

# Удовлетворенность преподавателей работой в школах с высоким уровнем бедности: поиск корректирующих мер политического воздействия в Эстонии, Грузии и Латвии

**Уильям Смит, Анна Персон**

Статья поступила  
в редакцию  
в декабре 2015 г.

---

## **Смит Уильям**

(William Smith) — старший референт по проекту «Исследования» Глобального мониторинга образования ЮНЕСКО. Адрес: Global Education Monitoring Report, UNESCO, 7 Place de Fontenoy, 75007 Paris, France. E-mail: mrsmith@mckay@yahoo.com

## **Персон Анна**

(Anna Persson) — соискатель степени Ph.D в Университете штата Пенсильвания (США). Адрес: Curriculum and Supervision, The Pennsylvania State University, University Park, PA, USA 16801. E-mail: anna.persson720@gmail.com

**Аннотация.** Представлены результаты сравнительного исследования удовлетворенности работой школьных учителей в Эстонии, Грузии и Латвии — странах, объединенных общими для постсоветских государств социальными условиями и переживающих стремительное сокращение численности населения школьного возраста. Обсуждаются отличительные характеристики школ с высоким уровнем бедности и причины, по которым

данная категория школ должна стать объектом особого внимания органов, ответственных за разработку образовательной политики. Анализируется влияние удовлетворенности учителей своей работой на текучесть кадров, на академические достижения учащихся и на школьную атмосферу в целом. На основании данных Международного исследования по вопросам преподавания и обучения (TALIS) с помощью иерархического линейного обобщенного моделирования исследуется влияние на удовлетворенность учителей своей работой таких факторов, как вовлеченность в принятие решений в школе, автономия в педагогической деятельности, педагогический опыт, участие в программах введения в должность.

**Ключевые слова:** школьные учителя, школы с высоким уровнем бедности, удовлетворенность учителей работой, школьная атмосфера, автономия, программы введения в должность, Латвия, Эстония, Грузия.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2016-2-146-182

---

Smith W., Persson A.  
Teacher Satisfaction in  
High Poverty Schools:  
Searching for Policy  
Relevant Interventions  
in Estonia, Georgia,  
and Latvia (пер. с англ.  
Н. Микшиной).

Преподаватели в школах с высоким уровнем бедности менее довольны своим местом работы, чем их коллеги в других школах. Результатом становится текучесть кадров, отрицательно сказывающаяся на учащихся, которые и без того находят-

ся в трудном положении [Darling-Hammond, 2004; Geske, Ozola, 2015; Ostroff, 1992; Smith, 2015]. Если национальные правительства действительно хотят обеспечить всем учащимся равный доступ к качественному образованию, им прежде всего следует обратить внимание на дисбаланс в распределении опытных и высококвалифицированных преподавательских кадров между школами. Накоплен некоторый опыт финансового поощрения преподавателей к работе в школах, где трудно укомплектовать штат, но не во всех случаях эти меры увенчались успехом, и нет никаких гарантий, что воспользовались финансовыми стимулами наиболее достойные специалисты [Eisenschmidt, 2011; Irs, Turk, 2012]. В отличие от программ, направленных на привлечение учителей, меры, имеющие целью их удержание в школе, способствуют непрерывному профессиональному росту учителей и охватывают всех преподавателей школы, а не только новичков. Степень удовлетворенности работой у преподавателей непосредственно связана с их удержанием на рабочих местах [Green, 2014]. Кроме того, эта характеристика установок преподавателей по отношению к работе определяет культуру школы в целом и влияет на результаты обучения, поскольку настрой менее удовлетворенных сотрудников передается всему коллективу [Moore, 2012].

Исследований удовлетворенности работой у преподавателей, выполненных в постсоветских государствах, очень немного, а результаты тех, что были проведены, неоднозначны. Как правило, изучалась удовлетворенность заработной платой или уровнем доходов в целом [Nazans, 2010; OECD, 2014], и лишь в отдельных проектах затрагивались другие факторы удовлетворенности работой у преподавателей. В данной статье представлены результаты сравнительного исследования удовлетворенности работой школьных учителей в Эстонии, Грузии и Латвии — странах — объединенных общими для постсоветских государств социальными условиями и переживающих стремительное сокращение численности населения школьного возраста. С его помощью мы рассчитываем найти альтернативные подходы к повышению степени удовлетворенности работой у преподавателей в странах, в которых не представляется возможным добиться этой цели посредством существенного повышения заработной платы [OECD, 2014; Zogla, Andersone, Cernova, 2015]. В этих странах школы, характеризующиеся высоким уровнем бедности, требуют к себе пристального внимания, поскольку актуальные демографические изменения и современные механизмы финансирования школ оказывают особенно сильное влияние на сельские школы, часто очень бедные. Применительно к ситуации в Эстонии, Грузии и Латвии по отдельности мы анализируем два значимых с точки зрения рассматриваемой проблемы вопроса:

- 1) как различаются степень удовлетворенности работой и другие характеристики преподавателей в зависимости от уровня бедности школы;
- 2) какие политические факторы обеспечивают повышение степени удовлетворенности работой у преподавателей в школах с высоким уровнем бедности?

В статье пять основных разделов. В первом мы пытаемся ответить на вопрос, почему школы с высоким уровнем бедности представляют собой важную область исследования, и приводим обзор литературы об удовлетворенности работой у преподавателей и связанных с ней факторах. Во втором разделе анализируются постсоветские преобразования в Эстонии, Грузии и Латвии, ключевые реформы в сфере образования и демографические сдвиги, произошедшие за последние 25 лет. В разделе «Данные и метод» мы представляем данные, на которых основан наш анализ, — результаты Международного исследования по вопросам преподавания и обучения (Teaching and Learning International Survey, TALIS) 2013 г., а также переменные, использованные для оценки степени удовлетворенности работой, и иерархическую линейную обобщенную модель (Hierarchical Linear Generalized Model, HGLM), на основе которой строился анализ. В разделе «Результаты» проводится сравнение удовлетворенности работой у преподавателей в школах с высоким, средним и низким уровнем бедности в каждой стране и обсуждается влияние политических мер, призванных скорректировать снижение социального статуса учителей, на их удовлетворенность работой в школах с высоким уровнем бедности. В последнем разделе мы обобщаем полученные результаты, а также обозначаем перспективы их применения на практике и направления дальнейших исследований.

## **1. Обзор литературы**

### **1.1. Почему школы с высоким уровнем бедности заслуживают пристального внимания**

Школы с высоким уровнем бедности изначально находятся не в равном положении со школами с низким уровнем бедности, и объясняется это, в частности, такими факторами, как недостаточно квалифицированные и менее довольные работой преподаватели, более высокая концентрация учащихся, остро нуждающихся в поддержке, и худшая обеспеченность ресурсами в целом. Все эти условия неблагоприятны для учащихся [Moore, 2012; Moore Johnson et al., 2004]. Категория «учащиеся, остро нуждающиеся в поддержке» включает представителей меньшинств, школьников, отличающихся от основного контингента в культурном и языковом отношении (ОКЯО), учеников из семей с низким доходом и тех, кто входит в группу риска по каким-либо иным основаниям [Darling-Hammond, 2006; 2004; Peske, Haуcock, 2006]. В школах с высоким уровнем бедности с большей вероят-

ностью, чем в школах с низким уровнем бедности, встречаются неопытные, несертифицированные, плохо образованные и недобросовестные преподаватели [Moore Johnson et al., 2004]. Недостаток хороших преподавателей лишает учащихся из числа меньшинств, из малообеспеченных семей и группы ОКАО возможности достичь успеха в учебе [Moore Johnson et al., 2004; Peske, Haуcock, 2006].

Влияние преподавателей на академические успехи учащихся трудно переоценить [Darling-Hammond, 2006, 2004; Moore Johnson, 2004], и, возможно, самое вопиющее проявление неравенства состоит в том, что с учащимися из категорий малообеспеченных, разного рода меньшинств, ОКАО и других групп риска редко работают высококвалифицированные и эффективные преподаватели. Академические успехи учащихся являются заслугой прежде всего «хорошо подготовленных, опытных, высококвалифицированных» преподавателей [Darling-Hammond, 2010. P. 17], и в гораздо меньшей мере могут быть отнесены на счет какого-либо иного ресурса школы. Компетентность учителя особенно значима для успешности обучения детей из семей с низким доходом [Darling-Hammond, 2004; Moore Johnson et al., 2004]. К факторам, определяющим эффективность учителя, относятся уровень образования, преподавательский опыт, знание предмета и сертификационный статус [Darling-Hammond, 2010; Peske, Haуcock, 2006; Murnane, Steele, 2007]. В очень бедных школах меньше квалифицированных и добросовестных преподавателей, в частности потому, что этим школам приходится нести более серьезные расходы на набор новых сотрудников [Darling-Hammond, 2006], а преподающие в них учителя меньше удовлетворены работой [Moore Johnson, 2006] и быстрее «выгорают» [Darling-Hammond, 2004; Murnane, Steele, 2007], чем в более благополучных учебных заведениях.

За время обучения в школах с высоким уровнем бедности дети сталкиваются не с одним неэффективным преподавателем, и в результате их совокупного влияния учащиеся нуждаются в коррекционной работе для отстающих, среди них велика доля второгодников и бросивших школу [Darling-Hammond, 2010; 2004; Peske, Haуcock, 2006]. Учителя, не имеющие достаточной квалификации, подготовки и опыта, «выгорают» быстрее, поскольку не могут справиться со своей работой, как следствие, в школах с высоким уровнем бедности всегда много неопытных преподавателей [Darling-Hammond, 2004; Murnane, Steele, 2007; Peske, Haуcock, 2006]. В результате постоянного притока новых и плохо подготовленных преподавателей проблемы возникают у всего школьного сообщества [Darling-Hammond, 2004; 2010]. Опытным и квалифицированным учителям в условиях хронической нехватки сотрудников и нестабильности преподавательского состава

## 1.2. Каковы отличительные характеристики школ с высоким уровнем бедности

приходится мириться с отсутствием возможностей для профессионального развития, непосильной рабочей нагрузкой, финансовыми трудностями и психологическим истощением. Дефицит человеческих ресурсов не позволяет сформировать в школах продуктивную среду обучения, претворять в жизнь взвешенные решения, организовать коллегиальное обучение [Darling-Hammond, 2010; 2004].

В США текучесть преподавательских кадров в школах с высоким уровнем бедности на 50% превышает тот же показатель в школах с низким уровнем бедности [Darling-Hammond, 2010; Moore Johnson et al., 2004]. Недостаточно подготовленные преподаватели меняют работу в 2 раза чаще, чем высококвалифицированные [Darling-Hammond, 2010; 2003]. Высокий уровень текучести кадров связан с неудовлетворенностью преподавателей своим положением и их недостаточной подготовленностью — обстоятельствами, типичными для школ с высоким уровнем бедности [Darling-Hammond, 2010; 2004]. Неудовлетворенность условиями работы (отсутствием необходимого оборудования, нехваткой учебных и методических материалов, недостаточной административной поддержкой, невозможностью участвовать в принятии решений по поводу школьных дел) и низкая заработная плата — факторы более значимые для возникновения текучести кадров, чем особенности контингента учащихся [Ibid.]. Сложившиеся практики сертификации и набора на работу препятствуют приходу в школы опытных, добросовестных учителей и способствуют текучести кадров [Ibid.].

Новые преподаватели в школах с высоким уровнем бедности с меньшей вероятностью, чем их коллеги в школах с низким уровнем бедности, получают профессиональную и товарищескую поддержку — это называется «провал в поддержке» (support gap) [Darling-Hammond, 2010; 2004; Moore Johnson et al., 2004; Smith, 2015]. В этих школах часто нет устоявшейся практики наставничества или отсутствуют опытные и квалифицированные преподаватели, которые могли бы помочь новичкам [Darling-Hammond, 2004; Moore Johnson et al., 2004]. Эмпирически установлено, что для школ с высоким уровнем бедности характерно недоверие в отношениях учителей друг с другом [VanMaële, VanHoutte, 2011]. В таких школах часто нет полного учебного плана, соответствующего принятым стандартам [Moore Johnson et al., 2004]. Официальный учебный план представляет собой средство поддержки и руководства; однако в школах с высоким уровнем бедности с гораздо большей вероятностью, чем в школах с низким уровнем бедности, учебный план носит директивный характер и регламентирует распределение учебного времени на подготовку к различным проверочным процедурам, создавая дополнительное давление на учителей и способствуя текучести кадров [Ibid.].

