

ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ

*Современная
аналитика образования*

**РОССИЙСКИЕ ПЕДАГОГИ
В ЗЕРКАЛЕ МЕЖДУНАРОДНОГО
СРАВНИТЕЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОРПУСА
(TALIS 2013)**

Выпуск 1



Издательский дом
Высшей школы экономики
2015

УДК 371.1
ББК 74.04
Р76

Авторский коллектив:

*М. Пинская, С. Косарецкий, А. Пономарева,
И. Брун, М. Савельева* (Институт образования НИУ ВШЭ);
Е. Ленская, К. Завертяев (МВШСЭН)

Редактор — *Е. Ленская*; зам. редактора — *М. Пинская*

Р76 **Российские педагоги** в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013) [Текст] / под ред. Е. Ленской, М. Пинской ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. — 36 с. — (Современная аналитика образования. Вып. 1). — 200 экз. — ISBN 978-5-7598-1326-2 (в обл.).

УДК 371.1
ББК 74.04

ISBN 978-5-7598-1326-2

- © Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования, 2015
- © Оформление. Издательский дом Высшей школы экономики, 2015

Содержание

О докладе.....	4
Об исследовании.....	4
Российские учителя в исследовании TALIS	6
Общая характеристика.....	6
Условия работы.....	7
Профессиональное развитие.....	10
Дифференциация учителей по социальному контексту (характеристикам контингента) и возрасту	12
Директора российских школ в исследовании TALIS	21
Общая характеристика.....	21
Нагрузка.....	22
Подготовка.....	23
Работа с преподавательским составом.....	28
Ресурсы и климат школы	29
Основные выводы.....	33
Проблемы избыточной текущей отчетности	33
Дефициты в области профессиональной подготовки и профессионального развития учителей и директоров.....	33
Проблемы отставания группы молодых учителей и учителей, обучающих наиболее сложные контингенты учащихся	34
Проблемы педагогического образования	35

О докладе

Доклад является первой официальной публикацией итогов анализа результатов международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013). Он подготовлен группой специалистов Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) при участии Московской высшей школы социальных и экономических наук (МВШСЭН) при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации.

Авторы благодарят Я. Кузьминова, Н. Третьяк, И. Фрумина, П. Сергоманова за содержательную, организационную и финансовую поддержку проекта, а также руководителей органов управления образованием и координаторов проекта в субъектах Российской Федерации (Москва, Санкт-Петербург, Республика Татарстан, Республика Коми, Республика Ингушетия, Алтайский край, Московская область, Челябинская область, Волгоградская область, Нижегородская область, Тамбовская область, Белгородская область, Рязанская область, Псковская область).

Полная версия отчета по результатам TALIS 2013 будет опубликована в книгах «Российский учитель» и «Российский директор школы», выпуск которых планируется в 2016 г.

Об исследовании

«Международное исследование по вопросам преподавания и обучения» (Teaching and Learning International Survey — TALIS) является наиболее масштабным и авторитетным международным исследованием учителей и директоров школ в мире. Организация по экономическому сотрудничеству и развитию (ОЭСР) проводит его для сбора и сопоставления информации об учителях и директорах школ разных стран в таких ключевых областях, как:

- подготовка и профессиональное развитие учителей и директоров школ;
- оценка качества их работы;
- особенности руководства школой;

- убеждения и установки учителей и методы преподавания;
- удовлетворенность работой, уверенность в своих профессиональных способностях;
- контекст, в котором работают учителя и директора.

Хотя TALIS не ставит своей целью проследить влияние особенностей преподавания на учебные достижения школьников, дизайн исследования позволяет выявить те факторы, которые могут быть непосредственно связаны с результатами обучения.

Особая актуальность результатов исследования для России обусловлена тем, что оно проводится в период существенных изменений в системе образования, таких как повышение уровня заработной платы и переход на эффективный контракт с учителями, введение профессионального стандарта педагога, модернизация педагогического образования. Для того чтобы эти меры оказались действительно эффективными, чрезвычайно важно иметь надежную информационную базу, поскольку она позволит предлагать обоснованные решения и получать своевременную и полную обратную связь в отношении уже реализуемых мер.

Исследование TALIS проводится раз в пять лет. В 2008 г. Россия участвовала в нем неформально, а в 2013 г. стала полноправным участником (основная часть исследования была проведена в 2014 г.).

Исследование 2014 г. охватило 4000 учителей и 198 директоров в 200 школах 14 регионов Российской Федерации. Помимо России в исследовании участвовали еще 37 стран.

Полученные данные позволили провести межстрановые сопоставления характеристик педагогических кадров и углубленный анализ состояния отечественного учительского корпуса.

Это исследование дало, на наш взгляд, более достоверные результаты, чем аналогичное исследование 2008 г. Тем не менее полностью уйти от «социально ожидаемых ответов» в этом опросе тоже не удалось. Приходится констатировать, что наши учителя и директора школ относятся к своей деятельности менее критично, чем их коллеги в других странах.

Российские учителя в исследовании TALIS

Общая характеристика

Доля женщин среди учителей в России составляет 85%, т.е. существенно отличается от средней по другим странам (68%). В девяти наиболее успешных по результатам PISA странах доля женщин-учителей составляет около 65%, а в Японии, например, мужчин в школе больше, чем женщин.

Как видно из рисунка 1, почти половина (48%) российских учителей — это люди среднего возраста, от 30 до 49 лет. Молодых учителей, в возрасте до 30 лет, столько же, сколько в среднем по исследованию, и по-прежнему немного (12,3%), но доля учителей моложе 25 лет вдвое больше, чем в среднем по странам-участницам TALIS. Доля учителей предпенсионного и пенсионного возраста, от 50 до 59 лет, в России составляет 30%, что больше среднего по исследованию. Кроме того, 10% учителей, работающих в школе, старше 59 лет. С момента проведения первого исследования доля молодых учителей несколько возросла, в 2009 г. она составляла 11%.

За последние пять лет состав учителей в России стал моложе, однако почти 40% наших учителей старше 50 лет.

Таким образом, можно сказать, что в России происходит омоложение учительского корпуса, свидетельствующее о росте привлекательности профессии учителя. В то же время дисбаланс между уровнем оплаты труда и размером пенсии удерживает в профессии высокую долю педагогов старшего возраста.

Российские учителя, реже преподают больше одного предмета и редко меняют место работы.

Педагогическое образование получили 94,6% российских учителей, что больше, чем в среднем по исследованию (90%). Отечественные педагоги, получая профессиональное образование, проходили подготовку по широкому спектру предметов, но реже совмещали преподавание не-

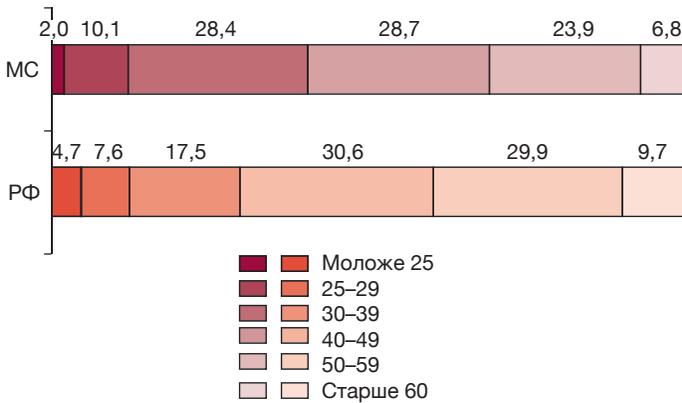


Рис. 1. Возраст учителей в России и средний возраст по странам-участницам TALIS

Примечание. Здесь и далее на рисунках: РФ — Российская Федерация, MC — Международное среднее TALIS.

