным Мониторинга эффективности школы, проводимого Центром экономики непрерывного образования РАНХиГС, российские учителя в последние годы чаще негативно, чем позитивно, оценивали размер своей заработной платы (доля ответов «полностью не устраивает» и «скорее не устраивает» выросла с 53% в 2014 г. до 65% в 2016 г.) [Клячко, Токарева, 2017. С. 203].

В оплате труда учителей существует высокая межрегиональная дифференциация. В столице доход педагогических работников в среднем в 2 раза выше, чем в административном центре Южного федерального округа и в столице Татарстана (рис. 2). Значительное повышение оплаты труда московских учителей является результатом реализации государственной программы «Развитие образования г. Москвы» („Столичное образование“) на 2012–2018 гг.⁷: бюджетные вливания в сочетании с предо-

⁷ <http://dogm.mos.ru/guidelines/documents/5668751/>

Таблица 5. **Восприятие педагогами степени престижности профессии учителя, %**

(Как вы считаете, в наше время профессия учителя является престижной или нет?)

| | Москва | Ростов-на-Дону | Казань |
|--|--------|----------------|--------|
| Да, это вполне престижная профессия | 25 | 13 | 22 |
| Это обычная профессия, не слишком престижная, но и непрестижной ее не назовешь | 46 | 43 | 50 |
| Эта профессия сегодня однозначно непрестижна | 22 | 40 | 25 |
| Затрудняюсь ответить | 6 | 4 | 3 |

ставлением школам финансовой самостоятельности, модернизацией материально-технической базы, внедрением новой системы оплаты труда педагогов, усовершенствованием системы школьного менеджмента обеспечили рост зарплаты учителей и повышение эффективности работы столичных школ. По уровню читательской грамотности и математической грамотности московские школьники в 2016 г. вышли на шестое место в мире⁸.

Уже довольно продолжительное время профессия учителя не является престижной в российском обществе: в 2016 г. только 21% россиян считали ее престижной, в 2014 г. и 2008 г. данный показатель был примерно таким же — 23%. Как «однозначно непрестижную» работу учителя охарактеризовали 37% опрошенных (в 2014 г. — 27%, в 2008 г. — 35%) [ВЦИОМ, 2016].

В нашем исследовании около половины опрошенных педагогов назвали учительский труд «обычной профессией» — не слишком престижной, но и не лишенной уважения общества. Считают свою работу непрестижной около четверти московских и казанских учителей и 40% ростовских респондентов (табл. 5).

Около трети московских педагогов отмечают, что за последние пять лет престиж профессии учителя в российском обществе повысился, среди ростовских и казанских учителей это мнение разделяют немногие: соответственно 8 и 18%. Ростовские и казанские учителя чаще московских отмечают снижение престижности труда педагогов (табл. 6).

Для измерения их социально-экономического самочувствия педагогам предлагалось оценить базовые аспекты своей жизни: здоровье, достаток, жилище, отдых, жизненные пер-

4. Социально-экономическое самочувствие школьных педагогов

⁸ <https://investmoscow.ru/media/3330522/образование-2016.pdf>

Таблица 6. **Мнение учителей об изменении престижности педагогической профессии, %**

С вашей точки зрения, изменился ли за последние пять лет престиж профессии учителя в российском обществе?

| | Москва | Ростов-на-Дону | Казань |
|----------------------|-----------|----------------|-----------|
| Повысился | 34 | 8 | 18 |
| Не изменился | 36 | 26 | 33 |
| Понизился | 25 | 61 | 44 |
| Затрудняюсь ответить | 4 | 6 | 5 |

И изменится ли престиж профессии в ближайшие пять лет?

| | Москва | Ростов-на-Дону | Казань |
|----------------------|-----------|----------------|-----------|
| Повысится | 29 | 16 | 23 |
| Не изменится | 31 | 39 | 28 |
| Понизится | 21 | 20 | 23 |
| Затрудняюсь ответить | 19 | 25 | 26 |

спективы и то, как складывается жизнь в целом (по 5-балльной шкале). Полученные оценки в целом невысоки. Столичные педагоги по всем позициям выставили оценки немного выше, чем респонденты из двух других городов. Интегрированный средний показатель составляет 3,9 в Москве, 3,2 в Ростове-на-Дону и 3,4 в Казани.

Своему здоровью, жилищным условиям, жизненным перспективам педагоги выставляют средние оценки. Несколько выше остальных оценка удовлетворенности учителей тем, как складывается их жизнь в целом. Московские учителя более, чем ростовские и казанские, довольны качеством своего отдыха и уровнем материального достатка (рис. 2). Здесь, видимо, сказались результаты реализации программы развития школьного образования в г. Москве, приведшей к повышению оплаты труда столичных педагогов.

Большинство опрошенных во всех трех мегаполисах характеризуют свое экономическое благосостояние как «скорее хорошее, чем плохое» (до половины опрошенных). Как неудовлетворительный оценивают свой достаток четверть учителей в Москве, 43% опрошенных в Ростове-на-Дону и треть педагогов в Казани. Удовлетворенность своим материальным положением в текущем году снизилась по сравнению с ситуацией 2–3 года назад, причем не только в Ростове и Казани, но и в Москве (табл. 7).

Рис. 2. **Оценка учителями различных сторон своей жизни**, средние баллы (по 5-балльной шкале, где 1 — полностью не удовлетворен, а 5 — полностью удовлетворен)

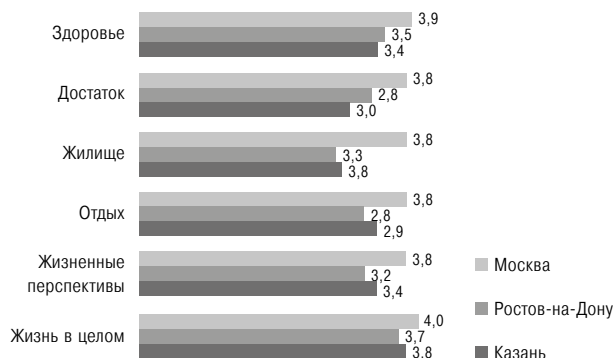


Таблица 7. **Оценка школьными учителями своего материального положения, %**

Постарайтесь оценить свое материальное положение

| | Хорошее | Скорее хорошее, чем плохое | Скорее плохое, чем хорошее | Плохое |
|-----------------------|---------|----------------------------|----------------------------|--------|
| Москва | | | | |
| 2–3 года тому назад | 39 | 44 | 14 | 3 |
| В текущем году | 23 | 52 | 24 | 2 |
| Через 2–3 года | 30 | 47 | 17 | 6 |
| Ростов-на-Дону | | | | |
| 2–3 года тому назад | 18 | 53 | 22 | 7 |
| В текущем году | 11 | 46 | 34 | 9 |
| Через 2–3 года | 19 | 42 | 30 | 10 |
| Казань | | | | |
| 2–3 года тому назад | 34 | 45 | 17 | 4 |
| В текущем году | 31 | 42 | 25 | 2 |
| Через 2–3 года | 41 | 39 | 17 | 3 |

Материалы глубинных интервью также свидетельствуют о неудовлетворенности педагогов в регионах уровнем оплаты их труда.

Я помню, лет пять назад нам увеличили зарплату так, что я получала 8 тысяч, а начала 18 получать, и я смогла на ипоте-

ку приличную сумму набрать со временем... А года два наши деньги уже обесцениваются потихонечку, то есть опять превращаются в эти 8 тысяч (*учитель русского языка, 34 года, Казань*).

Есть у меня квартирный вопрос, но его решить я уже не надеюсь... На государство я не рассчитываю, так как даже кредит взять я не смогла с моим уровнем зарплаты (*учитель английского языка, 36 лет, Ростов-на-Дону*).

