

ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ

Российские учителя в свете исследовательских данных



Издательский дом Высшей школы экономики
Москва 2016

УДК 37.011.31-051
ББК 74.204в6
Р76

Авторский коллектив:

М.Л. Агранович (раздел 2), *К.А. Адамович* (раздел 11),
Д.В. Адамчук (раздел 8), *С.Л. Баринов* (раздел 1),
А.А. Беликов (раздел 1), *В.А. Болотов* (раздел 7),
Ю.Ф. Ермачкова (раздел 2), *С.И. Заир-Бек* (раздел 1),
Н.А. Заиченко (раздел 3), *О.В. Зайцева* (раздел 2),
А.Б. Захаров (раздел 11), *М. Карной* (раздел 11),
Н.С. Козина (разделы 4, 6, 9), *П.К. Лоялка* (раздел 11),
Т.А. Мерцалова (раздел 1), *И.В. Никитин* (раздел 7),
М.А. Пинская (разделы 4–6, 9), *А.А. Пономарёва* (разделы 4–6, 9, 10),
В.С. Собкин (раздел 8), *Т.Е. Хавенсон* (раздел 11), *У. Шмидт* (раздел 11)

Ответственные редакторы:

научный руководитель Института образования НИУ ВШЭ,
доктор педагогических наук,
ординарный профессор НИУ ВШЭ *И.Д. Фрумин*;
научный руководитель Центра мониторинга качества
образования Института образования НИУ ВШЭ,
академик Российской академии образования,
доктор педагогических наук *В.А. Болотов*;
директор Центра социально-экономического
развития школы Института образования НИУ ВШЭ,
кандидат психологических наук *С.Г. Косарецкий*;
научный руководитель Международной лаборатории анализа
образовательной политики Института образования НИУ ВШЭ,
профессор Стэнфордского университета *М. Карной*

Рецензент:

декан факультета менеджмента в образовании
Московской высшей школы социальных и экономических наук,
кандидат педагогических наук *Е.А. Ленская*

ISBN 978-5-7598-1529-7

© Национальный исследовательский
университет «Высшая школа
экономики», 2016
© Оформление. Издательский дом
Высшей школы экономики, 2016

Оглавление

Введение	4
1. Учительский корпус в России: основные характеристики и тенденции изменений	12
2. Российское образование в контексте международных индикаторов. Школьный учитель: образование, нагрузка, зарплата	41
3. Сколько стоит учитель: от Москвы до самых до окраин	64
4. Удовлетворенность российских учителей своим положением и изменения, происходящие в условиях их работы	93
5. Что могут учителя и как оценивают свои возможности (по данным исследования TALIS)	111
6. Профессиональное развитие учителей	127
7. Отношение педагогов к современным региональным практикам обновления, профессионального развития и повышения квалификации педагогических кадров	150
8. Особенности мотивационно-целевых аспектов творческой деятельности учителей на разных этапах профессиональной карьеры	188
9. Кому труднее всего: молодые учителя и учителя, работающие в сложных классах	207
10. Профессиональный портрет учителя математики	258
11. Характеристики учителей, образовательного процесса и результаты PISA: выводы для российской образовательной политики	276
Использованные источники	305
Авторский коллектив	312

Введение

Качество работы учителя признано сегодня во всем мире одним из определяющих факторов качества образования обучающихся, эффективности образовательных организаций и систем. Этот вывод получил закрепление в знаковых для начала XXI в. докладах Организации экономического развития и сотрудничества (2005) и McKinsey & Company (2010), формулировки которых стали фактически лозунгами для политиков и практиков: «Учителя имеют значение», «Система не может быть лучше своих учителей»¹.

В течение последних трех десятков лет международные и национальные исследования сфокусированы на изучении того, какой вклад в образовательные достижения ученика способен внести учитель². Параллельно растет число исследований условий, обеспечивающих высокое качество учительского корпуса, непрерывный рост профессионализма в национальных образовательных системах и школах, включая анализ эффективных политик и лучших практик в этой области³.

¹ Teachers matter OECD Publishing. P., 2005; *Mourshed M., Chijioke C., Barber M.* How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey & Company, 2010.

² *Hanushek E.A.* Teacher quality / E.A. Hanushek, S. Rivkin // E.A. Hanushek, F. Welch (eds). *Handb. of the economics of education*. Amsterdam, The Netherlands: North-Holland, 2006. P. 1051–1078; *Ladd H.* Teacher effects: What do we know? / H. Ladd // *Teacher quality: Broadening the debate* / G. Duncan [et al.]. Evanston, IL: Northwestern Univ., 2008. P. 3–26; *Nye B.* How large are teacher effects? / B. Nye, S. Konstantopoulos, L.V. Heges // *Educational evaluation a. policy analysis*. 2004. Vol. 26. P. 237–257; *Rivkin S.* Teachers, schools, and academic achievement / S. Rivkin, E.A. Hanushek, J.A. Kain // *Econometrica*. 2005. Vol. 73. March. P. 417–458; *Rockoff J.* The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data / J. Rockoff // *American economic rev.* 2004. Vol. 94. P. 247–252.

³ OECD Creating Effective Teaching and Learning Environments First Results from TALIS. OECD Publishing, 2009; *A. Schleicher* (ed.). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world* [Electronic resource]. OECD Publishing, 2012; *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world: Background rep. for the Intern. Summit on the Teaching Profession*. OECD Publishing, 2011; *Catching up: Learning from the best school systems in East Asia*. Grattan Inst. Rep. № 2012-3. Febr. 2012.

Результаты проведенных исследований показывают, что достижения образовательных систем во многом зависят от того, удастся ли сформулировать четкие требования к учителям, подготовить и привлечь в школу лучшие кадры, мотивировать их к эффективной работе и создать условия для профессионального развития, обеспечить соответствие квалификации педагогов потребностям учащихся.

Однако формулировать требования легче, чем их реализовывать. Для этого требуется знать, что представляет собой учительский корпус, как действуют разные политики в отношении учителей. Мы в России знаем об этом очень мало.

В российском обществе уровень общественного признания вклада учителя в обучение и воспитание детей исторически является очень высоким. В 90-е годы социальное положение учителей объективно заметно ухудшилось, а институты, которые были призваны поддерживать необходимое качество учительского корпуса и темпы его обновления, показали низкую эффективность в новых экономических условиях. Закономерно, что, возможно, и с опозданием, но задачи совершенствования учительского корпуса и повышения социального статуса учителей стали приоритетами государственной образовательной политики в начале XXI в., которая включала три основных типа мер: стимулирование учителей, изменение существенных условий их профессиональной деятельности (включая оплату труда) и изменение системы подготовки и повышения квалификации учителей.

Отправной точкой можно считать введенное с 2006 г. в рамках Приоритетного национального проекта «Образование» денежное поощрение лучших учителей за высокие достижения в педагогической деятельности, получившие общественное признание⁴. С 2007 г. в регионах в составе комплексных проектов модернизации образования начинают вводить новую систему оплаты труда учителей. В 2010 г. утверждаются новый Порядок аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений⁵ (в 2014 г. утрачивает силу и утверждает

⁴ О денежном поощрении лучших учителей: указ Президента РФ от 06.04.2006 № 324 // Собр. законодательства РФ. 2006. № 15. Ст. 1582.

⁵ О порядке аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений: приказ Минобрнауки России от 24.03.2010 № 209 // Гарант.ру [Электронный ресурс]: инф.-прав. портал. URL: <http://base.garant.ru/198112/> (дата обращения: 06.06.2016).

ется Порядок проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность⁶) и новые квалификационные требования к педагогическим работникам⁷. С 2011 по 2013 г. реализуются проекты модернизации региональных систем общего образования (далее — МРСОО), ключевыми целями которых стали повышение заработной платы учителей (педагогических работников общеобразовательных организаций), а также завершение перехода на новую систему оплаты труда и аттестации, поддержка молодых учителей. В 2012 г. президентом РФ ставится задача доведения средней заработной платы педагогических работников образовательных учреждений общего образования до средней заработной платы в соответствующем регионе⁸. Эта норма вскоре закрепляется в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»⁹. С 2013 г. происходит переход на эффективный контракт с педагогическими работниками образовательных организаций¹⁰. В том же году утверждается профессиональный стандарт педагога¹¹, который должен применяться

⁶ Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность: приказ Минобрнауки России от 07.04.2014 № 276 // Гарант.ру [Электронный ресурс]: инф.-прав. портал. URL: http://base.garant.ru/70662982/#block_3 (дата обращения: 06.06.2016).

⁷ Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих: приказ Минздравсоцразвития России от 26.08.2010 № 761н // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]: справ.-прав. система. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_105703 (дата обращения: 06.06.2016).

⁸ О мероприятиях по реализации государственной социальной политики: указ Президента РФ от 07.05.2012 № 597 // Гарант.ру [Электронный ресурс]: инф.-прав. портал. URL: <http://base.garant.ru/70170950/#help> (дата обращения: 06.06.2016).

⁹ Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]: справ.-прав. система. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 06.06.2016).

¹⁰ Об утверждении плана мероприятий («дорожной карты») «План мероприятий (“дорожная карта”) “Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки”»: распоряжение Правительства РФ от 30.04.2014 № 722-р // Собр. законодательства РФ. 2014. № 19. Ст. 2469.

¹¹ Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного

работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, заключении трудовых договоров, разработке должностных инструкций и установлении систем оплаты труда с 1 января 2017 г. С 2014 г. реализуется проект модернизации педагогического образования. В 2016 г. на повестку дня вышла задача формирования национальной системы учительского роста¹².

Как видно, интенсивность принятия новых документов и реализации проектов, направленных на повышение качества учительского корпуса, в последнее десятилетие была очень высока, но политика редко основывалась на фактических данных. Практически все отмеченные нововведения и их последствия для учителей являются на протяжении последнего десятилетия предметом жарких споров на конференциях и съездах профессионального сообщества, в СМИ, в блогосфере и даже «на кухнях». К сожалению, они также в большинстве случаев ведутся без опоры на объективные данные из достоверных научных источников.

Издание настоящей книги связано прежде всего с желанием сделать эти дискуссии более основательными, учитывающими не только пожелания и ностальгию, но и научные данные. Нам нужна более прозрачная картина состояния учительского корпуса и изменений, происходящих с российскими учителями. В монографию вошли разделы, написанные на основе материалов исследований, опирающихся на надежные эмпирические данные.

Материалы, включенные в книгу, охватывают широкий круг вопросов: условия труда (нагрузка, заработная плата), профессиональной деятельности современного учителя, его карьеры и профессионального развития, социально-профессионального самочувствия. В совокупности представленные в книге данные формируют реальную картину положения российского учительского корпуса и по масштабу и уровню детализации не имеют аналогов в

общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н // Гарант.ру [Электронный ресурс]: инф.-прав. портал. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/#review> (дата обращения: 06.06.2016).

¹² Перечень поручений по итогам заседания Государственного совета по вопросам совершенствования системы общего образования, состоявшегося 23 декабря 2015 года // Президент России [Электронный ресурс] / Администрация Президента России. URL: <http://kremlin.ru/events/state-council/51143> (дата обращения: 06.06.2016).

публикациях последних десятилетий. В ряде разделов специальное внимание уделяется положению отдельных групп учителей, значимых в контексте реализуемой образовательной политики: это молодые учителя, учителя, работающие с особыми категориями детей, учителя математики.

С учетом масштабов нашей страны, социально-экономической неоднородности ее территорий и региональных особенностей в ряде аспектов политики в отношении учителей весьма важно для исследователей использовать инструменты анализа данных в разрезе регионов, разных типов территорий по численности населения. Более того, в ряде случаев выявление существующей дифференциации (особенностей) становится специальной задачей или значимым выводом проведенных исследований.

Приведенные в издании данные позволяют получить представление как об объективных характеристиках учительского корпуса в России, так и об актуальных ценностях, установках, мотивации и самооценке учителей. В большей части материалов указанные аспекты рассматриваются в динамике (в процессе изменений) и в связи с проводимой государственной политикой в сфере образования, конкретными реформами. В ряде разделов предметом анализа становятся и базовые положения реформ, инструменты и условия их реализации.

Как уже отмечалось, интерес к исследованию учительского корпуса во многом обусловлен стремлением обнаружить достоверные свидетельства влияния тех или иных характеристик учителей на учебные достижения учащихся. В книге вы найдете результаты одного из первых обстоятельных российских исследований по данной теме.

В большинстве случаев авторы не ограничиваются изложением и обсуждением полученных в исследованиях данных. Они делают выводы в отношении эффектов тех или иных реализованных (реализуемых) мер и формулируют рекомендации для политиков и управленцев, причем, на наш взгляд, достаточно взвешенно и ответственно. Обсуждение выводов и конструирование рекомендаций проводится авторами в соотнесении с авторитетными отечественными и зарубежными научными публикациями и аналитическими докладами последних лет, с данными сопоставительных международных исследований. Это позволяет рассматривать российскую ситуацию в сфере образования в контексте общемировых

тенденций, что несомненно обогащает ее понимание и одновременно создает условия для интеграции результатов отечественных исследований в мировую копилку данных и кейсов.

Издание книги, включающей материалы, основанные на качественных эмпирических данных, свидетельствует о происходящем сдвиге в организации образовательных исследований в России. Отечественные университеты и исследовательские центры все более активно используют международные и российские базы данных, включаются в международные программы, инициируют и проводят собственные исследования. Нельзя не отметить роль в этом процессе Министерства образования и науки Российской Федерации, поддерживающего участие России в проектах TALIS (Международное исследование систем преподавания и обучения — Teaching and Learning International Survey), МЭО (Мониторинг экономики образования) и др.

В разделах, включенных в книгу, использованы данные масштабных международных обследований. Их результаты сегодня активно используются исследователями для постановки и обсуждения фундаментальных вопросов о роли и профессионализме учителей, международными организациями для разработки рекомендаций политикам и практикам, а теми, в свою очередь, — в построении национальной образовательной политики, принятии конкретных управленческих решений. Прежде всего это исследование TALIS — крупнейшее международное сравнительное исследование Организации экономического сотрудничества и развития (далее — ОЭСР) по изучению учителей: их удовлетворенности своим трудом, профессионального развития, стратегий и методов, используемых ими во время урока, обстановки в школе, убеждений учителей и т.д. Исследование включает опросы учителей и директоров школ.

Первая волна исследования TALIS прошла в 2008 г., вторая — в 2013 г. (она охватила 37 стран, в том числе Россию). Значительный объем данных, собираемый в рамках обследования TALIS, позволил рассмотреть в этой книге широкий круг значимых аспектов профессиональной деятельности и развития учителей.

С 2010–2011 гг. проводится исследование NorBa (Nordic-Baltic Comparative Research in Mathematics Education). Это сравнительное исследование математического образования в странах Северной Балтии (Латвия, Литва, Финляндия, Швеция, Норвегия), вклю-

чившее Россию. Оно сфокусировано на измерении различных аспектов установок учителей математики в различных социокультурных условиях. Для оценки установок и представлений учителей об эффективном преподавании в исследовании *NotBa* использовалась модель, предложенная ОЭСР для опросника TALIS.

Исследование TEDS-M (Teacher Education Study in Mathematics) направлено на изучение национальных систем педагогического образования и оценку качества подготовки будущих учителей математики начальной и средней школы. Оно проводилось в 2006 г. с участием России и включало опрос студентов — будущих учителей математики и преподавателей педагогических вузов, анализ программ их подготовки¹³.

Вопросы, касающиеся учителей, включены в такие ширококомаштабные исследования ученических достижений, как TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) и PISA (Programme for International Student Assessment). Богатейший аналитический материал существующих мониторингов позволяет анализировать связь между учительскими характеристиками и достижениями учащихся как на национальном, так и на международном уровнях.

В состав российских источников информации, с использованием которых написаны разделы монографии, вошли данные федерального статистического наблюдения; МЭО (регулярные обследования учителей общеобразовательных организаций), реализуемого Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» (далее — НИУ ВШЭ) совместно с аналитическим центром «Левада-Центр»; мониторинга «Наша новая школа» (Министерство образования и науки Российской Федерации, АНО ИОП «Эврика»), лонгитюдного исследования «Траектории в образовании и профессии» (НИУ ВШЭ), социологических исследований в рамках локальных проектов.

Коллектив авторов книги объединил ведущих российских исследователей научных центров, как университетских, так и академических: НИУ ВШЭ (Институт образования; Санкт-Петербургский филиал), Институт управления образованием Российской академии образования (Центр социологии образования), Федераль-

¹³ Ковалева Г.С., Денищева Л.О., Шевелева Н.В. Педвузы дают высокое качество математического образования, но их выпускники не спешат в школу (по результатам TEDS-M) // *Вопр. образования*. 2011. № 4. С. 124–147.

ный институт развития образования (далее — ФИРО) (МАМСО). В числе авторов есть и зарубежные ученые с мировым именем — партнеры российских исследователей. Нам представляется, что последнее обстоятельство заслуживает особого внимания, подтверждая приоритетность темы учителей в исследовательской повестке современной российской науки. Подобное международное сотрудничество свидетельствует о формировании в России принципиального для современной науки пространства профессиональной коммуникации — диалога.

Редколлегия

1. УЧИТЕЛЬСКИЙ КОРПУС В РОССИИ: ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ТЕНДЕНЦИИ ИЗМЕНЕНИЙ

Современные изменения в системе общего образования в России, с одной стороны, во многом определяются состоянием учительского корпуса, а с другой — формируются под его воздействием. Непосредственная связь между качеством образования и количественными и качественными характеристиками учительских кадров подтверждается различными исследователями (Э. Ханушек¹⁴, Р. Марцано¹⁵ и др.).

Мы рассматриваем характеристики учительского корпуса в Российской Федерации как самоценные показатели, характеризующие сегодня состояние и основные тенденции развития системы общего образования, и как индикаторы результативности этих изменений. При этом мы опираемся на данные, полученные в рамках государственного статистического наблюдения и представленные Федеральной службой государственной статистики (далее — ФСГС) и Министерством образования и науки Российской Федерации. В работе также были использованы статистические справочники, подготовленные Институтом статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ (в том числе «Образование в Российской Федерации» за 2010, 2012, 2014 гг., сборники «Индикаторы образования»), ежегодные доклады Минобрнауки России о реализации мониторинга системы образования в Российской Федерации за 2013 и 2014 отчетные годы, размещенные на официальном ресурсе Министерства образования и науки Российской Федерации, отчеты о реализации Государственной программы развития образования на 2013–2020 годы (в 2013 и 2014 гг.).

¹⁴ *Hanushek E.A.* Teacher characteristics and gains in student achievement: Estimation using micro data / E.A. Hanushek // *American economic rev.* 1971. May. Vol. 61 (2). P. 280–288.

¹⁵ *Marzano R.J.* Designing and teaching learning goals and objectives / R.J. Marzano. Bloomington, IN: Marzano Research Lab., 2009.

Наконец, были использованы данные статистических сборников Госкомстата СССР, в том числе сборника «Народное образование и культура в СССР»¹⁶.

1.1. Численность педагогических работников общеобразовательных организаций

В российских государственных и муниципальных общеобразовательных организациях в 2014 г. работали 2,1 млн работников, из которых более половины (1,28 млн) являлись педагогическими работниками (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Структура кадрового состава дневных государственных общеобразовательных организаций в РФ, 2014 г.

Данные на рис. 1.2 демонстрируют динамику общей численности педагогических работников общеобразовательных организаций в 2010–2014 гг. Видно, что к 2011 г. численность педагогических работников снизилась на 25 930 человек, однако затем начался ее рост, и в результате к 2014 г. общее число педагогических работников общеобразовательных организаций увеличилось на 69 337 человек по сравнению с 2011 г.

¹⁶ Народное образование и культура в СССР: стат. сб. / Госкомстат СССР. М.: Финансы и статистика, 1989.

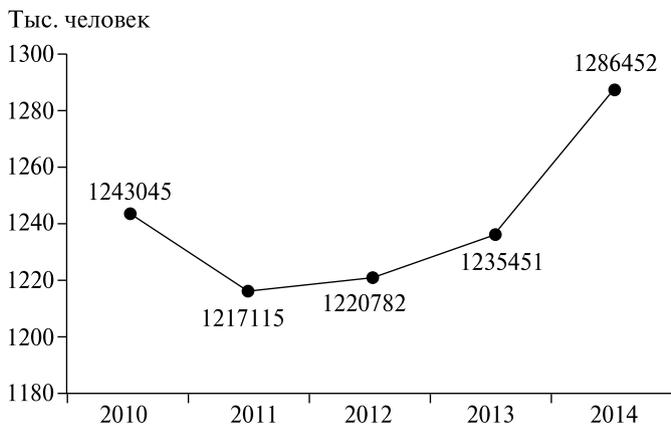


Рис. 1.2. Динамика общей численности педагогических работников общеобразовательных организаций в РФ, 2010–2014 гг.

Региональное распределение педагогических работников неоднородно и пропорционально распределению населения школьного возраста (см. вкладку, карта 1), поэтому в густонаселенных регионах Юга и Приволжья, в Москве и Подмосковье концентрация педагогических работников самая высокая.

1.2. Контекстные показатели функционирования учительского корпуса в Российской Федерации

Для понимания причин изменения характеристик учительского корпуса в Российской Федерации и их последствий важны так называемые контекстные показатели. Они напрямую не характеризуют кадровый учительский состав, но не могут не отражаться на его структуре. Их мы и рассмотрим ниже.

Так, например, за период с 2004 по 2014 г. претерпела изменения численность обучающихся в общеобразовательных организациях. Начиная с 2011 г. число учащихся растет (рис. 1.3), и в период с 2011 по 2014 г. оно выросло на 730 100 человек. Одновременно сокращается число образовательных организаций общего образования (рис. 1.4).

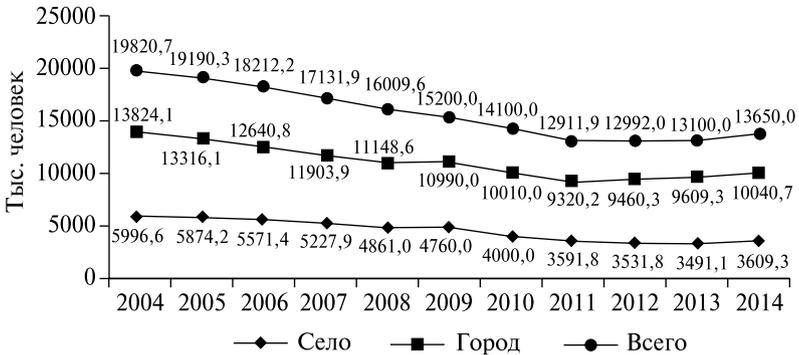


Рис. 1.3. Общая численность обучающихся в организациях, реализующих программы общего образования, 2004–2014 гг.

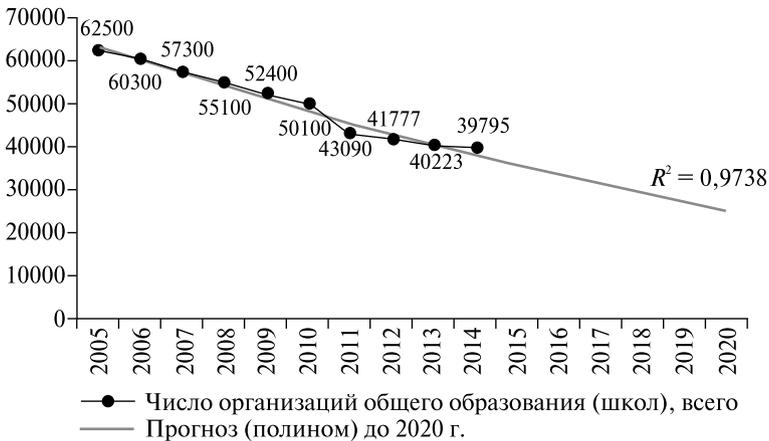


Рис. 1.4. Число организаций общего образования в РФ, 2005–2014 гг.

За прошедшее десятилетие количество школ снизилось в 1,5 раза, и эта тенденция предположительно будет сохраняться. Однако причины снижения в разные периоды были различными. Снижение числа организаций общего образования за 10 лет обусловлено целым рядом факторов.

Первый фактор — общее снижение численности детей школьного возраста начиная с 90-х годов и заканчивая 2010–2011 гг. По данным Росстата, численность обучающихся дневных образователь-

ных учреждений в период с 1995 по 2007 г. неизменно снижалась с 21 566,9 до 13 766,1 тыс. человек. При этом снижение происходило как в городской, так и в сельской местности. Однако для сельской местности оно было более критичным, так как фактически приводило к обезлюживанию школ и, как следствие, к их закрытию; в городской же местности это снижение было более равномерным, происходило перераспределение контингента внутри сети.

Вторым фактором стала серия мероприятий по оптимизации сети образовательных учреждений. Первая волна оптимизации сети была проведена в 2002–2004 гг. в рамках эксперимента по реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности. Вторая волна происходила в 2008–2009 гг., прежде всего в регионах, участвовавших в Комплексном проекте модернизации образования (далее — КПО).

Третья — наиболее ощутимая волна (что видно на рис. 1.4) — происходила в 2010–2012 гг. и совпала с реализацией МРСОО. Однако наиболее вероятной первопричиной этой третьей волны стало Постановление Правительства РФ от 15.04.2009 № 322 «О мерах по реализации указа Президента Российской Федерации от 28 июня 2007 г. № 825 “Об оценке эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации”». В рамках реализации данного постановления был введен ряд показателей оценки эффективности работы губернаторов. Эти показатели, помимо всего прочего, были направлены на стимулирование оптимизации сети образовательных организаций общего образования, а также повышения уровня заработной платы педагогических работников.

В субъектах Российской Федерации были реализованы разные модели оптимизации:

- непосредственная ликвидация образовательных организаций (в первую очередь это коснулось организаций, расположенных в сельской местности, переживавших обезлюживание или критичное сокращение численности педагогических работников);
- реорганизация образовательных организаций путем их присоединения к другим образовательным организациям в качестве филиалов (наиболее распространенный формат оптимизации в регионах);
- создание образовательных комплексов посредством поглощения одних образовательных организаций другими без образова-

ния филиалов (характерно для городов, одним из ярких примеров является Москва).

Таким образом, сопоставление контекстных показателей дает основание говорить о том, что, несмотря на пропорциональное увеличение численности педагогических работников и увеличение численности обучающихся на 6% в 2014 г., в целом происходит перераспределение соотношения этих двух групп. При этом видно (рис. 1.5), что изначально в 2010 г. происходила оптимизация сети, в том числе посредством интенсификации труда педагогических работников с сокращением их численности. Однако с 2011 г. начинается «отыгрывание» ситуации, а в 2013 г. наблюдается значительный рост численности педагогических работников, и показатель не только достигает значения 2010 г., но и быстро его превышает.

Рассматривая региональное распределение педагогических работников, можно увидеть следующие важные тенденции.

Рост численности педагогических работников общеобразовательных организаций обеспечивается прежде всего за счет их прироста в городских школах. В 52 субъектах Российской Федерации идет рост численности педагогических работников в городах и всего в 36 — в сельской местности. При этом их рост в сельской местности количественно менее заметен, а в целом по России в последние годы наблюдалось некоторое сокращение численности педагогов. В городских же школах прирост составил 44 893 человека в 2014 г. по сравнению с 2013 г., тогда как в 2013 г. по сравнению с 2012 г. — 15 674 человека. Вместе с тем рост численности педагогических работников происходит неравномерно. Очень значительный прирост, например, дает Москва (25 609 человек в 2014 г. по сравнению с 2013 г. — это половина всего прироста численности педагогов в Российской Федерации (51 001 человек)), что объясняется прежде всего включением в это число педагогических работников дошкольного образования. Если же из анализа исключить Москву, тогда можно отметить, что, например, в 2013 г. наблюдались две разнонаправленные тенденции, разделившие все субъекты Российской Федерации на две одинаковые части. В одной половине наблюдался рост численности педагогических работников, в другой — сокращение. В 2014 г. эта тенденция сдвинулась в сторону увеличения числа педагогических работников. В 50 субъектах РФ (исключая Москву) происходил рост, а в 34 субъектах РФ шло сокращение их численности. При этом

в количественном выражении, как уже отмечалось, происходило увеличение темпов роста.

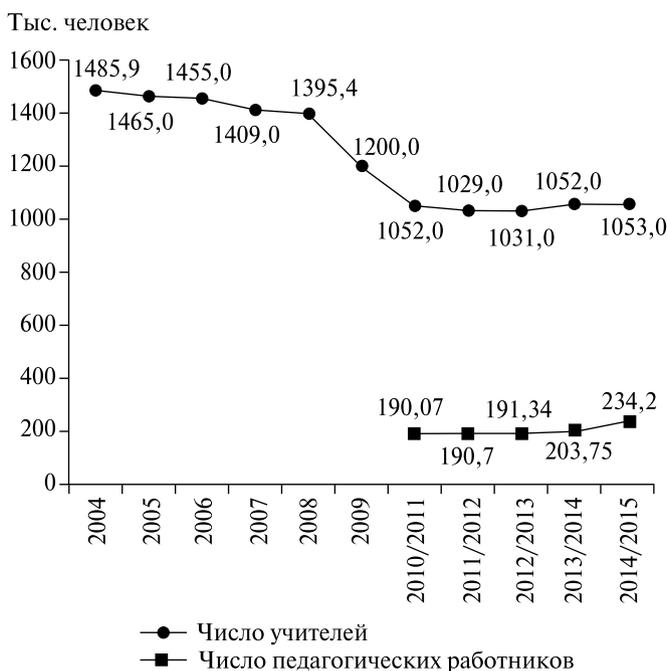


Рис. 1.5. Численность педагогических работников (в том числе учителей) дневных государственных и муниципальных образовательных организаций в РФ, 2004—2015 гг.

В целом динамика представленного на рис. 1.5 показателя числа учителей повторяет уже обозначенные выше тенденции, но посмотрим на его значение в 2014/2015 учебному году — оно не достигает уровня 2010/2011 учебного года в отличие от тенденции численности педагогических работников в целом. Это опять же подтверждает тезис о медленном увеличении числа педагогических работников с привязкой к показателю соотношения «учитель — ученик», что связано прежде всего с финансово-экономическими факторами. Прирост педагогического персонала осуществляется в основном за счет не учителей, а иных педагогических кадров. Прирост учителей едва превышает 2%. Численность же иных категорий педагогических работников за эти годы выросла примерно на 30%. И эти данные

противоречат наблюдениям, которые фиксируются при проведении качественных исследований в субъектах РФ, а также фиксируются в МЭО. Эти исследования (в том числе МЭО) показывают, что численность педагогических работников (кроме учителей) неизменно снижается, и именно за счет этого процесса в субъектах РФ достигается соответствие показателя заработной платы средней по субъекту. Из данных статистики (рис. 1.6) видно, что число педагогических работников, не относящихся к категории учителей, наоборот, существенно повышается начиная с 2012/2013 учебного года. Скорее всего на этот процесс влияет наличие Федерального государственного образовательного стандарта (далее — ФГОС), а именно необходимость его реализации и создания для этого соответствующих условий. Однако возможна гипотеза, что положительная динамика этого показателя обеспечивается за счет внутреннего совместительства.

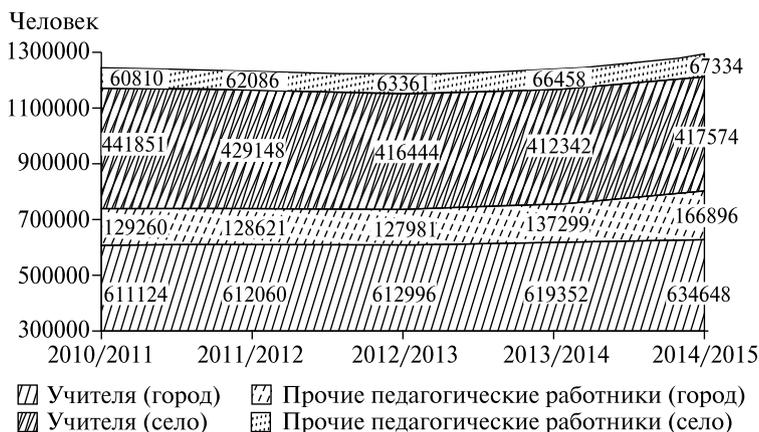


Рис. 1.6. Структура численности педагогических работников дневных государственных и муниципальных общеобразовательных организаций в РФ*

* Показатели для 2011/2012 учебного года рассчитаны методом линейной интерполяции по соседним значениям в ряду.

Численность педагогических работников растет в основном за счет городской местности. В сельских поселениях наблюдается даже некоторое снижение количества учителей (с 2010/2011 учебного года — на 5%). Прирост прочего педагогического персонала на селе происходит, но в 3 раза медленнее, чем в городской мест-

ности. Это полностью соотносится с тем, что общее количество школьников на селе практически не меняется. Но тогда возникает вопрос: а зачем растет численность прочего педагогического персонала (на 10% за описываемые годы)?

Срез «город — село» явно отражает тенденцию, характерную для динамики всех показателей сети в анализируемый временной промежуток, а именно принципиальные различия между процессами, происходящими в городской и сельской местности. В сельской местности не происходит роста численности педагогических работников (при этом в последние 2 года там растет число образовательных организаций). Таким образом, важным становится процесс приведения в соответствие с целевым значением¹⁷ показателя соотношения «учитель — ученик». Кроме того, на сельской местности в большей степени отразились тенденции, связанные с разрывом в заработной плате учителей и прочих педагогических работников, что делает естественными объяснения снижения их численности. Напротив, в городских школах происходит рост численности и учителей, и прочих педагогических работников. Это происходит из-за влияния как демографических факторов (повышение численности обучающихся), так и процессов, связанных с необходимостью обеспечения реализации ФГОС, что формирует потребность в увеличении численности прочих педагогических работников.

Однако есть предположение, что увеличение численности прочих педагогических работников в городах происходит за счет увеличения внутреннего совместительства, когда учителя для обеспечения необходимого уровня заработной платы получают кроме учительской и другие типы нагрузки. Уже отмечалось, что важным показателем, который характеризует, по сути, нагрузку учителей, является соотношение «учитель — ученик». В 80-е годы в Советском Союзе этот показатель был значительно выше современных значений (рис. 1.7).

Демографическая ситуация в те годы была иной, но тем не менее видно, что нагрузка на учителей была очень высокой еще в 1980 г. Данные последнего десятилетия показывают, что положение принципиально изменилось (рис. 1.8).

¹⁷ Зафиксировано в распоряжении Правительства РФ от 30.04.2014 № 722-р «Об утверждении Плана мероприятий (“дорожная карта”) “Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки”».

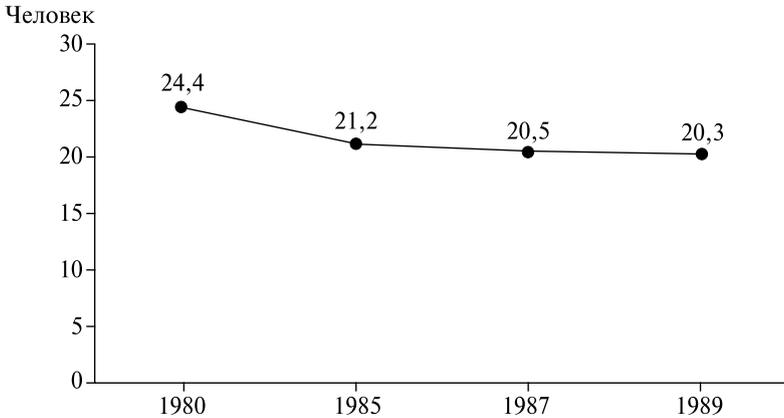


Рис. 1.7. Численность обучающихся в организациях общего образования в расчете на одного учителя в СССР, 1980–1989 гг.



Рис. 1.8. Численность обучающихся, приходящихся на одного учителя в РФ, 2000–2014 гг.

Сравнение данных советского и российского периодов показывает, что разница между ними в определенный момент составляла 14 человек (сравнение 1980 и 2007 гг.), что в целом характеризует всю глубину отличий нагрузки педагогов в советское время и в последнее десятилетие. Анализ же данных, приведенных на рис. 1.8, показывает, что на фоне роста количества школьников небольшое в принципе повышение показателя «численность обучающихся

в расчете на одного учителя» становится значимым. Он, по сути, фиксирует разрыв: количество педагогов растет медленнее, чем количество школьников, или даже снижается.

Данный показатель является одним из наиболее характерных для оценки эффективности системы школьного образования. В докладе «Российское образование в контексте международных индикаторов. Школьный учитель: образование, нагрузка, зарплата» М.Л. Агранович, О.В. Зайцева и Ю.Ф. Ермачкова отмечают, что «Россия по многим параметрам не соответствует общемировым тенденциям, однако нельзя не отметить факт наличия положительной динамики — несколько лет назад разрывы между Россией и среднемировыми значениями были более существенными»¹⁸. Таким образом, значительный рост показателя «соотношение “учитель — ученик”» с 9 человек в 2007 г. до 14 в 2014 г. фактически приближает Россию к остальным странам ОЭСР.

Различия же сохраняются в самой структуре показателя. Если на этапе начального общего образования он достигает 20 учащихся на одного учителя (что превышает показатели по другим странам), то на этапе нижней ступени среднего образования (фактически 5–9-е классы) этот показатель значительно ниже, чем в других странах (9 человек на одного учителя). На старшей же ступени он вновь повышается, достигая в среднем 15. Нельзя не отметить, что в итоге к 2013 г. этот показатель зафиксирован, по сути, на целевом значении, установленном в распоряжении Правительства РФ от 30.04.2014 № 722-р «Об утверждении Плана мероприятий (“дорожной карты”) “Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки”». Важно также отметить, что динамика данного показателя обеспечивается целенаправленными мерами государственной политики в сфере образования.

1.3. Структура учительского корпуса по преподаваемым предметам

Распределение учителей дневных государственных и муниципальных общеобразовательных организаций по преподаваемым предметам приведено на рис. 1.9.

¹⁸ Агранович М. Российское образование в контексте международных индикаторов. Школьный учитель: образование, нагрузка, зарплата [Электронный ресурс]: аналит. докл. / М. Агранович, О. Зайцева, Ю. Ермачкова; ФИРО. URL: <http://www.mamso.ru/node/73540> (дата обращения: 20.03.2016).



Рис. 1.9. Распределение численности педагогических работников дневных государственных и муниципальных общеобразовательных организаций в РФ, 2014 г., %

Как видно из приведенной на рис. 1.9 диаграммы, более четверти всех учителей — педагоги начальной школы и подготови-

тельных классов. Среди преподавателей-предметников, которые ведут все часы в основной школе, наибольшая доля приходится на три группы предметов:

- математика (включает собственно математику, алгебру и геометрию);
- русский язык и литература;
- английский язык.

Существенные межрегиональные различия заметны по доле преподавателей, ведущих языки и литературу народов России (в статистике значатся как «нерусский язык и литература») (см. карту 2).

Различия связаны с долей русского населения в общей численности населения субъекта (по данным Всероссийской переписи населения 2010 г.): коэффициент корреляции между этим показателем и долей учителей нерусского языка и литературы в общей численности учителей общеобразовательных учреждений составляет 88%. Как следствие, выделяются на фоне остальных субъектов национальные республики, в первую очередь Кавказа и Поволжья.

1.4. Структура учительского корпуса по полу

Традиционно доля женщин в учительском корпусе в Российской Федерации значительно превышает долю учителей-мужчин. Это ясно при сравнении данных о половой структуре учителей в Советском Союзе (рис. 1.10). Видно, что доля женщин в структуре учительского корпуса все время превышала две трети от общего числа занятых в общеобразовательных школах учителей, однако по сравнению с 70-ми годами она имела тенденцию к росту.

В последние годы доля учителей-женщин в общей численности учителей общеобразовательных учреждений еще больше увеличилась и составила в 2014 г., по данным Минобрнауки России, 87,8% (рис. 1.11). Примечательно, что в городе этот показатель еще выше — 90,2%. Можно допустить, что повышенная по сравнению с городом конкурентность заработной платы педагога на селе, которую в последние годы в связи с общим повышением заработных плат педагогов отмечали многие эксперты, становится некоторым дополнительным стимулом для мужчин в сельской местности идти работать в школу.

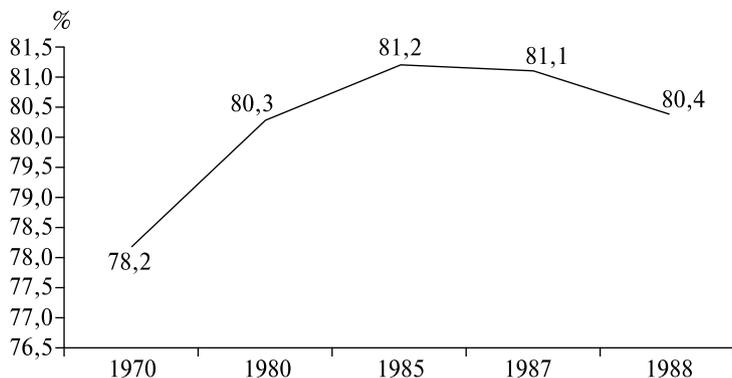


Рис. 1.10. Доля учителей-женщин от общего числа занятых в общеобразовательных школах в СССР, 1970–1988 гг.

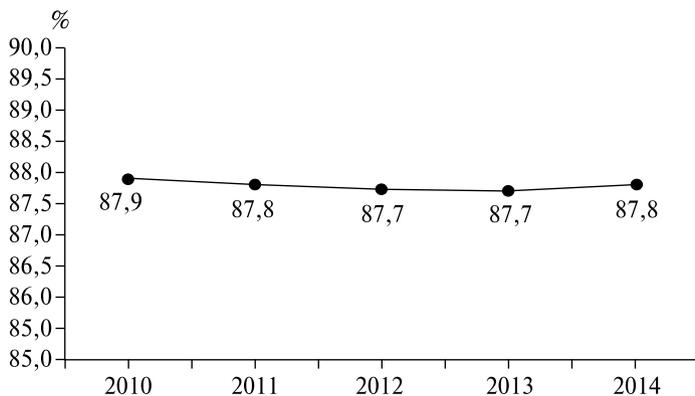


Рис. 1.11. Доля женщин в общей численности учителей общеобразовательных учреждений в РФ, 2010–2014 гг.

За последние 5 лет половой состав российского учительства принципиально не изменился, хотя на 1 п.п. доля женщин все же сократилась.

Межрегиональная разница в доле женщин заметна даже на уровне федеральных округов: разница между Северо-Западным и Северо-Кавказским округами составляет 9 п.п. (см. карту 3). В некоторых субъектах Российской Федерации доля педагогов-мужчин повышается до 20% (Республика Саха, Чукотский автономный округ) и даже 25% (Республика Дагестан). Хотя формальная корре-

ляция между долей женщин и долей пенсионеров среди педагогов отсутствует. Заметно, что доля женщин понижается в субъектах, в которых за счет более молодого населения повышена доля мужчин в целом: демографически активные республики Северного Кавказа и в прошлом привлекавшие трудовых мигрантов регионы Дальнего Востока. Обратная ситуация — в нечерноземных регионах Центрального и Северо-Западного федеральных округов, где доля женщин среди школьных учителей превышает 90%.

1.5. Структура учительского корпуса по возрасту

На рис. 1.12 и 1.13 можно увидеть различия в возрастной структуре учителей общеобразовательных организаций по состоянию на 1988 г. в СССР и в динамике за период с 2010 по 2014 г. Во-первых, обращает на себя внимание бóльшая сбалансированность возрастной структуры учителей в 1988 г. В СССР намного выше доля молодых учителей до 25 лет (т.е. выпускников педагогических училищ и вузов). Во-вторых, заметны тенденция к сокращению численности учителей среднего возраста и увеличение численности учителей пенсионного возраста.

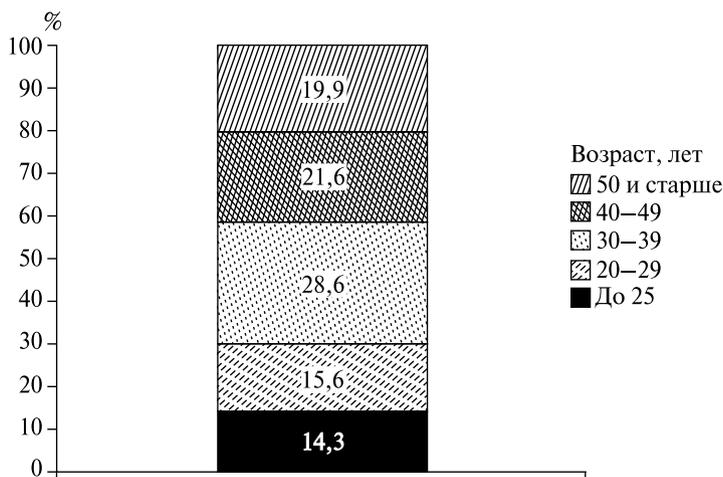


Рис. 1.12. Распределение учителей общеобразовательных организаций по возрасту, по состоянию на 01.12.1988

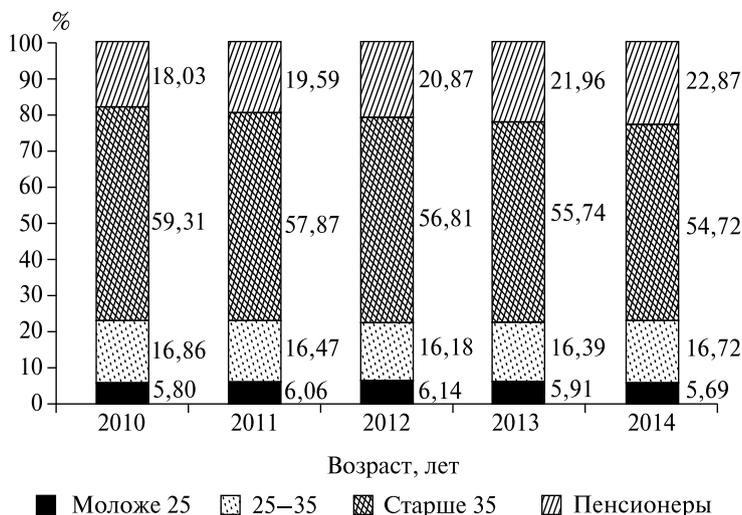


Рис. 1.13. Возрастная структура учителей общеобразовательных организаций в РФ в динамике, 2010–2014 гг.

В целом из данных, представленных на рис. 1.14, видно, что доля специалистов моложе 35 лет за период с 2010 по 2014 г. практически не изменилась (изменение в 0,3% нельзя считать значимым). Это означает, что за рассматриваемый период приток/отток представителей этой возрастной группы (в том числе за счет естественного взросления) практически одинаковые. Однако в период с 2010 по 2012 г. наблюдалось уменьшение доли учителей моложе 35 лет, а начиная с 2012 г. происходит незначительный рост педагогов (и учителей в частности) в возрастной группе от 25 до 35 лет. Это означает следующее.

На этапе до 2012 г. включительно наблюдался рост числа учителей моложе 25 лет (с 79 625 человек в 2010 г. до 80 099 человек в 2012 г.). При этом он обеспечивался не увеличением числа подготовленных специалистов в организациях высшего и среднего профессионального образования (так как выпуск этих специалистов стабильно сокращался в последние годы), а бóльшим (по сравнению с 90-ми годами и первым десятилетием 2000-х годов) притоком этих выпускников в образовательные организации общего образования. Затем этот рост прекратился (в 2013 г. — падение до 76 872 человек, в 2014 г. — до 76 273 человек), но пока сохраняется рост в группе от

25 до 35 лет (там, наоборот, наблюдалось уменьшение численности учителей с 2010 до 2012 г. с 222 467 до 210 201 человека, а затем рост: в 2013 г. — до 216 569 человек, в 2014 г. — до 231 454 человек).

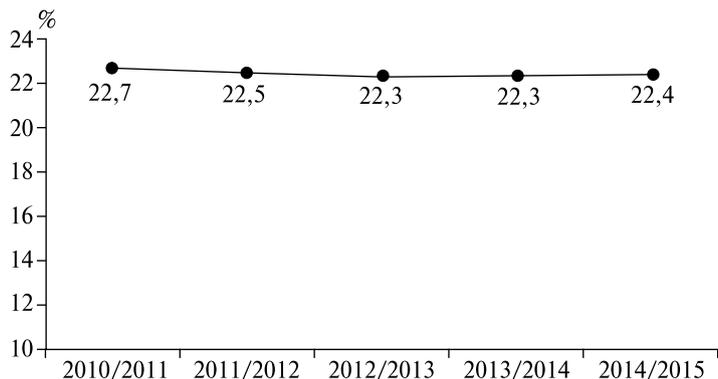


Рис. 1.14. Доля учителей государственных и муниципальных общеобразовательных организаций в РФ моложе 35 лет*

* Данные для 2011/2012 учебного года рассчитаны методом линейной интерполяции по соседним значениям в ряду.

При анализе динамики численности молодых педагогов в городской и сельской местности, приведенной на рис. 1.15, видно, что в части сельского учительства наблюдается снижение (почти на 1,2 п.п.). Прирост по городским педагогам ниже — 0,4 п.п. Более того, в 2010/2011 учебном году молодых учителей в сельских школах было больше (в процентном соотношении), чем в городских. К 2014 г. эта ситуация поменялась на противоположную.

Показатели распределения учителей моложе 35 лет по критериям «город» и «село» отражают уже выявленную ранее специфику процессов преобразования сети образовательных организаций в городской и сельской местности. В целом в сельской местности стабильное сокращение притока молодых учителей является следствием даже не столько низкой зарплаты в абсолютном выражении, сколько ее низкого уровня в относительном выражении (по сравнению с другими сферами) и, самое главное, отсутствия необходимой социальной инфраструктуры, которая была бы привлекательна для молодых педагогов. При этом нельзя сказать, что в городской местности профессия учителя более привлекательна для молодежи. Прирост в настоящее время обеспечивается за счет

возрастной группы 25–35 лет, прироста же молодых учителей моложе 25 лет в последние 2 года нет.

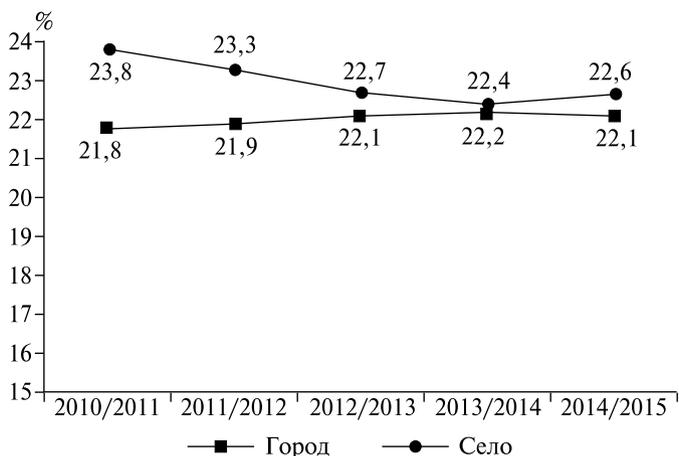


Рис. 1.15. Доля учителей государственных и муниципальных общеобразовательных организаций в РФ моложе 35 лет в городской и сельской местности*

* Данные для 2011/2012 учебного года рассчитаны методом линейной интерполяции по соседним значениям в ряду.

Одновременно за период с 2010 по 2014 г. существенно выросла доля учителей пенсионного возраста — почти на 5 п.п., что составило около 27% в 2014 г. по сравнению с 2010 г. (рис. 1.16). На эти процессы никак не влияют усилия, предпринимаемые самой системой образования, так как на сегодня, с одной стороны, приток молодых педагогов снижается (в том числе в силу как невысокой привлекательности профессии с точки зрения финансовых условий, так и невысокого доверия к институту образования в целом, высоких требований к учителям и недоверия к молодым педагогам со стороны администрации школ и коллег), а с другой — заработная плата педагогов с большим стажем работы остается более привлекательной по сравнению с пенсией. В условиях, когда сохраняется потребность в опытных кадрах, которые могут обеспечить, например, качественную подготовку к итоговой аттестации, рост доли учителей пенсионного возраста закономерен.

Показатели распределения учителей-пенсионеров по критериям «город» и «село» (рис. 1.17) отражают общую тенденцию,

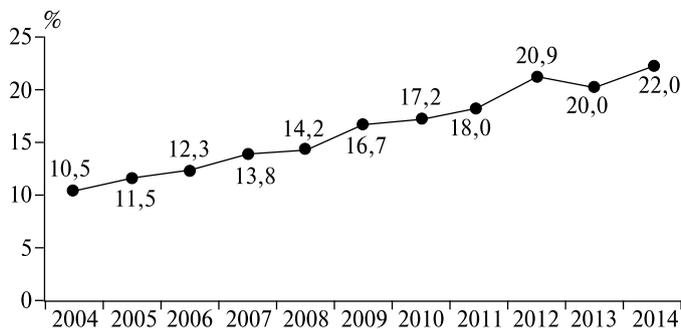


Рис. 1.16. Доля учителей государственных и муниципальных общеобразовательных организаций пенсионного возраста в РФ, 2004–2014 гг.

показанную на рис. 1.16, хотя в городе доля учителей пенсионного возраста выше, чем в сельской местности. Однако по этому показателю ситуация в селе более негативная. Если в городах доля учителей-пенсионеров выросла на 19%, то в сельской местности этот прирост составил целых 39%. Таким образом, можно зафиксировать более негативную ситуацию с обеспеченностью педагогическими кадрами в сельской местности.

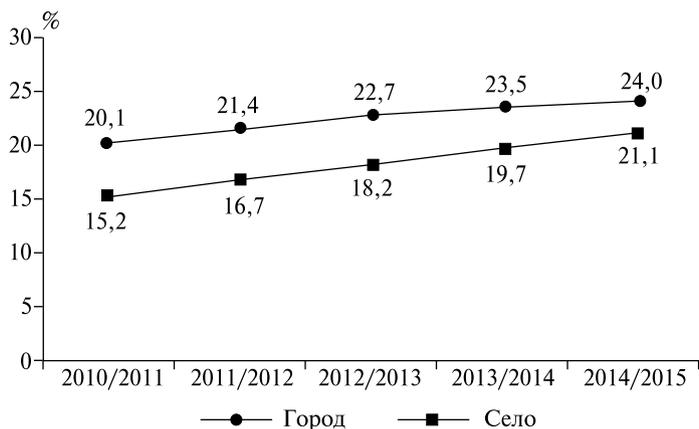


Рис. 1.17. Доля учителей государственных и муниципальных общеобразовательных организаций пенсионного возраста в городской и сельской местности в РФ*

* Данные для 2011/2012 учебного года рассчитаны методом линейной интерполяции по соседним значениям в ряду.

Вместе с тем в целом долевое соотношение пенсионеров в сельских школах пока лучше, чем в городских: на селе только каждый пятый учитель — пенсионер, в то время как в городах — каждый четвертый. Таким образом, прослеживается интересная тенденция: в городской местности увеличиваются доли учителей от 25 до 35 лет и учителей пенсионного возраста. Таким образом, можно говорить о снижении доли учителей среднего возраста, опытных трудоспособных учителей, что может влиять на процессы внедрения ФГОС в городских школах. Тенденции для сельской местности более понятны. Учителя пенсионного возраста замещают педагогов других возрастов более пропорционально.

М.Л. Агранович и коллеги в докладе «Российское образование в контексте международных индикаторов...»¹⁹ отмечают, что в России — один из высоких показателей доли учителей в возрасте свыше 60 лет — 12% (среди стран, участвовавших в исследовании TALIS), тогда как в среднем этот показатель не превышает 9%. Однако в целом возрастная структура педагогического корпуса соответствует мировой.

Для полноты картины возрастного состава учительского корпуса приведем данные о географическом распределении учителей моложе 35 лет и пенсионного возраста (см. карты 4 и 5). Здесь следует отметить определенную специфику в регионах Дальнего Востока, где при относительно низкой доле людей пенсионного возраста наблюдается повышенная доля пенсионеров среди школьных учителей. Причем это те же самые регионы, где отмечена сравнительно низкая доля женщин среди педагогов.

1.6. Структура учительского корпуса по уровню образования и стажу работы

Сравнение данных об уровне образования учителей Советского Союза и современной России показывает, что в целом этот уровень становится более высоким. На рис. 1.18 отражена структура учителей СССР и РФ по уровню образования.

В профессиональном стандарте педагога, утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н, высшее педагогическое образование становится обязательным условием для допуска к работе в общеоб-

¹⁹ Российское образование в контексте международных индикаторов...

разовательных организациях, поэтому можно прогнозировать сразу две тенденции:

- увеличение доли учителей, имеющих высшее педагогическое образование;
- уменьшение численности учителей в целом.



Рис. 1.18. Структура учительского корпуса по уровню образования в СССР (а) и РСФСР (б) по состоянию на 1988 г., %

Существенные различия в уровне образования учителей средней школы сохраняются между городскими поселениями и сельской местностью. При этом доли учителей с педагогическим образованием почти не различаются: около 93% в 2014 г. в обоих типах населенных пунктов. Однако заметно различаются доли учителей с высшим педагогическим образованием: 76,2% на селе и 84,6% в городах (рис. 1.19). В сельских школах, как правило, уровень образовательной квалификации учителей ниже, чем в городских.

Заметны также межрегиональные различия, особенно в сельской местности (см. карту 6).

Доля педагогов с высшим педагогическим образованием в городских школах находится в диапазоне от 80 до 99%. При этом в сельских школах межрегиональная дифференциация значительно выше: от 55 до 95%. В последние годы существует тенденция притока в систему образования выпускников непедагогических вузов и непедагогических специальностей, однако их доля пока невелика.

Вместе с тем сравнение выпускников педагогических училищ и педагогических вузов советского времени и последних лет показывает разнонаправленность трендов того и нашего времени (рис. 1.20).



Рис. 1.19. Образование учителей в городских поселениях и сельской местности в РФ, 2014 г.

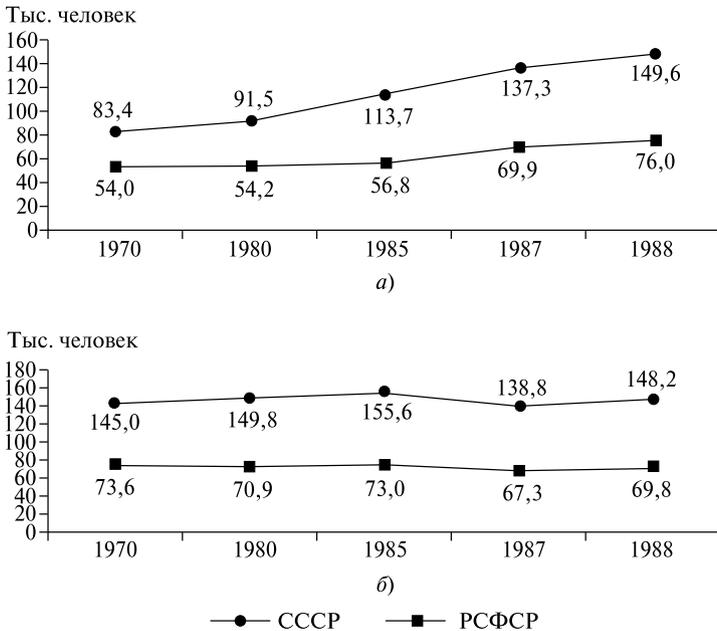


Рис. 1.20. Динамика выпуска учащихся из педагогических училищ (а) и педагогических институтов (б) в СССР и РСФСР, 1970–1988 гг.

Во-первых, видны существенные различия в направленности динамики советского и российского периодов. Если в СССР начиная с 70-х годов шло увеличение выпуска специалистов по педагогическим специальностям, причем как со средним специальным, так и с высшим образованием, для последних 10 лет характерна обратная тенденция. При этом стоит отметить, что и в советское время педагогические специальности не были популярными среди молодежи. Вместе с тем наличие системы обязательного распределения после окончания обучения решало проблему дефицита учителей, а также работало на снижение соотношения показателя «учитель — ученик».

Во-вторых, даже если брать только показатели по РСФСР, то четко виден разный масштаб выпуска специалистов по педагогическим специальностям. К 1988 г. выпускалось 76 тыс. специалистов со средним специальным и 69,8 тыс. специалистов с высшим педагогическим образованием. К 2014 г. принципиально изменились и пропорции, и объемы выпуска. В 2014 г. выпускалось 25,5 тыс. специалистов со средним специальным и 96,9 тыс. специалистов с высшим педагогическим образованием. Однако при этом из них трудоустраиваются по специальности только 68,5 тыс. специалистов. По экспертным оценкам, еще около трети трудоустроившихся покидают школы в течение 3 лет после начала трудовой деятельности.

Структура учительского корпуса по стажу работы представлена на рис. 1.21 и в целом соответствует возрастной структуре: с 2010 до 2014 г. практически не меняются доли учителей с невысоким стажем (от 0 до 10 лет). Исключением можно считать категорию педагогов со стажем 2–5 лет: их доля увеличилась почти на 2 п.п., что составило для этой небольшой группы почти треть (32%).

Также увеличивается удельный вес учителей со стажем более 20 лет (более чем на 4 п.п.) и сокращается доля учителей со средним стажем 10–20 лет — почти на 6 п.п. (что составляет более 22% от общего числа учителей) (рис. 1.22).

Суммарно доля учителей со стажем менее 10 лет в 2014 г. составила 18,7%, что вызвано сокращением притока новых кадров, а также тем, что в школах очень мало свободных вакансий. Кроме того, директора школ неохотно принимают на работу молодых педагогов, отмечая их невысокую квалификацию, неготовность работать по новым образовательным технологиям с довольно высокой нагрузкой и сомневаясь в возможностях молодых учителей качественно подготовить учеников к государственной итоговой аттестации. Примечательно, что данный показатель практически совпадает с долей учителей моложе 35 лет, составляющей 18,2%.

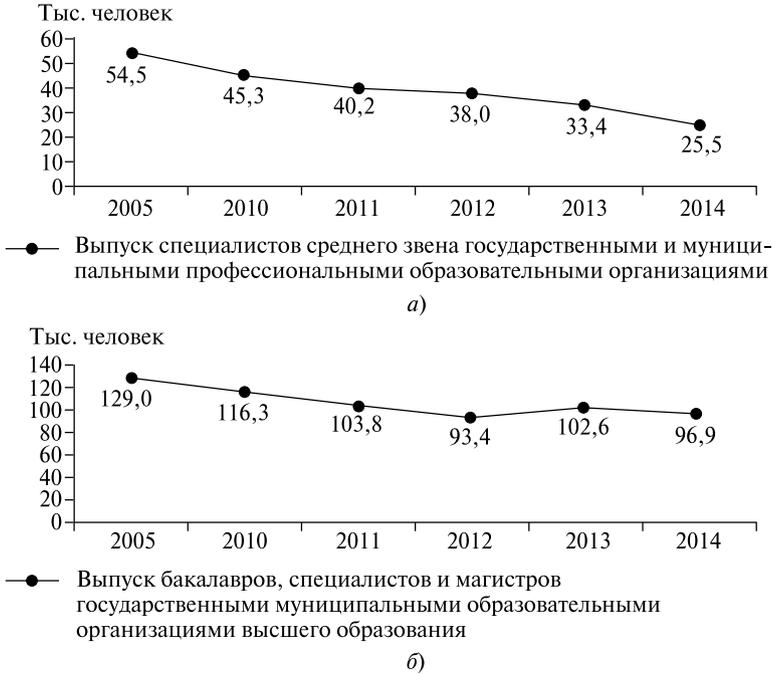


Рис. 1.21. Динамика выпуска специалистов среднего (а) и высшего (б) звена по педагогическим специальностям, 2005–2014 гг.