Удовлетворенность преподавателей своей работой влияет на успехи учащихся [Ronfeldt, Loeb, Wyckoff, 2013]. Она тесно связана с текучестью кадров [Green, 2014], и если преподаватели меняются часто, учащиеся показывают худшие результаты в стандартных тестах [Ronfeldt, Loeb, Wyckoff, 2013]. Причем негативные последствия неудовлетворенности преподавателей своей работой и текучести кадров испытывают на себе не только те, кто учится или учился у этих преподавателей, но и их коллеги, которые остаются в школе, и ученики этих коллег [Guin, 2004; Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001; Ronfeldt, Loeb, Wyckoff, 2013]. К факторам, опосредующим влияние недовольных или покинувших школу преподавателей на успехи школьников в обучении, относятся качество преподавания и доверие между преподавателями и между преподавателями и учащимися [Bryk, Schneider, 2002; VanMaele, VanHoutte, 2011].

Неудовлетворенность работой и текучесть преподавательских кадров влияют на процесс обучения всех учащихся и на рабочую среду всех учителей [Moore Johnson, 2006; Patridge, 2007; Ronfeldt, Loeb, Wyckoff, 2013]. В этих случаях не растёт и не сохраняется социальный капитал школы — коллегиальность, общность и доверие сотрудников друг к другу [Bryk, Schneider, 2002; Ronfeldt, Loeb, Wyckoff, 2013; Van Maele, Van Houtte, 2011]. Когда преподаватели уходят, школа не просто утрачивает важные знания и навыки, необходимые для реализации школьных программ, структур и механизмов поддержки — новые сотрудники не сразу усваивают востребованные в данной школе знания и навыки, им нужно время, чтобы сориентироваться в незнакомом учебном плане. Школы с высоким уровнем текучести кадров, принимая все новых и новых преподавателей, вынуждены постоянно «начинать все сначала», и это означает дополнительную нагрузку на финансовые и человеческие ресурсы. Из-за непрерывного потока «новеньких» заслуженные учителя часто не получают возможности заниматься собственным профессиональным развитием. В результате не только снижается их удовлетворенность работой — учащиеся недополучают знания и навыки из-за нераскрытого потенциала преподавателей [Ronfeldt, Loeb, Wyckoff, 2013]. Постоянные дополнительные затраты на набор, трудоустройство и, в лучшем случае, некоторую подготовку новых преподавателей ставят под угрозу прогрессивное развитие школы, учительского коллектива и учащихся [Moore Johnson, 2006; Ronfeldt, Loeb, Wyckoff, 2013]. Если школе постоянно требуются учителя, администраторы часто поступаются качеством подготовки новых преподавателей [Moore Johnson, 2006].

Повышение заработной платы как мера, способствующая большей удовлетворенности работой у преподавателей, неоднократно обсуждалось в научной литературе [Burns, Darling-Hammond,

**1.3. Почему так значима удовлетворенность преподавателей своей работой**

**1.4. Каковы основные меры, способные повысить удовлетворенность работой у преподавателей**

2014; Darling-Hammond, 2004; Moore Johnson, 2006]. Но той же цели могут служить и другие политические средства. Способы повысить удовлетворенность работой у преподавателей, не связанные с заработной платой, представляют особый интерес в условиях неблагоприятного экономического климата, сложившегося в настоящее время во многих странах. К тому же будущие преподаватели при выборе профессии часто руководствуются не финансовыми, а личностными мотивами [Ingersoll, 2002]. Меры, связанные и не связанные с размером заработной платы, могут дополнять друг друга, их взаимодействие носит синергический характер, так что, возможно, наиболее верным был бы комплексный подход к повышению удовлетворенности работой у преподавателей.

Степень удовлетворенности может зависеть от того, работает преподаватель по временному контракту или принят в штат. Преподаватели на полной ставке и штатные работники удовлетворены своим положением в большей мере, чем их коллеги, имеющие неполную ставку или принятые на работу по временному трудовому соглашению [Gujjar, Ahmed, Naoreen, 2009; Kaiser, 2011; Koustelious, 2001; McKenzie et al., 2014]. Так, например, опрос 354 преподавателей начальной и средней школы в Греции, проведенный А. Кустелиусом [Koustelious, 2001], показал, что преподаватели, занятые неполную неделю или работающие по временному договору, менее довольны оплатой своего труда и школой в целом, чем их коллеги, занимающие более стабильное положение. И в Пакистане у учителей, с которыми школа заключила постоянный трудовой договор, оказались значительно более высокими показатели удовлетворенности целым рядом характеристик условий труда, таких как атмосфера, взаимоотношения с коллегами, гарантии занятости, а также удовлетворенности работой в целом [Gujjar, Ahmed, Naoreen, 2009]. Обеспечив учителям по трудовому договору более стабильный статус, школы для малоимущих слоев населения могут повысить свои шансы удержать на работе профессионалов своего дела и снизить текучесть кадров, типичную для школ, испытывающих трудности с укомплектованием штата [Burns, Darling-Hammond, 2014; Darling-Hammond, 2004].

Удовлетворенность учителей своей работой повышают программы поддержки молодых преподавателей, такие как наставничество и введение в должность [Burns, Darling-Hammond, 2014; Ferguson, Frost, Hall, 2012; OECD, 2005; Patridge, 2007; Van Maele, Van Houtte, 2011]. Плановое ознакомление с должностными обязанностями и наставничество помогают новичкам адаптироваться к профессиональным практикам, принятым в конкретной школе, их результатом становится согласованность действий и общность норм [Burns, Darling-Hammond, 2014; Moore Johnson et al., 2004]. Продуманные программы такого рода с участием высококвалифицированных преподавателей в качестве наставников

могут удержать молодых специалистов в школах, а также сформировать у них адекватные установки, сознание собственной эффективности как педагога, необходимые профессиональные навыки [Darling-Hammond, 2010]. Благодаря совместной работе и наставничеству складываются такие отношения между коллегами и такие социальные связи, которые образуют позитивную рабочую среду и способствуют большей удовлетворенности преподавателей своей работой [Patridge, 2007; Burns, Darling-Hammond, 2014; Ferguson, Frost, Hall, 2012]. Проанализировав данные лонгитюдного исследования преподавателей, проработавших в государственных школах США год или менее, Э. Кайзер установила, что преподаватели, получившие наставника в первый год работы, спустя два года были менее склонны покинуть школу (10% из них сменили место работы), чем те, у кого наставника не было (23%) [Kaiser, 2011]. В школах с высоким уровнем бедности у молодого преподавателя намного меньше шансов получить наставника, а если его и назначат, вряд ли это будет опытный коллега, с которым новичок сможет поработать в одной и той же школе, в одном классе, преподавая один и тот же предмет; у него значительно меньше возможностей, чем у новичка в школе с низким уровнем бедности, принять участие в продуктивной дискуссии с наставником [Moore Johnson et al., 2004].

Удовлетворенность преподавателя работой зависит от того, какие обязанности на него возложены и насколько он вовлечен в жизнь школы. Преподаватели, вынужденные вести занятия по непрофильным для них предметам или выполнять функции, предполагающие знание многих дисциплин, менее удовлетворены работой, чем их коллеги, работающие в полном соответствии со своей академической подготовкой [Moore Johnson, 2006]. Те из учителей, кто занимает лидерскую позицию и участвует в принятии решений, касающихся школы, более удовлетворены работой, чем преподаватели, чувствующие себя изолированными и лишенными права голоса [Bogler, 2005; Burns, Darling-Hammond, 2014]. Ограничения на участие преподавателей в принятии решений являются одной из самых распространенных причин текучести кадров в школах, наряду с неблагоприятными условиями труда [Burns, Darling-Hammond, 2014; Ferguson, Frost, Hall, 2012; Moore Johnson, 2006].

Директор школы имеет возможность вовлечь преподавателей в жизнь школы, распределяя между ними лидерские полномочия или придерживаясь так называемого трансформационного стиля управления [Burns, Darling-Hammond, 2014; Harris, 2008]. Как показал проведенный М. Хейдметсом и К. Лиик опрос более чем 300 преподавателей в основном из городских школ Эстонии, там, где директора придерживаются трансформационного стиля управления, отдавая предпочтение интересам учительского сообщества перед личной выгодой и делая упор на общие цели и за-

дачи, преподаватели меньше «выгорают» на работе и чувствуют себя более уверенно, чем их коллеги в школах, где директора избрали транзакционный стиль управления, при котором каждый член коллектива преследует только личные интересы. Исследователи пришли к заключению, что «чем чаще преподаватели распознают манеру поведения директора как трансформационный стиль управления и чем реже они определяют ее как транзакционный стиль, тем сильнее их личностная связь со школой, тем в большей мере они эмоционально и когнитивно идентифицируют себя со школой и тем меньше допускают для себя вероятность ее покинуть» [Heidmets, Liik, 2014. P. 47]. К похожим выводам пришла Х. Хульпия с соавторами [Hulpia H. et al., 2012]: они установили, что кооперативное управление и общие цели являются залогом большей преданности школе у преподавателей средних школ в Бельгии. Уважением и авторитетом у учителей пользуются прежде всего те директора школ, которые осуществляют эффективное руководство в педагогических вопросах и предоставляют им содержательную обратную связь [Darling-Hammond, 2010; Moore Johnson et al., 2004; Robinson, Lloyd, Rowe, 2008].

Позитивная, объединяющая школьная атмосфера способствует вовлеченности учителей в дела школы и снижает текучесть кадров [Darling-Hammond, 2004; Menon, Papanastasiou, Zembylas, 2008]. Позитивная атмосфера предполагает совместные усилия всех участников учебного процесса по продвижению в профессиональном развитии и достижению общих целей [Burns, Darling-Hammond, 2014; Meyer, Allen, 1997]. Характер школьной атмосферы и условия труда вносят свой вклад в формирование отношения учителя к школе, в которой он работает, — они могут как повышать его удовлетворенность работой, так и провоцировать стресс. К. Кириаку определяет стресс как «переживание преподавателем неприятных, отрицательных эмоций, таких как гнев, тревога, напряжение, фрустрация или депрессия, в связи с каким-либо аспектом его профессиональной деятельности» [Kyriacou, 2001. P. 28]. Стресс у преподавателей может вызвать депрессию или тревожное расстройство и тесно связан с низкой удовлетворенностью работой [Ferguson, Frost, Hall, 2012; Green, 2014]. И стресс, и депрессия, и тревожность — значимые негативные предикторы удовлетворенности работой [Ferguson, Frost, Hall, 2012]. К. Родс, А. Невилл и Д. Аллан по результатам исследования с участием 368 преподавателей начальной и средней школы в Великобритании пришли к выводу, что наиболее удовлетворены работой те из них, чьи коллеги ведут себя дружелюбно и в то же время стремятся к высоким достижениям в профессиональной деятельности [Rhodes, Nevill, Allan, 2004].

Наконец, все попытки создать в школе атмосферу сотрудничества могут быть сведены на нет, если учителю не предоставить достаточную автономию. Именно ограничением автономии была

обусловлена неудовлетворенность работой у преподавателей на Кипре [Zembylas, Papanastasiou, 2006]. В других исследованиях получены доказательства того, что учителям очень важно иметь возможность самим выбирать подходящие педагогические приемы, принимать решения по поводу систем оценки, дисциплины и заданий на дом [Kreis, Brockopp, 1986; Moore, 2012; Pearson, Moomaw, 2005].

После того как в 1991 г. Советский Союз прекратил свое существование, вновь созданные независимые государства пережили период хаоса при переходе от тоталитарного общества и централизованной экономики к демократии и рынку. Советская система образования была нацелена прежде всего на подготовку учащихся к работе в промышленном секторе [Ruus, Reiska, 2015], ее безусловными достижениями были всеобщий доступ к бесплатному образованию и успешная ликвидация неграмотности [Andguladze, Mindadze, 2015]. Например, в Эстонии в советские годы продолжительность обязательного образования увеличилась с 7 до 9 лет и к концу 1980-х годов 99% 18-летних жителей страны готовились к поступлению в университет [Ruus, Reiska, 2015].