Те деньги, которые, например, перечисляются за классное руководство, я считаю совсем неадекватными. Эти деньги ты кладешь только на телефон, и все тратишь на телефонные звонки по школьным делам (*учитель биологии и химии, 42 года, Казань*).

Чтобы выйти хоть на какой-то средний уровень, нужно дополнительно заниматься репетиторством либо работать на две ставки. Но тогда не будет, мне кажется, толка ни в работе, ни в здоровье. Это изматывает человека... И самое страшное — что недополучают в итоге те же дети (*учитель начальных классов, учитель географии, методист начальной школы, 42 года, Ростов-на-Дону*).

Я оцениваю свое материальное положение на минус 10, точнее, минус 12. У меня смешная зарплата, которой мне даже не хватает на оплату квартиры, поэтому я живу частными учениками. Вся моя жизнь заключается в том, что я работаю в школе, в этом году у меня было 23 часа уроков в неделю и 4 часа кружков. Я прихожу из школы и занимаюсь с частными учениками, так как мне не на что жить. То есть это издевательство. Репетиторство с утра до ночи, без выходных, ты приходишь с работы и опять работаешь. Главная мечта — это прийти с работы и не работать. А еще выходной, я мечтаю уже 10 лет, чтоб у меня был день, когда можно не работать (*учитель математики, 31 год, Москва*).

Таким образом, ростовские и казанские педагоги по сравнению со столичными учителями критичнее воспринимают престижность своей профессии, а также ниже оценивают качество своей жизни и материальный достаток.

5. Показатели прекариатизации труда учителей

Проведенные эмпирические замеры фиксируют высокие показатели прекариатизации труда педагогов, которые, впрочем, различаются в столице и в крупных городах. В Москве на рост рабочей нагрузки указывают от трети до половины педагогов, тогда как в Ростове-на-Дону — более двух третей, а в Казани —

Таблица 8. **Мнение учителей об изменении их трудовой нагрузки, %**
 Как изменилась ваша трудовая нагрузка за последние 1–2 года?

| | Москва | | | Ростов-на-Дону | | | Казань | | |
|---|-------------|---------------|-------------|----------------|---------------|-------------|-------------|---------------|-------------|
| | Уменьшилась | Не изменилась | Увеличилась | Уменьшилась | Не изменилась | Увеличилась | Уменьшилась | Не изменилась | Увеличилась |
| Работа по подготовке и проведению уроков (освоение ФГОС, новые формы и методы обучения) | 13 | 40 | 46 | 3 | 27 | 70 | 2 | 17 | 81 |
| Административная нагрузка, отчетность | 8 | 56 | 36 | 3 | 21 | 76 | 1 | 31 | 68 |
| Индивидуальная работа с обучающимися | 4 | 58 | 38 | 3 | 31 | 66 | 3 | 32 | 65 |
| Нагрузка по внеурочной работе (воспитательные, творческие, спортивные и другие мероприятия) | 6 | 54 | 40 | 6 | 30 | 64 | 1 | 29 | 70 |

до 80%. Московские и казанские педагоги чаще отмечают увеличение нагрузки по подготовке и проведению уроков и по внеурочной работе. Ростовские учителя указывают на значительный рост административных обязанностей и затрат времени на выполнение разного рода отчетности (табл. 8).

Учителя ростовских и казанских школ во время глубинных интервью сетуют на увеличение всех видов нагрузки, что негативно сказывается на профессиональном самочувствии и качестве работы.

Когда слышишь, что по России учителя получают 50–60 тысяч, то, не постесняюсь выражения, у меня челюсть отвисает. У меня зарплата в разы меньше — 18–19 тысяч за полторы ставки, при том, что учителей начальных классов настолько зажали в часах и в оплате... Нас догружают всякими внеурочными, продленками. Как полноценной деятельностью учителю заниматься? Сейчас столько бумаг, которые мешают это делать. И детей как бы отодвигаешь на второй план и, не побоюсь сказать, иногда подумаешь где-то, что дети мешают тебе работать с этими бумагами. То есть дети в школе мешают?! Нужно детей проводить и заниматься только бумагами, бумагами, бумагами... Трудовая нагрузка у нас увеличилась колоссально. Нас просто заваливают ненужными бумагами! (*учитель начальных классов, учитель русского языка и литературы, 34 года, Казань*)

Сил уже, даже желания уже нет. Вы знаете, что многие вещи — они просто-напросто вообще не нужны. Мы видим, что это

тупость, дурость (*учитель биологии и химии, 41 год, Ростов-на-Дону*).

Объем документооборота вырос в четыре с половиной раза за последние 10 лет. И растет он зачастую не в тех формах, которые адекватны информационному обществу. Ну вот сейчас, допустим, у нас в школе есть электронный журнал, который на базе 1С, но он не имеет удаленного доступа. А в московских школах во многих он есть, и люди там заполняют журнал, перемещаясь в метро или в маршрутке, совершенно спокойно используя смартфон... Плодится огромное количество документов. И электронных, и бумажных. Это тоже создает дополнительную нагрузку чудовищную. Ну и самое главное — новый стандарт. Выхолащивается само содержание образовательного процесса. То есть внутренний смысл заменяется какими-то внешними формами... Ну и таких примеров очень много... Это как, допустим, деревообработчик, которому вместо 10 заготовок дается 150. Естественно, качество обработки на 110 будет падать. И все это растет в геометрической прогрессии (*учитель истории и обществознания, 40 лет, Ростов-на-Дону*).

Помимо того, что мы преподаем уроки, мы в ЕГЭ участвуем, в лагере работаем, в выборах участвуем, если перепись населения — мы участвуем, обходя микрорайоны. Если питания касается, то мы должны семью обследовать. Если чемпионат какой-то и у тебя пять уроков, а ты с детьми, то тебя отправляют везде по приказу, и получается у нас ненормированный рабочий день. Мы здесь до 18 часов и, приходя домой, тоже работаем с тетрадями, к урокам готовимся и прочее (*учитель русского языка и литературы, 34 года, Казань*).

В столичных школах, как отмечают информанты, ситуация с административной нагрузкой и отчетностью в последние годы оптимизируется.

В московском образовании идет тенденция к уменьшению отчетности. Министр образования Москвы говорит, что учитель должен прежде всего учить. И соответственно минимизировать отчетные материалы должна администрация. То есть чтобы учителю больше времени уделять на подготовку урока, на планирование внеклассной деятельности. В этом отношении за последнее время уровень отчетности, которую мы посылаем, понизился. И у нас неплохой электронный журнал, где то, что раньше мы высчитывали, — коэффициент качества, процент успеваемости — уже автоматически формируется (*учитель русского языка и литературы, 37 лет, Москва*).

Таблица 9. **Оценка школьными педагогами профессиональных рисков, %**
 Насколько сильно вас беспокоят в настоящее время следующие профессиональные риски?

| | Москва | | | | Ростов-на-Дону | | | | Казань | | | |
|---|---------------------|---------------------|------------------|-----------------|---------------------|---------------------|------------------|-----------------|---------------------|---------------------|------------------|-----------------|
| | Совсем не беспокоит | Скорее не беспокоит | Скорее беспокоит | Очень беспокоит | Совсем не беспокоит | Скорее не беспокоит | Скорее беспокоит | Очень беспокоит | Совсем не беспокоит | Скорее не беспокоит | Скорее беспокоит | Очень беспокоит |
| Сокращение или задержка зарплаты | 24 | 18 | 36 | 22 | 24 | 27 | 29 | 19 | 30 | 28 | 23 | 18 |
| Вынужденный переход на неполный рабочий день, неполную рабочую неделю | 15 | 30 | 31 | 24 | 32 | 27 | 26 | 15 | 33 | 33 | 20 | 15 |
| Рост трудовой нагрузки без увеличения зарплаты | 9 | 20 | 36 | 35 | 4 | 13 | 34 | 50 | 12 | 15 | 34 | 39 |
| Потеря работы | 6 | 15 | 25 | 53 | 15 | 23 | 25 | 37 | 22 | 29 | 18 | 31 |

Многие опрошенные учителя критически относятся к внедрению ФГОС из-за того, что оно сопряжено с большим объемом документации.