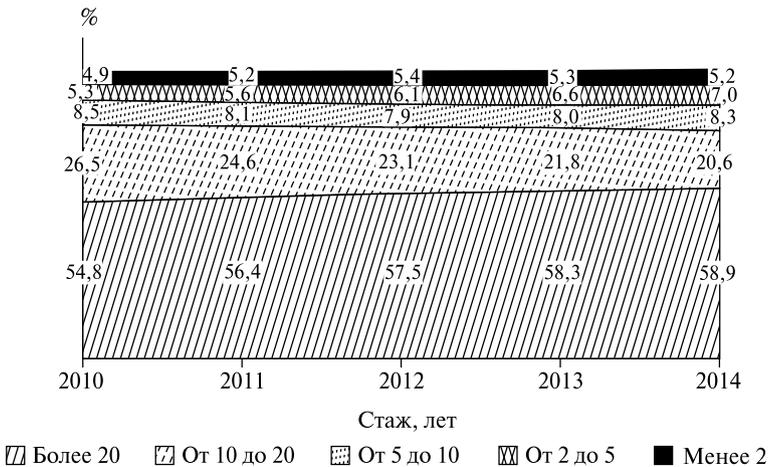


Рис. 1.22. Структура учительского корпуса в РФ по общему стажу работы, 2010–2014 гг.

Происходит уменьшение доли учителей, имеющих стаж работы от 10 до 20 лет, с 25,5% в 2010 г. до 19,8% в 2014 г. Это единственная категория учителей, где видна явная тенденция к уменьшению. Вместе с тем увеличилась на 4,1 п.п. численность учителей, имеющих трудовой стаж более 20 лет; в сельской местности отмечен еще более высокий рост — на 5,3 п.п. В целом подобная ситуация характерна и для городских поселений: в связи со старением учительского корпуса происходит увеличение стажа, что приводит к переходу учителей из одной категории в другую.

1.7. Структура учительского корпуса по степени занятости

Очевидно, что процессы оптимизации сети затронули и такой показатель, как нагрузка педагогов: начиная с 2010 г. она увеличивается. Доля учителей, имеющих полную занятость, в общей численности учителей растет. Если в 2010 г. учителей с неполной занятостью было около 12,9% от общего количества, то к 2014 г. этот показатель сократился в 1,5 раза — до 8,2% (рис. 1.23). На это повлияло несколько факторов. С одной стороны, причиной увеличения занятости является сокращение числа образовательных организаций при одновременном росте количества обучающихся в расчете на одного учителя. Если в 2007 г. это соотношение равнялось 9, то в 2014 г. — уже 14, т.е. увеличилось более чем в 1,5 раза. Однако нельзя недооценивать и фактор снижения числа внешних совместителей и перекладывания их нагрузки на штатных учителей. В свою очередь, эти процессы обусловлены другим фактором: необходимостью обеспечения соответствия показателей средней заработной платы учителей средней по региону. Данный показатель впервые появился именно в МРСО. В дальнейшем он существенно влиял на рост нагрузки.

Вместе с тем, как отмечают М.Л. Агранович и коллеги²⁰, само понятие полной занятости в России несколько отличается от его понимания в других странах — в России показатель полной занятости значительно ниже. Для начальной школы он один из самых низких — 561 час в год, тогда как среднее значение — 804 часа в год. На ступени общего и полного среднего образования эта занятость

²⁰ Российское образование в контексте международных индикаторов...

еще ниже — 483 часа в год, тогда как средний показатель — примерно 700 часов в год. В России средняя недельная нагрузка учителей в год — одна из наиболее низких в мире (35 недель), тогда как в мире в среднем — на 3–5 недель выше.

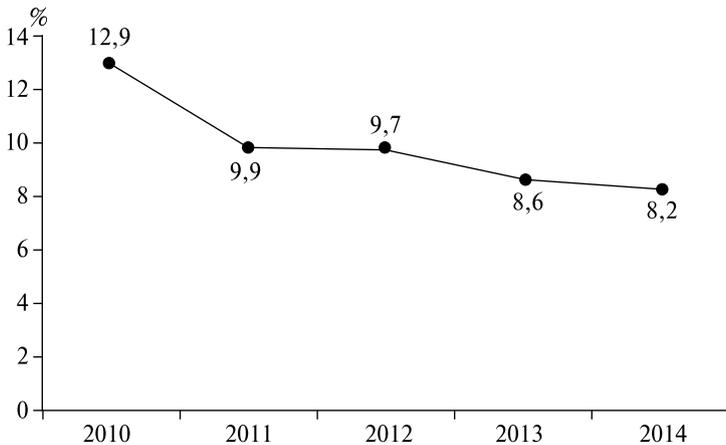


Рис. 1.23. Доля учителей, имеющих неполную занятость, в общей численности учителей общеобразовательных организаций в РФ, 2010–2014 гг.

Кадровый потенциал общеобразовательных учреждений РФ формируется в основном из штатных сотрудников: доля учителей — внешних совместителей в общей численности учителей общеобразовательных учреждений составила в 2014 г. 4,6%, снизившись в период с 2011 г. на 0,6 п.п. Одновременно растет доля учителей, которые имеют внутреннее совместительство: если в 2010 г. она составляла 20,5%, то в 2014 г. — уже 22,1%.

1.8. Показатель заработной платы учителей общеобразовательных организаций и его динамика

Проблемы невысокой заработной платы учителей возникли еще в СССР. Невозможно сравнивать абсолютные значения средней заработной платы, начисленной учителям в СССР и в последние годы, тем не менее вполне можно сделать сравнения по показателю

отношения средней заработной платы педагогических работников в организациях общего образования к средней по экономике. При этом учтем, что в СССР отслеживалось отношение средней заработной платы учителей в целом к средней заработной плате по экономике СССР в целом, без дифференциации по административно-территориальным районам. Наконец, представленные на рис. 1.24 данные относятся к расчету отношения средней заработной платы в образовании в целом, без выделения общего образования. Это означает, что в реальности это отношение для учителей было выше на 4–6%.

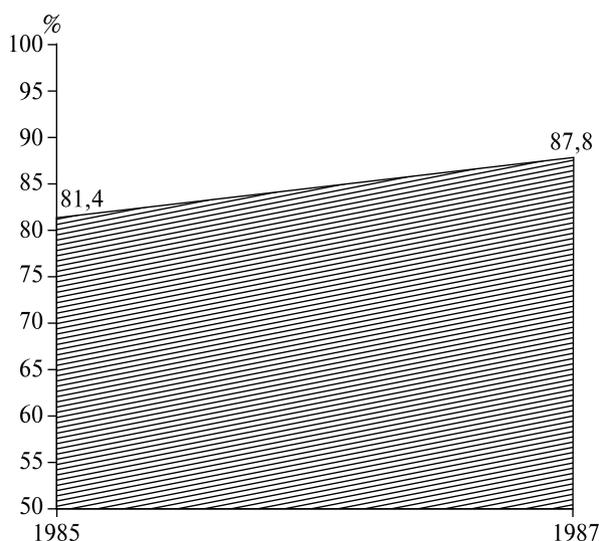


Рис. 1.24. Отношение средней заработной платы в образовании к средней по экономике в СССР, 1985–1987 гг.

В первое десятилетие существования независимой России произошло существенное падение уровня заработной платы учителей, имели место существенные задержки ее выплаты. Ситуация начала меняться только с середины 2000-х годов, когда стали внедряться новые финансовые механизмы в системе образования, в том числе начался переход на нормативно-подушевое финансирование и новую систему оплаты труда педагогических работников.

В 2004 г. значение показателя отношения средней заработной платы педагогических работников в образовательных организациях общего образования к средней заработной плате по субъекту Российской Федерации равнялось 62,4%, а затем очень медленно росло, достигнув 71,3% в 2012 г. (рис. 1.25). В том же году в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» была введена норма об обязательности соответствия средней заработной платы педагогических работников образовательных учреждений общего образования средней заработной плате по субъекту Российской Федерации. Вместе с тем выполнение данной задачи представляется статистически затруднительной вследствие особенностей самого процесса индексации заработной платы к средней по региону. За последние 3 года (с 2013 по 2015 г.) практически не заметно серьезных изменений. Рост отношения средней заработной платы педагогов к средней заработной плате по субъекту РФ составил менее 2 п.п. и пока не достиг плановой отметки в 100%.

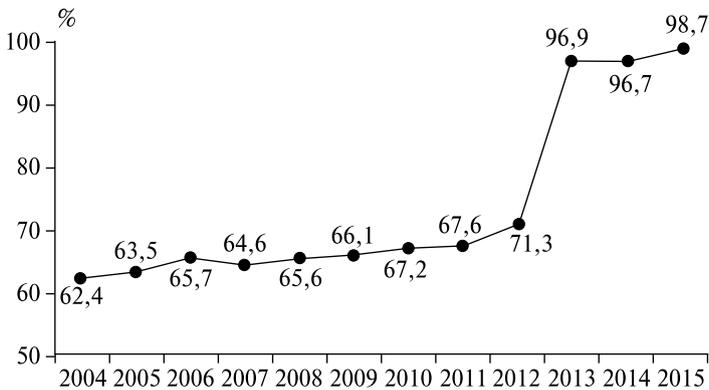


Рис. 1.25. Отношение средней заработной платы педагогических работников в образовательных организациях общего образования к средней заработной плате по субъекту РФ, 2004–2015 гг.

Ежеквартальная отчетность, отсутствие возможностей для ежеквартальной индексации заработной платы и нестабильность самого показателя средней заработной платы в субъекте отражаются в статистическом учете постоянным небольшим (от долей процента до нескольких процентов) отставанием данного показателя

от 100%. Выходом может стать корректировка методологии расчета данного показателя и требований индексации заработной платы. Еще одним фактором, повлиявшим на отставание значения данного показателя от целевого в 2013–2015 гг., стало усиление давления на бюджеты. Может показаться парадоксальным, но кризисные явления в экономике могут и помочь в достижении целевого значения данного показателя вследствие изменения самого принципа расчета средней заработной платы в субъекте РФ (и как следствие, снижения его значения).

Учительский корпус в Российской Федерации имеет свои специфические особенности, которые отличают его от учительства и в советском периоде, и в ряде других стран. Как уже отмечалось, эти характеристики являются следствием более масштабных процессов, происходящих в системе образования, с одной стороны, и сами являются причинами этих процессов — с другой. Поэтому учительский корпус — неотъемлемая часть системы образования, определяющая и его состояние, и перспективы его изменений в среднесрочной и долгосрочной перспективах.

2. РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ИНДИКАТОРОВ. ШКОЛЬНЫЙ УЧИТЕЛЬ: ОБРАЗОВАНИЕ, НАГРУЗКА, ЗАРПЛАТА

Учитель — вторая по значимости фигура современной школы (первая, вопреки популярному лозунгу, все-таки ученик). В последние годы в России проблеме качества преподавательского корпуса уделяется особое внимание, так как неудовлетворительная ситуация с педагогическими кадрами признана одной из наиболее острых проблем российского образования. Был предпринят комплекс кардинальных мер по ее улучшению: от повышения заработной платы до разработки новых нормативных актов, регламентирующих работу учителя. В частности, заработная плата преподавателей была поднята до уровня средней по экономике региона, совершен переход на новую систему оплаты труда, разработаны и внедрены новые программы подготовки учителей и профессиональный стандарт педагога.

Результаты этих мер оцениваются неоднозначно. С одной стороны, повысился приток выпускников педагогических вузов и педагогических факультетов университетов в школу, а с другой — этот приток сдерживается усиливающейся тенденцией к увеличению доли учителей-пенсионеров, которые в условиях повышения заработной платы стремятся остаться в школе. Введение новой системы оплаты труда, по многим свидетельствам, породило ухудшение климата в школе. Требование повышения заработной платы до уровня средней по экономике региона²¹, в принципе верное, было принято без учета широкой вариации региональных условий и особенностей и того, что многие регионы являются дотационными²². Это породило сворачивание расходов на развитие образования в

²¹ Указ Президента РФ от 07.05.2012 № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики».

²² В международной статистике принят иной способ сравнения заработной платы учителя и оплаты труда в экономике. Этот вопрос рассмотрен ниже в разделе 4.

значительной части регионов, а в некоторых — и неоправданные расходы на оплату труда.

В международных исследованиях образования также большое внимание уделяется характеристике учителя и его положению. Достаточно вспомнить исследование TALIS²³, проводимое на регулярной основе ОЭСР, которое посвящено положению учителя в современной школе. Значительное внимание уделяет учителю и международная программа ОЭСР по статистике образования INES, результаты которой ежегодно публикуются в аналитическом докладе *Education at a Glance*²⁴. Россия, не будучи членом ОЭСР, с 2006 г. является полноправным участником программы INES в статусе страны-партнера. Это дает возможность провести сравнительный анализ данных о российских учителях с данными других стран, посмотреть, насколько показатели по России отличаются от складывающихся в мире тенденций и моделей.

Настоящий раздел продолжает серию аналитических докладов «Российское образование в контексте международных индикаторов», но, в отличие от выпущенных ранее²⁵, охватывает только часть вопросов, относящихся к учителям. В разделе рассматриваются следующие вопросы:

- кто учит детей (структура учительского корпуса по полу и возрасту);
- кто может стать учителем в школе (требуемая подготовка) и профессиональное развитие учителя (повышение квалификации);
- нагрузка учителя (академическая нагрузка, соотношение учащихся и преподавателей, средний размер класса);
- оплата труда учителей.

²³ The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) [Electronic resource] // The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). URL: <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm> (date of appeals: 25.03.2016).

²⁴ Education at a Glance: OECD Indicators = Взгляд на образование: показатели ОЭСР [Electronic resource] // The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). URL: <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm> (date of appeals: 25.03.2016).

²⁵ На протяжении последних 8 лет были изданы пять докладов из серии «Российское образование в контексте международных индикаторов», каждый из которых охватывал все аспекты системы образования, данные по которым собираются и анализируются в рамках программы INES. Доклады размещены в открытом доступе на сайте www.mamsou.ru.

В программе INES участвует более 40 стран: практически все страны Европы и Северной Америки, наиболее развитые страны Юго-Восточной Азии, Южной Америки, Австралия, Новая Зеландия и др. Значительные различия в социально-экономических характеристиках этих стран делают прямые сопоставления малоинформативными. Поэтому в анализе мы будем использовать разделение стран на группы по уровню благосостояния (по критерию величины ВВП на душу населения²⁶). Это позволяет избежать прямого сравнения, например Швейцарии и Турции, и выявлять закономерности и связи с учетом уровня вовлекаемых в образование ресурсов и возможностей стран финансировать образование. В то же время не по всем странам имеются необходимые данные, поэтому в разделе анализируется информация только по 36 странам.

Список стран, по которым проводился анализ, и их разбиение на группы представлены в табл. 2.1.

Таблица 2.1. Страны — участницы программы INES

Страны	ВВП на душу населения по ППС*
<i>Группа I: наиболее развитые страны (ВВП по ППС — свыше 50 тыс. долл. на человека)</i>	
Люксембург	103,9
Норвегия	99,6
Швейцария	78,9
Австралия	67,4
Дания	56,4
Швеция	55,0
Канада	52,4
США	51,8
<i>Группа II: страны с высоким уровнем развития (ВВП по ППС — 25–50 тыс. долл. на человека)</i>	
Австрия	46,8
Япония	46,5
Нидерланды	46,0
Ирландия	45,9

²⁶ Данные Росстата: www.gks.ru.

Окончание табл. 2.1

Страны	ВВП на душу населения по ППС*
Финляндия	45,6
Бельгия	43,4
Германия	42,6
Исландия	42,4
Франция	39,8
Новая Зеландия	38,7
Соединенное Королевство	38,6
Италия	33,8
Израиль	32,6
Испания	28,3
<i>Группа III: страны со средним уровнем развития (ВВП по ППС — ниже 25 тыс. долл. на человека)</i>	
Корея	24,5
Греция	22,4
Словения	22,1
Португалия	20,2
Чешская Республика	18,7
Словакия	16,9
Эстония	16,9
Чили	15,2
Россия	14,1
Польша	12,7
Венгрия	12,6
Бразилия	11,3
Турция	10,7
Мексика	9,8

* Данные за 2012 г., источник — Всемирный банк.

В связи с тем, что международная образовательная статистика имеет ряд методических особенностей, которые надо учитывать, в разделе даются необходимые методические пояснения для читателя.

2.1. Кто учит детей

Международная статистика располагает рядом показателей, которые характеризуют преподавательский корпус в различных странах по некоторым параметрам. Однако не всегда имеется возможность рассчитать все показатели по России из-за особенностей статистического учета в нашей стране, поэтому в данном разделе мы приведем сравнение педагогов разных стран, включая Россию, только по двум характеристикам — полу и возрасту. Необходимо отметить, что распределение преподавателей школ по возрасту носит оценочный характер, так как возрастные группы, принятые в международной статистике, отличаются от существующих в российской системе статистического наблюдения.

Структура учительского корпуса по полу

Общеизвестен факт, что учительский корпус в российской школе представлен, за редким исключением, педагогами-женщинами. Особенно это касается начальной школы. Так ли это в других странах или же там существуют другие тенденции? Во всех группах стран доля преподавателей-женщин максимальна в начальной школе (рис. 2.1). Однако в России, где значение данного показателя равняется 99%, процент женщин среди педагогов начальной школы является наибольшим во всех рассматриваемых странах. В среднем для стран группы I доля преподавателей-мужчин составляет 20,9%, группы II — 17%, группы III — 18,5%.

Что касается других уровней образования, то чем выше уровень, тем больше мужчин вовлечено в процесс преподавания и обучения. Это относится ко всем группам стран, включая Россию. Кроме того, сохраняется та же тенденция, что и в начальном образовании, — доля педагогов-женщин в России значительно выше средних значений по всем группам стран. Разница составляет 15–19 п.п. для нижней ступени среднего образования и 10–14 п.п. для верхней ступени среднего образования.

Если же рассматривать процент женщин отдельно по странам, то на верхней ступени среднего образования только четыре страны обгоняют Россию по данной характеристике учительского корпуса: Израиль — 69%, Словакия и Эстония — по 72%, Канада — 73%. Минимальное количество женщин среди преподавателей школ зафиксировано в Японии (28%).

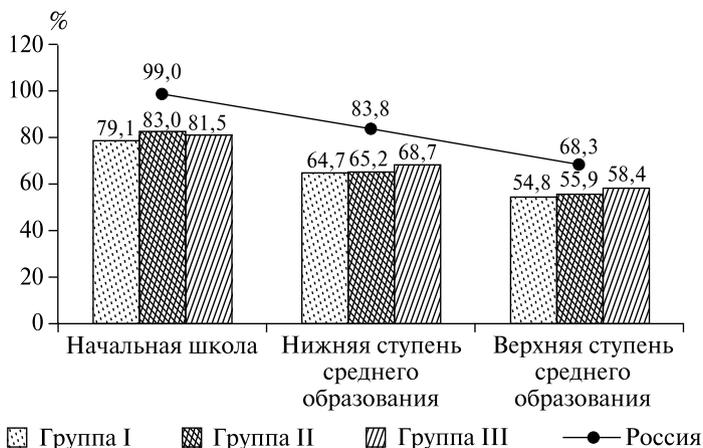


Рис. 2.1. Доля преподавателей-женщин, распределение по уровням образования и группам стран, 2012 г.

Структура учительского корпуса по возрасту

Структура учительского корпуса по возрасту представлена в целом по среднему образованию за 2012 г. (рис. 2.2).

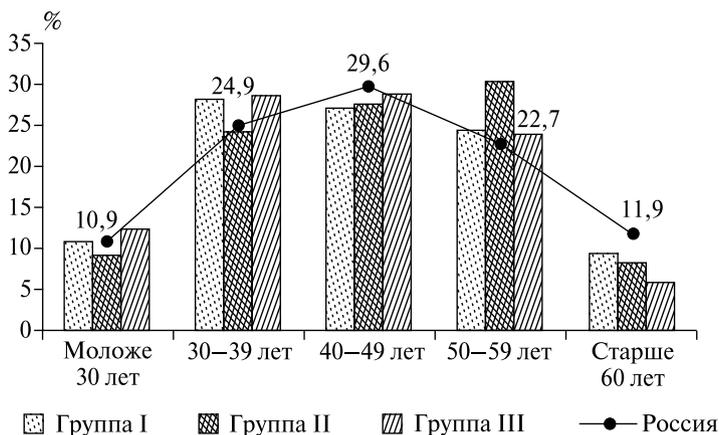


Рис. 2.2. Возрастная структура учителей по группам стран, 2012 г.

Доля молодых педагогов, возраст которых не превышает 30 лет, в России соответствует среднему значению для стран группы I и

составляет 11%. В странах группы II молодых педагогов меньше — 9%, а в странах группы III значение данного показателя наибольшее — более 12%.

Доля более опытных учителей в возрасте 30–39 лет в российских школах близка к средней по странам группы II — почти четверть преподавателей России находится в этой возрастной категории. В странах групп I и III значение данного показателя составляет более 28%.

Процент российских педагогов в возрасте от 40 до 49 лет является максимальным среди показателей рассматриваемых стран и составляет практически 30%. В среднем по группе III этот показатель близок к среднероссийским значениям — 29%. В группах I и II учителей данной возрастной категории чуть более 27%.

Также максимальной в России является доля самых опытных преподавателей в возрасте старше 60 лет — 12%. В остальных странах она колеблется от 6 до 9%.

О возрастной структуре преподавательского корпуса в России можно сказать, что в целом наша страна соответствует общемировым тенденциям в соотношении различных возрастных категорий. Однако нельзя не отметить при этом, что педагогов старшего возраста в нашей стране больше, чем в других странах, принимавших участие в данном обследовании.

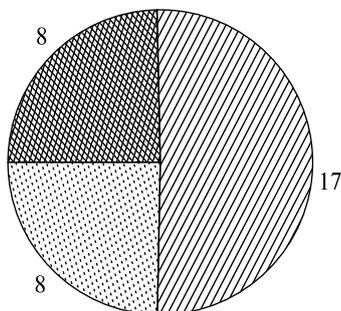
2.2. Кто может стать учителем в школе²⁷

Требуемый уровень профессиональной подготовки

Какое образование необходимо для того, чтобы работать учителем в школе? Во всех странах, чтобы стать учителем, надо получить третичное образование, продолжительность которого колеблется от 3 лет в Бельгии до 6,5 года в Германии и Люксембурге. В большинстве стран (19 из 33), по которым имеются данные, чтобы быть учителем, необходим магистерский диплом, в остальных достаточно диплома бакалавра. При этом не во всех странах выпускник может сразу приступить к работе. Сразу стать учителем выпускник с дипломом о педагогическом образовании может лишь в 25 странах

²⁷ В данном подразделе рассматривается основное среднее образование, поскольку его продолжительность и типичный возраст окончания наиболее близки в большинстве стран.

из 34, по которым имеются данные. В большинстве стран существуют вводные программы для молодых учителей, пришедших в школу, причем в более чем половине стран эти программы являются обязательными, и только в четверти стран не предлагаются (рис. 2.3).



Количество стран, в которых имеются вводные программы для молодых учителей

▨ Обязательны ▩ На усмотрение школы ▣ Не предлагаются

Рис. 2.3. Наличие вводных программ для молодых учителей, 2012 г.

Помимо соответствующего образования, преподавание в школе в некоторых странах (Швеция, Англия и Шотландия, Словения, Бразилия, Израиль, Греция) предполагает дополнительно получение лицензии. Широкое распространение получил также испытательный срок, установленный для молодых учителей, который в разных странах составляет от 4,8 месяца (Ирландия) до 3 лет (Бразилия). Испытательный срок существует в 14 странах.

В 18 странах из 32, по которым имеются данные, диплом о третичном педагогическом образовании не является обязательным для работы учителем на ступени основного среднего образования. Для получения профессии учителя в этих странах есть альтернативные пути (специальные курсы продолжительностью от года до 2 лет), но в двух из этих 18 стран прохождение таких курсов достаточно только для преподавания предметов технологического профиля. При этом доля учителей, не имеющих третичного педагогического образования и прошедших специальные курсы, как работающих, так и поступающих на работу в школу, не превышает 10%. Исключением является Англия, в которой 27% новых учителей прошли

специальную подготовку, не имея диплома о третичном образовании по педагогической специальности.

Значительная часть стран осуществляет программы индивидуальной поддержки молодых учителей, которые включают доплаты (8 стран), сокращенную нагрузку (3 страны) или другие формы поддержки (3 страны). Об отсутствии таких программ сообщили 7 стран.

Интересны сведения о том, многие ли учителя остаются в профессии. Как оказалось, немало учителей покидают ее в первые 5 лет после получения образования и поступления на работу в школу. Соответствующие данные представили, правда, только 6 стран, но доля молодых учителей, оставивших профессию, по этим данным варьируется от 22% в Бельгии до 30% в Норвегии.

Профессиональное развитие педагогов

Значительное внимание в странах ОЭСР уделяется вопросам профессионального развития педагогов. Начнем с того, что в подавляющем большинстве стран ОЭСР повышение квалификации является обязательным и закреплено законодательно, что иллюстрирует табл. 2.2. При этом периодичность и объем получаемых при повышении квалификации знаний (в количестве часов) варьируется по странам очень широко (табл. 2.3).

Таблица 2.2. Повышение квалификации учителей в странах ОЭСР

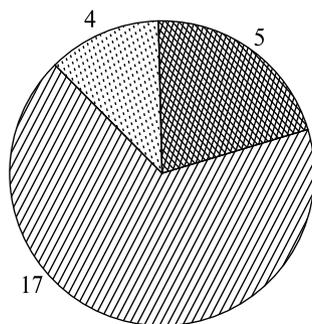
Кол-во стран, в которых повышение квалификации...			Всего стран, принявших участие в опросе
...обязательно для всех учителей	...обязательно для повышения в должности или в оплате (в том числе обязательно при переаттестации)	...не обязательно	
17	8 (1)	6	31

Содержание повышения квалификации учителей в большинстве стран определяется приоритетами развития конкретной школы. Распределение ответов 26 стран на соответствующий вопрос представлено на рис. 2.4. Вариант «да, исключительно» выбрали 5 стран, «да, но не исключительно» — 17 стран и «нет» — 4 страны.

Таблица 2.3. Периодичность и объем обязательного повышения квалификации учителей в некоторых странах ОЭСР

Страна	Периодичность и кол-во часов, необходимых для прохождения повышения квалификации учителей
Бельгия	18 часов ежегодно
Эстония	160 часов каждые 5 лет
Финляндия	30 часов ежегодно
Венгрия	120 часов каждые 7 лет
Исландия	150 часов ежегодно
Люксембург	8 часов ежегодно
Шотландия	35 часов ежегодно
Турция	30 часов ежегодно
Израиль	180–210 часов каждые 3 года
Мексика	78 часов ежегодно
Португалия	25 часов каждые 2 года
Испания	250–300 часов каждые 6 лет
	30 часов каждые 10 лет*

* Для переекспертизации.



▨ Да, исключительно ▧ Да, но не исключительно ▩ Нет

Рис. 2.4. Зависимость содержания подготовки учителей от приоритетов развития конкретной школы, 2015 г., кол-во стран

В связи с этим интересен вопрос, насколько автономен учитель в принятии решений о повышении квалификации. Данная информация по странам представлена в табл. 2.4.

Таблица 2.4. Кто определяет содержание повышения квалификации конкретного учителя, кол-во стран

	Принимает решение	Готовит предложения	Одобрят	Не участвует
Учитель	16	14		1
Руководство школы	3	13	11	5
Инспекция	2	6	1	16
Местная власть	1	5	4	20
Региональные органы управления образованием	1	5	3	15
Государственные органы управления образованием	1	11	2	19

Данные табл. 2.4 отчетливо указывают на то, что в подавляющем большинстве стран выбор содержания подготовки учителя определяют сам учитель и школа, в которой он работает. Только в одной стране (Турция) решение об этом принимает центральная власть, и только в одной стране (Дания) учитель не принимает участия в решении этого вопроса.

В разных странах стандарты и программы повышения квалификации учителей определяются разными факторами, однако общая тенденция заключается в централизации, установлении образовательных стандартов и определении содержания программ повышения квалификации на национальном уровне. Сводная информация по странам ОЭСР представлена в табл. 2.5.

Таблица 2.5. Кто устанавливает стандарты и определяет содержание программ повышения квалификации, кол-во стран

	Да	Нет
Университеты	4	8
Школы	3	9
Другие образовательные организации	2	10
Профессиональные организации учителей	2	9
Профсоюзы учителей	2	10

Окончание табл. 2.5

	Да	Нет
Инспекция	3	8
Местные органы управления образованием	—	12
Региональные органы управления образованием	3	8
Государственные органы управления образованием	11	—

Еще один важный вопрос: кто и в какой форме финансирует повышение квалификации? Обобщенные данные по странам ОЭСР, которые предоставили информацию, приведены в табл. 2.6.

Таблица 2.6. Формы поддержки повышения квалификации педагогов в странах ОЭСР

Формы поддержки повышения квалификации	Кол-во стран, выбравших вариант ответа			
	Полностью	Частично	Никогда	
Расходы субсидируются правительством	14	9		
Расходы возмещаются	14	7	2	
	Всегда	Часто	Иногда	Никогда
Оплачивается заработная плата в период учебы	3	6	7	3
Оплачиваются расходы по оплате замещающего педагога	9	3	3	2
	Да	Нет		
Расходы предусмотрены в отдельном бюджете	10	11		

2.3. Нагрузка учителя

Нагрузку педагогических работников в контексте международных сопоставлений можно оценить с разных позиций, используя следующие показатели. Во-первых, это непосредственно аудиторная нагрузка, т.е. количество часов в год, которые учитель проводит в классе, обучая детей. Аудиторная нагрузка рассчитывается в астрономических часах, так как академический час в разных странах для разных классов варьируется от 30 до 60 минут. Второй показатель, исполь-

зубмый для оценки нагрузки учителей, — размер (наполняемость) класса — число учеников в классе в среднем по стране. Данный показатель рассчитывается для начального образования (1–4-е классы) и нижней ступени среднего образования (5–9-е классы). Кроме того, существует еще один показатель, который косвенно оценивает нагрузку педагогов внутри страны: соотношение учащихся и преподавателей. Коэффициент «ученик/учитель», как иногда называют данный индикатор, показывает число учащихся, приходящихся на одного преподавателя по уровням образования. Отношение численности учащихся к численности преподавательского состава — наглядный показатель эффективности расходования ресурсов и действенный инструмент образовательной политики государства.

Далее рассмотрим мировые тенденции в показателях нагрузки педагогов, а также по каким параметрам нагрузка российских учителей соответствует общемировым трендам, а по каким имеются серьезные расхождения.

Академическая нагрузка

Объем годовой аудиторной нагрузки у российских учителей выделяется на фоне нагрузки преподавателей из других стран (рис. 2.5). Так, в начальной школе она небольшая по международным меркам — всего 561 час в год. Это значение является самым низким в странах, по которым имеются данные. Среднее значение для стран группы I — 836 часов, группы II — 804 часа и, наконец, для стран группы III — 751 час.



Рис. 2.5. Годовая аудиторная нагрузка учителей, 2012 г., кол-во часов в год

На нижней и верхней ступенях образования аудиторная нагрузка педагогов еще ниже — 483 часа в год. Для сравнения: в странах группы III этот показатель выше на 190 часов на нижней ступени среднего образования (и составляет 700 часов) и на 151 час на верхней ступени (678 аудиторных часов). Среднее значение данного показателя для стран группы I находится на уровне 784 часов для российского эквивалента 5–9-х классов и 710 часов для 10–11-х классов. Максимальная годовая аудиторная нагрузка наблюдается у педагогов Аргентины — 1368 часов, что практически втрое больше, чем у российских учителей. А минимальную нагрузку испытывает учительский корпус Дании — 369 учебных часов в год на уровне верхней ступени среднего образования.

Что касается количества рабочих недель в году, то и здесь у российских учителей нагрузка минимальна по сравнению со средними значениями показателей других групп стран — количество учебных недель в году в России находится на одном из самых низких уровней. Однако существуют государства, где недельная аудиторная нагрузка педагогов еще меньше: Греция (31 неделя), Ирландия (33 недели), Эстония — на уровне России (35 недель). Максимальная аудиторная нагрузка в неделях — в следующих государствах: Индонезия (44 недели), Австралия, Япония, Словения (40 недель).

Необходимо отметить, что годовая аудиторная нагрузка российских педагогов снижается из года в год. Такую тенденцию можно наблюдать уже на протяжении последнего десятилетия (с 2005 г., когда значение данного показателя в начальной школе составляло 615 часов, а в средней — 507). Это связано с тем, что в нашей стране происходило снижение доли учителей, работающих более чем на одну ставку: среднее количество ставок на одного преподавателя снизилось с 1,5 в 2005 г. до 1,2 в 2012 г.

Средний размер класса

Одной из важных характеристик организации обучения в школе является среднее количество учащихся в классе. Оптимальное значение данного показателя достаточно сложно определить, так как оно зависит от многих факторов: экономических и демографических условий, принятых технологий и методик обучения и т.д. Вопрос о наполняемости классов в школах вызывает горячие спо-

ры, в разных странах существуют различные подходы к достижению оптимального количества учащихся в классе, отражающие приоритеты национальной образовательной политики.

Существует мнение, что классы небольшого размера позволяют учителям уделять больше времени каждому ученику в отдельности, учитывать его индивидуальные потребности и особенности. К тому же в подобных классах учитель обычно тратит меньше учебного времени на организационные и дисциплинарные вопросы. Родители, как правило, отдают предпочтение школам с классами небольшого размера при выборе учебных заведений для своего ребенка.

Однако международные исследования не подтверждают наличия прямой зависимости между размером класса и качеством получаемого ребенком образования. Поэтому неверно интерпретировать маленькую наполняемость класса как сильную сторону системы школьного образования. В целом как возможный положительный, так и возможный отрицательный эффект от введения маленьких классов трудно оценить. Образовательный процесс и работа учителя с учениками — слишком сложный и многосторонний процесс, а значит, и на качество образования влияет целый набор факторов. Это и общее число классов и потоков, в которых учитель преподает свой предмет, и соотношение учебной и неучебной нагрузки в общем рабочем времени педагога, и однородность учеников в классе по способностям и уровню развития, и методики преподавания, которыми владеет учитель (обучение детей в малой и большой группе, индивидуальное обучение ребенка и т.д.). Среди всех этих факторов выделить только размер класса практически не представляется возможным. Доказано лишь то, что меньший размер класса может положительно сказаться на процессе обучения определенных групп детей со специализированными потребностями (дети с отклонениями в развитии, дети из социально незащищенных семей и т.д.).

Большое значение имеет и экономический контекст данного показателя, который характеризует эффективность использования ресурсов. Вот почему даже наиболее развитые страны не стремятся сокращать количество учеников в классе ниже определенного уровня.

На уровне начального образования среднее значение наполняемости класса в странах группы III — 22 человека, так же, как и в странах группы II, в странах группы I этот показатель ниже —

20 человек. Если сравнивать значение данного показателя с прошлыми периодами, то на данный момент можно отметить отсутствие существенного разрыва между средними значениями индикатора в странах групп I и II, в то время как несколько лет назад он был значительным — 3—4 человека. Вероятно, это объясняется ухудшением экономической ситуации в ряде европейских государств, которые ранее относились к группе II по уровню экономического развития, теперь же принадлежат к группе III.

В России средний размер класса насчитывает 18 учеников в начальной школе. Значение данного показателя увеличилось по сравнению с предыдущими периодами, однако по-прежнему остается одним из самых низких среди стран рассматриваемой группы — наполняемость классов меньше только в Эстонии, Греции (17 человек), Латвии (16 человек) и Люксембурге (15 человек).

Схожая ситуация складывается и на нижнем уровне среднего образования (5—9-е классы общеобразовательной школы). Только в данном случае разрыв между Россией и остальными странами еще больше: в РФ средний размер класса составляет 18 человек, в то время как в странах группы I — 23 человека, группы II — 24 человека, группы III — 25 человек.

Если же говорить о максимальной и минимальной наполняемости класса среди всех стран, принимавших участие в обследовании, то можно отметить большую вариацию анализируемого показателя — от 15 человек в Латвии до 52 человек в Китае (рис. 2.6). При этом важно, что дифференциация связана с группой, т.е. с экономическим развитием стран: наибольшая однородность наблюдается в группе I (разрыв — 8 человек), а наименьшая — в группе III (разрыв — 23 человека). Иначе говоря, в богатых государствах средний размер класса не сильно различается от страны к стране, а в бедных значение показателя сильно варьируется.

На значение среднероссийского показателя сильно влияют сельские школы с низкой наполняемостью классов, существенно уменьшая наполняемость класса по стране в целом. Однако объяснить такой маленький размер среднего класса в России только огромной территорией и высокой долей сельского населения все же нельзя. Ведь в странах с похожим соотношением городского и сельского населения, таких как Турция, Мексика и др., средний размер класса соответствует общемировому уровню.

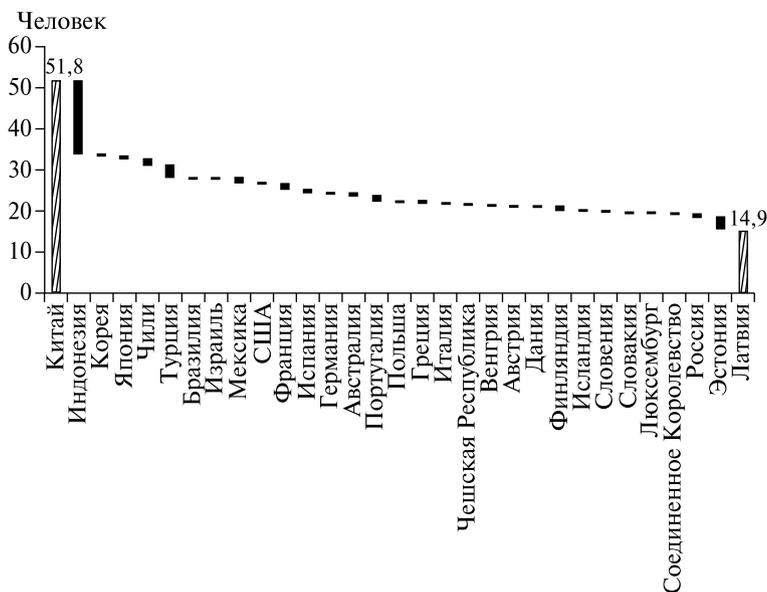


Рис. 2.6. Средний размер класса, распределение по странам, 2012 г.*

* Столбцы черного цвета на графике отображают изменение значения показателя от страны к стране, которые отсортированы в убывающем порядке — от максимального размера класса к минимальному.

При этом нельзя не отметить наметившуюся положительную тенденцию — наполняемость классов в России начала увеличиваться, что можно связать с улучшением демографической ситуации и действиями властей, связанными с реструктуризацией сети общеобразовательных учреждений.

Соотношение учащихся и преподавателей

Большое значение для анализа системы образования имеет показатель числа учащихся в расчете на одного преподавателя.

В среднем отношение «учащийся — преподаватель» меняется обратно пропорционально уровню благосостояния страны, достигая максимума в бедных странах и минимума в странах с высоким уровнем экономического развития (рис. 2.7). Так, по состоянию на 2012 г. среднее значение показателя «ученик — учитель» в начальной школе изменяется от 12 человек в группе I до 17 в группе III.

На нижней ступени среднего образования в группе I на одного преподавателя приходится 13 учеников, в группе III — 15. На верхней ступени среднего образования размах вариации анализируемого показателя составляет 4 человека — от 12 в группе I до 16 в группе III.



Рис. 2.7. Количество учащихся, приходящихся на одного преподавателя, средние значения по группам стран, 2012 г.

Большинство стран независимо от уровня их благосостояния укладываются в общие тенденции: максимальное значение коэффициента «ученик — учитель» достигается на уровне начального образования, а на последующих уровнях снижается. Россия в целом повторяет эту тенденцию, однако сами значения показателя по сравнению с другими странами значительно расходятся.

В российской начальной школе на одного преподавателя приходится 20 учеников, что является одним из наибольших значений: большой коэффициент «учащийся — преподаватель» наблюдается только в Индонезии (25 учеников на одного учителя) и Мексике (28 человек). Минимальное значение коэффициента — в Люксембурге (9 человек).

Что касается нижней ступени среднего образования, то здесь прослеживается обратная ситуация: значение коэффициента «ученик — учитель» в России является одним из самых низких (9 человек), так же как в Латвии, Словении, Бельгии (8 человек), Финляндии (9 человек).

На верхней ступени среднего образования численность учащихся, приходящихся на одного преподавателя, в российских школах выравнивается и приближается к общемировым тенденциям — 15 учеников на одного учителя. При этом необходимо отметить, что разброс данного показателя довольно велик, если рассматривать его значения по странам: в группе I размах вариации составляет 6 человек, от 9 до 15, в группе II — 7 человек, от 9 до 16, наибольший разброс данного показателя наблюдается в группе III, где он варьируется от 9 учеников в Португалии до 30 в Мексике.

Несмотря на то что Россия по многим параметрам не соответствует общемировым тенденциям, нельзя не отметить факт наличия положительной динамики — несколько лет назад разрывы между российскими и среднемировыми значениями были более существенными.

2.4. Оплата труда учителей

В межстрановом анализе статистики образования заработная плата преподавателей рассматривается с нескольких точек зрения:

- размер заработной платы преподавателей и его изменение в ходе карьерного роста учителя;
- сравнение заработной платы учителей с оплатой труда в экономике;
- кто и какие решения принимает в отношении размеров оплаты труда учителя, на основании каких критериев.

К сожалению, российская статистика образования не позволяет рассчитать значительную часть из анализируемых в международной статистике показателей, в частности, изменение заработной платы по мере карьерного роста, минимальный и максимальный размер заработной платы и др. Однако в некоторых случаях имеющиеся данные позволили сделать достаточно достоверную оценку, которая и использована ниже в сравнительном анализе.

Уровень оплаты труда учителей

Заработная плата учителей значительно варьируется по странам — от 101 тыс. долл. в год по паритету покупательной способности²⁸

²⁸ Паритет покупательной способности (ППС) — покупательная способность валюты страны: число единиц этой валюты, необходимое для покупки

в Люксембурге до 16 тыс. долл. в Эстонии. Размер заработной платы в значительной степени определяется уровнем экономического развития страны, что наглядно демонстрирует график, на котором сопоставлены величина средней заработной платы в начальном и среднем образовании с величиной ВВП в расчете на одного жителя (рис. 2.8).

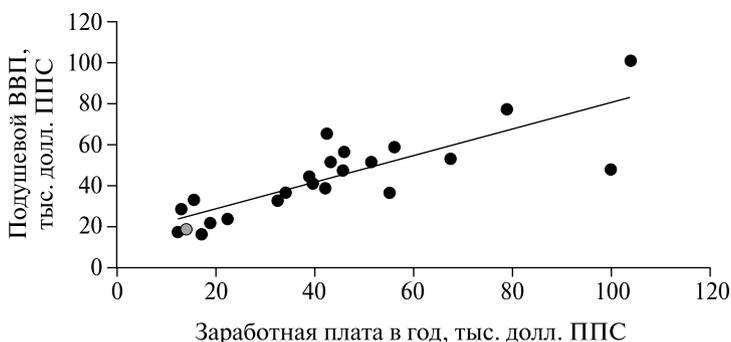


Рис. 2.8. Уровень заработной платы школьных учителей в сравнении с подушевым ВВП, 2012 г.

При этом необходимо подчеркнуть, что прямой связи между уровнем оплаты труда педагогов и результатами учащихся в международных исследованиях качества образования не наблюдается. Особенно наглядно это проявляется при сопоставлении средних баллов учащихся, которые они продемонстрировали по естественным наукам в международном исследовании PISA²⁹, и уровнем заработной платы школьных учителей (рис. 2.9). График наглядно демонстрирует, что учебные результаты школьников никак не связаны с тем, какую зарплату получает учитель. Это отсутствие связи между уровнем оплаты труда учителей и результатами школьников становится еще более очевидным, если учесть, что в этом сопоставлении не участвовали пять из шести стран, занявших верхние

аналогичной представительной корзины товаров и услуг, которую можно закупить на доллар США в Соединенных Штатах Америки. ППС для всех стран ежегодно рассчитывается Всемирным банком.

²⁹ The Programme for International Student Assessment (PISA) // The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). URL: <http://www.oecd.org/pisa/> (дата обращения: 25.03.2016).

строчки в PISA, — Сингапур, Тайвань и три китайских региона (Гонконг, Шанхай и Макао), в которых заработная плата учителей заведомо существенно ниже средних значений по странам ОЭСР³⁰.

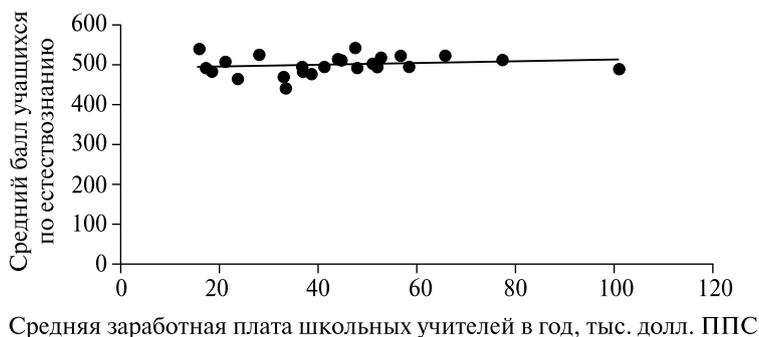


Рис. 2.9. Сравнение результатов учащихся в международном исследовании PISA и средней заработной платы учителей, 2012 г.

Соотношение оплаты труда учителей со средним заработком в экономике

Помимо размера средней заработной платы, важную роль для понимания уровня оплаты труда учителей играет сопоставление средней заработной платы с заработками в других отраслях экономики. В отличие от российской статистики, в международной зарплата учителя сравнивается не со средней по стране, а со средней заработной платой работников с тем же уровнем образования.

Соотношение заработной платы учителей и заработной платы работников с третичным образованием варьируется по странам ОЭСР в широком диапазоне — от 0,43 в Словакии до 1,36 в Корее. Статистически значимой связи между значениями этого показателя и уровнем экономического развития страны нет, но общая тенденция тем не менее прослеживается: чем богаче страна, тем ближе уровень оплаты труда учителей к средней заработной плате занятых с тем же образованием (рис. 2.10).

³⁰ Данные по этим странам, в том числе и данные по заработной плате учителей, в рамках программы INES не собираются.

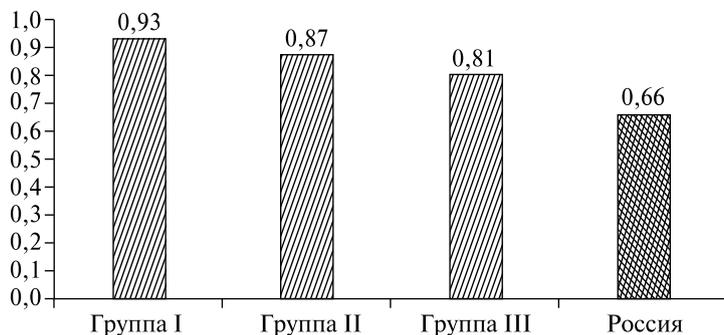


Рис. 2.10. Соотношение средней заработной платы преподавателей со средней заработной платой работников с третичным образованием по группам стран, 2012 г.*

* Данные по России представлены на основе оценки уровня оплаты труда в зависимости от уровня образования и численности занятых с различным уровнем образования.

В отличие от абсолютного размера заработной платы, ее относительный размер, выражаемый через соотношение со средней заработной платой работников с тем же уровнем образования, статистически значимо связан с результатами учащихся (рис. 2.11). Можно предположить, что высокий относительный уровень оплаты труда учителей обусловлен их высокой квалификацией и означает, что профессия школьного учителя престижна, конкурентна на рынке труда и привлекательна для квалифицированных работников.

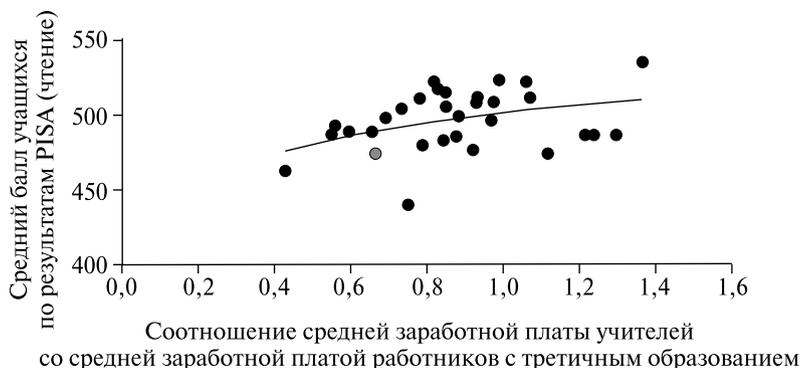


Рис. 2.11. Связь относительного уровня оплаты труда учителей и результатов учащихся в PISA, 2012 г.

Учитывая международные тенденции и соотношения, можно говорить, что российские учителя «недооценены». Но при этом надо принять во внимание, что данные, приведенные в этом разделе, относятся к 2012 г., когда программа повышения оплаты труда учителей только начала реализовываться. Можно предположить, что сегодня ситуация значительно улучшилась. В то же время необходимо учитывать, что российские учителя менее загружены, чем их зарубежные коллеги, если судить по таким показателям, как годовая академическая нагрузка, размер класса и соотношение учащихся и преподавателей.

3. СКОЛЬКО СТОИТ УЧИТЕЛЬ: ОТ МОСКВЫ ДО САМЫХ ДО ОКРАИН

Полвека нас отделяет от знаменательного события — принятия ЮНЕСКО совместно с Международной организацией труда (МОТ) Рекомендации «О положении учителей»³¹, включающей отдельный раздел X, посвященный теме заработной платы: «Среди различных факторов, влияющих на положение учителей, особое внимание должно уделяться заработной плате, поскольку в современных условиях другие факторы, такие как положение в обществе, уважение к их профессии, в значительной степени зависят, как и в отношении других подобных профессий, от их экономического положения».

Интерес к теме заработной платы и статуса учителя не иссяк и сегодня ни в мире, ни в России.

Поисковая система «Яндекс»³² на словосочетание «зарплата учителя» выводит 2 млн ответов. Статистика запросов поисковика на летние месяцы 2015 г. дает информацию о 18 984³³ запросах по данному словосочетанию. Особенно популярна эта тема в таких регионах России, как Ингушетия (835 единиц запросов), Республика Тыва (514), Якутия (442). Менее всего этой темой летом интересуются в Рязанской и Новгородской областях (24 и 25 запросов соответственно). Несколько иная картина складывается при введении в поисковую строку словосочетания «статус учи-

³¹ См.: О положении учителей: Рекомендация ЮНЕСКО, принята 5 октября 1966 г. Специальной межправительственной конференцией по вопросу о статусе учителей // Свод нормат. актов ЮНЕСКО. М.: Междунар. отношения, 1991. С. 120–138.

³² Согласно данным LiveInternet на июнь 2015 г. об охвате русскоязычных поисковых запросов, «Яндексом» пользуются 50,9% пользователей в России, а поисковой системой «Гугл» (Google) — 40,6%, при том что «Гугл» — самая популярная поисковая система в мире с долей на рынке 68,69%. «Яндекс» предоставляет всем желающим доступ к своей статистике, например о количестве запросов в месяц, дает возможность отсеивать результаты по регионам, городам, а также по месяцам, т.е. статистика «Яндекса» вполне репрезентативна.

³³ Яндекс. Подбор слов: [статистика Яндекса «Количество показов»] [Электронный ресурс]. URL: <https://wordstat.yandex.ru/?rpt=ppc&shw=1> (дата обращения: 07.08.2015).

теля». По статистике «Яндекса», за этот же период данный запрос поступал в 38 раз меньше (499 запросов) и наиболее популярным он был также в Ингушетии (1034 запроса), Республике Алтай (3219) и Калмыкии (888). А вот в Самарской, Омской и Московской областях эта тема не вызывает особого интереса (12, 25 и 39 запросов соответственно). Взрыв интереса пользователей к обоим словосочетаниям наблюдается в октябре 2014 г.: статистика «Яндекса» говорит о более чем 8 тыс. показов по запросу «статус учителя», т.е. в 16 раз больше среднемесячных по году в целом; по запросу «зарплата учителя» — более 62 тыс. показов (в 3 раза больше). Этот интерес вполне объясним празднованием в октябре Всемирного дня учителя. Итак, интерес к теме зарплаты учителя и его статуса в виртуальном пространстве зависит от сезона и географии проживания пользователей.

Продолжим рассматривать проблему, интерпретируя данные мониторинга КПМО³⁴ и другие статистические данные, находящиеся в открытом доступе. Для подтверждения и расширения информации будут приведены результаты опросов руководителей системы образования некоторых регионов.

3.1. История вопроса: учитель в новой системе оплаты труда

Реформирование оплаты труда связывается не только с повышением зарплаты, но и с изменением ее структуры, и это становится важным аспектом исследования темы заработной платы учителя.

Стартовым этапом в решении обозначенной проблемы стала новая система оплаты труда (далее — НСОТ). Обновление моделей оплаты труда в образовании началось 10 лет назад, и первым регионом, который ввел НСОТ, был Санкт-Петербург: в 2005 г. был принят закон³⁵, который изменил систему оплаты труда всех работников всех бюджетных сфер города.

³⁴ Все расчеты проведены автором раздела на основе открытых данных Федерального мониторинга на сайте КПМО, см.: Наша новая школа. Электронный мониторинг развития образования [Электронный ресурс]: сайт. URL: <http://www.kpmo.ru> (дата обращения: 20.03.2016).

³⁵ См.: О системах оплаты труда работников государственных учреждений Санкт-Петербурга: закон Санкт-Петербурга от 05.10.2005 № 531-74 (назв. в ред. от 29.07.2013) // С.-Петербург. вед. 2005. 14 окт.

Прошло 10 лет. Три региона России приняли систему оплаты, *единую для всех работников образовательной отрасли* — от рабочего до директора: Санкт-Петербург, Ханты-Мансийский и Ямало-Ненецкий автономные округа. Впоследствии еще два региона (г. Севастополь и Республика Крым) начали переход на эту же единую модель. Все другие региональные практики — это системы оплаты исключительно для педагогических работников и руководителей.

В 2012 г. заявлен дополнительный критерий оплаты: любая из моделей *не должна нарушать* главного принципа оплаты труда учителя, указанного в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»³⁶: расходы на оплату труда педагогических работников общеобразовательных организаций, включаемые органами государственной власти субъектов РФ в нормативы, не могут быть ниже уровня, соответствующего средней заработной плате в соответствующем субъекте РФ, на территории которого расположены такие общеобразовательные организации. Дополнительно к этой «страховке» по уровню заработной платы педагогов разработана «дорожная карта»³⁷, где указан срок достижения результата: начиная с 2014 г. средняя заработная плата педагогических работников образовательных организаций общего образования должна составлять *не менее 100%* средней заработной платы в соответствующем регионе³⁸.

Различные источники по-разному классифицируют разработанные по регионам модели оплаты труда. Чтобы не плодить сущности, воспользуемся классификацией, предложенной Минобр-

³⁶ Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Рос. газ. 2012. 31 дек.

³⁷ Об утверждении плана мероприятий («дорожной карты») «План мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки»»: распоряжение Правительства РФ от 30.04.2014 № 722-р // Собр. законодательства РФ. 2014. № 19. Ст. 2469.

³⁸ Как доложил глава Минобрнауки России на расширенном заседании Комитета Совета Федерации по науке, образованию и культуре 6 июля 2015 г., средняя заработная плата педагогов достигла целевых значений по всем уровням образования. См.: Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]: офиц. сайт. URL: <http://xn--80abucjibhv9a.xn--p1ai/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8/5911> (дата обращения: 04.04.2016).

науки России (три модели)³⁹, и дополним ее четвертой моделью. Итак, мы выделяем из разнообразного спектра систем оплаты труда четыре условные модели:

- «Базовый оклад+»;
- «Ученико-час»;
- «Все включено»;
- «Гарантия+»⁴⁰.

Каждая из них имеет свои плюсы и минусы, у каждой есть свои сторонники и противники, и регион выбирает модель для реализации в своих школах. Формирование заработной платы педагогических работников по каждой модели различно. Попробуем в этом разобраться.

Модель «Базовый оклад+». Основа модели — установление базового оклада, т.е. твердая оплата ставки (аудиторной нагрузки 18 часов (уроков) в неделю) плюс доплаты, начисляемые исходя из особенностей труда педагога (увеличенная нагрузка, квалификация, проверка тетрадей, работа в коррекционных классах и проч.), которые рассчитываются по установленным повышающим коэффициентам к базовому окладу. Таким образом формируется постоянная часть зарплаты учителя. Дополнительно к ней формируется фонд стимулирующих выплат. Эти выплаты устанавливаются каждому учителю в зависимости от качества его труда и распределяются в соответствии с принятыми в школах положениями о стимулировании труда (эти положения могут называться по-разному, но должны согласовываться с общественным органом школы). В результате мы получаем заработную плату педагога. Если он работает не на одну ставку, т.е. не 18 часов в неделю, а больше (исследования показывают, что в среднем по России учителя работают

³⁹ По информации пресс-службы Минобрнауки России, еще в 2012 г. выделено три модели оплаты труда учителя: 1) «Базовый оклад»; 2) «Ученико-час»; 3) «Все включено». См.: Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]: офиц. сайт. URL: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%BF%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%81-%D1%86%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%80/42> (дата обращения: 04.04.2016).

⁴⁰ Регионы условно разделены на модели: «Базовый оклад+» — более 50% регионов; «Ученико-час» — около 30%; «Все включено» — около 14%; «Гарантия+» — почти 6%. См.: Как и за что платить учителю // Открытый класс. Сетевые образоват. сообщества [Электронный ресурс]. URL: <http://www.openclass.ru/node/270034> (дата обращения: 04.04.2016); Как формируется зарплата учителей // Зарплата учителей меняется [Электронный ресурс]. URL: <http://opensalary.ru/nsot/> (дата обращения: 04.04.2016).

на 1,25 ставки), то в соответствующей пропорции рассчитывается оплата и за часть работы свыше 18 часов.

Модель «Ученико-час». Основа модели — стоимость ученико-часа как расчетной единицы. Стоимость ученико-часа — это стоимость работы учителя с одним учеником в течение одного урока. В некоторых регионах она зависит от преподаваемого предмета и его сложности. Дифференциация сложности проводится по коэффициентам: например, литература ($K = 1,1$), иностранный язык ($K = 1,3$), математика ($K = 1,35$), география ($K = 1$) и проч. Далее стоимость ученико-часа рассчитывается в школе исходя из объема поступивших по нормативу средств: годовой фонд оплаты труда учителей делится на годовое количество уроков (часов), которые проведут учителя, с учетом соответствующих коэффициентов, и на количество учеников в школе. В зависимости от того, сколько ученико-часов провел каждый учитель, начисляется гарантированная часть его зарплаты. К этой гарантированной части могут применяться различные повышающие коэффициенты и прибавляется стимулирующая выплата, величина которой зависит от качества труда каждого конкретного учителя.

Модель «Все включено». Основа модели — расчет *не* на 18 часов педагогической нагрузки (урочной), а на 36 рабочих часов в неделю, установленных Трудовым кодексом РФ⁴¹. В этом случае учителю устанавливается должностной оклад, включающий оплату всех видов учебной и внеучебной работы с учетом особенностей его труда за 36 рабочих часов в неделю. Структура такого оклада разная для разных учителей: время урочной и неурочной деятельности учителя персонифицировано, и сколько часов из этих 36 в неделю учитель будет заниматься урочными видами деятельности (вести уроки), а сколько он посвятит выполнению неурочных видов деятельности, регулируется трудовым договором. Оклад — гарантированная часть зарплаты учителя, которую он получает ежемесячно. К ней может добавляться стимулирующая выплата, устанавливаемая Положением о распределении фонда надбавок и доплат (или иным локальным нормативным актом школы, принятым на собрании трудового коллектива) в зависимости от качества (результатов) труда учителя.

⁴¹ «Для педагогических работников устанавливается сокращенная продолжительность рабочего времени не более 36 часов в неделю». См.: Продолжительность рабочего времени педагогических работников: ст. 333 ТК РФ от 30.12.2001 № 197-ФЗ // Рос. газ. 2001. 31 дек.

Модель «Гарантия+». Этот вид системы оплаты труда эксперты чаще всего включают в модель «Базовый оклад». Основа модели — гарантированный оклад работника, который рассчитывается исходя из базовой единицы расчета (это может быть либо минимальный размер оплаты труда в регионе, либо региональный размер прожиточного минимума на II квартал года) и характеристик человеческого капитала работника. В гарантированный расчет включаются четыре типа характеристик человеческого капитала, каждая из которых имеет свой повышающий коэффициент: K1 — уровня образования; K2 — уровня и вида квалификации (итоги аттестации, научные степени и звания, почетные звания); K3 — величины непрерывности стажа; K4 — специфики труда (тип и вид образовательной организации и педагогической деятельности). Базовая единица, на которую «цепляют» все повышающие коэффициенты, устанавливается ежегодно высшим органом власти региона при принятии бюджета региона. Эта базовая единица ежегодно повышается в зависимости от инфляции. Заработная плата всех работников образовательных организаций рассчитывается по схеме, принятой ведомственными органами власти исходя из величины человеческого капитала. Это гарантированная часть зарплаты учителя, которую он получает ежемесячно и которая гарантированно же растет в зависимости от его профессионального развития. К гарантированной части, как и во всех моделях оплаты, добавляются стимулирующие выплаты в порядке и объемах, установленных в соответствующих положениях о стимулировании качества труда.

Все четыре модели работают без сбоев при условии формирования государственного задания на основе соответствующих подушевых нормативов. Недофинансирование школы по нормативу усложняет схемы расчетов заработной платы, и школы жертвуют тем, ради чего создавались некоторые модели оплаты труда, — стимулирующими надбавками, уменьшая фонды надбавок и доплат.

«Сигналы» от государства о формировании стимулирующей части модели оплаты труда поступают из ведомственных документов, которые задают границы доли стимулирующей части фонда оплаты труда в общем фонде оплаты труда школы (от 20 до 40%). Исключением является модель «Гарантия+», где фонд надбавок, как правило, должен составлять не более 20%, так как эта модель включает автоматически и гарантированно те стимулирующие выплаты, которые связаны с повышением квалификации работника и его профессиональными достижениями через коэффициент квалификации.

Ключевое различие моделей — в подходе к установлению гарантированной части заработной платы учителя. Самый высокий уровень гарантий — у модели «Гарантия+», самый низкий — у модели «Ученико-час». При этом модель «Гарантия+» требует четкой тарификации (а значит, дополнительных издержек для расчетов) по всем характеристикам работника и условиям его труда. Оплата по модели «Ученико-час» в гарантированной части напрямую зависит от количества обучающихся, что никак не характеризует квалификацию учителя. Она направлена на поощрение интенсивности труда. Модель «Все включено» включает риски при различной интенсивности труда учителя; она хороша в случае высокого межличностного доверия в педагогическом коллективе, когда издержки согласования разных структур учебной нагрузки у разных учителей будут минимальны и этот принцип формирования нагрузки не будет приводить к конфликтам.

Трудовой кодекс РФ указывает на норму (ст. 135), в соответствии с которой школа самостоятельна в выборе системы оплаты труда. Школа имеет право решать, какую модель оплаты выбирать, тем более что формирование штатного расписания относится к компетенции школы по Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации». Но реальная практика показывает, что школе легче вписаться в модель, которая реализуется в регионе, и не доказывать оптимальность иной модели оплаты. Слишком велики издержки на согласование «своей модели оплаты» с учредителем.