Реформы, которые осуществили после распада СССР постсоветские государства, были разными, но одним из главных приоритетов для всех стала подготовка таких учителей, которые были бы способны понять и претворить в жизнь в своей профессиональной деятельности новые цели образования — децентрализацию, демократизацию и деполитизацию [Silova et al., 2010; Zogla, Andersone, Cernova, 2015]. Чтобы оценить в полной мере роль, которую сыграли учителя в Эстонии, Грузии и Латвии, необходимо иметь в виду общий контекст постсоветского пространства и уникальные обстоятельства переходного периода в каждой из этих стран.

В табл. 1 представлены общие для всех трех стран характеристики текущего состояния образовательной системы. Труд учителей во всех трех странах является низкооплачиваемым: их зарплата намного меньше ВВП в пересчете на душу населения. Подавляющее большинство преподавателей составляют женщины, и около 50% учителей старше 50 лет. Тот факт, что на одного преподавателя приходится относительно небольшое число учащихся, объясняется отчасти демографическими факторами, в том числе высоким уровнем эмиграции и сокращением рождаемости. Например, население Латвии в период с 2000 по 2011 г. сократилось на 9,1% [OECD, 2014]. Численность детей школьного возраста снижалась в этих странах быстрее, чем уходили на пенсию преподаватели, и в результате изменилось соотношение численности учащихся и преподавателей [Hazans, 2010]. Сокращение населения школьного возраста повлияло прежде всего

## 2. Местный контекст

Таблица 1. **Ключевые статистические показатели, характеризующие системы образования в Эстонии, Грузии и Латвии**

	Эстония	Грузия	Латвия	Среднее значение по данным ОЭСР
Расходы на образование (доля ВВП,%)	5,5	2,6	5,0	6,1
Зарплата преподавателей, (доля ВВП на душу населения,%)	68	62	52	125
Доля преподавателей женского пола (%)	81		84	67
Доля преподавателей старше 50 лет (%)	48		44	34
Соотношение численности учащихся и преподавателей	10:1	9:1	10:1	14:1
Относительная успеваемость по международной системе оценки	Выше среднего	Намного ниже среднего	Средняя	Эталонная категория
Обязательное школьное образование	С 7 до 17 лет	С 7 до 16 лет	С 5 до 16 лет	

*Примечания:* Заштрихованные ячейки обозначают отсутствие или неприменимость данных. В случае разрозненных данных применялись вторичные данные более низкого порядка. Данные о соотношении численности учащихся и преподавателей в Латвии приводятся по состоянию на 2012/2013 учебный год в городской местности. В сельских районах Латвии это соотношение 7:1.

*Источники:* [Andguladze, Mindadze, 2015; OECD, 2014; Tatto et al., 2012; Zogla, Andersone, Cernova, 2015].

на сельские школы, многим из них пришлось прекратить работу. В Латвии только за 2012/2013 учебный год было закрыто 58 образовательных учреждений, и еще 85 были объединены или реорганизованы [Zogla, Andersone, Cernova, 2015].

В следующих разделах статьи рассматриваются ключевые различия реформ постсоветского периода в Эстонии, Грузии и Латвии. Помимо расходов на образование в каждой стране и успеваемости учащихся, данные о которых представлены в табл. 1, мы проанализируем цели и задачи национальных систем образования, уровень автономии и статус преподавателя.

**2.1. Эстония** Переходные процессы в Эстонии начались еще до распада Советского Союза, когда преподаватели предприняли энергичную попытку разработать новую общеобразовательную программу, которая фактически была нацелена на искоренение коммунистической идеологии и подготовку детей к рыночной экономике. Одним из первых законов, принятых эстонским правительством по-

сле распада Союза, стал Закон об образовании 1992 г. С тех пор «ведущим принципом» развития образования в Эстонии является интернационализация [Ruus, Reiska, 2015]. В течение последних 20 лет Эстония многое сделала для интеграции в мировое сообщество, в том числе присоединилась к Болонской декларации 1999 г., вошла в ЕС в 2004 г. и в ОЭСР в 2010 г. Система образования Эстонии стала одной из самых децентрализованных в Европе, около 66% решений здесь принимается на уровне школы [OECD, 2008]. Хотя размер минимальной заработной платы преподавателей определяет центральное правительство, школы отвечают за прием и увольнение преподавателей, а также за лимитирование денежных ресурсов [Irs, Turk, 2012; OECD, 2014]. Высокому уровню автономии школ соответствует система контроля и отчетности, разработанная с таким расчетом, чтобы предоставить родителям, выступающим в данном случае в роли потребителей, право свободно выбирать школу для своего ребенка, а школы мотивировать к привлечению учащихся, поскольку на каждого поступившего ей выделяется финансирование [Ibid.]. Несмотря на осуществление ряда мер, призванных привлечь учителей в школы, испытывающие кадровый голод, трудности остаются. Например, правительство предложило преподавателям, готовым работать в маленьких городах или сельских районах, поощрение в размере 12 750 евро, выплачиваемое в течение трех лет [OECD, 2014], но ожидаемого эффекта не последовало. К тому же, квалификационным стандартам в сельских школах соответствуют менее 50% учителей [Eisenschmidt, 2011; Irs, Turk, 2012].

Проведенные исследования свидетельствуют, что большинство преподавателей в Эстонии недовольны своей работой [Eisenschmidt, 2011]. Одна из причин — неблагоприятная рабочая среда, в частности недостаток поддержки со стороны коллег [Veisson, Ruus, 2007]. Составить представление о социальном статусе преподавателей в Эстонии позволяет, с одной стороны, утверждение В.-Р. Руус и П. Рейска, что самые широкие слои населения «солидаризируются с преподавателями в их неудовлетворенности уровнем заработной платы» [Ruus, Reiska, 2015. P. 248], а с другой — министерская стратегия 2010 г. «Пять вызовов, стоящих перед системой образования Эстонии», в которой повышение статуса преподавателей названо одной из важнейших задач, требующих решения к 2020 г. Именно с этой целью были разработаны обязательные программы введения в должность и обучения преподавателей по месту работы. Годовая программа введения в должность, которая практикуется с 2004 г., предусматривает назначение каждому новому преподавателю наставника; также каждые пять лет все преподаватели обязаны проходить курс обучения по месту работы продолжительностью 160 часов [Eisenschmidt, 2011].

**2.2. Грузия** Постсоветский переходный период в Грузии был отмечен экономическими и политическими потрясениями. Гражданская война, разразившаяся в стране сразу после распада Союза, сопровождалась глубокой экономической рецессией, национальный ВВП снизился на 75%. Образование пострадало в первую очередь: государственные расходы на него с 1989 по 1996 г. сократились на 95%. Отсутствие бюджетных средств отчасти компенсировалось средствами домохозяйств, которые составили в 2011 г. до 30% совокупных расходов на образование. Начавшаяся приватизация учебных заведений была подкреплена изменением в 2004 г. модели финансирования образования: теперь государственные ассигнования следуют за учащимся в виде ваучера. Однако некоторая автономия учебных заведений, достигнутая в 2004 г., была утрачена в 2010-м с началом в Грузии процессов рецентрализации: в частности, директоров школ назначает и увольняет теперь Министерство образования и науки, а местные школьные попечительские советы ограничены в своем праве принимать решения [Andguladze, Mindadze, 2015].

При этом опасения относительно отсутствия равенства в доступе к образованию в современной Грузии не имеют под собой оснований. В рамках системы всеобщего обязательного образования различия в охвате детей из малообеспеченных и из обеспеченных семей, представителей городского и сельского населения, а также различных этнических групп минимальны [Ibid.]. Отчасти это объясняется дополнительными выплатами сверх заработной платы учителям, работающим в горной местности и преподающим на языках малых народов Грузии [Andguladze, Mindadze, 2015; Public Policy Research and Training Center, 2014].

Заработная плата и статус учителя в Грузии невысокие. Согласно национальному докладу, составленному для исследования «Педагогическое образование и совершенствование изучения математики» (Teacher Education and Development Study in Mathematics, TEDS-M) 2008 г., «профессия преподавателя — одна из наименее престижных в Грузии. Падение ее привлекательности усугубляется дальнейшим снижением уровня заработной платы и социального статуса учителя. В советское время преподавание было одной из самых уважаемых профессий, но затем, когда преподаватели оказались не готовы к переходному периоду, оно престиж потеряло» [Tatto et al., 2012. P. 43]. Фактическая заработная плата преподавателей примерно в 3 раза меньше той, которую они хотели бы получать [Ingvarson et al., 2013]. Но и при такой зарплате текучесть кадров среди учителей низкая [Public Policy Research and Training Center, 2014]. Это объясняется, вероятно, общим высоким уровнем безработицы, не позволяющим преподавателям рисковать, пытаясь найти другое место работы [Andguladze, Mindadze, 2015].

Как и в Эстонии, постсоветский период развития образовательной системы в Латвии отмечен нарастанием автономии и децентрализацией, а также акцентом на интернационализацию. Разработанная на рубеже XX и XXI в. правительственная Концепция развития системы образования (2002–2005 гг.) вывела на первый план согласованность действий участников этой системы и соблюдение международных стандартов, в том числе программы Европейской комиссии и ЮНЕСКО «Образование для всех». В Плане обеспечения качества образования на 2007–2013 гг. интернационализация получила дальнейшее развитие: в нем показатели, характеризующие национальную систему образования, сопоставляются с соответствующими международными индикаторами [Zogla, Andersone, Cernova, 2015]. В 2009 г. изменился механизм финансирования образования: теперь вместо ассигнований «на входе» (input based funding system) средства выделяются на каждого учащегося. Однако модель «деньги за учащихся» отрицательно повлияла на систему в целом, и в особенности на сельские школы [Hazans, 2010]. Как показали И. Зогла, Р. Андерсоне и Э. Чернова, новый подход привел к «неравномерному распределению заработной платы, оставив неизменной учебную нагрузку, и еще более усугубил диспропорции в соотношении численности преподавателей и учащихся в разных регионах» [Zogla, Andersone, Cernova, 2015. P. 444]. Однако потенциальные отрицательные последствия применения этой модели можно смягчить, усилив автономию местных властей — предоставив им кроме права принимать и увольнять преподавателей [OECD, 2014] также возможность переводить средства в небольшие школы, находящиеся в их юрисдикции [Hazans, 2010].

В целом латвийские учителя довольны своей работой и считают, что приносят пользу обществу [Geske, Ozola, 2015; Persevica, 2011]. При этом общество ставит преподавателей низко: родители учащихся воспринимают учителей «как обслуживающий персонал, который они могут поучать или отчитывать» [ESF, 2007. P. 4]. Низкий статус профессии отчасти обусловлен неконкурентоспособной заработной платой и фиксированной тарифной сеткой [OECD, 2014; Zogla, Andersone, Cernova, 2015], а также отсутствием практики введения новых специалистов в должность и требований к качеству преподавания по завершении начальной теоретической подготовки [OECD, 2014].

Мы использовали результаты Международного исследования по вопросам преподавания и обучения (Teaching and Learning International Survey, TALIS) 2013 г. TALIS — это анкетный опрос преподавателей, директоров и сотрудников школ с акцентом на нижнюю ступень среднего образования. В рамках TALIS 2013 г. были собраны данные по 37 странам, включая ряд постсоветских госу-

### 2.3. Латвия

### 3. Данные и методы

дарств. Стратифицированные выборки являются репрезентативными для национальных систем образования. Стремясь обеспечить достаточную статистическую мощность исследования школ с высоким уровнем бедности, мы исключили из нашего анализа страны, где в таких школах работают менее 5% общего числа учителей. В соответствии с этим ограничением мы взяли для настоящего исследования данные по Эстонии, Грузии и Латвии. Анализ проводился по отдельности для каждой страны, для оценки различий между странами использовались коэффициенты регрессии.

**3.1. Как мы выявляли школы с высоким уровнем бедности**

Идентифицируя школы с высоким уровнем бедности, мы придерживались подхода У. Смита: он основан на оценке директорами школ доли среди учащихся данного учебного заведения выходцев из неблагополучных в социально-экономическом отношении семей [Smith, 2016]. Школы, в которых доля учащихся из неблагополучных семей составила менее 11%, были признаны школами с низким уровнем бедности. Те, в которых этот показатель находился в пределах 11–30%, были признаны школами со средним уровнем бедности. Школы, где таких учащихся более 30%, мы отнесли к категории школ с высоким уровнем бедности. Описательная статистика по учителям, работающим в Эстонии, Грузии и Латвии, в соответствии с уровнем бедности школ, представлена в приложениях А, Б и В соответственно.