скольких предметов, чем в среднем участники исследования из других стран. У нас несколько предметов преподают 53% учителей, а в среднем по странам таких учителей 73%. Наши учителя оказываются опытнее большинства своих коллег из других стран: их стаж работы в школе превышает 20 лет, причем больше 15 лет они не меняли школу. В среднем по странам продолжительность работы в конкретной школе и общий школьный стаж составляют 10 и 16 лет соответственно. Но надо иметь в виду, что во многих странах, особенно в Восточной Азии (Сингапур, Япония), существует политика ротации, т.е. обязательного перемещения учителей из школы в школу с целью расширения их опыта.

Условия работы

Наши учителя работают больше, чем в среднем по всем странам. Их рабочая неделя превышает 46 ч, в то время как в среднем в странах-участницах исследования рабочая неделя длится не более 38 ч. На преподавание российский учитель тратит только половину своего времени (23,5 ч), а в среднем по странам — чуть

больше половины (20 ч). При общем сходстве структуры рабочего времени наших учителей отличает то, что ощутимо больше времени (на треть) у них занимает общая административная работа, прежде всего отчетность — более 4 ч (при среднем по странам — 3 ч). Нагрузка российских учителей высока, и ее структура не является пока оптимальной, прежде всего по объему времени, которое учителя тратят на административную деятельность. Структура рабочего времени наших учителей и средняя для стран-участниц исследования представлена на рисунке 2.

Российские учителя работают больше своих зарубежных коллег и тратят много времени на административную работу.

Средняя наполняемость класса в российской школе по данным опроса учителей — 19-20 учеников, средняя международная — 24 человека. Кроме того, состав классов, в которых преподают наши учителя, оказывается, по их оценкам, более благополучным. Судя по ответам наших учителей, в их классах существенно меньше учащихся с учебными и поведенческими проблемами и тех, чей родной язык отличается от языка преподавания. Больше половины (68%) наших учителей сказали, что у них нет детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); среднее международное значение — 29%. У 36,7% наших учителей нет в классах учащихся, живущих в неблагоприятных социальных условиях; среднее международное — 18,5%. Такие оценки российских учителей расходятся с оценками экспертов.

Российские учителя часто «не замечают» неблагополучных детей.

Возможные причины таких оценок и того, что школы, как и учителя, не «видят» неблагополучный контингент, в том, что они не получают ни финансовой, ни методической поддержки для работы с подобными детьми. Характеристики контингента не учитываются при оценке работы школы. Кроме того, отсутствуют нормы, позволяющие отнести учащихся к категории «живущих в неблагоприятных социальных условиях», и службы, предоставляющие школе соответствующую информацию.



Рис. 2. Структура рабочего времени учителей

Профессиональное развитие

Наверное, с отсутствием последовательной политики, обеспечивающей инклюзию и поддержку неблагополучных групп и сложных учащихся, связаны и особенности программ профессионального развития, в которое активно включены российские учителя.

В России созданы благоприятные условия для повышения квалификации и профессионального развития учителей.

Российские педагоги не видят существенных препятствий для своего профессионального развития. В отличие от зарубежных коллег, обстоятельства, связанные с работой, мешают нашим учителям в их профессиональном развитии значительно реже, чем их семейные обязанности.

В России созданы благоприятные условия для повышения квалификации и профессионального развития учителей. При этом содержание программ и профессиональные запросы учителей не вполне ориентированы на требования ФГОС и профессионального стандарта, предусматривающие индивидуализацию учебного процесса, приоритеты в области инклюзивного образования и работы с детьми, имеющими проблемы в обучении. Чаще всего наши учителя получают дополнительную подготовку по направлениям, связанным с предметными знаниями и методикой преподавания, новыми педагогическими и информационными технологиями; несколько реже — в области оценивания и

Профессиональные приоритеты российских учителей далеки от инклюзивной политики, заявленной в ФГОС и профессиональном стандарте.

управления классом; еще реже — в методах индивидуального обучения и обучения разным типам ключевых компетенций. И совсем редко они проходят повышение квалификации по таким направлениям, как обучение учащихся с ограниченными возможностями здоровья, преподавание в поликультурной или многоязычной среде.

Надо сказать, что и профиль запросов российских учителей отличается от профиля, характерного для большинства стран-участниц.

Профессиональные интересы наших учителей лежат в поле преподавания, центрированного на учителе. Международный тренд, вполне отвечающий отечественным ФГОС, — преподавание, центрированное на ученике.

То же можно сказать и про систему оценивания достижений учеников. Наши учителя ориентированы на использование стан-

Российские учителя предпочитают тестирование другим формам контроля.

дартизированных тестов, в то время как общим трендом стало использование более гибких методов оценивания. Среди российских учителей почти 28% никогда не занимались разработкой собственной системы оценивания, в среднем по исследованию таких только 6%. И наоборот, только 4% наших учителей никогда не применяют

стандартизированных тестов, в то время как в среднем по странам таких почти четверть.

Высокая оценка качества работы российских учителей чаще приводит к повышению зарплат.

Для российских учителей большее значение, чем для их коллег, имеют последствия оценки качества работы. О значи-

тельном увеличении заработной платы в случае позитивной оценки говорят 18% наших учителей (среднее значение — 8%). В свою очередь, 38% наших учителей согласились, что учитель, постоянно демонстрирующий плохое качество работы, будет уволен (среднее значение — 33%). Актуальной остается задача преодоления разрыва между системой повышения квалификации, профессиональным стандартом учителя и системой оценки качества его работы.

Завершая этот раздел, следует отметить, что в ряде случаев оценки наших учителей выглядят мало обоснованными. Особенно это проявляется в новых областях образовательной политики, где опыт учителей ограничен, практика не проработана, а главное, нет организующих ее регламентов. В таких случаях учителя часто дают максимально позитивные ответы на вопросы, путая планы с реальностью. Например, оказывается, что в сетевых объединениях профессионального развития участвуют 60% российских учителей, а

в среднем по странам — 38%. И даже в группе стран, в которых подобная деятельность всячески культивируется, как в Финляндии, Сингапуре, Канаде, так отвечают только 41% опрошенных. Совместной работой по профессиональной теме занимались, как они указали, 72% наших учителей, а в странах, в которых такая форма работы действительно распространена, в нее были вовлечены не более 33%. Но заблуждения рассеиваются, если вопрос сформулирован максимально конкретно. На вопрос, занимались ли они совместной учебной или исследовательской деятельностью с другими учителями, наши учителя ответили так же, как их зарубежные коллеги. Ответ «Да, часто», дали только 26% опрошенных.