Какими бы ни были трудности реформирования системы оплаты труда, за период введения НСОТ с 2005 г. и в последующее десятилетие средняя номинальная начисленная зарплата учителя выросла практически в 7 раз (рис. 3.1). Статистика свидетельствует и о росте средней заработной платы за этот период в среднем по экономике России, правда, это более скромный рост — в 3,8 раза⁴².

К началу 2012 г. регионы рапортовали о введении НСОТ (реальном и (или) виртуальном), но качественных изменений в системе образования не наблюдалось. Исследования «Левада-Центра»⁴³

⁴² Рассчитано по данным ФСГС. См.: Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]: офиц. сайт. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/wages/ (дата обращения: 18.04.2016).

⁴³ Общественное мнение — 2014: ежегодник / Аналит. центр Юрия Левады «Левада-Центр» // [Сайт «Левада-Центра»] [Электронный ресурс]. URL: <http://www.levada.ru/sites/default/files/om14.pdf> (дата обращения: 18.04.2016).

(рис. 3.2) дают представление о том, что большая часть населения не считала, что за указанный период качество системы образования изменилось.

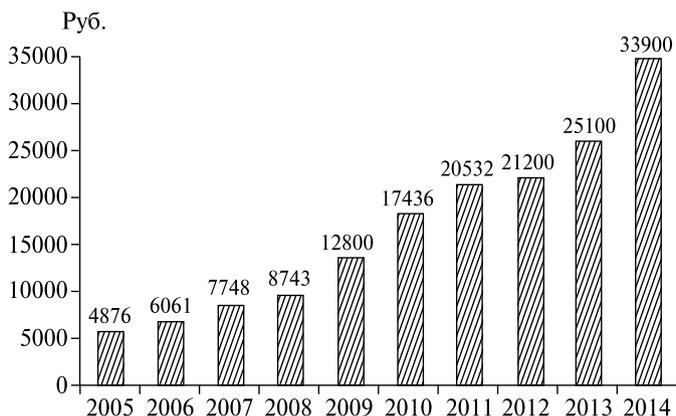


Рис. 3.1. Динамика роста средней номинальной начисленной заработной платы учителя за период 2005–2014 гг.



Рис. 3.2. Представления населения России о качестве работы системы образования за период 2005–2014 гг.

Государственные расходы на общее образование в целом за 10 лет к 2014 г. (с 2005 г.) увеличились в 4 раза⁴⁴, при том что численность лиц, охваченных общим образованием, уменьшилась на 6,5%⁴⁵; по отношению к ВВП государственные расходы на общее образование в среднем за анализируемый период составляли только 1,8%⁴⁶. Естественно, что усредненные данные не дают никакого представления о том, что на самом деле происходит в каждом отдельно взятом регионе, районе (муниципалитете), школе и в части общих расходов на образование, и тем более в части расходов на заработную плату.

3.2. «Minimax»⁴⁷ как сигнал региональных различий

В III квартале 2011 г., перед стартом «новой эпохи» эффективного контракта, заработная плата учителя по регионам и в связке с НСОТ давала колоссальные межрегиональные разрывы (табл. 3.1), средняя заработная плата по России составляла при этом 20,5 тыс. руб. (см. рис. 3.1), а разрыв в зарплатах по некоторым регионам значительно превышал эту величину.

Таблица 3.1. Минимальные и максимальные размеры заработной платы учителя в зависимости от модели НСОТ и региона, 2011 г., тыс. руб.*

«Гарантия+»		«Базовый оклад+»		«Все включено»		«Ученико-час»	
<i>min</i>	<i>max</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
27,6	49,6	10,4	49,4	12,8	51,6	11,5	30,1
Δ 22,0		Δ 39,0		Δ 38,8		Δ 18,6	

* См.: Как и за что платить учителю // Открытый класс. Сетевые образоват. сообщества [Электронный ресурс]. URL: <http://www.openclass.ru/node/270034> (дата обращения: 04.04.2016).

⁴⁴ С 356,0 млрд руб. в 2005 г. до 1414,7 млрд руб. в 2014 г. *Источник:* Индикаторы образования — 2016: стат. сб. / Л.М. Гохберг, И.Ю. Забатурина, Н.В. Ковалева [и др.]; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2016.

⁴⁵ Там же.

⁴⁶ Там же.

⁴⁷ Minimax — условный термин (дельта), обозначающий разницу между максимальным и минимальным значением заработной платы учителя в зависимости от модели НСОТ.

Как видно из данных табл. 3.1, пограничные величины (Δ) по заработной плате учителя в разрезе регионов дадут обобщенный по всем четырем моделям «minimax», равный 40 тыс. руб., т.е. в 2 раза больше среднероссийской величины номинальной заработной платы учителя. Но концепция НСОТ и не ставила целью уменьшение дифференциации в оплате труда учителей. Максимальные величины номинальной месячной зарплаты учителя к началу 2012 г. показывали Ямало-Ненецкий автономный округ (49,6 тыс. руб.); Ненецкий автономный округ (49,4 тыс. руб.); Чукотский автономный округ (51,6 тыс. руб.); Республика Саха (30,1 тыс. руб.) (регионы даны в порядке перечисления моделей в табл. 3.1). Как мы понимаем, никакого отношения к концепту модели оплаты эти данные не имеют, все высокие цифры сводятся исключительно к географии проживания учителя, к размеру районных коэффициентов и северных надбавок, которые в 2,5–3,5 раза увеличивают оклады.

Информативнее будет выглядеть решение проблемы заработной платы учителя в логичной связке с минимальным размером оплаты труда (далее — МРОТ)⁴⁸ и (или) прожиточным минимумом⁴⁹ (рис. 3.3).

Ранее мы отмечали рост средней учительской зарплаты (см. рис. 3.1) в 7 раз за период с 2005 по 2014 г. И это впечатляет на фоне того, что прожиточный минимум в Российской Федерации за этот период вырос в 3 раза, а МРОТ — в 7,7 раза. Эти же данные по средним величинам ПМ, но в разрезе регионов будут выглядеть не столь оптимистично (рис. 3.4). Рваная кривая дает представление о том, что география проживания имеет ключевое значение при формировании ПМ и МРОТ (рис. 3.4 и 3.5).

Наш условный показатель — межрегиональный «minimax» ПМ — составляет в 2015 г. 10,8 тыс. руб. (разница между максимальным и минимальным значениями прожиточного минимума в регионах). По величинам МРОТ в региональном разрезе «minimax» будет составлять 10,5 тыс. руб.

⁴⁸ МРОТ в России повышается ежегодно. По Трудовому кодексу РФ он не должен быть ниже уровня ПМ, однако эта норма не действует. На практике соотношение между МРОТ и ПМ снижается: в 2009 г. оно составляло около 78%, в 2014 г. — 64%, а в 2015 г., по оценкам Минтруда России, составит 59%.

⁴⁹ Разработчики НСОТ в Санкт-Петербурге в 2005 г. (условная модель «Гарантия+») предлагали в качестве базовой единицы для расчета зарплат использовать величину регионального прожиточного минимума, установленно-го для II квартала года.

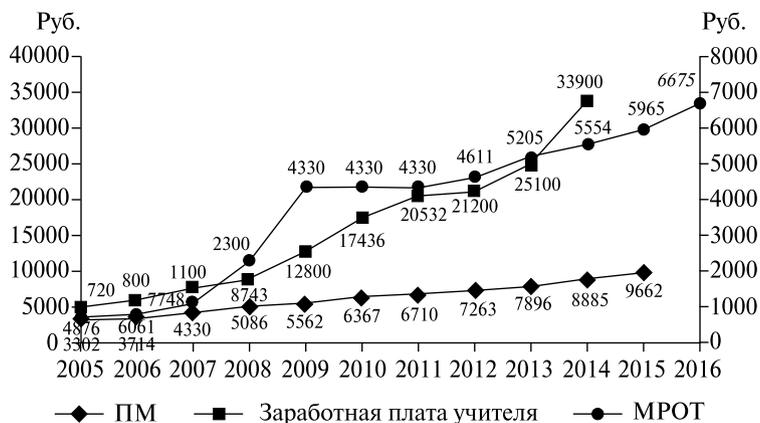


Рис. 3.3. Соотношение динамики роста между средней номинальной заработной платой учителя, прожиточным минимумом (ПМ) (левая шкала) и МРОТ (правая шкала), 2005–2016 гг.*

* Для построения диаграммы использованы данные о прожиточном минимуме в IV квартале соответствующего года.

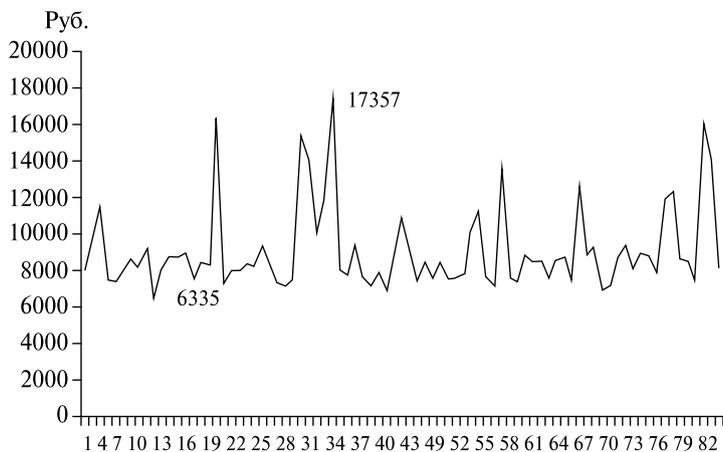


Рис. 3.4. Профиль ПМ в региональном разрезе, 2015 г.*

* На рисунке по оси абсцисс представлены регионы РФ. Так как нашей целью не является выделение конкретных более или менее благополучных регионов РФ, то здесь и далее на рис. 3.6, 3.9, 3.11, 3.12, 3.15, 3.16 названия регионов заменены номерами. Это позволяет сконцентрировать внимание на межрегиональных различиях в принципе. (Регионы пронумерованы в алфавитном порядке, без Республики Крым и г. Севастополя.)

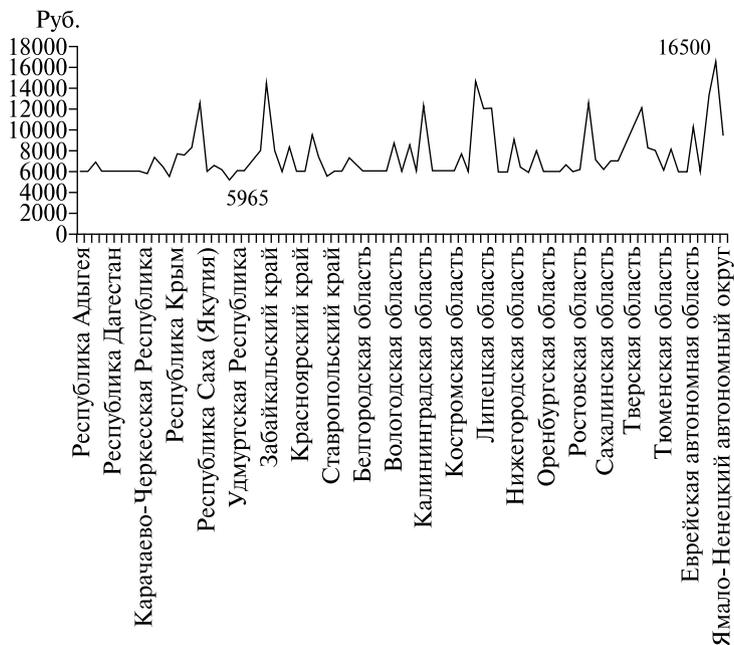


Рис. 3.5. Профиль МРОТ в региональном разрезе, 2015 г.

3.3. «Контрактный» учитель в профиле регионов

Трудовые контракты в системе образования в последние 3 года рассматриваются в контексте эффективного контракта. Эффективный контракт как юридическая фикция работает по правилу «ложь во благо». Суждения и исследования в контексте эффективного контракта⁵⁰ в свою очередь разворачиваются в области повышения качества образования, обновления кадрового состава и привле-

⁵⁰ Понятие «эффективный контракт» введено в 2012 г. в рамках программы, утвержденной распоряжением Правительства РФ от 26.11.2012 № 2190-р, которая направлена на совершенствование системы оплаты труда в государственных и муниципальных учреждениях. К основным целям этой программы относится обеспечение повышения эффективности (качества) трудовой деятельности и заинтересованности работников в результатах своего труда. Задачи — введение прозрачного механизма оплаты труда, совершенствование квалификационных требований к работникам с учетом современных требований к качеству услуг, а также установление базовых окладов по профессиональным квалификационным группам.

чения молодых талантливых педагогов для работы в школе — все эти компоненты заявлены в «дорожной карте»⁵¹. Мы обратились к данному документу исходя из тех соображений, что это самый популярный правовой акт, предлагающий содержательную связку «эффективный контракт — оплата за результат». Информация об этом сосредоточена в подразделах «дорожной карты» «Достижение новых качественных образовательных результатов» и «Введение эффективного контракта в общем образовании».

Показатели эффективности контракта базируются на четырех китах результативности обучения и трех китах собственно эффективности контракта.

К показателям результативности государство относит:

1) соотношение среднего балла ЕГЭ по математике и русскому языку между лучшими и худшими школами (априори — переход на новые ФГОС);

2) удельный вес профессионально ориентированных школьников к их общей численности;

3) результаты школьников в международных исследованиях (PIRLS, TIMSS, PISA);

4) удельный вес численности учителей, обучившихся по модернизированным программам.

Показатели введения эффективного контракта включают:

1) достижение средней заработной платы педагогов уровня средней по региону; 2) удельный вес численности учителей в возрасте до 35 лет; 3) долю педагогических работников с первой и высшей категорией.

При успешной реализации «дорожной карты» к 2018 г. мы должны получить «модернизированных» учителей с какой-либо квалификационной категорией, зарплатой не ниже средней по региону, и каждый пятый из них будет в возрасте до 35 лет.

По данным КПМО, группа учителей до 30 лет на конец 2013 г. в различных регионах представлена по-разному: от уровня 8,2 и 8,45% к общему количеству учителей в Смоленской и Рязанской областях до 25,43% в Ингушетии, 24,69% в Чеченской Республике и 20,7% в Республике Дагестан (рис. 3.6).

⁵¹ Имеется в виду План мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки», утвержденный распоряжением Правительства РФ от 30.04.2014 № 722-р.

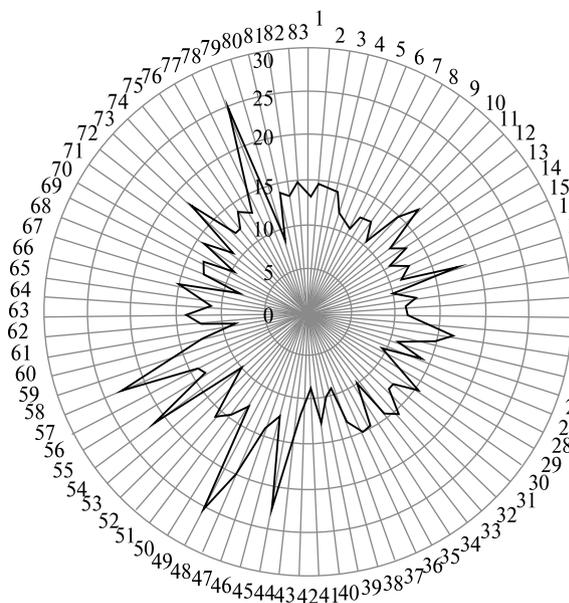


Рис. 3.6. Доля учителей в возрасте до 30 лет в регионах, 2013 г., %

При этом Ингушетия и Дагестан, занимающие первые места в условном рейтинге «молодости учителя», относятся к тем трем регионам, где степень выполнения президентского указа⁵² — самая низкая по данным на начало 2014 г. Так, заработная плата учителя в Дагестане и Ингушетии составила соответственно 84,0 и 86,0% от средней заработной платы по региону. Отстающие по «молодости», но обгоняющие всех по опыту учителя Рязанской и Смоленской областей, а также Приморского края выполнили норму указа на 100% и более (рис. 3.7 и 3.8).

Продолжим сравнение показателей зависимости заработной платы от квалификации в этих регионах. В Ингушетии и Чечне разрыв в заработной плате учителей без категории и с высшей категорией составляет чуть менее 41,0 и 45,0% соответственно. Регионы с малой долей молодых учителей демонстрируют более широкий разрыв в зарплатах: 54,8% в Смоленской и 58,0% в Рязанской областях.

⁵² О мероприятиях по реализации государственной социальной политики: указ Президента РФ от 07.05.2012 № 597 // Рос. газ. 2012. 9 мая.

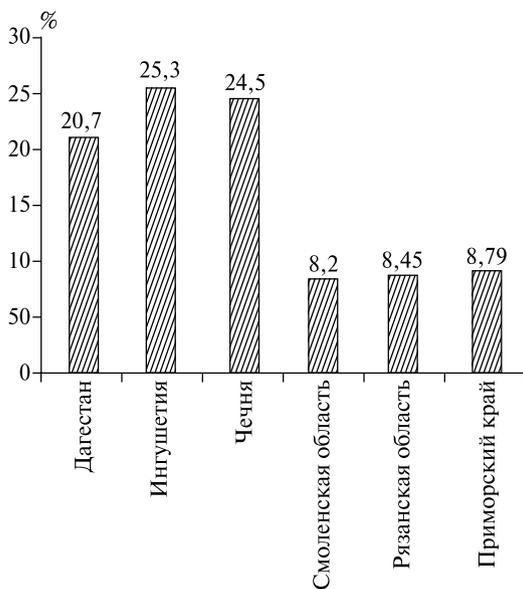


Рис. 3.7. Доля учителей в возрасте до 30 лет по регионам с наименьшей и наибольшей долей молодых учителей в 2013 г.

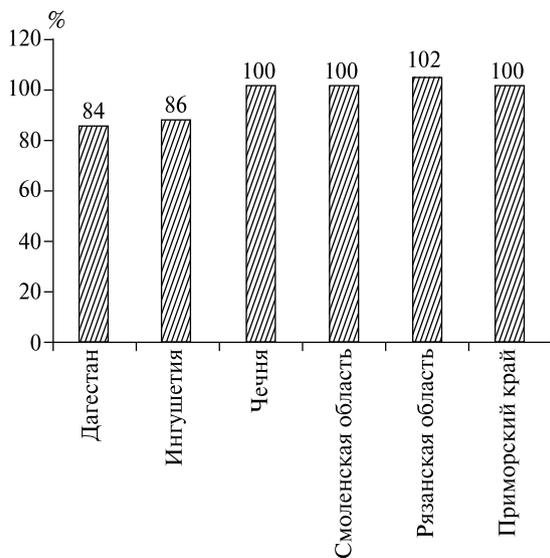


Рис. 3.8. Уровень средней заработной платы учителя по сравнению со средней в регионе в 2013 г.

На оплату труда учителей без категории и с высшей квалификацией серьезно влияет критерий «место проживания» (рис. 3.9).

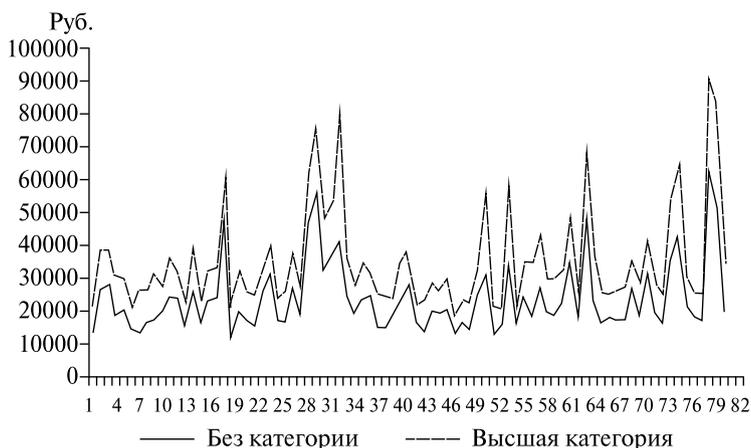


Рис. 3.9. Соотношение оплаты труда учителей с различной квалификацией по регионам в феврале 2014 г.*

* Рассчитано по данным мониторинга КПО «Наша новая школа»: <http://www.kpmo.ru/kpmo/access-denied>.

Самые «дорогие» учителя России с высшей квалификационной категорией и без категории проживают на Чукотке (90,2 и 62,5 тыс. руб. соответственно), а самый дешевый рынок учительского труда и с высшей квалификационной категорией, и без категории — в Дагестане (18,6 и 13,4 тыс. руб. соответственно). На этом же уровне — оплата труда учителей без квалификационной категории в Карачаево-Черкесии (13,1 тыс. руб.), Марий Эл (13,1 тыс. руб.) и в Алтайском крае (13,6 тыс. руб.). И это значит, что учителя со сравнимым человеческим капиталом по диплому, квалификации, опыту и стажу будут оценены по признаку территории проживания, что может давать разницу в зарплате более чем в 70,0 тыс. руб. Однако, если мы «очистим» зарплату чукотского учителя от районного коэффициента и северной надбавки (100%), получим сравнимую с Дагестаном величину заработной платы (немногим более 20,0 тыс. руб.) с разницей в 10–15%.

Ссылка на районные коэффициенты и северные надбавки — не слишком весомый аргумент в защиту справедливой цены учительского труда (равная оплата за равный труд), тем более что мы мо-

жем оспорить наличие этого принципа в реальности, если разберем другой кейс, с регионами одного федерального округа (например Северо-Кавказского), не имеющими территориальных коэффициентов (рис. 3.10). Сравнивая величину заработной платы среднестатистического учителя с высшей квалификационной категорией из Дагестана и Чечни, делаем вывод в пользу Чечни, где зарплата выше почти на 40,0%. Более чем на 40% различаются и крайние показатели зарплат учителей без квалификационных категорий в Чечне (18,9 тыс. руб.) и Карачаево-Черкесии (13,1 тыс. руб.).

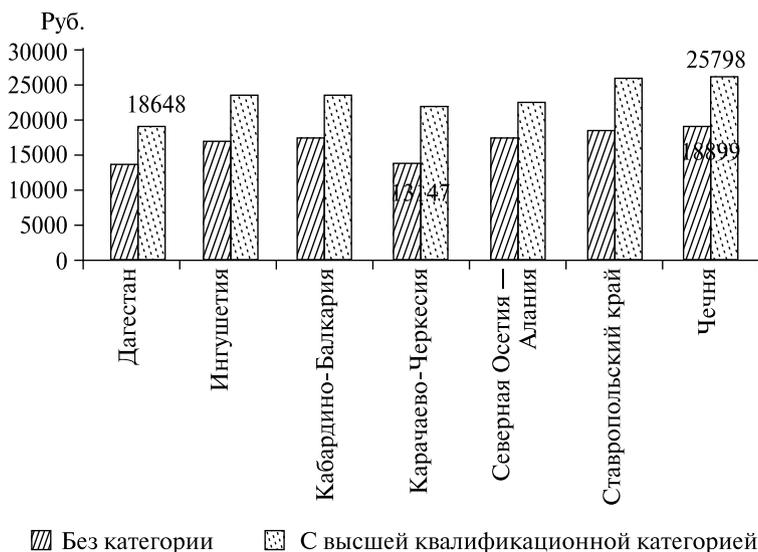


Рис. 3.10. Соотношение номинальной начисленной заработной платы учителей без категории и с высшей квалификационной категорией в регионах Северо-Кавказского федерального округа, 2014 г.

В этих регионах реализуются две модели НСОТ (в Кабардино-Балкарии и Северной Осетии — Алании — модель «Ученико-час»; в остальных пяти регионах — «Базовый оклад+»), но, как мы писали ранее, связи между этой характеристикой и величиной заработной платы не наблюдается. Нет связи и по МРОТ: в рассматриваемом периоде в этих регионах был единый МРОТ. Разница в цене одного часа учебной нагрузки учителя в этих регионах достигает почти 20%: 179 руб. в Дагестане против 217 руб. в Чечне.

3.4. Цена учительской квалификации

Любопытно сравнить региональные образовательные политики в направлении поддержки повышения квалификации учителя (что является одной из целей «дорожной карты»). Логика наших рассуждений такова: стимулирование учителей к повышению квалификации должно обуславливать и повышение их заработной платы по сравнению с учителями без категории (рис. 3.11 и 3.12).

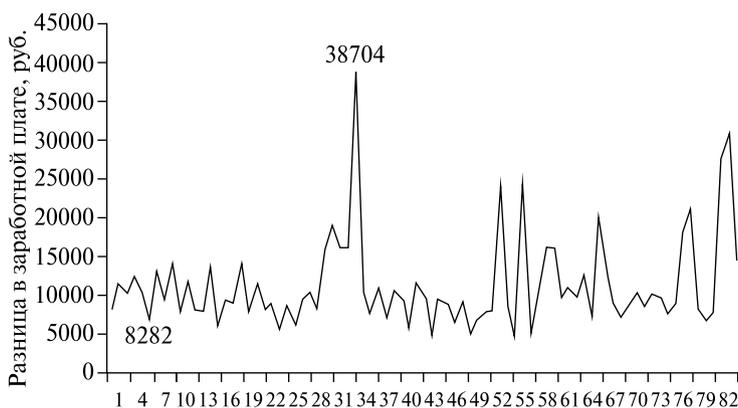


Рис. 3.11. Межрегиональный межквалификационный разрыв в заработной плате учителей в абсолютных показателях, 2014 г.*

* Рассчитано по данным мониторинга КРМО «Наша новая школа»: <http://www.krmo.ru/krmo/access-denied>.

В большей степени, чем абсолютные величины, которые связаны просто с большей средней величиной заработной платы в межрегиональном разрезе, нас интересует относительная разница в оплате (рис. 3.12 и 3.13), так как именно она свидетельствует о региональной политике в этой сфере деятельности исполнительных органов власти и (или) самих школ.

Итак, если верить данным КРМО, основанным на отчетах школ и регионов, мы можем утверждать, что политика регионов в отношении материального поощрения учителей за квалификацию разнообразна: учитель с высшей квалификационной категорией очень высоко ценится во Владимирской области и Ненецком автономном округе и получает почти в 2 раза больше тех, кто пока не

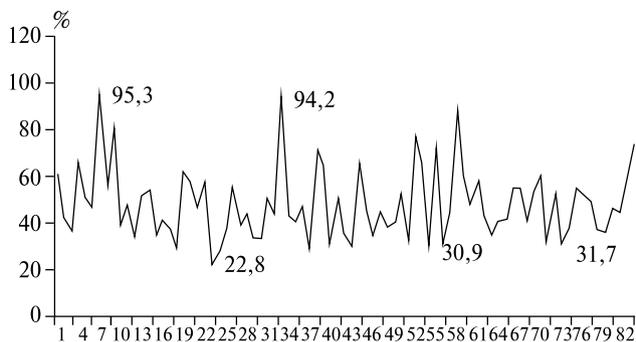


Рис. 3.12. Межрегиональный межквалификационный разрыв в заработной плате учителей, 2014 г.

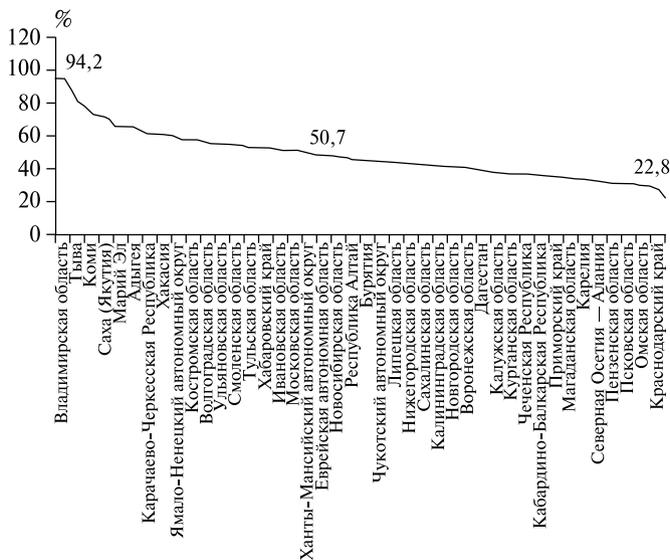


Рис. 3.13. Относительная разница в оплате труда учителей без квалификационной категории и с высшей квалификационной категорией в регионах, 2014 г.

имеет квалификационной категории. Поощрительная политика, направленная на повышение квалификации учителей, проводится в 40% регионов, где разница в оплате труда указанных групп учителей достигает более 50%; в остальных регионах эта разница состав-

ляет менее 50%⁵³, а нижний порог поощрения учителя за квалификацию на 2014 г. в Омской области, Камчатском, Краснодарском и Красноярском краях составил от 29,7 до 22,8% (рис. 3.13).

3.5. Качество и цена труда

Возвращаясь к анализу средних величин, прокомментируем ситуацию со средней ценой часа учительского труда по регионам (рис. 3.14).



Рис. 3.14. Цена часа учительской нагрузки в некоторых регионах России, 2014 г.*

* Расчеты проведены автором статьи на основе открытых данных сайта КПМО (<http://www.kpmo.ru>). В расчетах применялась величина «Среднее количество рабочих часов в месяц для 36-часовой рабочей недели в 2014 году».

⁵³ Для информации: Москва и Санкт-Петербург относятся ко второй группе регионов, где межквалификационная разница в оплате учительского труда составляет 34 и 36% соответственно.

По Российской Федерации средняя цена часа учительской нагрузки составляет немногим более 280 руб. Самый дорогой учительский час по России — в Москве, самый дешевый — в Калмыкии, и разница между ними существенна — практически в 4 раза. Во Владимирской области, где относительно самый высокий уровень поощрения за повышение квалификации (см. рис. 3.13), стоимость часа учебной нагрузки учителя ниже средней по стране более чем на 40%. В диапазоне «средняя цена часа учительской нагрузки» (18 ч/нед.) плюс-минус 10% находятся 24 региона, ниже этого диапазона — 42 региона РФ.

Определять связь понятий «цена учительского часа» и «качество обучения» — довольно бессмысленное занятие, так как тема качества для каждого из регионов России и для каждой школы в этих регионах будет нести собственный содержательный пафос. Но любопытства ради можно проследить связь понятий «зарплата учителя» и «творческий потенциал ученика». Разброс уровня зарплаты за одну учительскую ставку представлен на рис. 3.15. Этот зарплатный профиль вполне коррелирует с профилем цены учительских квалификаций, представленным ранее.

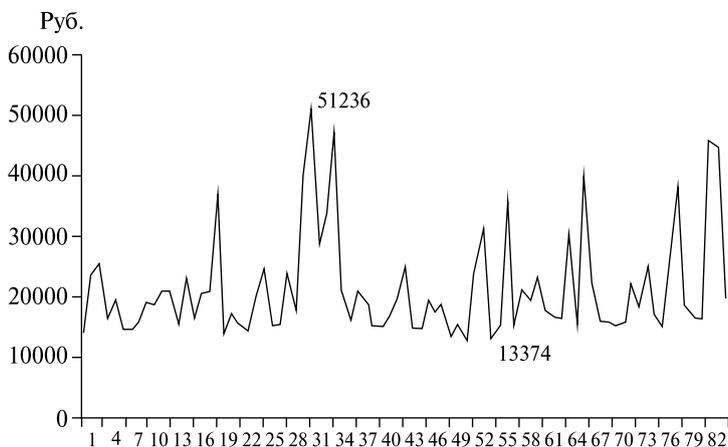


Рис. 3.15. Профиль региональных зарплат из расчета на одну ставку учителя в 2014 г.

Относительно результативности обучения: через 4 года, согласно «дорожной карте», страна ожидает ежегодного приращения на 2–3% по показателю улучшения результатов выпускников

школ, в первую очередь тех школ, выпускники которых показывают низкие результаты ЕГЭ.

Мы возьмем за точку отсчета результативности данные об активности ответов выпускников на вопросы части «С» ЕГЭ (рис. 3.16). Сам факт участия выпускника в работе над творческой составляющей ЕГЭ дает косвенную информацию об уровне его подготовленности и уровне совокупной квалификации учителей региона (так как никогда не известно, кто из учителей и на какой степени образования в большей степени повлиял на когнитивные способности ученика).

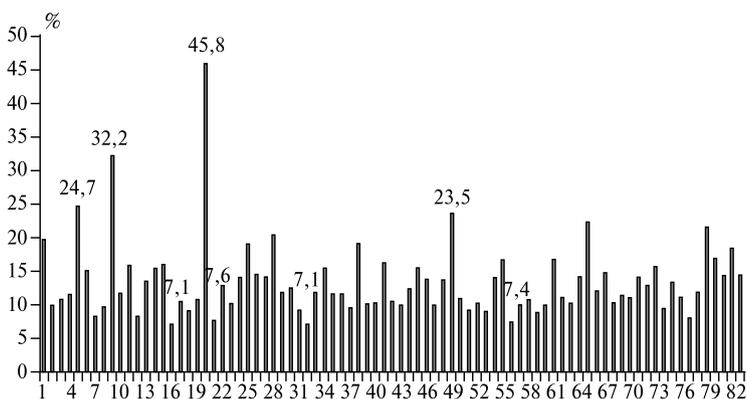


Рис. 3.16. Доля участников ЕГЭ, не приступавших к выполнению заданий с развернутым ответом (часть «С»), 2013 г.*

* На диаграмме представлены средние величины по совокупности всех предметов в разрезе каждого региона. В среднем в 2013 г. по России 14 из 100 выпускников не приступали к части «С» ни по какому предмету (рассчитано автором раздела).

Рассмотрим крайние показатели регионов по неучастию выпускников в работе над частью «С» (четыре лучших и четыре худших). К группе лучших, где только немногим более 7% выпускников не подошли к части «С», относятся Республика Татарстан и Брянская область (по 7,1%), Оренбургская область (7,4%) и Чувашская Республика (7,6%). Группу худших возглавляет Чеченская Республика (45,8%); далее идут Карачаево-Черкесская Республика (32,2%), Республика Дагестан (24,7%) и Магаданская область (23,5%).

Сравним оплату труда учителя за ставку в этих регионах (рис. 3.17).



Рис. 3.17. Величина заработной платы учителя за ставку в группах лучших и худших регионов по результатам участия в части «С» ЕГЭ, 2013 г.

Было бы логичным проследить связь между средними результатами ЕГЭ в предыдущем учебном году и заработной платой учителей года в последующем. Возможно, такие связи существуют на уровне регионов, но они неочевидны при межрегиональных сравнениях. Выделенная группа лучших регионов в контексте заработной платы ничем не объединена: все четыре региона реализуют разные системы оплаты труда, т.е. НСОТ не является основанием или объяснением квалифицированной работы учителей; в трех регионах из четырех поощрение учителя за высокую квалификацию не является стратегией региона, и межквалификационная разница даже меньше, чем средняя по России (составляет чуть более 40%; кроме Оренбургской области, где она превышает 70%); средняя номинальная начисленная заработная плата учителей в трех регионах из четырех (кроме Чувашской Республики) была даже ниже средней по экономике соответствующего региона; средняя зарплата учителя в группе лучших была ниже (кроме Республики Татарстан) средней учительской зарплаты по России.

И в чем же открытие? Пока только в том, что мы не наблюдаем связи между качеством труда учителя и ценой его труда.

3.6. Ложка дегтя в эффективном контракте

Нормативные амбиции трудового (эффективного) контракта заложены в системе показателей, измеряющих качество труда, ко-

торое мы пока не научились измерять. Как ЕГЭ, международные сопоставительные исследования и школьная профилизация не являются достоверными сигналами качественного образования, так и трудовой договор — эффективный контракт сегодня не является эффективным и прозрачным инструментом, влияющим на качество образования (образовательные результаты). Анализ локальных актов образовательных организаций, связанных с темой надбавок и доплат за качество труда⁵⁴, позволяет сделать вывод, что сегодня используются стимулы, способные влиять не столько на качество труда педагога (и образования), сколько просто (и это справедливо) на уровень заработной платы.

Контракт в реальной практике является не эффективным, а стимулирующим. Более того, он стимулирует коллективы на имитацию эффективности: норму майского указа⁵⁵ президента о выходе зарплаты учителя на среднюю зарплату по экономике надо выполнять; увеличение зарплат должно быть связано с качеством; дополнительное финансирование на выполнение указа выделено (на уровне регионов), и эти средства необходимо использовать по назначению. Не составляет труда разработать показатели качества, объясняющие увеличение заработных плат.

Более 64% директоров, заведующих дошкольными образовательными учреждениями и заместителей директоров школ Санкт-Петербурга, участвовавших в опросе по теме качества образования и заработной платы⁵⁶, считают, что на сегодня эффективный контракт и качество образования не взаимосвязанные явления, при этом 82% из них отметили, что потенциал влияния трудового контракта на качество образования достаточно высок при условии адекватных, специфицированных на деятельность каждого педагога показателей.

Более детальная разбивка характеристик, которые дают руководители школ (директора и завучи), по шести параметрам (рис. 3.18) сигнализирует о проблеме профанации (19% опрошенных заявля-

⁵⁴ В рамках научного руководства магистерскими исследованиями автором совместно с магистрантами было проанализировано 192 документа: положений школ различных регионов России о фонде надбавок и доплат, о стимулирующих надбавках и проч.

⁵⁵ О мероприятиях по реализации государственной социальной политики...

⁵⁶ В опросе приняли участие 114 респондентов (87 — в апреле 2014 г., 27 — в ноябре 2014 г.).

ют о ней), при которой навык составления отчетностей о работе оценивается выше самой работы, и таком новом для учительского сообщества явлении, как «каждый шаг должен быть оплачен» (около 30% опрошенных указывают на эту проблему).

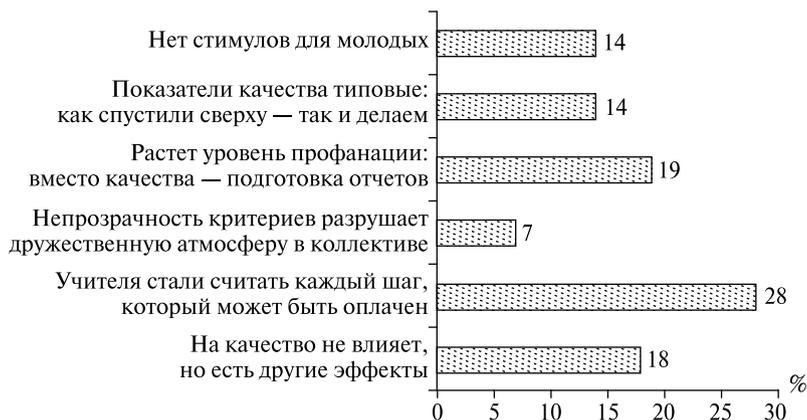


Рис. 3.18. Результаты опроса «Каковы эффекты эффективного контракта в Вашей школе (ДОУ)?», 2014 г.

Задача результативности образования не решается средствами эффективного контракта. В итоге «мотивация демотивирует», и процесс подсчета баллов, сумма которых прямо сказывается на заработной плате, становится важнее результата собственного труда, о чем и говорит каждый третий из опрошенных руководителей (рис. 3.18).

Вопрос о том, кто и что может влиять на эффективность школы, задавался нами на двух конференциях в октябре 2014 г.⁵⁷ и марте 2015 г.⁵⁸ Выборка скромная (64 человека в Москве и 43 в Санкт-Петербурге), но любопытна тем, что участники конференции в Москве и Санкт-Петербурге сделали разные акценты, влияющие на эффективность школы. Участники конгресса в Санкт-Петербурге

⁵⁷ Всероссийская практическая конференция «Эффективное управление образовательной организацией» (29–30 октября, 2014 г.). Организаторы: Институт образования НИУ ВШЭ и «Социальный навигатор» (МИА «Россия сегодня»).

⁵⁸ Конгресс учителей общественных дисциплин регионов Северо-Западного федерального округа «Общественные науки в школе и жизни». Секция «Эффективный контракт: мифы и реальность» (21 марта 2015 г.). Организатор: НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург.

(5 регионов) посчитали, что проблема эффективности школы — в отсутствии настоящих лидеров (более 70% ответов), а участники московской конференции (17 регионов) — в личности учителя и свободе, о связи эффективного контракта с эффективной школой вспомнили не более 3% респондентов (рис. 3.19).

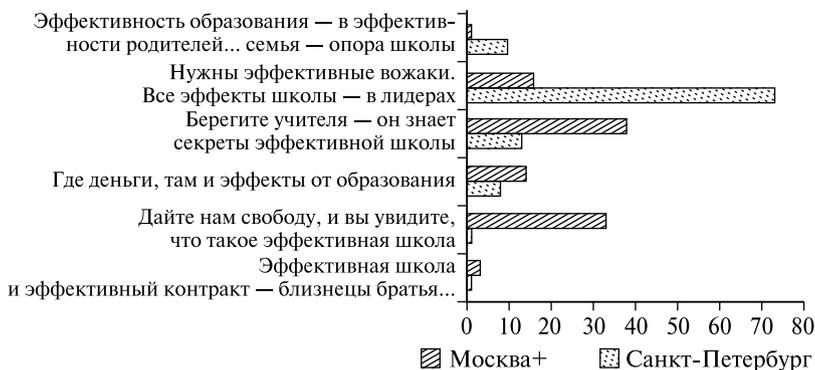


Рис. 3.19. Представление о ключевом факторе эффективности школы, 2014 г., % ответивших

3.7. Зарботная плата учителя как цена доверия

Образовательные услуги относятся к доверительным благам, и базовым основанием трудового контракта должно выступать доверие. В нашем случае это доверие государства к производителям услуги. Формируя взаимоотношения на основе доверия, государство (или его уполномоченные) должно избегать увеличения транзакционных издержек по измерению вклада каждого субъекта в результат труда (эффект). В свою очередь производитель услуги, обнаруживая это доверие государства и общества, будет прикладывать достаточные усилия для достижения требуемых от него результатов, так как доверием стоит дорожить. Доверительные отношения помогут сформировать образ учителя. Статус педагога повышает не та высокая зарплата, которую сопровождает тотальная отчетность, контроль каждого вложенного в учителя рубля, а *высокая гарантированная зарплата*, которая играет роль сигнала для общества об уровне ответственности учителя и доверии к нему со стороны государства.

Проблема высоких транзакционных издержек, связанных с контролем достижения показателей качества через эффективный контракт, заключается только в высоком уровне недоверия к производителям образовательных услуг. Поэтому структура контрактов во многих регионах сдвинута в сторону стимулирующей части, требующей контроля использования средств. Контракт, построенный на доверии, напротив, будет иметь высокую долю гарантированной оплаты (до 80–85%), что существенно уменьшит стимулы производителей услуг к имитационной эффективности и увеличит степень их ответственности, оправдывающей доверие к ним со стороны общества и государства.

В контексте феномена асимметрии информации производитель образовательной услуги (учитель, воспитатель, организация) имеет более полную информацию о реальном качестве предоставляемой услуги, чем покупатель (в нашем случае государство или его полномочный представитель — распорядитель бюджетных средств). Теоретически покупатель получит плохой товар по завышенной цене. Покупатель (государство, дети и родители) будет пытаться через мониторинговые мероприятия выявить хороший товар честного производителя, что будет связано с увеличением транзакционных издержек. При кажущемся обилии информационных потоков достоверной аналитической информации о качестве образовательных услуг недостаточно. Производители некачественных образовательных продуктов и услуг, скорее всего, будут получать такие же высокие ставки оплаты (что в реальной практике и происходит), как и те, кто делает свою работу на совесть. В данном контексте эффективный контракт дискредитирует идею поддержки качества, и выигрывать могут имитаторы, владеющие реальной информацией о реальном качестве услуги.

Марку Аврелию приписывают фразу: «Каждый стоит столько, сколько стоит то, о чем он хлопочет». Перефразируя великого императора, можем сказать: «Учитель стоит столько, сколько стоит доверие к его работе».

3.8. Выводы: «как на самом деле»

1. В большинстве случаев мы можем отнести связь заработной платы и качества образования к эффекту так называемых институциональных ловушек, т.е. неэффективных устойчивых самопод-

держивающихся норм. В случае с эффективным контрактом есть опасность того, что модель квазиэффективного поведения в системе образования, формируемая в настоящее время, становится той самой ловушкой, выход из которой потребует запредельных издержек не столько материального, сколько и гуманитарного (ценностного) характера, и более длинной «дорожной карты», чем вход в формат взаимоотношений «трудовой договор — качество образования».

2. Бюрократическая ориентация на применение показателей эффективности, рекомендованных сверху, создает иллюзию достижения определенного уровня эффективности. Руководителям образовательных организаций проще адаптировать ситуацию под себя в целях защиты от бюрократического давления: когда внедрение или иллюзия внедрения НСОТ и (или) эффективного контракта помогает ослабить давление извне (со стороны районных или городских властей) и даже получить дополнительный бонус на перспективу за исполнительность.

3. Можно зафиксировать отрыв идеи и практики внедрения эффективного контракта от ключевых идей новых систем оплаты труда в регионах, что порождает противоречия и квазиэффекты. Сформировавшаяся культура, заложенная в работающие модели оплаты, конфликтует с новыми правилами. В результате выигрывают те, кто не формировал свои модели оплаты и не имел правил, которые необходимо изменять с приходом эффективного контракта. Одновременно переизбыток новых норм в системах оплаты не позволяет хорошо работать ни старым, ни новым нормам.

4. Образование как мериторное благо зависит от государства, так как спрос на него со стороны частных лиц отстает от желаемого обществом и стимулируется государством. Одновременно держателями этого блага являются конкретные люди, в нашем случае — учителя, чрезвычайно адаптивные к изменениям, так как реформирование и модернизация — перманентное состояние системы. Мерой доверия государства к учителю выступает заработная плата. Мерой уважения — определяемый государством статус учителя.

5. Главным распорядителем реальных финансовых средств и законодателем моды на эффективность в образовании является директор школы, он же — ответственный за реализацию мер, определенных вертикалью власти: федеральными органами власти и органами власти субъектов Федерации и (или) муниципалитета-

ми. Кроме того, директор — объект, на который также направлено действие эффективного контракта, и субъект, проводящий в жизнь в конкретной школе политику заработной платы. В школе все зависит от того, как думает и действует директор.

И на самом деле всю политику оплаты труда нужно доверить самой школе.

4. УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ РОССИЙСКИХ УЧИТЕЛЕЙ СВОИМ ПОЛОЖЕНИЕМ И ИЗМЕНЕНИЯ, ПРОИСХОДЯЩИЕ В УСЛОВИЯХ ИХ РАБОТЫ

Условием эффективной работы учителя и его профессионального энтузиазма является общая атмосфера в коллективе, то, насколько комфортно чувствует себя в нем учитель и насколько он удовлетворен своей деятельностью и профессией. Поэтому исследование TALIS касается не только происходящего в классе, но и того, как учитель оценивает атмосферу школы, школьный климат и свое профессиональное благополучие.

4.1. Школьный климат в оценках учителей и удовлетворенность их своей работой

В оценках школьного климата наши учителя демонстрируют максимальную позитивность. Как показано в табл. 4.1, они больше зарубежных коллег уверены в том, что все участники образовательного процесса в полной мере имеют голос в принятии школьных решений. Не менее высоко они оценивают уровень сотрудничества и сплоченности школьного коллектива.

Некоторым диссонансом с предыдущей позицией звучат ответы учителей на вопрос об отношениях между учителями и учениками, представленные в табл. 4.2. Оценки наших учителей в этом пункте мало отличаются от оценок их зарубежных коллег. Это тот редкий случай, когда среди наших учителей оказывается даже больше несогласных с очевидно положительным утверждением «Большинство учителей в этой школе придают большое значение благополучию учащихся». С ним не согласились 7% наших учителей.

Как показывают данные, приведенные в табл. 4.3, в оценках своей школы и профессии педагога наши учителя также проявляют не свойственную им осторожность и реже дают категоричные ответы, чем их зарубежные коллеги, хотя их оценки близки.

Таблица 4.1. Сравнение ответов учителей России и стран ОЭСР на вопросы о роли участников образовательного процесса в принятии школьных решений*

Утверждение, с которым предлагалось согласиться или не согласиться респондентам	Категорически не согласен, %		Не согласен, %		Согласен, %		Полностью согласен, %	
	РФ	ОЭСР	РФ	ОЭСР	РФ	ОЭСР	РФ	ОЭСР
Сотрудники этой школы имеют возможность активно участвовать в принятии школьных решений	1,98	5,63	10,92	19,52	69,26	62,66	17,84	12,18
Родители или опекуны имеют возможность в этой школе активно участвовать в принятии школьных решений	1,31	3,20	10,06	19,98	73,92	65,62	14,71	11,21
Учащиеся этой школы имеют возможность активно участвовать в принятии школьных решений	1,54	4,41	18,94	28,60	68,06	58,72	11,46	8,27
Этот школьный коллектив отличает чувство общей ответственности за решение школьных проблем	1,26	4,15	10,98	20,75	66,07	62,49	21,70	12,61
Существует культура сотрудничества, которая характеризуется взаимной поддержкой	1,43	3,88	9,80	17,09	65,86	62,41	22,91	16,62

* Вопрос задавался применительно к конкретной школе.

Таблица 4.2. Сравнение ответов учителей России и стран ОЭСР на вопросы об отношении между учителями и учащимися*

Утверждение, с которым предлагалось согласиться или не согласиться респондентам	Категорически не согласен, %		Не согласен, %		Согласен, %		Полностью согласен, %	
	РФ	ОЭСР	РФ	ОЭСР	РФ	ОЭСР	РФ	ОЭСР
В целом в этой школе отношения между учителями и учащимися хорошие	0,75	0,55	1,81	4,00	71,92	68,93	25,52	26,53
Большинство учителей в этой школе придают большое значение благополучию учащихся	0,76	0,38	6,38	3,26	65,02	57,75	27,84	38,61
Большинству учителей в этой школе интересно мнение учащихся	0,53	0,52	7,01	7,48	70,10	67,18	22,36	24,81
Если в этой школе учащийся нуждается в дополнительной помощи, школа обеспечивает ему такую помощь	0,68	1,13	3,95	7,20	65,81	59,31	29,56	32,36

* Вопрос задавался применительно к конкретной школе.

Комплексные шкалы удовлетворенности учителей работой и профессией на рис. 4.1–4.3 демонстрируют, что оценки российских учителей близки к средним международным. Шкалы разработаны при составлении международной базы данных TALIS ОЭСР. Среднее значение по шкале — 10, стандартное отклонение — 2.

Таблица 4.3. Сравнение оценок учителями России и стран ОЭСР своих школ и профессии учителя в целом

Утверждение, с которым предлага- лось согласиться или не согласиться респондентам	Кategori- чески не согласен, %		Не согла- сен, %		Согласен, %		Полностью согласен, %	
	РФ	ОЭСР	РФ	ОЭСР	РФ	ОЭСР	РФ	ОЭСР
Преимущества этой профессии явно перевешивают недостатки	3	4	23	19	59	55	16	22
Если бы я мог решать заново, я бы снова выбрал работу учителя	4	4	19	18	53	48	25	30
Я хотел бы сменить школу, если бы это было возможно	28	31	60	48	11	16	2	5
Я сожалею, что решил стать учителем	34	47	56	44	8	7	2	2
Мне нравится работать в этой школе	1	2	6	8	65	56	28	34
Может быть, было бы лучше выбрать другую профессию	26	30	52	39	21	26	2	5
Я бы рекомендовал мою школу как хорошее место для работы	1	3	12	13	66	57	21	28
Я думаю, что профессия учителя ценится в обществе	10	27	46	42	37	26	7	6
Я доволен результатами своей работы в этой школе	1	1	10	7	75	66	14	26
В целом я доволен своей работой	1	1	6	8	76	64	17	27

4. Удовлетворенность российских учителей своим положением и изменения, происходящие в условиях их работы

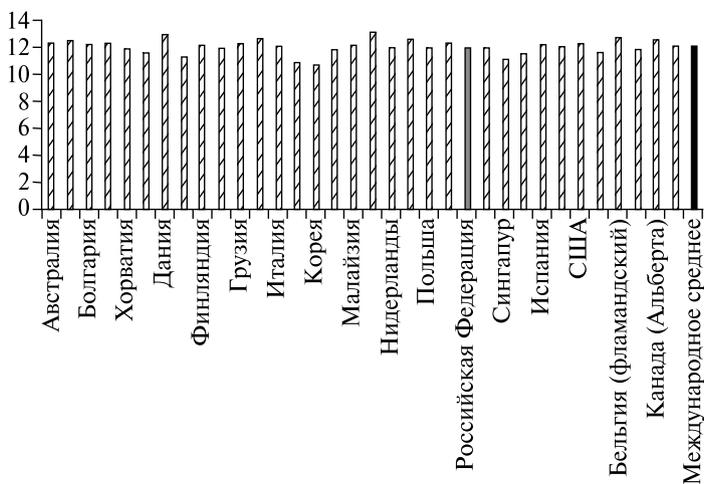


Рис. 4.1. Удовлетворенность учителей текущим местом работы (комплексный индекс)

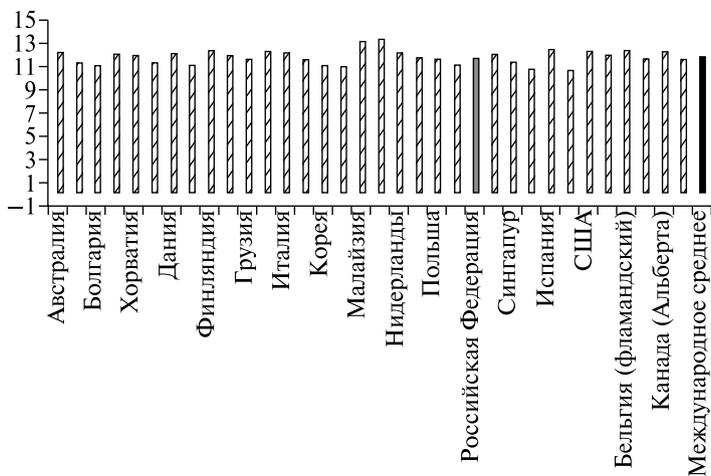


Рис. 4.2. Удовлетворенность учителей своей профессией (комплексный индекс)

В целом в оценке своей профессии и школы наши учителя позитивны. Однако надо обратить внимание на то, что профиль их ответов пусть практически и совпадает с профилем средним для

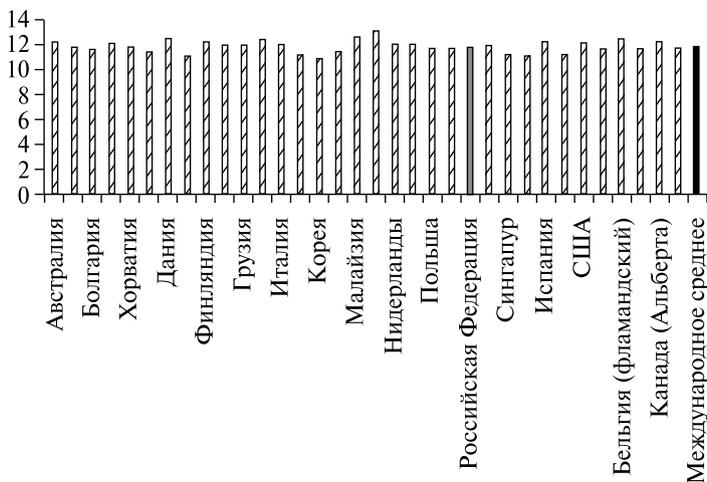


Рис. 4.3. Общая удовлетворенность учителей своей работой (комплексный индекс)

участников исследования, но тем не менее расположен чуть ниже. Это нетипичная ситуация. Как мы уже видели, в случаях, когда учителя оценивали свои возможности, эффективность своей деятельности, качество профессионального развития, их оценки превышали средние международные. Впрочем, «средняя» картина не является исчерпывающей. Как будет показано далее, степень удовлетворенности учителей своей школой и работой в значительной мере зависит от возраста учителей и особенностей школьного контекста.

О причинах неудовлетворенности учителей своей работой мы узнаём из данных МЭО. В исследовании, которое проводится с 2002 г., в 2015 г. приняли участие 1777 учителей из 44 регионов РФ, работающих на всех школьных ступенях в школах разного типа, как городских, так и сельских. В основном эти причины имеют материальный характер, т.е. учителей не устраивает в большинстве случаев уровень заработной платы и социальных льгот. Менее значим, но занимает третью позицию в перечне того, что не нравится учителям, неблагополучный контингент, с которым сложно работать. И лишь немногие учителя высказывают неудовлетворенность коллегами, администрацией либо отсутствием перспектив профессионального и карьерного роста. Эти данные можно считать благоприятными.

4.2. Изменения в отношении учителей к работе в период с 2006 по 2014 г.

Самым популярным ответом на вопрос, что учителям не нравится в работе в данной образовательной организации, является ответ «все нравится» — так сказали 34% учителей. Тем не менее свыше четверти опрошенных отметили в качестве минусов плохое социальное обеспечение (26%) и низкий уровень заработной платы (24%). Каждый пятый учитель отметил такие пункты, как удаленность работы от дома и плохой контингент учащихся, их нежелание учиться (по 19%). Плохую ресурсную и техническую базу отметили 12% опрошенных и 10% сказали, что им не нравится высокая учебная нагрузка. Остальные ответы набрали менее 5% (рис. 4.4).

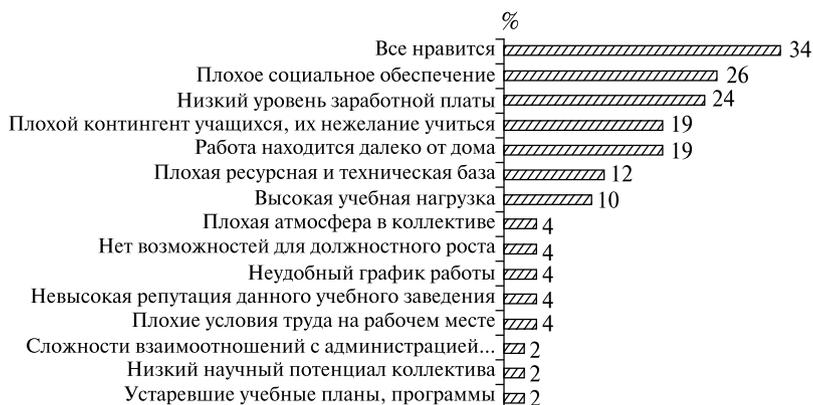


Рис. 4.4. Причины неудовлетворенности учителей своей работой, 2014 г., % от числа опрошенных

Очень важным показателем благополучия учителей и их готовности работать с полной отдачей служит то, насколько прочным они считают свое положение в профессии. Учителей спрашивали: «Хотели бы Вы перейти с работы в данной школе на какую-либо другую работу или вообще перестать работать?». Среди 1774 учителей 73% ответили, что не хотели бы уходить с текущей работы, и только 17% сказали, что хотели бы сменить работу. При этом из желающих сменить место работы 9% предпочли бы не работать во-

обще: уйти на пенсию, заняться домашним хозяйством и т.д. В Москве доля учителей, которые не хотят менять работу, несколько выше — 82%, а вот в селах, наоборот, значимо ниже, чем в среднем по выборке, — 66% (рис. 4.5).

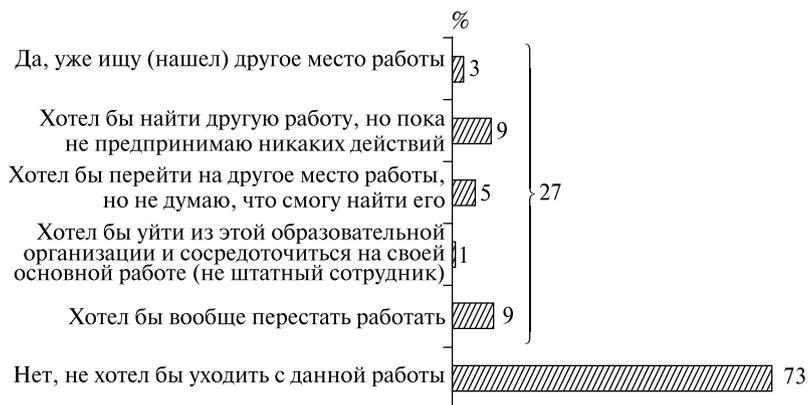


Рис. 4.5. Удовлетворенность учителей своим местом работы (ответы на вопрос: «Хотели бы Вы сменить свое место работы?»), 2014 г., % от числа опрошенных

Доля учителей, которые уже нашли новую работу или находятся в процессе поиска, в период с 2006 по 2014 г. стабильно держится на уровне 2–4%. Доля же учителей, которые хотели бы сменить место работы, но пока не предприняли никаких действий, сократилась с 23% в 2006 г. до 15% в 2010 г., а потом до 9% в 2014 г. (рис. 4.6). Соответственно доля тех, кто не хочет менять место работы, в этот промежуток возросла. Кроме того, учителя говорят о важности и значимости своего труда и декларируют интерес к своей деятельности.

Что касается положительных моментов в работе учителя, то заинтересованность в процессе стоит у учителей на первом месте — так ответили 64% опрошенных. Показатель заработной платы занимает второе место (45%). Среди других положительных сторон работы учителя были названы гарантированность работы, ее польза для общества, продолжительный отпуск, возможность роста, коллектив и соответствие работы способностям — их отметили более четверти опрошенных. На остальные варианты пришлось меньшее количество ответов (рис. 4.7).

4. Удовлетворенность российских учителей своим положением и изменения, происходящие в условиях их работы



Рис. 4.6. Динамика доли учителей, удовлетворенных / не удовлетворенных своим местом работы, за период 2006–2014 гг., % от числа опрошенных



Рис. 4.7. Положительные моменты работы учителя, отмеченные респондентами, 2014 г., % от числа опрошенных

4.3. Изменения в условиях работы учителей в период с 2012 по 2014 г.

Данные МЭО позволяют судить об изменениях, которые произошли в условиях деятельности учителей, в школьном климате и в положении учителей внутри общеобразовательной организации за последние 2 года. Результаты ответов учителей об изменении условий работы представлены на рис. 4.8.

Половина учителей ответили, что заработная плата несколько увеличилась, а 10% считают, что она выросла значительно. Больше всего отмечают увеличение заработной платы в населенных пунктах с населением до 100 тыс. человек, которые не являются областными центрами. Здесь о значительном росте заработной платы говорят 22% учителей. В Москве, наоборот, 21% учителей считает, что произошло сокращение заработной платы. Это значимо выше среднего значения (12%). Большой процент учителей крупных общеобразовательных организаций также отметили снижение уровня зарплаты (18%).

Объем нагрузки, связанный с проведением уроков, или число учебных часов в неделю, для 48% остался без изменений, а 41% отметили рост, в том числе 33% — некоторый рост и только 8% — значительный. В большей степени нагрузка ощутимо увеличилась в Москве (16%) и селах (21%), что значимо выше среднего. В крупных образовательных организациях 18% учителей ответили, что объем нагрузки стал ниже, это связано с объединением общеобразовательных организаций и увеличением штата учителей.

Ответы учителей об объеме не связанной с проведением уроков нагрузки, включающей проверку тетрадей, внеурочную деятельность, воспитательную работу и др., имеют общий характер: 42% ответили, что объем не изменился; 54% ощутили рост нагрузки, при этом 18% из них отметили значительный рост. Больше всего респондентов (24%) отметили значительный рост нагрузки, которая связана с отчетностью.

Более половины опрошенных учителей (52%) сказали, что наполняемость класса осталась прежней, 42% отметили рост, но всего 8% из них указали, что он значительный.