**3.2. Зависимые переменные**

Удовлетворенность преподавателей своей работой мы оценивали на основании их согласия или несогласия со следующими тремя утверждениями применительно к их нынешнему месту работы: 1) Если бы это было возможно, я бы хотел сменить школу; 2) Я работаю в этой школе с удовольствием; 3) Я могу рекомендовать эту школу другим в качестве места работы. Приведенные утверждения были закодированы по обратному принципу: 1 балл означал полную неудовлетворенность преподавателя нынешним местом работы. Согласие или несогласие учителей с данными утверждениями выступали зависимыми переменными в нашем исследовании.

**3.3. Прогностические переменные**

Прогностические переменные были сформированы на основании предыдущих исследований и представляют собой политические меры, которые руководители системы образования могут осуществить с целью повысить удовлетворенность преподавателей своей работой. Мы выделили две группы прогностических переменных: переменные на уровне преподавателя и переменные на уровне школы. Чтобы выявить влияние вида трудового контракта на чувство удовлетворенности работой, мы ввели такие показатели, как форма занятости (частичная = 1, полная = 0) и постоянная работа или работа по временному соглашению (по-

стоянная = 1, по соглашению с фиксированным сроком = 0). Также на степень удовлетворенности преподавателя своей работой может влиять участие или неучастие в программах введения в должность и наставничества, особенно значимое для молодых специалистов. Участие в специально разработанной программе введения в должность стало еще одной прогностической переменной (да = 1, нет = 0). Участие в программе наставничества не учитывалось, поскольку доля учителей, побывавших в роли наставника или его подопечного, оказалась в Эстонии, Грузии и Латвии слишком мала. Преподавание непрофильного предмета было учтено путем введения переменной несовпадения теоретической подготовки и профессиональной практики. Сюда мы отнесли случаи, когда преподаватель в текущем году ведет занятия по предмету, по которому не получил формального образования или подготовки. Последняя прогностическая переменная на уровне преподавателя позволяет установить, имеют ли сотрудники школы возможность активно участвовать в принятии решений, касающихся школы («согласен» или «полностью согласен» = 1, «не согласен» или «полностью не согласен» = 0).

В число прогностических переменных на уровне школы мы включили опыт директора (отдельно опыт работы директором и преподавательский опыт) и автономию или отсутствие автономии у преподавателей. Судя по тематическому докладу ОЭСР о профессионализме преподавателей [OECD, 2016], автономия является составной переменной. Ее значение варьирует от 0 (отсутствие автономии) до 5 (неограниченная автономия), и мы выделяем пять областей реализации автономии: формирование учебного плана, выбор учебных материалов, содержательное наполнение курсов обучения, выбор стратегии оценивания и мер поддержания дисциплины.

На уровне преподавателя контролировались три переменные: пол (1 — женщина, 0 — мужчина), профессиональный опыт (непрерывная переменная — количество лет, которые преподаватель проработал в данной школе) и педагогическая подготовка (на основании ответов самих преподавателей: «да» — 1, «нет» — 0)<sup>1</sup>.

### 3.4. Контрольные переменные

Учитывая дихотомический характер зависимой переменной (степень удовлетворенности преподавателей своей работой), в качестве основного метода анализа мы использовали иерархическое обобщенное линейное моделирование (HGGLM). Моделирование HGGLM исходит из структурированного, или иерархического, характера данных [Raudenbush, Bryk, 2002], позволяет коррек-

### 3.5. Аналитическая стратегия

<sup>1</sup> Тип школы (частная или государственная) в число контрольных переменных включен не был, поскольку во всех трех странах не нашлось ни одной частной школы с высоким уровнем бедности.

тировать по мере необходимости среднее квадратическое отклонение, так что этот метод пригоден для нашего исследования, в котором школьные преподаватели организованы в иерархии по определенному признаку. Прежде чем приступить к спецификации модели, мы удалили из массива данных те случаи, в которых отсутствовали или были недостаточными данные о зависимой переменной, а вместо недостающих данных в прогностических и контрольных переменных мы подставили средние значения для школы. При выполнении анализа использовалась команда `xtmelogit` версии Stata 12. Ниже приведена полная двухуровневая модель со случайной константой.

Модель 1 представляет анализ на уровне преподавателя с применением контрольных переменных на уровне преподавателя и соответствующих прогностических переменных. На основании такого анализа можно прогнозировать неудовлетворенность каждого преподавателя  $i$  в школе  $j$ . Величина погрешности на уровне преподавателя обозначена символом  $v$ .

Модель 1 Неудовлетворенность преподавателя  $_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{женщина}) +$   
 $+ \beta_{2j}(\text{опыт, в годах}) + \beta_{3j}(\text{педагогическая подготовка}) +$   
 $+ \beta_{4j}(\text{прогностическая переменная на уровне преподавателя}) + v_{0j}.$

Модель 2 описывает уровень школы. Здесь анализируются прогностические переменные на уровне школы, с помощью которых прогнозировалась константа ( $\beta_{0j}$ ) модели 1. Величина погрешности на уровне школы обозначена символом  $\varepsilon$ .

Модель 2  $\beta_{0j} = \gamma_{00} + \beta_{10}(\text{прогностическая переменная на уровне школы}) + \varepsilon_{ij}.$

В полном варианте модель 2 подставляется в модель 1. Обратите внимание, что в анализ вошла только одна прогностическая переменная на уровне преподавателя или одна прогностическая переменная на уровне школы, помимо контрольных переменных на уровне преподавателя. Представленная ниже полная модель использовалась при работе с прогностической переменной на уровне преподавателя.

Полная модель Неудовлетворенность преподавателя  $_{ij} = \gamma_{00} + \beta_{1j}(\text{женщина}) +$   
 $+ \beta_{2j}(\text{опыт, в годах}) + \beta_{3j}(\text{педагогическая подготовка}) +$   
 $+ \beta_{4j}(\text{прогностическая переменная на уровне преподавателя}) + v_{0j} + \varepsilon_{ij}.$

**4. Результаты** Во всех трех странах преподаватели в школах с высоким уровнем бедности менее довольны своей работой, чем их коллеги. Как видно из рис. 1, в Эстонии и Латвии учителя в школах с высоким уровнем бедности более склонны сменить место работы, чем их коллеги в школах с низким уровнем бедности. В обеих странах

Рис. 1. Доля преподавателей, которые хотели бы сменить место работы

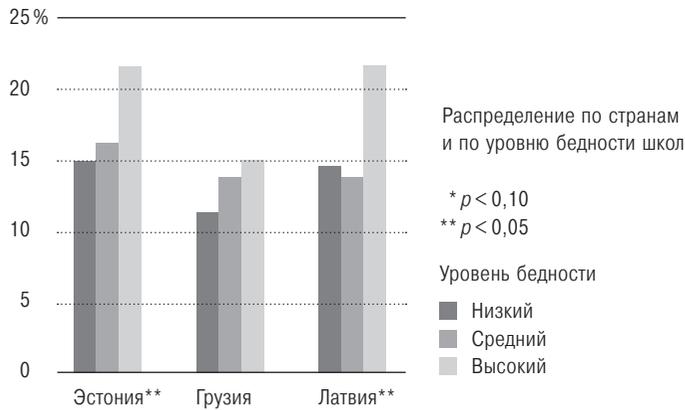


Рис. 2. Доля преподавателей, недовольных местом работы

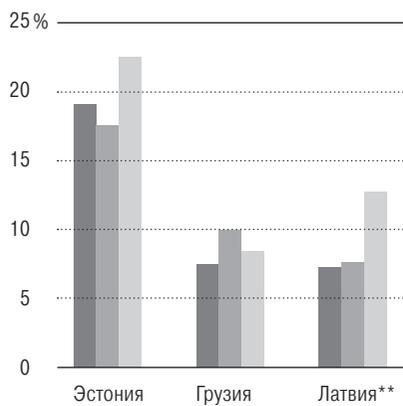
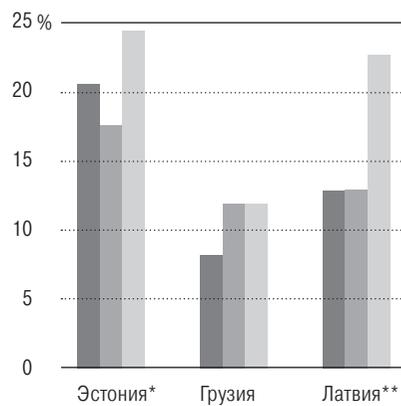


Рис. 3. Доля преподавателей, которые не порекомендовали бы свою школу другим в качестве места работы



более 20% преподавателей в школах с высоким уровнем бедности поменяли бы место работы, если бы только им выдался такой шанс. В Грузии недовольные преподаватели тоже чаще встречаются в школах с высоким уровнем бедности, но здесь различия по этому показателю между школами с разным уровнем бедности не достигают уровня значимости.

Из рис. 2 и 3 видно, что доля преподавателей, недовольных своим местом работы и не порекомендовавших бы свою школу другим в этом качестве, в Эстонии более высокая, чем в Латвии и Грузии, независимо от категории школ. Более резко, чем в двух других странах, различаются доли неудовлетворенных работой преподавателей в школах разных категорий в Латвии: в школах

Таблица 2. Профили преподавателей школ с высоким уровнем бедности

Эстония	Грузия	Латвия
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Хотят поменять место работы</li> <li>• Не рекомендовали бы свою школу в качестве места работы</li> <li>• Работают неполный день</li> <li>• Участвовали в программе введения в должность</li> <li>• Считают, что сотрудники могут участвовать в принятии решений, касающихся школы</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Хотят поменять место работы</li> <li>• Недовольны местом работы</li> <li>• Не рекомендовали бы свою школу в качестве места работы</li> <li>• Работают неполный день</li> <li>• Имеют меньший опыт работы в своей школе</li> </ul>

с высоким уровнем бедности недовольных своим местом работы почти вдвое больше, чем в школах с низким уровнем бедности (12,8% против 7,2%), и в них почти вдвое больше учителей, которые не рекомендовали бы свою школу коллегам (22,7% против 12,8%). В Грузии доля недовольных работой преподавателей не различается значимо в зависимости от уровня бедности школы.

Затем мы провели анализ с двумя переменными, чтобы выявить общие для школ с высоким уровнем бедности характеристики преподавателей и школ. На основании однофакторного дисперсионного анализа и критерия хи-квадрат были составлены профили преподавателей и школ с высоким уровнем бедности в каждой стране. В эти профили мы включили только те характеристики, по которым выявлена значимая разница между школами с высоким и с низким уровнем бедности ( $p < 0,05$ ). Полный анализ авторы готовы предоставить по запросу.

Судя по профилям преподавателей школ с высоким уровнем бедности (табл. 2), в рассматриваемых странах они различаются не только степенью удовлетворенности работой. В Эстонии учителя с большей вероятностью согласятся работать неполный день, они участвуют в программе введения в должность и считают, что сотрудники школы вовлечены в процесс принятия решений, связанных со школой. Дополнительными характеристиками преподавателей школ с высоким уровнем бедности являются меньший общий опыт работы в школе и большая готовность к частичной занятости.

В табл. 3 представлены профили школ с высоким уровнем бедности. В то время как различия между учителями в грузинских школах с высоким и с низким уровнем бедности статистически незначимы, школы, относящиеся к разным категориям, существенно отличаются друг от друга. Так, школы с высоким уровнем бедности в Грузии чаще возглавляют женщины, и женщины молодые, у которых больше опыта в преподавании, чем в административной работе. В Латвии школы с высоким уровнем бедности так-

Таблица 3. Профили школ с высоким уровнем бедности

Эстония	Грузия	Латвия
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Государственная школа</li> <li>• Директор постарше</li> <li>• Директор с большим опытом на посту директора</li> <li>• Директор с большим опытом преподавателя</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Директор-женщина</li> <li>• Государственная школа</li> <li>• Более молодой директор</li> <li>• Директор с меньшим опытом на посту директора</li> <li>• Директор с большим опытом преподавателя</li> <li>• Преподаватели располагают большей автономией</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Директор-мужчина</li> <li>• Государственная школа</li> <li>• Директор с меньшим опытом на посту директора</li> <li>• Преподаватели располагают большей автономией</li> </ul>

же чаще возглавляют менее опытные руководители, а в Эстонии директора школ с высоким уровнем бедности более опытни и как преподаватели, и как собственно директора. И в Грузии, и в Латвии школы с высоким уровнем бедности предоставляют учителям больше автономии.