Надо учитывать, что проблемы в организации профессионального развития, связанные с отсутствием важных регламентов, регулирующих деятельность по профессиональному развитию учителей, были отмечены в ходе участия трех регионов РФ в программе SABER (проект Всемирного банка «Систематическая оценка для лучших образовательных результатов») в 2014 г.¹

Таким образом, профессиональное развитие и повышение квалификации учителей — это сферы, нуждающиеся в более тщательной проработке: нужны регламенты, процедуры, которые сформируют новые практики, пока существующие на уровне декларации. Учителя должны понимать, что такое современное педагогическое исследование, как развивать профессиональное сообщество и проводить взаимную экспертизу.

Дифференциация учителей по социальному контексту (характеристикам контингента) и возрасту

Выделение групп основывалось на собранных в ходе опроса сведениях о наличии в классах учащихся со следующими характеристиками:

- учащиеся, чей родной язык отличается от языка (языков) обучения;

¹ Vasilyev K., Rogers H., Trembley A., Pinskaya M., Derkachev P., Kosaretsky S. SABER Teachers Russian Federation Country Report 2014. The World Bank, 2014.

- учащиеся с низкой академической успеваемостью;
- учащиеся с ограниченными возможностями здоровья;
- учащиеся, у которых наблюдаются проблемы с поведением;
- учащиеся, живущие в неблагоприятных социальных условиях.

По результатам факторного анализа был сформирован индекс, который включал все перечисленные пункты. Были выделены три группы учителей: группа с низким индексом сложности контингента (в классе от 0 до 10% сложных учеников), средним (в классе от 10 до 30% сложных учеников) и высоким (в классе более 30% сложных учеников).

Дальнейший анализ показал существенную дифференциацию оценок и установок учителей, принадлежащих к разным группам, а также различия в уровне их профессиональной подготовки (табл. 1).

Таблица 1. **Уровень образования учителей (в %) в группах с разным индексом сложности контингента**

Образование	Низкий индекс	Средний индекс	Высокий индекс
Общее или начальное профессиональное	1,2	1,1	6,7
Среднее профессиональное	9	5,6	9,9
Высшее профессиональное	89,2	92,8	83,3

При анализе различных возрастных групп выяснилось, что среди самых молодых учителей больше всего не имеющих высшего образования — 16% от общего числа учителей этой группы. Педагоги, работающие в классах наибольшей сложности, так же как и молодые учителя, ниже оценивают степень своей профессиональной подготовки. Они значительно реже, чем их коллеги в других группах, оценивают свою подготовку как «очень хорошую».

В наиболее сложных классах работает больше учителей, не имеющих высшего образования.

Несмотря на то что среди тех, кто обучает наиболее сложный контингент, выше доля молодых учителей и их средний возраст

ниже (41,5 года), учителя этой группы реже участвуют в программах ввода в профессию. Надо отметить, что реже участвуют во вводных программах и самые молодые учителя — в этом они уступают всем остальным возрастным группам (табл. 2), а ведь такие программы предназначены прежде всего для них.

Таблица 2. Участие в программах ввода в профессию (в %)

Вводные программы	Низкий индекс	Средний индекс	Высокий индекс	Менее 29 лет	30–39 лет	40–59 лет
Я принимал(-а)/принимаю участие в программе вводного ориентационного этапа	62,7	56	46,8	43,7	50,8	64,4
Я принимал(-а)/принимаю участие в неофициальной вводной ориентационной деятельности, которая не является составной частью программы	48,5	48,5	39,2	38,4	42,7	50,9
Я принимал(-а)/принимаю участие в общем и/или официальном знакомстве со школой	64,5	63,1	55,5	59	57,7	66,5

Эта ситуация отчасти может компенсироваться тем, что у 30% учителей моложе 29 лет есть официальные наставники. Но, безусловно, негативным моментом является то, что наиболее молодые учителя меньше всех включены в систему профессионального развития. Они реже своих более старших и опытных коллег участвовали во всех видах профессионального развития, в том числе, как показано на рисунке 3, в наиболее активных и современных форматах, включая разнообразные формы сотрудничества и коллегиальной работы.

Молодые учителя больше других сталкиваются с барьерами в профессиональном развитии.

Проблемы в области профессионального развития касаются также группы учителей, работающих с неблагополучными детьми (рис. 4).

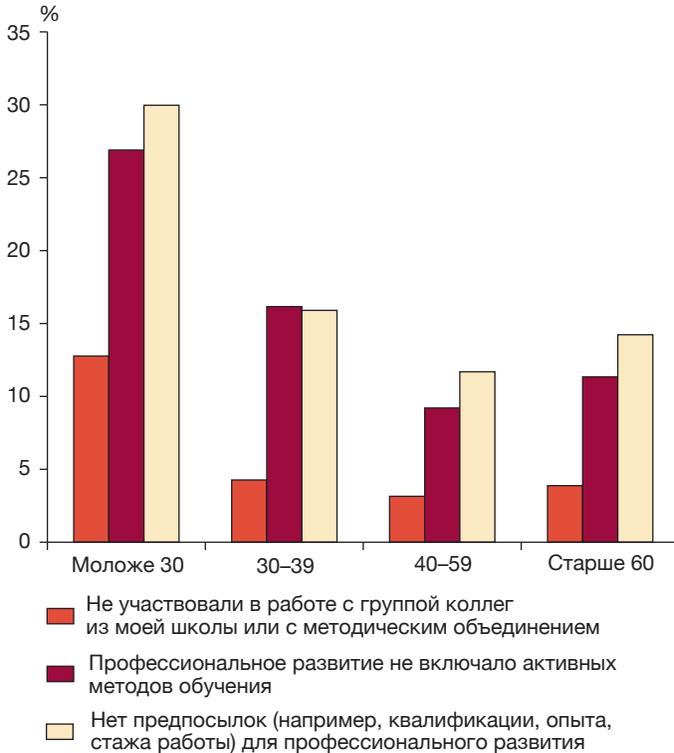


Рис. 3. Барьеры профессионального развития у молодых учителей

Эти учителя отстают и в том, какие формы работы были включены в их профессиональное развитие, и в том, на что оно было направлено. Прежде всего это касается областей профессиональных умений учителя и способов работы, соответствующих требованиям ФГОС, таких как обучение метапредметным навыкам и методам развития компетенций, необходимых для будущей работы или учебы. При этом надо отметить очень важный положительный момент. Учителя в этой группе чаще, чем все остальные, проходят повышение квалификации в своих «целевых» областях — работа с детьми с ОВЗ и преподавание в поликультурной или многоязычной

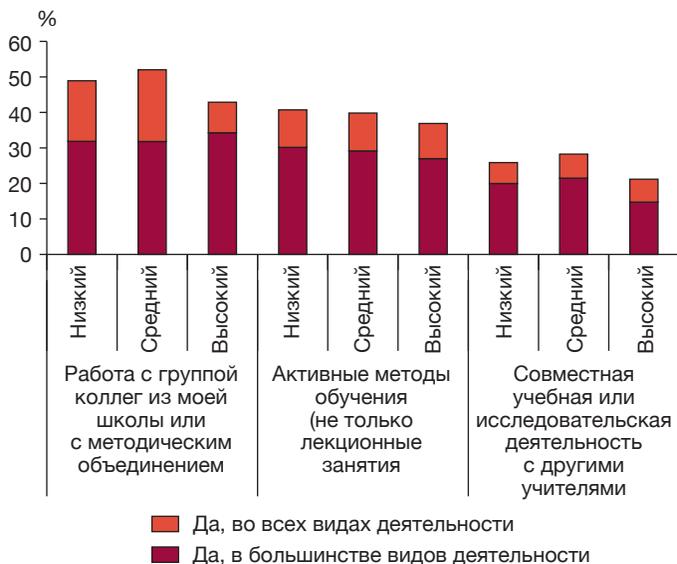


Рис. 4. Формы профессионального развития, в которых участвовали учителя в течение последних 12 месяцев

среде. Но, как и в случае молодых учителей, обнаруживается системное отставание в области современных активных и коллективных форм профессионального развития.