Огромная проблема — это бюрократическая заорганизованность всего процесса, увеличение объема документооборота и, самое главное, что это не имеет какого-то осязаемого результата. По большому счету ребенку, который обучается в школе, абсолютно все равно, сколько страниц занимает рабочая программа по данной дисциплине, ему важно, как ее преподносят. И может быть роскошная рабочая программа, но она не имеет никакого результата при реализации. Вместо того чтобы предоставить учителю возможность гармонично развиваться, изучать новую литературу, поработать над методикой, его заставляют писать бумаги, отношение которых к образовательному процессу весьма сомнительное (*учитель истории и обществознания, 40 лет, Ростов-на-Дону*).

Часть вопросов анкеты, которую заполняли учителя, была составлена с целью выяснить, насколько остро они воспринимают различные проявления прекариатизации. Установлено, что наиболее серьезными для школьных учителей являются риски увеличения трудовой нагрузки без роста заработной платы и угроза потери работы (от половины до двух третей опрошенных в разных городах). Обеспокоены учителя возможностью сокраще-

ния или задержки зарплаты (от 40 до 60% респондентов). Еще от трети до половины педагогов опасаются вынужденного перехода на неполную рабочую занятость (табл. 9).

Большинство опрошенных школьных учителей не считают усилия государства по разрешению социально-экономических проблем учительства эффективными. При этом педагоги из регионов настроены более радикально, чем столичные: в Москве недовольных 53%, в Ростове-на-Дону — 87%, в Казани — 84%.

Таким образом, особенности системы оплаты труда учителей и школьного менеджмента в Москве порождают различия в показателях прекариатизации учителей в столице и регионах. Ростовские и казанские педагоги острее переживают рост всех видов трудовой нагрузки, не компенсирующийся увеличением зарплаты. В то же время столичные учителя больше озабочены рисками потери работы.

6. Профессиональная идентичность школьных педагогов

6.1. Многоуровневая структура идентичности

Для изучения структуры социальной идентичности педагогов, работающих в городских школах, использовались две распротраненные социально-психологические методики: 1) измерение я-идентификаций как индикатора структуры личностной самоидентификации, ее приоритетных составляющих (я-идентификации преимущественно рациональны по содержанию); 2) анализ мы-идентификации как показателя включенности в социальные и групповые общности (мы-идентификация носит скорее эмоциональный характер). Данные подходы к исследованию идентичности апробированы в российских и международных исследованиях и хорошо себя зарекомендовали [Денисова, Клименко, 2013. С. 27; Тихонова, Мареева, 2009; Данилова, 2000; Ядов, 1993].

Для анализа я-идентификации педагогам предлагался открытый вопрос: «Кто я в обществе?». Они должны были написать десять ответов⁹. Полученные результаты свидетельствуют о том, что профессиональная принадлежность занимает важное, но не первое место в структуре идентичности опрошенных учителей. Так, московские педагоги в первую очередь отождествляют себя с семейными ролями, а также с конкретной профессиональной позицией — учительством. Для ростовских и казанских педагогов важнее других абстрактно-социальная (человек, личность) и семейная идентичности, профессиональ-

⁹ Полная формулировка вопроса: «Ниже вы видите 10 пустых линеек. Напишите на каждой из них ответ на вопрос „Кто я в обществе?“. Напишите просто 10 различных существительных в ответ на этот вопрос. Отвечайте так, как будто вы отвечаете самому себе, а не кому-то другому. Располагайте ответы в том порядке, в котором они приходят вам в голову. Не заботьтесь об их логичности».

Таблица 10. Я-идентичность школьных учителей, %
 Кто я в обществе?

| | Москва | | Ростов-на-Дону | | Казань | |
|---|-----------|-----------|----------------|-----------|-----------|-----------|
| | 1-е место | 2-е место | 1-е место | 2-е место | 1-е место | 2-е место |
| Семейная принадлежность | 29 | 39 | 18 | 36 | 22 | 39 |
| Конкретно профессиональная позиция (учитель, педагог) | 27 | 16 | 16 | 17 | 21 | 18 |
| Абстрактно социальная идентичность (человек, личность, индивид) | 19 | 9 | 40 | 17 | 30 | 15 |
| Прямое обозначение пола | 12 | 9 | 5 | 7 | 5 | 4 |
| Гражданская идентичность (россиянин, гражданин) | 3 | 3 | 8 | 3 | 3 | 1 |
| Дружба или круг друзей | 2 | 4 | — | 4 | 1 | 2 |
| Персональная идентичность (личностные качества, особенности характера, поведение) | 2 | 3 | 4 | 5 | 2 | 2 |
| Обобщенно-профессиональная позиция (работник, специалист) | 1 | 4 | 1 | 2 | 3 | 2 |
| Групповая принадлежность (восприятие себя членом какой-либо группы людей) | 1 | 3 | — | 1 | 2 | 2 |
| Проблемная идентичность | 1 | 1 | 2 | 2 | 7 | 6 |
| Занятия, деятельность, интересы, увлечения | — | 3 | 1 | — | — | — |
| Общение или субъект общения | — | 3 | 1 | 2 | — | 3 |
| Самооценка навыков, умений, знаний, компетенций, достижений | — | — | 1 | 1 | 2 | 2 |
| Другое | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 |
| Всего | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

ная принадлежность входит в тройку наиболее часто упоминаемых идентичностей. У казанских педагогов чаще, чем у учителей из двух других городов, встречается проблемная идентичность (табл. 10).

В глубинных интервью прослеживаются те же приоритеты: чаще всего педагоги определяют себя через семейный статус, абстрактно-социальную идентичность, а также как представителей профессии, сопряженной с повышенной социальной ответственностью.

Я — это собственная личность. Все остальное — профессия, статус, степень родства и так далее — это величины переменные (учитель начальных классов, 31 год, Ростов-на-Дону).

Я — личность, индивид, профессионал, учитель (*учитель татарского языка и татарской литературы, 26 лет, Казань*).

Мама, жена, дочка, учитель, наставник, друг, подруга, инициатор каких-то идей, человек культуры, человек знания, человек любознательный, человек музыкальный (*учитель ИЗО, заместитель директора, 52 года, Ростов-на-Дону*).

Я в обществе, наверное, строитель. То есть дети — это наше будущее, и моя профессия — это профессия, которая строит то, что будет у нас в будущем (*учитель английского языка, 25 лет, Москва*).

Первое — это, наверное, каменщик (*смеется*), потому что, так или иначе, в какой-то маленькой доле я закладываю фундамент того, что будет потом (*учитель истории и обществознания, 40 лет, Ростов-на-Дону*).

Негативная идентичность у казанских педагогов проявляется как в анкетном опросе, так в глубинных интервью.

Ко мне первая мысль приходит, что я раб, наверное. Я, кроме как рабом, себя другим не ощущаю никак, потому что мы должны, должны, должны (*учитель литературы, 37 лет, Казань*).

Для выявления мы-идентичности педагогам задавали следующий вопрос: «Мы часто встречаем различных людей. С одними мы быстро находим взаимопонимание, другие нам представляются скорее чужими. С какими группами и в какой степени вы испытываете чувство общности?».