Чтобы определить, какие факторы позволяют прогнозировать удовлетворенность преподавателей в школах с высоким уровнем бедности, мы использовали моделирование HGLM для каждой страны в отдельности. В выборки для этого анализа вошли только учителя школ с высоким уровнем бедности. Полученные коэффициенты позволяют проводить сравнения по странам и могут быть интерпретированы как средний показатель корреляции между определенной прогностической или контрольной переменной и показателем удовлетворенности преподавателей своей работой. Отрицательные коэффициенты во всех таблицах и рисунках свидетельствуют о снижении степени недовольства преподавателей.

В табл. 4 представлено отношение шансов для двухуровневой HGLM, прогнозирующей желание преподавателя сменить школу. Эта модель включает только контрольные переменные на уровне преподавателя, а величина погрешности на уровне школы учтена на втором уровне. Судя по результатам, вероятность того, что учительница в грузинской школе с высоким уровнем бедности захочет сменить место работы, в 2,739 раза больше, чем такая вероятность в отношении ее коллеги из школы с низким уровнем бедности ( $p < 0,10$ ). В Эстонии с большей вероятностью пожелают сменить школу преподаватели в школах с высоким уровнем бедности, получившие педагогическую подготовку ( $OR = 7,966$ ,  $p < 0,05$ ). Продолжительность работы в школе (опыт) ни в одной из стран не влияет существенным образом на желание учителя сменить школу.

Добавляя независимо друг от друга прогностические переменные на уровне преподавателя и на уровне школы к модели,

#### 4.1. Факторы неудовлетворенности преподавателей своей работой

Таблица 4. Как связаны между собой контрольные переменные на уровне преподавателя и желание или нежелание сменить место работы

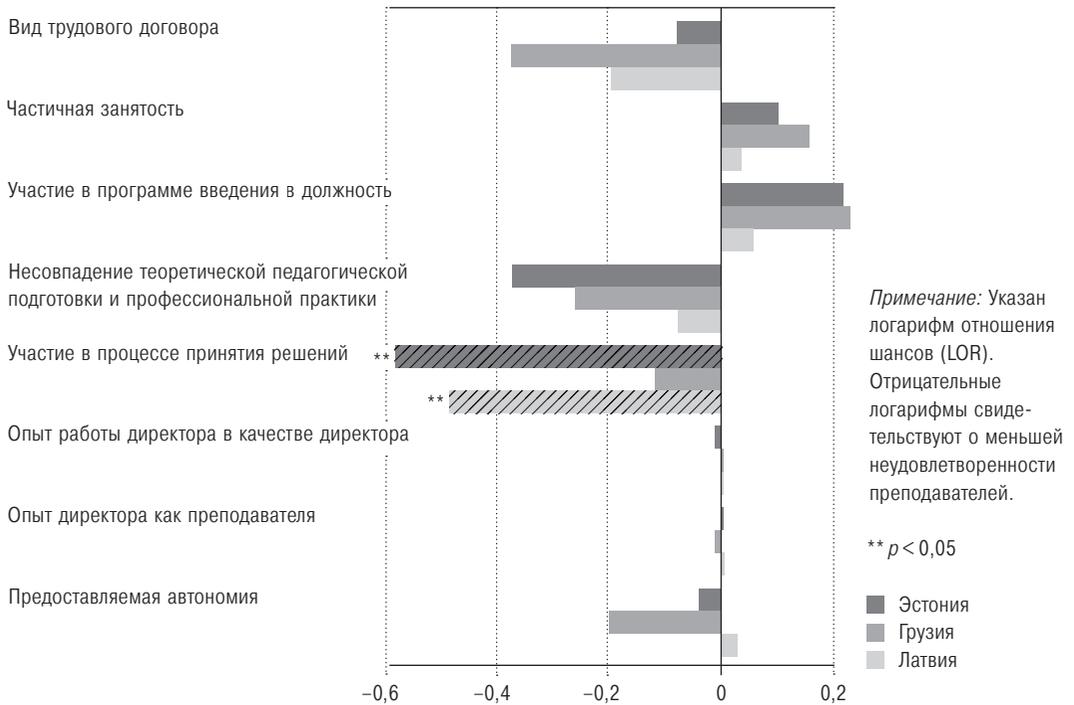
	Эстония	Грузия	Латвия
Доля преподавателей женского пола	0,830	2,739*	1,320
Продолжительность работы в школе (опыт)	0,980	0,999	1,006
Педагогическая подготовка	7,966**	0,700	1,269
Константа	0,053	0,063	0,144
Случайные эффекты			
Остаток	0,572	1,425	0,679
Статистические данные относительно соответствия модели			
AIC	344,10	230,85	361,12
BIC	363,14	249,04	380,40

Примечания: Указаны отношения шансов. Меньшие значения AIC и BIC означают лучшее соответствие модели. \*  $p < 0,10$ ; \*\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,01$ .

состоящей из контрольных переменных, мы установили, что подавляющее большинство прогностических переменных не коррелирует с желанием преподавателя сменить школу. Из рис. 4 видно, что только восприятие преподавателями своей роли в процессе принятия решений относительно школьных дел в Эстонии и Латвии значимо связано с их желанием сменить место работы. В Эстонии вероятность того, что учитель из школы с высоким уровнем бедности, который считает, что сотрудники его школы имеют возможность участвовать в принятии решений относительно школьной жизни, захочет сменить место работы, составляет 0,26 соответствующей вероятности у преподавателя, который не чувствует себя вовлеченным в этот процесс. В Латвии учителя также с меньшей вероятностью покидают школы, в которых они могут участвовать в решении общих вопросов.

В табл. 5 приведено отношение шансов, что преподаватель неудовлетворен работой в своей школе, а также контрольные переменные на уровне преподавателей. Из числа контрольных переменных только продолжительность работы на нынешнем месте (опыт) связана с удовлетворенностью учителя своей работой. Хотя представленные ниже отношения шансов значимы только для преподавателей в латвийских школах с высоким уровнем бедности ( $p < 0,10$ ), мы можем заключить, что преподаватели, дольше работающие в данной школе, как правило, более довольны своим местом работы. Однако направление этой взаимосвязи определить невозможно, поскольку те, кому работа в школе не приносит удовлетворения, покидают ее.

**Рис. 4. Как связаны между собой желание преподавателей сменить место работы и отдельные прогностические переменные**

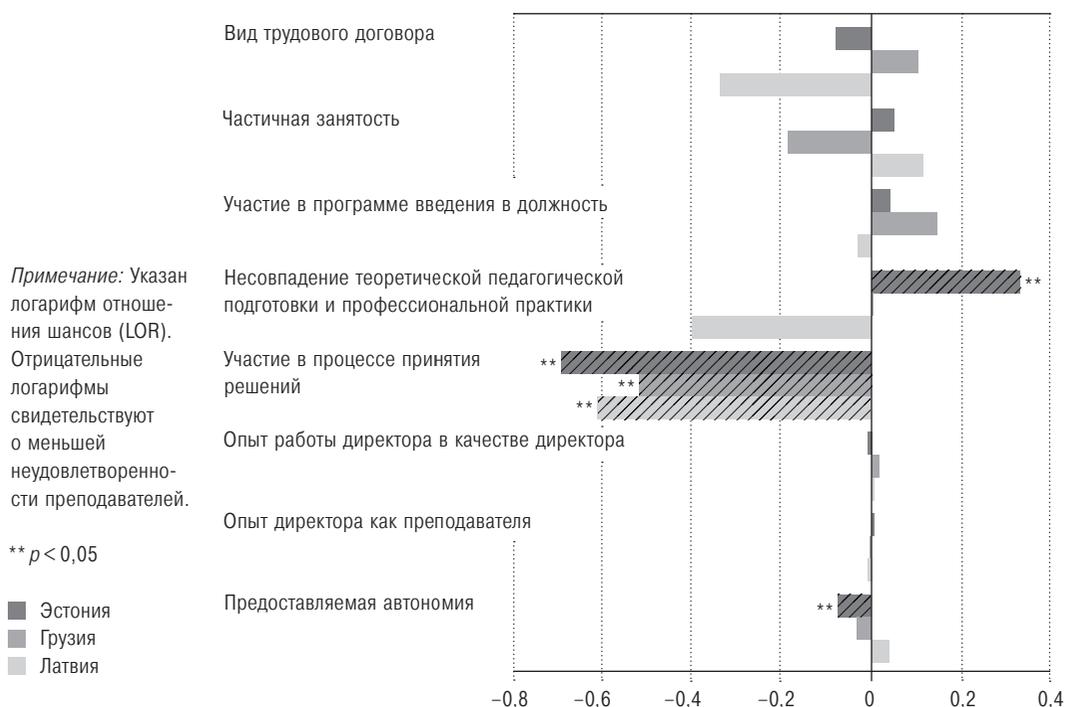


**Таблица 5. Как связаны между собой контрольные переменные на уровне преподавателей и вероятность того, что преподаватели недовольны нынешним местом работы**

	Эстония	Грузия	Латвия
Доля преподавателей женского пола	1,157	0,557	1,294
Продолжительность работы в школе (опыт)	0,983	0,997	0,966*
Педагогическая подготовка	2,216	1,288	0,589
Константа	0,148	0,101	0,261
Случайные эффекты			
Остаток	0,484	0,620	0,627
Статистические данные относительно соответствия модели			
AIC	359,80	167,76	270,15
BIC	378,81	186,03	289,43

*Примечания:* Указаны отношения шансов. Меньшие значения AIC и BIC означают лучшее соответствие модели. \*  $p < 0,10$ ; \*\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,01$ .

Рис. 5. Как связаны между собой неудовлетворенность преподавателя нынешним местом работы и отдельные прогностические переменные



С удовлетворенностью учителя своей работой связано большое количество прогностических переменных (рис. 5). Во всех трех странах сотрудники, которые считают, что они вовлечены в процесс принятия школьных решений, в большей степени удовлетворены своей работой. В Латвии преподаватели школ с высоким уровнем бедности, имеющие постоянный трудовой договор, с большей вероятностью довольны работой, чем их коллеги, сотрудничающие со школой на основании временного соглашения. В Эстонии необходимость вести непрофильные предметы (несовпадение теоретической подготовки и профессиональной практики) снижает удовлетворенность учителей своей работой, а наличие достаточной автономии в профессиональной деятельности — повышает.

В табл. 6 приведено отношение шансов, что преподаватель не порекомендовал бы свою школу в качестве места работы, и контрольные переменные на уровне преподавателя. Здесь также мало значимых связей между удовлетворенностью учителей своей работой и контрольными переменными. Только в Грузии учительницы в школах с высоким уровнем бедности менее склонны рекомендовать свою школу в качестве места работы, чем их коллеги-мужчины.