Следует учесть, что в этих же группах учителя чаще других сообщали, что получают материальную поддержку и поддержку администрации (но не плановое время) для профессионального развития. На фоне отставания в качестве профессионального развития проявляется более выраженный запрос на повышение своего профессионального потенциала у самых молодых учителей и у тех, кто работает в наиболее сложных классах. Исследование показывает, что они точнее оценивают свои профессиональные дефициты. На рисунках 5а и 5б представлены диаграммы, иллюстрирующие степень выраженности «высоких» и «средних» запросов на повышение квалификации в определенных областях в разных группах учителей.

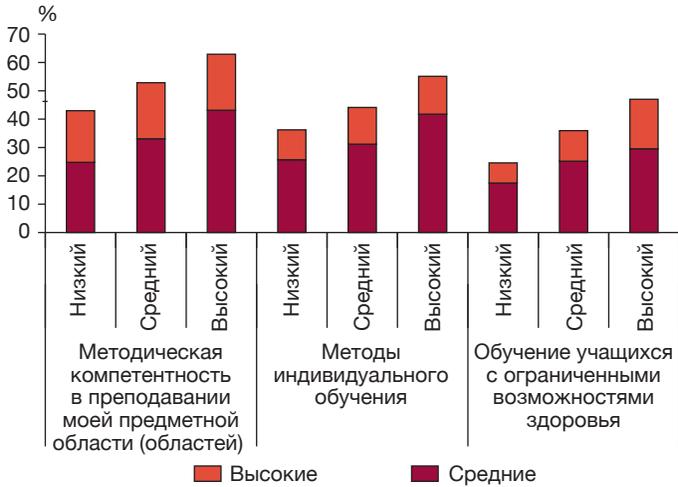


Рис. 5а. Высокие и средние запросы на повышение квалификации в группах с разным индексом сложности контингента



Рис. 5б. Высокие и средние запросы на повышение квалификации в разных возрастных группах

На запросах молодых учителей следует остановиться более подробно. Дело в том, что нехватка умений в области управления классом понятна и естественна для тех, кто недавно пришел в школу, так же как понятны их преимущества во владении информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ). Но то, что недавно завершившие профессиональную подготовку молодые учителя испытывают дефицит в области педагогических технологий и преподавательских умений, отвечающих требованиям ФГОС и профессионального стандарта, та-

Молодые учителя и те, кто обучает наименее благополучных учащихся, больше всех стремятся к повышению своего профессионального потенциала.

ких как методы индивидуального обучения или обучение учащихся с ограниченными возможностями здоровья, свидетельствует о серьезных проблемах в области педагогического образования.

Данные исследования предоставляют ряд других свидетельств того, что молодые учителя острее других переживают нехватку профессиональных умений. Наиболее ярким примером служит описание того, как они организуют работу класса на уроке. Как показано на рисунке 6, они значительно реже, чем старшие коллеги, предоставляют учащимся возможность работать активно и самостоятельно, например, в группах и над проектами. И даже свои несомненные преимущества в области ИКТ молодые учителя не «конвертируют» в соответствующие формы работы учеников. Их ученики используют ИКТ даже реже, чем те, кого обучают менее оснащенные информационными умениями педагоги старшего возраста. У 21% молодых учителей и только у 18,6% учителей старше 60 лет этого не происходит никогда.

Молодые учителя не готовы к решению практических педагогических задач.

Молодые учителя, как и учителя, работающие в неблагополучных классах, должны решать наиболее сложные проблемы в управлении классом и организации работы на уроке. У молодого учителя на преподавание и обучение остается 72,6% времени урока, у

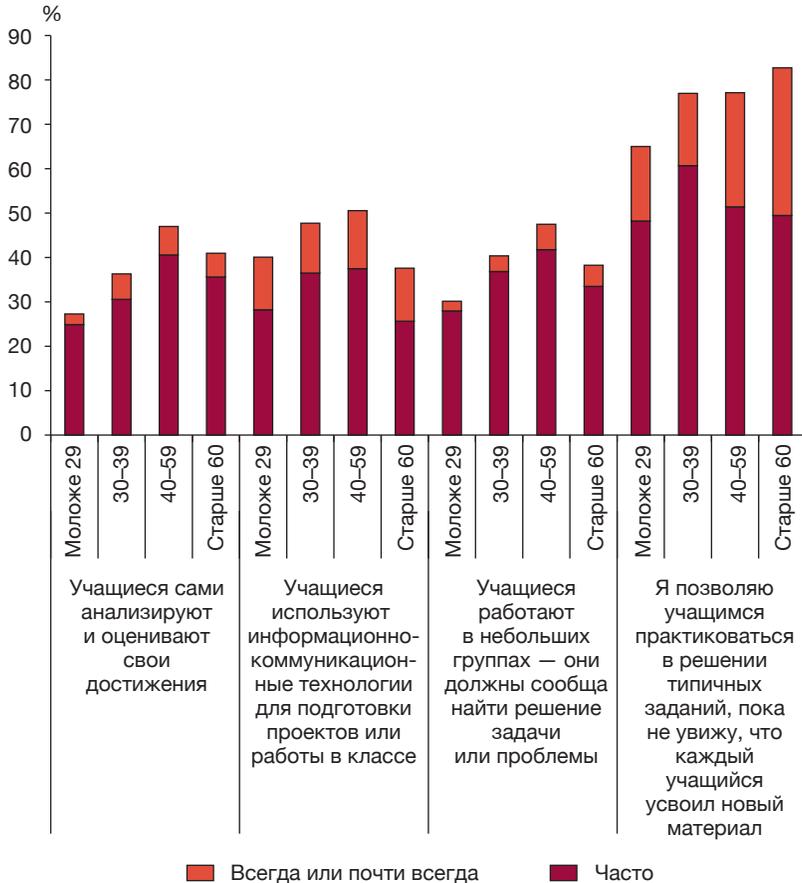


Рис. 6. Формы организации учебной работы на уроке в группах учителей разного возраста

учителя в сложном классе — 72,3%, а у их коллег старшего возраста или работающих в благополучных классах — 88% времени. По сути, обеспечение дисциплины и поддержание порядка на уроке — это наиболее сложная задача для не имеющего опыта педагога в любом классе. Поэтому важным сигналом служит информа-

ция о том, как молодые учителя оценивают свое положение в школе, насколько они удовлетворены работой и профессией в целом.

Молодые учителя и учителя, обучающие неблагополучных детей, меньше других удовлетворены своей профессией и школой, в которой работают.