Учителям также предлагалось оценить изменения по ряду позиций, которые характеризуют школьный климат. Ответы учите-

4. Удовлетворенность российских учителей своим положением и изменения, происходящие в условиях их работы



Рис. 4.8. Изменения в условиях работы учителей за период 2012–2014 гг., % от числа опрошенных

лей на этот вопрос соотносятся с ответами на вопрос об изменениях в условиях их работы. Мы видим, что вовлеченность учителей в работу, связанную с внешней отчетностью, увеличилась для 47%, 44% сказали, что этот вид занятости остался без изменений. 43% учителей отметили рост возможности для учеников получить дополнительную помощь от учителя, если она им необходима. Треть учителей (29%) ответили, что опоздание и пропуски уроков значительно или несколько уменьшились, но при этом 22% учителей отметили снижение интереса учащихся к занятиям. Что касается остальных позиций, более половины учителей согласились, что они остались без изменений, и чуть менее трети учителей отметили рост (рис. 4.9).

Более трети учителей отметили, что в период с 2012 по 2014 г. у них значительно или несколько уменьшились возможности путешествовать, в том числе за рубеж (38%), а также приобретать необходимые бытовые вещи, одежду, продукты питания (36%). Около четверти опрошенных отмечают значительный или умеренный рост возможности посещать культурные мероприятия, в том числе театры и музеи (24%), изучать педагогическую литературу и следить за педагогической прессой (27%), знакомиться с новинками художественной литературы (23%) (рис. 4.10).

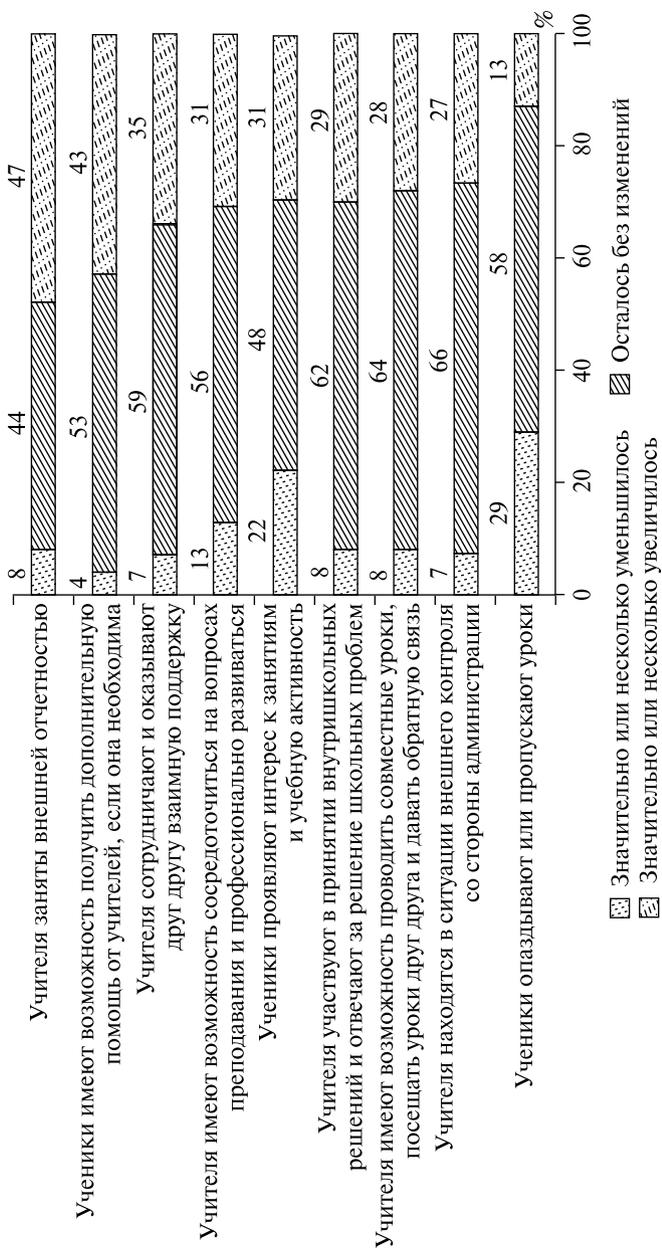


Рис. 4.9. Изменения школьного климата за период 2012–2014 гг. в оценках учителей, % от числа опрошенных

4. Удовлетворенность российских учителей своим положением и изменения, происходящие в условиях их работы



Рис. 4.10. Изменения положения учителей за период 2012–2014 гг., % от числа опрошенных

4.4. Изменения заработной платы и доходов учителей в период с 2006 по 2014 г.

Важным показателем при изучении учительского корпуса современной России является уровень и структура дохода учителей, вопросы о которых тоже были включены в рассматриваемое исследование. Неудивительно, что для 93% учителей основным источником дохода является их основная деятельность — преподавание и административная работа в общеобразовательной организации. Вторым по популярности ответом на вопрос об источнике дохода было «репетиторство» (21%). Что касается денежного измерения, то оказалось, что средний заработок от основной деятельности составляет 27 305 руб. в месяц, а от репетиторства — 8562 руб. Динамика роста средней заработной платы в номинальном выражении за преподавание и административную деятельность показана на рис. 4.11 (левая шкала). Единственный «провал» в зарплате мы

наблюдаем в 2011 г., но несильный, в остальные годы наблюдается устойчивый рост. Правая шкала отображает отношение средней заработной платы к стоимости фиксированного набора потребительских товаров и услуг на январь каждого года. Как мы видим, в реальном выражении заработная плата тоже растет, кроме 2011 г.

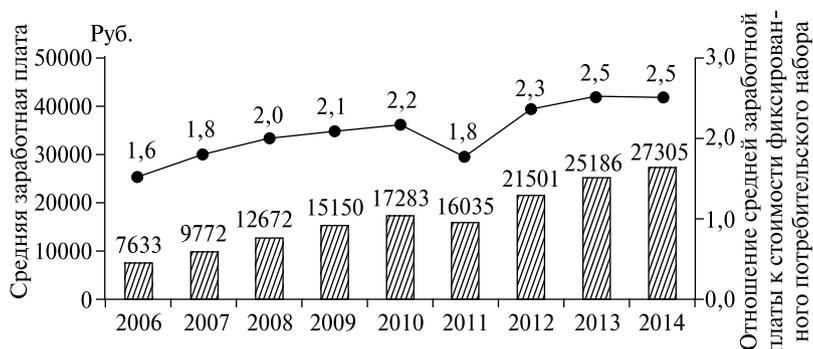


Рис. 4.11. Динамика изменения (правая шкала) средней заработной платы (левая шкала) учителей за преподавание и административную работу в общеобразовательной организации, 2006–2014 гг.

Что касается динамики изменения доходов, которые учителя получают от репетиторства и других дополнительных образовательных услуг, то мы не можем отметить постоянный рост, скорее характер изменений до 2011 г. был очень нестабильным. И только после 2011 г. средний уровень зарплаты от этого вида деятельности резко возрос с 4676 до 7309 руб. в 2012 г., а затем стабилизировался на уровне 8500 руб. в 2013–2014 гг. (рис. 4.12).

Безусловно, средняя заработная плата отличается в разных типах населенных пунктов. Рассмотрим это распределение по данным 2014 г. Неудивительно, что в Москве заработная плата учителей самая высокая и составляет 47 642 руб. в месяц, что значимо выше, чем во всех других регионах, и выше среднего уровня зарплаты по стране. Какой-либо взаимосвязи величины основного дохода от преподавания и типа населенного пункта выделить нельзя. Доход же, который учителя получают от репетиторства и частных образовательных услуг, растет по мере роста численности населения в населенном пункте. Скорее всего, это обусловлено большим спросом на образовательные услуги и уровнем доходов населения (платежеспособностью родителей).

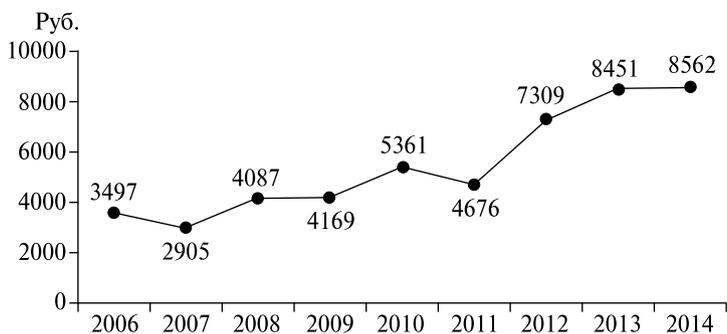


Рис. 4.12. Динамика изменения средней заработной платы учителей за репетиторство и дополнительные образовательные услуги, 2006–2014 гг.

В малых городах и сельской местности доход от репетиторства установился на уровне 5500 руб. в месяц, в больших городах — на уровне среднего — 8000 руб., в Москве он самый высокий и составляет 12 677 руб. Интересно отметить, что в городах с населением от 100 тыс. до 1 млн человек, которые при этом не являются областными центрами, значительно выше заработная плата в обеих категориях: преподавание (34 840 руб./мес.) и репетиторство (11 713 руб./мес.). Этот показатель выше, чем в городах с таким же уровнем населения, которые являются областными центрами. Возможно, это связано с тем, что в областных центрах выше конкуренция, что приводит к общему понижению уровня заработной платы (рис. 4.13 и 4.14).



Рис. 4.13. Средний месячный доход учителей от преподавания и административной работы в общеобразовательной организации, 2014 г.

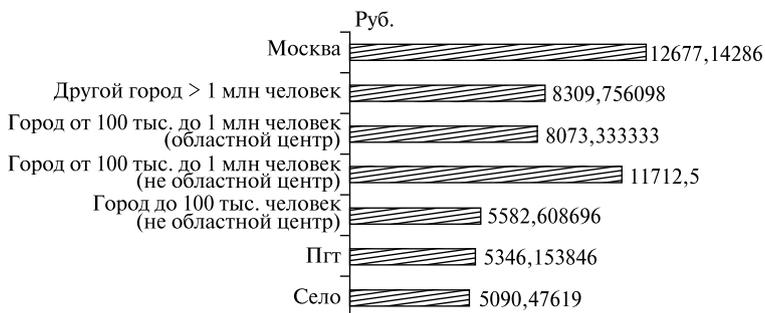


Рис. 4.14. Средний месячный доход учителей от репетиторства и оказания частных образовательных услуг, 2014 г.

Что касается региональной картины, то в разных федеральных округах учителя в разной степени удовлетворены или не удовлетворены уровнем своего дохода. Так, большинство представителей Центрального, Поволжского и Северо-Западного федеральных округов определяют свою зарплату как конкурентоспособную. В Центральном федеральном округе больше всего учителей, которые так считают, их численность в 2,52 раза превышает численность тех, кто считает свою зарплату неконкурентоспособной. В Сибирском федеральном округе ситуация не так ярко выражена: количество удовлетворенных заработной платой больше в 1,12 раза, но это соотношение очень близко к единице, т.е. количество опрошенных разделилось почти поровну: доля учителей, удовлетворенных своей зарплатой, составляет 53%, что всего на 6% больше доли неудовлетворенных. В Уральском, Южном и Дальневосточном федеральных округах ситуация иная. Здесь большая доля учителей не считают свою зарплату конкурентоспособной (54, 55 и 71% соответственно). В Дальневосточном федеральном округе эта ситуация наиболее тяжелая: только 5% ответили, что считают свою зарплату конкурентоспособной, и 24% — скорее конкурентоспособной (рис. 4.15).

Однако любопытен тот факт, что в период с 2006 по 2014 г. значительно уменьшилась доля учителей, которые считают заработную плату в своем образовательном учреждении неконкурентоспособной, и значимо выросла доля учителей, которые утверждают обратное.

Как показано на рис. 4.16, первое значимое снижение количества неудовлетворенных своим доходом учителей произошло в 2006–2007 гг., когда доля тех, кто считает свою зарплату неконкурентоспособной, сильно сократилась: с 85 до 47%. Далее в период с

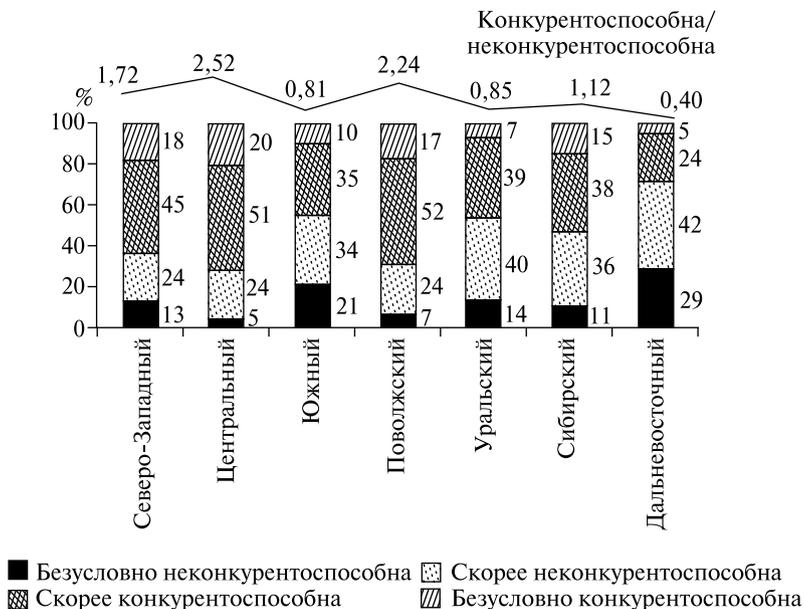


Рис. 4.15. Конкурентоспособность заработной платы в оценках учителей из разных федеральных округов, 2014 г., % от числа опрошенных

2007 по 2011 г. мы наблюдали плавное падение одного показателя и рост другого. В 2012–2013 гг. произошел скачок доли неудовлетворенных своим доходом учителей, при этом доля удовлетворенных зарплатой тоже резко выросла и достигла 40%. В период с 2013 по 2014 г. ситуация кардинально изменилась: произошли спад показателя доли учителей, которые считают свою зарплату неконкурентоспособной, с 60 до 37% и резкий скачок доли учителей, удовлетворенных своим доходом, с 40 до 62%.

Подводя итог, признаем, что меры, направленные на повышение эффективности деятельности учителей за счет увеличения заработной платы, имеют разнонаправленные эффекты. За годы наблюдений (с 2006 по 2014 г.) отмечается положительная динамика объема заработной платы, ее конкурентоспособность растет, а доля учителей, готовых сменить работу, сокращается. Но все это не приводит к росту материального благополучия учителей, по крайней мере по их собственным оценкам. Велика доля тех, кто говорит о сокращении возможностей приобретать нужные бытовые вещи, отдыхать и путе-



Рис. 4.16. Динамика конкурентоспособности заработной платы в оценках учителей в 2006–2014 гг., % от числа опрошенных

шествовать. Более половины учителей вообще не видят изменений в том, что они могут себе позволить на заработанные деньги.

При этом достаточно весомым оказывается мнение тех, кто считает, что на фоне роста зарплаты за последние годы произошел рост нагрузки, связанной с отчетностью. Мало меняется роль учителя в управлении школой, в формировании ее образовательной стратегии: 70% учителей не находят, что получили больше возможностей участвовать в принятии важных решений, касающихся школы, или стали меньше контролироваться администрацией. Настораживает и то, что не очевидны положительные эффекты для учеников. 70% учителей не считают, что они стали проявлять больше интереса и активности в учебе, примерно столько же не видят улучшения их дисциплины.

Очень важно, чтобы рост материального вознаграждения был связан с повышением качества работы учителя. Причем не только с результатами учащихся, которые, как правило, находятся под влиянием многих факторов, а с тем, что является условием эффективной профессиональной деятельности, т.е. с ростом профессиональных компетенций учителя и с активностью его профессионального развития. Поскольку повышение заработной платы не было частью такой стратегии, наблюдаемые результаты кажутся вполне ожидаемыми: предпринятые меры привязывают учителя к школе, особенно в ситуации общей финансовой нестабильности, но незначительно влияют на качество школьных процессов.

5. ЧТО МОГУТ УЧИТЕЛЯ И КАК ОЦЕНИВАЮТ СВОИ ВОЗМОЖНОСТИ (ПО ДАННЫМ ИССЛЕДОВАНИЯ TALIS)

Современные представления о качественном преподавании любого предмета в школе опираются на модель умений XXI в., которыми должен овладеть ученик за время обучения, в том числе и с помощью учителя⁵⁹. Эта модель существенно трансформирует роль учителя и предъявляет высокие требования к его профессиональным компетенциям. В ряде стран она уже реализована в новых национальных образовательных стандартах, в системе подготовки педагогов и в новой организации процессов учения и преподавания. Одна из самых успешных систем образования, сингапурская, ставит на первый план формирование у учеников мыслительных навыков высокого порядка, умение решать проблемы и, кардинально изменив образовательный стандарт и структуру учебных заданий, обращается в первую очередь к способности учеников любого возраста мыслить, а не нагружает, как было в традиции, память. В тестах PISA происходит перенос фокуса с базовых на все более тонкие ключевые компетенции. Если PISA-2012 была ориентирована на проверку умений решать проблемы, то PISA-2015 уже проверяла умение школьников сотрудничать, работать в партнерстве.

По-прежнему на первом плане в современных системах образования находится формирование у школьников умения учиться и самостоятельно строить образовательную траекторию, т.е. ставить и корректировать учебные цели, контролировать свои достижения, находить нужную информацию и помощь в своем окружении. Отечественное образование не является исключением: умение учиться рассматривается ФГОС как ключевое.

⁵⁹ New vision for education: Unlocking the potential of technology / prep. in collab. with The Boston Consulting Group. Cologne: World economic forum, 2015. 29 p.

Надо понимать, что новые требования к результатам образования будут отражаться на понимании того, какое преподавание может быть эффективным (т.е. обеспечивает формирование у учеников умений высокого порядка) и какими компетенциями должен обладать эффективный учитель.

Эффективность учителя в первую очередь определяется его когнитивными способностями. Наиболее часто в литературе отмечается связь между вербальными и когнитивными способностями учителей и достижениями учащихся⁶⁰. Ряд исследований⁶¹ показал, что существует статистически достоверная позитивная связь между результатами тестов учителей, проверяющих вербальные умения и общую академическую подготовку, с достижениями учеников и их результатами в тесте на готовность к поступлению в колледж (American College Tests)⁶².

В то же время неправильно рассматривать когнитивные и вербальные способности учителей изолированно от других характеристик. Шведские исследования, например, показали, что учителя с высокими показателями когнитивных способностей, не обладающие социальными умениями, негативно влияли на результаты учеников⁶³. Таким образом, учитель, который может готовить учеников для будущего, сегодня должен по крайней мере обладать теми же умениями, что и школьник XXI в.: умением мыслить и действовать самостоятельно, быть аналитиком и исследователем, владеть социальными навыками, чтобы строить партнерские отношения со своим окружением (учениками и коллегами).

Аналитический обзор, подготовленный Центром образовательной статистики и оценки (Centre for Education Statistics and

⁶⁰ *Ferguson R., Ladd H.* How and why money matters: An analysis of Alabama schools // Holding schools accountable / H. Ladd. Brookings Institution, Washington DC: Brookings Institution, 1996; *Ehrenberg R., Brewer D.* Do school and teacher characteristics matter? Evidence from high school and beyond // Economics of education rev. 1994. Vol. 14 (2). P. 497–592; *Greenwald R., Hedges L., Lane R.* The effect of school resources on student achievement // Rev. of educational research. 1996. Vol. 66. P. 361–396; *Kain J., Singleton K.* Equality of educational opportunity rev. // New England economic rev. 1996. May/June. P. 87–111.

⁶¹ Increasing the odds: How good policies can yield better teachers. Washington DC: Nat. Council on Teacher Quality, 2004. 12, [1] p.

⁶² *Ferguson R., Ladd H.* Op. cit.; *Ehrenberg R., Brewer D.* Op. cit.

⁶³ *Grönqvist E., Vlachos J.* One size fits all? The effects of teacher cognitive and non-cognitive abilities on student achievement. Stockholm: Research Inst. of Industrial Economics, 2008. 45 p.

Evaluation) для министерства образования Австралии в 2013 г.⁶⁴, отвечает на другой важный вопрос: «Что имеющиеся у исследователей данные говорят о характере эффективного преподавания?». На основе многочисленных исследований авторы обзора выделили некоторые обязательные элементы преподавания высокого качества. В целом деятельность учителя описана как «сильное преподавание, продвигающее обучение». Одной из его составляющих является отличное знание учителем своего предмета.

Многочисленные исследования показывают, что учителя работают более эффективно, если в их подготовке и дальнейшем повышении квалификации делается упор на содержании того предмета и той программы, которую они будут преподавать в школе⁶⁵. Этот вывод подтверждается и самими учителями, в частности тем, как они расставили приоритеты в запросе на профессиональное развитие, отдав предпочтение программам по содержанию и методам преподавания конкретных учебных предметов.

Исследования, проведенные в 2004 г. Австралийским советом по исследованиям в образовании, показали, что если программы профессиональной подготовки сильно практико-ориентированы и связаны с работой в школе, это не компенсирует недостатка предметных знаний у будущего учителя⁶⁶.

К числу основных профессиональных умений учителя относится также умение управлять классом. Об этом свидетельствуют разнообразные исследования, показавшие, что качество управления классом сказывается:

- на результатах учащихся;
- доле других новых учителей в школе;
- уровне стресса у учителей;
- поведении неблагополучных учеников⁶⁷.

⁶⁴ Great teaching, inspired learning. What does the evidence tell us about effective teaching? / Centre for education statistics a. evaluation. Sydney: Education a. Communities, 2013. 19 p.

⁶⁵ Boyd D. [et al.] Teacher preparation and student achievement // Educational evaluation a. policy analysis. 2009. Vol. 31 (4). P. 416–440.

⁶⁶ Training great teachers / ACER // Professionally Speaking. 2006. June. P. 8–10.

⁶⁷ Brouwers A., Tomic W. A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management // Teaching a. teacher. 2000. Vol. 16. P. 239–253; Kellam S. [et al.] The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school // Development

Умение управлять классом формируется тогда, когда теория преподавания и ее практическое применение изо дня в день в классе идут рука об руку. Но, к сожалению, многие новые учителя не приобретают необходимых умений и не могут создавать в классе нужную учебную среду⁶⁸. Эта проблема остро осознаётся молодыми учителями.

Наконец, к ключевым умениям учителей исследователи отнесли умения использовать данные оценивания. Важность и возможности работы с информацией, полученной в результате различных оценочных процедур, подробно рассматривается в книге П. Гриффина «Оценивание для преподавания»⁶⁹. Эффективность учителей, использующих данные оценивания с формирующей целью (применяющих приемы формирующего оценивания), много раз подтверждалась⁷⁰. Исследования показали, что результаты учащихся выросли вдвое против ожидаемых, когда учителя использовали оценочные данные именно таким образом, причем больше всего выигрывали слабые ученики⁷¹. Но несмотря на приведенные выше факты, исследования⁷² показывают, что учителя не понимают, насколько полезно использовать данные оценивания в рамках формирующего подхода, и, как правило, вообще их не используют либо используют редко и без особого энтузиазма.

Недавние исследования Национального совета по качеству подготовки учителей США, изучавшего, как будущих учителей

a. psychopathology. 1998. Vol. 10 (2). P. 165–185; *Ingersoll R., Smith T.M.* The wrong solution to the teacher shortage: Loss of new teachers plays a major role in the teacher shortage, but pouring more teachers into the system will not solve the retention problem // *Keeping good teachers.* 2003. Vol. 60 (8). P. 30–33; *Oliver R., Reschley D.* Effective classroom management: Teacher preparation and professional development. Washington DC: Nat. Comprehensive Center for Teacher Quality, 2007.

⁶⁸ *Caldwell B., Sutton D.* Review of teacher education and school induction for the Queensland Government // Second rep. — full rep. 2010. Esp. 8–15.

⁶⁹ *Griffin P.* Assessment for teaching. Cambridge, UK, 2014. 340 p.

⁷⁰ *Black P., William D.* Inside the black box: Raising standards through classroom assessment // *Phi Delta Kappan.* 1998. Vol. 80 (2). P. 139–148; *Hattie J., Timperley D.* The power of feedback // *Rev. of Educational Research.* 2007. Vol. 77 (1). P. 81–112.

⁷¹ *Timperley H.* Using assessment data for improving teaching practice: paper pres. at the Australian Council for educational research conf. 2009. 16–18 Aug.

⁷² *Kelly A., Downey C.* Professional attitudes to the use of pupil performance data in English secondary schools // *School effectiveness a. school improvement.* 2011. Vol. 22 (4). P. 415–437.

обучают оцениванию, обнаружили, что из 180 проверенных программ подготовки педагогических кадров только 3% в полной мере раскрывают тему оценивания и менее 2% учат будущих учителей использовать данные оценивания для коррекции преподавания⁷³. Аналогичную картину получили и английские исследователи, обнаружившие, что учителя, работающие в школе не более 5 лет, редко понимают, как с пользой использовать оценочные данные. Вкупе с некоторыми другими фактами это вынуждает признать, что необходимая подготовка в области оценочных умений отсутствует в программах обучения учителей⁷⁴. Данное заключение в полной мере относится и к российским учителям, как будет показано далее.

Богатым источником информации о практиках преподавания и профессиональных компетенциях учителей является исследование TALIS. Ниже мы рассмотрим и проанализируем данные этого исследования, касающиеся того, как учителя стран-участниц описывали и оценивали свои профессиональные приемы и возможности. Будем рассматривать ответы наших учителей в сравнении с ответами их коллег из стран, признанных лидерами образования (High nine — H9), стран, имеющих низкие результаты в исследованиях образовательных достижений (Low eight — L8), и со средними по исследованию (MC).

5.1. Оценка учителями своих возможностей

Наиболее критичны в оценках своих возможностей учителя стран-лидеров. Значительно более высоко оценивают себя учителя в странах-аутсайдерах. Наши учителя наиболее оптимистичны, 97% из них считают себя в состоянии:

- помочь учащимся почувствовать и поверить, что они могут хорошо учиться в школе;
- применять альтернативные методы обучения в своем классе;
- использовать различные методы оценивания (рис. 5.1).

Общая оценка своей эффективности у наших учителей выше, чем в среднем в странах ОЭСР и в странах-лидерах (H9). Об этом

⁷³ What teacher preparation programs teach about K-12 assessment: a rev., rev., May. Washington DC: Nat. Council on Teacher Quality, 2012.

⁷⁴ Kelly A., Downey C. Op. cit.

свидетельствует диаграмма распределения индекса самоэффективности, приведенная на рис. 5.2.

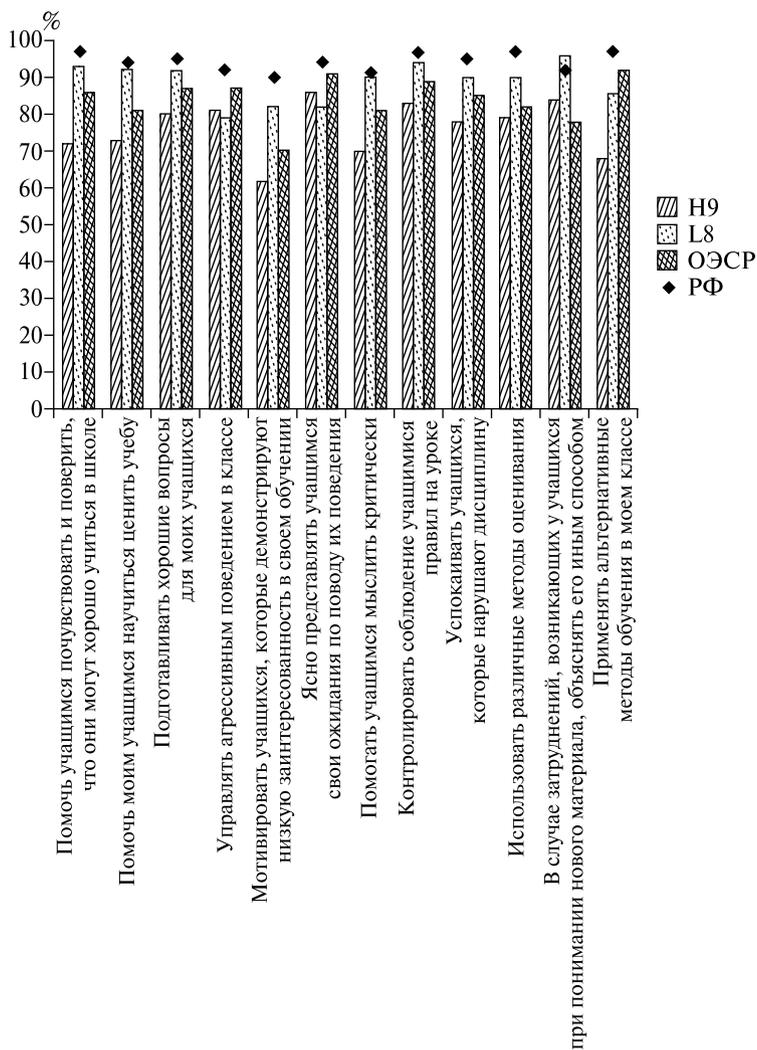


Рис. 5.1. Ответы учителей на вопрос «В какой степени Вы можете сделать следующее в Вашей преподавательской деятельности?». Доля ответивших «в некоторой степени» и «очень»

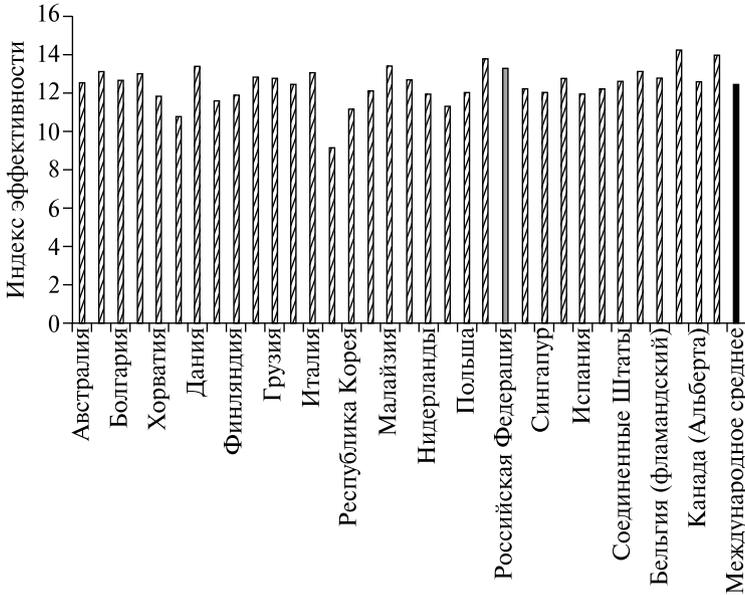


Рис. 5.2. Индекс самоэффективности

5.2. Распределение времени и порядок на уроке

В среднем по ОЭСР собственно преподавание и обучение занимает 79% времени урока. По этому показателю страны-лидеры (Н9) и аутсайдеры (L8) мало отличаются, так что российские учителя выделяются на общем фоне (рис. 5.3). О том, что они используют время рациональнее, чем их коллеги, свидетельствуют и ответы на вопрос о поведении класса во время урока. Наши учителя в 2 раза реже признают, что им приходится долго ждать, пока учащиеся успокоятся в начале урока, или терять много времени, потому что учащиеся мешают вести урок.

Как уже было отмечено, наиболее самокритичны учителя из стран-лидеров, которые чаще соглашаются с тем, что у них есть проблемы с дисциплиной, и реже считают, что ученики их класса заботятся о создании приятной атмосферы во время урока. Комплексная оценка эффективности управления классом представле-

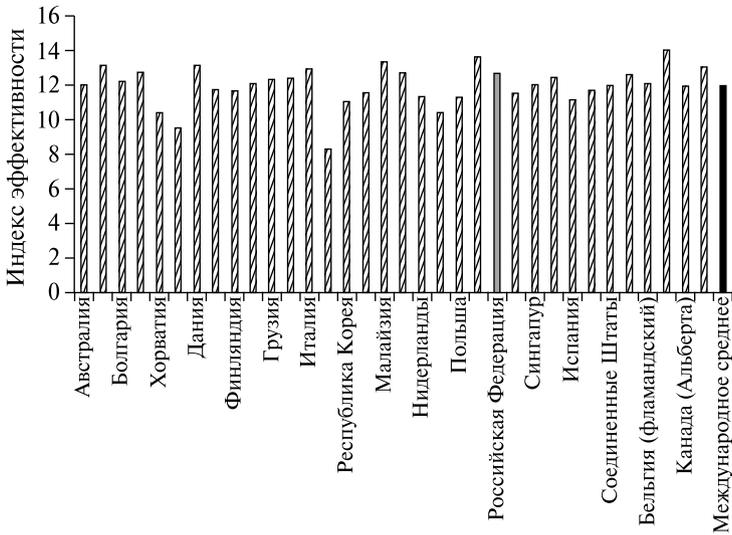


Рис. 5.5. Эффективность в вовлечении учеников по оценкам учителей

5.3. Формы работы на уроке

Когда задаваемые учителям вопросы становятся более четкими и описывают конкретные приемы преподавания и формы организации работы учеников, картина меняется. В этом случае профиль ответов наших учителей больше совпадает с общим для всех участников (рис. 5.6). Учителя получают возможность отвечать, ориентируясь на реальную практику преподавания, а не на декларируемые установки и социальные ожидания.

Учителя из группы аутсайдеров чаще других сообщают, что используют формы работы, которые в современной дидактике рассматриваются как наиболее эффективные. Оценки учителей из стран-лидеров, как мы уже видели, более осторожны. Наши учителя существенно опережают других по частоте использования дифференцированных заданий для учащихся, у которых имеются трудности в обучении, и (или) тех, кто усваивает материал быстрее. Часто или всегда это делают почти 66% российских учителей, в среднем в ОЭСР — 45,5%, а в странах-лидерах — только 30%. В классах наших учителей учащиеся намного чаще используют ИКТ для подготовки проектов или работы в классе. Отметим, что

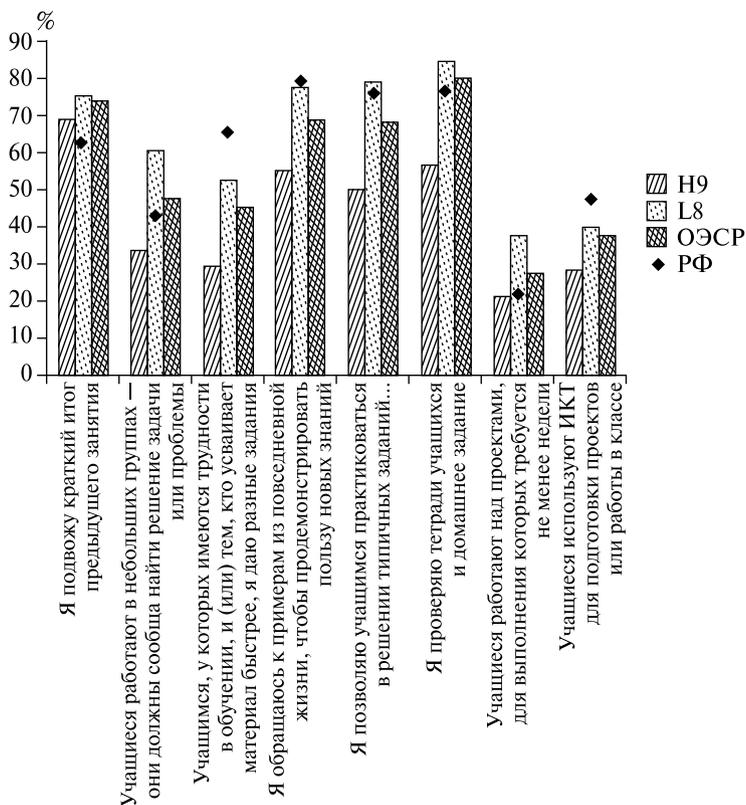


Рис. 5.6. Формы работы на уроке. Доля ответивших «часто» и «всегда или почти всегда»

эти формы организации работы учащихся максимально совпадают с требованиями ФГОС и хорошо представлены в программах повышения квалификации, как было показано ранее.

Есть и такие виды работ, которые используются нашими учителями реже, чем в среднем в странах ОЭСР: это работа над продолжительными (не менее недели) проектами, работа в небольших группах, когда учащиеся должны сообща найти решение задачи или проблемы. Но наибольшие различия проявляются в том, как часто учителя подводят краткий итог предыдущего занятия: 63% российских учителей говорят, что делают это часто или всегда, в странах ОЭСР в среднем это утверждают 74% учителей, в странах-лидерах — более 69%.

Таким образом, при более четком описании конкретных форм работы на уроке проявляются отличия в практике преподавания и организации урока в отечественной школе. Эти различия проявляются еще ярче при описании учителями их методов оценки знаний учащихся (рис. 5.7). Приведенная диаграмма позволяет реконструировать реальную практику оценивания и имеющиеся проблемы. Наши учителя ориентированы на использование стандартизированных тестов, в то время как общим трендом стало использование более гибких методов оценивания. Так, 54% наших учителей говорят, что часто или всегда применяют стандартизированные тесты и лишь 27% с той же частотой разрабатывают и используют собственную систему оценивания. В среднем в странах ОЭСР соотношение этих позиций противоположное — 39 и 67%. Причем если среди российских учителей почти 28% никогда не занимались разработкой собственных систем оценивания, то в странах ОЭСР таких только 6%. И наоборот: только 4% наших учителей никогда не применяют стандартизированные тесты, в среднем в ОЭСР же таких почти четверть.

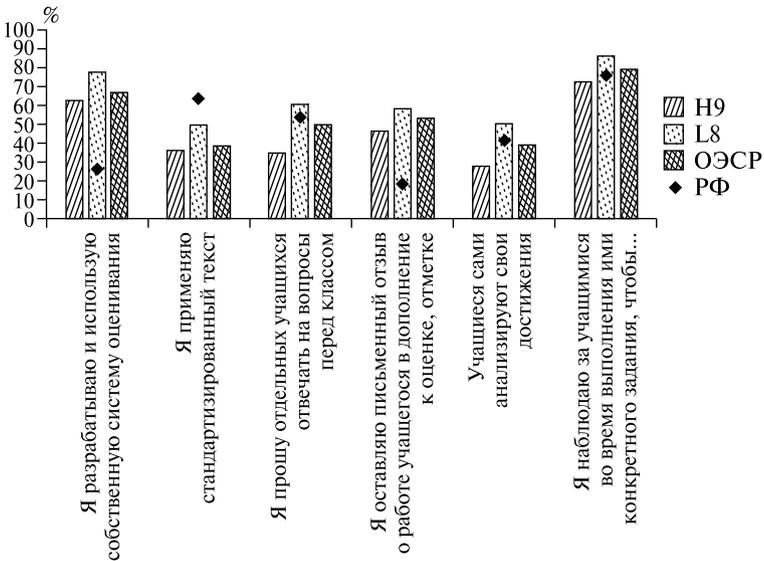


Рис. 5.7. Методы оценки знаний учащихся, доля учителей, согласных с соответствующим утверждением

Принципиально отставание наших учителей в области оценивания проявляется и в том, насколько мало распространена у них практика давать ученикам письменную обратную связь, дополняющую проставленную оценку и, как правило, содержащую рекомендации по улучшению работы. В среднем в странах ОЭСР почти 54% учителей сообщили, что делают это часто или всегда. У нас таких ответов в 3 раза меньше — всего 18,5%. В группе стран-лидеров доля подобных ответов значительно варьируется: от 72% в Сингапуре до 23% в Японии. Но нигде нет такого низкого процента ответов, как в группе российских учителей: в среднем в лидирующей группе их 47%, в группе аутсайдеров — 53%. Завершая обсуждение данного вопроса, приведем диаграмму с комплексной оценкой эффективности преподавания (рис. 5.8).

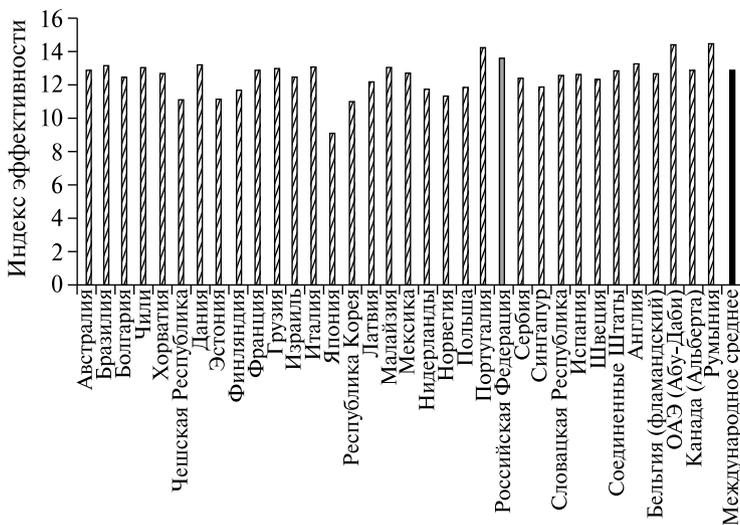


Рис. 5.8. Эффективность преподавания

5.4. Выводы

При описании преподавания четко проявились различия между разными группами учителей. Если судить по ответам опрошенных, то учителя в странах-лидерах испытывают значительно больше трудностей в преподавании и менее активно применяют наиболее

эффективные способы организации учебной работы, хотя в большинстве этих стран образовательные и профессиональные стандарты ориентированы на активные формы обучения, применение проблемных и исследовательских учебных задач.

Конечно, критичность в отношении собственного опыта требует комментариев так же, как отмеченная ранее критичность в оценке своей подготовки и эффективности профессионального развития. Возможно, причина самокритичности в том, что как раз у учителей из наиболее успешных стран действительно есть опыт эффективного преподавания и профессионального развития, и в его основании лежат хорошо разработанные профессиональные рамки и регламенты. Это позволяет учителям более точно понимать содержание вопросов анкеты и давать на них взвешенные ответы. В этом случае близость профиля наших учителей к профилю учителей из стран-аутсайдеров и существенное отличие от профиля стран-лидеров имеет объяснение. Одна из причин завышенных оценок наших учителей в том, что, как и в случае с профессиональным развитием, их реальная практика преподавания не всегда соотносится с теми моделями, которые положены в основу исследования TALIS. Прежде всего, отсутствуют конкретные требования, которые определяют технологии, организующие практику преподавания. Когда учителя не имеют оснований для соотнесения своего опыта с образцом и реалистичной оценки, желание соответствовать ожиданиям повышает уровень «позитивности» ответов сверх меры. Как мы видели, при конкретизации вопросов и наличии у учителей соответствующего опыта их ответы становятся взвешенными, позволяют реконструировать реальное положение дел, выявить актуальные дефициты или преимущества и провести бенчмаркинг.

Анализ данных исследования показывает, что существует ряд сфер российского образования, которые нуждаются в более тщательной проработке, прежде всего это организация профессионального развития, обмен опытом и оценка качества работы учителя, модели преподавания в русле конструктивистской дидактики. Российскому учительству нужны регламенты, процедуры, которые сформируют новые практики, пока существующие на уровне декларации. Учителя будут понимать, как проводить совместные педагогические исследования, как самоорганизуется профессиональное сообщество, как налаживать с коллегами обратную связь по результатам наблюдения на уроке и, главное, когда они могут этим заниматься.

То, что программы, обеспечивающие индивидуализацию учебного процесса, в том числе инклюзию широкого рода, в соответствии с требованиями профессионального стандарта, мало представлены и недостаточно востребованы, означает, что политика в этой области пока не воспринимается как приоритетная. Действующие профессиональные регламенты требуют большей конкретизации для того, чтобы стать инструментом, организующим практику учителей. Учителям нужны более четкие и технологичные разработки, организующие практику преподавания и позволяющие соотносить свою деятельность, применяемые педагогические технологии с современными стандартами. Это позволит обеспечить связь системы повышения квалификации и оценки качества работы учителей, свяжет систему профессиональной подготовки и развития с профессиональным стандартом педагогической деятельности и ФГОС, поскольку у учителей и экспертов появится конкретная и прозрачная основа для анализа и оценки преподавательских умений учителя.

Наши выводы о том, что стержнем, создающим прочные основания для всех элементов системы эффективного преподавания и обучения, должны быть четкие рамки профессиональных требований или стандартов, полностью созвучны с рекомендациями, данными по результатам проекта, осуществленного в 2009 г. фондом Билла и Мелинды Гейтс (Bill & Melinda Gates Foundation), посвященного оценке качества работы учителей (Measures of Effective Teaching Project)⁷⁵. В них такие рамки рассматриваются как основа для организации достоверных и квалифицированных наблюдений в классе, которые являются ключевой процедурой в системе оценки качества учителей.

Еще более четко эта позиция раскрыта в докладе А. Шляйхера⁷⁶, где он утверждает, что качество преподавания можно существенно улучшить, если ясно и конкретно описать, какими знаниями должен обладать и что должен уметь делать каждый в своей предметной области. Такое описание может быть ориентиром,

⁷⁵ *Gates B., Gates M.* Learning about teaching [Electronic resource]: Initial findings from the measures of effective teaching project. URL: <http://www.gatesfoundation.org/> (date of appeals: 13.04.2016).

⁷⁶ *Schleicher A.* Building a high-quality teaching profession: Lesson from around the world: Background for the Intern. Summit on the Teaching Profession. P.: OECD Publishing, 2011. 65, [1] p.

связывающим в единое целое вводный курс для начинающего учителя, его сертификацию, непрерывную оценку качества преподавания и профессиональное развитие.

Не менее важный вопрос, который надо обсуждать в связи с профессиональной деятельностью учителя, — как стимулировать повышение качества преподавания и приобретение умений, повышающих эффективность учителя. Анализ и дискуссия в этой области опираются на данные многочисленных исследований.

Существует общая убежденность в том, что повышение заработной платы учителей не влечет за собой улучшения результатов учеников. Однако недавно проведенное сравнение разброса в размере зарплат учителей в странах ОЭСР показало, что увеличение зарплаты связано с улучшением результатов. Исследователи обнаружили, что 10%-ный рост оплаты труда учителей ведет к улучшению учебных результатов школьников на 5–10%. Кроме того, 5%-ное улучшение позиции, которую зарплата учителей занимает в национальной общей шкале доходов, также связано с ростом учебных результатов на 5–10%⁷⁷. Конечно, надо понимать, что в данном случае фиксируется именно корреляция и нет оснований для выводов о причинно-следственной связи.

Исследования также показали, что стратегия улучшения карьерных возможностей и поощрений успешных учителей способна улучшить качество их работы. Это происходит, если награда связана с очевидным ростом умений и знаний профессионально развивающегося учителя⁷⁸. Авторы подчеркивают: для того чтобы шкала заработной платы способствовала профессиональному развитию и высоким достижениям, она должна соотноситься со свидетельствами наращивания учителем знаний и умений⁷⁹. TALIS рассматривает вопрос поощрений под другим углом. Его результаты показывают, что, к сожалению, почти три четверти учителей, участвовавших в международном исследовании, сообщают, что не получают поощрений и вознаграждения за более эффективную

⁷⁷ *Dolton P., Marcenaro-Gutierrez O.* If you pay peanuts, do you get monkeys? Paying teachers 10 per cent more results in 5–10 per cent higher pupil performance // London School of Economics a. Political Sci. 2011. Dec. 28. P. 5–55.

⁷⁸ *Ingvarson L., Rowe K.* Conceptualising and evaluating teacher quality: Substantive and methodological issues // Australian j. of education. 2008. Vol. 52 (1). P. 5–35.

⁷⁹ *Ibid.*

работу⁸⁰. Исследования, проведенные в США, свидетельствуют, что общество понимает важность качественной работы учителей и поддерживает реформы, ведущие к серьезному росту их заработной платы, если эти реформы могут гарантировать, что повышение будет поощрять объективно подтвержденное профессиональное развитие и качественное преподавание⁸¹.

В докладе А. Шляйхера ставится задача улучшения системы оценки учителей. Ключевой проблемой оценки деятельности учителя (или экспертизы его деятельности) ученый считает соответствующее обучение тех, кто непосредственно руководит процессом оценки. Не менее важно разработать критерии поощрения тех или иных достижений в работе учителя, которые будут убедительно показывать, что проделанная работа достойна вознаграждения.

К близким выводам пришли эксперты фонда Билла и Мелинды Гейтс⁸², утверждавшие, что для пересмотра подходов к оценке и профессиональному развитию учителей необходимо следующее:

- работать с учителями для того, чтобы они тщательно фиксировали достижения учеников, чтобы данные об индивидуальном приросте были точны и аккуратны;
- использовать опросы учеников, чтобы получить от них обратную связь — информацию о конкретных сторонах работы учителя, причем делать это повсеместно, в каждом классе;
- переподготовка директоров и коучей по преподаванию для того, чтобы последние могли проводить наблюдения в классе более качественно и вовремя представлять результаты наблюдений директорам и учителям школы.

Именно эти приемы и средства оценки качества работы учителя минимально привлекают внимание отечественных образовательных политиков и тех, кто осуществляет управление образованием. Для того чтобы эта ситуация изменилась, а школа, педагоги и администрация получили реально действующие средства и механизмы управления качеством работы учителя и стимулирования профессионального роста, необходимо серьезно отнестись к мировому опыту и прислушаться к рекомендациям, основанным на данных исследований, в том числе тех, в которых Россия принимает участие.

⁸⁰ Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. P.: OECD, 2009. 26 p.

⁸¹ Hart P., Teeter M. A national priority: Americans speak on teacher quality. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2002.

⁸² Gates B., Gates M. Op. cit.

6. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЕЙ

Современные исследования наиболее успешных образовательных систем и векторов эффективной политики в области педагогических кадров определили значимые зоны и стратегии управления, от которых принципиально зависит профессионализм учителей. Эти зоны становятся предметом международных сравнительных и национальных исследований, других экспертиз. К ним прежде всего относятся подготовка учителей, профессиональное развитие, практика преподавания, оценка и поощрение учителей, их участие в управлении школой и реализации образовательных реформ.

Масштабные международные исследования и исследования, проводимые у нас в стране, дают возможность проанализировать, как российская образовательная политика и управленческие решения в обозначенных сферах вписываются в международный контекст и как они реализуются на практике, внося изменения в жизнь школы и учителей.

Остановимся на теме профессионального развития и опишем современные мировые тренды, определяющие состояние и трансформацию указанной сферы. Эти тренды были зафиксированы в фундаментальном докладе А. Шляйхера «Учитель как специалист высокой квалификации: построение профессии. Уроки со всего мира»⁸³, подготовленном для Международного учительского сам-

⁸³ *Schleicher A.* Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world: Background for the Intern. Summit on the Teaching Profession. P.: OECD Publishing, 2011. 65, [1] p. Данный доклад составлен при экспертизе соавторов саммита. Доклад основан на отчетах ОЭСР по Международной программе оценки образовательных достижений учащихся (PISA) и Международного исследования систем обучения и преподавания (TALIS), а также сравнительном обзоре ОЭСР «Вопросы образования» (*Teachers Matter*); отчетах Международной организации труда (ILO) и Комитета экспертов по разработке рекомендаций для учительских кадров при ЮНЕСКО; ежегодном информационном отчете ОЭСР «Краткий обзор образования» (*Education at a Glance*); отчете ОЭСР «Сильные работники и успешные реформаторы» (*Strong Performers and Successful Reformers in Education*); обзоре ОЭСР «Концепции оценки и аттестации для повышения результатов в школе» (*Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*); обзоре ОЭСР «Как

мита (*International Summit on the Teaching Profession*) в 2011 г. В докладе подчеркивалось, что наиболее успешные системы образования (в том числе в г. Шанхае и городе-государстве Сингапуре) создают для учителей максимальные возможности для современной формы профессионального развития, при котором «обмен знаниями и обучение происходит в социальном контексте, и учительский опыт распространяется через рефлексию и социальное взаимодействие». Это работа в сотрудничестве; менторство и взаимный коучинг; открытый обмен опытом, в частности через посещение уроков коллег и взаимную обратную связь; совместное планирование; целенаправленное профессиональное развитие на рабочем месте; педагогическое исследование, основанное на задачах преподавания и проблемах учеников; активное введение инноваций.

Все перечисленное является атрибутом профессиональной коммуникации, происходящей в объединениях учителей, занятых совместными педагогическими исследованиями, которые принято называть профессиональными обучающимися сообществами (*professional learning communities*; далее — PLC).

В докладе А. Шляйхера зафиксировано, что сегодня трансформация профессии учителя требует более чуткой системы профессионального развития, чем это было всегда принято. Основными средствами формирования профессиональной карьеры остаются такие тесно взаимосвязанные инструменты, как профессиональное обучение (обучение на рабочем месте), аттестация, система поощрений. Ключом к эффективному преподаванию автор считает согласованное продвижение в приобретении учителями новых профессиональных компетенций при сотрудничестве и доверии между ними.

Позиции, зафиксированные А. Шляйхером, подкрепляются целым рядом исследований, проведенных в разных странах в течение последних лет и ставших основанием для серьезного мета-анализа. Например, на основе анализа 20 исследовательских работ было сделано заключение, что профессиональное развитие наиболее эффективно, когда осуществляется в ходе взаимодействия учителей и ими инициируется⁸⁴.

оценивать и поощрять качество преподавания — практики со всего мира» (*Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices*); докладе ОЭСР «Как осуществить реформу» (*Making Reform Happen*).

⁸⁴ Bolam R., Weindling D. Synthesis of research and evaluation projects concerned with capacity-building through teachers: Professional development // General

В другом ревью делается вывод, что групповое и индивидуальное обучение, проходящее в форме профессионального обучающегося сообщества, основано на обсуждении и взаимодействии, включает профессиональную рефлексию и создает оптимальные условия для взаимного коучинга и обратной связи⁸⁵.

В отчете ОЭСР подчеркивается, что участие в профессиональном обучающемся сообществе ведет к изменениям характера преподавания, что в свою очередь улучшает качество учения (активности учеников)⁸⁶. Это кажется вполне закономерным, поскольку профессиональные обучающиеся сообщества предполагают акцент на учении (активности ученика). Таким образом, можно признать, что современной и эффективной формой профессионального развития учителей признаётся *PLC*.

Содержание профессионального развития, наиболее прямо влияющее на учебные достижения учеников, также стало предметом исследований. При этом специалисты признают, что, хотя влияние профессионального развития на учителей хорошо изучено, существенно меньше известно о том, как оно сказывается на достижениях учащихся⁸⁷.

В одном из обзоров корпуса исследований, изучавших влияние профессионального развития учителей математики и естественных наук на результаты их учеников, сделаны следующие выводы:

- если сравнивать программы, сфокусированные на предметном содержании и на том, как ученики осваивают предмет, с программами, сфокусированными на педагогических вопросах, то большее влияние на учебные результаты детей оказывают первые;
- если сравнивать программы, ориентированные на школу в целом, с программами, специализированными для разных учителей, то первые меньше влияют на результаты школьников;

teaching council for England. L., 2006; *Mitchell C., Sackney L.* Profound improvement: Building capacity for a learning community // Sweets a. Zeitlinger. 2000; *Stoll L.L. [et al.]* Professional learning communities: A review of the literature // *J. of educational change.* 2006. Vol. 7. P. 221–258.

⁸⁵ *Menter I. [et al.]* Literature review on teacher education in the 21st century: Scottish government social research. Edinburgh, 2010. 100 p.

⁸⁶ *Stoll L.L. [et al.]* Op. cit.

⁸⁷ *Gore J. [et al.]* Response to great teaching inspired learning, school of education. The Univ. of Melbourne, 2012.

- время, в течение которого учитель участвовал в программе профессионального развития, не является важным предиктором ее эффективности⁸⁸.

Подобным же образом обобщение 72 исследований в области профессионального развития и его влияния на учебные результаты дало основание утверждать, что больше всего учащиеся выигрывают, если программы профессионального развития учителей способствуют углублению их знания содержания предмета и методов оценивания⁸⁹.

Учитывая эти наиболее общие тенденции, сформировавшиеся в области профессионального развития учителей, рассмотрим практику и политику в этой сфере, сложившиеся в России. Наиболее полную информацию для сравнения можно получить из данных TALIS.

Активное профессиональное развитие и приоритеты, не вполне соответствующие актуальной образовательной политике. Прежде чем перейти к описанию результатов анализа, проведенного по данным исследования TALIS-2013, надо сказать, что значительное влияние на ответы учителей в этом исследовании, как и во всех других, основанных на самоотчетах, т.е. собирающих информацию с помощью анкетирования, оказывают социальные ожидания. Мы остановимся на этой теме в отдельном разделе, а сейчас просто отметим, что, когда наши учителя отвечают на вопросы анкеты значительно более позитивно, чем все остальные участники опроса, и эти ответы идут вразрез с известной нам практикой, надо иметь в виду желание учителей давать социально одобряемый ответ. Подобные ситуации возникают часто. По оценкам наших учителей, они существенно активнее повышали квалификацию в различных направлениях, чем их зарубежные коллеги, так как выбор разделов программ был богаче (рис. 6.1).

Наиболее популярны направления, связанные с предметными знаниями и методикой преподавания, новыми педагогическими и информационными технологиями. Чуть менее часто учителя повышали квалификацию в области оценивания и управления классом, реже — в методах индивидуального обучения и консультирования и обучения разным типам ключевых компетенций. И весьма

⁸⁸ Baker S., Smith S. Starting off on the right foot: The influence of four principles of professional development in improving literacy instruction in two kindergarten programs // Learning disabilities research a. practice. 1999. Vol. 14 (4). P. 239–253.

⁸⁹ Alton-Lee A. (Using) evidence for educational improvement // Cambridge j. of education. 2011. Vol. 41 (3). P. 311–312.

редко выбирали такие направления, как новые технологии на рабочем месте, обучение учащихся с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ), преподавание в поликультурной или многоязычной среде.

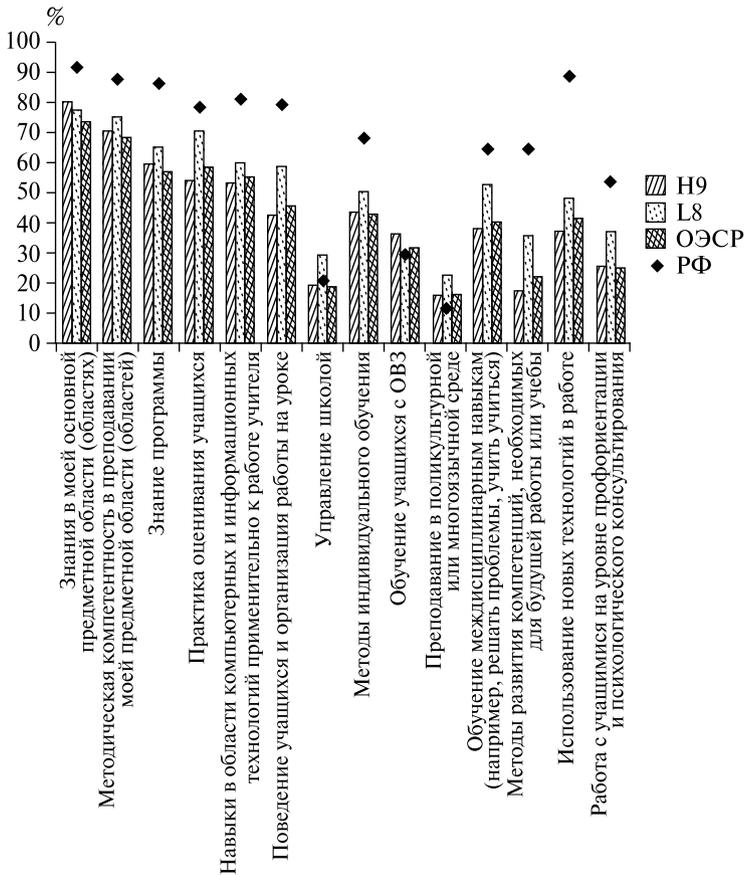


Рис. 6.1. Направления профессионального развития учителей, доля, указавших данное направление, % от числа опрошенных*

* Здесь и далее на рисунках присутствуют обозначения: Н9 — страны — лидеры по результатам исследований академических достижений; L8 — страны с низкими результатами в исследованиях академических достижений.

В целом профиль ответов российских учителей схож с профилем ответов их зарубежных коллег, и распространённость тех или

иных программ профессионального развития, по мнению исследователей, соответствует степени их влияния на учебные результаты учеников. Как было отмечено, приоритет отдается повышению квалификации в содержании предмета и методики его преподавания, а также в методах оценивания. Существенное расхождение возникает только в случае новых технологий, которые, судя по ответам наших учителей, пользуются чрезвычайной популярностью. Но больше всего обращает на себя внимание то, что при в целом завышенных оценках в трех случаях наши учителя оценивают популярность программ повышения квалификации ниже всех других участников опроса. Это касается программ обучения детей с ОВЗ, преподавания в мультикультурной среде и использования ИКТ применительно к работе учителя. Если последняя формулировка представляется малопонятной для учителей, поскольку программы повышения квалификации с таким названием действительно не относятся к привычному предложению, то все, что касается работы с особыми детьми или детьми с иным культурным бэкграундом, казалось бы, соответствует актуальной повестке не только в международном контексте, но и в отечественном образовании. Выпадение таких программ из фокуса системы повышения квалификации — это существенный факт, на который придется обратить внимание, поскольку такое предложение не отражает инклюзивной политики, требований ФГОС и профессионального стандарта.

Надо отметить, что распространенность тех или иных курсов коррелирует с оценкой их полезности для профессионального развития учителя и с тем, какие запросы на повышение профессиональной квалификации высказывают учителя.

Как показано на рис. 6.2, структура запроса на повышение квалификации у российских учителей также имеет специфический характер. Совпадения в оценке наиболее нужных направлений профессионального развития у наших учителей и их коллег в других странах приходится на область ИКТ, занимающую первую позицию в структуре потребностей в наращивании профессиональных компетенций. Разница же проявляется в том, что следующими по значимости в среднем по исследованию, преимущественно в странах-лидерах, идут направления, характерные для преподавания, ориентированного на ученика. Это обучение учащихся с ОВЗ, методы индивидуального обучения, обучение ключевым компетенциям и практические виды оценивания. Еще сильнее это выражается в странах-лидерах, где 50% и более учителей заявляют о

потребности нарастить компетенции в обучении детей с ОВЗ, индивидуальном обучении и оценивании. Как раз в этих областях, особенно в том, что касается методов индивидуального обучения и обучения детей с ОВЗ, у наших учителей выражено высокого запроса нет. Более остро проявляется необходимость в повышении предметной и методической компетенции, учителя в России больше своих коллег заинтересованы в освоении учебных программ, т.е. профиль их потребностей говорит скорее о преподавании, ориентированном на учителя.

Следует обратить внимание на то, что расстановка акцентов в профессиональном развитии, сделанная нашими учителями, идет вразрез как с требованиями профессионального стандарта, обязывающего учителя работать с детьми с разными учебными запросами и проблемами, так и с ФГОС, ориентированным на индивидуализацию учебного процесса. На диаграмме представлен суммарный процент учителей, которые ответили либо «полностью согласен», либо «согласен», выбирая те или иные направления в качестве актуальных для своего профессионального развития (рис. 6.2).

Почему так? Дело в том, что наши учителя «не видят» неблагополучных детей; 68% из них сказали, что у них нет детей с ОВЗ (средний международный показатель — 29%); у 36,7% нет в классах *учащихся, живущих в неблагоприятных социальных условиях* (средний международный показатель — 18,5%). С учителями согласны директора школ.

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

Мировой опыт показывает, что подобная ситуация должна быть преодолена. Обсуждая тему поддержки учителей и эффективного трудоустройства, А. Шляйхер ссылается на позитивный опыт стран, учитывающих сложность контингента, с которым работает учитель (например, работа в особо проблемных регионах, удаленной местности либо школах с особыми требованиями к обучению)⁹⁰. Как пра-

⁹⁰ *Schleischer A.* Op. cit.