Рис. 6. Как связаны между собой нежелание учителя рекомендовать свою школу в качестве места работы и отдельные прогностические переменные

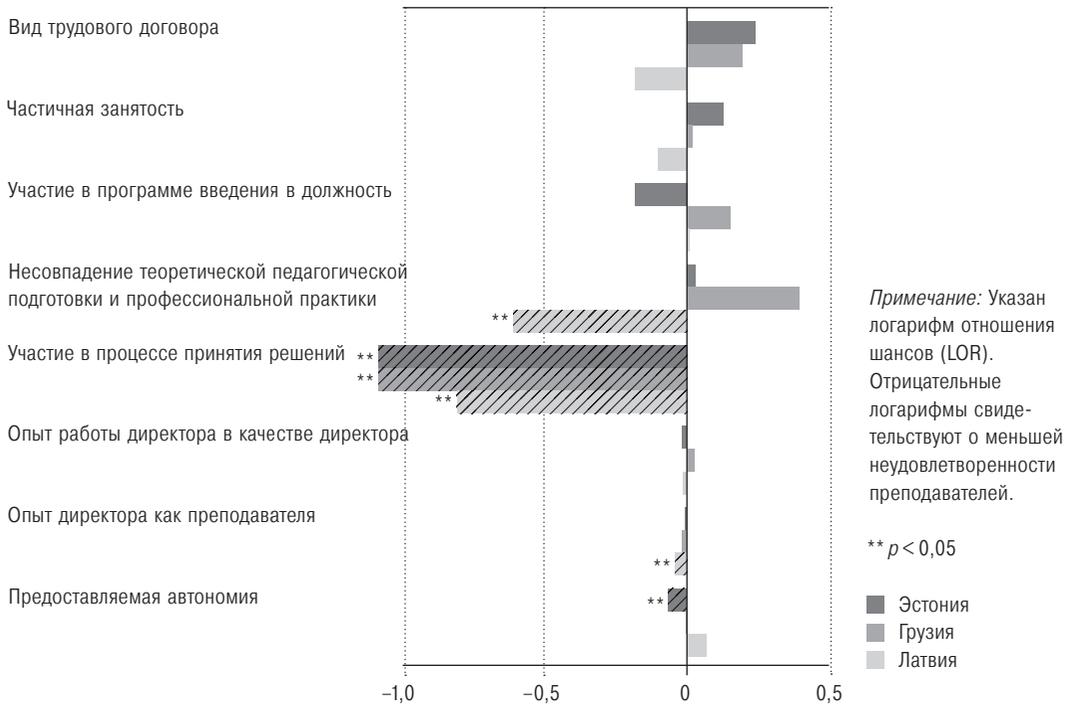


Таблица 6. Как связаны между собой контрольные переменные на уровне преподавателя и вероятность того, что преподаватели не порекомендовали бы свою школу в качестве места работы

	Эстония	Грузия	Латвия
Доля преподавателей женского пола	1,018	0,455*	0,933
Продолжительность работы в школе (опыт)	0,990	0,978	0,992
Педагогическая подготовка	1,526	1,380	1,362
Константа	0,256	0,256	0,230
Случайные эффекты			
Остаток	0,001	0,312	0,785
Статистические данные относительно соответствия модели			
AIC	381,50	214,37	373,01
BIC	400,51	232,70	392,30

Примечания: Указаны отношения шансов. Меньшие значения AIC и BIC означают лучшее соответствие модели. \*  $p < 0,10$ ; \*\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,011$ .

Если преподаватели чувствуют себя в школе участниками принятия решений, они с большей вероятностью будут рекомендовать ее коллегам в качестве места работы — данная прогностическая переменная связана и с двумя другими показателями удовлетворенности учителей своей работой (рис. 6). Парадоксальный результат: в Латвии преподаватели, ведущие непрофильные для них предметы, более склонны рекомендовать свою школу другим. В Эстонии чем больше автономии предоставлено учителю, тем с большей вероятностью он будет рекомендовать коллегам свою школу как место работы. В Эстонии и Грузии наличие опыта преподавания у директора школы повышает шансы на то, что преподаватели будут рекомендовать эту школу в качестве места работы. В Эстонии если опыт директора школы в качестве преподавателя на одно среднеквадратическое отклонение превышает средний показатель, то вероятность того, что учитель в этой школе не порекомендует ее в качестве места работы своему коллеге, составляет 0,77 такой вероятности в школе, где педагогический опыт директора равен среднему показателю по выборке. В Грузии разница еще более существенная: тот же коэффициент составляет 0,57.

## 5. Обсуждение результатов

Преподаватели в школах с высоким уровнем бедности менее довольны своей работой, чем их коллеги в школах с относительно низким уровнем бедности. Эта закономерность прослеживается во всех трех странах, однако наиболее резко она выражена в Латвии, где в школах с высоким уровнем бедности почти в два раза больше преподавателей, которые недовольны своим нынешним местом работы или не готовы рекомендовать свою школу коллегам в качестве места работы, по сравнению со школами с низким уровнем бедности. В Эстонии преподаватели из школ с высоким уровнем бедности чаще соглашались работать неполный день, среди них больше, чем среди преподавателей школ с низким уровнем бедности, тех, кто принимал участие в программе введения в должность, и тех, кто считает, что сотрудники их школы вовлечены в процесс принятия решений. В Латвии учителя в школах с высоким уровнем бедности также чаще соглашались работать неполный день, у них в среднем меньше опыта преподавания. Обнаруженное в нашем исследовании отсутствие значимых различий между преподавателями школ с высоким и с низким уровнем бедности в Грузии вполне согласуется с полученными ранее данными о том, что в рамках системы обязательного образования этой страны между школами, испытывающими сильную нужду в ресурсах и достаточно обеспеченными, не выявлено существенных различий в профессиональной деятельности. Причина, видимо, отчасти состоит в протекающем в Грузии процессе децентрализации, который сократил различия между школами [Andguladze, Mindadze, 2015].

Учитывая современную демографическую ситуацию в Эстонии, Грузии и Латвии и общее для этих стран постсоветское наследие, можно утверждать, что высокий уровень неудовлетворенности учителей своей работой не повысит текучесть преподавательских кадров [Public Policy Research and Training Center, 2014]. В результате сокращения населения школьного возраста и экономических трудностей были закрыты многие школы, и соотношение численности преподавателей и учащихся изменилось таким образом, что те, кто смог остаться в профессии, часто рады уже только тому, что у них есть работа. Это в первую очередь касается Грузии, где учительский труд имеет низкий общественный статус и система образования катастрофически недофинансируется из бюджета. В условиях, когда безработица достигает 30% [Andguladze, Mindadze, 2015] и какие-либо другие возможности трудоустройства в сфере образования сокращаются, действительно стоит сохранять свое рабочее место, вне зависимости от того, приносит оно удовлетворение или нет.

Но даже если недовольные преподаватели не покидают рабочих мест, лица, ответственные за формирование образовательной политики, не должны упускать из виду такую характеристику школьной системы, как удовлетворенность преподавателей своей работой. Эмпирически установлено: чем выше удовлетворенность работой у преподавателей, тем больших академических успехов добиваются учащиеся [Ronfeldt, Loeb, Wuckoff, 2013] и тем более благоприятный климат складывается в школе в целом [Darling-Hammond, 2004; Menon, Papanastasiou, Zembylas, 2008]. Согласно полученным нами результатам, во всех странах наиболее последовательно прослеживается связь удовлетворенности учителей своей работой с их уверенностью, что они имеют возможность влиять на принятие важных решений в своей школе. Часто этот прогностический фактор оказывается единственным значимым. Преподаватели из школ с высоким уровнем бедности, считающие, что сотрудники их школы могут участвовать в процессе принятия решений, более удовлетворены своей работой, чем их коллеги, не видящие такой возможности, — эта закономерность справедлива для всех показателей удовлетворенности работой (за исключением вероятности того, что преподаватель пожелает сменить место работы в Грузии). Этот вывод согласуется с результатами, полученными Х. Хульпия с соавторами, которые установили, что «преподаватели, которые считают себя способными оказать влияние на процесс принятия решений в школе, более привязаны к своему месту работы, чем их коллеги, которые полагают, что не имеют возможности участвовать в этом процессе» [Hulpia, 2012. P. 1769]. Среди других факторов, значимо коррелирующих с большей удовлетворенностью преподавателей своей работой, — наличие постоянного трудового договора (в Латвии), преподавание в своей области специализации (в Эстонии), достаточная авто-

номия (в Эстонии) и педагогический опыт директоров (в Эстонии и Грузии). Что касается последнего фактора, возможно, директора с большим опытом преподавания скорее склонны объединять преподавателей в общую образовательную среду, придерживаясь трансформационного стиля управления, который обеспечивает меньшее «выгорание» преподавателей [Heidmets, Liik, 2014].

Рассмотрев факторы, влияющие на удовлетворенность работой у преподавателей, мы убеждаемся в том, как непросто выстроить такую образовательную политику, которая способствовала бы созданию благоприятного климата в школе. У. Смит установил, что в Латвии школы с высоким уровнем потребностей получают необходимую поддержку, однако это не обеспечивает повышение удовлетворенности работой у учителей [Smith, 2015]. И результаты настоящего исследования свидетельствуют, что одно только предоставление преподавателям дополнительных возможностей не гарантирует высокую степень их удовлетворенности работой. Например, в Грузии более довольны работой те преподаватели в школах с высоким уровнем бедности, которым предоставлено больше автономии и которые считают, что они вовлечены в процесс принятия решений в своей школе. Но при этом сила влияния этих факторов разительно различается: уверенность преподавателей в своей способности оказывать влияние на школьные дела намного превосходит по силе воздействия эффект увеличения автономии.

Отсутствие статистически значимой корреляции между автономией и удовлетворенностью работой у преподавателей в Латвии и Эстонии свидетельствует о том, что задача состоит не в том, чтобы предоставить преподавателям ту или иную возможность, а в том, чтобы сделать ее составляющей школьного климата. Как перевести те или иные положения школьной политики из разряда знаемых и доступных в разряд осознаваемых и применяемых преподавателями — это вопрос, на который должны ответить дальнейшие исследования.

Наши результаты согласуются с выводами А. Персевики, которая показала, что внутренние факторы более существенны для чувства удовлетворенности преподавателей своей работой, чем внешние [Persevica, 2011]. Для повышения степени удовлетворенности работой у преподавателей в Эстонии, Грузии и Латвии необходимо создать в школе атмосферу сотрудничества, при которой преподаватели почувствуют, что они являются неотъемлемой частью школьного сообщества и им принадлежит важная роль в принятии решений. К тем же выводам пришли другие исследователи школьного климата [Darling-Hammond, 2004; Menon, Panastasiou, Zembylas, 2008]. Реализация и интернализация образовательной политики — процесс трудный, однако некоторые политические решения с внешними механизмами управления, такие как программы введения в должность или изменение статуса

трудового договора, не так эффективны для повышения степени удовлетворенности работой у преподавателей, как усилия по созданию в школе такого климата, в котором учителя чувствуют себя востребованными и оцененными по достоинству.

## Литература

1. Andguladze N., Mindadze I. (2015) Georgia // W. Horner et al. (eds) *The Education Systems of Europe: Global Education Systems*. Switzerland: Springer International Publishing. P. 293–304.
2. Bogler R. (2005) Satisfaction of Jewish and Arab teachers in Israel // *Journal of Social Psychology*. Vol. 145. No 1. P. 19–33.
3. Bryk A.S., Schneider B. (2002) *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
4. Burns D., Darling-Hammond L. (2014) *Teaching around the World: What can TALIS Tell Us?* Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
5. Darling-Hammond L. (2010) Recruiting and Retaining Teachers: Turning around the Race to the Bottom in High-Needs Schools // *Journal of Curriculum and Instruction*. Vol. 4. No 1. P. 16–32.
6. Darling-Hammond L. (2006) *Securing the Right to Learn: Policy and Practice for Powerful Teaching and Learning* // *Educational Researcher*. Vol. 35. No 7. P. 13–24.
7. Darling-Hammond L. (2004) Inequality and the Right to Learn: Access to Qualified Teachers in California's Public Schools // *Teachers College Record*. Vol. 106. No 10. P. 1936–1966.
8. Darling-Hammond L. (2003) *No Dream Denied*. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future.
9. Eisenschmidt E. (2011) Teacher Education in Estonia // M. V. Zuljan, J. Vogrinc (eds) *European Dimensions of Teacher Education — Similarities and Differences*. Ljubljana, Slovenia: University of Ljubljana. P. 115–132.
10. ESF (2007) *Executive Summary: The Status of Teaching Profession and Ways to Improve it as Perceived by Various Target Groups*. Contract No 2006/0129/VPD1/ESF/PIAA/06/NP/3.2.5.1./0001/0001/0504 of the National European Structural Funds Programme «Creating a Network for Teacher In-Service Training».
11. Ferguson K., Frost L., Hall D. (2012) Predicting Teacher Anxiety, Depression, and Job Satisfaction // *Journal of Teaching and Learning*. Vol. 8. No 1. P. 27–42.
12. Geske A., Ozola A. (2015) Teachers' Job Satisfaction: Findings from TALIS 2013 Study. *Proceedings of the International Scientific Conference «Society, Integration, Education»*, Rezekne, Latvia, 2015, May 22–23. Vol. 2. P. 56–62.
13. Green G.R. (2014) *Study to Investigate Self-Reported Teacher Absenteeism and Desire to Leave Teaching as They Relate to Teacher-Reported Teaching Satisfaction, Job-Related Stress, Symptoms of Depression, Irrational Beliefs, and Self-Efficacy*. Dissertations and Theses, 2014-Present, Paper 319.
14. Guin K. (2004) *Chronic Teacher Turnover in Urban Elementary Schools* // *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 12. No 42. P. 1–25.
15. Gujjar A.A., Ahmed M., Naoreen B. (2009) *A Comparative Study of the Job Satisfaction of Teachers of District Bahawalpur (Pakistan)* // *i-Manager's Journal on Educational Psychology*. Vol. 3. No 2. P. 44.