В структуре групповой идентификации доминирует переживание близости с людьми, с которыми педагог сталкивается в повседневной жизни (члены семьи и друзья). Второй по значимости ряд групповых идентификаций образуют социальные общности: это абстрактно-символические идентификации (с людьми, имеющими сходные взгляды на жизнь, с представителями одного поколения, с людьми той же профессии и рода занятий) и идентификации с конкретными группами (с товарищами по работе). В третью очередь устойчивые мы-идентификации образуют национальные и конфессиональные общности. Для учителей в Казани, при том, что половина из них принадлежат к титульному этносу республики, этническая мы-идентичность менее значима, чем для ростовских педагогов. Общегражданская идентификация по степени значимости близка к чувству общности с людьми, схожими по материальному достатку. Выявляются также региональные различия в степени устойчивости мы-идентичности: у ростовских и казанских учи-

Таблица 11. **Мы-идентичность школьных педагогов, %**
 С какими группами и в какой степени вы испытываете чувство общности?

| | Москва | | | Ростов-на-Дону | | | Казань | | |
|---|-----------|--------|---------------------|----------------|--------|---------------------|-----------|--------|---------------------|
| | Часто | Иногда | Практически никогда | Часто | Иногда | Практически никогда | Часто | Иногда | Практически никогда |
| С членами своей семьи | 68 | 26 | 6 | 95 | 5 | – | 83 | 12 | 5 |
| С друзьями | 67 | 32 | 1 | 86 | 16 | 2 | 66 | 22 | 12 |
| С людьми, разделяющими мои взгляды на жизнь | 63 | 32 | 6 | 83 | 16 | 1 | 68 | 27 | 5 |
| С товарищами по работе | 62 | 37 | 1 | 83 | 17 | – | 72 | 25 | 3 |
| С людьми одного поколения | 61 | 34 | 5 | 81 | 18 | – | 69 | 29 | 2 |
| С людьми той же национальности | 56 | 38 | 6 | 72 | 26 | 2 | 52 | 45 | 3 |
| С людьми той же профессии, рода занятий | 53 | 44 | 3 | 81 | 18 | 1 | 72 | 24 | 4 |
| С людьми того же вероисповедания/религии | 48 | 42 | 10 | 59 | 35 | 6 | 39 | 53 | 8 |
| С россиянами/гражданами России | 44 | 47 | 9 | 68 | 31 | 1 | 44 | 48 | 9 |
| С людьми того же материального достатка | 41 | 44 | 15 | 66 | 32 | 1 | 42 | 41 | 17 |
| С людьми, близкими по политическим взглядам | 40 | 43 | 17 | 58 | 35 | 7 | 30 | 44 | 26 |
| С людьми, живущими в том же городе | 39 | 49 | 12 | 57 | 40 | 3 | 43 | 51 | 6 |
| С жителями своего региона | 46 | 44 | 9 | 64 | 34 | 2 | 48 | 45 | 8 |

телей практически по всем позициям частота идентификаций выше, чем у москвичей (табл. 11).

Таким образом, профессиональная идентификация не выходит на приоритетные места в структуре мы-идентичности школьных педагогов и конкурирует с семейными и абстрактно-символическими мы-группами. На уровне я-идентичности профессия педагога занимает второе или третье место в рейтинге значимости самоописаний. Такое расхождение рациональной и эмоциональной идентификаций свидетельствует о диффузии профессиональной идентичности опрошенных учителей: рассуждая рационально, они считают профессиональную принадлежность важной составляющей своего «я», однако эмоционально профессиональное сообщество не воспринимается как наиболее важная из групп, в которые включены педагоги.

Удовлетворенность педагогов своей работой мы оценивали по методике Международного сравнительного исследования

6.2. Удовлетворенность работой и профессиональные ценности

учительского корпуса (*The Teaching and Learning International Survey, TALIS*), которое проводит Организация экономического сотрудничества и развития (*The Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD*)¹⁰. Первый раунд исследования состоялся в 2008 г., второй — в 2013 г. Россия стала полноправным участником TALIS в 2013 г., хотя основная часть исследования была проведена в 2014 г.

Профили ответов российских учителей в разные годы по общей структуре схожи, но оценки, которые дают московские учителя в 2017 г., практически по всем позициям ниже, чем оценки педагогов Ростова-на-Дону, Казани, а также ниже, чем оценки российской выборки в целом (по данным 2014 г.). Подавляющее большинство педагогов отвечают, что им нравится работать в их школе, они готовы рекомендовать свою школу как хорошее место работы. Большинство учителей довольны результатами своей работы в школе. Среди них очень мало (за исключением московских учителей) тех, кто хотел бы сменить свою школу на другую. В столице фиксируются самые низкие показатели удовлетворенности учителей своей профессией. Среди московских учителей в 2–3 раза больше, чем в других рассматриваемых группах, тех, кто сожалеет, что выбрал эту профессию. В 2017 г. по сравнению с 2014 г. стало меньше тех, кто считает, что преимущества их профессии перевешивают недостатки (в Москве таких 55%, в Ростове-на-Дону — 51%, в Казани — 63%; в целом по РФ в 2014 г. было 64%) (табл. 12).

Во время глубинных интервью многие учителя в качестве достоинств педагогической профессии называют творческий характер работы.

Профессия творческая, и если получается, то это приносит особенно большое удовольствие. Когда ты видишь результат своей работы — это живой результат (*учитель географии, 35 лет, Москва*).

Если в тебе нет творчества, идей, желания привнести в преподавание предмета творческий потенциал, какие-то упражнения интересные, игры, разработать свои методики, то ничего не получится (*учитель начальных классов, 43 года, Ростов-на-Дону*).

В качестве весомого преимущества своей профессии учителя отмечают возможность продолжительного отпуска в летнее время.

В качестве недостатков чаще всего называют:

¹⁰ <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>

Таблица 12. **Удовлетворенность учителей своей профессией**
 (степень согласия, %, где 1 — полностью не согласен, 2 — скорее не согласен,
 3 — скорее согласен, 4 — полностью согласен)
 Насколько вы согласны со следующими утверждениями?

| | 2017 г. | | | | | | | | | | | | 2014 г.* | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------|-----------|-----------|-----------|--------|----|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | Москва | | | | Ростов-на-Дону | | | | Казань | | | | РФ | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Преимущества этой профессии явно перевешивают недостатки | 19 | 26 | 41 | 14 | 12 | 37 | 44 | 8 | 12 | 25 | 52 | 11 | 3 | 23 | 59 | 16 |
| Если бы я мог решать заново, я бы снова выбрал работу учителя | 15 | 30 | 38 | 17 | 9 | 20 | 41 | 30 | 7 | 5 | 45 | 23 | 4 | 19 | 53 | 25 |
| Я хотел бы сменить школу, если бы это было возможно | 32 | 36 | 26 | 7 | 54 | 30 | 12 | 4 | 39 | 40 | 18 | 3 | 28 | 60 | 11 | 2 |
| Я сожалею, что решил стать учителем | 36 | 33 | 24 | 7 | 52 | 35 | 11 | 2 | 45 | 41 | 11 | 3 | 34 | 56 | 8 | 2 |
| Мне нравится работать в этой школе | 8 | 16 | 55 | 22 | 2 | 5 | 41 | 53 | 3 | 6 | 55 | 36 | 1 | 6 | 65 | 28 |
| Я бы рекомендовал мою школу как хорошее место для работы | 7 | 23 | 51 | 20 | 4 | 11 | 44 | 40 | 3 | 9 | 59 | 30 | 1 | 12 | 66 | 21 |
| Я доволен результатами своей работы в этой школе | 8 | 18 | 47 | 27 | 2 | 10 | 63 | 25 | 1 | 18 | 63 | 18 | 1 | 10 | 75 | 14 |

* Источник: [НИУ ВШЭ, ФИОКО, 2015. С. 69–70].