Данные исследования говорят о том, что ситуация неоднозначна. Молодые учителя выше, чем их старшие коллеги, оценивают престиж профессии, 58,7% молодых учителей и только 41% учителей среднего возраста считают, что профессия учителя ценится в обществе. Однако в оценках своей школы молодые учителя суще-

ственно критичнее своих старших коллег. Тревожным сигналом должно восприниматься то, что 32-33% учителей моложе 29 лет и от 30 до 39 лет считают, что, возможно, было бы лучше выбрать другую профессию. Среди учителей среднего возраста так думают 18%.

Наиболее критично настроены учителя, работающие с неблагополучными детьми. Среди них в выборе профессии сомневаются 38%, а среди их коллег в наиболее благополучных классах — только 18,5%. Молодые учителя и учителя, работающие в сложных классах, в целом ниже оценивают качество школьного климата.

Директора российских школ в исследовании TALIS

Общая характеристика

Из представительной выборки в 198 директоров школ, принявших участие в исследовании TALIS, 77,6% составляют женщины. Этот показатель существенно выше, чем в среднем по странам-участницам исследования, где директоров-женщин только 49,8%. В Австралии доля директоров-женщин составляет только 38,6%, в Финляндии — 40,6%, в Японии — 6%, в Южной Корее — 13,3%. Это значит, что в России социальный лифт для женщин-педагогов работает эффективнее.

Что касается возрастного состава, то средний возраст российского директора составляет около 51 года, и это чуть ниже среднего по странам-участницам исследования (52 года). При этом у нас меньше, чем в среднем по странам TALIS, директоров старше 60 лет, но существенно больше директоров в возрасте 40–49 лет (почти 43%), это самая многочисленная возрастная группа. Здесь мы, пожалуй, выгодно отличаемся от многих стран (рис. 7).

Интересно, что в селах России в небольших школах работают самые молодые директора, а в городах-миллионниках — самые возрастные.

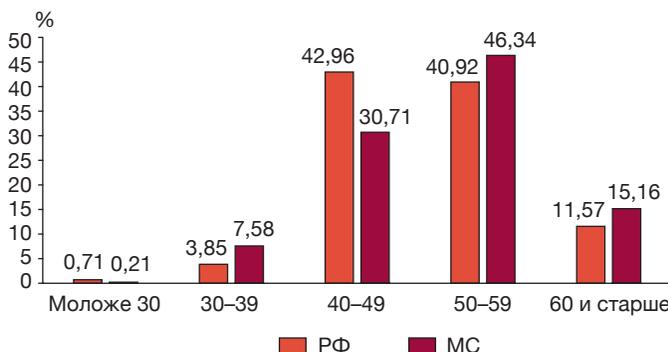


Рис. 7. Возраст директоров

Наши директора, как правило, сочетают основную работу с преподавательской деятельностью.

Практически все директора школ имеют высшее образование, как и их коллеги за рубежом.

Исследование показало, что российские директора чаще всего сочетают работу директора с преподавательской нагрузкой. Процент директоров, кото-

рые преподают наряду с полной нагрузкой директора, в России в два с лишним раза выше, чем в среднем по странам-участницам TALIS (табл. 3).

Таблица 3. Статус трудоустройства директоров (в %)

Статус трудоустройства директоров	Россия	Международное среднее TALIS
На полную ставку без преподавательской нагрузки	22,33	60,92
На полную ставку в сочетании с преподавательской нагрузкой	77,28	35,36
На часть ставки (менее 90% от полной ставки) без преподавательской нагрузки	0	1,22
На часть ставки (менее 90% от полной ставки) в сочетании с преподавательской нагрузкой	0,39	2,50

Согласно данным исследований, такой показатель следует рассматривать как положительный, поскольку директора, которые продолжают преподавать, даже если их учительская нагрузка очень невелика, не теряют связи с педагогическим процессом и лучше понимают проблемы и потребности своих коллег-учителей.

Нагрузка

По данным TALIS российский директор больше, чем его коллеги за рубежом, занят административной и управленческой деятельностью, под которой в данном исследовании понималось в числе прочего участие в разного рода собраниях и встречах, посвященных управлению школой. В среднем директора стран, участвовав-

ших в исследовании, тратят на административную деятельность 41% времени. При этом такой объем административной нагрузки эксперты TALIS считают высоким и опасаются, что директору не хватит времени для других важных задач. Российские же директора тратят на административную работу 53% своего времени и только 16% времени посвящают педагогическому руководству (куда, скорее всего, входит и их собственная педагогическая деятельность). Такой процент административной нагрузки является самым высоким среди всех стран-участниц (рис. 8).

Российские директора перегружены административной работой.

Подготовка

Количество российских директоров, получивших возможность пройти подготовку по управлению школой до вступления в должность, значительно меньше, чем в среднем по странам, участвовавшим в TALIS. До назначения директором такая программа оказалась доступной только 6,45% российских директоров, в то время как в других странах в среднем — 26,48%. Интересно, что благополучнее всего дело с подготовкой кадрового резерва обстоит в маленьких населенных пунктах. Там доля прошедших подготовку по управлению школой до вступления в должность существенно выше — около 30% (рис. 9).

Педагогическому лидерству и у нас, и в других странах учат недостаточно, о чем справедливо пишут аналитики TALIS, но доля российских директоров, прошедших такую подготовку, еще ниже, чем среди их зарубежных коллег. Это означает, что большое число директоров приходят работать в школу, не обладая необходимой подготовкой, и учатся уже «на марше».

Российские директора учатся своей профессии «на марше».

Заметим, что в Сингапуре, например, подготовку по управлению школой до вступления в должность проходят 65% будущих директоров, в Канаде такую подготовку проходят