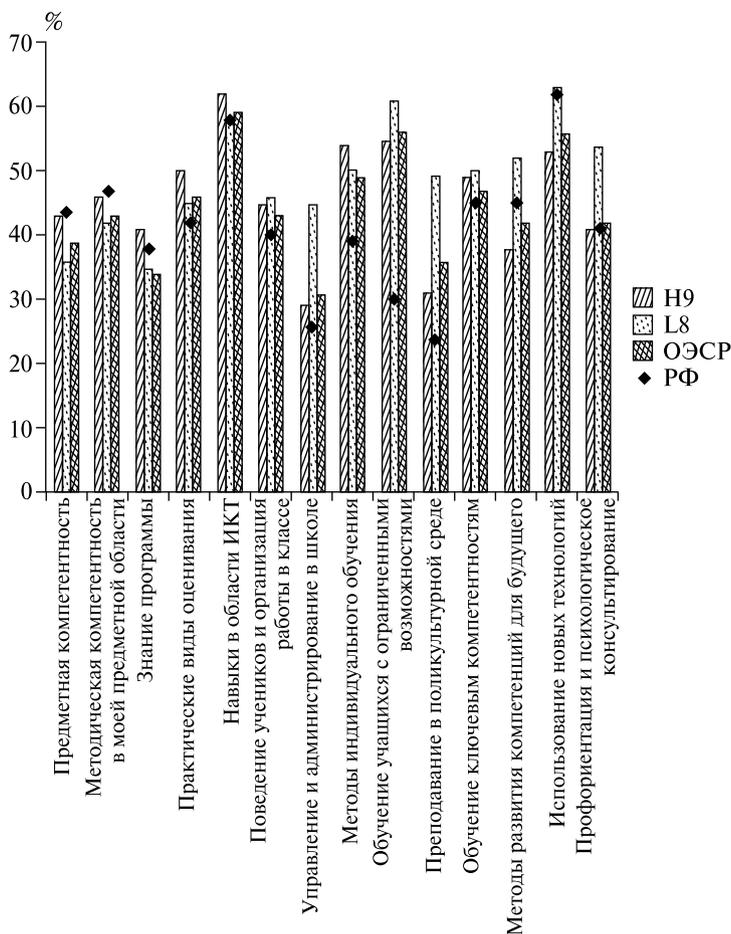


Рис. 6.2. Потребности учителей в профессиональном развитии, доля учителей, выбравших данные направления, % от числа опрошенных

вило, в этих случаях учителю необходимы специальные умения для обучения детей с учебными и поведенческими проблемами, детей-мигрантов, в том числе не говорящих на языке обучения. Для поддержки учителей действуют и материальные стимулы, и стратегии, не имеющие отношения к материальному стимулированию, тоже заслуживающие внимания (например, малочисленные классы или сокращенная нагрузка в рамках оплачиваемой ставки учителя).

Надо отметить, что при оценке своих потребностей в профессиональном развитии российские учителя были достаточно сдержанны и профиль их ответов не выходит за общие границы. Но подобную сдержанность сохранить надолго не удастся.

Эффективность профессионального развития. Неожиданные данные. Российские учителя не видят существенных барьеров для своего профессионального развития: они ниже, чем в среднем их коллеги в странах ОЭСР, оценивают значимость тех или иных препятствий (рис. 6.3). В отличие от зарубежных коллег они считают, что обстоятельства, связанные с работой, мешают профессиональному развитию значительно реже, чем семейные обязанности.

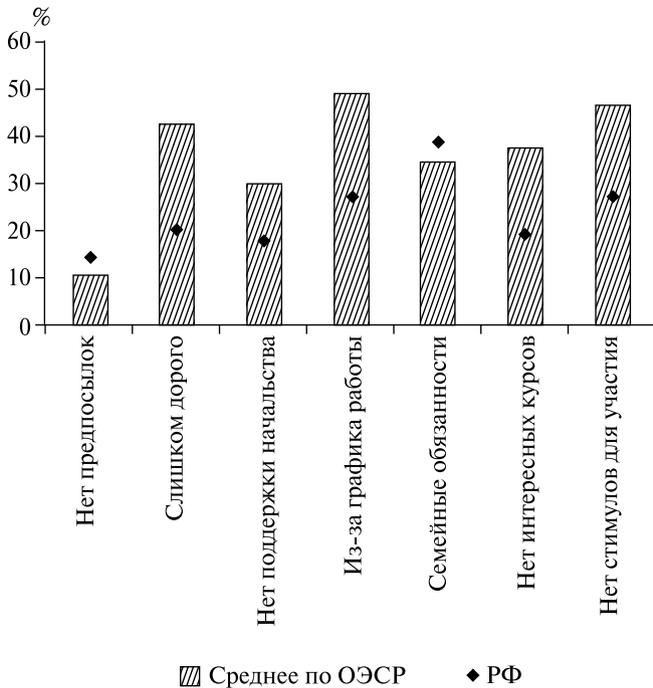


Рис. 6.3. Причины, мешающие профессиональному развитию учителей, по их собственному мнению

Рисунок 6.4 иллюстрирует уровень удовлетворенности учителей разных стран своим профессиональным развитием. Индекс

является комплексным показателем и рассчитан на основании данных по нескольким вопросам, вошедшим в блок. Диаграмма показывает, что по индексу эффективности профессионального развития оценки российских учителей превосходят средние по ОЭСР и те, которые были даны в странах-лидерах.

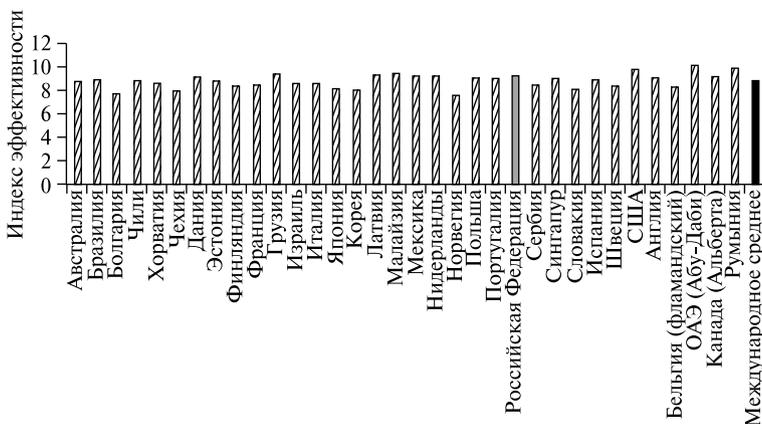


Рис. 6.4. Распределение индекса эффективности профессионального развития в странах — участницах исследования

Наши учителя чаще других, включая учителей из группы стран — лидеров образования, говорят, что профессиональное развитие имело активный характер и включало наиболее современные формы. Об этом свидетельствует рис. 6.5.

Как мы видим, *посещают другие школы* 60% российских учителей, средний международный показатель — 19%. *В сетевых объединениях профессионального развития* также участвуют 60% наших учителей, средний показатель по всем странам — 38%.

Интересно было бы сравнить ответы учителей из России с ответами их коллег в странах с наиболее эффективной системой профессионального развития. Как показано на рис. 6.6, даже в группе стран, в которых работа в профессиональных сообществах и сетях учителей и школ всячески культивируется, действуют четкие регламенты, выделяется рабочее время для такой активности (в эту группу вошли Финляндия, Сингапур и Канада), об участии в таком виде профессионального развития сообщает существенно мень-

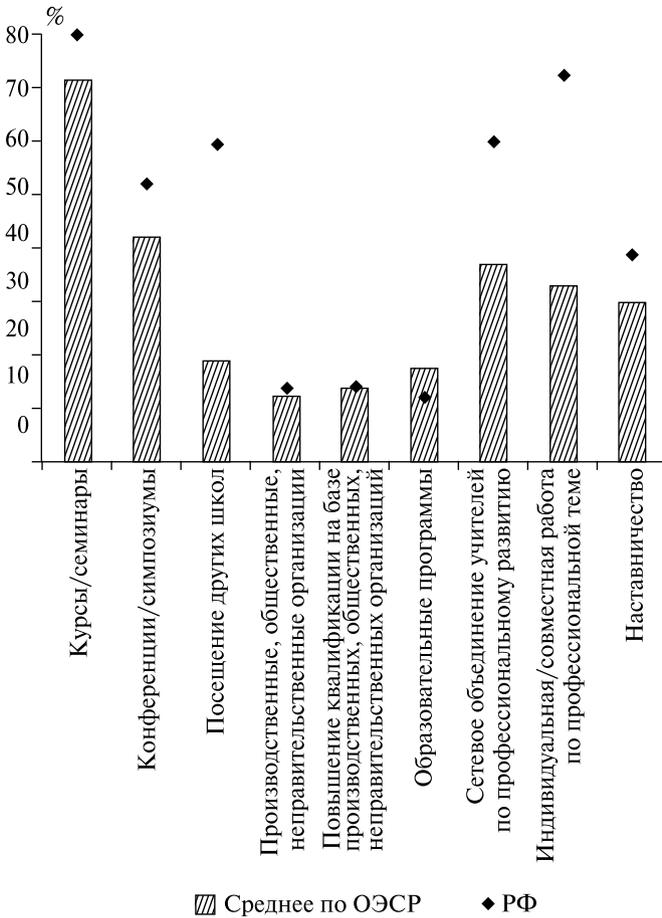


Рис. 6.5. Участие в различных видах активности профессионального развития, доля учителей, указавших данную форму, % от числа опрошенных

шая доля учителей, чем среди российских участников исследования (всего 41% опрошенных).

Индивидуальной (совместной) работой по профессиональной теме занимались 72% наших учителей, 33% в среднем по странам и в лидирующей группе стран, которые, как правило, приводятся как образцы работы с педагогическими кадрами.

Даже в *менторских программах*, т.е. предполагающих работу под руководством наставника, наши учителя опережают всех остальных.

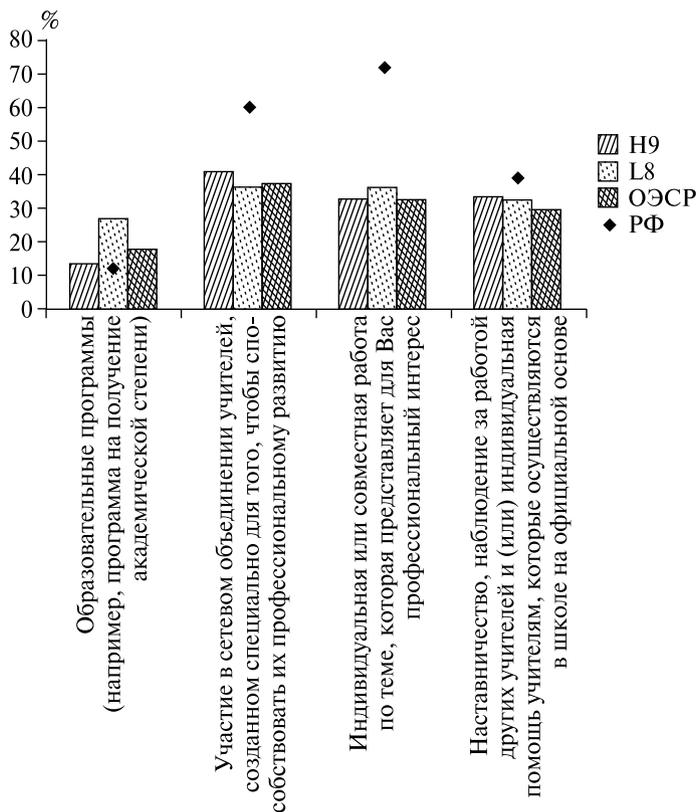


Рис. 6.6. Формы профессионального развития учителей, доля учителей, указавших данную форму, % от числа опрошенных

Наши учителя чаще своих коллег утверждают, что работа с группой коллег и активные формы обучения охватывают большинство или все виды деятельности профессионального развития.

Учителей, ответивших, что они не участвовали в тех или иных видах деятельности профессионального развития, среди представителей нашей страны меньше, чем во всех остальных группах (рис. 6.7).

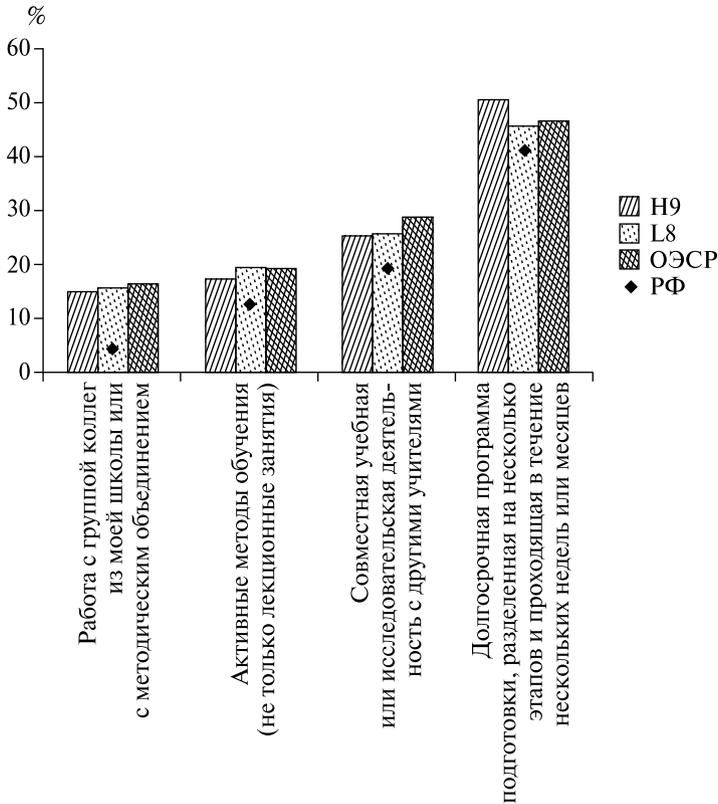


Рис. 6.7. Доля учителей, ответивших, что их профессиональное развитие не включало данных форм работы, % от числа опрошенных

На диаграмме на рис. 6.8 приведены данные, показывающие, что российские учителя участвовали в разнообразных формах деятельности профессионального развития. По доле участвовавших в большинстве или во всех видах деятельности профессионального развития наши учителя опережают своих коллег (иногда за исключением учителей из стран-аутсайдеров) по всем позициям, кроме совместной исследовательской деятельности и долгосрочных программ подготовки (рис. 6.8). Учителя из стран-лидеров в целом проигрывают всем остальным в разнообразии и продолжительности форм профессионального развития, в которые они вовлечены.

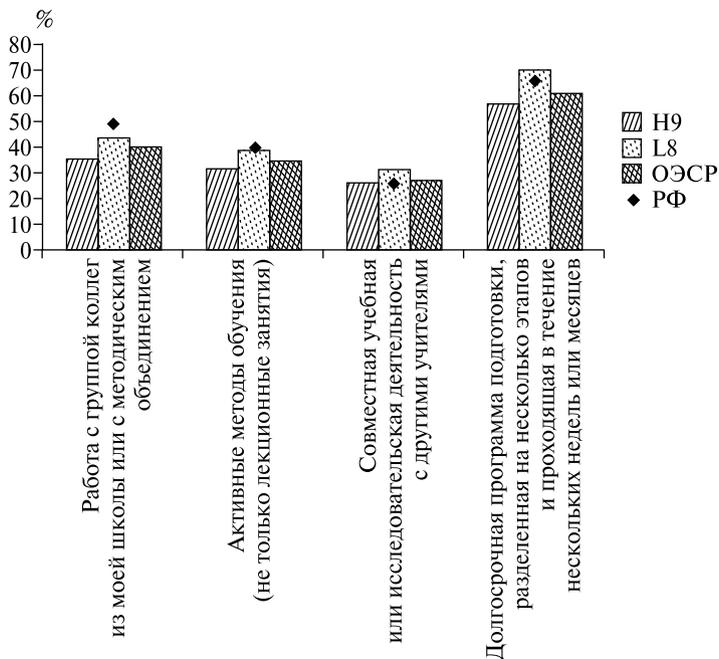


Рис. 6.8. Виды деятельности на мероприятиях профессионального развития, доля учителей, выбравших данный ответ, % от числа опрошенных

Как это понимать? Дело в том, что именно в тех областях, где опыт наших учителей ограничен, практика не проработана, а главное, нет организующих ее регламентов, их оценки становятся максимально позитивными.

Надо учитывать, что проблемы в организации профессионального развития, связанные с отсутствием важных норм, были отмечены в ходе участия трех регионов РФ в программе SABER (проект Всемирного банка «Систематическая оценка для лучших образовательных результатов») в 2014 г. Причем основная проблема, по мнению экспертов, заключается как раз в том, что перечисленные виды и формы повышения квалификации не отражены в нормативных документах, следовательно, не могут быть обеспечены учителям. В этой области российская образовательная политика существенно уступает политике Сингапура или Южной Кореи — стран, с которыми мы ранее проводили сравнение при анализе данных TALIS и которые показывают более низкий профиль ответов.

Одной из предполагаемых причин завышенных оценок может быть следующее. У наших учителей нет того опыта, которым обладают их коллеги из стран с хорошо сформированными системами профессионального развития. Как уже отмечалось в начале раздела, в ряде стран участие в профессиональных обучающих сообществах учителей, предполагающее взаимопосещение уроков, совместную работу по педагогической теме, межшкольное партнерство, работа под руководством ментора являются либо обязательными, либо широко распространены, обеспечены нормативно и методически. В докладе А. Шляйхера тема профессиональных обучающих сообществ рассматривалась вполне конкретно, с примерами стран, в которых подобная организация профессионального развития внедряется целенаправленно и повсеместно. Как мы все знаем, для России эта практика является новой и неизвестной абсолютному большинству не только учителей, но и специалистов в области управления образованием, поэтому наши учителя проецируют вопросы исследования, основанные на современных трендах в практике и политике в области профессионального развития, на собственный опыт и выпадают из общей шкалы оценок.

Образование будущего учителя не только заключается в полноценном формировании базовых знаний предмета преподавания и теории педагогики, но и предполагает развитие навыков анализа и исследования происходящего в процессе работы учителя с детьми. Доклад А. Шляйхера показывает, что формирование исследовательских, аналитических навыков рассматривается как обязательная задача профессиональной подготовки и именно на этом строится обучение будущего учителя. Например, в Финляндии или Шанхае (Китай) учителя учатся исследовать педагогический процесс, условия и методы преподавания так, чтобы быть способными оказать адресную и точную помощь ученикам, которые сталкиваются с теми или иными трудностями: не уживаются в классе, плохо успевают, имеют психологические проблемы. Принятый в Российской Федерации профессиональный стандарт деятельности педагога также рассматривает подобные компетенции как обязательные для действующего учителя, но пока эти требования не опираются на школьную практику и практику подготовки педагогов. В связи с этим на вопрос «Занимались ли они совместной учебной или ис-

следовательской деятельностью с другими учителями?» наши учителя отвечают так же, как их зарубежные коллеги. Ответ «да, часто» выбирали 26% ответивших, это вызывает сомнения.

То же можно сказать и о наставничестве, существующем в наших школах скорее формально, поскольку, как подтвердили данные SABER, участие отечественных учителей в программах ввода в профессию не имеет под собой законодательной базы и ничем не регламентируется.

Наши учителя чаще, чем в среднем по ОЭСР, говорят, что участвовали в программах, введивших их в профессиональную деятельность (рис. 6.9). Особенно это касается программ общего знакомства со школой и программ вводного ориентационного этапа перед самостоятельной преподавательской деятельностью, в которых в среднем даже в странах-лидерах участвует 51% учителей. Исключение составляют азиатские страны: так, в Сингапуре и Японии через этот этап проходят более 80% учителей.

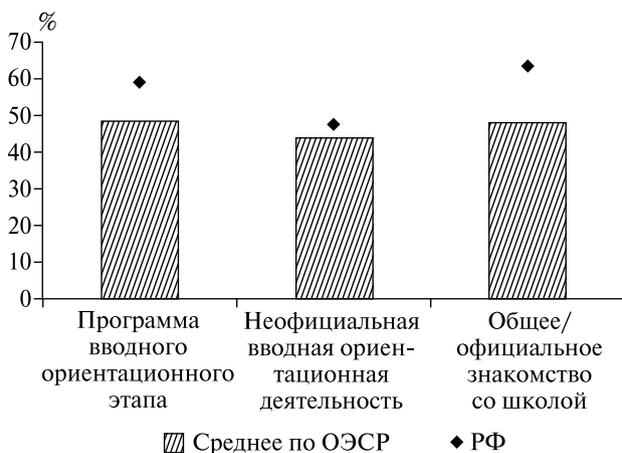


Рис. 6.9. Участие учителей во вводных программах, доля учителей, выбравших данный ответ, % от числа опрошенных

Подобные результаты сложно интерпретировать, можно только назвать их крайне неубедительными. Скорее они свидетельствуют о проблемах в организации наставничества и ввода в профессию как обязательного этапа профессионального развития. Поскольку, как показано на рис. 6.10, наши учителя реже (9,78%), чем их коллеги

в среднем (12,77%), сообщают, что у них есть наставник, и чаще (17,33%), чем в среднем (14,43%), говорят, что сами являются наставниками. В результате соотношение этих двух позиций выглядит странно и существенно отличается от среднего по исследованию.

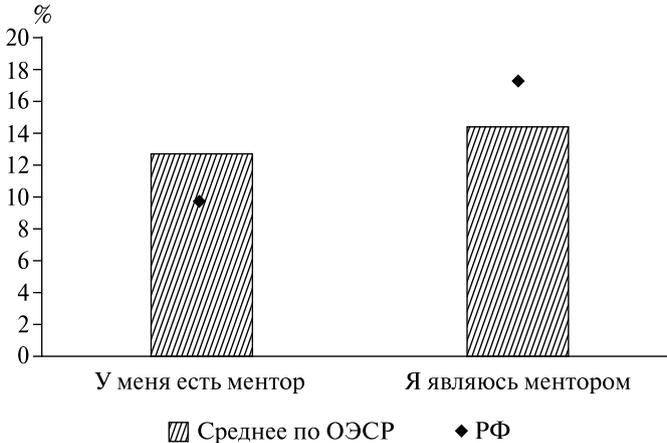


Рис. 6.10. Менторство в школе, доля учителей, выбравших данный ответ, % от числа опрошенных

Ситуация с наставничеством в девяти странах-лидерах сильно варьируется. В Финляндии, например, только 3% учителей сообщают, что имели наставников, и 4%, что сами выполняли эту роль, а в Сингапуре эти показатели достигают 40 и 39% соответственно. Но конфигурация показателей и в этих странах, и в среднем по группе лидеров (17 и 20%) соответствует среднему по ОЭСР и коренным образом отличается от российской.

Замечания относительно сверхпозитивных ответов наших учителей и того, что за ними стоит, в полной мере относятся и к такой области, как оценка качества работы учителя и обратная связь.

Ответы наших учителей (рис. 6.11) показывают, что они получают существенно более разнообразную обратную связь, чем их коллеги. Все субъекты, предоставляющие обратную связь нашим учителям, используют все возможные методы для сбора информации о преподавании. Наши учителя в 3–4 раза реже, чем это происходило в среднем в странах ОЭСР, отрицали наличие того или иного вида обратной связи.

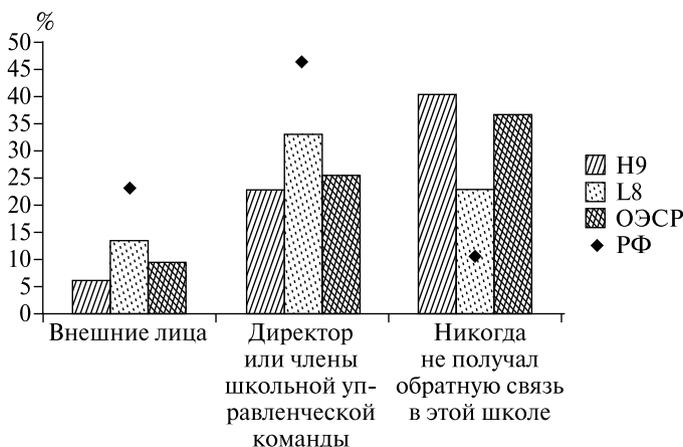


Рис. 6.11. Наличие у учителей обратной связи и ее структура, доля учителей, выбравших данный ответ, % от числа опрошенных

Конечно, это не может не вызывать сомнений, как и то, что наши учителя посещают уроки коллег и предоставляют им обратную связь чаще, чем в странах-лидерах (рис. 6.12), поскольку в ряде стран эта деятельность вменяется учителям в обязанности и осуществляется в форме PLC, т.е. регулярно и по регламенту. В наших школах эти формы сотрудничества учителей неизвестны, и взаимные наблюдения никак не регламентируются и не являются основанием для начисления стимулирующих выплат.

Что касается оценок положительных последствий обратной связи, которые дают наши учителя, то они существенно выше, чем оценки учителей во всех других сравниваемых группах.

Отдельно стоит остановиться на утверждении «Учитель, постоянно показывающий плохое качество работы, будет уволен», с которым согласились более 38% российских учителей (в среднем по ОЭСР — 33%). Сходным образом ответили учителя в странах-аутсайдерах (37% положительных ответов). В странах-лидерах тех, кто согласился с этим утверждением, существенно меньше: всего 27% в среднем при значительном разбросе от 14 и 16% в Японии и Финляндии до 46% в Сингапуре, где подобная мера предусмотрена образовательным законодательством. В российском законодательстве эта мера не установлена, но, если судить по ответам учителей, на практике применяется достаточно широко.

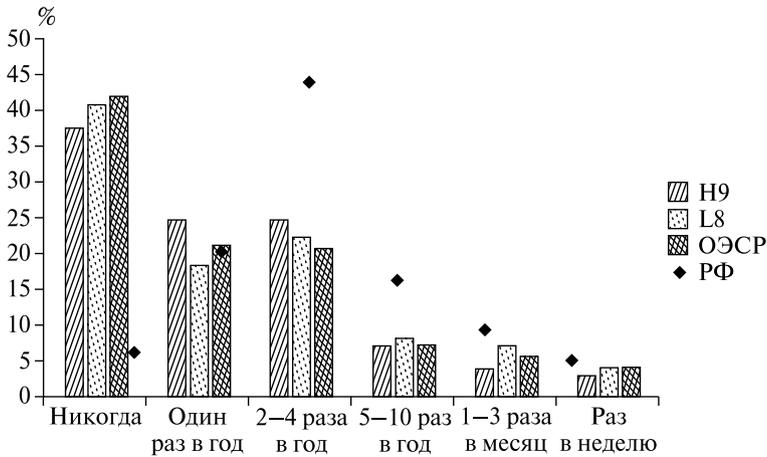


Рис. 6.12. Частота посещения уроков других учителей и обратная связь с ними, доля учителей, выбравших данный ответ, % от числа опрошенных

Данные МЭО тоже позволяют выявить проблемы в организации профессионального развития учителей, хотя в ряде вопросов отличаются от представленных TALIS.

В обследовании учителей и руководителей общеобразовательных организаций предлагалось ответить на вопрос о дефицитах навыков и знаний, необходимых для эффективной работы учителя. Следует отметить, что 28% опрошенных учителей ответили, что им всего достаточно для эффективной работы. 24% считают, что навыки работы в области компьютерных и информационных технологий являются главным дефицитом, который препятствует эффективной работе. Интересными представляются различия в ответах учителей частных и государственных (муниципальных) общеобразовательных организаций. Значимо большее число учителей частных общеобразовательных организаций (29%) отметили этот фактор как препятствующий эффективной работе.

В общей выборке обследования учителей вторым по значимости дефицитом был назван навык работы с учащимися, имеющими проблемы в поведении, третьим — знания требований ФГОС, четвертым — методики обучения одаренных учащихся. У учителей частных школ иерархия основных дефицитов не имеет отличий, но степень их выраженности значимо меньше (рис. 6.13).

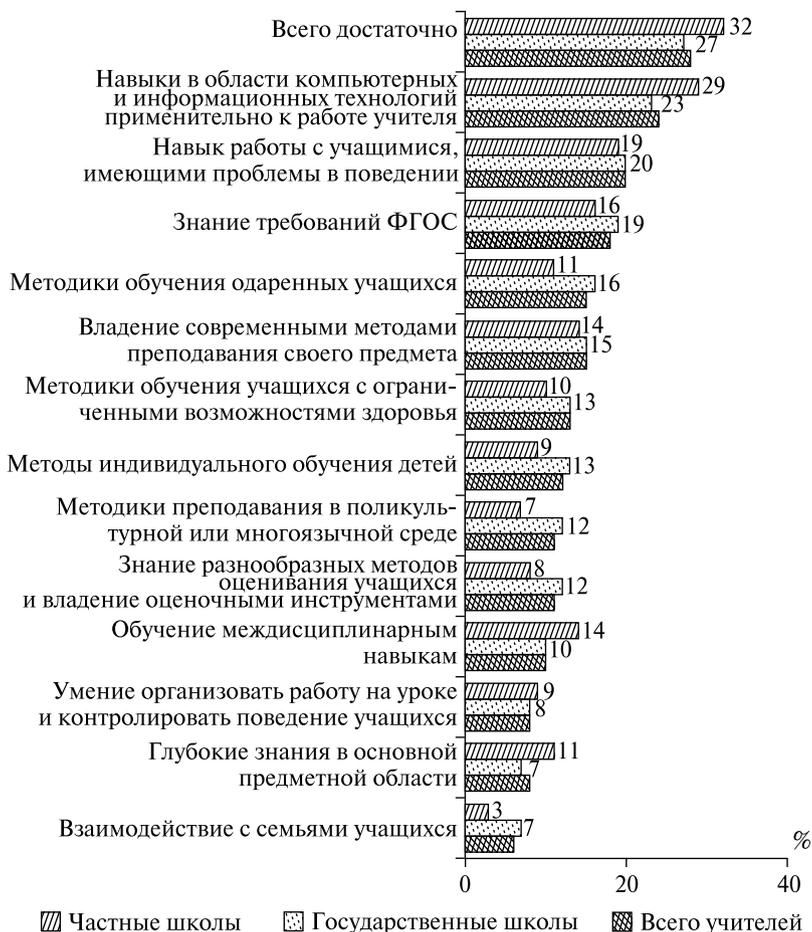


Рис. 6.13. Чего не хватает учителям для эффективной работы, доля учителей, выбравших данный ответ, 2014 г., % от числа опрошенных

Таким образом, МЭО, как и TALIS, подтверждает, что первоочередной заботой учителей остаются ИКТ. В ходе анкетирования учителей также просили выделить из предложенного набора не более пяти наиболее важных составляющих профессиональной деятельности. Почти половина опрошенных (49%) отметили освоение новых информационных технологий. Эта позиция уступила только такому базовому элементу профессиональной деятельности, как подготовка к урокам и проверка работ учеников (65%). ИКТ

по-прежнему рассматриваются большинством учителей как профессиональный вызов.

Среди других наиболее важных аспектов работы были названы освоение методов формирования у учащихся критического мышления и умения решать проблемы, подготовка учащихся к участию в олимпиадах и разработка дифференцированных заданий для учащихся с разными возможностями и особенностями обучения (рис. 6.14). Все перечисленное входит в перечень обязательных образовательных результатов ФГОС либо в набор оснований для начисления стимулирующих надбавок.



Рис. 6.14. Наиболее важные составляющие профессиональной деятельности учителей по их мнению, доля учителей, выбравших данный ответ, 2014 г., % от числа опрошенных

Освоение иных педагогических технологий, расширение педагогического репертуара у подавляющего большинства учителей отходит на второй план и не попадает в зону приоритетов основной профессиональной деятельности. Первое место занимают подготовка к урокам и проверка тетрадей, т.е. действия, обеспечивающие регулярное преподавание в рабочем режиме. Среди наименее важных дел оказываются взаимные посещения и обсуждения уроков и участие в совместных исследованиях. Эти данные подтверждают высказанные ранее сомнения относительно высоких оценок подобных форм профессиональной активности в TALIS.

Возникает, конечно, вопрос, почему ответы в анкетах МЭО меньше искажаются за счет социальных ожиданий и кажутся более близкими к реальному положению дел. Возможно, ситуация международного исследования воспринимается учителями как более значимая и соревновательная.

Что касается форм профессионального развития, то данные МЭО и TALIS весьма схожи в том, что абсолютное большинство учителей (70%) проходили курсы повышения квалификации в институте повышения квалификации работников образования их региона. Чуть более половины учителей (56%) отметили мероприятия по профессиональному развитию на рабочем месте, включая семинары, тренинги, мастер-классы и лекции приглашенных специалистов (рис. 6.15). Однако даже такие новации, как повышение квалификации в других образовательных организациях (например, в форме стажировки), оказываются весьма редкими. Это опять-таки позволяет сказать, что недоверие к картине, представленной в исследовании TALIS, обоснованно.

Таким образом, система профессионального развития требует серьезной трансформации. Говоря о необходимости изменений в системе профессионального развития в соответствии с трансформацией профессии учителя, А. Шляйхер уточнял, что эти изменения имеют иное содержание, нежели просто внедрение большего числа специальных курсов. Это замечание непосредственно относится к отечественной практике. Профессиональное развитие, как подчеркивалось в докладе, нужно согласовывать не только с индивидуальным карьерным маршрутом учителя, но и с изменениями более глобального уровня — в школе и в системе в целом, т.е. тема профессионального развития в современном образовательном дискурсе связана с другой, не менее важной темой участия учителей в образовательных реформах. В докладе, подготовленном по результатам

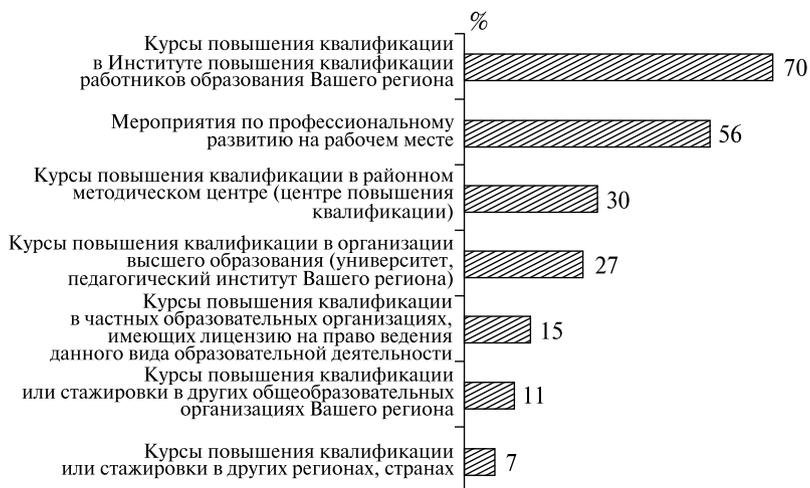


Рис. 6.15. Участие в мероприятиях по повышению квалификации за период 2011–2014 гг., доля учителей, выбравших данный ответ, % от числа опрошенных

первой волны исследования TALIS-2008, говорилось, что учителям принадлежит самая активная роль в проектировании новой образовательной политики и ее осуществлении, поскольку их практика преподавания должна меняться, а это возможно только, если все участники или действующие лица в системе образования доверяют друг другу, обмениваются информацией и заинтересованы в том, чтобы запланированные изменения осуществились на практике. Современные профессиональные компетенции учителей — аналитическая (исследовательская) компетенция и социальные умения — становятся основой еще одного профессионального качества — *реформаторской компетенции*, умения осуществлять изменения.

В следующей волне исследования TALIS-2018 в анкетах появится новый блок вопросов, предназначенный для исследования готовности учителей к инновациям. Введение этого блока основывается на ожиданиях, что инновационная активность и участие в практическом реформировании образовательного процесса стали частью профессиональной деятельности и, возможно, профессиональных обязанностей учителей. Хотелось бы, чтобы эта уже не только заявленная в образовательной политике, но и оформившаяся в международной практике область не стала еще одной, где наша страна выпадает из общего контекста.

7. ОТНОШЕНИЕ ПЕДАГОГОВ К СОВРЕМЕННЫМ РЕГИОНАЛЬНЫМ ПРАКТИКАМ ОБНОВЛЕНИЯ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Настоящий раздел подготовлен на основе результатов реализации Институтом образования НИУ ВШЭ научно-исследовательской работы «Экспертно-аналитическое сопровождение программы повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» и включает некоторые результаты апробации социологического инструментария, разработанного для проведения регулярного мониторинга с целью выявить отношение педагогических кадров общеобразовательных организаций к системе повышения профессиональной квалификации.

Объект исследования — педагогические работники общеобразовательных организаций Российской Федерации в исследуемых регионах: Псковская область, Краснодарский край, республики Кабардино-Балкария и Марий Эл. Предмет исследования — отношение педагогических работников общеобразовательных организаций к системе повышения профессиональной квалификации.

Метод сбора информации — онлайн-опрос. Педагогические работники общеобразовательных организаций самостоятельно заполняли специально разработанную анкету в удобное для них время. Была использована квотная выборка, представителям исследователей в регионах были предоставлены квоты по респондентам, которые учитывали тип населенного пункта (региональный центр, крупный город, село и поселки городского типа и остальные города); тип общеобразовательной организации — «обычные школы», «школы повышенного уровня» (гимназия, лицей, школа с углубленным изучением предметов и т.д.). На этапе сбора анкет проводился предварительный анализ собранных данных, квотные задания корректировались.

В разделе представлены данные пилотного исследования; проанализировано отношение педагогических работников к последнему пройденному повышению квалификации; их потребность в повышении квалификации; мотивация к профессиональному развитию.

7.1. Демографический и профессиональный портрет респондентов

В опросе (2014 г.) приняли участие 1087 педагогических работников из четырех регионов Российской Федерации, из них 91% — женщины, 9% — мужчины. В табл. 7.1 показано распределение респондентов по региону проживания.

Таблица 7.1. Распределение респондентов по региону проживания, N = 1085*

Регион	Кол-во респондентов (N), человек	Кол-во респондентов, %
Псковская область	316	29
Краснодарский край	339	31
Кабардино-Балкария	390	36
Марий Эл	40	4

* Здесь и далее буквой N обозначено число респондентов, давших ответ на вопрос (заполнивших соответствующий раздел анкеты).

По типу населенного пункта респонденты распределились следующим образом: 26% опрошенных работают в региональных центрах, 36% — в сельской местности или пгт, 38% — в других городах региона (рис. 7.1).



Рис. 7.1. Распределение респондентов по типу населенного пункта, N = 1048

Что касается типов общеобразовательных организаций, в которых трудятся респонденты, то опрос показал следующее: 59% из них работают в «обычной школе», 39% — в общеобразовательной организации «повышенного уровня» (гимназия, лицей, школа с углубленным изучением предметов и т.д.). В вопросе о типе общеобразовательной организации мы получили 2% пропущенных ответов, поэтому в доработанной анкете также была сделана корректировка вариантов ответа.

Почти половина (48%) респондентов, принявших участие в опросе, — учителя старше 45 лет (табл. 7.2).

Таблица 7.2. Распределение респондентов по возрасту, N = 1082

Возраст	Кол-во респондентов (N), человек	Кол-во респондентов, %
Моложе 25 лет	30	3
25–35 лет	188	17
36–45 лет	348	32
46–55 лет	341	32
56 лет и старше	175	16

Как видим из табл. 7.2, моложе 25 лет лишь 3% участников опроса. При этом учителя до 25 лет в основном работают в региональных центрах (рис. 7.2). Кроме того, здесь больше и учителей 56 лет и старше, чем в населенных пунктах других типов. Зато педагогические работники среднего возраста — 36–45 лет — преобладают в малых городах (35%) и сельской местности (34%). Возможно, это связано с тем, что для малых населенных пунктов это одна из немногих возможных карьерных траекторий, так как рынок труда достаточно ограничен. Нехватка молодежи до 25 лет в сельской местности и малых городах, возможно, свидетельствует о том, что молодежь стремится осесть в крупных городах после завершения учебы.

В процессе исследования внимание было уделено и стажу работы респондентов. Так, более половины (56%) опрошенных педагогических работников имеют стаж свыше 20 лет, 25% — от 10 до 20 лет, 4% — менее 2 лет (рис. 7.3).

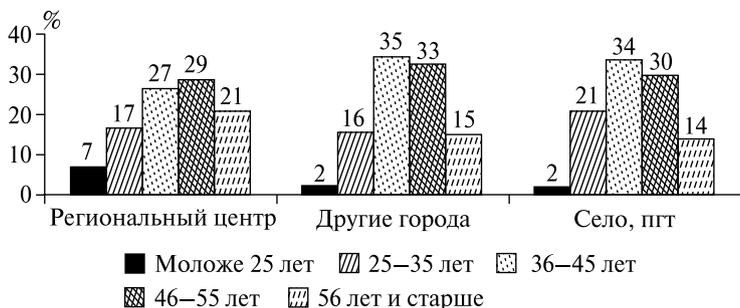


Рис. 7.2. Распределение возрастных групп учителей в зависимости от типа населенного пункта, N = 1048

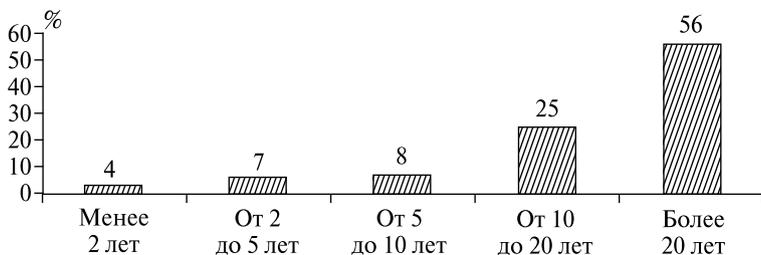


Рис. 7.3. Распределение респондентов в зависимости от педагогического стажа, N = 1079

На пункт анкеты «Выберите, пожалуйста, Вашу специализацию из предложенного списка, по которой Вы работаете в настоящее время» предполагался множественный ответ, т.е. несколько вариантов ответа. Но так как лишь 26 респондентов (из 1085) выбрали несколько вариантов ответа, мы взяли первый вариант, который они указали в качестве основного, чтобы вывести переменную из множественного ответа для удобства расчетов (табл. 7.3).

Как мы уже отмечали, 26 респондентов указали несколько предметов преподавания, в основном это традиционные сочетания: математика и информатика, химия и биология, математика и физика. Но есть и экзотические сочетания (4 случая), например, встречались ответы: «учитель биологии, географии и основ православной культуры»; «учитель иностранного языка и физической культуры»; «учитель 1–4-х классов и физической культуры». Подобные сочетания наблюдаются у учителей в сельской местности или малых городах (табл. 7.4).

Таблица 7.3. Распределение респондентов по предмету преподавания

Предмет преподавания	Кол-во респондентов (N), человек	Кол-во респондентов, %
Учитель 1–4-х классов	311	29
Учитель русского языка и литературы	113	10
Учитель математики	112	10
Учитель иностранного языка	111	10
Учитель физической культуры	48	4
Учитель истории, права, обществознания	76	7
Учитель трудового обучения	34	3
Учитель физики	32	3
Учитель биологии	42	4
Учитель географии	34	3
Учитель информатики	26	2
Учитель химии	31	3
Учитель музыки и пения	17	2
Учитель нерусского языка и литературы	34	3
Учитель изобразительного искусства	14	1
Учитель основ безопасности	9	1
Воспитатель	13	1
Психолог, социальный педагог	28	3
Всего	1085	100

У мужчин-учителей лидируют следующие предметы преподавания:

- 29% — физическая культура;
- 17% — история, право, обществознание;
- 16% — трудовое обучение;
- 9% — основы безопасности;
- 7% — информатика;
- 5% — 1–4-е классы;

- 3% — химия;
- 3% — физика;
- 3% — иностранный язык;
- 2% — математика;
- 2% — музыка и пение.

Таблица 7.4 Распределение учителей по предмету преподавания в зависимости от возраста, N = 1085

Предмет преподавания	Кол-во респондентов			
	Человек	%	45 лет и младше, %	46 лет и старше, %
Учитель 1-4-х классов	311	29	58	42
Учитель русского языка и литературы	113	10	45	55
Учитель математики	112	10	41	59
Учитель иностранного языка	111	10	57	43
Учитель физической культуры	48	4	56	44
Учитель истории, права, обществознания	76	7	59	41
Учитель трудового обучения	34	3	44	56
Учитель физики	32	3	44	56
Учитель биологии	42	4	46	54
Учитель географии	34	3	56	44
Учитель информатики	26	2	77	23
Учитель химии	31	3	29	71
Учитель музыки и пения	17	2	50	50
Учитель нерусского языка и литературы	34	3	50	50
Учитель изобразительного искусства	14	1	43	57
Учитель основ безопасности	9	1	44	56
Воспитатель	13	1	69	31
Психолог, социальный педагог	28	3	57	43
Всего	1085	100	52	48

В табл. 7.4 курсивом выделены значения, которые показывают преобладание педагогического состава 46 лет и старше. По ним можно проследить, какие предметы в основном преподают педагоги указанного возраста. Так, больше всего учителей старше 46 лет среди преподавателей химии, математики, физики, русского языка и литературы, трудового обучения.

Далее рассмотрим квалификационную категорию педагогов, участвовавших в опросе. 5% из них не смогли определить свою квалификационную категорию, 11% пока не проходили аттестации. Несмотря на то что сейчас категории II уже не существует⁹¹, 10% отнесли себя именно к ней (рис. 7.4).

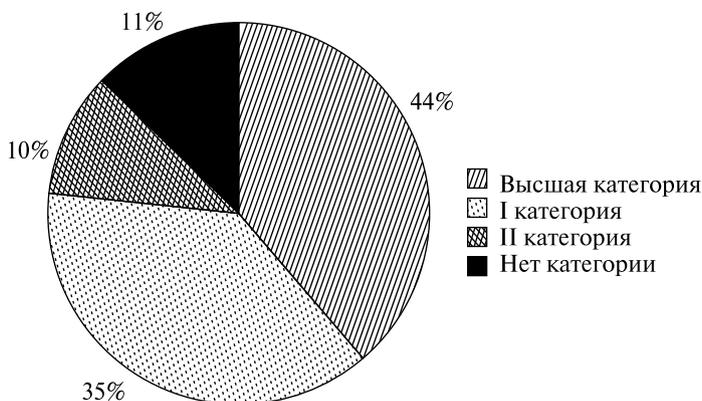


Рис. 7.4. Распределение респондентов по квалификационным категориям, N = 1036

Чем крупнее город, тем выше концентрация учителей с высшей категорией: в крупных городах ее имеют 57% учителей, в сельской местности — 33%. Возможно, это связано с тем, что в городе проще пройти аттестацию (рис. 7.5).

Повышение или подтверждение категории является очень важным стимулирующим фактором при повышении квалификации. Соответствующий пункт в анкете выбрали 42% учителей, принявших участие в опросе. Для 23% учителей это является «до-

⁹¹ Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность: приказ Минобрнауки России от 07.04.2014 № 276 // Рос. газ. 2014. 4 июня.



Рис. 7.5. Распределение учителей по квалификационным категориям в зависимости от типа населенного пункта, N = 1002

статочно важным» (4 балла по пятибалльной шкале). Для 19% учителей повышение или подтверждение квалификационной категории не является стимулирующим фактором при повышении квалификации.

7.2. Отношение педагогических работников к последнему прохождению повышения квалификации

Из принявших участие в опросе учителей 4% не имели опыта прохождения повышения квалификации (ПК). Большая часть участников опроса (58%) проходили ее в последние 2 года: в 2014 г. (31%) или в 2013 г. (27%) (рис. 7.6).

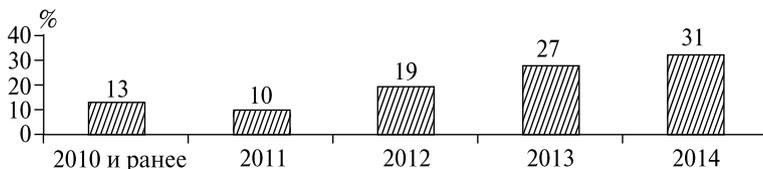


Рис. 7.6. Распределение учителей по дате последнего прохождения ПК, N = 1045

В 2014 г. чаще всего обучение проходили учителя моложе 25 лет (67%) и учителя от 25 до 35 лет (38%). Педагогических работников, которые 4 года и более не проходили повышения квалификации, больше всего среди респондентов 56 лет и старше (18%) (рис. 7.7).

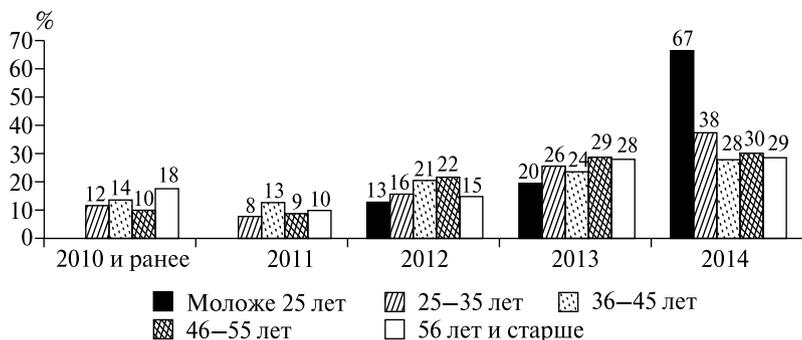


Рис. 7.7. Распределение учителей по дате последнего прохождения ПК в зависимости от возраста, N = 1045

Большая часть (82%) респондентов последний раз проходила повышение квалификации в государственной организации дополнительного образования (институте повышения квалификации, Институте развития образования и т.д.). 7% учителей проходили обучение в общеобразовательной организации, еще 7% — в государственной организации высшего образования (педагогическом, гуманитарном, классическом университете, академии, институте), и лишь 2% — в негосударственных учреждениях (табл. 7.5).

Если посмотреть на динамику выбора учителями типов учреждений, в которых они проходили повышение квалификации, за последние 5 лет, то можно увидеть, что ранее 2010 г. учителя чаще проходили обучение в вузах (13%), нежели в 2014 г. (6%); также ранее 2010 г. учителя чаще проходили обучение в общеобразовательных организациях (15%), чем в 2014 (7%) или 2013 (5%) гг. (табл. 7.6).

В негосударственных организациях высшего или дополнительного образования чаще других проходят повышение квалификации преподаватели информатики (12%), психологи и социальные педагоги (15%). В общеобразовательных организациях чаще проходят повышение квалификации воспитатели (22%), учителя физкультуры (13%), географии (12%), музыки и пения (12%), иностранного языка (9%).

В 2012 г. 86⁹² учреждений дополнительного профессионального педагогического образования (ДППО) внедрили в практику

⁹² Информация о федерально-региональной системе повышения квалификации и переподготовки работников образования, сведения по ОУ ДППО за 2009–2012 гг. (материалы подготовлены в рамках данного проекта).

Таблица 7.5. Распределение респондентов по типу учреждения, в котором они проходили ПК, N = 1064

Тип учреждения, в котором респонденты проходили повышение квалификации	Кол-во респондентов (N), человек	Кол-во респондентов, %
Государственная организация дополнительного образования (институт повышения квалификации, Институт развития образования и т.д.)	873	82
Государственная организация высшего образования (педагогический, гуманитарный, классический университет, академия, институт)	73	7
Негосударственная организация высшего или дополнительного образования (центр, курсы и т.д.)	24	2
Общеобразовательное учреждение (школа)	79	7
Не проходил(а) повышения квалификации	15	1
Всего	1064	100*

* Здесь и далее сумма в процентах может отклоняться от 100 на ± 1 ввиду округления анкетных значений до целых чисел.

обучение по модульно-накопительной системе (МНС), а 19% их них ввели данную систему для 100% слушателей. В исследуемых пилотных регионах, например, в псковском ИПКРО, модульно-накопительную систему ввели для 100% слушателей в 2012 г., в краснодарском краевом ИДППО — для 17% слушателей. Но ни один из учителей, принявших участие в опросе, на открытый вопрос «В какой форме проходило повышение квалификации?» не назвал слово «модульная» или «модульно-накопительная система». Ответы на данный вопрос распределились следующим образом:

- 51% — очно-заочная;
- 21% — курсы;
- 13% — лекции, семинары;
- 4% — тестирование, экзамен;
- 4% — дистанционная;
- 8% — другое: открытый урок, стажировка, защита работы, обучающий семинар и т.д.;
- 10% — пропущенные ответы.

Таблица 7.6. Динамика выбора респондентами учреждений, в которых они проходили ПК, в зависимости от года, N = 1064

Тип учреждения, в котором респонденты проходили повышение квалификации	Кол-во респондентов, проходивших повышение квалификации в период до 2014 г.						
	Всего, человек	Всего, %	2010 и ранее, %	2011, %	2012, %	2013, %	2014, %
Государственная организация дополнительного образования (институт повышения квалификации, Институт развития образования и т.д.)	873	82	71	86	88	85	85
Государственная организация высшего образования (педагогический, гуманитарный, классический университет, академия, институт)	73	7	13	6	6	6	6
Негосударственная организация высшего или дополнительного образования (центр, курсы и т.д.)	24	2	1	2	2	4	2
Общеобразовательное учреждение (школа)	79	7	15	7	5	5	7
Не проходил(а) повышения квалификации	15	1					

В целом ответы на этот открытый вопрос говорят о том, что в представлениях учителей нет устоявшегося понимания «форм повышения квалификации». 40% опрошенных учителей «полностью удовлетворены» последним прохождением повышения квалифи-

кации, 42% «скорее удовлетворены» (на 4 балла из 5), 15% удовлетворены на 3 балла и 3% не удовлетворены последним обучением (1 и 2 балла из 5) (рис. 7.8).

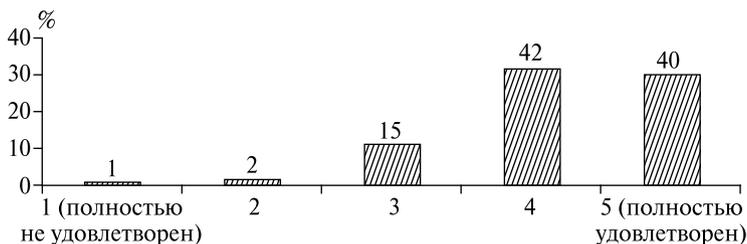


Рис. 7.8. Удовлетворенность респондентов последним прохождением ПК (по пятибалльной шкале), N = 1051

Учителя из региональных центров несколько чаще (17%) «скорее недовольны» (3 балла) повышением квалификации, чем учителя из сельской местности (13%), но, как видно из рис. 7.9, статистически значимых связей между удовлетворенностью и типом населенного пункта нет.

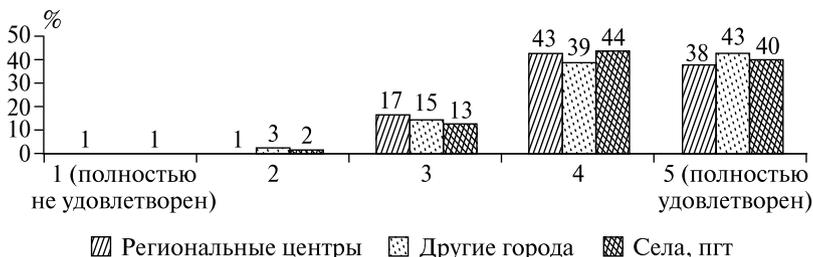


Рис. 7.9. Удовлетворенность учителей последним прохождением ПК в зависимости от типа населенного пункта, N = 1013

Больше всего «полностью удовлетворенных» последним прохождением повышения квалификации педагогических работников в Марий Эл (67%), менее всего — в Кабардино-Балкарии (33%) (рис. 7.10).

В школах «повышенного уровня» (гимназия, лицей, школа с углубленным изучением предметов и т.д.) значительно больше (46%) «полностью удовлетворенных» последним прохождением повышения квалификации преподавателей, нежели в «обычных школах» (37%) (рис. 7.11).

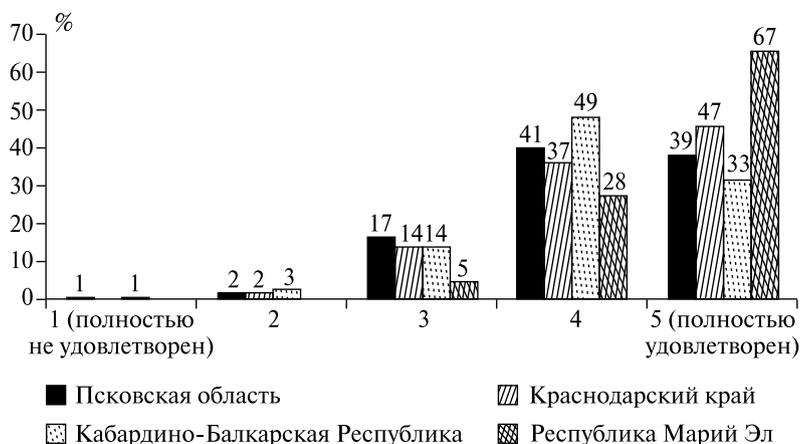


Рис. 7.10. Удовлетворенность учителей последним прохождением ПК в зависимости от региона проживания, N = 1049

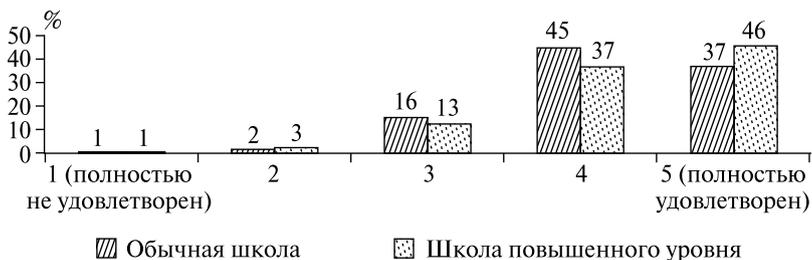


Рис. 7.11. Удовлетворенность учителей последним прохождением ПК в зависимости от типа общеобразовательной организации, N = 1027

Молодые учителя (до 25 лет) чаще дают полностью неудовлетворительную оценку повышению квалификации. Оценка в 3 балла чаще (19%) дают учителя в возрасте 56 лет и старше (рис. 7.12).

Больше всего (46%) полностью удовлетворенных учителей среди тех, кто проходил повышение квалификации в государственных организациях высшего образования (педагогическом, гуманитарном, классическом университете, академии, институте). Необходимо учитывать, что в негосударственных организациях дополнительного образования (центре, курсах и т.д.) проходило обучение лишь 24 респондента, поэтому их распределение по уровню удовлетворенности не является статистически значимым (рис. 7.13).

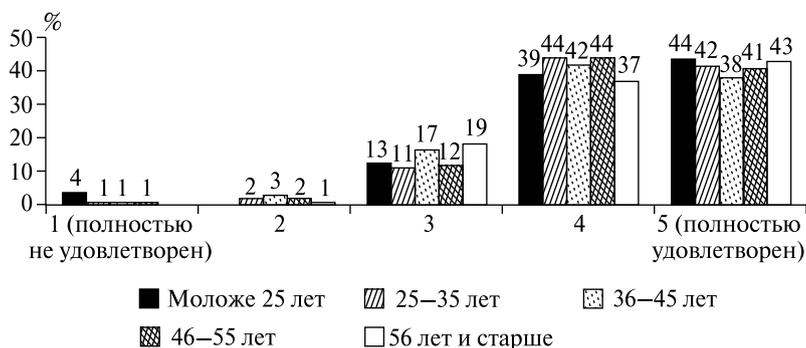


Рис. 7.12. Удовлетворенность учителей последним прохождением ПК в зависимости от возраста, N = 1051

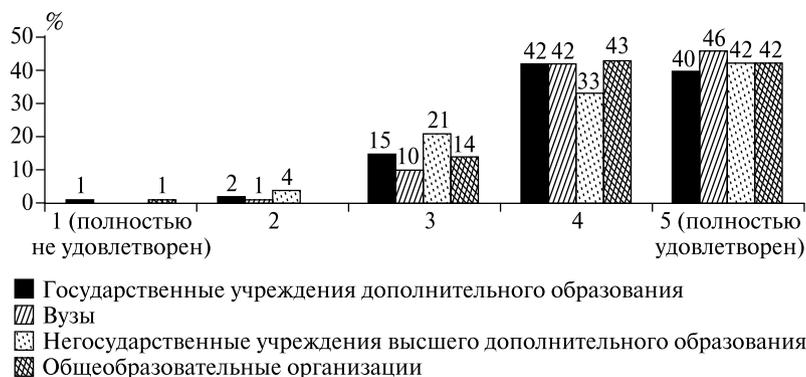


Рис. 7.13. Удовлетворенность учителей последним прохождением ПК в зависимости от типа учреждения, где оно проходило, N = 1051

Если сравнивать оценку удовлетворенности в хронологической перспективе, то можно отметить, что полностью удовлетворенных обучением в 2014 г. значительно больше (46%), нежели в 2013 г. (34%), также большую удовлетворенность высказывают учителя, которые проходили повышение квалификации в 2010 г. и ранее (44%) (рис. 7.14).

Интересно отметить, что в 2011 г. значительная часть респондентов (25%) была скорее не довольна повышением квалификации (оценка удовлетворенности — 3 балла). Изменения в «полной удовлетворенности» учителей от повышения квалификации за последние 5 лет меняются по синусоидной кривой. Возможно, это

связано с этапами нововведений и адаптацией к ним. Полностью удовлетворенных (5 баллов) повышением квалификации больше всего среди преподавателей информатики (56%), иностранного языка (53%), музыки и пения (47%), химии (46%), воспитателей (46%) и географии (45%) (рис. 7.15).

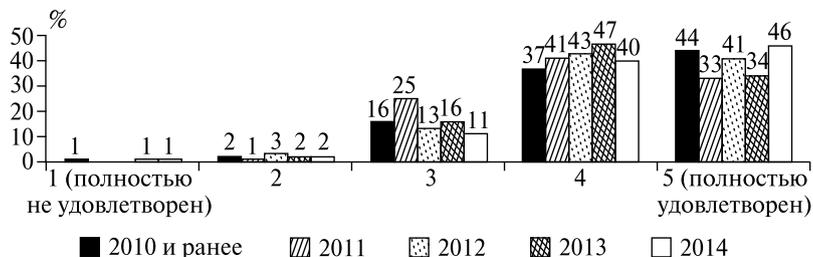


Рис. 7.14. Удовлетворенность учителей ПК в зависимости от года прохождения ПК, N = 1051



Рис. 7.15. Полная удовлетворенность учителей прохождением ПК (5 баллов из 5) в зависимости от предмета преподавания, N = 424

Больше всего респондентов, которые «полностью не удовлетворены» (1 и 2 балла) повышением квалификации, среди преподавателей следующих дисциплин:

- нерусского языка и литературы — 9%;
- изобразительного искусства — 8%;
- географии — 7%;
- истории, права, обществознания — 7%;
- биологии — 5%;
- 1–4-х классов — 4%;
- иностранного языка — 3%.

Среди тех, кто сомневается, как оценить уровень удовлетворенности, или «скорее неудовлетворен» повышением квалификации (указали 3 балла), больше всего преподавателей основ безопасности жизнедеятельности, биологии, географии, нерусского языка и литературы, истории, права, обществознания, психологов и социальных педагогов (рис. 7.16).