- постоянную погруженность в школьные дела

Практически невозможно переключиться. Я постоянно работаю. В школе во время уроков, на переменах, после уроков и дома, когда проверяю контрольные работы, готовлю задания или просто беседую по телефону с родителями (*учитель истории, 39 лет, Ростов-на-Дону*);

- повышенные психоэмоциональные нагрузки

Высокая эмоциональная выгораемость. Очень сложно учителям долго работать непрерывно, потому что это большие затраты: и психологические, и физические (*учитель английского языка, 35 лет, Москва*);

- ограниченные возможности карьерного продвижения

Отсутствие очевидных перспектив карьерного роста: выше учителя только директор, а он один на всю школу (*учитель начальных классов, заместитель директора, 31 год, Ростов-на-Дону*).

Итак, по результатам опросов учителей в 2017 г. в трех мегаполисах и всероссийского опроса в 2014 г. можно судить о достаточно высоком уровне корпоративной профессиональной идентичности российских педагогов, предполагающем выраженную лояльность по отношению к своему месту работы. При этом среди московских учителей заметно меньше довольных своей профессией, чем в других городах.

Современные педагоги городских школ сохраняют скорее не прагматическую, а социально ориентированную трудовую мотивацию (табл. 13). Для учителей характерна преданность своему делу: желание работать с детьми, любовь к предмету, мотивация служения обществу.

Профессию учителя отличает ответственность, потому что учитель работает с детьми. Профессионализм, потому что нельзя халтурить, от этого зависит будущее ребенка. Любовь к детям и любовь к своему предмету (*учитель английского языка, 36 лет, Ростов-на-Дону*).

Нужно любить свою работу, любить детей, если без этого, то никак. Я в этом убедилась уже за столько лет работы (*учитель биологии и химии, 42 года, Казань*);

Вот мы сейчас говорим, что образование через всю жизнь — это тренд, но это тренд и для самого себя, для учителя, потому что, если ты хочешь быть на уровне, если ты хочешь быть постоянно интересен своим ученикам, ты должен развиваться (*учитель истории и обществознания, 40 лет, Ростов-на-Дону*).

Учитель — это тот человек, который верит в светлое будущее. Если мы не будем верить, как за нами пойдут другие? (*учитель ИЗО, заместитель директора, 52 года, Ростов-на-Дону*)

Главное преимущество профессии, мне кажется, в том, что можно участвовать в судьбах людей, помогать (*учитель математики, 31 год, Москва*).

Служение обществу как мотив профессиональной деятельности менее значимо для столичных учителей (такой вариант ответа выбрали около трети опрошенных), чем для педагогов региональных школ (они выбирают этот вариант ответа в среднем в 1,5 раза чаще). Среди ростовских и казанских педагогов гораздо больше, чем среди москвичей, тех, кто считает профессию учителя творческой. Но при этом московские педагоги примерно в 2 раза чаще, чем ростовские и казанские, указывают в качестве мотива профессиональной деятельности признание обществом ценности их профессии и наличие у педагогов воз-

Таблица 13. **Профессиональная мотивация учителей и отношение к работе, %**
 (респондент мог выбрать несколько вариантов ответа)

Почему вы выбрали профессию учителя?

| | Москва | Ростов-на-Дону | Казань |
|---|-----------|----------------|-----------|
| Любовь к детям, желание работать с детьми | 74 | 86 | 67 |
| Возможность передавать знания, любовь к своему предмету | 65 | 73 | 56 |
| Профессия соответствует моим способностям, умениям | 64 | 75 | 59 |
| Возможность обеспечить достойный уровень жизни | 37 | 15 | 12 |
| Профессия ценится в обществе | 43 | 28 | 29 |
| Возможность сделать карьеру | 40 | 13 | 15 |
| Продолжение профессиональной династии | 35 | 21 | 23 |
| Самостоятельность, свобода деятельности | 31 | 32 | 20 |
| Пребывание в достаточно культурной среде | 38 | 55 | 32 |
| Творческий характер профессии | 43 | 73 | 51 |
| Возможность принести больше пользы обществу | 37 | 60 | 45 |
| Получение социальных льгот | 30 | 26 | 30 |
| Возможность избежать безработицы | 29 | 20 | 14 |
| Возможность приобрести уважение, признание в обществе | 13 | 36 | 31 |
| Не было особого выбора | 13 | 10 | 11 |
| Всего | 592 | 623 | 495 |

Что в вашей работе кажется вам наиболее существенным сейчас?

| | Москва | Ростов-на-Дону | Казань |
|---|-----------|----------------|-----------|
| Любовь к детям, желание работать с детьми | 56 | 78 | 63 |
| Возможность передавать знания, любовь к своему предмету | 53 | 78 | 62 |
| Профессия соответствует моим способностям, умениям | 49 | 69 | 61 |
| Возможность обеспечить достойный уровень жизни | 31 | 11 | 23 |
| Профессия ценится в обществе | 34 | 11 | 13 |
| Возможность сделать карьеру | 31 | 13 | 11 |
| Продолжение профессиональной династии | 31 | 12 | 14 |
| Самостоятельность, свобода деятельности | 28 | 27 | 21 |
| Пребывание в достаточно культурной среде | 34 | 48 | 32 |
| Творческий характер профессии | 34 | 59 | 40 |
| Возможность принести больше пользы обществу | 36 | 50 | 45 |
| Получение социальных льгот | 38 | 33 | 46 |
| Возможность избежать безработицы | 46 | 30 | 30 |
| Возможность приобрести уважение, признание в обществе | 22 | 26 | 22 |
| Не было особого выбора | 6 | — | 5 |
| Всего | 529 | 545 | 488 |

возможности обеспечить достойный уровень жизни и иметь карьерные перспективы (табл. 13).

7. Заключение На современном этапе модернизации школьного образования в России повышается оплата труда педагогов, реализуются социальные программы поддержки учителей, усиливается информационная поддержка с целью повышения престижа учительской профессии в обществе. С другой стороны, образовательные реформы сопряжены с ростом административной нагрузки на учителей, внедрением новых принципов и форм обучения, ростом бюрократического контроля, что в условиях прекариатизации социально-трудовых отношений сказывается на социальном и профессиональном самочувствии педагогов.

На основании оценки профессиональной идентичности школьных учителей, проведенной по выделенным типологическим критериям (престиж труда, место профессиональной идентичности в общей структуре идентификации, трудовая мотивация, профессиональные ценности, удовлетворенность работой, карьерные ориентации) можно сделать вывод о том, что среди школьных учителей — участников исследования преобладают носители псевдопозитивной идентичности с элементами диффузии. Причем выраженность диффузии профессиональной идентичности нарастает от крупных городов в регионах к столице: московские педагоги, несмотря на более высокие оценки качества жизни и престижности своего труда, в большей степени не удовлетворены содержанием и результатами профессиональной деятельности. Полиэтнический состав населения города не является фактором, оказывающим значимое влияние на формирование профессиональной идентичности педагогов.

Сложившаяся модель профессиональной идентичности учительского сообщества отличается корпоративной лояльностью (вознаграждаемой корпоративным патернализмом), социально ориентированной мотивацией, низким уровнем социально-экономической адаптации (особенно для нестоличных педагогов). Избыточная административная нагрузка на учительский корпус, высокие социальные требования к результатам труда педагогов и прекариатизация учительского труда создают риски для поддержания позитивной профессиональной идентичности педагогов и снижают реформаторский потенциал школы.

Литература

1. Абрамов Р. Н. (2011) Менеджериализм и академическая профессия. Конфликт и взаимодействие // Социологические исследования. № 7. С. 37–47.
2. Бобков В. Н., Вередюк О. В., Колосова Р. П., Разумова Т. О. (2015) Занятость и социальная прекаризация в России: введение в анализ. М.: Теис.