16. Harris A. (2008) *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*. New York: Routledge.
17. Hazans M. (2010) *Teacher Pay, Class Size and Local Governments: Evidence from the Latvian Reform*. IZA Discussion Paper Series. No 5291.
18. Heidmets M., Liik K. (2014) *School Principals' Leadership Style and Teachers' Subjective Well-Being at School // Problems of Education in the 21st Century*. Vol. 62. P. 40–50.
19. Hulpia H., Devos G., Rosseel Y., Vlerick P. (2012) *Dimensions of Distributed Leadership and the Impact on Teachers' Organizational Commitment: A Study of Secondary Education // Journal of Applied Social Psychology*. Vol. 42. No 7. P. 1745–1784.
20. Ingersoll R.M. (2002) *The Teacher Shortage: A Case of Wrong Diagnosis and Wrong Prescription // NASSP Bulletin*. Vol. 86. No 631. P. 16–31.
21. Ingvarson L., Schwille J., Tatto M. T., Rowley G., Peck R., Senk S. L. (2013) *An Analysis of Teacher Education Context, Structure, and Quality-Assurance Arrangements in TEDS-M Countries. Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam: IEA.
22. Irs R., Turk K. (2012) *Implementation of the Performance-Related Pay in the General Educational Schools of Estonia: Perspectives and Possibilities // Employee Relations*. Vol. 34. No 4. P. 360–393.
23. Kaiser A. (2011) *Beginning Teacher Attrition and Mobility: Results from the First through Third Waves of the 2007–2008 Beginning Teacher Longitudinal Study (NCES2011–318)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
24. Koustelios A.D. (2001) *Personal Characteristics and Job Satisfaction of Greek Teachers // The International Journal of Educational Management*. Vol. 15. No 6/7. P. 354–358.
25. Kreis K., Brockopp D. Y. (1986) *Autonomy: A Component of Teacher Job Satisfaction // Education*. Vol. 107. No 1. P. 110–115.
26. Kyriacou C. (2001) *Teacher Stress: Directions for Future Research // Educational Review*. Vol. 53. No 1. P. 27–35.
27. Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. (2001) *Job Burnout // Annual Review of Psychology*. Vol. 52. P. 397–422.
28. McKenzie P., Nugroho D., Ozolins C. et al. (2014) *Study on Teacher Absenteeism in Indonesia 2014*. Jakarta: Education Sector Analytical and Capacity Development Partnership.
29. Menon M.E., Papanastasiou E., Zembylas M. (2008) *Examining the Relationship of Job Satisfaction to Teacher and Organizational Variables: Evidence from Cyprus // International Studies in Educational Administration*. Vol. 36. No 3. P. 75–86.
30. Meyer J.P., Allen N. J. (1997) *Commitment in the Workplace: Theory, Research, and Application*. Thousand Oaks, CA: Sage.
31. Moore C.M. (2012) *The Role of School Environment in Teacher Dissatisfaction among U. S. Public School Teachers // SAGE Open*. <http://sgo.sagepub.com/content/spsgo/2/1/2158244012438888.full.pdf>
32. Moore Johnson S. (2006) *The Workplace Matters: Teacher Quality, Retention, and Effectiveness*. Best Practices NEA Working Paper, July 2006. Washington, DC: National Education Association.
33. Moore Johnson S., Kardow S. M., Kauffman D., Liu E., Donaldson M. L. (2004) *The Support Gap: New Teachers' Early Experiences in High-Income and Low-Income Schools // Education Policy Analysis Archives*. Vol. 12. No 61. P. 1–24.
34. Murnane R.J., Steele J. L. (2007) *What is the Problem? The Challenge of Providing Effective Teachers for all Children // The Future of Children*. Vol. 17. No 1. P. 15–43.

35. OECD (2016) Supporting Teacher Professionalism. Paris: OECD.
36. OECD (2014) Teacher Remuneration in Latvia: An OECD Perspective. Paris: OECD.
37. OECD (2008) Education at a Glance: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.
38. OECD (2005) Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris: OECD.
39. Ostroff C. (1992) The Relationship between Satisfaction, Attitudes, and Performance: An Organizational Level of Analysis // Journal of Applied Psychology. Vol. 77. No 6. P. 963–974.
40. Patridge D.J. (2007) The Relationship between Mentoring and Elementary Beginning Teachers' Intent to Stay in the Teaching Field. Orlando, FL: University of Central Florida (unpublished dissertation).
41. Pearson L.C., Moomaw W. (2005) The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism // Educational Research Quarterly. Vol. 29. No 1. P. 37–53.
42. Persevic A. (2011) The Significance of the Teachers Job Satisfaction in the Process of Assuring Quality Education // Problems of Education in the 21st Century. Vol. 34. P. 98–108.
43. Peske H.G., Haycock K. (2006) Teaching Inequality: How Poor and Minority Students Are Shortchanged on Teacher Quality: A Report and Recommendations by the Education Trust. Washington, DC: Education Trust.
44. Public Policy Research and Training Center (2014) State Educational Policy and Teacher Salaries in Georgia / Policy Report of the Public Policy Research and Training Center. Issue IV.
45. Raudenbush S.W., Bryk A. S. (2002) Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
46. Rhodes C., Nevill A., Allan J. (2004) Valuing and Supporting Teachers: A Survey of Teacher Satisfaction, Dissatisfaction, Morale and Retention in an English Local Education Authority // Research in Education. <http://www.ingentaconnect.com/content/manup/rie/2004/00000071/00000001/art00007?crawler=true>
47. Robinson V.M.J., Lloyd C. A., Rowe K. J. (2008) The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types // Educational Administration Quarterly. Vol. 44. No 5. P. 635–674.
48. Ronfeldt M., Loeb S., Wyckoff J. (2013) How Teacher Turnover Harms Student Achievement // American Educational Research Journal. Vol. 50. No 1. P. 4–36.
49. Ruus V.R., Reiska P. (2015) Estonia // W. Horner et al. (eds) The Education Systems of Europe: Global Education Systems. Switzerland: Springer International. P. 227–250.
50. Silova I., Moyer A., Webster C., McAllister S. (2010) Re-Conceptualizing Professional Development of Teacher Educators in Post-Soviet Latvia // Professional Development in Education. Vol. 36. No 1–2. P. 357–371.
51. Smith W.C. (2016) Equity and Teacher Professionalism // Supporting Teacher Professionalism. Paris: OECD. P. 91–118.
52. Tatto M.T., Peck R., Schulle J. et al. (2012) Findings from the IECD Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M). Amsterdam: IEA.
53. Van Maele D., Van Houtte M. (2011) Collegial Trust and the Organizational Context of the Teacher Workplace: The Role of a Homogenous Teachability Culture // American Journal of Education. Vol. 117. No 4. P. 437–464.
54. Veisson M., Ruus V. R. (eds) (2007) Estonian School in the Beginning of XXI Century: School as Developmental Environment and Students' Coping. Tallinn: Tallinn University.

55. Zembylas M., Papanastasiou E. (2006) Sources of Teacher Job Satisfaction and Dissatisfaction in Cyprus // Compare: A Journal of Comparative Education. Vol. 36. No 2. P. 229–247.
56. Zogla I., Andersone R., Cernova E. (2015) Latvia // W. Horner et al. (eds) The Education Systems of Europe: Global Education Systems. Switzerland: Springer International. P. 437–455.

**Приложение А.**  
**Описательная**  
**статистика**  
**по Эстонии**

*Примечание:*  
Во всех приложениях  
в скобках приведены  
среднеквадратические  
отклонения.

	Уровень бедности школ		
	Низкий	Средний	Высокий
Общая численность преподавателей	1435	1305	350
Доля совокупной численности преподавателей (%)	46,44	42,23	11,32
Поменяли бы место работы, если бы представилась такая возможность (%)	15,01	16,22	21,53
Недовольны работой в школе (%)	19,14	17,52	22,55
Не рекомендовали бы свою школу в качестве места работы (%)	20,61	17,68	24,63
Преподаватели женского пола (%)	82,65	83,22	84,00
Опыт работы в школе (годы)	13,66 (10,60)	14,76 (11,26)	13,68 (11,12)
Получили педагогическую подготовку (%)	94,69	94,29	92,20
Работа постоянная (%)	84,48	84,99	80,69
Неполная занятость (%)	36,48	34,52	47,56
Участвовали в программе введения в должность (%)	17,02	18,85	22,74
Несовпадение теоретической педагогической подготовки и профессиональной практики (%)	6,08	6,16	8,16
Участие в процессе принятия решений, по оценкам самих преподавателей (%)	80,44	85,15	87,13
Частная школа (%)	8,64	1,84	0,00
Директора-женщины (%)	63,28	53,70	64,57
Опыт директора на посту директора (годы)	11,12 (8,41)	13,68 (9,70)	14,39 (11,28)
Опыт работы директора в школе (годы)	8,58 (7,70)	12,02 (9,41)	10,49 (9,66)
Опыт директора как преподавателя (годы)	19,90 (10,48)	24,30 (11,58)	25,11 (11,61)
Степень автономии преподавателей	3,93 (1,47)	4,26 (1,03)	3,91 (1,66)

	Уровень бедности школ		
	Низкий	Средний	Высокий
Общая численность преподавателей	1504	611	344
Доля совокупной численности преподавателей (%)	61,16	24,85	13,99
Поменяли бы место работы, если бы представилась такая возможность (%)	11,33	13,72	14,92
Недовольны работой в школе (%)	7,43	10,00	8,49
Не рекомендовали бы свою школу в качестве места работы (%)	8,03	11,80	11,80
Преподаватели женского пола (%)	81,12	86,91	81,40
Опыт работы в школе (годы)	17,50 (12,79)	18,91 (11,88)	18,26 (12,39)
Получили педагогическую подготовку (%)	90,15	92,40	91,15
Работа постоянная (%)	16,39	17,12	15,09
Неполная занятость (%)	54,55	54,87	60,59
Участвовали в программе введения в должность (%)	14,90	14,29	13,33
Несовпадение теоретической педагогической подготовки и профессиональной практики (%)	7,50	6,69	5,3
Участие в процессе принятия решений, по оценкам самих преподавателей (%)	91,40	92,16	92,64
Частная школа (%)	17,29	0,00	0,00
Директора-женщины (%)	55,85	72,88	76,16
Опыт директора на посту директора (годы)	9,84 (8,31)	9,74 (8,30)	7,93 (4,73)
Опыт работы директора в школе (годы)	8,57 (6,71)	7,61 (6,08)	8,94 (9,11)
Опыт директора как преподавателя (годы)	22,91 (10,66)	22,81 (10,01)	24,01 (10,96)
Степень автономии преподавателей	0,74 (1,07)	1,13 (1,30)	1,32 (1,35)

**Приложение Б.**  
Описательная статистика по Грузии

	Уровень бедности школ		
	Низкий	Средний	Высокий
Общая численность преподавателей	928	553	310
Доля в совокупной численности преподавателей (%)	51,81	30,88	17,31
Поменяли бы место работы, если бы представилась такая возможность (%)	14,64	13,75	21,65

**Приложение В.**  
Описательная статистика по Латвии

	Уровень бедности школ		
	Низкий	Средний	Высокий
Недовольны работой в школе (%)	7,16	7,77	12,78
Не рекомендовали бы свою школу в качестве места работы (%)	12,81	12,94	22,73
Преподаватели женского пола (%)	88,80	87,50	87,32
Опыт работы в школе (годы)	15,54 (10,31)	16,42 (10,54)	14,03 (10,64)
Получили педагогическую подготовку (%)	91,18	90,35	90,68
Работа постоянная (%)	92,70	93,51	90,70
Неполная занятость (%)	14,58	19,40	20,85
Участвовали в программе введения в должность (%)	36,63	37,38	38,87
Несовпадение теоретической педагогической подготовки и профессиональной практики (%)	8,73	9,42	10,95
Участие в процессе принятия решений, по оценкам самих преподавателей (%)	84,86	84,79	84,90
Частная школа (%)	1,82	3,01	0,00
Директора-женщины (%)	75,89	52,12	80,56
Опыт директора на посту директора (годы)	12,93 (9,15)	17,27 (7,83)	11,67 (7,47)
Опыт работы директора в школе (годы)	12,16 (9,73)	13,26 (8,59)	12,66 (6,91)
Опыт директора как преподавателя (годы)	26,00 (10,99)	28,17 (12,00)	26,74 (10,30)
Степень автономии преподавателей	3,29 (1,69)	3,06 (1,71)	3,63 (1,23)