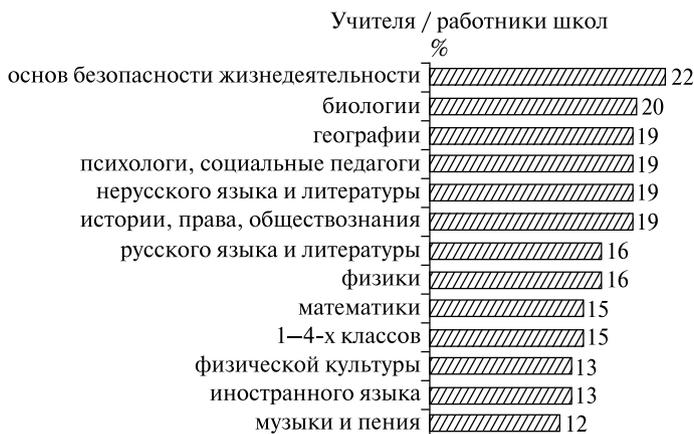


Рис. 7.16. Неудовлетворенность от прохождения ПК (оценка 3 балла) в зависимости от предмета преподавания, N = 154

Если разделить учителей на группы по преподаваемым предметам: «естественно-научные» (физика, химия, биология); «филологические» (русский язык, литература, иностранный язык); «математические» (математика, информатика)⁹³; «гуманитарные» (история,

⁹³ Мы объединили математику и информатику, потому что часто эти предметы преподают одни и те же учителя.

обществознание, география); «учителя 1–4-х классов», то можно увидеть, что менее всего полностью удовлетворены повышением квалификации гуманитарии, а более всего — филологи (рис. 7.17).

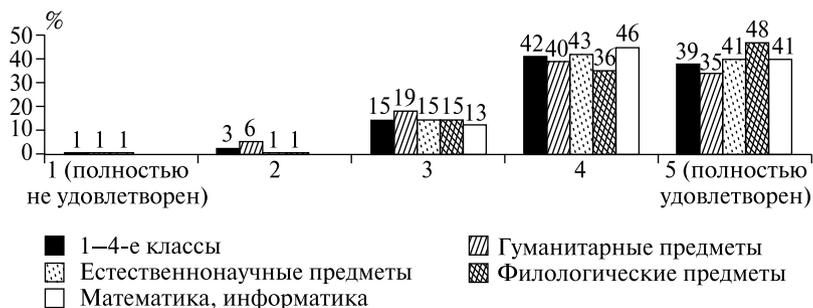


Рис. 7.17. Удовлетворенность учителей ПК в зависимости от предметной группы

В большинстве случаев педагогические работники не имеют самостоятельности в выборе учреждения для прохождения повышения квалификации, формы обучения, программы, сроков. В основном эти решения за учителей принимает работодатель, т.е. администрация общеобразовательной организации, в которой они работают. Как видно из табл. 7.7, чаще всего администрация общеобразовательных организаций выбирает место прохождения повышения квалификации (55%) и ее сроки (48%).

Таблица 7.7. Кто принимал решение о выборе места, формы, программы, сроков обучения, при прохождении ПК, % по строке

Кто принимал решение о выборе...	N	Самостоятельно	Администрация образовательной организации	Коллегиально	Другое	Затруднились ответить
...места прохождения ПК (учреждения)	1059	22	55	3	14	6
...формы обучения	1004	26	35	6	24	8
...программы обучения	986	21	33	6	26	13
...сроков обучения	998	24	48	4	17	7

Среди исследуемых пилотных регионов большую свободу в выборе места (73%), формы (74%), программы (64%) и сроков (66%) обучения имеют учителя из Марий Эл. В общеобразовательных организациях коллегиальный способ принятия решений в вопросах повышения квалификации практически отсутствует. Если рассматривать зависимость удовлетворенности от прохождения повышения квалификации и способа выбора ее места, то при коллегиальном выборе удовлетворенность выше — 56%, а когда выбирает администрация школы, удовлетворенность ниже — 38% (рис. 7.18).

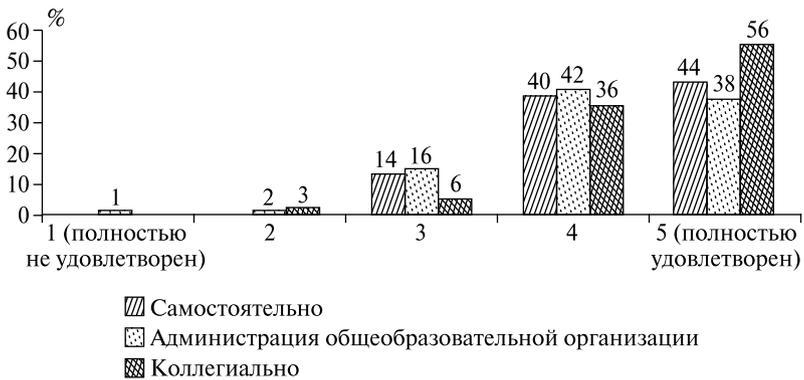


Рис. 7.18. Зависимость удовлетворенности ПК от объекта принятия решения о месте прохождения ПК, N = 1039

При выборе формы обучения коллегиальное решение также больше способствует удовлетворенности (51%), чем выбор администрации школы (40%). При выборе программы обучения и сроков самостоятельное решение больше способствует полной удовлетворенности от повышения квалификации (50 и 47% соответственно). Чаще самостоятельно выбирают место прохождения повышения квалификации учителя в возрасте 46–55 лет (35% от общего количества выбирающих самостоятельно), имеющие высшую квалификационную категорию (54%), психологи и социальные педагоги (46%), преподаватели физики (34%), изобразительного искусства (31%), истории, права, обществознания (31%), химии (29%), информатики (28%).

На рис. 7.19 показано, что именно не понравилось учителям при последнем прохождении повышения квалификации. Респон-

дентам был задан вопрос «Что Вам больше всего не понравилось, когда Вы последний раз проходили повышение квалификации?», предлагалось дать не более трех вариантов ответа. В итоге количество ответивших (N) составило 913 человек, а количество ответов ($N_{\text{отв.}}$) — 1195 (на основе этих данных составлены рис. 7.19, 7.20 и табл. 7.8). Как видно из рис. 7.19, больше всего учителям не понравилось, что было мало возможности для общения с коллегами (31%), а также уровень проработанности программ, расположение учреждения (по 26%); 7% респондентов отметили, что им понравилось все.



Рис. 7.19. Причины недовольства учителей последним прохождением ПК, % от кол-ва респондентов

Учителей из сельской местности меньше волнует возможность общения с коллегами (26%) или уровень проработанности программ (21%), гораздо больше их беспокоит расположение учреждения (38%), в котором они проходили повышение квалификации. Также учителя из сельской местности чаще (14%), чем учителя из региональных центров (7%), считают, что информация, которая дается на курсах повышения квалификации, не применима в работе (рис. 7.20).

«Общение с коллегами» особенно важно для учителей 1–4-х классов (36%), преподавателей русского языка и литературы, иностранного языка (31%). Уровень проработки учебных программ менее всего устраивает преподавателей нерусского языка и литературы (46%).



Рис. 7.20. Зависимость причин недовольства последним прохождением ПК от типа населенного пункта, % от кол-ва респондентов

Уровень преподавательского состава на курсах более всего не устраивает гуманитариев: учителей истории, обществознания, географии (15%). Преподаватели естественнонаучных дисциплин — химии, физики, биологии — чаще остальных (15%) считают, что информация, которую преподают на курсах повышения квалификации, не применима в работе (табл. 7.8).

Группа «Преподаватели других предметов», в которую вошли учителя изобразительного искусства, физкультуры, трудового обучения и т.д., чаще остальных (18%) полагают, что полученная информация не применима в работе. Несмотря на то что 82% респондентов удовлетворены последним прохождением повышения квалификации, а 87% применяли полученные знания и умения на практике, на открытый вопрос «Что оказалось самым полезным для Вас после последнего прохождения повышения квалификации?» 22% респондентов не смогли или не захотели ответить. Са-

Таблица 7.8. Зависимость причин недовольства последним прохождением ПК от предмета преподавания, % от кол-ва респондентов

Причина недовольства	1–4-е классы	Естественные предметы	Гуманитарные предметы	Филологические предметы	Математика, информатика	Воспитатели, психологи	Нерусский язык и литература	Другие
Мало общения с коллегами	36	24	28	31	28	26	23	32
Уровень программ	31	24	27	27	23	16	46	16
Расположение учреждения	30	20	25	24	28	19	8	30
Информация не применима в работе	13	15	8	9	7	7	8	18
Уровень материально-технической базы, информационных ресурсов	11	10	17	10	9	16	15	13
Уровень ППС	8	9	15	8	9	3	8	8
Все понравилось	4	10	6	7	12	26	8	4
Отсутствие общезития	3	16	10	9	8	13	8	11

мыми полезными для учителей после прохождения квалификации оказались общение и обмен опытом с коллегами (24%), а также полученные знания о ФГОС (18%) (рис. 7.21). Преподаватели младше 45 лет несколько больше ценят общение и обмен опытом с коллегами (26%), чем учителя 46 лет и старше (22%). Преподаватели 46 лет и старше чаще ценят практические занятия (17%), чем учителя 45 лет и младше (12%).

Преподаватели, работающие в школах «повышенного уровня», чаще ценят общение с коллегами (28%), чем преподаватели из

обычных школ (22%). Польза практических занятий ценится выше среди учителей, в чьих школах место прохождения повышения квалификации выбирается коллегиально (28%).

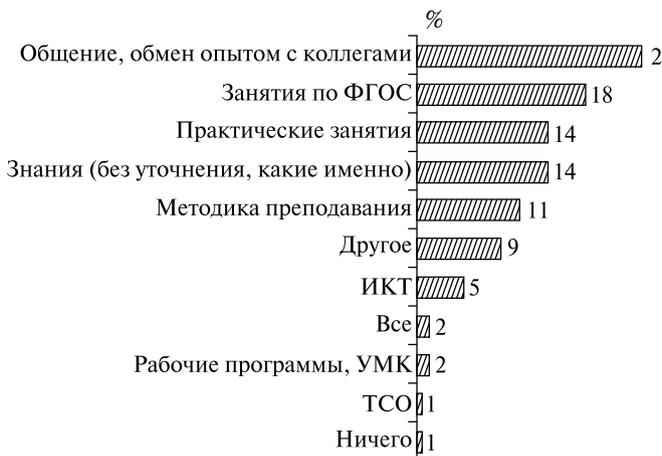


Рис. 7.21. Причины положительного впечатления от последнего прохождения ПК (что оказалось самым полезным), N = 852

87% респондентов ответили утвердительно на вопрос «Вы применяли в работе новые знания (умения, навыки), полученные на последнем повышении квалификации?» (рис. 7.22).

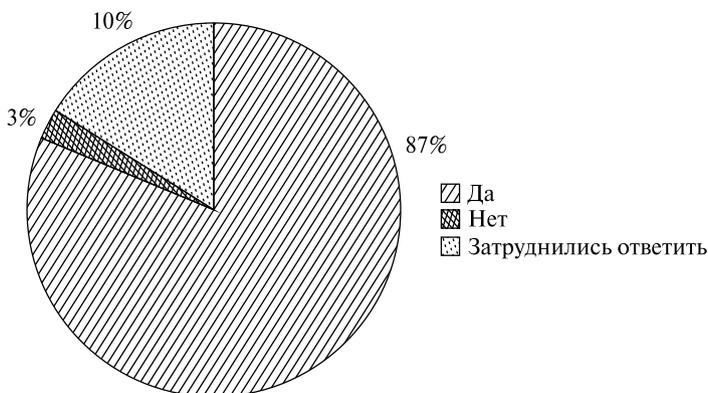


Рис. 7.22. Применимость новых знаний (умений, навыков), полученных учителями на последнем ПК, N = 1187

Чаще всего после прохождения повышения квалификации учителя применяют в работе знания, полученные по методике преподавания: планирование, проведение, анализ эффективности урока и т.п. (52%). Также востребованы новые знания по предмету (42%), ИКТ-навыки (31%). Реже всего учителями используются в работе иностранный язык (2%), методы обучения, направленные на учеников со специальными потребностями (17%), методы обучения, выходящие за рамки уроков (18%) (табл. 7.9). Для исследования востребованности разных видов знаний, полученных учителями на ПК, респондентам задавался вопрос «Если ДА, то какие именно новые знания (умения, навыки) Вы применяли в работе?». Предлагалось указать не более трех вариантов ответа. В итоге число ответов составило 2042 (ответило 979 человек).

Таблица 7.9. Структура знаний, полученных учителями на последнем ПК и применяемых ими в работе

Вид знания, полученного учителем на ПК и применяемого в работе	Кол-во ответов	Кол-во ответивших, %
Новые знания по предмету и программе обучения	407	42
Методы преподавания: планирование, проведение, анализ эффективности урока	513	52
Методы обучения, выходящие за рамки уроков: лабораторные работы, эксперименты, полевая практика, экскурсии и т.п.	174	18
Методы обучения, направленные на учеников со специальными потребностями: одаренных; с ограниченными возможностями; для которых русский язык не является родным и т.д.	166	17
Методы оценки знаний учеников и контроля учебного процесса	264	27
ИКТ-компетенции: Интернет, создание сайтов, общение с учениками и родителями и т.д.	300	31
Новые знания и умения по использованию ТСО (интерактивные доски, электронные учебники, проекторы и т.д.)	200	20
Иностранный язык	15	2
Другое	2	0,2
Затруднились ответить	1	0,1
Всего	2042	209

7.3. Потребность учителей в повышении квалификации

Если сравнить ответы о том, какие знания, умения, навыки педагогическим работникам удастся применить в работе после прохождения повышения квалификации и каких знаний, умений и навыков им лично не хватает в профессиональной деятельности, то можно увидеть несоответствие запросов со стороны педагогов и содержания курсов повышения квалификации.

Педагогическим работникам, по их оценкам, больше всего в профессиональной деятельности не хватает ИКТ-компетенций (28%), знаний и умений по использованию технических средств обучения (далее — ТСО) (22%), знаний и умений в методах обучения, направленных на учеников со специальными потребностями: одаренных, с ограниченными возможностями, для которых русский язык не является родным и т.д. (22%). В процессе исследования это выяснялось с помощью вопроса «Каких знаний (умений, навыков) не хватает лично Вам в вашей текущей профессиональной деятельности?». Опять же предлагалось указать не более трех вариантов ответа. В итоге 972 респондента дали 1525 ответов (табл. 7.10).

Если основные пункты, которые учителя отметили, отвечая на вопрос «Какие именно новые знания (умения, навыки) Вы применяли в работе?», были: «новые знания по предмету и программе обучения» (42%) и «методы преподавания: планирование, проведение, анализ эффективности урока» (52%), то в вопросе о личных профессиональных потребностях эти пункты выбрали лишь 7 и 11% учителей соответственно (табл. 7.11).

ИКТ-компетенций чаще, чем остальным, не хватает учителям 1–4-х классов (32%), биологам, физикам, химикам (35%), а также преподавателям других предметов — музыки и пения, изобразительного искусства, трудового обучения, физкультуры и т.д. (35%). Навыков по использованию ТСО больше других недостает «филологам» (28%). В методах инклюзивного обучения больше других испытывают нехватку преподаватели нерусского языка и литературы (31%). Знания иностранных языков больше, чем другим, недостает учителям гуманитарных предметов: истории, обществознания, географии (35%).

Знания, умения, навыки, которых не хватает учителям в их профессиональной деятельности, зависят и от возраста учителей.

Таблица 7.10. Недостигающие учителям знания (умения, навыки) по их собственным оценкам, % от кол-ва респондентов

Виды знаний, умений, навыков, недостающих учителям в их профессиональной деятельности	Кол-во ответов	Кол-во ответивших, %
Новые знания по предмету и программе обучения	71	7
Методы преподавания: планирование, проведение, анализ эффективности урока	105	11
Методы обучения, выходящие за рамки уроков: лабораторные работы, эксперименты, полевая практика, экскурсии и т.п.	149	15
Методы обучения, направленные на учеников со специальными потребностями: одаренных; с ограниченными возможностями; для которых русский язык не является родным и т.д.	212	22
Методы оценки знаний учеников и контроля учебного процесса	88	9
ИКТ-компетенции: Интернет, создание сайтов, общение с учениками и родителями и т.д.	276	28
Знания и умения по использованию ТСО (интерактивные доски, электронные учебники, проекторы и т.д.)	214	22
Иностранный язык	201	21
Информация о государственной политике в сфере образования	166	17
Всего хватает	13	1
Другое	9	1
Затруднились ответить	21	2
Всего	1525	156

Старшему поколению (от 46 лет и старше) чаще не хватает навыков в ИКТ (37%), чем их молодым коллегам (21%). Молодым педагогам чаще (14%), чем старшему поколению (7%), не хватает знаний методики преподавания (рис. 7.23).

Распределение профессиональных потребностей педагогов в зависимости от населенного пункта тоже представляет интерес. Например, чем крупнее населенный пункт, тем более актуально для педагогических работников иметь навыки использования

Таблица 7.11. Структура недостающих учителям знаний (умений, навыков) в зависимости от предмета преподавания*, % от кол-ва респондентов

Виды знаний, умений, навыков, недостающих учителям в их профессиональной деятельности**	1–4-е классы	Естественнонаучные предметы	Гуманитарные предметы	Филологические предметы	Математика, информатика	Воспитатели, психологи	Не-русский язык и литература	Другие	Всего
Новые знания по предмету	6	6	5	9	7	10	3	12	7
Методы преподавания	9	14	13	15	9	3	3	9	11
Методы внеурочной деятельности	19	19	15	13	16	0	7	15	15
Методы инклюзивного обучения	22	23	21	24	21	19	31	17	22
Методы оценки знаний	9	8	10	7	13	3	0	12	9
ИКТ-компетенции	32	35	23	26	18	26	28	35	29
Использование ТСО	21	20	24	28	19	19	10	22	22
Иностраный язык	23	23	35	11	25	23	14	13	21
Информация о государственной политике	20	13	13	22	14	23	21	10	17
Всего хватает	0	3	0	3	1	0	3	2	1
Другое	0	0	0	1	3	3	3	2	1
Затруднились ответить	2	0	1	3	3	3	0	5	2

* При ответе на этот вопрос N респондентов = 970, N ответов = 1522.

** В таблице для удобства работы с ней сокращены названия знаний, умений, навыков. Полностью они приведены в табл. 7.10.

ТСО. Возможно, это связано с большей интенсивностью их использования в крупных городах. Методы инклюзивного обучения более всего актуальны для учителей из малых городов (26%), методы преподавания — для учителей из региональных центров (17%), чем для сельских преподавателей (7%) (рис. 7.24).



Рис. 7.23. Недостающие учителям знания (умения, навыки) в профессиональной деятельности в зависимости от возраста, N = 967, % от кол-ва респондентов

Помимо прочего, учителям предлагалось отдельно оценить, каких знаний и умений им не хватает с их точки зрения и с точки зрения работодателей. Педагогам предлагалось указать не более трех вариантов ответа в обоих случаях. Как оказалось, респонденты выбрали одни и те же критерии, но по-разному определили порядок приоритетов.



Рис. 7.24. Недостающие учителям профессиональные знания (умения, навыки) в зависимости от типа населенного пункта, N = 967, % от кол-ва респондентов

Если для самих педагогов их потребности в порядке убывания распределяются следующим образом: 1) ИКТ-компетенции, 2) знания по использованию ТСО, 3) методы инклюзивного обучения, то, на взгляд учителей, с точки зрения работодателей им не хватает: 1) ИКТ-компетенций, 2) знания иностранного языка, 3) информации о государственной политике в сфере образования. Таким образом, по мнению педагогов, администрация общеобразовательных организаций несколько недооценивает необходимость обучать учителей методам инклюзивного обучения, навыкам обращения с ТСО и методам внеурочной деятельности (рис. 7.25).



Рис. 7.25. Недостающие учителям знания (умения, навыки) с их личной точки зрения и с точки зрения работодателя, N = 864, % от кол-ва респондентов

В рамках исследования респондентам задавался вопрос «Вы ознакомились с новым профессиональным стандартом педагога, на который будут переходить с 1 января 2015 г.?»⁹⁴. По состоянию на 2014 г. 72% учителей сообщили, что ознакомились с этим документом, 16% указали, что не знакомы с требованиями стандарта, 8% затруднились ответить и 4% не ответили. Таким образом, можно говорить о том, что 28% учителей не были знакомы с новым профессиональным стандартом педагога.

Если сравнивать уровень осведомленности о новом профессиональном стандарте педагога по исследуемым регионам, то самые осведомленные учителя проживают в Марий Эл:

⁹⁴ Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»».

- 90% — Марий Эл;
- 80% — Краснодарский край;
- 73% — Псковская область;
- 70% — Кабардино-Балкария.

Интересно, что среди преподавателей школ повышенного уровня доля учителей, которые ознакомились со стандартом, ниже (71%), чем доля учителей в обычных школах (77%). Доля преподавателей, которые не ознакомились с новым профессиональным стандартом, выше среди учителей из региональных центров (23%), чем среди учителей из сельской местности (15%) и прочих городов (13%). Чем старше учитель, тем больше вероятность, что он ознакомился с новым профессиональным стандартом педагога (рис. 7.26).

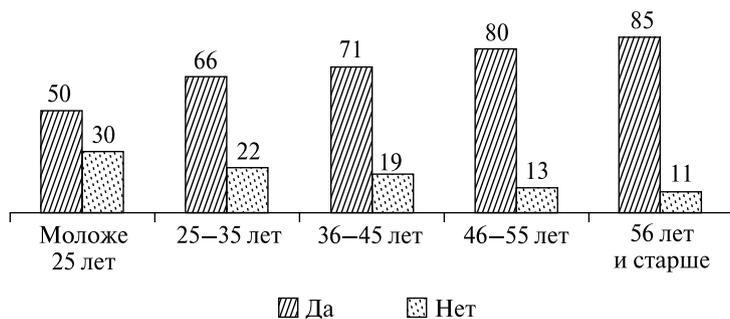


Рис. 7.26. Кол-во учителей, ознакомившихся с новым профессиональным стандартом педагога, не введенным на тот момент, в зависимости от возраста, по состоянию на 2014 г., N = 1043

На открытый вопрос «Каких знаний (умений, навыков), которые предъявляет новый стандарт, недостает лично Вам?» ответила лишь половина учителей, принявших участие в опросе, дать же содержательный ответ смогли лишь 38% респондентов. Выходит, что осознанно с содержанием нового профессионального стандарта ознакомилась только эта часть учителей.

Необходимо отметить, что, если спрашивать педагогических работников о знаниях, умениях, навыках, которых им не хватает в работе без привязки к профессиональному стандарту, то на первое место выходят ИКТ-компетенции, умение обращаться с ТСО и методы инклюзивного обучения. Если же спрашивать о знаниях,

умениях, навыках, которых недостает учителям с точки зрения требований нового профессионального стандарта, то на первом месте оказываются знания в сфере методики преподавания (23%), далее следуют ИКТ (14%) и иностранный язык (13%) (рис. 7.27).



Рис. 7.27. Недостающие учителям знания (умения, навыки) из предъявляемых новым профессиональным стандартом, открытый вопрос, N = 555, % от кол-ва респондентов

Интересно, что 10% респондентов полагают, что полностью соответствуют требованиям нового профессионального стандарта педагога (ответ «всего хватает»). Но у нас есть основания полагать, что большую часть данных ответов можно отнести к варианту «затрудняюсь ответить».

7.4. Мотивация учителей в профессиональном развитии

На сегодня в системе повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций существует конфликт между желаемой и предоставляемой педагогам свободой выбора, как и где проходить повышение квалификации. Так, у большинства учителей, которые приняли участие в опросе, есть большое желание самостоятельно выбирать место (84%), сро-

ки (85%), форму (85%) и содержание (70%) обучения при повышении квалификации. Несколько реже (48%) учителя готовы самостоятельно выбирать преподавателей (табл. 7.12).

Таблица 7.12. Сравнение реальной и желаемой свободы учителей в выборе способов ПК, N = 1034, % от кол-ва респондентов

Вы бы хотели сами выбирать...	Да	Нет	Затрудняюсь ответить	Выбирали самостоятельно при последнем ПК
...где проходить обучение (учреждение)	84	9	7	22
...форму обучения	85	10	5	26
...преподавателей	48	32	20	—
...программы обучения	70	18	11	21
...сроки обучения	85	9	6	24

Таблица 7.13. Распределение стимулирующих факторов ПК по значимости для учителей, оценка по пятибалльной шкале, N = от 962 до 1033, % от кол-ва респондентов

Стимулирующие факторы	1 (совсем не важно)	2	3	4	5 (очень важно)
Возможность общения с коллегами	3	2	7	20	68
Прибавка к зарплате	11	3	8	12	66
Возможность повысить свои профессиональные компетенции	3	2	9	20	66
Аттестация и повышение формального квалификационного уровня	13	6	16	23	42
Возможность повышения трудовой мобильности	6	6	15	32	41
Возможность принимать участие в исследовательских проектах	11	12	27	26	24
Возможность стажировки за рубежом	41	10	16	11	22
Возможность публикаций	17	16	25	22	21
Возможность сдать экзамены международного образца (языковые, ИКТ)	36	14	20	15	16

Как показывает табл. 7.13, из предложенного респондентам перечня стимулирующих факторов самыми важными оказались: возможность общения с коллегами (68%), прибавка к зарплате (66%) и возможность повысить свои профессиональные компетенции (66%). Интересно, что для 51% учителей не важно (1 и 2 балла) иметь возможность пройти стажировку за рубежом, 33% не интересуется возможностью публиковаться, для 23% не важно принимать участие в исследовательских проектах и, наконец, для 19% преподавателей не важна сама аттестация и повышение формального квалификационного уровня.

У преподавателей нет четкого понимания, что такое «форма обучения» при прохождении повышения квалификации. Ответы (N = 892) на открытый вопрос «Какая форма обучения при повышении квалификации была бы максимально эффективна для Вас лично?» распределились следующим образом:

- 50% — очно-заочная;
- 10% — дистанционная;
- 10% — обмен опытом, практика;
- 7% — курсы;
- 6% — групповая работа: мастер-классы, тренинги, рабочие группы;
- 2% — лекции, вебинары;
- 4% — другое: портфолио, тестовая и т.д.;
- 2% — затруднились ответить.

Учителя выбирают разные основания при формулировании понятия «форма обучения». Интересно, что лишь 4 человека (менее 1% опрошенных) назвали «модульную систему» максимальной для них лично при повышении квалификации.

Несколько лучше сработал открытый вопрос в анкете «Какой вид деятельности максимально эффективно способствует профессиональному развитию лично для Вас?». Чаще всего учителя называют эффективным видом деятельности саморазвитие (28%), обмен опытом, общение с коллегами, открытые уроки (24%), практическую работу (15%) (рис. 7.28).

Если под формой обучения понимать вид конкретной деятельности, то можно попытаться сформулировать закрытый вопрос о предпочтительных формах работы во время обучения.

Если посмотреть на все вопросы в анкете, которые касались эффективности, пользы, применимости, мотивации и т.д. по от-

ношению к повышению квалификации, то чаще всего самыми продуктивными элементами повышения квалификации являются обмен опытом, общение с коллегами, практическая работа.



Рис. 7.28. Виды деятельности, которые максимально способствуют профессиональному развитию учителя по его личному мнению, N = 802, % от числа респондентов

7.5. Выводы

Проведенное исследование в первую очередь показало существенную декларативность оценок учителей в отношении результатов повышения квалификации. Так, высокая (82%) декларируемая удовлетворенность (4 и 5 баллов) связана с последним повышением квалификации. Но при содержательном анализе того, что именно понравилось / не понравилось, было продуктивным, оказывается, что некоторые учителя не могут сформулировать, что было полезным, т.е. уровень «осознанной» или «объясненной» удовлетворенности несколько ниже — около 60%.

«Полностью удовлетворены» (оценка 5 по пятибалльной шкале) последним прохождением ПК чаще педагоги из школ «повышенного уровня» (46%), чем из «обычных школ» (37%). Также выше доля «полностью удовлетворенных» (46%) среди тех, кто проходил ПК в вузах. Больше всего педагогических работников, «полностью удовлетворенных» последним прохождением ПК, в Марий Эл (67%), меньше всего — в Кабардино-Балкарии (33%).

Также удовлетворенность ПК зависит от предмета преподавания, доля «полностью удовлетворенных» последним прохождением ПК среди «филологов» выше (48%), чем среди «гуманитариев» (35%). Самая большая доля полностью недовольных (1 и 2 балла) последним ПК — среди преподавателей нерусского языка и литературы, изобразительного искусства, географии, истории, права, обществознания. Уровень ППС на ПК более других не устраивает учителей истории, обществознания, географии («гуманитариев»). Преподаватели химии, физики, биологии (естественнонаучных предметов) чаще остальных полагают, что информация, которую преподают на ПК, не применима в работе.

«Общение с коллегами, обмен опытом» является ключевым фактором, формирующим практическую пользу после прохождения ПК, удовлетворенность и то, что мотивирует учителей на последующее прохождение ПК. Во всех вопросах, касающихся практической пользы, мотивации на обучение, данный фактор лидировал, причем со значительным преимуществом:

- «Что оказалось самым полезным после прохождения ПК?» — «обмен опытом» (24%); следующий по значимости пункт — «знания по ФГОС» (17%);
- «Что Вам больше всего не понравилось?» — «мало возможности для общения с коллегами» (31%); следующий по значимости пункт — «слабо проработанные программы» (26%);
- из перечня девяти факторов, которые могут стимулировать прохождение ПК, самым важным оказался «возможность общения с коллегами» (68%), далее — «прибавка к зарплате» и «возможность повысить профессиональную компетенцию» (по 66% каждый);
- из всех видов деятельности, которые лично для педагога способствуют профессиональному развитию, на первом месте находится самообразование (28%), на втором — обмен опытом, общение с коллегами (24%).

Для пятой части педагогических работников (19%) при ПК формальная аттестация, присвоение или подтверждение квалификационного уровня не являются стимулирующим фактором.

Доля педагогических работников, которые 4 года и более не проходили ПК, больше всего (18%) среди респондентов 56 лет и старше — с возрастом у педагогов меньше желания подтверждать категорию или проходить обучение.

Отношение к ПК также зависит от типа населенного пункта. Для сельских и живущих в пгт учителей основным негативным фактором после последнего прохождения ПК является расположение учреждения, в котором проходило обучение (38%). Доля учителей с высшей категорией в сельской местности значительно ниже (33%), чем в региональных центрах (57%).

В 2012 г. 86% учреждений дополнительного профессионального педагогического образования в РФ внедрили в практику обучение по модульно-накопительной системе. Но ни один из учителей, принявших участие в опросе, на открытый вопрос «В какой форме проходило повышение квалификации?» не ответил «модульная» или «модульно-накопительная система». В целом ответы на этот открытый вопрос говорят о том, что в представлениях учителей нет устоявшегося понимания термина «форма повышения квалификации». Отвечая на открытый вопрос «Какая форма обучения при повышении квалификации была бы максимально эффективна для Вас лично?», четыре респондента назвали «модульную систему».

72% учителей сообщили, что на момент проведения опроса они ознакомились с новым профессиональным стандартом педагога. Если оценить долю полученных содержательных ответов на вопрос «Каких знаний (умений, навыков), которые предъявляет новый стандарт, недостает лично Вам?», то получится, что содержательно ознакомились с новым профессиональным стандартом педагога примерно 38% учителей. Среди опрошенных таких больше всего в Марий Эл (90%) и Краснодарском крае (80%).

По мнению учителей, из требований, которые предъявляет новый профессиональный стандарт педагога, более всего им недостает знаний, умений, навыков в сфере методики преподавания (23%), ИКТ (14%) и знания иностранных языков (13%). 10% учителей полагают, что полностью соответствуют требованиям нового профессионального стандарта педагога. Если спрашивать педагогических работников, каких знаний, умений и навыков им не хватает в работе не с точки зрения нового стандарта, а с их личной точки зрения, то это в первую очередь ИКТ-компетенции (28%); знания и умения по использованию ТСО (22%); знания и умения в методах обучения, направленных на учеников со специальными потребностями: одаренных, с ограниченными возможностями, для которых русский язык не является родным и т.д. (22%). Если спрашивать у педагогов, каких знаний, умений и навыков им не

хватает с точки зрения работодателя (администрации общеобразовательной организации), то выявляется некоторый перекокс: работодатель несколько недооценивает значимость инклюзивного обучения, навыков обращения с ТСО, методов внеурочной деятельности. Знания, умения и навыки, которых не хватает в профессиональной деятельности учителям, зависят и от их возраста. Старшему поколению (от 46 лет и старше) чаще не хватает навыков в ИКТ (37%), чем их молодым коллегам (до 45 лет) (21%). Молодым же педагогам чаще (14%), чем старшему поколению (7%), не хватает знаний в сфере методики преподавания.

Большая часть (82%) опрошенных педагогов проходили ПК в государственных организациях дополнительного образования (ИПК, ИРО). За последние годы их доля выросла. Если в 2010 г. и ранее в них проходили обучение 71% респондентов, то в 2014 г. — 85%. Ранее ПК чаще проходили в вузах и непосредственно в школах. В негосударственных организациях высшего или дополнительного образования проходили ПК лишь 2% опрошенных, в основном это преподаватели информатики, психологи, социальные педагоги. Кстати, «полностью удовлетворенных» прохождением ПК больше всего среди преподавателей информатики (56%). В общеобразовательных организациях чаще проходят повышение квалификации воспитатели (13%), учителя физкультуры (13%), географии (12%), музыки и пения (12%).

Опрос показал, что существует конфликт между желаемой и реально существующей свободой педагогических работников в выборе того, как, где, когда и что изучать при прохождении ПК. 84% учителей хотели бы сами выбирать место обучения, в реальности же при последнем ПК свобода выбора места обучения была у 22%. Сами выбирать форму обучения хотели бы 85% (выбор был у 26%), программу обучения — 70% (выбирали 21%), сроки обучения — 85% (реальный выбор был у 24%), выбирать преподавателей хотели бы 48% опрошенных.

Практически отсутствуют коллегиальные формы принятия решений по вопросам повышения квалификации, хотя данные показывают, что в случае коллегиального выбора места прохождения ПК уровень полностью удовлетворенных выше (56%), чем когда выбор делает администрация школы (38%).

Опрос показал, что существует рассогласование между тем, что педагогические работники смогли применить на практике после

прохождения ПК, и тем, чего им действительно не хватает в работе. После последнего прохождения ПК педагоги смогли применить в основном методы преподавания и новые знания по предмету. Но более всего они испытывают недостаток в ИКТ-компетенциях, навыках применения ТСО и методах инклюзивного обучения.

8. ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННО-ЦЕЛЕВЫХ АСПЕКТОВ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ

Раздел основан на данных социологического опроса учителей, который был проведен весной 2014 г., и развивает тематику наших работ, посвященных учительству как социально-профессиональной группе⁹⁵. В ходе исследования было опрошено 3515 респондентов из различных регионов Российской Федерации (Москвы, Санкт-Петербурга, Республики Карелия, Красноярского края, а также Московской, Белгородской, Новосибирской и Ярославской областей). Это многопредметное по своей характеристике исследование предполагало, в частности, анализ особенностей отношения учителей к инновациям, а также изучение мотивации, обуславливающей проявление творческой активности педагогов в их профессиональной деятельности. Исследование этих аспектов педагогической деятельности важно, поскольку современная образовательная политика предполагает повышение эффективности образования преимущественно за счет инновационной, творческой деятельности педагога.

⁹⁵ *Собкин В.С.* Жизненные ценности и отношение к образованию: кросс-культурный анализ Москва — Амстердам: по материалам социологического опроса учителей, учащихся и родителей / В.С. Собкин, П.С. Писарский. М.: Центр социологии образования РАО, 1994. 151 с.; *Собкин В.С.* Учительство как социально-профессиональная группа / В.С. Собкин, П.С. Писарский, Ю.О. Коломиец. М.: РАО, ЦСО РАО, 1996. 53 с.; *Собкин В.С.* Если будущее вызывает тревогу... Отношение учителя к своей профессии: динамика изменений за 10 лет / В. Собкин, С.Г. Равлюк // Первое сентября. 2001. № 70 (1052). С. 6–7; *Собкин В.С.* Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы: тр. по социологии образования. Т. XI–XII. Вып. XXI / В.С. Собкин, О.В. Ткаченко. М.: Центр социологии образования РАО, 2007. 200 с.; *Собкин В.С.* Мониторинг социальных последствий информатизации: что изменилось в школе за три года? / В.С. Собкин, Д.В. Адамчук. М.: Ин-т социологии образования РАО, 2008. 159 с.

Заметим, что представление о профессии педагога как творческой неоднократно подчеркивалось классиками педагогики (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, А.С. Макаренко и др.). К конкретному изучению творческого характера преподавательской практики обращались исследователи в области педагогики и психологии⁹⁶. При этом в психолого-педагогических исследованиях выделяются, как правило, три основные области проявления творческой активности педагога:

- методическое творчество (осмысление и анализ возникающих педагогических ситуаций, выбор и построение методических моделей, конструирование содержания и способов воздействия);
- коммуникативное творчество (построение педагогически целесообразного и эффективного общения, взаимодействие с воспитанниками, способность к познанию и пониманию ребенка);
- творческое самовоспитание (развитие собственной творческой индивидуальности и совершенствование профессионально-личностных качеств).

Вместе с тем эти три сферы не учитывают социальных аспектов творческой деятельности учителя, лежащих в социологической плоскости: социального достижения, социальной поддержки и социальной блокировки творческой активности педагога в рамках школы как социального института. Эти аспекты мы специально и затрагивали в наших предыдущих публикациях⁹⁷.

⁹⁶ Браже Т.Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т.Г. Браже // Сов. педагогика. 1989. № 8. С. 14–23; Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. М.: Педагогика, 1987. 159 с.; Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В.А. Кан-Калик. М.: НИИВШ, 1977. 64 с.; Маркова А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А.К. Маркова. М.: Просвещение, 1993. 192 с.; Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. М.: Педагогика, 1972. 168 с.; Матюшкин А.М. Мышление. Обучение. Творчество / А.М. Матюшкин. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. 720 с.

⁹⁷ Изменения мотивационно-целевых аспектов деятельности учителя на разных этапах его профессиональной карьеры / В.С. Собкин, Д.В. Адамчук, И.Д. Жуков, Д.В. Янбекова // Педагогика. 2014. № 9. С. 69–80; Отношение учителей к проблеме внедрения инноваций в практику образования / В.С. Собкин, Д.В. Адамчук, И.Д. Жуков, Д.В. Янбекова // Человек и образование. 2014. № 2 (40). С. 26–43; Собкин В.С. К вопросу о профессиональном развитии педагога: повышение квалификации и членство в педагогических сообществах / В.С. Собкин, Д.В. Адамчук // Вестн. Тюмен. гос. ун-та. Социал.-экон. и правовые исследования. 2015. № 2 (2). С. 20–40.

Однако в рамках социологического анализа инновационной активности педагога следует рассмотреть и еще один крайне важный вопрос, который касается влияния социальных факторов на мотивационно-целевые особенности деятельности учителя. Заметим, что в логике деятельностного подхода⁹⁸ именно цели и мотивы выступают как основные компоненты деятельности, определяющие ее смысловой характер.

Для выявления особенностей мотивации творческой деятельности учителя мы опирались на ряд общих представлений, к которым относятся: дифференциация мотивов на внешние и внутренние, степень их осознанности и полимотивированность⁹⁹. При этом особый акцент важно сделать именно на соотношении целей, которые преследует учитель при организации педагогического процесса, с мотивами, побуждающими его творческую активность. Заметим, что подобное соотношение целей и мотивов позволяет выявить тот *личностный смысл*, который и определяет профессиональную позицию педагога¹⁰⁰. Исходя из этого, в своем исследовании мы ориентировались на выявление именно содержательных особенностей мотивации, определяющей творческую активность педагогов. При этом сам анализ направлен на выявление влияния на цели и мотивы профессиональной деятельности педагога ряда социологических параметров, в число которых входят стаж педагога, уровень его квалификации, тип образовательного учреждения, уровень образования педагога и тип программы преподавания (обычной, экспериментальной, авторской). Особое внимание в разделе будет уделено изменению целей и мотивов в зависимости от стажа педагогической деятельности, что в свою очередь позволит охарактеризовать изменения смысловой позиции педагога на разных этапах профессиональной карьеры.

8.1. Влияние социальных факторов на мотивацию творческой активности педагога

В ходе опроса мы просили учителей оценить значимость тех или иных возможных причин, которые побуждают их проявлять твор-

⁹⁸ Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

⁹⁹ Там же; Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. М.: Наука, 1984. 226 с.

¹⁰⁰ Собкин В.С. Если будущее вызывает тревогу...

ческую активность в своей профессиональной деятельности. При этом, формулируя варианты ответов, мы старались учесть содержательные особенности мотивации, которые связаны с четырьмя моментами. Первый касается социальных аспектов деятельности, связанных со стремлением как к социальному достижению («желание приобрести более высокий статус среди коллег»; «желание перейти на новую карьерную ступень»; «финансовое поощрение со стороны руководства»), так и к получению социальной поддержки («желание получить одобрение руководства»; «желание получить одобрение коллег»). Второй аспект мотивации учитывает содержательные особенности педагогической деятельности и профессиональной самореализации («желание разнообразить содержание моей профессиональной деятельности», «стремление к совершенству и собственному профессиональному развитию»). Третий ориентирован на выявление мотивирующей роли учащихся в реализации педагогической деятельности учителя («стремление побудить своих учеников к развитию креативности и творческих способностей», «стремление повысить качество знаний своих учеников»). И наконец, четвертый аспект затрагивает проблему стремления к личностной самореализации при организации образовательного процесса («стремление к личностному росту»). Результаты ответов приведены в табл. 8.1.

Приведенные в таблице данные показывают, что наиболее часто в качестве мотивов творческой профессиональной деятельности педагоги отмечают «стремление побудить своих учеников к развитию креативности и творческих способностей», «желание разнообразить содержание своей профессиональной деятельности», «стремление к совершенству и собственному профессиональному развитию», «стремление к личностному росту». Заметим, что остальные мотивы, которые в целом связаны с социальным достижением и стремлением к социальной поддержке, указываются значительно реже. И наконец, лишь единицы отмечают, что их ничего не побуждает проявлять творческую активность в своей профессиональной деятельности (1%).

Сопоставление ответов учителей с *разным уровнем базового педагогического образования* показывает, что учителя с высшим образованием чаще отмечают значимость таких мотивов, как «стремление побудить своих учеников к развитию креативности и творческих способностей», «стремление к совершенству и собственному профессиональному развитию», а также «стремление к личностному росту». Педагоги же со средним педагогическим об-

Таблица 8.1. Мотивы, побуждающие учителей с разным уровнем образования к проявлению творческой активности в своей профессиональной деятельности

Вид мотива	Доля от общего числа респондентов, %	Учителя со средним специальным педагогическим образованием, %	Учителя с высшим педагогическим образованием, %	<i>P</i>
1. Финансовое поощрение со стороны руководства	16,4	14,0	17,0	—
2. Желание получить одобрение руководства	5,7	8,9	5,6	.04
3. Желание получить одобрение коллег	6,2	11,3	5,8	.01
4. Желание приобрести более высокий статус среди коллег	6,4	8,9	6,0	.—
5. Желание перейти на новую карьерную ступень	4,1	6,6	4,0	.05
6. Желание разнообразить содержание моей профессиональной деятельности	58,5	58,0	58,1	—
7. Стремление к совершенству и собственному профессиональному развитию	47,0	42,4	47,4	—
8. Стремление побудить своих учеников к развитию креативности и творческих способностей	69,9	63,8	70,6	.03
9. Стремление повысить качество знаний своих учеников	73,7	71,6	74,3	—
10. Стремление к личностному росту	43,6	39,3	44,7	—
11. Меня ничто не побуждает проявлять творческую активность	1,0	1,6	0,7	—

разованием более сориентированы на внешнюю мотивацию: «желание получить одобрение руководства», «желание получить одобрение коллег», «желание перейти на новую карьерную ступень». Зафиксированные различия, на наш взгляд, весьма содержательны и позволяют сделать вывод, что уровень полученного образования существенно влияет на формирование мотивации проявления творческой активности в профессиональной деятельности учителя: если высшее образование связано с формированием субъекта профессиональной деятельности, который ценностно сориентирован как на собственное развитие (личностное и профессиональное), так и на развитие креативности у своих учащихся, то учителя со средним образованием, повторимся, более ориентированы на внешнюю мотивацию проявления активности в своей профессиональной деятельности (на социальные достижения и поддержку).

Помимо уровня образования на мотивацию, связанную с проявлением творческой активности в своей профессиональной деятельности, влияет и *уровень квалификации учителя*. При этом следует отметить, что для педагогов с более высоким уровнем профессиональной квалификации (квалификационным разрядом) все более значимыми оказываются мотивы, связанные как с творческим развитием учащихся, так и с собственным профессиональным развитием. В то же время учителя с более низким уровнем квалификации существенно чаще склонны указывать на важность для них социальной поддержки («одобрения») со стороны руководства¹⁰¹. Эти тенденции отражены на рис. 8.1.

¹⁰¹ Оговоримся, что Единая тарифная сетка (ЕТС) для сотрудников бюджетных учреждений была отменена в 2011 г. и заменена новой системой оплаты труда (НСОТ), которая предусматривает оценку уровня квалификации персонала по правилам отраслевых систем сертификации. В сфере образования НСОТ и соответственно аттестация педагогических работников в настоящее время предполагают наличие лишь трех квалификационных категорий: базовой, первой и высшей. При этом процедуры присвоения квалификационных категорий (первой и высшей) регламентируются нормативными документами, утверждаемыми региональными органами исполнительной власти. Таким образом, аттестация педагогических работников не имеет единых оснований на всей территории РФ. В связи с этим в опросе мы использовали старую квалификационную разрядную сетку, что, во-первых, позволяет «растянуть» квалификационную шкалу, а во-вторых, дает возможность объединить педагогов из различных регионов в соответствии с четкими критериями тарифно-квалификационных характеристик. При этом педагоги, затруднившиеся дать корректный ответ на заданный вопрос, имели возможность его пропустить, и результаты их ответов были исключены из статистической обработки. Вме-



Рис. 8.1. Изменение мотивации проявления творческой активности в зависимости от уровня профессиональной квалификации учителя

Помимо уровня образования и профессиональной квалификации, на мотивацию к проявлению творческой активности влияет и *тип образовательных программ*, по которым работает учитель. Так, в частности, анализ полученных результатов показал, что те учителя, которые работают по авторским программам, заметно чаще в качестве мотивов фиксируют моменты, связанные с профессиональным развитием. Причем, с одной стороны, это касается собственно профессионального развития — «стремление к совершенству и собственному профессиональному развитию» (среди учителей, преподающих по общеобразовательным программам, этот мотив отмечают 46,9%, а среди тех, кто преподает по авторским программам, — 57,4%; $p = .01$). С другой стороны, здесь важна и мотивация, связанная со стремлением к карьерному росту, —

сте с тем при интерпретации данных можно использовать соотношения между разрядной сеткой и категориями, которые установлены для аттестации учителей сегодня. Так, учителей, указавших 7–12-й квалификационные разряды, мы будем условно относить к базовой квалификационной категории; указавших 13-й разряд — к первой; указавших разряд выше 13-го — к высшей квалификационной категории.

«желание перейти на новую карьерную ступень» (соответственно 3,7 и 8,0%; $p = .03$).

И наконец, завершая анализ, отметим влияние и такого фактора, как *тип образовательного учреждения*, в котором работает учитель. Здесь можно отметить, пожалуй, лишь одну значимую тенденцию. Если учителя гимназий по сравнению с учителями обычных школ чаще указывают на желание карьерного роста (соответственно 6,0 и 3,4%; $p = .03$), то среди учителей обычных школ значимо выше доля тех, кто фиксирует желание получить одобрение руководства (соответственно 6,1 и 3,2%; $p = .03$). Иными словами, если учителя гимназий сориентированы на повышение своего профессионального статуса относительно *шкалы профессиональных достижений*, то педагоги общеобразовательных школ учитывают именно *реальный социальный контекст* своей профессиональной деятельности.

8.2. Сопоставление мотивации творчества с целевыми ориентациями профессиональной деятельности учителя

Особый интерес представляет сопоставление мотивации, обуславливающей проявление творческой активности, с теми целями, которые преследует учитель при организации учебной деятельности. Специально проведенный анализ результатов опроса учителей позволил выделить ряд целей, которые статистически значимо отличаются по своей мотивации от основных целей организации учебной деятельности. К ним относятся: «желание продемонстрировать учащимся образцы высокого владения предметом», «желание завоевать уважение и симпатию учащихся» и «стремление к самоутверждению». Нетрудно заметить, что заданные таким образом целевые ориентиры, по сути дела, фиксируют мотивационные тенденции достижения. В терминологии А.Н. Леонтьева¹⁰² это можно охарактеризовать как «сдвиг мотива на цель». Иными словами, в данном вопросе о целях организации учебной деятельности место целей заняли три разных мотивировки, связанные с достижениями либо во владении предметом, либо в повышении социального статуса среди учащихся, либо в личностном самоутверждении. Характерно, что все эти три целевые ориентации связаны с соци-

¹⁰² Леонтьев А.Н. Указ. соч.

альными мотивами достижения: желанием получить одобрение руководства, одобрение коллег, желанием повысить как свой социальный, так и профессиональный статус. Отличия значимости этих мотивов у учителей, преследующих три обозначенные выше цели, статистически значимы ($p = .01$) по сравнению со средними данными по всей выборке опрошенных (табл. 8.2).

Таблица 8.2. Выраженность мотивов, связанных с желанием социального одобрения и повышением статуса, среди учителей, преследующих цели профессиональной, социальной и личностной самореализации, в сравнении со средними данными по всей выборке, %

	Продемонстрировать учащимся образцы высокого владения предметом	Завоевать уважение и симпатию учащихся	Самоутвердиться	Средние данные по всей выборке
Желание получить одобрение руководства	11,5	14,0	15,2	5,8
Желание получить одобрение коллег	14,9	16,3	17,8	6,2
Желание приобрести более высокий статус среди коллег	17,3	15,6	19,7	6,3
Желание перейти на новую карьерную ступень	9,8	8,0	10,0	4,0

Таким образом, в целом приведенные в табл. 8.2 данные показывают, что целевые установки, содержащие интенцию на достижение (профессиональное, межличностное и самореализацию), существенно связаны у учителя с мотивами (желаниями) социального одобрения (поддержки) и повышением статуса. В принципе этот результат в содержательном плане достаточно понятен и ожидаем.

Вместе с тем, помимо мотивов социального достижения, этим трем целям соответствует и другой набор мотивов, который определяет и еще один вектор мотивационных тенденций. Он характеризует стремление как к развитию ребенка (его креативности, творческих способностей и качества знаний), так и к собственному

личностному развитию. Выраженность этих мотивов в сравнении со средними данными по всей выборке приведена в табл. 8.3.

Таблица 8.3. Выраженность мотивов, связанных с личностным ростом самого учителя и стремлением к развитию учащихся (креативность, качество знаний), среди учителей, преследующих цели профессиональной, социальной и личностной самореализации, в сравнении со средними данными по всей выборке, %

	Продемонстрировать учащимся образцы высокого владения предметом	Завоевать уважение и симпатию учащихся	Самоутвердиться	Средние данные по всей выборке
Стремление побудить своих учеников к развитию креативности и творческих способностей	83,4	76,9	79,6	69,7
Стремление повысить качество знаний своих учеников	89,2	82,9	86,2	73,8
Стремление к личностному росту	60,7	60,6	63,2	44,0

Таким образом, мы можем сделать вывод, что целеполагание, касающееся профессиональной, социальной и личностной самореализации, связано с повышенной актуализацией двух групп мотивов: одна из них характеризует вектор социального достижения и одобрения, другая — вектор, определяющий установку на развитие ученика и на собственный личностный рост.

8.3. Структурный анализ мотивации творческой активности учителя

Следует подчеркнуть, что соотношение целевых ориентаций и мотивации творческой деятельности учителя, с нашей точки зрения,

представляет особый интерес, поскольку само отношение цели к мотиву в рамках классических представлений о деятельности рассматривается как характеристика, определяющая своеобразие реализуемых в деятельности личностных смыслов¹⁰³. Заметим, что имеющиеся у нас данные позволяют проанализировать своеобразие взаимосвязей целей и мотивов среди разных групп учителей: преподающих по разным типам программ (общеобразовательным, экспериментальным, авторским); имеющих разный уровень профессиональной квалификации; работающих с учащимися разных возрастных параллелей и др. Подобный анализ позволяет охарактеризовать своеобразие *смысловой позиции*, которую реализуют в своей деятельности те или иные группы педагогов. В связи с этим особый интерес, с нашей точки зрения, представляет сопоставление взаимосвязей целей и мотивов разных групп учителей с различным педагогическим стажем, поскольку это дает возможность рассмотреть *динамику изменения смысловой позиции учителя на протяжении его профессиональной карьеры*.

С этой целью нами был проведен специальный факторный анализ, позволяющий выявить статистически значимые взаимосвязи отдельных целей и мотивов. Для проведения факторного анализа нами была составлена матрица данных, где строки представляют различные виды мотивов и целей, которые использует учитель при организации учебного процесса. Столбцы же определяют подвыборки учителей с разным стажем педагогической деятельности (до 3 лет, 3–8 лет, 9–13 лет, 14–18 лет, 19–23 года, более 24 лет). Ячейка матрицы (пересечение столбца и строки) фиксирует процент учителей из группы с соответствующим стажем, указавших соответствующий мотив, цель. Составленная таким образом матрица была обработана с помощью факторного анализа (метод главных компонент) с последующим вращением по критерию Varimax Кайзера. В результате факторного анализа были выделены следующие пять факторов, описывающих 99,7% общей суммарной дисперсии.

Первый биполярный фактор, F1: «установка на развитие ученика как субъекта учебной деятельности, собственное профессиональное развитие — профессиональная пассивность, ситуативное проявление учителем творческой активности». Положительный полюс данного фактора определяет объединение следующих целей: «научить учащихся получать знания самостоятельно», «сфор-

¹⁰³ Леонтьев А.Н. Указ. соч.

мировать у учащихся навыки сотрудничества и взаимопомощи», «развить индивидуальные особенности учащихся», «развить у учащихся творческие способности». Характерно, что объединение этих целей, ориентированных на развитие ученика, высоко коррелирует с мотивацией «стремление к совершенству и собственному профессиональному развитию». Отрицательный полюс определяют такие ответы, как «отсутствие мотивации к проявлению творческой активности в профессиональной деятельности» либо просто «желание разнообразить свою профессиональную деятельность».

Второй униполярный фактор, F2: «реализация воспитательных целей как средство собственного социального самоутверждения». Этот фактор объединил выбор учителем в качестве значимых таких целей, как «формирование у учащихся исполнительности и добросовестности», «выявление реальных проблем и интересов учащихся». Показательно, что эти цели высоко коррелируют, с одной стороны, со стремлением учителя к «самоутверждению», «желанием перейти на новую карьерную ступень», «желанием получить одобрение руководства», «стремлением к личностному росту», а с другой — со «стремлением завоевать уважение и симпатию учащихся», «дать учащимся возможность выразить свою точку зрения», «научиться у учащихся чему-то новому». Таким образом, воспитательные цели коррелируют с двумя мотивационными тенденциями: одна из них ориентирована на социальное самоутверждение учителя, другая же — на социальную поддержку учащегося.

Третий биполярный фактор, F3: «достижение высокого профессионального статуса среди коллег — стремление реализовать себя как профессионала-предметника». Положительный полюс данного фактора задает целевую ориентацию учителя на формирование у учащихся интереса к своему учебному предмету, причем показательно, что подобная целевая ориентация высоко коррелирует с социальными мотивами достижения в профессиональной среде: «желание приобрести более высокий статус среди коллег», «желание получить их одобрение». Отрицательный полюс связан с мотивацией достижения путем «демонстрации учащимся образцов высокого владения предметом».

Четвертый униполярный фактор, F4: «ориентация учителя на личностное развитие учащихся». Характерно, что целевые педагогические установки, связанные с «формированием у учащихся адекватной самооценки» и «развитием у школьников ответствен-

ности и способности критически мыслить» высоко коррелируют с мотивацией, которая выражена в «стремлении побудить своих учеников к развитию креативности и творческих способностей».

Пятый биполярный фактор, F5: «формирование прочных знаний — финансовое поощрение учителя со стороны руководства». Заметим, что материальное стимулирование педагогического творчества оказывается не связанным ни с одним из выделенных ранее содержательных факторов и, более того, отрицательно коррелирует с целевой установкой на формирование у учащихся прочных знаний. В свою очередь, и формирование прочных знаний выступает как самостоятельная цель, отражающая, по-видимому, лишь общую идеологическую направленность деятельности педагога, поскольку не связана ни с мотивами, побуждающими творческую активность, ни с другими целевыми ориентациями.

Вернемся теперь к поставленной нами выше задаче о рассмотрении динамики изменения смысловой позиции учителя на разных этапах профессиональной деятельности. Для этого приведем значения по осям выделенных факторов у групп учителей с различным стажем (табл. 8.4).

Таблица 8.4. Значения по осям выделенных факторов среди учителей, вошедших в различные по объему профессионального опыта (стажа) группы

Стаж	F1 (35,6%)	F2 (28,4%)	F3 (13,7%)	F4 (12,9%)	F5 (9,1%)
До 3 лет	-1,1	0,7	-1,2	0,2	1,1
3–8 лет	0,1	1,6	1,0	-0,6	-0,5
9–13 лет	-1,0	-1,3	0,6	-1,0	-0,3
14–18 лет	0,3	-0,2	-1,0	0,6	-1,6
18–23 лет	0,2	-0,4	1,0	1,6	0,6
24 года и более	1,6	-0,4	-0,4	-0,8	0,8

Для интерпретации смысловой позиции педагога в соответствующей группе нас в первую очередь будут интересовать *акцентирующиеся* по осям выделенных факторов, поэтому анализ целесообразно проводить, учитывая, в первую очередь, наиболее высокие значения. Следует также оговорить, что факторы F2 и F4 являются униполярными с положительными полюсами, отсюда следует, что

отрицательные значения по осям этих факторов (в тех или иных группах, выделенных в соответствии с профессиональным стажем) следует рассматривать как отсутствие выраженной тенденции, фиксируемой этими факторами.

Учителя со стажем до 3 лет. Из приведенных в табл. 8.4 данных видно, что учителя этой группы склонны ориентироваться на обобщенную целевую установку образования: «необходимость дать учащимся прочные знания» (значение по фактору F5 равно 1,1). При этом начинающий свою деятельность учитель считает, что эта цель может быть достигнута путем демонстрации учащимся *образцов высокого владения предметом*. В этом отношении он склонен обучать ребенка, демонстрируя (показывая) ему собственный высокий уровень владения своим учебным предметом, т.е. подчеркивая *собственное мастерство* (F3 –1,2). И наконец, следует отметить, что мотивация собственно творческой деятельности на этом этапе еще не сформирована; в основном начинающего учителя побуждает к проявлению творческой активности стремление разнообразить содержание своей деятельности (F1 –1,1). В целом важно обратить внимание на то, что у молодого педагога образовательные цели еще мало дифференцированы. Он, по сути дела, начинает свою профессиональную деятельность как *учитель-предметник*, ориентированный на формирование прочных знаний путем демонстрации учащимся образцов высокого владения учебным предметом.

Стоит также отметить, что на этом начальном этапе профессиональной деятельности довольно значимыми являются и воспитательные задачи (F2 0,7). Однако сами эти задачи направлены в основном на формирование нормативного поведения ребенка (исполнительности и добросовестности); причем их достижение мотивировано стремлением учителя к социальному самоутверждению.

Учителя со стажем 3–8 лет. Важно подчеркнуть, что на этом этапе становления профессиональной деятельности отмеченные выше воспитательные задачи уже становятся явно доминирующими (F2 1,6). Вместе с тем заметим, что помимо формирования у учащихся исполнительности и добросовестности в комплекс воспитательных задач, фиксируемых фактором F2, входит и «выявление учителем реальных проблем и интересов учащихся», что, в свою очередь, связано с комплексом мотивов социальной поддержки школьников («дать учащимся возможность выразить свою

точку зрения», «стремление завоевать уважение и симпатию учащихся», «научиться у учащихся чему-то новому»). Таким образом, мы можем сделать вывод, что на этом этапе профессиональной деятельности у учителя актуализируется установка на реализацию *партнерских отношений* с учащимися при организации образовательного процесса. Характерно, что с этим коррелируют и высокие значения по оси фактора F3 (1,0). Данный фактор, напомним, определяет в качестве основной целевой установки учителя формирование у учащихся *интереса к собственному предмету*, и в то же время здесь четко проявляется значимость для педагога получения одобрения со стороны коллег. Таким образом, мы можем сделать вывод, что на этом этапе профессиональной деятельности крайне важной для учителя оказывается сама социально-психологическая ситуация, в которой реализуется его профессиональная деятельность: здесь важно и хорошее отношение учеников, и одобрение руководства, и поддержка коллег. Сами же цели деятельности смещены с собственно обучающих, как это было у начинающего учителя, к воспитательным; педагог начинает акцентировать внимание на личностных проявлениях ученика, важным аспектом деятельности становится выявление реальных проблем и интересов школьников. Вместе с тем мотивация собственно творческой профессиональной деятельности на данном этапе явно не выражена.

Учителя со стажем 9–13 лет. Этот этап становления профессиональной деятельности можно рассматривать как период своеобразного *профессионального кризиса*. Действительно, по первому фактору мы имеем выраженное негативное значение ($F1 - 1,0$), что свидетельствует об отсутствии каких-либо очевидных содержательных мотивов, побуждающих учителя к проявлению творческой активности; если он ее и проявляет, то скорее ради разнообразия, а не с целью развития учащихся. Заметим, что на этом этапе практически теряют свою значимость и мотивы, связанные со стремлением к социальному самоутверждению (фактор F2 имеет выраженное отрицательное значение). Таким образом, параллельно отходят на второй план и интерес к реализации воспитательных задач, и желание формировать у учащихся интерес к своему предмету.

Учителя со стажем 14–18 лет. На этом этапе весьма актуальным и значимым становится финансовое поощрение творческой активности учителя со стороны руководства ($F5 - 1,6$). Вместе с тем следует отметить, что здесь начинает проявляться новая доми-

нанта, определяющая целевую ориентацию деятельности учителя, которая направлена на постановку задач личностного развития учащихся — «формирования адекватной самооценки», «развития ответственности и способности критически мыслить» (F4 0,6). Причем важным мотивом деятельности педагога является стремление к «развитию у учащихся креативности и творческих способностей». Подчеркнем, что на этом этапе происходит кардинальное изменение смысловой доминанты, направляющей характер деятельности педагога в сторону *личностного развития учащихся*. И в связи с этим совершенно по-иному следует оценивать высокое отрицательное значение по оси фактора F3 (–1,0) — установка на демонстрацию учителем высокого уровня владения предметом. Заметим, что в данном смысловом контексте подобная целевая установка оказывается связана не столько с демонстрацией собственного мастерства (самоутверждением), которую мы отмечали у начинающих учителей со стажем до 3 лет, сколько с развитием творческих способностей учащихся и формированием у них адекватной самооценки, критичности мышления.

Учителя со стажем 19–23 года. На этом этапе отмеченная выше тенденция, связанная с появлением целевых задач развития личности учащихся, становится доминирующей (значение по фактору F4 1,6). Явное доминирование подобной задачи заметно меняет общий контекст учебной деятельности. Так, например, с отрицательного на положительное изменяется значение по фактору F3: вместо задачи демонстрации образцов деятельности главным оказывается формирование у учащихся *интереса* к предмету (F3 1,04). Актуализируется и важность задачи формирования у учащихся прочных знаний (F5 0,6). Таким образом, мы можем сделать вывод и о том, что на данном этапе профессиональной деятельности появление новой образовательной доминанты перестраивает общую структуру образовательного процесса в направлении личностного развития учащихся, их учебных интересов.