3. Бондаренко Н. В., Гохберг Л. М., Забатурина И. Ю. и др. (2017) Индикаторы образования 2017: стат. сборник. М.: Изд. дом ВШЭ.
4. Вольчик В. В., Посухова О. Ю. (2017) Реформы в сфере образования и прекариатизация учителей//Terra Economicus. Т. 15. № 2. С. 122–138.
5. ВЦИОМ (2016) Профессия «учитель»: вчера и сегодня. Пресс-выпуск № 3185. <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115829>
6. Гасюкова Е. Н. (2015) Прекаризация: концептуальные основания, факторы и оценки. Мир и Россия// Проблемный анализ и государственно-управленческое проектирование. Т. 8. № 6. С. 28–46.
7. Данилова Е. Н. (2000) Изменения в социальных идентификациях россиян//Социологический журнал. № 3/4. С. 76–86.
8. Денисова Г. С., Клименко Л. В. (2013) Особенности региональной идентичности населения Юга России// Социологические исследования. № 7. С. 25–34.
9. Иванова Н. Л., Попова Е. П. (2017) Профессионалы и проблема внедрения инноваций в вузе// Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 1. С. 184–206. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-1-184-206.
10. Институт комплексных исследований образования МГУ им. М. В. Ломоносова (2011) Аналитический отчет по результатам социологического исследования «Московский учитель сегодня». http://www.msu.ru/projects/amv/doc/h2_1_2_1_an.pdf
11. Истомина А. Г., Обременко О. А. (2013) Профессиональная идентичность учителей: конструирование позитивной и негативной свободы// П. В. Романов, Е. Р. Ярская-Смирнова (ред.) Профессии социального государства. М.: ООО «Вариант», ЦСПГИ. С. 159–178.
12. Клименко Л. В., Посухова О. Ю. (2017) Гендерные аспекты прекариатизации труда в российском обществе//Женщина в российском обществе. № 1. С. 29–40.
13. Клячко Т. Л., Токарева Г. С. (2017) Заработная плата учителей: ожидания и достигнутые результаты// Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 4. С. 199–216. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-4-199-216.
14. Краева И. Ю. (2011) Кризис профессиональной идентичности педагога в условиях модернизации образовательной системы//Вестник Московского государственного областного университета. Сер. «Психологические науки». № 4. С. 103–108.
15. Кулагина Е. В., Елисеева М. А. (2014) Ресурсы педагогических работников школ на этапе модернизации образования: опыт Москвы, России и развитых стран// Социологические исследования. № 4. С. 111–121.
16. Ловаков А. В. (2015) Приверженность вузу и приверженность профессии у преподавателей российских вузов// Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 2. С. 109–128. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-2-109-128.
17. Лучинкина Т. В. (2008) Характеристика профессиональной идентичности молодого учителя современной школы//Вестник ЧитГУ. № 6 (51). С. 32–37.
18. Николаева М. В. (2005) Развитие профессиональной идентичности учителя начальных классов в условиях обновления начального образования//Интеграция образования. № 3. С. 103–111.
19. НИУ ВШЭ, ФИОКО (2015) Отчет о выполненных работах (оказанных услугах) по государственному контракту от 30 ноября 2015 г. № Ф-25-кк-2015 «Анализ результатов основного исследования учительского корпуса в Российской Федерации (TALIS-2013)».

20. <http://docplayer.ru/43804536-Otchet-o-vypolnennyh-rabotah-okazannyh-uslugah-po-gosudarstvennomu-kontraktu-ot-30-noyabrya-2015-g-f-25-ks-2015.html>
21. Росстат (2017) Российский статистический ежегодник. 2017: стат. сб. М.: Росстат.
22. Семенова Л. А. (2008) Особенности самопрезентации мужчин — педагогов средней школы в контексте их профессиональной деятельности // Психологическая наука и образование. № 1. С. 82–89.
23. Синякова М. Г., Шнейдер Л. Б. (2011) Эмпирическое изучение характеристик и типов профессиональной идентичности городских педагогов // Актуальные проблемы психологического знания. № 1. С. 48–61.
24. Тихонова Н. Е., Мареева С. В. (2009) Средний класс: теория и реальность. М.: Альфа-М.
25. Тощенко Ж. Т. (2015) Прекариат — новый социальный класс // Социологические исследования. № 6. С. 3–13.
26. Шакурова А. В. (2014) Профессиональная идентичность учителей как субъектов трудовой деятельности: дис. ... докт. социол. наук. Нижний Новгород: Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского.
27. Шакурова А. В. (2013) Роль традиционных ценностей в формировании профессиональной идентичности современных учителей // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. № 3. С. 24–27.
28. Шляков Д. В. (2006) Социально-профессиональная идентификация учителя: социологический анализ: дис. ... канд. социол. наук. Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет.
29. Шнейдер Л. Б. (2001) Профессиональная идентичность. М.: МОСУ.
30. Ядов В. А. (1993) Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности // Мир России. № 3–4. С. 167–174.
31. Allan B., Lewis D. (2006) The Impact of Membership of a Virtual Learning Community on Individual Learning Careers and Professional Identity // British Journal of Educational Technology. Vol. 37. No 6. P. 841–852.
32. Ball S. J. (2001) The Teachers' Soul and the Terrors of Performativity // Research Students Society. Iss. 38.
33. Beijaard D., Meijer P. C., Verloop N. (2004) Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity // Teaching and Teacher Education. Vol. 20. No 2. P. 107–128.
34. Bjuland R., Cestari M. L., Borgersen H. E. (2012) Professional Mathematics Teacher Identity: Analysis of Reflective Narratives from Discourses and Activities // Journal of Mathematics Teacher Education. Vol. 15. No 5. P. 405–424.
35. Canagarajah A. S. (2012) Teacher Development in a Global Profession: An Autoethnography // Tesol Quarterly. Vol. 46. No 2. P. 258–279.
36. 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.
37. Dang T. K. A. (2013) Identity in Activity: Examining Teacher Professional Identity Formation in the Paired-Placement of Student Teachers // Teaching and Teacher Education. Vol. 30. February. P. 47–59.
38. Day C. (2002) School Reform and Transitions in Teacher Professionalism and Identity // International Journal of Educational Research. Vol. 37. Iss. 8. P. 677–692.

39. Friesen M. D., Besley S. C. (2013) Teacher Identity Development in the First Year of Teacher Education: A Developmental and Social Psychological Perspective // *Teaching and Teacher Education*. Vol. 36. November. P. 23–32.
40. Fuller C., Goodwyn A., Francis-Brophy E. (2013) Advanced Skills Teachers: Professional Identity and Status // *Teachers and Teaching*. Vol. 19. No 4. P. 463–474.
41. Ghanizadeh A., Ostad S. A. (2016) The Dynamism of Teachers' Identity: The Case of Iranian EFL Teachers // *Sino-US English Teaching*. Vol. 13. No 11. P. 831–841.
42. Hall D., Mc Ginity R. (2015) Conceptualizing Teacher Professional Identity in Neoliberal Times: Resistance, Compliance and Reform // *Education Policy Analysis Archives*. Vol. 23. No 88. P. 1–18.
43. Han I. (2017) Conceptualisation of English Teachers' Professional Identity and Comprehension of Its Dynamics // *Teachers and Teaching*. Vol. 23. No 5. P. 549–569.
44. Hong J., Greene B., Lowery J. (2017) Multiple Dimensions of Teacher Identity Development from Pre-Service to Early Years of Teaching: A Longitudinal Study // *Journal of Education for Teaching*. Vol. 43. No 1. P. 84–98.
45. Pillen M. T., Den Brok P. J., Beijjaard D. (2013) Profiles and Change in Beginning Teachers' Professional Identity Tensions // *Teaching and Teacher Education*. Vol. 34. July. P. 86–97.
46. Sachs J. (2001) Teacher Professional Identity: Competing Discourses, Competing Outcomes // *Journal of Education Policy*. Vol. 16. No 2. P. 149–161.
47. Schultz K., Ravitch S. M. (2013) Narratives of Learning to Teach: Taking on Professional Identities // *Journal of Teacher Education*. Vol. 64. No 1. P. 35–46.
48. Thorpe A., Tran D. T. H. (2015) Understandings of the Role of Subject Leaders in the Professional Development of Beginning Teachers within a School Department: A Vietnamese Perspective // *International Journal of Educational Research*. Vol. 71. No 1. P. 108–117.
49. Timoštšuk I., Ugaste A. (2012) The Role of Emotions in Student Teachers' Professional Identity // *European Journal of Teacher Education*. Vol. 35. No 4. P. 421–433.
50. Tsui K. T., Cheng Y. C. (1999) School Organisational Health and Teacher Commitment: A Contingency Study with Multi-level Analysis // *Educational Research and Evaluation*. Vol. 5. No 3. P. 249–268.
51. Vick M., Martinez C. (2011) Teachers and Teaching: Subjectivity, Performativity and the Body // *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 43. No 2. P. 178–192.
52. Weiner J. M., Torres A. C. (2016) Different Location or Different Map? Investigating Charter School Teachers' Professional Identities // *Teaching and Teacher Education*. Vol. 53. January. P. 75–86.