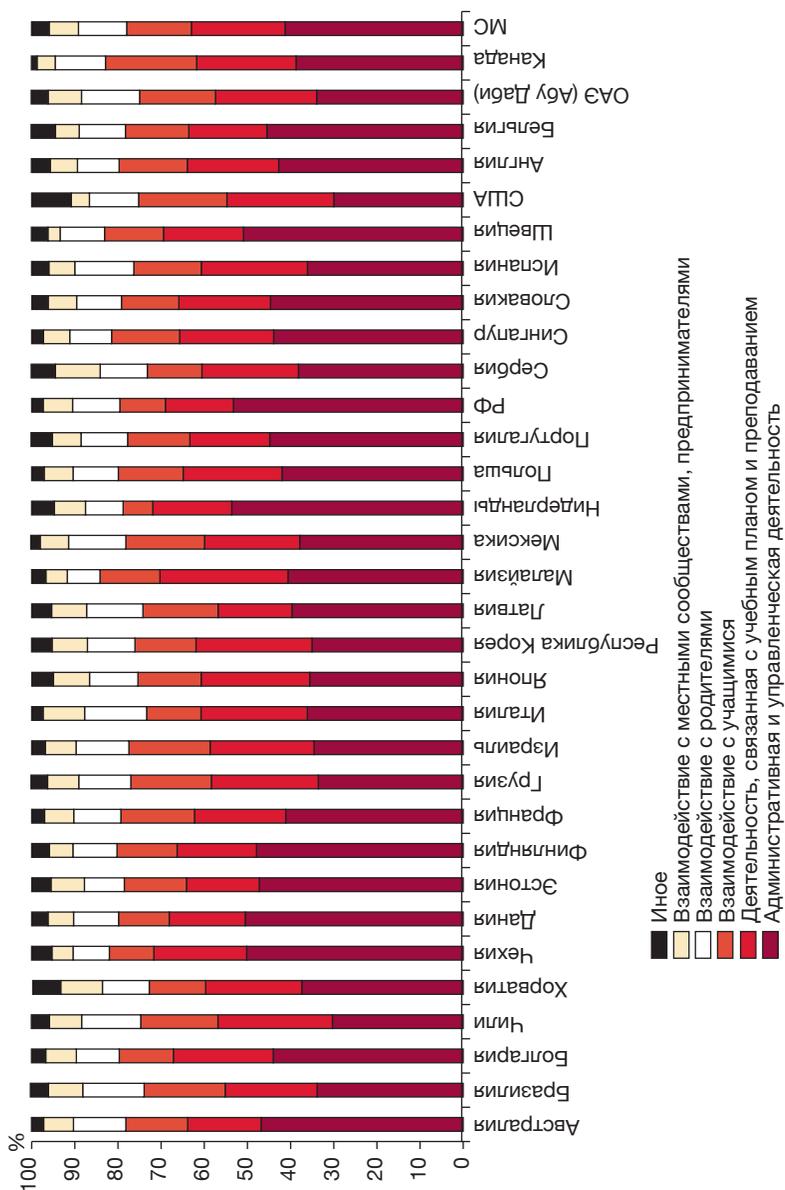


Рис. 8. Распределение времени директоров по странам

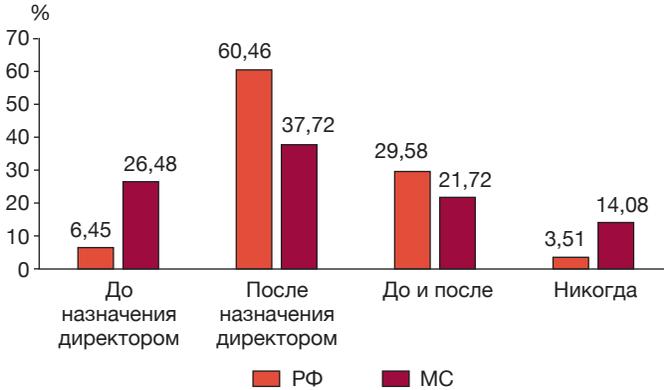


Рис. 9. Образование директоров: программа или курс по подготовке директоров либо школьному администрированию

38,5% директоров, в Англии — 39,2%, а в США — 68,5%. В Японии, Корее и Сингапуре большое внимание также уделяется подготовке в области педагогического лидерства, непосредственно связанной с управлением образовательными результатами; там такую подготовку еще до вступления в должность проходят не менее 50% директоров, причем в Японии и Корее этому виду подготовки уделяется даже больше внимания, чем подготовке по управлению школой.

Российские директора практически не видят препятствий в повышении квалификации. Подавляющее их большинство не указало ни одной причины, которая мешала бы им в этом процессе: даже нехватка времени и плотный график работы не являются такими причинами для 73% директоров. Эти показатели выше, чем в среднем по странам мира.

Количество управленческого и административного персонала в российских школах невелико, как, впрочем, и в среднем по странам-участницам исследования. Но в ряде стран процент административного и управленческого персонала значительно выше. Так, например, в Сингапуре на 100 учителей и педагогических работников приходится 31 администратор и менеджер, и это не случайно. С не-

давних пор в сингапурских школах принято нанимать дополнительный административный штат, чтобы освободить учителей от всех видов деятельности, не являющихся их основным предназначением: ведь главная задача учителя — хорошо учить детей, не отвлекаясь на писание отчетов и отслеживание, например, посещаемости. Подобную же политику в последнее время начали реализовывать и в Англии, и в Австралии, поскольку эти страны стали ориентироваться на учителя как главный ресурс повышения качества образования, а это означает, что его важно сохранить как профессионала, не перегружая административной деятельностью.

В некоторых регионах России в последние годы наблюдается прямо противоположная тенденция, когда административный штат школы сокращается, а его нагрузка распределяется между учителями.

При этом российские директора отмечают, что в их школах мало детей, для которых язык обучения не является родным; таких детей, по их мнению, у нас в 3 раза меньше, чем в среднем по странам-участницам исследования.

Значительно меньше, по мнению директоров, в наших школах и детей с ограниченными возможностями здоровья (рис. 10), и даже тех, кто живет в неблагоприятных социальных условиях. Впрочем, как уже было отмечено, число последних у нас, как правило, определяется приблизительно, в отличие от стран, где существуют четкие критерии, кого следует относить к этой группе.

***Директора
российских школ,
как и учителя,
в своих ответах «не
замечают» детей
с проблемами.***

На вопрос о наличии в школе управленческой команды российские директора почти единодушно ответили, что она у них есть, и доля таких респондентов (97%) выше, чем в среднем по странам-участницам TALIS. 84% школ России имеют управляющие советы, и эта цифра близка к средней по странам-участницам; правда, в некоторых странах, например в Финляндии, этот показатель составляет менее 30%, но это объясняется тем, что там управляющие советы существуют преимущественно на уровне муниципалитетов.

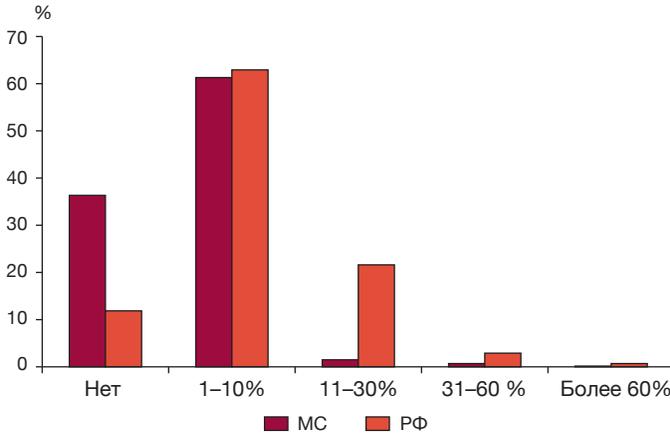


Рис. 10. Доля учащихся с ОБЗ (на вертикальной оси — доля директоров, выбравших тот или иной вариант ответа)

Но, судя по ответам директоров, роль управляющих советов в России еще не определилась до конца, а распределенное лидерство в большинстве школьных команд существует лишь на бумаге. Так, 46% российских директоров сообщили, что все важные решения принимают самостоятельно, причем в школах больших городов доля таких ответов достигает 62%.

Отсутствие коллегиальности более характерно для директоров, чей возраст превышает 60 лет. Напротив, молодые директора больше

Чем моложе директор, тем больше он готов делегировать полномочия.

склонны делегировать полномочия: 100% директоров моложе 40 лет имеют управляющие советы, и только 20% директоров в возрасте 40–50 лет сообщили, что все важные решения принимают самостоятельно. Среди директоров-мужчин гораздо больше тех, кто

не склонен делегировать полномочия: 65% мужчин и только 35% женщин сообщили, что все важные решения принимают самостоя-

Управляющий совет в России пока еще не играет важной роли в управлении школой.