Учителя со стажем более 24 лет. На данном этапе профессиональной деятельности формируется совершенно новая доминанта, которую определяет высокое положительное значение по оси фактора F1 (1,6). По сути дела, этот полюс фактора мы характеризовали как проявление установки на развитие ученика в качестве субъекта учебной деятельности. Показательно, что с комплексом таких задач, как «научить учащихся получать знания самостоятельно»,

«сформировать у учащихся навыки сотрудничества и взаимопомощи», «развить индивидуальные особенности учащихся», «развить у учащихся творческие способности», у учителей данной группы оказывается связана и мотивация к собственному «совершенствованию и профессиональному развитию».

Отмеченные изменения, происходящие на протяжении профессиональной карьеры учителя, позволяют сделать вывод, что в реально сложившихся социальных условиях организации образовательного процесса в школе педагог проходит довольно длительный путь «профессионального созревания», когда лишь после длительного периода работы у него формируется комплекс установок, связанный с развитием учащегося как субъекта учебной деятельности. Таким образом, стихийно учитель приходит к пониманию ценностной значимости целевых задач *развивающего обучения*, но на «присвоение» этих задач как задач, ориентирующих собственную профессиональную активность, у учителя уходит практически более 20 лет.

На приведенные выше данные о своеобразии мотивационно-целевых ориентаций среди учителей различных по уровню профессионального стажа групп можно посмотреть и несколько иначе. Действительно, они, возможно, отражают и определенную *логику* социального становления учителя как субъекта профессиональной деятельности. В связи с этим можно выделить пять этапов.

На первом этапе формирования целевой доминантой деятельности является общая идеологическая установка: необходимость дать учащимся прочные знания. Средством ее реализации является демонстрация учащимся образцов высокого владения соответствующим предметом (через «мастерство» учителя-предметника и выстраивание социальных отношений с учащимися). При этом важной мотивацией выступают стремление к самоутверждению, личностному и карьерному росту. В то же время собственно творческая мотивация здесь отсутствует.

На втором этапе ключевой мотивационной доминантой выступает сфера социальных отношений с учениками и коллегами; появляются новые важные целевые аспекты профессиональной деятельности, связанные с постановкой воспитательных задач и стремлением пробудить у учащихся интерес к собственному предмету. Иными словами, на этом этапе принципиально важным оказывается не столько демонстрация образцов деятельности, сколько активизация интереса и учебной мотивации учащихся.

На третьем этапе становления профессиональной деятельности учителя происходит принципиальная смена целевых установок, когда доминантой оказывается личностное развитие учащихся (формирование адекватной самооценки, ответственности и критического мышления).

На четвертом этапе, наряду с задачами личностного развития, активизируются целевые установки, связанные с формированием позитивной мотивации и интересом к предмету.

И наконец, на завершающем пятом этапе целевой доминантой оказывается формирование учащегося как субъекта учебной деятельности с параллельным повышением значимости общеидеологической целевой установки на формирование прочных знаний учащихся.

Важно обратить внимание на то, что логика трансформации целевых и мотивационных аспектов деятельности учителя на протяжении его профессиональной карьеры имеет циклический характер («замыкается в круг»). Действительно, мы видим, как на протяжении профессиональной карьеры идеологическая установка «формирование прочных знаний» претерпевает существенные трансформации, наполняясь все более содержательным смыслом, когда учитель переходит от задач демонстрации образца деятельности к формированию ученика как субъекта учебной деятельности, субъекта собственного образования.

Возможно, прохождение выделенных нами этапов (фаз) с переживанием своеобразного профессионального кризиса имеет смысл организовать в рамках особого педагогического проекта по подготовке учителя, но это уже задача не социологии образования, а педагогической практики.

8.4. Выводы

Подводя итог, зафиксируем наиболее важные, на наш взгляд, результаты, полученные в ходе проведенного исследования:

- образование учителя существенно влияет на мотивацию его творческой деятельности. Так, учителя с высшим образованием более сориентированы на саморазвитие и развитие креативности ученика, а учителя со средним образованием — на внешнюю мотивацию;
- квалификация педагога влияет на формирование мотивации, обуславливающей проявление творческой активности. Чем

выше профессиональный статус, тем сильнее выражена ориентация учителей на развитие творческих способностей учащихся и на собственное профессиональное развитие;

- программа преподавания влияет на мотивацию творческой деятельности: учителя, преподающие по авторским программам, в качестве основного мотива чаще ориентированы на собственное профессиональное развитие и переход на новую карьерную ступень.

Сопоставление целей и мотивов творческой деятельности педагогов позволяет сделать вывод, что целеполагание, затрагивающее профессиональную, социальную и личностную самореализацию, связано с повышенной актуализацией двух групп мотивов: мотивов социального достижения и одобрения и мотивов, где ставится акцент как на развитие учащихся, так и на собственный личностный рост.

Исследование особенностей влияния профессионального стажа педагога на изменение целеполагания и мотивации его творческой активности позволило установить, что логика трансформации целевых и мотивационных аспектов деятельности учителя на протяжении его профессиональной карьеры носит циклический характер. На протяжении карьеры идеологическая установка «формирование прочных знаний» претерпевает существенные изменения, наполняясь содержательным смыслом. При этом учитель переходит от задач демонстрации образца деятельности к формированию ученика как субъекта учебной деятельности и собственного образования.

9. КОМУ ТРУДНЕЕ ВСЕГО: МОЛОДЫЕ УЧИТЕЛЯ И УЧИТЕЛЯ, РАБОТАЮЩИЕ В СЛОЖНЫХ КЛАССАХ

9.1. Молодые учителя на рынке труда

В российских и зарубежных сравнительных исследованиях последних лет, изучающих вопросы кадрового состава педагогов, отмечена тенденция старения кадров. В связи с этим на федеральном уровне и в регионах предприняты серьезные усилия по поддержке молодых педагогов, повышению их материального статуса, организации наставничества и развитию профессиональных компетенций. Политика поддержки и удержания молодых учителей в образовательной организации, несомненно, является частью управленческой деятельности руководителя организации и в итоге имеет самое большое значение для увеличения доли молодых педагогов в общеобразовательной организации, регионе и Российской Федерации в целом.

Опросы руководителей, проводимые в ходе МЭО, показали, что численность молодых учителей более всего возросла в общеобразовательных организациях городов с населением от 100 тыс. до 1 млн человек (48%) (табл. 9.1).

Таблица 9.1. Изменения в численности молодых учителей за период с 2012 по 2014 г. в зависимости от типа населенного пункта, % от числа опрошенных

Характер изменения численности молодых учителей	Москва	Города с населением			Пгт и села
		свыше 1 млн человек	от 100 тыс. до 1 млн человек	до 100 тыс. человек	
Снизилась	10	7	6	15	10
Выросла	47	45	48	40	43
Нет изменений	43	47	46	44	47

Руководители автономных общеобразовательных организаций чаще, чем другие, отмечают рост численности молодых учителей (55% в сравнении с 46% в бюджетных организациях и 43% в казенных) (рис. 9.1).



Рис. 9.1. Изменения в численности молодых учителей за период с 2012 по 2014 г. в зависимости от организационно-правовой формы образовательной организации, % от числа опрошенных

Большинство руководителей государственных общеобразовательных организаций отмечают рост численности молодых учителей (47%). Руководители частных общеобразовательных организаций скорее склонны утверждать, что численность молодых педагогов не изменилась по сравнению с прошлыми периодами (59%) (рис. 9.2).

Количество молодых учителей более всего выросло в образовательных комплексах — 53% против 42% в общеобразовательных организациях и 49% в гимназиях и общеобразовательных организациях, реализующих образовательные программы повышенного уровня. Большинство руководителей общеобразовательных организаций считает, что в их организациях не произошло изменений в кадровом составе среди молодых педагогов (49%) (рис. 9.3).

Одним из способов дальнейшего привлечения и удержания в школе молодых учителей является регулирование их материального вознаграждения. В 2014 г. средняя по стране заработная плата педагогов общеобразовательного учреждения составляла 23 703 руб. Средний размер заработной платы, достаточный, по мнению ру-

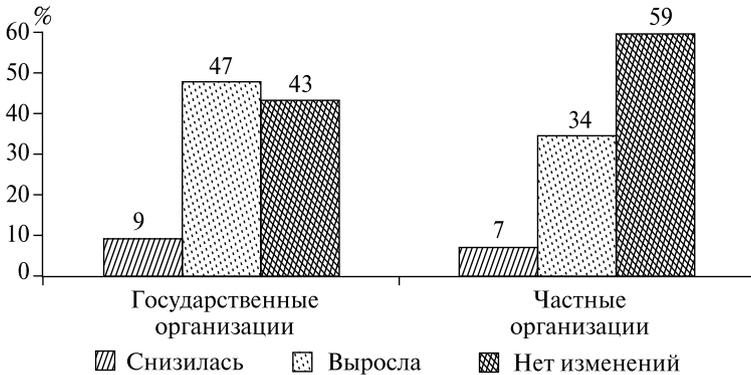


Рис. 9.2. Изменения в численности молодых учителей за период с 2012 по 2014 г. в зависимости от формы собственности образовательной организации, % от числа опрошенных

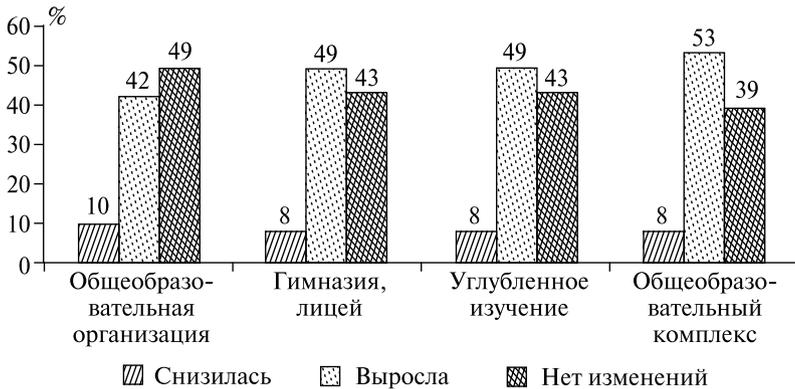


Рис. 9.3. Изменения в численности молодых учителей за период с 2012 по 2014 г. в зависимости от уровня и вида реализуемых образовательных программ, % от числа опрошенных

ководителей общеобразовательных организаций, для привлечения на полную ставку молодых педагогов, составляет 39 352 руб., что в 1,66 раза больше их фактической заработной платы. В Москве соотношение между реальной и желаемой заработной платой несколько меньше и составляет 1,36. Наибольший разрыв наблюдается в сельской местности и в маленьких городах. В городах с населением до 100 тыс. жителей привлекательной для молодого специалиста

считается зарплата в 35 655 руб., которая в 1,9 раза превышает фактический уровень заработной платы, равный 18 778 руб. (рис. 9.4).

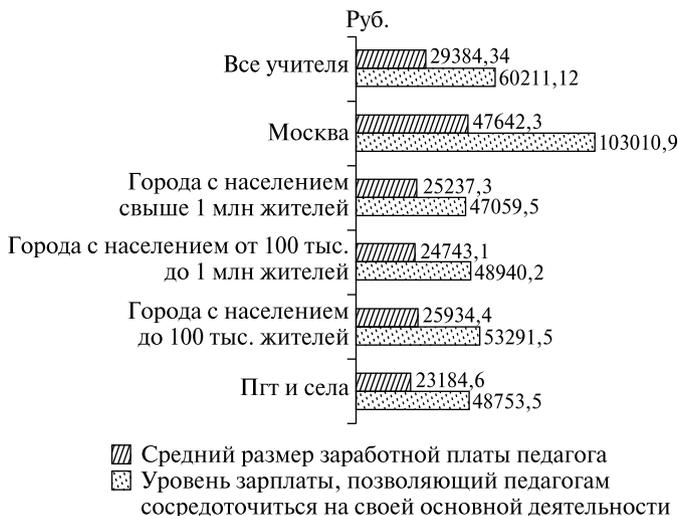


Рис. 9.4. Соотношение уровня заработной платы, достаточного для привлечения на полную ставку молодых педагогов, к их фактической заработной плате, 2014 г.

За последние 4 года отношение желаемой заработной платы к действительной упало с 2 до 1,6 раза, что связано с увеличением уровня заработной платы молодых специалистов, проработавших в школе менее 3 лет, с 12 325 до 17 325 руб. в 2012 г. и до 25 884 руб. в 2013 г. (рис. 9.5).



Рис. 9.5. Отношение уровня заработной платы, достаточного для привлечения на полную ставку молодых педагогов, к их фактической заработной плате, 2011–2014 гг.

Востребованность же молодых специалистов, которая не вызвала сомнений и не была предметом дискуссий, оказалась не столь абсолютной. Так, ответы руководителей образовательных учреждений об их потребности в молодых специалистах распределились достаточно неоднозначно: 12% отметили, что нуждаются в молодых учителях в высокой степени, еще 32% — в средней, 18% — в низкой и 38% не испытывают потребности в данном типе учителей. О нужде в молодых специалистах в большей степени заявляют руководители сельских общеобразовательных организаций (18%) и общеобразовательных организаций, расположенных в маленьких населенных пунктах (19%), что вполне логично, так как они испытывают нехватку кадров, которые остались бы работать в своем населенном пункте. У Москвы и крупных городов таких проблем нет: туда специалисты переезжают в поисках более высокого уровня жизни и лучших трудовых условий. Половина опрошенных руководителей крупных городов ответили, что не нуждаются в молодых специалистах (рис. 9.6). Это означает, что приход молодых учителей в школу часто сопряжен с преодолением барьеров уже в самом начале, при приеме на работу. Серьезные трудности молодой учитель встречает и в дальнейшем, погружаясь в школьную практику.

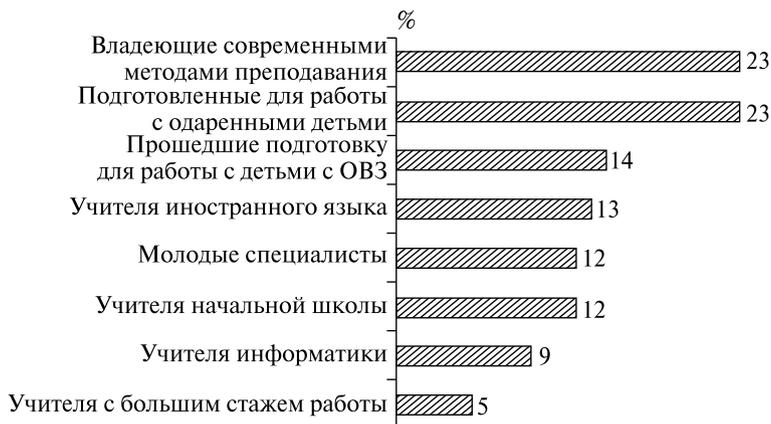


Рис. 9.6. Категории учителей, востребованные образовательными учреждениями, 2014 г., % от числа опрошенных

Отметим показательный момент. Как видно из рис. 9.6, более всего директора школ ждут учителей, владеющих современными методами преподавания, но как раз молодые специалисты, получившие современную подготовку, по-видимому, не удовлетворяют этим требованиям. Отсутствие необходимой для работы в современной школе подготовки — одна из острых проблем молодых учителей. Информацию об этой и других проблемах, с которыми сталкиваются молодые учителя, их профессиональных дефицитах и запросах мы получаем из международного исследования TALIS. Кроме того, это исследование выявило ряд общих проблем для молодых специалистов и учителей, работающих в неблагополучных школах и обучающих сложный контингент учащихся.

9.2. Подготовка и профессиональное развитие молодых учителей и учителей, обучающихся сложные контингенты учащихся

Данные TALIS-2013 позволили проанализировать состояние отечественного учительского корпуса с учетом возрастных характеристик учителей — участников опроса и социального контекста школ, в котором они работают. Этот анализ показал, что российское учительство не стоит рассматривать как гомогенную и консолидированную группу, демонстрирующую общие профессиональные установки и одинаково оценивающую свои профессиональные возможности. Необходимо учесть, что учительский корпус дифференцирован по возрасту и социальному контексту, в котором работают учителя, т.е. по характеристикам обучаемого контингента. Существует ряд проблем, о которых наиболее открыто заявляют определенные группы: молодые учителя (в возрасте до 30 лет) и те, кто обучает наиболее сложные контингенты учащихся. Поясним, что сложность контингента в рассматриваемом исследовании определялась по доле учащихся со следующими характеристиками:

- учащиеся, чей родной язык отличается от языка (языков) обучения;
- учащиеся с низкой академической успеваемостью;
- учащиеся ОВЗ;
- учащиеся, у которых наблюдаются проблемы с поведением;
- учащиеся, живущие в неблагоприятных социальных условиях.

По результатам факторного анализа был сформирован один комплексный показатель сложности контингента, который включил перечисленные пункты. Все учителя, принявшие участие в исследовании, были разделены на три группы: 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 свыше 30% сложных учеников). Также были выделены разные возрастные группы: от наиболее молодых учителей, моложе 30 лет, до тех, кому на момент исследования было более 60 лет. Дальнейший анализ показал существенную дифференциацию оценок и установок учителей, принадлежащих к разным группам, а также различия в уровне их профессиональной подготовки.

9.3. Подготовка молодых учителей

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что большая часть проблем молодых учителей — в особенностях их профессиональной подготовки, в которой отсутствуют некоторые важные элементы. Например, существует ряд свидетельств, подтверждающих эффективность такого элемента подготовки учителей, как постепенный полноценный переход к практике еще в процессе обучения. В 2006 г. Артур Левин по результатам четырехлетнего изучения деятельности 28 разных школ и отделений, готовящих учителей в США, так описал наиболее успешные программы: «Это программы, цель которых — подготовить наилучших учителей и которые очень ясно определяют, что наилучший учитель должен знать и быть способным делать. Практический компонент в этих программах обширный, начинается рано и позволяет студентам немедленно применять в реальной школьной практике ту теорию, которую они изучают. Существует самая тесная связь между программой подготовки студентов и школой, в которой они работают практически, включая тесное и непрерывное взаимодействие сотрудников университета и школы, штата, отвечающего за академическую и практическую подготовку. И те и другие ориентируются на самые высокие стандарты»¹⁰⁴.

Именно этого элемента связи между теоретическим обучением и практикой, университетом и школой существенно не хватает

¹⁰⁴ *Levine A.* Educating school teachers: The education schools project: rep. 2. Washington DC, 2006. P. 81.

в профессиональном образовании наших учителей. Все исследователи признают, что чрезвычайно важным условием подготовки эффективных учителей является школьная практика в период их обучения. Национальный совет по исследованиям США (US National Research Council) определил эту практику как один из трех основных аспектов подготовки учителей, который может оказывать наибольшее влияние на учебные достижения учеников наряду с предметными знаниями и качеством кандидатов на приобретение этой профессии¹⁰⁵.

Конечно, признавая значимость качественной практики, важно точно определить, что создает это качество. Л. Дарлинг-Хаммонд находит, что наилучшие программы подготовки учителей предусматривают значительное время на работу в школе. В том числе в него входит преподавание не менее года под руководством одного или нескольких учителей, которые выстраивают практику так, чтобы студент-педагог поработал с учениками, имеющими самые разные учебные потребности¹⁰⁶.

Международные эксперты в области подготовки учителей также подчеркивают, что практика должна интегрироваться в учебный курс и проходить под строгим руководством опытных педагогов¹⁰⁷. В частности, на данном этапе подготовки молодые учителя приобретают такие существенные профессиональные компетенции, необходимые для качественного преподавания, как умение управлять классом и владение оценочными инструментами и способами анализа данных оценивания. Исследование показало, что молодые учителя ими не обладают.

Уровень профессиональной подготовки

Рассмотрим уровень профессиональной подготовки интересующих нас групп учителей. Как показано на рис. 9.7 и 9.8, сами они низко оценивают качество своей профессиональной подготовки.

¹⁰⁵ Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers / NCATE. 2010. 40 p.

¹⁰⁶ Darling-Hammond L. Constructing 21st century teacher education // J. of teacher education. 2006. Vol. 57 (3). P. 300–314.

¹⁰⁷ Cooper J., Alvarado A. Preparation, recruitment, and retention of teachers. P.: The Intern. Acad. of Education, 2006. (Education policy ser. 5).

Неуверенность в своих возможностях понятна, когда это касается неопытных молодых учителей, но то же относится и к учителям, работающим с наиболее сложными контингентами учащихся.

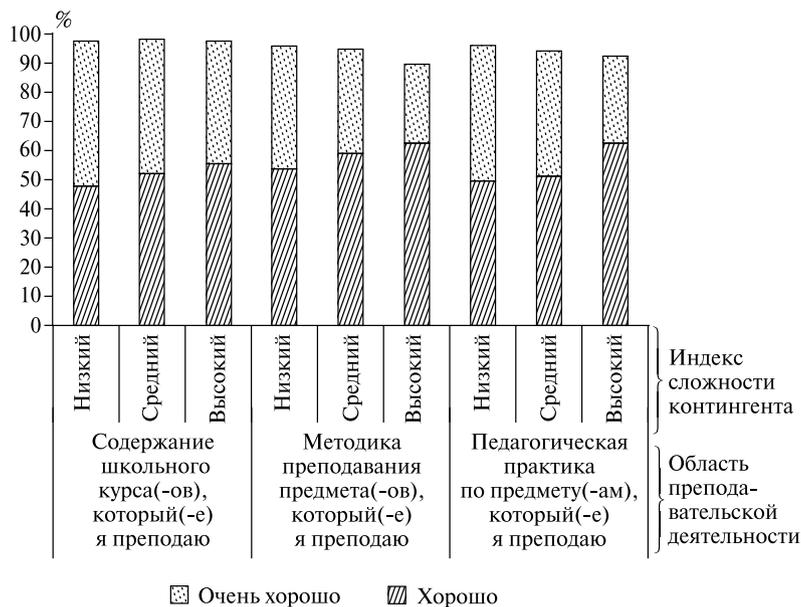


Рис. 9.7. Подготовленность учителей в зависимости от работы с контингентом разного индекса сложности, по их собственным оценкам, 2014 г.

Считаем важным обратить внимание на то, что среди молодых учителей больше тех, кто не имеет высшего образования, как показано в табл. 9.2. Исследование показывает, что в школу в последние несколько лет активно приходят выпускники педагогических колледжей. Возможно, часть из них в момент опроса получала высшее образование заочно.

Схожая ситуация и в группе учителей, работающих в наиболее сложных классах. Среди них также больше тех, кто не имеет высшего и даже среднего профессионального образования (табл. 9.3).

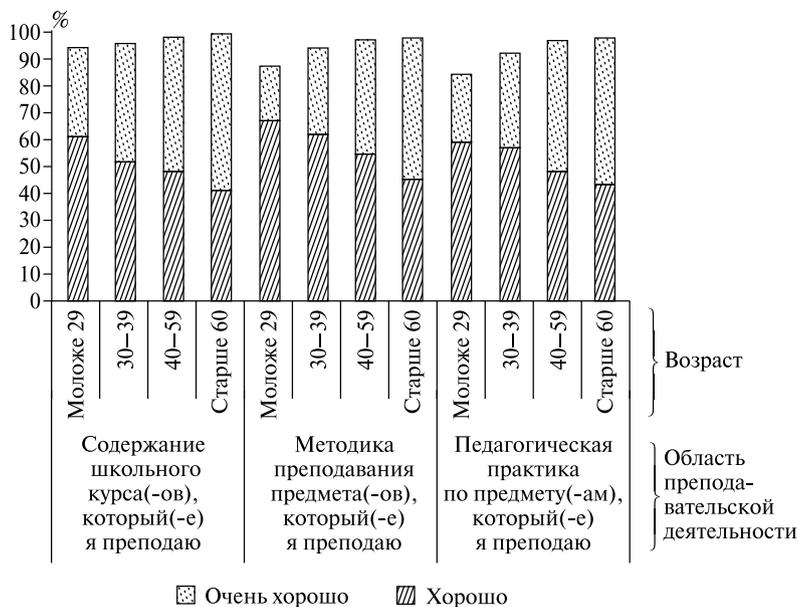


Рис. 9.8. Подготовленность учителей в зависимости от возраста, по их собственным оценкам, 2014 г.

Таблица 9.2. Уровень образования учителей разных возрастных групп, 2014 г., % от числа опрошенных

Уровень образования учителя	Возрастная группа			
	29 лет и моложе	30-39 лет	40-59 лет	Старше 60 лет
Общее или начальное среднее образование	0,12	2,00	1,72	0
Среднее профессиональное образование	15,51	4,38	7,94	6,70
Высшее образование	84,04	92,55	89,94	92,33
Степень кандидата или доктора	0,32	1,07	0,39	0,97

Таблица 9.3. Уровень образования учителей в группах с контингентом разного уровня сложности, 2014 г., % от числа опрошенных

Уровень образования учителя	Индекс сложности контингента класса		
	Низкий	Средний	Высокий
Общее или начальное среднее образование	1,16	1,06	6,67
Среднее профессиональное образование	9,03	5,64	9,90
Высшее образование	89,17	92,79	83,27
Степень кандидата или доктора	0,64	0,51	0,16

Условия работы

Позитивная тенденция трудоустройства молодых учителей состоит в том, что основная часть наименее опытных учителей попадает в школы с благополучным контингентом, но далеко не везде это так. Данные ОЭСР подтверждают информацию из более ранних исследований, которые показали, что молодых учителей часто трудоустраивают в неблагополучные школы, где они не справляются с ситуацией¹⁰⁸. Это негативно отражается на достижениях учеников и на доле учителей, остающихся в профессии¹⁰⁹. К счастью, эта практика на наши школы не распространяется. Среди самых молодых наших учителей, моложе 25 лет, 50,34% работают в школах с наименьшей долей сложного контингента, 39,17% — со средним по сложности и только 10,48% — с наиболее сложным контингентом.

Молодые учителя в России имеют меньшую нагрузку, чем их более опытные коллеги, — 43,6 часа (за исключением учителей старше 60 лет), но на преподавание тратят примерно столько же времени (табл. 9.4). Зато они несколько меньше занимаются подготовкой к урокам, общением с родителями и сотрудничеством с коллегами и управлением школой. Учителя же, обучающие наиболее сложных детей, наоборот, больше всех остальных вовлечены

¹⁰⁸ Teaching in Focus / OECD. 2015. No. 2.

¹⁰⁹ Ingersoll R.M. Out-of-field teaching, educational inequality, and the organization of schools: An exploratory analysis. Washington: Center for the Study of Teaching a. Policy, 2002. Jan. 36 p.

в управление и командную работу. Но особенно много времени у них занимают административная работа и отчетность.

Таблица 9.4. Распределение рабочего времени учителей в зависимости от возраста и обучаемого контингента, 2014 г., % от числа опрошенных

Вид работы	Индекс сложности контингента			Возраст			
	Низкий	Средний	Высокий	Менее 29 лет	30–39 лет	40–59 лет	Старше 60 лет
Работа в целом	46,95	45,31	44,42	43,58	47,04	47,20	42,44
Преподавание	23,49	23,28	24,64	23,92	23,81	23,82	19,81
Индивидуальное планирование или подготовка к урокам как в школе, так и вне ее	10,23	10,91	9,88	9,06	10,28	10,77	10,24
Работа в команде и общение с коллегами в этой школе	3,49	3,75	4,10	3,19	3,53	3,80	3,10
Участие в управлении школой	1,72	1,48	3,16	1,31	2,41	1,70	1,28
Общая административная работа (в том числе ведение документации, общение и т.д.)	3,80	4,15	6,08	3,98	4,92	3,95	3,47
Связь и сотрудничество с родителями или опекунами	2,09	2,28	2,43	1,73	2,02	2,36	1,89

Профессиональное развитие

В докладе А. Шляйхера¹¹⁰ фиксируется, что во многих странах программы для начальной подготовки молодых учителей сместились

¹¹⁰ *Schleischer A. Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world: Background for the Intern. summit on the teaching profession. P.: OECD Publishing, 2011. 60 p.*

к модели, основанной не столько на академической подготовке, сколько на обучении профессионалов «на местах», в среде школы при совмещении теоретической базы и практики. Помимо академического курса с сильной опорой на сочетание исследовательского метода и ультрасовременной практики будущий педагог проходит более года преподавательской практики в специальной школе, созданной при университете. Цель такого практического курса — развить и апробировать инновационные методы и приемы, ну и конечно, выполнить самостоятельное исследование по практикам обучения и преподавания.

Стадии профессионального образования для учителей, введение в должность и профессиональное развитие должны быть взаимосвязаны, создавая концепцию так называемого «непрерывного обучения». Как отмечалось ранее, во многих странах образование учителя заключается не только в полноценном базовом формировании знаний самого предмета, теории педагогики и смежных наук, но также и в развитии навыков анализа происходящего и исследования в процессе работы. Доклад А. Шляйхера показывает, что «во многих странах исследовательские, аналитические навыки развиваются в потенциальном преподавателе в первую очередь, и именно на этом строится обучение будущего учителя»¹¹¹. Например, в Финляндии и в Шанхае (Китай) будущих учителей готовят к тому, чтобы они могли найти нужное педагогическое решение в отношении тех учащихся, которые не считают себя успешными, отстают в учебе, не уживаются в классе или просто нуждаются в любом виде помощи, проведя анализ сложившихся в классе условий, особенных запросов учащихся и собственного преподавания.

О наставничестве надо сказать, что исследования не подтверждают улучшения академических успехов будущих учителей в результате того, что они практикуются под руководством менторов¹¹², но это позитивно влияет на их установки, мотивацию¹¹³ и самочувствие¹¹⁴. Соответственно программы менторства повыша-

¹¹¹ *Schleischer A.* Op. cit.

¹¹² *Hattie J.* Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. L.: Routledge, 2009. 379 p.

¹¹³ Ibid.

¹¹⁴ *Totterdell M. [et al.]* The impact of NQT induction programs on the enhancement of teacher expertise, professional development, job satisfaction or retention rates: A systematic review of research on induction. L.: EPPI-Centre, 2004. 59 p.

ют долю остающихся в школе молодых учителей и сокращают финансовые издержки ухода учителей из профессии¹¹⁵.

По оценкам работающих в проблемных школах молодых учителей и учителей, работающих в проблемных школах, они существенно отстают в профессиональном развитии начиная с момента прихода в школу (табл. 9.5).

Таблица 9.5. Доля учителей, принимавших участие в вводных программах, в зависимости от возраста и индекса сложности контингента в классе, 2014 г., % от числа ответивших

Варианты ответов на вопрос об участии в вводных программах	Индекс сложности контингента			Возраст учителей			
	Низкий	Средний	Высокий	Менее 29 лет	30–39 лет	40–59 лет	Старше 60 лет
Я принимал(-а)/принимаю участие в программе вводного ориентационного этапа	62,69	55,96	46,78	43,67	50,77	64,36	65,39
Я принимал(-а)/принимаю участие в неофициальной вводной ориентационной деятельности, которая не является составной частью программы	48,50	48,53	39,22	38,37	42,67	50,89	51,1
Я принимал(-а)/принимаю участие в общем и (или) официальном знакомстве со школой	64,52	63,08	55,47	58,96	57,68	66,53	61,12

Для молодых учителей отсутствие вводного периода частично компенсируется наличием наставника, который есть у 30,3% учителей моложе 30 лет. Однако это существенно меньше, чем при-

¹¹⁵ *Darling-Hammond L. Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do // Educational leadership. 2003. Vol. 60 (8). P. 6–13.*

нято в современной практике подготовки молодых учителей и адаптации их к практической работе. Исследование показало, что наличие официальных программ ввода в профессию широко распространено, и в среднем более 60% молодых учителей участвуют в них. В странах, которые считаются образцами организации профессионального развития учителей, доля молодых учителей, проходящих официальный этап адаптации к практической деятельности, выше. В Канаде — более 80%, в Нидерландах, Австралии, Японии — более 90%, в Сингапуре — практически 100%.

В дальнейшем, работая в школе, молодые российские учителя, по их собственным оценкам, имеют наименьший доступ к различным формам профессионального развития (рис. 9.9).

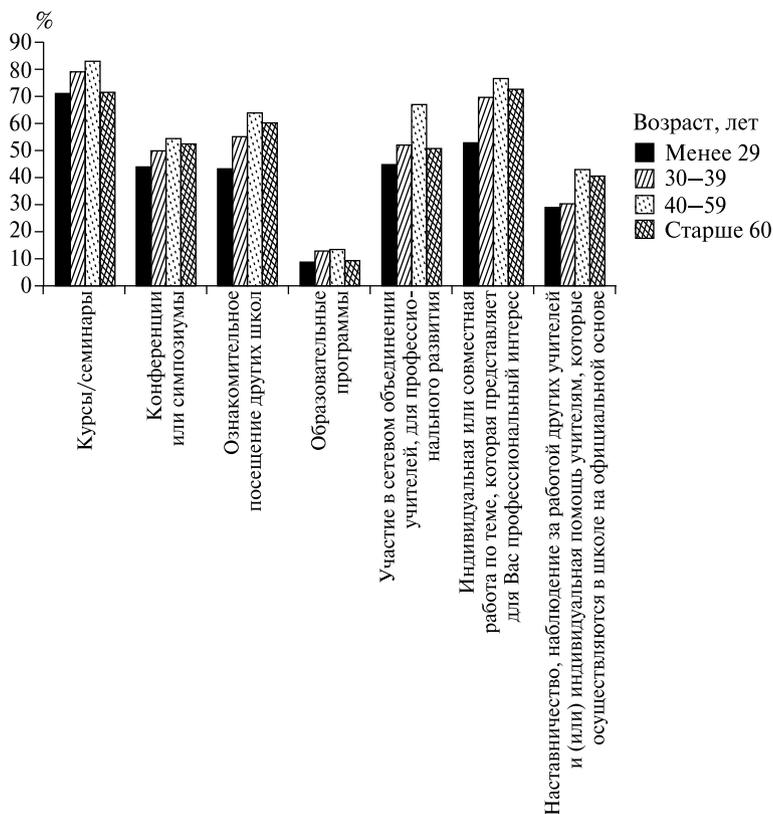


Рис. 9.9. Доля учителей, за последние 12 месяцев обратившихся к каким-либо из способов профессионального развития, в зависимости от возраста, 2014 г.

Учителя, работающие в наиболее неблагополучных школах, реже сообщают о том, что в их программу повышения квалификации входили все виды курсов. По оценкам этой категории учителей, они не посещали даже курсов, ориентированных на требования ФГОС, таких как «Обучение междисциплинарным навыкам», «Методы развития компетенций, необходимых для будущей работы или учебы» и даже «Использование новых технологий в работе», за исключением курсов, содержание которых отвечает особенностям их контингента: «Обучение учащихся с ограниченными возможностями здоровья» и «Преподавание в поликультурной или многоязычной среде». Доля учителей в данной группе, сообщивших, что они посещали эти курсы в процессе повышения квалификации, значительно больше, чем во всех других группах. Надо отметить, что несколько больше в рассматриваемой группе тех, кто сообщил о прохождении курса «Управление и администрирование в школе». В целом подборка этих курсов соответствует запросу данной группы на дальнейшее профессиональное развитие, на котором мы остановимся ниже. Особенности профиля профессионального развития учителей, работающих с контингентами разной сложности, представлены на рис. 9.10.

Эффективность прохождения повышения квалификации учителя, работающие в наиболее неблагополучных школах, оценивают ниже своих коллег. Они реже говорят, что результат их профессионального развития был значительным. И только курсы «Обучение учащихся с ограниченными возможностями здоровья» и «Преподавание в поликультурной или многоязычной среде» они оценивают чуть выше, чем их коллеги, что подтверждает важность этого содержания для тех, кто обучает сложные контингенты детей. Как раз эти курсы, так же как и «Поведение учащихся и организация работы на уроке», молодые учителя оценивают критично. Они считают их менее полезными для себя, чем их коллеги во всех возрастных группах. Возможное объяснение этого состоит в том, что учителям моложе 30 лет, как мы отмечали в начале статьи, реже приходится работать в условиях проблемных школ. Но наибольшей проблемой приходится считать то, что молодые учителя реже всех подтверждают участие в программах профессионального развития практически по всем направлениям (табл. 9.6).

Обе выделенные группы учителей отличает то, что они существенно реже, чем все остальные участники опроса, подтверждали участие в наиболее активных современных формах профессиональ-

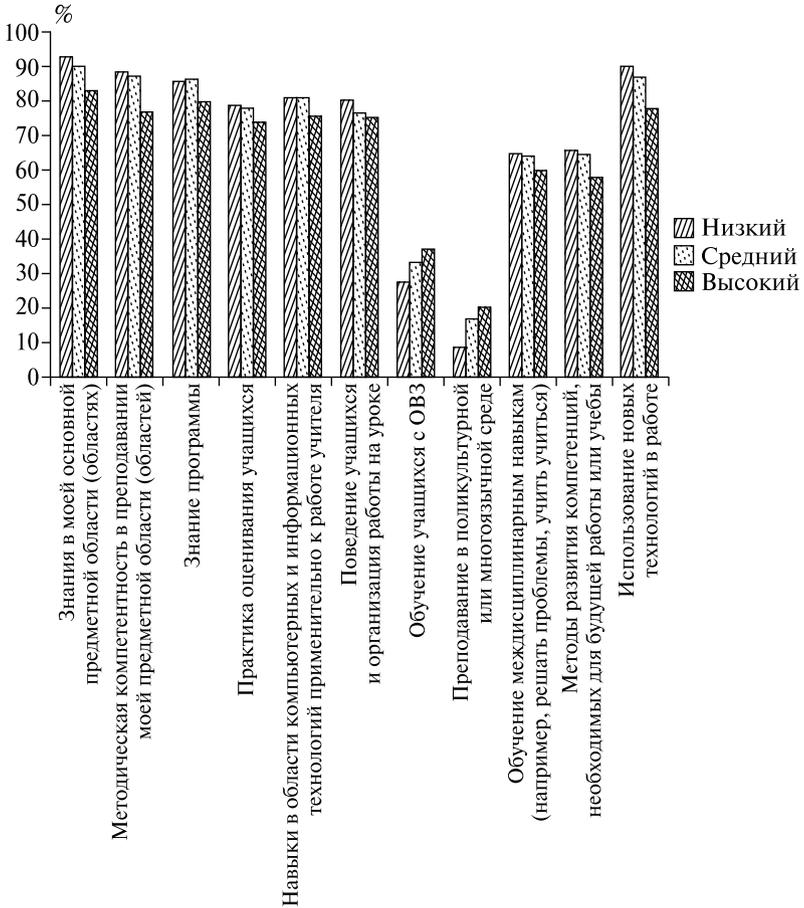


Рис. 9.10. Доля учителей, занимавшихся в течение последних 12 месяцев какой-либо деятельностью, связанной с разделами программы повышения квалификации. Группы, работающие с контингентом разного индекса сложности, 2014 г.

ного развития, основанных на сотрудничестве и предполагающих исследовательскую деятельность. Это иллюстрируют диаграммы на рис. 9.11 и 9.12.

При этом надо учесть, что в этих же группах учителя чаще других сообщали, что получают материальную поддержку и поддержку администрации (но не плановое время) для осуществления профес-

сионального развития. О том, что молодые учителя и те, кто работает в сложных классах, имеют не худшие условия для профессионального развития, свидетельствуют данные, приведенные в табл. 9.7.

Таблица 9.6. Участие учителей в программах профессионального развития в зависимости от возраста, 2014 г., % от числа ответивших

Программа профессионального развития	Возрастные группы учителей			
	Менее 29 лет	30–39 лет	40–59 лет	Старше 60 лет
Знания в моей основной предметной области (областях)	83,63	92,62	93,41	87,75
Методическая компетентность в преподавании моей предметной области (областей)	79,74	89,66	88,66	87,85
Знание программы	80,11	88,44	86,93	83,25
Практика оценивания учащихся	73,17	78,70	79,74	75,84
Навыки в области компьютерных и информационных технологий применительно к работе учителя	70,06	82,18	83,85	74,22
Поведение учащихся и организация работы на уроке	78,63	82,29	78,18	80,35
Управление и администрирование в школе	15,21	25,39	22,13	11,91
Методы индивидуального обучения	56,29	66,14	69,93	74,23
Обучение учащихся с ОВЗ	25,79	29,11	29,02	37,79
Преподавание в поликультурной или многоязычной среде	10,18	13,79	10,89	15,06
Обучение междисциплинарным навыкам (например, решать проблемы, учить учиться)	60,81	62,76	65,98	63,40
Методы развития компетенций, необходимых для будущей работы или учебы	54,52	62,44	67,81	64,23
Использование новых технологий в работе	83,56	90,61	89,52	84,51
Работа с учащимися на уровне профориентации и психологического консультирования	35,41	46,29	58,05	60,46

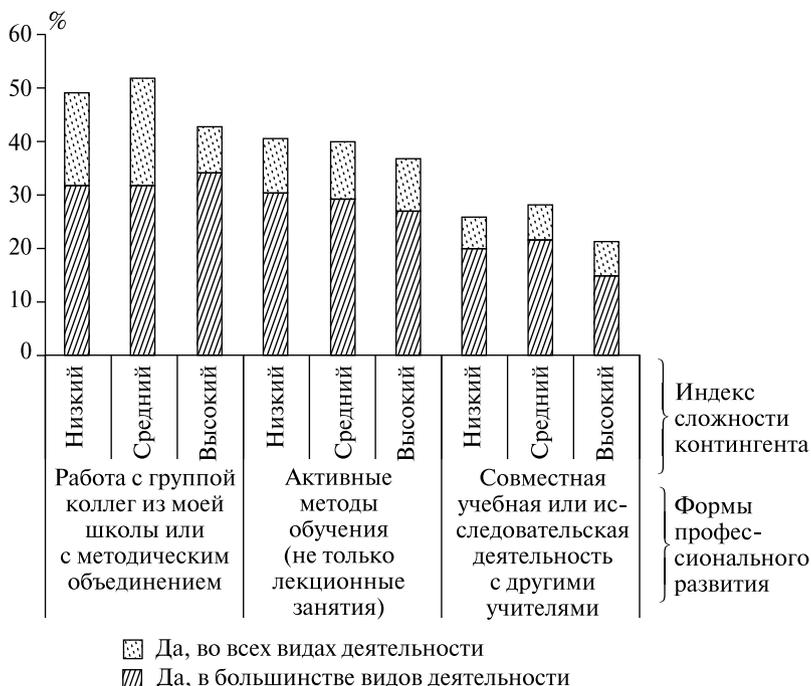


Рис. 9.11. Формы профессионального развития, в которых участвовали учителя в течение последних 12 месяцев, 2014 г. Группы, работающие с контингентом разного индекса сложности

Однако в противоречии с этими данными находятся результаты ответов учителей выделенных групп на вопрос о барьерах в доступе к профессиональному развитию. Эту ситуацию иллюстрируют приведенные ниже диаграммы (рис. 9.13 и 9.14). При этом респондентам предлагался вопрос: «В какой мере Вы согласны или не согласны с тем, что следующие причины являются препятствиями для Вашего профессионального развития?», в табл. 9.8 приведены ответы.

Приведенные данные свидетельствуют, что и молодые учителя, и те, кто обучает наиболее сложные контингенты, предъявляют сходные жалобы на ограничения в возможностях профессионального развития. Основными причинами они называют «нехватку времени в силу выполнения определенных семейных обязанностей» и «график работы, который не позволяет заниматься про-

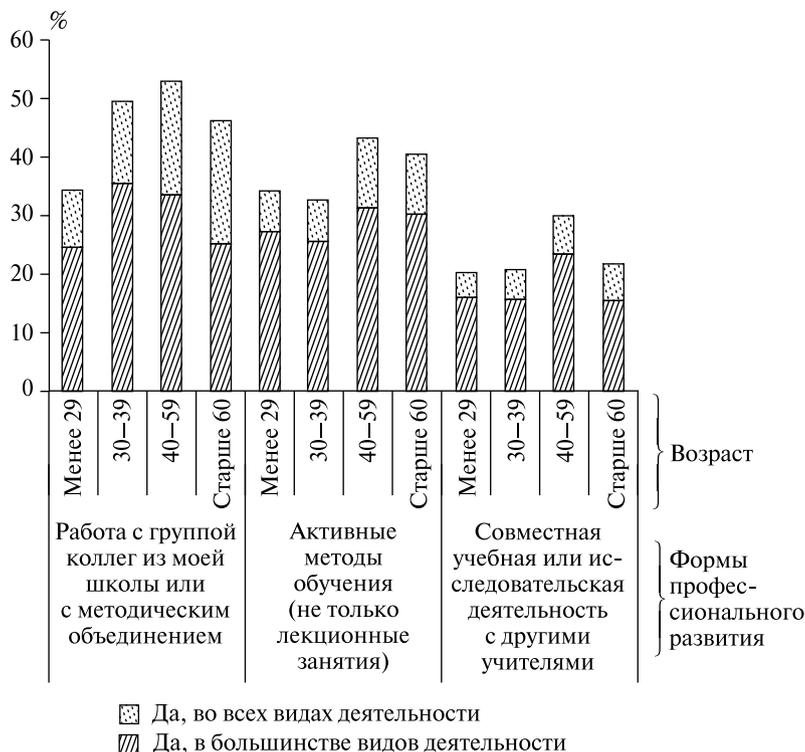


Рис. 9.12. Формы профессионального развития, в которых участвовали учителя в течение последних 12 месяцев, 2014 г. Группы учителей разного возраста

фессиональным развитием». Но есть одна особенность в ответах молодых учителей, отличающая их от всех остальных участников опроса: среди них меньше всего тех, кто соглашается с отсутствием стимулов для профессионального развития. На фоне отставания в профессиональном развитии проявляется ярко выраженный запрос на повышение своего профессионального потенциала у молодых учителей и тех, кто работает в наиболее сложных классах. Исследование показывает, что они точнее оценивают свои профессиональные дефициты. На рис. 9.15 и 9.16 представлены диаграммы, отражающие степень выраженности высоких и средних запросов на повышение квалификации в определенных областях в разных группах учителей.

Таблица 9.7. Формы поддержки профессионального развития учителей в зависимости от возраста учителей и индекса сложности контингента, 2014 г.

Форма поддержки	Возраст учителей				Индекс сложности контингента		
	Менее 29 лет	30–39 лет	40–59 лет	Старше 60 лет	Низкий	Средний	Высокий
Мне было официально выделено плановое время для участия в деятельности по профессиональному развитию или мероприятиях, проходивших в рабочее время	52,79	54,04	60,73	51,88	58,71	56,88	52,52
Я получал(-а) прибавку к зарплате в связи с участием в указанной деятельности или мероприятиях в нерабочее время	34,55	32,22	34,52	32,50	34,21	33,65	39,30
Я получил(-а) нематериальную поддержку в связи с участием в указанной деятельности в нерабочее время (снижение преподавательской нагрузки, выходные дни, учебный отпуск и т.д.)	25,22	23,27	24,46	21,99	24,67	22,56	27,84

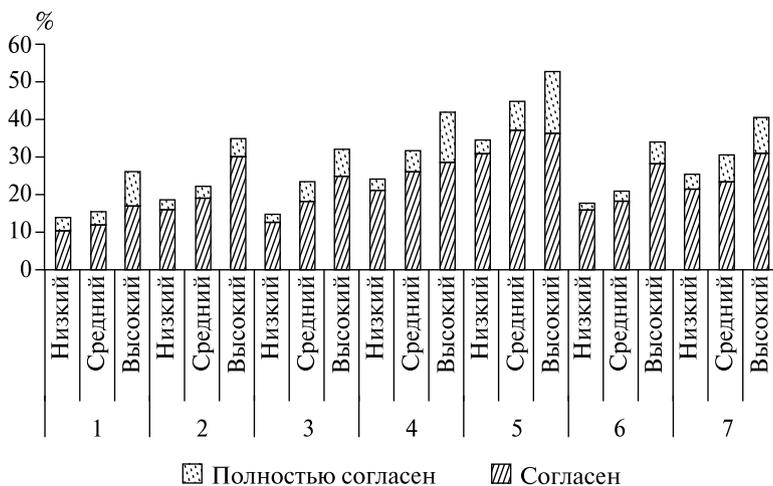


Рис. 9.13. Препятствия для профессионального развития учителей, по их мнению, в зависимости от индекса сложности контингента класса

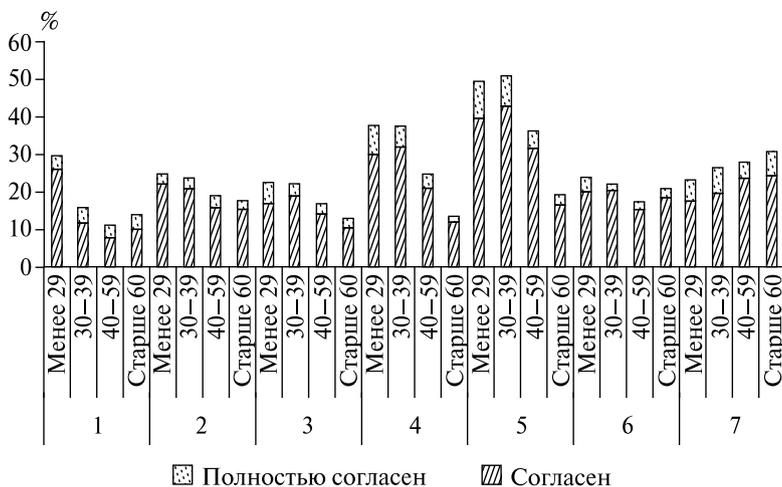


Рис. 9.14. Препятствия для профессионального развития учителей, по их мнению, в зависимости от возраста

Таблица 9.8. Варианты ответов на вопрос «В какой мере Вы согласны или не согласны с тем, что следующие причины являются препятствиями для Вашего профессионального развития?»

1	У меня нет предпосылок (например, квалификации, опыта, стажа работы)
2	Профессиональное развитие стоит слишком дорого (я не могу себе его позволить)
3	Недостаточная поддержка со стороны начальства
4	График работы не позволяет заниматься профессиональным развитием
5	Нехватка времени в силу выполнения определенных семейных обязанностей
6	Нет интересных для меня предложений / курсов профессионального развития
7	Нет стимулов для участия в такой деятельности

На запросах молодых учителей следует остановиться подробнее. Дело в том, что нехватка умений в управлении классом понятна и естественна для тех, кто недавно пришел в школу, так же понятны их преимущества во владении ИКТ. Но дефицит знаний педагогических технологий и преподавательских умений, отвечающих требованиям ФГОС и профессионального стандарта (таких как методы индивидуального обучения или обучение учащихся с ОВЗ), у только что завершивших профессиональную подготовку молодых учителей свидетельствует о серьезных проблемах в сфере педагогического образования.

Данные исследования представляют ряд иных свидетельств того, что молодые учителя острее других переживают нехватку профессиональных умений, необходимых для решения стоящих перед ними педагогических задач. Наиболее ярким примером служит описание того, как они организуют работу класса на уроке. Как показывает диаграмма на рис. 9.17, они значительно реже старших коллег предоставляют учащимся возможность работать активно и самостоятельно, например, в группах и над проектами. И даже свои несомненные преимущества в области ИКТ молодые учителя не применяют в работе с учениками. Их ученики используют ИКТ даже реже, чем те, кого обучают менее овладевшие информационными умениями педагоги старшего возраста. У 21% молодых учителей и только у 18,6% учителей старше 60 лет этого не происходит никогда.

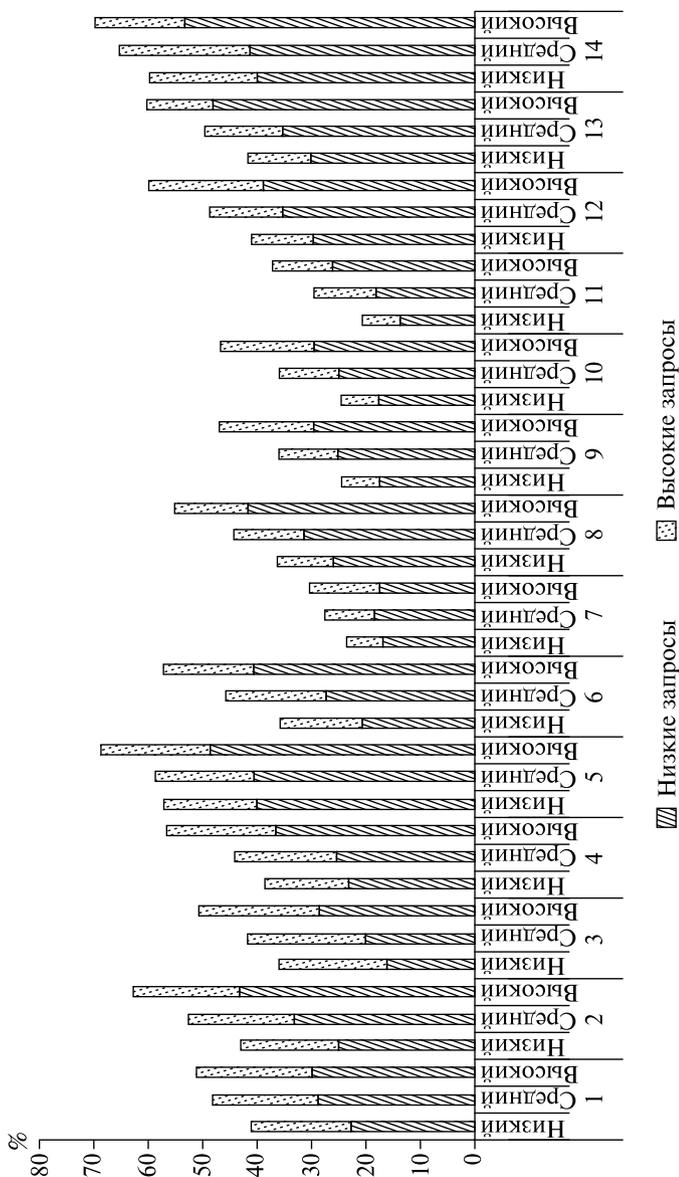


Рис. 9.15. Высокие и средние запросы учителей на повышение квалификации в зависимости от работы в классах с разным индексом сложности контингента*

* Расшифровка запросов приведена в табл. 9.9.

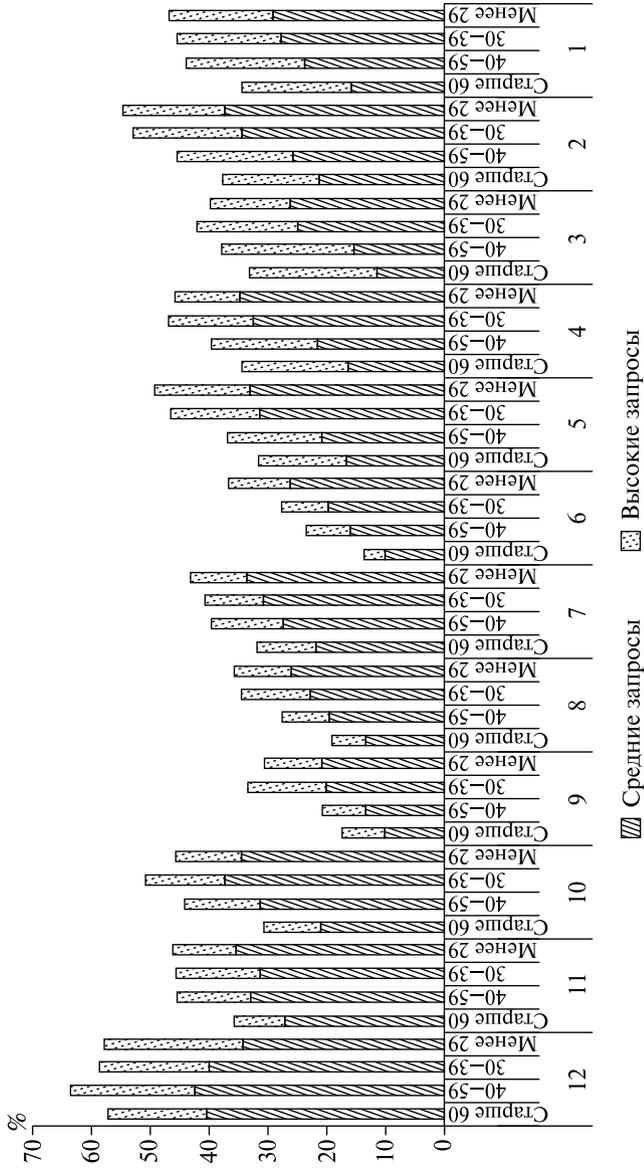


Рис. 9.16. Высокие и средние запросы учителей на повышение квалификации в зависимости от возраста*

* Расшифровка запросов приведена в табл. 9.9.

Таблица 9.9. Варианты запросов учителей на повышение квалификации

1	Знания в моей основной предметной области (областях)
2	Методическая компетентность в преподавании моей предметной области (областей)
3	Знание программы
4	Практические виды оценивания успеваемости учащихся
5	Навыки в области компьютерных и информационных технологий применительно к работе учителя
6	Поведение учащихся и организация работы на уроке
7	Управление и администрирование в школе
8	Методы индивидуального обучения
9	Обучение учащихся с ОВЗ
10	Преподавание в поликультурной или многоязычной среде
11	Обучение ключевым компетентностям (например, решать проблемы, учить учиться)
12	Методы развития компетенций, необходимых для будущей работы или учебы
13	Использование новых технологий в работе
14	Профорентация и психологическое консультирование

Таким образом, приходится сделать вывод, что молодые учителя не готовы к решению практических педагогических задач, недостаточно владеют современными педагогическими технологиями. Надо учесть, что молодые учителя так же, как учителя, работающие в неблагополучных классах, вынуждены решать сложные проблемы управления классом и организации работы на уроке. Из-за этого у молодого учителя на преподавание и обучение остается 72,6% времени урока, у 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 — наиболее сложная задача для не имеющего опыта педагога в любом классе. Это иллюстрируют данные, представленные на рис. 9.18 и 9.19 (см. с. 234–235).

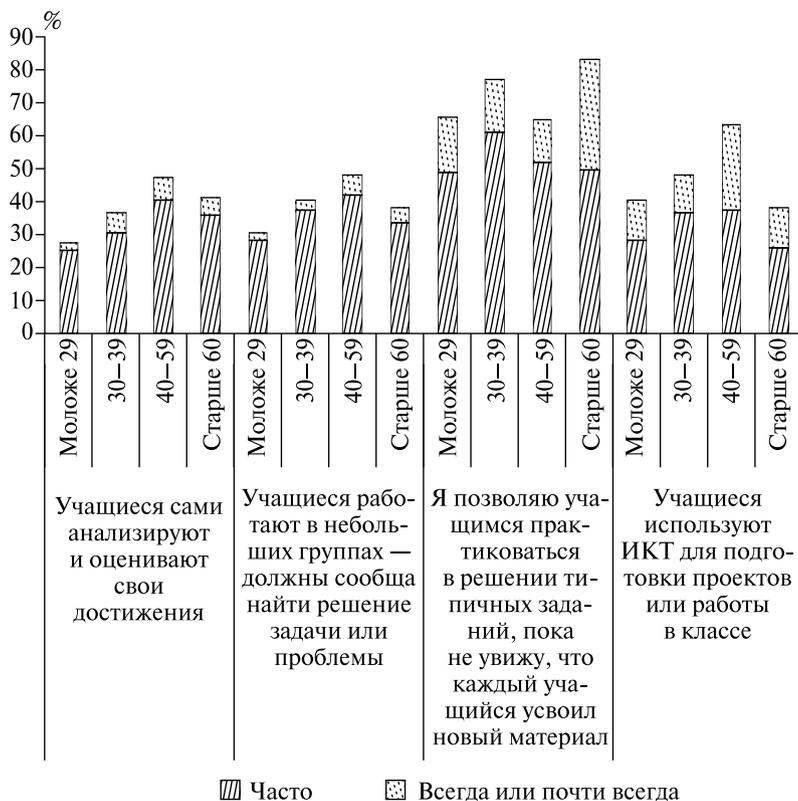


Рис. 9.17. Формы организации учебной работы на уроках учителей разного возраста

Обратная связь

Молодые учителя и учителя, работающие в сложных классах, наименее позитивно оценивают качество обратной связи, которую они получают от своих коллег и руководства в отношении их профессиональной деятельности. Данные говорят о том, что обратную связь активнее всех получают наиболее благополучные учителя. Общая картина с дефицитом обратной связи, получаемой учителями, работающими в наиболее сложных классах, представлена на рис. 9.20.

Существенно то, что учителя в наиболее неблагополучных классах реже всех получают обратную связь, касающуюся учебных ре-



Рис. 9.18. Поддержание порядка и обеспечение дисциплины учителем на уроке в классах с разным индексом сложности контингента

зультатов учеников и их собственных предметных знаний. Такая обратная связь необходима, поскольку у этой группы учителей больше всего неуспевающих учеников. Более критично, чем другие группы, учителя, работающие со сложными контингентами, оценивают значимость большинства позиций, по которым дается обратная связь.

Положительным моментом можно считать то, что, по оценкам учителей, работающих с неблагополучным контингентом, они больше, чем их коллеги, получали обратную связь по ключевым проблемам для их группы — преподаванию детям с ОВЗ и в поликультурной среде. Именно по этим вопросам рассматриваемая группа учителей выше других оценивает положительный эффект от полученной обратной связи для дальнейшей работы. Однако данная ситуация может быть просто следствием отсутствия интереса остальных учителей к этим темам. Учащиеся с ОВЗ и относящиеся к другим культурам не являются для них целевыми, поэтому

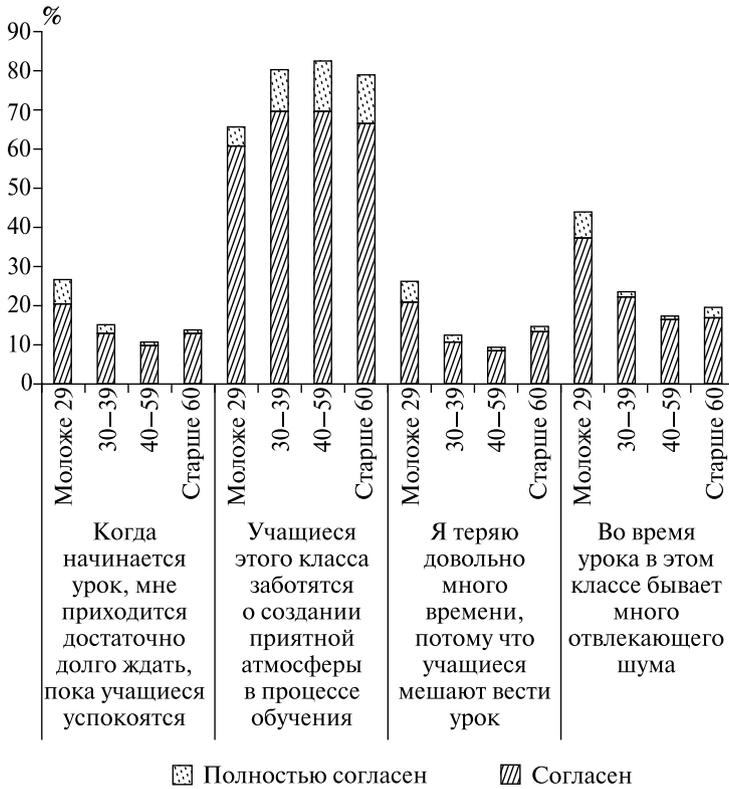


Рис. 9.19. Поддержание порядка и обеспечение дисциплины на уроке в зависимости от возраста учителя

у них нет запроса на соответствующую обратную связь. Учителя, работающие в неблагополучных классах, реже своих коллег отмечают, что полученная обратная связь значительно улучшила их мотивацию и удовлетворенность своей работой или сильно повлияла на признание их успехов со стороны директора и коллег или на их участие в инициативах, направленных на развитие школы (например, участие в группах по разработке учебного плана или стратегии развития школы). По остальным позициям их оценки значимости полученной обратной связи мало отличаются от оценок учителей в других группах.