School Teachers' Professional Identity in the Context of the Precariatization of Social and Labor Relations in Large Russian Cities

Authors **Liudmila Klimenko**

Doctor of Sociology, Associate Professor, Economic Faculty, Southern Federal University. Address: 88 Maksima Gorkogo Str., 344006 Rostov-on-Don, Russian Federation. E-mail: lucl@yandex.ru

Oxana Posukhova

Candidate of Sociology, Associate Professor, Institute of Sociology and Regional Studies, Southern Federal University. Address: 160 Pushkinskaya Str., 344006 Rostov-on-Don, Russian Federation. E-mail: belloks@yandex.ru

Abstract The paper is based on a survey of public school teachers in Russian large cities (Moscow, Rostov-on-Don and Kazan). In 2017 the survey was conducted to study the perception of social and economic situation by teachers, and the estimation of the labor precariatization degree. Based on the assessment of their professional identity according to the selected typological criteria (the occupational prestige, the place of professional identity in the general structure of identification, labor motivation, professional values, job satisfaction, career orientations), the prevalence of pseudo-positive identity with diffusion elements is revealed among teachers. Moscow educators, while they evaluate higher the quality of life and the prestige of their work than teachers from Rostov and Kazan, are characterized by a higher degree of dissatisfaction with the content and results of their professional activity. The polyethnicity of the city's population is not a significant factor in the formation of the interviewed teachers' identity. Corporate loyalty (rewarded by corporate paternalism), socially oriented motivation, socio-economic vulnerability (especially for province teachers) characterize the existing model of the professional identity in the teaching community. Heavy administrative burden for the teachers' corps, the high social demands for the results of their work and the precariatization of teacher's labor create risks for maintaining of the positive professional identity and reduce the reform potential of the school.

Keywords school teachers, professional identity, structure of self-identity, occupational prestige, labor precariatization, megapolis.

- References**
- Abramov R. (2011) Menedzherializm i akademicheskaya professiya. Konflikt i vzaimodeystvie [Managerialism and Academic Profession. Conflict and Interaction]. *Sociological Studies*, no 7, pp. 37–47.
 - Allan B., Lewis D. (2006) The Impact of Membership of a Virtual Learning Community on Individual Learning Careers and Professional Identity. *British Journal of Educational Technology*, vol. 37, no 6, pp. 841–852.
 - Ball S. J. (2001) The Teachers' Soul and the Terrors of Performativity. *Research Students Society*, iss. 38.
 - Beijaard D., Meijer P. C., Verloop N. (2004) Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, no 2, pp. 107–128.
 - Bjuland R., Cestari M. L., Borgersen H. E. (2012) Professional Mathematics Teacher Identity: Analysis of Reflective Narratives from Discourses and Ac-

- tivities. *Journal of Mathematics Teacher Education*, vol. 15, no 5, pp. 405–424.
- Bobkov V., Veredyuk O., Kolosova R., Razumova T. (2015) *Zanyatost i sotsial'naya prekarizatsiya v Rossii: vvedenie v analiz* [Employment and Social Precarization in Russia: Introduction to Analysis]. Moscow: Teis.
- Bondarenko N., Gokhberg L., Zabaturina I. et al. (2017) *Indikatory obrazovaniya 2017: stat. sbornik* [Indicators of Education in the Russian Federation 2017: Data Book]. Moscow: HSE.
- Canagarajah A. S. (2012) Teacher Development in a Global Profession: An Autoethnography. *Tesol Quarterly*, vol. 46, no 2, pp. 258–279.
- Canrinus E. T., Helms-Lorenz M., Beijgaard 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.
- Dang T. K. A. (2013) Identity in Activity: Examining Teacher Professional Identity Formation in the Paired-Placement of Student Teachers. *Teaching and Teacher Education*, vol. 30, February, pp. 47–59.
- Daniilova E. (2000) Izmeneniya v sotsialnykh identifikatsiyakh rossiyan [Recent Changes in the Social Identifications of Russian People]. *Sociological Studies*, no 3/4, pp. 76–86.
- Day C. (2002) School Reform and Transitions in Teacher Professionalism and Identity. *International Journal of Educational Research*, vol. 37, iss. 8, pp. 677–692.
- Denisova G., Klimenko L. (2013) Osobennosti regionalnoy identichnosti naseleeniya Yuga Rossii [Specific Regional Identity Characteristics of Population in Southern Russia]. *Sociological Studies*, no 7, pp. 25–34.
- Friesen M. D., Besley S. C. (2013) Teacher Identity Development in the First Year of Teacher Education: A Developmental and Social Psychological Perspective. *Teaching and Teacher Education*, vol. 36, November, pp. 23–32.
- Fuller C., Goodwyn A., Francis-Brophy E. (2013) Advanced Skills Teachers: Professional Identity and Status. *Teachers and Teaching*, vol. 19, no 4, pp. 463–474.
- Gasyukova E. (2015) Prekarizatsiya: kontseptualnye osnovaniya, factory i otsenki. Mir i Rossiya [Precarization: Conceptual Bases, Factors and Evaluation. The World and Russia]. *Problemy analiz i gosudarstvenno-upravlencheskoe proektirovanie*, vol. 8, no 6, pp. 28–46.
- Ghanizadeh A., Ostad S. A. (2016) The Dynamism of Teachers' Identity: The Case of Iranian EFL Teachers. *Sino-US English Teaching*, vol. 13, no 11, pp. 831–841.
- Hall D., Mc Ginity R. (2015) Conceptualizing Teacher Professional Identity in Neoliberal Times: Resistance, Compliance and Reform. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 23, no 88, pp. 1–18.
- Han I. (2017) Conceptualisation of English Teachers' Professional Identity and Comprehension of Its Dynamics. *Teachers and Teaching*, vol. 23, no 5, pp. 549–569.
- Hong J., Greene B., Lowery J. (2017) Multiple Dimensions of Teacher Identity Development from Pre-Service to Early Years of Teaching: A Longitudinal Study. *Journal of Education for Teaching*, vol. 43, no 1, pp. 84–98.
- Institute of Integrated Educational Studies, Lomonosov Moscow State University (2011) *Analiticheskiy otchet po rezul'tatam sotsiologicheskogo issledovaniya "Moskovskiy uchitel segodnya" Instituta kompleksnykh issledovaniy obrazovaniya MGU im. M. V. Lomonosova* [Analytical Report on Findings of Sociological Survey "Moscow Teacher Today" of the Institute of Integrated Educational Studies of Lomonosov Moscow State University], Moscow. Available at: http://www.msu.ru/projects/amv/doc/h2_1_2_1_an.pdf (accessed 1 August 2018).