тельно, причем мужчины предпочитают полностью контролировать распределение ресурсов, но реже, чем женщины, берут на себя не свойственные им функции (коррекцию расписания, решение дисциплинарных проблем).

Работа с преподавательским составом

Большинство российских директоров оценивают поддержку, которую они оказывали своим учителям, выше, чем их коллеги из других стран.

Российские директора чаще наблюдали уроки (69% ответили, что делали это часто или очень часто, в то время как в среднем аналогичный ответ дали только 40% зарубежных директоров). Особенно часто наблюдают уроки директора небольших сельских школ.

Среди российских учителей 79% согласились с тем, что в их школах обратная связь обеспечивается за счет тщательной оценки их преподавательской деятельности, а 90% — с тем, что в их школе с учителем обсуждаются способы исправления каких-либо недостатков в его (ее) преподавательской деятельности. Но при этом 40% учителей согласились и с тем, что анализ и оценка работы учителей в основном производятся с целью выполнения административных требований («для галочки»). Таким образом, с одной стороны, директора и учителя старались показать свои школы в выгодном свете, а с другой — не смогли не дать правдивый ответ на прямо поставленный вопрос.

Директора часто наблюдают уроки, но многие учителя считают, что это нужно только «для галочки».

Российские директора сообщили, что много занимаются анализом данных самооценки учителя (в этом участвуют 73% директоров). Выше этот показатель только в Чехии и Израиле. И особенно активно наши директора занимаются изучением мнения родителей (85% директоров). Этот показатель выше среднего по странам-участникам исследования, хотя все страны с высокими показателями успешности уделяют данному аспекту большое внимание.

Что касается мер, принимаемых по результатам всех перечисленных выше видов обсуждения и анализа, то российские директора в большинстве выбирают мягкие меры. Они часто обсуждают результаты своего анализа с учителем и разрабатывают с ним план профессионального развития, иногда назначают ментора и лишь изредка применяют карательные меры — увольнение, сокращение заработной платы, невыплату премий и др. Тем не менее доля упомянутых карательных мер в России выше, чем в странах Европы, причем директора-женщины употребляют их чаще, чем мужчины. А среди учителей, как уже говорилось, значительная часть указывает на самые радикальные решения.

Ресурсы и климат школы

Несмотря на все те меры, которые, судя по ответам директоров, принимаются в школе для совершенствования образовательных результатов учащихся и улучшения работы учителей, российские директора фиксируют целый ряд проблем. В частности, 44% директоров полагают, что в школах не хватает квалифицированных учителей, а 10% считают, что их не хватает значительно. И при этом в небольших и средних городах число недовольных квалификацией своих учителей иногда превышает 60%. Эти цифры существенно выше средних по странам-участницам TALIS; в Финляндии подобных ответов почти в 3 раза меньше, в большинстве других успешных стран их меньше в 1,5–2 раза. Единственная страна, которая еще более критично относится к качеству подготовки своих учителей, — Япония, где этим качеством недовольны более 78% директоров.

Директора жалуются и на нехватку современной техники, и на плохой доступ к Интернету, и даже на нехватку библиотечных ресурсов, но по сравнению с 2008 г. таких жалоб стало на 20–30% меньше.

А вот о дефиците учителей, способных обучать детей со специальными потребностями, сообщают только 30% директоров, и толь-

В российских школах не хватает многих ресурсов, но дефицит за пять лет значительно уменьшился.

ко 6% полагают, что их не хватает значительно. В других странах озабоченность нехваткой таких кадров гораздо выше: в среднем около 48% директоров фиксируют эту проблему, а в Норвегии, например, их 62%, в Японии — 74%, в Италии — 60%, во Франции — 74%. Видимо, задачу полноценной инклюзии в этих странах воспринимают более серьезно, чем в России, где процесс только начался, а жесткие требования к качеству подготовки детей с ОВЗ пока отсутствуют. Более всего осознают дефицит таких учителей директора школ малых и средних городов, где, очевидно, процесс инклюзии идет более интенсивно.

Значительно к лучшему, по мнению директоров, изменилась ситуация, связанная с разного рода нарушениями со стороны учащихся. Если в 2008 г. российские директора значительно больше были озабочены успеваемостью и дисциплиной своих учеников (46% утверждали, что их ученики не мотивированы к учебе; 57% говорили, что у учеников много дисциплинарных проблем; 35% отмечали, что образовательные результаты учеников ухудшились; и 27% — что в их школах распространена наркомания), то в 2013 г. в качестве главной проблемы директора указывали только списывание, по всем остальным параметрам наши показатели значительно ниже средних по странам. Вряд ли за пять лет ситуация могла измениться столь радикально: скорее, дело в том, что вопрос в анкете последнего по времени опроса был сформулирован жестче и подразумевал ответственность директора за ситуацию в школе. На этом фоне проблема списывания выглядит еще более острой (рис. 11).

Что касается проблем, связанных с поведением учителей, то здесь Россия демонстрирует очень хорошие показатели. 57% российских директоров сообщили, что учителя в их школах никогда не опаздывают, в то время как в целом по странам средняя доля составила всего 20%, а в ряде стран такой ответ дали не более 1% директоров. Прогулы без уважительных причин нехарактерны не только для России, но в России ответ, что такого в их школе не

Директора высоко оценивают климат в своих школах, но их беспокоит проблема списывания.

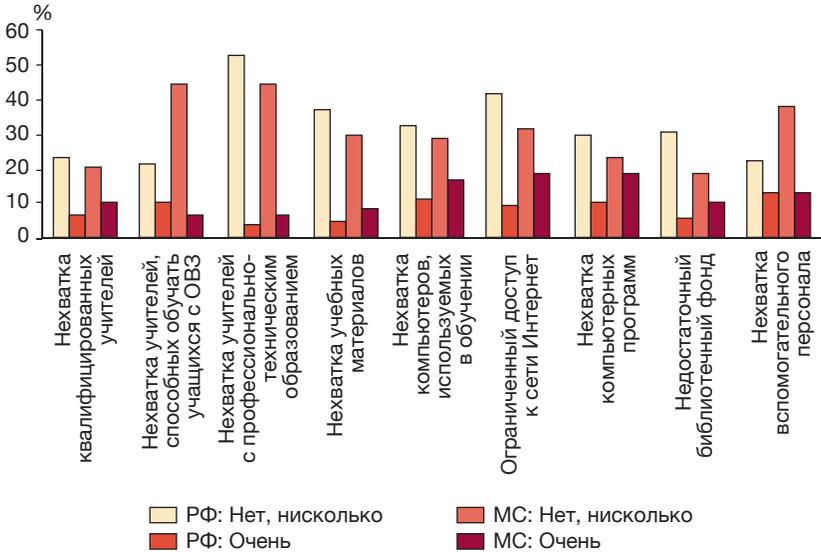


Рис. 11. Факторы, препятствующие школе осуществлять свои функции

случается никогда, дали 96% директоров, в то время как в большинстве стран доля таких ответов не выше 50%.