## Teacher Satisfaction in High Poverty Schools: Searching for Policy Relevant Interventions in Estonia, Georgia, and Latvia

**William C. Smith**

Senior Project Officer—Research, Global Education Monitoring Report, UNESCO. Address: Global Education Monitoring Report, UNESCO, 7 Place de Fontenoy, 75007 Paris, France. Email: [mrsmithatmckay@yahoo.com](mailto:mrsmithatmckay@yahoo.com)

Authors

**Anna M. Persson**

Ph. D. Candidate, The Pennsylvania State University. Address: Curriculum and Supervision, The Pennsylvania State University, University Park, PA, USA 16801. Email: [anna.persson720@gmail.com](mailto:anna.persson720@gmail.com)

Provided the shared post-soviet context and the rapidly declining school age population, this comparative study of teachers in Estonia, Georgia, and Latvia can shed light on alternative approaches to increased teacher satisfaction for countries in similar contexts that are unable to make across the board increases in teacher salary. The focus on high poverty schools is essential in these countries as the changing demographics and present school funding mechanisms disproportionately affect rural schools which are often high poverty. This study addresses two pressing research questions, exploring each independently for Estonia, Georgia, and Latvia: 1) How does teacher satisfaction and other teacher characteristics differ by school poverty level? 2) What policy relevant factors are related to increased satisfaction for teachers in high poverty schools? Data from the 2013 Teaching and Learning International Survey (TALIS) were used in this study. Given the dichotomous measures of the outcome variable (teacher satisfaction), hierarchical generalized linear modeling (HGLM) was the primary method of analysis. Although the policy implementation and internalization process is challenging, this study indicates that simplistic, externally driven policy solutions, such as introducing induction programs or changing the contract status of teachers, are not as effective in increasing teacher satisfaction as investments that contribute to a positive school climate where teachers feel valued and included as professionals.

Abstract

teachers, high poverty schools, teacher satisfaction, school climate, autonomy, induction programs, Estonia, Georgia, Latvia.

Keywords

Andguladze N., Mindadze I. (2015) Georgia. *The Education Systems of Europe: Global Education Systems* (eds W. Horner et al.), Switzerland: Springer International Publishing, pp. 293–304.

Bogler R. (2005) Satisfaction of Jewish and Arab teachers in Israel. *Journal of Social Psychology*, vol. 145, no 1, pp. 19–33.

Bryk A. S., Schneider B. (2002) *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.

Burns D., Darling-Hammond L. (2014) *Teaching around the World: What can TALIS Tell Us?* Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Darling-Hammond L. (2010) Recruiting and Retaining Teachers: Turning around the Race to the Bottom in High-Needs Schools. *Journal of Curriculum and Instruction*, vol. 4, no 1, pp. 16–32.

Darling-Hammond L. (2006) Securing the Right to Learn: Policy and Practice for Powerful Teaching and Learning. *Educational Researcher*, vol. 35, no 7, pp. 13–24.

References

- Darling-Hammond L. (2004) Inequality and the Right to Learn: Access to Qualified Teachers in California's Public Schools. *Teachers College Record*, vol. 106, no 10, pp. 1936–1966.
- Darling-Hammond L. (2003) *No Dream Denied*. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future.
- Eisenschmidt E. (2011) Teacher Education in Estonia. *European Dimensions of Teacher Education—Similarities and Differences* (eds M. V. Zuljan, J. Vogrinc), Ljubljana, Slovenia: University of Ljubljana, pp. 115–132.
- ESF (2007) *Executive Summary: The Status of Teaching Profession and Ways to Improve it as Perceived by Various Target Groups*. Contract No 2006/0129/VPD1/ESF/PIAA/06/NP/3.2.5.1./0001/0001/0504 of the National European Structural Funds Programme "Creating a Network for Teacher In-Service Training".
- Ferguson K., Frost L., Hall D. (2012) Predicting Teacher Anxiety, Depression, and Job Satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, vol. 8, no 1, pp. 27–42.
- Geske A., Ozola A. (2015) Teachers' Job Satisfaction: Findings from TALIS2013 Study. Proceedings of the *International Scientific Conference "Society, Integration, Education"*, Rezekne, Latvia, 2015, May 22–23, vol. 2, pp. 56–62.
- Green G. R. (2014) *Study to Investigate Self-Reported Teacher Absenteeism and Desire to Leave Teaching as They Relate to Teacher-Reported Teaching Satisfaction, Job-Related Stress, Symptoms of Depression, Irrational Beliefs, and Self-Efficacy* (PhD Theses) Dissertations and Theses, 2014–Present, Paper 319.
- Guin K. (2004) Chronic Teacher Turnover in Urban Elementary Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 12, no 42, pp. 1–25.
- Gujjar A. A., Ahmed M., Naoreen B. (2009) A Comparative Study of the Job Satisfaction of Teachers of District Bahawalpur (Pakistan). *i-Manager's Journal on Educational Psychology*, vol. 3, no 2, pp. 44.
- Harris A. (2008) *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*. New York: Routledge.
- Hazans M. (2010) *Teacher Pay, Class Size and Local Governments: Evidence from the Latvian Reform*. IZA Discussion Paper Series. No 5291.
- Heidmets M., Liik K. (2014) School Principals' Leadership Style and Teachers' Subjective Well-Being at School. *Problems of Education in the 21st Century*, vol. 62, pp. 40–50.
- Hulpia H., Devos G., Rosseel Y., Vlerick P. (2012) Dimensions of Distributed Leadership and the Impact on Teachers' Organizational Commitment: A Study of Secondary Education. *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 42, no 7, pp. 1745–1784.
- Ingersoll R. M. (2002) The Teacher Shortage: A Case of Wrong Diagnosis and Wrong Prescription. *NASSP Bulletin*, vol. 86, no 631, pp. 16–31.
- Ingvarson L., Schwille J., Tatto M. T., Rowley G., Peck R., Senk S. L. (2013) *An Analysis of Teacher Education Context, Structure, and Quality-Assurance Arrangements in TEDS-M Countries. Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam: IEA.
- Irs R., Turk K. (2012) Implementation of the Performance-Related Pay in the General Educational Schools of Estonia: Perspectives and Possibilities. *Employee Relations*, vol. 34, no 4, pp. 360–393.
- Kaiser A. (2011) *Beginning Teacher Attrition and Mobility: Results from the First through Third Waves of the 2007–2008 Beginning Teacher Longitudinal Study (NCES2011–318)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Koustelios A. D. (2001) Personal Characteristics and Job Satisfaction of Greek Teachers. *The International Journal of Educational Management*, vol. 15, no 6/7, pp. 354–358.

- Kreis K., Brockopp D. Y. (1986) Autonomy: A Component of Teacher Job Satisfaction. *Education*, vol. 107, no 1, pp. 110–115.
- Kyriacou C. (2001) Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review*, vol. 53, no 1, pp. 27–35.
- Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. (2001) Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, vol. 52, pp. 397–422.
- McKenzie P., Nugroho D., Ozolins C. et al. (2014) *Study on Teacher Absenteeism in Indonesia 2014*. Jakarta: Education Sector Analytical and Capacity Development Partnership.
- Menon M. E., Papanastasiou E., Zembylas M. (2008) Examining the Relationship of Job Satisfaction to Teacher and Organizational Variables: Evidence from Cyprus. *International Studies in Educational Administration*. vol. 36, no 3, pp. 75–86.
- Meyer J. P., Allen N. J. (1997) *Commitment in the Workplace: Theory, Research, and Application*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moore C. M. (2012) The Role of School Environment in Teacher Dissatisfaction among U. S. Public School Teachers. *SAGE Open*. Available at: <http://sgo.sagepub.com/content/spsgo/2/1/2158244012438888.full.pdf> (accessed 10 April 2016).
- Moore Johnson S. (2006) *The Workplace Matters: Teacher Quality, Retention, and Effectiveness*. Best Practices NEA Working Paper, July 2006. Washington, DC: National Education Association.
- Moore Johnson S., Kardow S. M., Kauffman D., Liu E., Donaldson M. L. (2004) The Support Gap: New Teachers' Early Experiences in High-Income and Low-Income Schools. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 12, no 61, pp. 1–24.
- Murnane R. J., Steele J. L. (2007) What is the Problem? The Challenge of Providing Effective Teachers for all Children. *The Future of Children*, vol. 17, no 1, pp. 15–43.
- OECD (2016) *Supporting Teacher Professionalism*. Paris: OECD.
- OECD (2014) *Teacher Remuneration in Latvia: An OECD Perspective*. Paris: OECD.
- OECD (2008) *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Ostroff C. (1992) The Relationship between Satisfaction, Attitudes, and Performance: An Organizational Level of Analysis. *Journal of Applied Psychology*, vol. 77, no 6, pp. 963–974.
- Patridge D. J. (2007) *The Relationship between Mentoring and Elementary Beginning Teachers' Intent to Stay in the Teaching Field*. Orlando, FL: University of Central Florida (unpublished).
- Pearson L. C., Moomaw W. (2005) The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, vol. 29, no 1, pp. 37–53.
- Persevic A. (2011) The Significance of the Teachers Job Satisfaction in the Process of Assuring Quality Education. *Problems of Education in the 21st Century*, vol. 34, pp. 98–108.
- Peske H. G., Haycock K. (2006) *Teaching Inequality: How Poor and Minority Students Are Shortchanged on Teacher Quality: A Report and Recommendations by the Education Trust*. Washington, DC: Education Trust.
- Public Policy Research and Training Center (2014) *State Educational Policy and Teacher Salaries in Georgia*. Policy Report of the Public Policy Research and Training Center, iss. IV.

- Raudenbush S. W., Bryk A. S. (2002) *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rhodes C., Nevill A., Allan J. (2004) Valuing and Supporting Teachers: A Survey of Teacher Satisfaction, Dissatisfaction, Morale and Retention in an English Local Education Authority. *Research in Education*. Available at: <http://www.ingentaconnect.com/content/manup/rie/2004/00000071/00000001/art00007?crawler=true> (accessed 10 April 2016).
- Robinson V. M. J., Lloyd C. A., Rowe K. J. (2008) The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, vol. 44, no 5, pp. 635–674.
- Ronfeldt M., Loeb S., Wyckoff J. (2013) How Teacher Turnover Harms Student Achievement. *American Educational Research Journal*, vol. 50, no 1, pp. 4–36.
- Ruus V. R., Reiska P. (2015) Estonia. *The Education Systems of Europe: Global Education Systems* (eds W. Horner et al.), Switzerland: Springer International, pp. 227–250.
- Silova I., Moyer A., Webster C., McAllister S. (2010) Re-Conceptualizing Professional Development of Teacher Educators in Post-Soviet Latvia. *Professional Development in Education*, vol. 36, no 1–2, pp. 357–371.
- Smith W. C. (2016) Equity and Teacher Professionalism. *Supporting Teacher Professionalism*, Paris: OECD, pp. 91–118.
- Tatto M. T., Peck R., Schulle J. et al. (2012) *Findings from the IECD Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam: IEA.
- Van Maele D., Van Houtte M. (2011) Collegial Trust and the Organizational Context of the Teacher Workplace: The Role of a Homogenous Teachability Culture. *American Journal of Education*, vol. 117, no 4, pp. 437–464.
- Veisson M., Ruus V. R. (eds) (2007) *Estonian School in the Beginning of XXI Century: School as Developmental Environment and Students' Coping*. Tallinn: Tallinn University.
- Zembylas M., Papanastasiou E. (2006) Sources of Teacher Job Satisfaction and Dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative Education*, vol. 36, no 2, pp. 229–247.
- Zogla I., Andersone R., Cernova E. (2015) Latvia. *The Education Systems of Europe: Global Education Systems* (eds W. Horner et al.), Switzerland: Springer International, pp. 437–455.