- Istomina A., Obremenko O. (2013) Professionalnaya identichnost uchiteley: konstruirovaniye pozitivnoy i negativnoy svobody [Professional Identity of Teachers: Constructing Positive and Negative Liberty]. *Professii sotsialnogo gosudarstva* [Professions in a Welfare State] (eds P. Romanov, E. Yarskaya-Smirnova), Moscow: OOO Variant, Center for Social Policy and Gender Research, pp. 159–178.
- Ivanova N., Popova E. (2017) Professionalny i problema vnedreniya innovatsiy v vuzе [Professionals and the Problem of Implementing Innovation in University]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 184–206. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-1-184-206.
- Klimenko L., Posukhova O. (2017) *Gendernye aspekty prekarizatsii truda v rossiyskom obshchestve* [Gender Aspects of Precarization of Labour in Russian Society]. *Woman in Russian Society*, no 1, pp. 29–40.
- Klyachko T. (2017) Zarabotnaya plata uchiteley: ozhidaniya i dostignutye rezul'taty [Teachers' Salary: Expectations and Results Achieved]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 199–216. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-4-199-216.
- Kraeva I. (2011) Krizis professionalnoy identichnosti pedagoga v usloviyakh modernizatsii obrazovatelnoy sistemy [Teacher's Professional Identity Crisis in the Context of Education System Modernization]. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, no 4, pp. 103–108.
- Kulagina E., Eliseeva M. (2014) Resursy pedagogicheskikh rabotnikov shkol na etape modernizatsii obrazovaniya: opyt Moskvy, Rossii i razvitykh stran [Schools Pedagogical Staff Resources at the Stage of Education Modernization: Experiences of Moscow, Russia, and Developed Countries]. *Sociological Studies*, no 4, pp. 111–121.
- Lovakov A. (2015) Priverzhennost vuzu i priverzhennost professii u prepodavateley rossiyskikh vuzov [Commitment of Russian University Teachers to University and Profession]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 109–128. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-2-109-128.
- Luchinkina T. (2008) Kharakteristika professionalnoy identichnosti molodogo uchitelya sovremennoy shkoly [Description of a Young Teacher's Professional Identity of Modern School]. *Vestnik Chitinskogo gosudarstvennogo universiteta*, no 6 (51), pp. 32–37.
- National Research University Higher School of Economics, Federal Institute of Education Quality Assessment (2015) *Otchet o vypolnennykh rabotakh (okazannykh uslugakh) po gosudarstvennomu kontraktu ot 30 noyabrya 2015 g. № F-25-ks-2015 "Analiz rezultatov osnovnogo issledovaniya uchitelskogo korpusa v Rossiyskoy Federatsii (TALIS-2013)"* [Report on Job Completion under Government Contract No. F-25-ks-2015 "Analysis of Findings of the Core Survey of Teachers in Russia (TALIS-2013)"] of November 30, 2015]. Available at: <http://docplayer.ru/43804536-Otchet-o-vypolnennyh-rabotah-okazannyh-uslugah-po-gosudarstvennomu-kontraktu-ot-30-noyabrya-2015-g-f-25-ks-2015.html> (accessed 1 August 2018).
- Nikolaeva M. (2005) Razvitie professionalnoy identichnosti uchitelya nachalnykh klassov v usloviyakh obnovleniya nachalnogo obrazovaniya [Development of Elementary Teacher's Professional Identity in the Context of Elementary School Modernization]. *Integration of Education*, no 3, pp. 103–111.
- Pillen M. T., Den Brok P. J., Beijaard D. (2013) Profiles and Change in Beginning Teachers' Professional Identity Tensions. *Teaching and Teacher Education*, vol. 34, July, pp. 86–97.
- Russian Federal State Statistics Service (2017) *Rossiyskiy statisticheskiy yezhegodnik. 2017: stat.sb.* [Statistical Yearbook of Russia. 2017: Statistical Book]. Moscow: Russian Federal State Statistics Service.

- Russian Public Opinion Research Center (2016) *Professiya "uchitel": vchera i segodnya. Press-vypusk N 3185* [The Teaching Profession: Yesterday and Today. Press Statement No. 3185]. Available at: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115829> (accessed 1 August 2018).
- Sachs J. (2001) Teacher Professional Identity: Competing Discourses, Competing Outcomes. *Journal of Education Policy*, vol. 16, no 2, pp. 149–161.
- Schultz K., Ravitch S. M. (2013) Narratives of Learning to Teach: Taking on Professional Identities. *Journal of Teacher Education*, vol. 64, no 1, pp. 35–46.
- Semenova L. (2008) Osobennosti samoprezentatsii muzhchin pedagogov sredney shkoly v kontekste ikh professionalnoy deyatelnosti [Self-Presentation of Male School Teachers in the Context of Their Professional Activities]. *Psychological Science and Education*, no 1, pp. 82–89.
- Shakurova A. (2014) *Professionalnaya identichnost uchiteley kak subyektov trudovoy deyatelnosti* [Professional Identity of Teachers as Actors of Labor Relations] (PhD Thesis). Nizhny Novgorod: Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod.
- Shakurova A. (2013) Rol traditsionnykh tsennostey v formirovanii professionalnoy identichnosti sovremennykh uchiteley [The Role of Traditional Values in Forming Modern Teachers' Professional Identities]. *Herald of Vyatka State University*, no 3, pp. 24–27.
- Shlyakov D. (2006) *Sotsialno-professionalnaya identifikatsiya uchitelya: sotsiologicheskyy analiz* [Social and Professional Identity of Teachers: Sociological Analysis] (PhD Thesis). Rostov-on-Don: Southern Federal University.
- Shneider L. (2001) *Professionalnaya identichnost* [Professional Identity]. Moscow: MOSU.
- Sinyakova M., Schneider L. (2011) Empiricheskoe izuchenie kharakteristik i tipov professionalnoy identichnosti gorodskikh pedagogov [Empiric Study of City Teachers' Professional Identity Basic Characteristics and Types]. *Aktualnye problemy psikhologicheskogo znaniya*, no 1, pp. 48–61.
- Thorpe A., Tran D. T. H. (2015) Understandings of the Role of Subject Leaders in the Professional Development of Beginning Teachers within a School Department: A Vietnamese Perspective. *International Journal of Educational Research*, vol. 71, no 1, pp. 108–117.
- Tikhonova N., Mareeva S. (2009) *Sredniy klass: teoriya i realnost* [The Middle Class: Theory and Reality]. Moscow: Alfa-M.
- Timošćuk I., Ugaste A. (2012) The Role of Emotions in Student Teachers' Professional Identity. *European Journal of Teacher Education*, vol. 35, no 4, pp. 421–433.
- Toshchenko Zh. (2015) Prekariat—novyy sotsialny klass [Precariat—a New Social Class]. *Sociological Studies*, no 6, pp. 3–13.
- Tsui K. T., Cheng Y. C. (1999) School Organisational Health and Teacher Commitment: A Contingency Study with Multi-level Analysis. *Educational Research and Evaluation*, vol. 5, no 3, pp. 249–268.
- Vick M., Martinez C. (2011) Teachers and Teaching: Subjectivity, Performativity and the Body. *Educational Philosophy and Theory*, vol. 43, no 2, pp. 178–192.
- Volchik V., Posukhova O. (2017) Reformy v sfere obrazovaniya i prekariatizatsiya uchiteley [Education Reforms and Precariatization of School Teachers]. *Terra Economicus*, vol. 15, no 2, pp. 122–138.
- Weiner J. M., Torres A. C. (2016) Different Location or Different Map? Investigating Charter School Teachers' Professional Identities. *Teaching and Teacher Education*, vol. 53, January, pp. 75–86.
- Yadov V. (1993) Sotsialnye i sotsialno-psikhologicheskie mekhanizmy formirovaniya sotsialnoy identichnosti lichnosti [Social and Socio-Psychological Mechanisms of Social Identity Formation]. *Universe of Russia*, nos 3–4, pp. 167–174.