Директора российских школ, как и их зарубежные коллеги, удовлетворены своей работой: лишь небольшой их процент не согласился с тем, что преимущества этой профессии перевешивают ее недостатки и почти все они довольны работой именно в данной школе. Но вот среди директоров маленьких сельских школ доля недовольных существенно выше: 28% не согласны с тем, что преимущества профессии перевешивают ее недостатки, 11% сожалеют, что решили стать директором, и более половины (52%) считают, что профессия учителя мало ценится в обществе (рис. 12).

Наши директора довольны как своей работой, так и ее результатами.

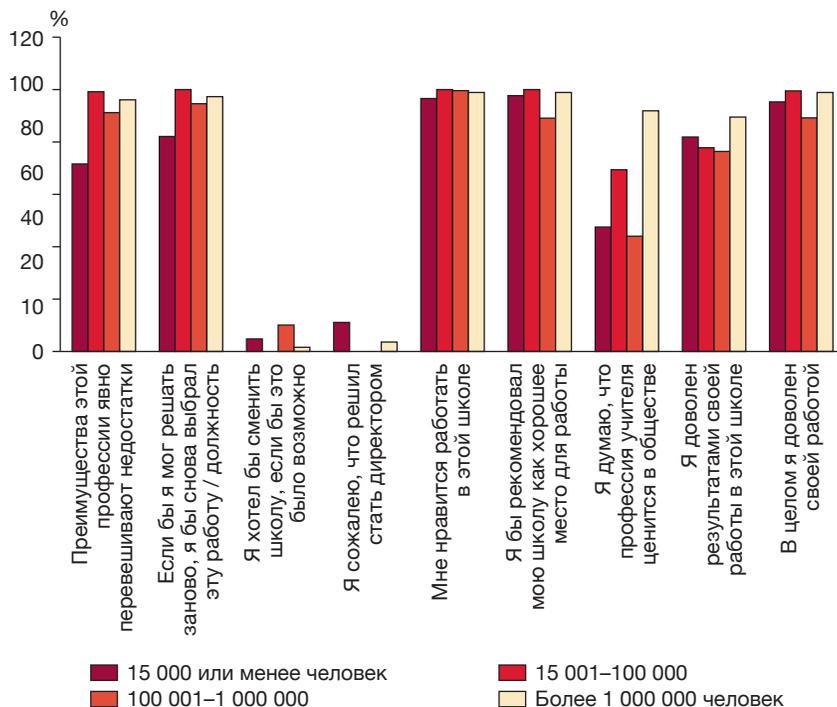


Рис. 12. Удовлетворенность директоров работой в зависимости от размера населенного пункта

Несколько настораживает то, что почти все директора (80%) вполне довольны результатами своей работы, и таких директоров у нас больше, чем в других странах. Вряд ли подобная удовлетворенность способствует развитию. Особенно довольны результатами работы директора школ в городах-миллионниках (90%) и самые возрастные директора (85%).

Основные выводы

Данные исследования свидетельствуют о позитивных изменениях, происходящих под влиянием реализуемой образовательной политики. В то же время они позволяют выделить ряд проблем, общих для учительского и директорского корпусов, требующих решения.

Проблемы избыточной текущей отчетности

- Нагрузка российских учителей выше, чем в большинстве стран-участниц опроса, при этом доля административной, преимущественно бумажной, работы в России тоже выше.
- Российские директора заняты административной деятельностью больше своих коллег, и времени на работу с учителями и детьми у них остается меньше, чем у директоров большинства стран-участниц TALIS.

Стремление государства к сокращению отчетности активно декларируется, но найти эффективное решение пока не удалось. Кроме того, предметом дискуссии должна стать практика сокращения административного персонала школ, при которой повышение экономической эффективности влечет за собой рост нагрузки на учителей, не связанной с преподаванием.

Дефициты в области профессиональной подготовки и профессионального развития учителей и директоров

- Проводимая государством модернизация системы повышения квалификации расширила возможности для выбора направлений и программ. Однако программы, обеспечивающие индивидуализацию учебного процесса, в том числе инклюзию в образовании, в соответствии с требованиями профессионального стандарта, мало представлены и недостаточно востребованы.

И учителя, и директора российских школ «не замечают» детей с проблемами в своих школах. Это означает, что политика в данной области пока не воспринимается ими как приоритетная.

Скорейшая увязка программ подготовки и повышения квалификации учителей с требованиями профессионального стандарта является критически важной. Для этого нужны более четкие и технологичные разработки, организующие практику преподавания и позволяющие учителям соотносить свою деятельность, применяемые педагогические технологии с современными стандартами.

- Хотя почти все директора в России прошли подготовку по управлению школой, большинство из них проходило такую подготовку уже после вступления в должность, и эту ситуацию нужно исправлять.

Разработка профессионального стандарта директора школы, которую ведет Министерство образования и науки Российской Федерации, будет способствовать своевременной и полноценной подготовке кандидата на роль директора к новой должности. Важно, чтобы этот стандарт включал параметры, связанные с педагогическим лидерством, и не был перегружен характеристиками, которым слишком трудно соответствовать.

Проблемы отставания группы молодых учителей и учителей, обучающихся наиболее сложные контингенты учащихся

- Российские учителя активно занимаются своим профессиональным развитием. Но у учителей, работающих с наиболее сложным контингентом учащихся, образовательный ценз и подготовка ниже, чем у учителей, работающих в более комфортных условиях, и они, как и молодые учителя, в большей степени отмечают потребность в дополнительной подготовке, особенно в области обучения детей с ОВЗ и преподавания в поликультурной или многоязычной среде.

Необходимо расширить возможности профессионального развития, прежде всего проходящего в активных и коллегиальных формах, для этих групп учителей. Востребованным также становится предложение адресной поддержки профессионального развития группы педагогов, работающих с детьми с ОВЗ и детьми из неблагополучных семей. Кроме того, декларированные приоритеты в отношении уязвимых групп и включенных в работу с ними учителей важно подкрепить инструментами их идентификации.

Проблемы педагогического образования

- В России происходит омоложение учительского и директорского корпусов. В школу приходят молодые учителя, которые высоко оценивают престиж учительской профессии. Это свидетельствует об эффективности проводимой государством политики по привлечению молодежи. Но содержание педагогического образования не позволяет молодым учителям преподавать в соответствии с современными требованиями к активному обучению и не обеспечивает их умениями, соответствующими ФГОС и профессиональному стандарту педагогической деятельности.

Это подтверждает важность стартовавшего в 2015 г. проекта модернизации педагогического образования и необходимость пересмотра его содержания, прежде всего за счет включения в него существенного практического компонента. В отношении молодых учителей необходимо нормативно закрепить специальные меры по введению в профессию и профессиональной поддержке, которые способствовали бы их качественной работе и позволили бы избежать оттока молодых кадров. Важно максимально учитывать потребности педагогов этого возраста в повышении квалификации и активно поддерживать модели наставничества и обучения «на рабочем месте».

Научное издание

Современная аналитика образования

Выпуск 1

**Российские педагоги в зеркале
международного сравнительного исследования
педагогического корпуса
(TALIS 2013)**

Выпускающий редактор *Е.А. Бережнова*
Компьютерная верстка и графика: *О.А. Быстрова*

Подписано в печать 20.08.2015. Формат 60×84/16
Усл. печ. л. 2,2. Уч.-изд. л. 1,4. Тираж 200 экз. Изд. № 1894

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. Тел./факс: (499) 611-15-52