Не менее проблематична ситуация с ответами молодых учителей на вопросы об обратной связи. Молодые учителя, которые

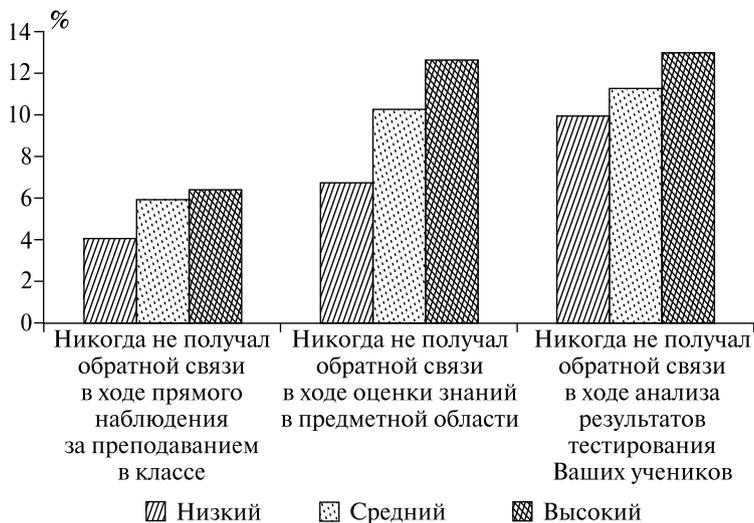


Рис. 9.20. Доля учителей, никогда не получавших обратной связи конкретного типа, в зависимости от работы с контингентом разного индекса сложности

считают себя менее подготовленными и четко формулируют запрос на повышение профессиональных компетенций, чаще остальных говорят, что никогда не получают обратной связи того или иного рода, а значит, не получают педагогической и методической поддержки на рабочем месте. Отсутствие обратной связи вызывает большой вопрос, так как у значительной части молодых учителей есть наставники. Несмотря на это только в одном пункте¹¹⁶ доля подтвердивших получение обратной связи от наставников достигает 27,8%. Обратную связь в ходе оценки знаний учителя в предметной области получают от наставников 22,3% молодых учителей. По всем остальным позициям, включая анализ результатов тестирования учащихся, обратную связь от наставников получают свыше 10% молодых учителей.

Молодые учителя значительно реже, чем их старшие коллеги, говорят о большом значении того или иного аспекта обратной связи в ходе оценки работы учителя. Особенно обращает на себя внимание

¹¹⁶ Обратная связь, полученная в ходе прямого наблюдения за преподаванием в классе.

позиция «Сотрудничество и работа с другими учителями». О том, что этому аспекту их деятельности придавалось малое значение или он вообще не рассматривался, говорят почти 28% молодых учителей. Среди учителей среднего возраста такой ответ дают 10,6%, т.е. опять проявляется дефицит в области профессиональной коммуникации, который касается значительной доли молодых учителей. На этот раз он проявляется в том, что данный аспект работы учителя не попадает в зону внимания и обсуждения администрации.

При этом для молодых учителей обратная связь имеет больший мотивационный характер, чем для других категорий педагогов. Среди молодых учителей больше тех, кто сказал, что полученная обратная связь привела к некоторым или значительным изменениям в их мотивации, удовлетворенности работой, и несколько больше тех, кто отметил изменения в преподавательской деятельности (табл. 9.10).

Таблица 9.10. Влияние обратной связи (ОС) на дальнейшую работу учителя в зависимости от возраста, 2014 г., % от числа ответивших

Аспект работы учителя, подвергшийся (или не подвергшийся) изменению в результате ОС	Вид изменения, которое повлекло ОС	Возрастная группа учителей			
		Менее 29 лет	30–39 лет	40–59 лет	Старше 60 лет
Ваша преподавательская практика	Никаких положительных изменений	2,85	4,00	4,20	8,18
	Незначительные изменения	13,98	15,76	16,81	17,36
	Некоторые изменения	48,07	52,26	42,50	41,76
	Значительные изменения	35,11	27,98	36,49	32,71
Ваша удовлетворенность работой	Никаких положительных изменений	7,15	11,27	7,41	10,30
	Незначительные изменения	15,38	23,88	20,38	23,96
	Некоторые изменения	47,51	42,90	43,36	34,27
	Значительные изменения	29,96	21,95	28,84	31,48

Аспект работы учителя, подвергшийся (или не подвергшийся) изменению в результате ОС	Вид изменения, которое повлекло ОС	Возрастная группа учителей			
		Менее 29 лет	30–39 лет	40–59 лет	Старше 60 лет
Ваша мотивация	Никаких положительных изменений	8,26	10,66	7,57	10,99
	Незначительные изменения	13,71	17,32	19,06	19,33
	Некоторые изменения	46,03	47,07	44,12	38,62
	Значительные изменения	32,00	24,95	29,26	31,05

Таким образом, из ответов молодых учителей следует, что с обратной связью происходит нечто аналогичное тому, что наблюдали в сфере профессионального развития. Эта группа учителей и в случае обратной связи проявляет наибольшую заинтересованность и ниже всех оценивает степень удовлетворения своего запроса. Молодые учителя и учителя, работающие в сложных классах, критичнее коллег отзываются о качестве и эффективности оценки работы учителей, которая практикуется в их школе. Например, они реже соглашались с тем, что наиболее успешные (эффективные) учителя получают наибольшее признание, и чаще с тем, что анализ и оценка работы учителей в основном производятся с целью выполнения административных требований и мало влияют на качество работы учителей. Рассматриваемые группы учителей также реже выражают согласие с тем, что обратная связь опирается на тщательную оценку преподавания и создает возможность для его улучшения, например, служит основанием для разработки плана профессионального развития.

Преподавательская деятельность

В этой области прослеживаются те же проблемы профессиональной коммуникации, которые уже обсуждались выше. Об этом свидетельствуют ответы на вопрос, как часто в школе учителя работают в тесном взаимодействии. И молодые учителя, и те, кто ра-

ботаает в наиболее сложных классах, чаще других выбирают ответ «никогда». Однако работающие со сложным контингентом, и скорее всего в сложных школах, все-таки достаточно часто говорят, что учителя взаимодействуют друг с другом от 5–10 раз в год до 1 раза в неделю и чаще. Отстают от своих коллег в более благополучных школах они только в том, что касается взаимных посещений уроков, обсуждения достижений учащихся и обмена учебными материалами, а во внутришкольных конференциях участвуют даже с большей регулярностью.

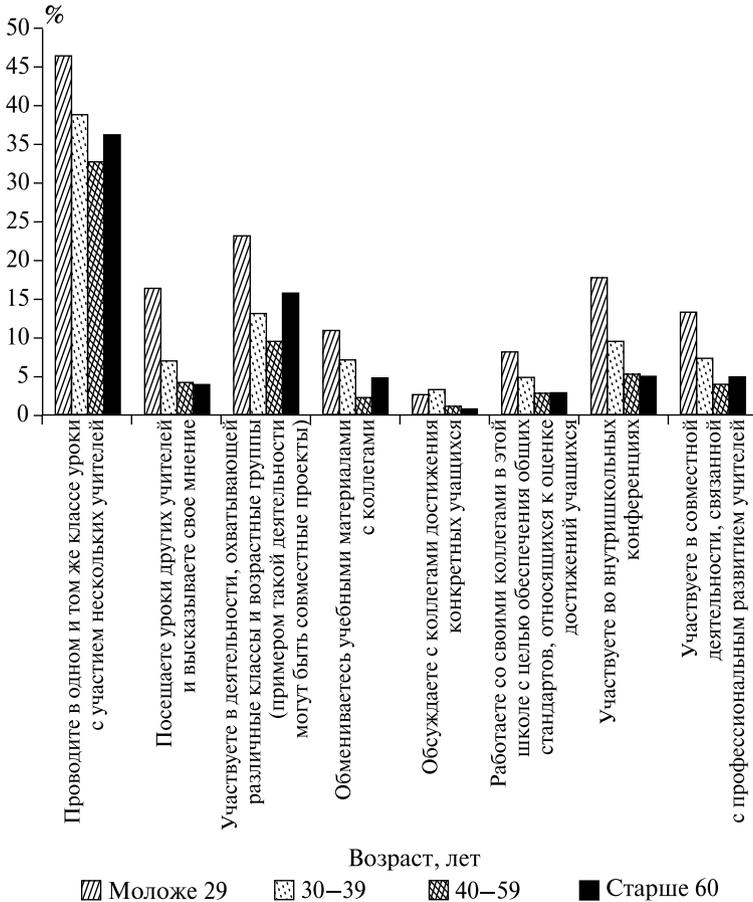


Рис. 9.21. Доля учителей разного возраста, ответивших, что они никогда не делают перечисленного

Профиль ответов в группе молодых учителей имеет схожий характер. Больше всего молодые учителя отстают от своих старших коллег в регулярности участия в совместной деятельности, связанной с профессиональным развитием, т.е. в том, в чем особенно нуждаются. Надо отметить, что наиболее позитивны в своих ответах учителя среднего возраста. На диаграмме (рис. 9.21) приведено распределение в группах разного возраста ответов «никогда» на вопрос «Что учителя делают из перечисленного?».

Именно в ответах на вопросы, касающихся особенностей преподавательской деятельности, проблемы молодых учителей проявились наиболее рельефно. Если учителя, работающие со сложными учениками, оценивают свои преподавательские возможности достаточно высоко (хотя и реже своих коллег выбирают категоричную форму оценки «очень»), то молодые педагоги находятся совершенно в другом положении. На диаграмме (рис. 9.22) показано, что молодые учителя ниже всех коллег оценивают свои преподавательские возможности по всем позициям.

Таблица 9.11. Список возможностей, которые педагоги могут реализовывать в своей деятельности

1	Помочь учащимся почувствовать и поверить, что они могут хорошо учиться в школе
2	Помочь учащимся научиться ценить учебу
3	Подготавливать хорошие вопросы для учащихся
4	Управлять агрессивным поведением в классе
5	Мотивировать учащихся, которые демонстрируют низкую заинтересованность в своем обучении
6	Ясно представлять учащимся свои ожидания по поводу их поведения
7	Помогать учащимся мыслить критически
8	Контролировать соблюдение учащимися правил на уроке
9	Успокаивать учащихся, которые нарушают дисциплину
10	Использовать различные методы оценивания
11	В случае затруднений, возникающих у учащихся с пониманием нового материала, объяснять его иным (альтернативным) способом
12	Применять альтернативные методы обучения в классе

Одна из наиболее сложных задач для молодых учителей — это управление поведением учеников и распределение времени на уроке. Как и у тех, кто работает в наиболее сложных классах и вы-

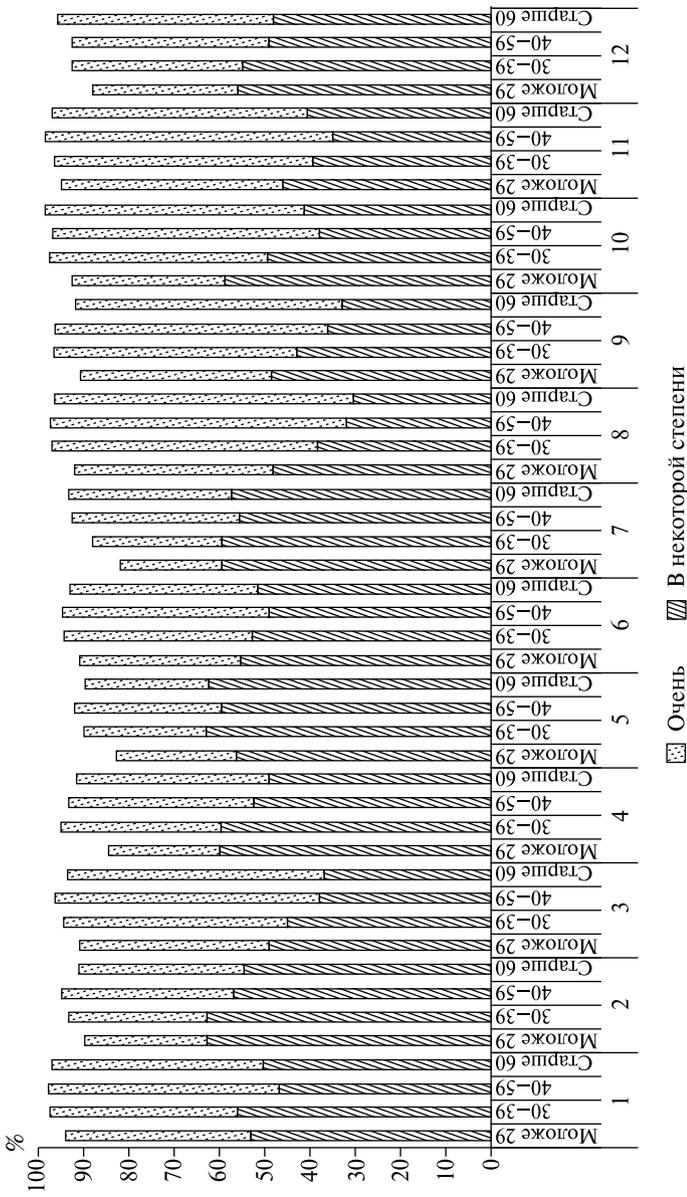


Рис. 9.22. Доля учителей разного возраста, ответивших, что могут сделать перечисленное в своей преподавательской деятельности*

* Расшифровка возможностей педагогов приведена в табл. 9.11.

нужден чаще других сталкиваться с поведенческими проблемами, у молодых учителей больше времени уходит на организационные вопросы и поддержание порядка в классе и меньше — собственно на преподавание. Это иллюстрируют данные табл. 9.12 и 9.13.

Проблемы в управлении поведением учеников у молодых учителей и учителей, работающих с наиболее сложными классами, отражены на диаграммах (рис. 9.23 и 9.24). Из них видно, что молодым учителям тяжело так же, как если бы они работали со сложным контингентом. Их ученики имеют меньше возможностей для самостоятельной активной работы на уроке, так как ограничен сам репертуар преподавательских возможностей молодых учителей. По крайней мере, это следует из ответов на вопрос: «Как часто в Вашем классе в течение учебного года имеют место разные формы учебной деятельности?» (рис. 9.25).

Таблица 9.12. Распределение времени на уроке у учителей, работающих с контингентом разного индекса сложности, 2014 г., % от всего времени урока

Вид работы учителя на уроке	Индекс сложности контингента		
	Низкий	Средний	Высокий
Организационные вопросы (проверка посещаемости, раздача материалов/школьной информации и т.п.)	6,12	7,28	11,16
Поддержание порядка в классе (дисциплины)	4,79	8,20	16,07
Собственно процесс преподавания и обучения	88,07	83,73	72,35

Таблица 9.13. Распределение времени на уроке у учителей в зависимости от возраста, 2014 г., % от всего времени урока

Вид работы учителя на уроке	Возраст учителей			
	Моложе 29 лет	30–39 лет	40–59 лет	Старше 60 лет
Организационные вопросы (проверка посещаемости, раздача материалов/школьной информации и т.п.)	9,35	7,79	6,10	5,64

Окончание табл. 9.13

Вид работы учителя на уроке	Возраст учителей			
	Моложе 29 лет	30–39 лет	40–59 лет	Старше 60 лет
Поддержание порядка в классе (дисциплины)	12,35	7,23	4,96	5,18
Собственно процесс преподавания и обучения	77,65	84,79	87,63	88,66

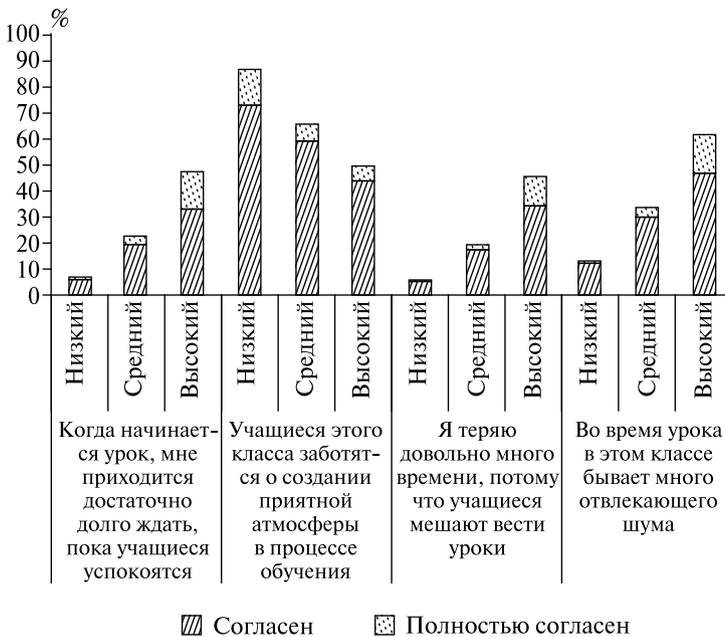


Рис. 9.23. Управление поведением класса учителями, работающими с контингентами разной сложности

Удивляет не только то, что молодые учителя реже всех подтверждают, что их ученики имеют возможность работать в небольших группах или самостоятельно практиковаться в решении задач, но и то, что они реже используют ИКТ для работы в классе. Ведь в

силу своего возраста молодые учителя имеют безусловные преимущества во владении инструментами ИКТ.

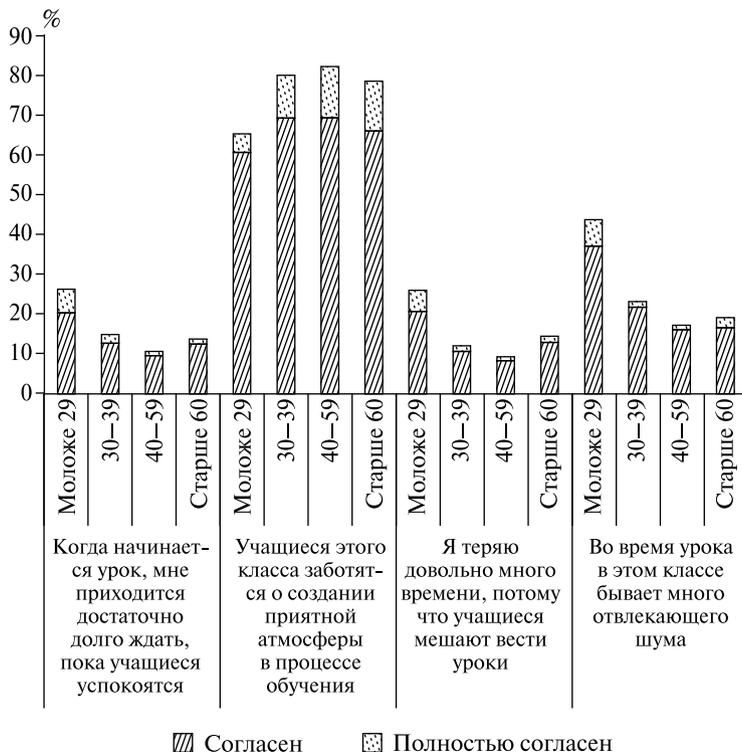


Рис. 9.24. Управление поведением класса учителями разного возраста

Учителя, работающие в сложных классах, не уступают коллегам, работающим в более благополучных условиях, и с такой же частотой говорят, что организуют урок в соответствии с современными моделями обучения, предоставляя ученикам возможность самостоятельной активной работы, и даже чаще дифференцируют задания для учащихся с разными возможностями и обращаются к примерам из повседневной жизни, чтобы продемонстрировать пользу новых знаний. Подчеркнем, что это как раз те педагогические приемы, которые необходимы ученикам из классов высокого индекса сложности в силу их особенностей, ведь среди них много детей с проблемами в обучении, педагогически и социально запущенных, оторванных от культурного контекста.

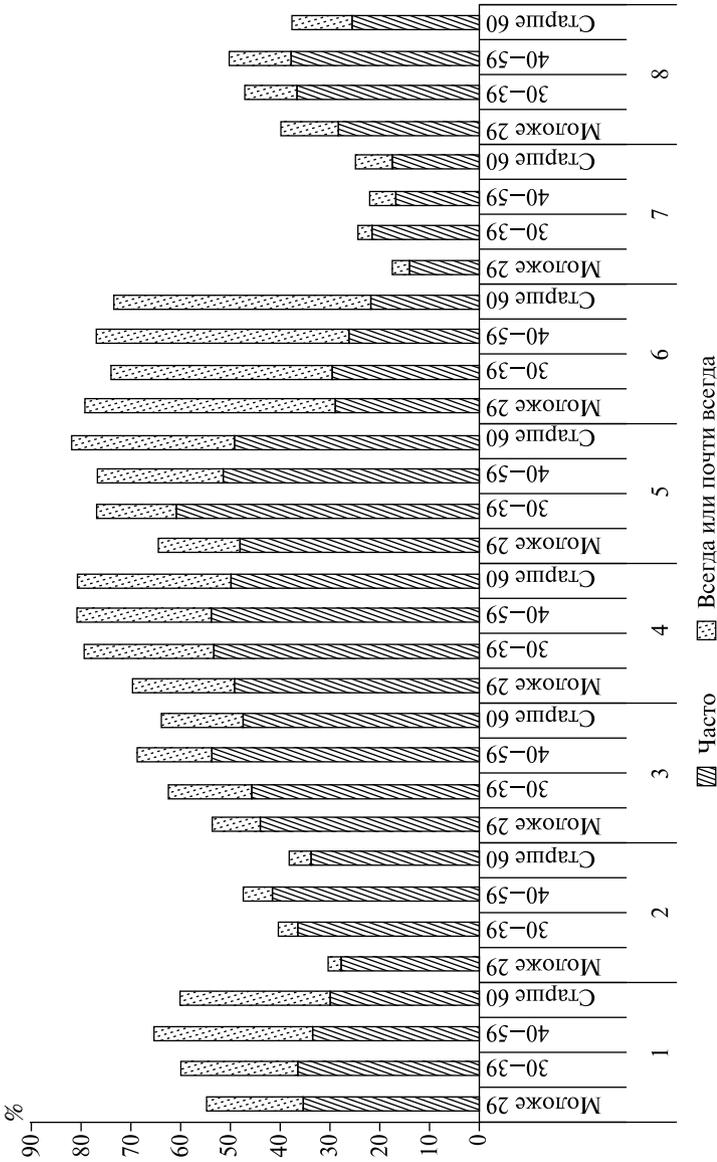


Рис. 9.25. Формы обучения, используемые учителями разного возраста*

* Расшифровка форм обучения приведена в табл. 9.14.

Таблица 9.14. Формы обучения, используемые учителями

1	Я подвожу краткий итог предыдущего занятия
2	Учащиеся работают в небольших группах — они должны сообща найти решение задачи или проблемы
3	Учащимся, у которых имеются трудности в обучении, и (или) тем, кто усваивает материал быстрее, я даю разные задания
4	Я обращаюсь к примерам из повседневной жизни, чтобы продемонстрировать пользу новых знаний
5	Я позволяю учащимся практиковаться в решении типичных заданий, пока не увижу, что каждый учащийся усвоил новый материал
6	Я проверяю тетради учащихся и домашнее задание
7	Учащиеся работают над проектами, для выполнения которых требуется не менее недели
8	Учащиеся используют ИКТ для подготовки проектов или работы в классе

Учителя, работающие со сложными учениками, как следует из их ответов, проявляют больше гибкости в оценке достижений учеников. Они чаще разрабатывают собственную систему оценивания, как показано на рис. 9.26. Этот подход соответствует современному пониманию внутриклассного оценивания как инструмента поддержки ученика и укрепления его самостоятельности, т.е. элемента конструктивистской дидактики, что показывает диаграмма на рис. 9.27. Молодые учителя, напротив, оказываются наиболее ограничены в инструментах оценивания. На диаграмме (рис. 9.27) можно видеть, что они чаще, чем в среднем по выборке, выбирают ответ «никогда» по всем предлагаемым позициям.

Удовлетворенность работой

Профили ответов учителей, работающих в классах с разным индексом благополучия, на вопрос о том, как в их школе складываются отношения учителей и учеников, мало отличаются друг от друга, т.е. не зависят от индекса благополучия. Молодые же учителя в целом ниже оценивают качество школьного климата. Выборочно их ответы приведены в табл. 9.15.

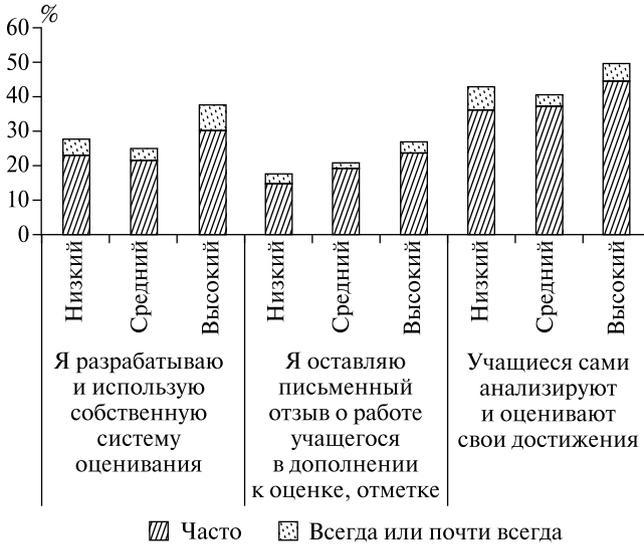


Рис. 9.26. Методы оценивания достижений учащихся учителями, работающими с контингентом разного индекса сложности

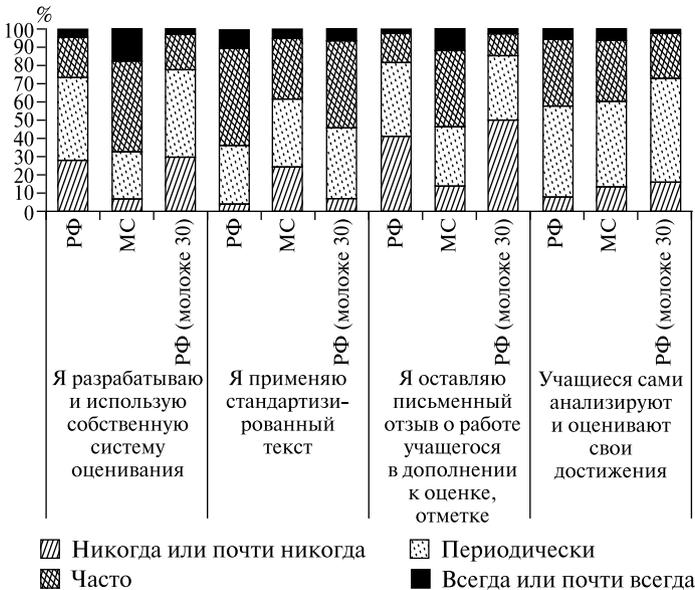


Рис. 9.27. Методы оценивания достижений учащихся российскими учителями по сравнению с международным средним

Таблица 9.15. Школьный климат в оценках учителей разного возраста, 2014 г., % от числа ответивших

Характеристика школьного климата	Оценка учителей	Возрастные группы учителей			
		Моложе 29 лет	30–39 лет	40–59 лет	Старше 60 лет
В целом в этой школе отношения между учителями и учащимися хорошие	Согласен	76,38	72,17	71,17	70,65
	Полностью согласен	20,05	25,38	26,22	28,09
Большинство учителей в этой школе придают большое значение благополучию учащихся	Согласен	67,84	66,44	64,42	62,68
	Полностью согласен	18,99	25,63	29,95	29,59
Большинству учителей в этой школе интересно мнение учащихся	Согласен	69,81	68,90	69,90	73,88
	Полностью согласен	15,66	21,30	24,22	20,84
Если в этой школе учащийся нуждается в дополнительной помощи, школа обеспечит ему такую помощь	Согласен	69,47	67,57	64,80	64,50
	Полностью согласен	25,04	25,91	31,02	32,57

Информация о том, как молодые учителя оценивают свое положение в школе, насколько они удовлетворены работой и профессией в целом, очень важна. Данные исследования говорят, что ситуация неоднозначна. С одной стороны, молодые учителя выше старших коллег оценивают престиж профессии: 58,7% молодых учителей и 41% учителей среднего возраста считают, что их профессия ценится в обществе. С другой стороны, в оценках своей школы молодые учителя существенно критичнее своих старших коллег. Тревожным сигналом должно восприниматься то, что 32–33% учителей 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% (рис. 9.28 и 9.29).

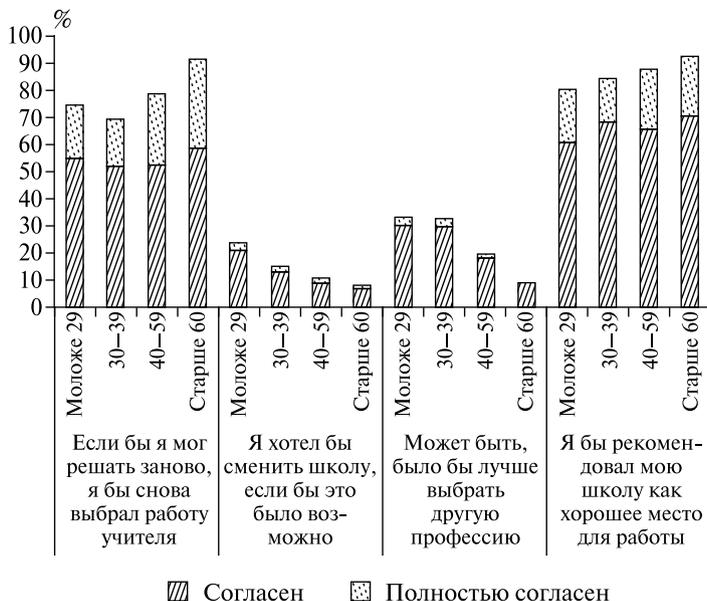


Рис. 9.28. Сомнения учителей разного возраста в выборе своей профессии

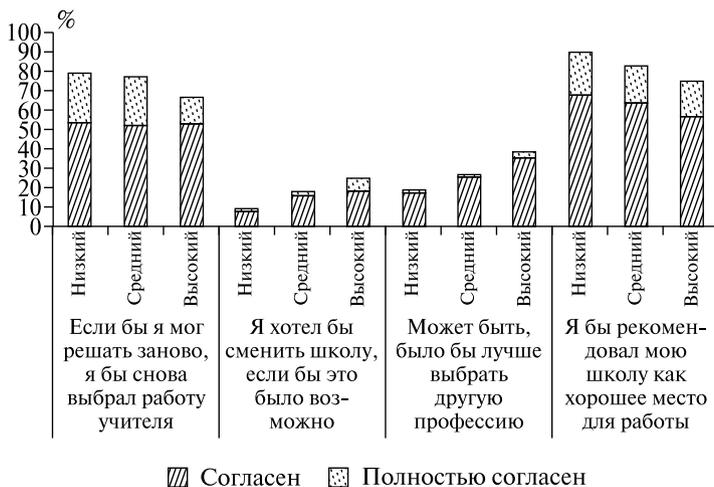


Рис. 9.29. Сомнения учителей, работающих с контингентом разного индекса сложности, в выборе своей профессии

9.4. Российские учителя, работающие в сложных классах, в сравнении с их зарубежными коллегами

Представленные выше данные позволяют сделать вывод, что отечественный учительский корпус нельзя рассматривать как монолитный и гомогенный. Прослеживается выраженная дифференциация установок и оценок учителей, принадлежащих к разным возрастным группам и работающих в разной социальной среде. Данные исследования показывают, что наиболее молодые учителя и те, кто работает в классах с наименьшим индексом социального благополучия, наиболее критичны в своих оценках. При этом прослеживается ряд проблем, с которыми сталкиваются выделенные группы учителей.

Остановимся на проблемах тех, кто обучает наиболее сложный контингент. В обобщенном виде особенности в оценках и установках этой группы учителей представлены на диаграммах (рис. 9.30–9.36) в виде шкал, построенных на основе определенного набора вопросов, сфокусированных на определенной теме. Поскольку внутренняя дифференциация выборки характерна не только для России, но и для других стран, участвовавших в исследовании, мы будем рассматривать выделенные нами на основании характеристик контингента группы российских учителей в международном контексте. Иными словами, сравним их с аналогичными группами, объединяющими учителей, работающих в классах с разным индексом социального благополучия, выделенными на основе усредненных данных по всем странам — участницам исследования TALIS.

Представленные ниже диаграммы показывают, что по ряду позиций поведение выделенных групп в отечественной и международной выборке имеет выраженное сходство, а по другим весьма различается. Так, диаграмма на рис. 9.30 показывает, что самая большая потребность в повышении профессиональной квалификации в наиболее уязвимой группе учителей, работающей в классах с высоким уровнем сложности контингента, характерна не только для России и отражает общую ситуацию. Однако у наших учителей разница по этому показателю между наиболее и наименее благополучными с точки зрения обучаемого контингента группами учителей выражена сильнее.

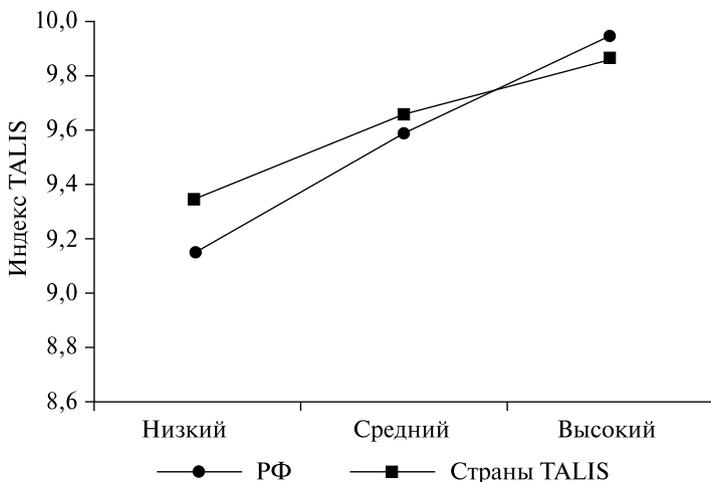


Рис. 9.30. Шкала запроса на профессиональное развитие учителей для групп с разным индексом сложности контингента, выделенных в российской (РФ) и международной (страны TALIS) выборке

На следующей диаграмме представлена шкала, отражающая уровень профессионального сотрудничества и взаимодействия учителей. Мы видим, что российский профиль значительно отличается от среднего международного. Если наши учителя, работающие в наиболее сложных классах, ниже оценивают уровень сотрудничества и взаимодействия, то международная динамика имеет противоположный характер, т.е. учителя, обучающие сложные контингенты, оценивают уровень профессионального сотрудничества выше (рис. 9.31).

Подобно профессиональному взаимодействию учителей зеркально различаются отечественный и международный профили для шкалы координации преподавания. В этом случае снижение оценок в наиболее уязвимой группе российских учителей происходит еще более резко. В международной выборке, как и в случае со шкалой профессионального сотрудничества, оценки учителей плавно повышаются по мере понижения уровня социального благополучия и повышения сложности обучаемого контингента (рис. 9.32).

В случае шкалы конструктивистских установок таких выраженных различий нет, хотя динамика в группах наших и зарубежных учителей противоположная. Исследование TALIS показало,

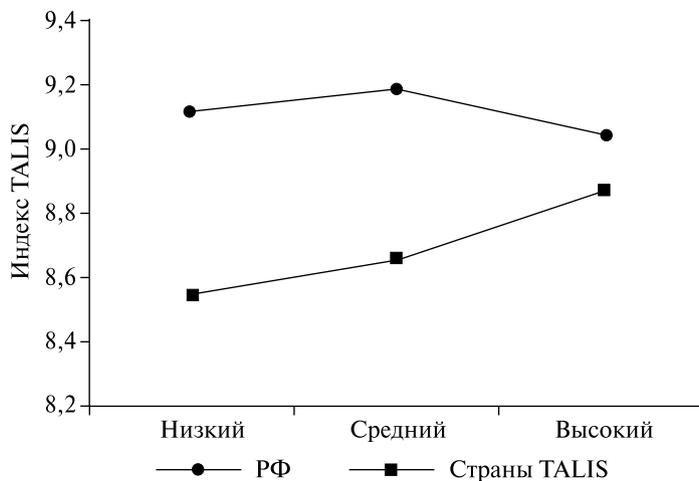


Рис. 9.31. Шкала профессионального сотрудничества для групп с разным индексом сложности контингента, выделенных в российской и международной выборке

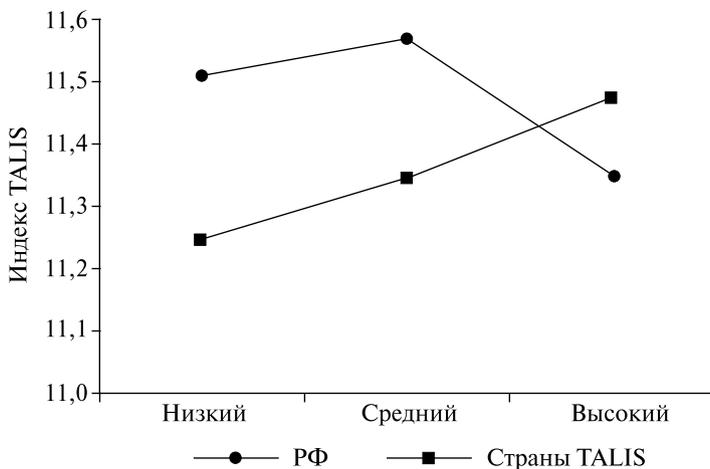


Рис. 9.32. Шкала координации для преподавания для групп с разным индексом сложности контингента, выделенных в российской и международной выборке

что учителя, работающие с более благополучными детьми, несколько больше ориентированы на методы конструктивистской дидактики, в то время как те, кто работает с более сложными уче-

никами, предпочитают традиционные приемы. Но эта тенденция не распространяется на наших учителей, для которых характерно последовательное усиление конструктивистских установок, т.е. приверженности методам и приемам преподавания, центрированного на ученике, по мере усложнения обучаемого контингента (рис. 9.33).

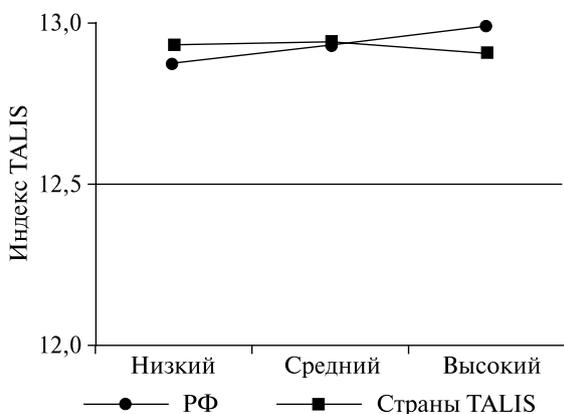


Рис. 9.33. Шкала конструктивизма для групп с разным индексом сложности контингента, выделенных в российской и международной выборке

Профили шкал, отражающих проблемы дисциплины и управления поведением учеников, в группах, выделенных в отечественной и международной выборке, максимально близки (рис. 9.34), т.е. учителя этих групп сходным образом оценивают стоящие перед ними проблемы.

Схожи и профили шкал, отражающих удовлетворенность учителей своей работой (рис. 9.35). И наши учителя, и их коллеги в других странах удовлетворены тем меньше, чем сложнее социальный контекст, в котором они работают. Но надо отметить, что средний международный уровень оценок в целом выше, чем уровень оценок наших учителей. Это не типично для результатов TALIS, где у российских педагогов ярко проявилась тенденция давать сверхпозитивные оценки, в ряде случаев выходящие за рамки рационального. Примером может служить следующая диаграмма, показывающая, что отечественные учителя существенно выше оценивают свои профессиональные возможности и результатив-

ность своей деятельности. Однако по мере усложнения контингента, с которым им приходится работать, эти оценки снижаются (рис. 9.36).

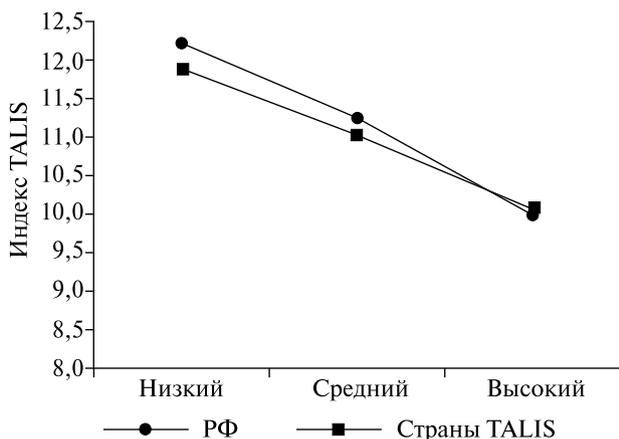


Рис. 9.34. Шкала дисциплины и управления поведением учеников для групп с разным индексом сложности контингента, выделенных в российской и международной выборке

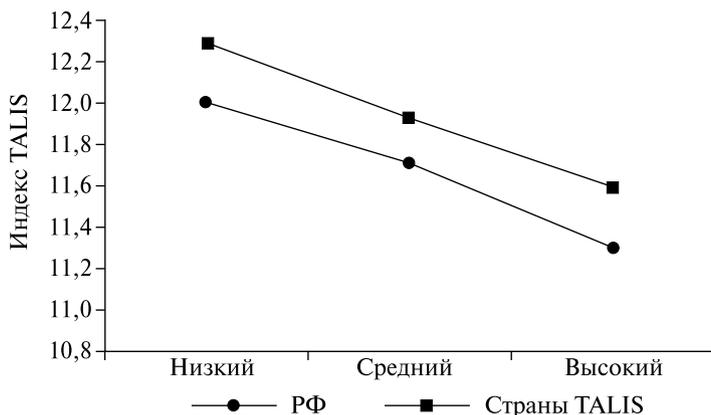


Рис. 9.35. Шкала удовлетворенности учителей своей работой для групп с разным индексом сложности контингента, выделенных в российской и международной выборке

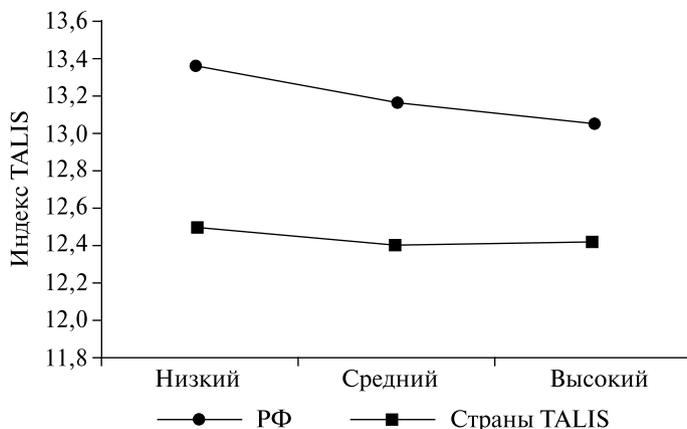


Рис. 9.36. Шкала дисциплины и управления поведением учеников для групп с разным индексом сложности контингента, выделенных в российской и международной выборке

Таким образом, анализ с использованием комплексных шкал подтверждает сделанное ранее предположение, что учителя, работающие в сложных классах, сталкиваются с серьезными проблемами, обусловленными не только их контингентом, но и проблемами профессиональной коммуникации. Результатом становится снижение оценки своей эффективности и уровня удовлетворенности работой. Учитывая эти обстоятельства и то, что у рассматриваемой группы учителей ниже уровень образования и профессиональная подготовка, чем у учителей, работающих в более комфортных условиях, необходимо создать для них возможность дополнительной подготовки. Тем более что учителя, работающие со сложным контингентом, в большей степени, чем все остальные, отмечают потребность в ней. Кроме того, учитывая, что целевой запрос этой группы учителей лежит в области обучения детей с ОВЗ и преподавания в поликультурной или многоязычной среде, необходимо развитие именно этих программ институтами профессиональной подготовки и профессионального развития учителей.

9.5. Выводы и рекомендации

Теперь приведем ряд заключений, сделанных нами относительно молодых учителей, ситуация с которыми представляется наиболее

тревожной. Для подтверждения этого представим наиболее показательные результаты описанного выше анализа.

12,7% учителей моложе 30 лет утверждают, что вообще не участвовали в *работе с группой коллег из школы или с методическим объединением за последние 12 месяцев* (по данным на 2014 г.). Среди учителей в возрасте от 40 до 59 лет таких лишь 3%.

27% учителей моложе 30 лет сказали, что повышение квалификации, которое они проходили, не включало *активных методов обучения*. Среди учителей в возрасте от 40 до 59 лет так ответили 9% учителей.

30% учителей моложе 30 лет говорят, что их профессиональному развитию препятствует отсутствие *предпосылок (например, квалификации, опыта, стажа работы)*. Уже в группе 30–39 лет таких только 15%, а в возрасте 40–59 лет — 10%.

В то же время у молодых учителей явно есть проблемы в преподавании. Прежде всего в управлении классом, но не только. Они не готовы к преподаванию в современных формах, ориентированы более традиционно, чем старшие учителя.

19% молодых учителей не согласны, что *обучение наиболее эффективно, когда учащиеся самостоятельно находят решения задач*. Среди учителей в возрасте 40–59 лет так ответили 9%.

20% молодых педагогов сказали, что у них в классе *учащиеся никогда не используют ИКТ для подготовки проектов или работы в классе*. В старшей возрастной группе таких только 10%.

То, что учащиеся часто *сами анализируют и оценивают свои достижения*, отметили 25% молодых и 40% учителей 40–59 лет.

Таким образом, можно сделать вывод, что молодые учителя более остро, чем учителя, обучающие неблагополучные контингенты, испытывают трудности в профессиональной коммуникации и, помимо этого, сталкиваются с барьерами в доступе к профессиональному развитию. В то же время молодые учителя не готовы к решению практических педагогических задач, недостаточно владеют современными педагогическими технологиями. Содержание современного российского 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 значит, что молодые учителя нуждаются в расширении возможностей профессиональ-

ного развития, прежде всего проходящего в активных и коллегиальных формах.

Вводный период может повысить шансы молодых учителей на успешную адаптацию к требованиям школьной практики, особенно в классах с проблемным контингентом. В отношении молодых педагогов необходимо предпринять специальные меры по введению в профессию и адаптации, чтобы поддержать их базовую мотивацию и избежать оттока из профессии вследствие неудовлетворенности. Другим направлением в решении обозначившейся проблемы может стать модернизация педагогического образования и включение в него существенного практического компонента.

О важности синхронизации программ подготовки и повышения квалификации учителей с требованиями профессионального стандарта уже говорилось в разделе 6 «Профессиональное развитие учителей». Естественно, положительный эффект от таких действий коснется не только молодых и тех, кто работает в сложной социальной среде, но и всех групп учителей.

10. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

В школьном образовании особое место отведено математике. Математическое знание лежит в основе всей современной экономики, математика является наиболее важным всеобщим инструментом познания, поэтому роль учителя математики в школе в настоящее время чрезвычайно ответственна. Именно изучению учителей математики посвящено наше исследование.

По данным формы федерального статистического наблюдения № 83-РИК за 2015/2016 учебный год, численность учителей математики в России составляет 98 966 человек, из них 93,4% — женщины, 97,4% имеют высшее образование, 94,1% — высшее педагогическое. 13% учителей математики — моложе 35 лет и лишь 3,7% — моложе 25 лет. Остальные 83,3% учителей старше 35 лет, а 33,5% учителей — пенсионного возраста. В данном разделе мы хотим описать профессиональный портрет учителя математики российской школы по направлениям, которые являются ключевыми в международных исследованиях.

В ранних работах зарубежных авторов, посвященных математическому образованию, основное внимание уделялось ошибкам и трудностям, возникавшим у учеников, лишь постепенно фокус был смещен на изучение математики как системы, состоящей из трех компонентов: учеников, программы обучения и учителя¹¹⁷. К настоящему моменту в мире проведено уже множество исследований по различным направлениям изучения учителей математики. Изучались взаимоотношения целей учителя и учеников¹¹⁸;

¹¹⁷ Psychology of mathematics education [Electronic resource]. URL: <http://www.igpme.org/> (date of appeals: 05.04.2016).

¹¹⁸ Skemp R.R. Goals of learning and qualities of understanding / R.R. Skemp // Proceedings of PME3. Coventry, England, 1979. P. 197–202; Ortiz E. An analysis of middle school mathematics pre-service teachers' development of teaching goals / E. Ortiz // Intern. j. for mathematics teaching a. learning [Electronic resource]. 2011. Access mode: <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/ortiz.pdf>, free.

различия в стилях преподавания¹¹⁹. Большое количество исследований направлено на выявление взаимосвязи уровня образования и стажа преподавателя с академической успеваемостью школьников¹²⁰. Кроме того, существуют сравнительные исследования особенностей трудоустройства и зарплаты учителей¹²¹. Множество исследований направлено на изучение профессиональных знаний учителей¹²². Отдельное направление в изучении учителей — это изучение установок или представлений (в англоязычной литературе — *beliefs*) учителей математики по отношению к своему предмету, к эффективному обучению.

Таким образом, к настоящему моменту в рамках исследования учителей математики существуют разнообразные исследования, посвященные целям учителей, взаимосвязи различных формальных характеристик, таких как опыт и стаж учителя, с достижениями школьников и т.д. Можно выделить два основных направления исследования учителей математики: 1) изучение профессиональных знаний (знаний своего предмета и методики его преподавания) и 2) изучение установок, убеждений учителей (*beliefs*). Данные характеристики учителя дополняют друг друга, являются определяющими в профессиональной деятельности педагога.

¹¹⁹ *Shroyer J.* Critical moments in teaching mathematics / J. Shroyer // Proceedings of PME4. Berkley, California, 1980. P. 331–337.

¹²⁰ *Falch T.* Homework assignment and student achievement in OECD countries / T. Falch, M. Rønning; Norwegian Univ. of Sci. a. Technology. No 5 (2011). Trondheim, 2011. 32 p. (Working paper ser.); *Zuzovsky R.* Teachers' qualifications and their impact on student achievement: Findings from TIMSS 2003 data for Israel / R. Zuzovsky // Issues a. methodologies in large-scale assessments. 2009. No. 2. P. 37–62. (IERI monograph ser.).

¹²¹ *Carnoy M.* Teacher education and development study in mathematics (TEDS-M): Do countries paying teachers higher relative salaries have higher student mathematics achievement? / M. Carnoy [et al.]. Amsterdam: IEA, 2009. 180 p.; *Even R.* The professional education and development of teachers of mathematics: The 15th ICMI study / R. Even, D.L. Ball. Vol. 11. N.Y.: Springer Science + Business Media, 2009. 277, [1] p. (New ICMI study ser.).

¹²² *Baumert J.* Teachers' mathematical knowledge, teachers' cognitive activations in the classroom, and student progress / J. Baumert [et al.] // American educational research j. 2010. Vol. 47 (1). P. 133–180; *Hill H.C.* Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement / H.C. Hill, B. Rowan, D.L. Ball // American educational research j. 2005. Vol. 42 (2). P. 371–406; *An S.* The pedagogical content knowledge of middle school mathematics teachers in China and the U.S. / S. An, G. Kulm, Z. Wu // J. of mathematics teacher education. 2004. No. 7. P. 145–172.

10.1. Исследование профессиональных знаний учителей математики

В статье З. Байракдар и соавторов¹²³ отражены результаты исследования, предметом которого стала степень соответствия уровня мышления учителей необходимому для решения задач PISA по математике. Основным результатом этого исследования стали описательные статистики по ответам 196 кандидатов в учителя начальной школы Турции на пять вопросов, отобранных из PISA-2003. Авторы статьи получили яркие результаты: ни с одним заданием не справились 100% учителей. Более того, полностью справились с тремя заданиями менее 50% опрошенных учителей. При исследовании ходов решений, которые использовали учителя, было выявлено, что часто они используют неправильную стратегию. Выходит, что кандидаты в учителя так же, как и школьники, испытывают трудности при решении заданий PISA. Все это говорит о том, что необходимо реформировать не только школьное образование, но и образование самих учителей¹²⁴.

Другое интересное сравнительное исследование предметных знаний (фундаментальных знаний математики) было проведено в США и Китае¹²⁵. Его результаты показали, что уровень знания математики у учителей в Америке значительно ниже, чем в Китае. В заключение Л. Ма делает выводы о значимости уровня знаний своего предмета и призывает учителей внимательнее относиться к изучению программы.

Если описанные выше исследования связаны с изучением фундаментальных знаний математики, то исследование С. Эн, Г. Кульм и З. Ву¹²⁶ посвящено педагогическому аспекту знаний преподавателей. Это исследование является продолжением и ответом на исследование Л. Ма. Авторы утверждают, что только фундаментального знания математики недостаточно для того, чтобы быть

¹²³ Bayrakdar Z. Problem solving approaches of mathematics teacher candidates in PISA 2003 / Z. Bayrakdar [et al.] // Procedia: Social a. behavioral sciences. 2011. Vol. 15. P. 3334–3337.

¹²⁴ Ibid.

¹²⁵ Ma L. Knowing and teaching elementary mathematics / L. Ma. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1999. 198 p.

¹²⁶ An S. Op. cit.

эффективным преподавателем. В своем исследовании они сравнили особенности педагогических знаний учителей математики в США и Китае. Результаты показали, что есть значимые различия. Китайские учителя делают акцент в своей практике на развивающие задания и содержательные знания с опорой на традиционные, более строгие практики, которые доказали свою эффективность при передаче непосредственно фундаментальных академических знаний по математике. В отличие от них учителя из США в большей мере используют активные задания, поощряя креативность и самопознание при изучении математических понятий. Оба подхода имеют свои преимущества и недостатки, но их совмещение может помочь компенсировать минусы и увеличить эффективность обучения в обеих странах.

Все направления изучения учителей математики объединило в себе первое кросс-культурное исследование на основе стандартизированного тестирования по изучению систем педагогического образования и оценке качества подготовки будущих учителей математики начальной и средней школы TEDS-M в 2006 г. В исследовании приняли участие около 22 тыс. учителей из 500 институтов, проанализировано около 750 программ из 17 стран мира. Выборка была сформирована из студентов последнего года обучения — будущих учителей начальных классов и учителей математики средней школы. В данном исследовании основной акцент был сделан на изучение знаний учителей математики.

В этом исследовании принимала участие и Россия. Российская выборка составила 2266 студентов 5-го курса факультетов начального образования из 49 государственных университетов, педагогических университетов и институтов и 2141 студент 5-го курса математических факультетов из 48 государственных университетов, педагогических университетов и институтов. В исследовании также приняли участие 1212 преподавателей математики, методики преподавания математики и педагогики из 56 вузов, которые обучали отобранных студентов. В отдельных вузах были представлены обе выборки.

Для учителей основной школы знание предметной области оценивалось по результатам выполнения заданий из курсов математики за 5–9-е классы. Задания включали следующие разделы математики: числа и действия с ними (арифметика), алгебра и функции, геометрия и измерения, данные и шансы. Оценивалось

знание курса математики, который учителя должны преподавать, а также знание курса, к изучению которого они должны подготовить учащихся, обеспечивая тем самым преемственность обучения. Педагогические знания были представлены в тесте тремя разделами: знание школьной программы математики, методические приемы преподавания и планирование обучения.

Стоит отметить, что результаты российских студентов, будущих учителей основной школы, в сравнении с международными критериями можно считать достаточно высокими (табл. 10.1). По знаниям предметной области будущие учителя основной школы России занимают второе место среди 15 стран, принявших участие в исследовании, по методике преподавания — тоже второе место.

Таблица 10.1. Результаты будущих учителей математики основной школы стран — участниц исследования TEDS-M

1. Математика

Страна	Средний балл по международной шкале	Ошибка измерения
Тайвань	667	3,9
Россия	594	12,8
Сингапур	570	2,8
Польша	540	3,1
Швейцария	531	3,7
Германия	519	3,6
США	505	9,7
Малайзия	493	2,4
Таиланд	479	1,6
Оман	472	2,4
Норвегия	444	2,3
Филиппины	442	4,6
Ботсвана	441	5,3
Грузия	424	8,9
Чили	354	2,5

2. Методика преподавания математики

Страна	Средний балл по международной шкале	Ошибка измерения
Тайвань	649	5,2
Россия	566	10,1
Сингапур	553	4,7
Польша	549	5,9
Швейцария	540	5,1
Германия	524	4,2
США	502	8,7
Малайзия	476	2,5
Таиланд	474	3,8
Оман	472	3,3
Норвегия	463	3,4
Филиппины	450	4,7
Ботсвана	443	9,6
Грузия	425	8,2
Чили	394	3,8

Источник: [Breaking the cycle: An international comparison of U.S. mathematics teacher preparation. Displays 7–8].

Большинство обследованных российских студентов — будущих учителей основной школы (около 90%) — достигли базового (порогового) уровня профессиональной компетенции по математике или превысили его, а более половины (61% будущих учителей математики основной школы) достигли или превысили повышенный уровень профессиональной компетенции. Доля достигших порогового уровня профессиональной компетенции в области методики преподавания математики тоже большая: 71% будущих учителей математики основной школы¹²⁷.

Таким образом, знания в области фундаментальной математики и преподавания математики у выпускников педагогических ву-

¹²⁷ Ковалева Г.С. Педвузы дают высокое качество математического образования, но их выпускники не спешат в школу (по результатам TEDS-M) / Г.С. Ковалева, Л.О. Денишева, Н.В. Шевелева // *Вопр. образования*. 2011. № 4. С. 124–147.

зов России находятся на достаточно высоком уровне, как непосредственно по содержанию предмета, так и в методической сфере.

10.2. Изучение установок учителей математики

Еще одним направлением исследований учителей математики является изучение установок и представлений учителей о том, что такое математика, как происходит обучение математике и т.д. Установки учителей действительно являются чрезвычайно важным аспектом педагогической науки, так как тесно взаимосвязаны с практикой учителя и соответственно с результатами школьников¹²⁸. Знания учительских установок и представлений могут способствовать выявлению специфики подходов к обучению и тем самым — развитию самих учителей и созданию учебных реформ. Знание кросс-культурных особенностей установок учителей может быть полезным источником информации о применении той или иной практики в классе и склонности к различным подходам к обучению.

Исследования установок в рамках математического образования, как правило, фокусируются на том, как учитель понимает природу математики, какие представления имеет о преподавании и обучении математике. Однако установка — это очень обширный и комплексный конструкт, который также понимается как концепция и идеология.

В первую очередь следует отметить, что термин «установка», который употребляют в русскоязычных статьях, — не совсем точный перевод английского термина *«belief»*. Более точным переводом было бы «представление» или «верование». Для того чтобы избежать возникновения терминологической путаницы, мы будем использовать термин «установка», но определение его будет отличаться от того, что принято называть установкой в психологии и социологии. Помимо термина «установка» также будет использоваться термин «представления», но смысл в оба эти термина вкладывается одинаковый.

¹²⁸ *Staub F.C.* The nature of teachers' pedagogical content beliefs atters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics / F.C. Staub, E. Stern // *J. of educational psychology*. 2002. No. 94. P. 344–355; *Richardson V.* The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension / V. Richardson, P. Anders, D. Tidwell, C. Lloyd // *American educational research j.* 1991. Vol. 28. P. 559–586.

До сих пор нет единого понимания термина «установка» в исследованиях образования. В небольших исследованиях его определяют достаточно узко. Например, Кристофер А. Корреа понимает под установками теории или идеи эффективного преподавания и обучения¹²⁹. Д.Ф. Браун и Т.Д. Роуз¹³⁰ понимают под установкой теоретические взгляды учителя, влияющие на его поведение в классе. А. Шоэнфельд¹³¹ использует метафору «формы», описывая понятие «установка» как форму какого-либо решения учителя (о цели, эффективном обучении, подхода к преподаванию и т.д.).

Историю развития понимания термина «учительская установка» можно проследить в работе М.Ф. Паджереса¹³². Он синтезировал существовавшие на тот момент исследования, посвященные данному конструкту, и пришел к выводу, что не существует отдельных установок, учительские установки находятся в неразрывной связи друг с другом¹³³. У учителей есть множество представлений, на которые они опираются в своей практике и которые, в свою очередь, основаны на еще более глубоких жизненных убеждениях. Поэтому в рамках исследований установок важно не выделять отдельные виды, а стараться найти общий подход к пониманию математического образования.

Мы будем опираться на широкое понимание установок — концепции, взгляды и личную идеологию учителя, которые лежат в основе его практики. Данное определение отражает точки зрения всех перечисленных ранее исследователей и объединяет в себе приведенные выше формулировки. Кратко остановимся на существующих моделях и подходах, определяющих установки учителя математики.

¹²⁹ *Correa C.A.* Connected and culturally embedded beliefs: Chinese and US teachers talk about how their students best learn mathematics / C.A. Correa, M. Perry, L.M. Sims, K.F. Miller, G. Fang // *Teaching a. teacher education*. 2008. Vol. 24 (1). P. 140–153.

¹³⁰ *Brown D.F.* Self-reported classroom impact of teachers' theories about learning and obstacles to implementation / D.F. Brown, T.D. Rose // *Action in teacher education*. 1995. Vol. 17 (1). P. 20–29.

¹³¹ *Schoenfeld A.H.* Toward a theory of teaching-in-context / A.H. Schoenfeld // *Issues in education*. 1998. Vol. 4 (1). P. 1–94.

¹³² *Pajeres M.F.* Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct / M.F. Pajeres // *Rev. of educational research*. 1992. Vol. 62 (3). P. 307–332.

¹³³ *Ibid.* P. 325.

М. Аскью, М. Браун, В. Роудс, Д. Уильям и Д. Джонсон¹³⁴ выделяют три группы установок в отношении преподавания математики. *Connectionist* — установки, основанные на представлении о методах и стратегиях обучения с акцентом на установление связей в математике; *transmission* — представление об обучении математике как о передаче знаний, правилах и способах решения; *discovery* — группа установок, в которых центральное место занимает ученик, математика представляется как предмет, изучаемый учениками. Однако авторы утверждают, что ни один из учителей не придерживался лишь одного из трех обозначенных подходов, были выделены комбинированные типы.

Ф. Лестер¹³⁵ для оценки установок учителей по отношению к математике и ее преподаванию использовал две более общие модели: концептуальную и вычислительную. Концептуальная модель основана на положении о том, что в основе деятельности учителя лежит система идей и способов мышления, которыми должен овладеть ученик. Учитель, придерживающийся установок вычислительной модели, будет опираться в своей деятельности на представление о математике как области применения вычислений и знания процедур, будет в большей степени ориентирован на умение учеников решать определенные классы задач. Данные модели были взяты за основу изучения установок в исследовании TEDS-M.

ОЭСР была предложена модель, в которой выделяется два типа установок учителей: традиционный и конструктивистский¹³⁶. Для учителей с конструктивистским подходом характерно восприятие ученика как активного участника процесса получения знания и предоставление ему возможностей самостоятельно разобраться в решении задачи. По мнению К. Бесвикр¹³⁷, конструктивизм — наиболее эффективная среда для достижения наибольших успехов школьниками. Учителя, придерживающиеся традиционного под-

¹³⁴ Askew M. Effective teachers of numeracy: rep. of a study carried out for the Teacher Training Agency / M. Askew [et al.]. L.: School of Education, King's College, 1997. 126 p.

¹³⁵ Lester F.K. Second handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics / F.K. Lester. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2007. 1381 p.

¹³⁶ Creating effective teaching and learning environments...

¹³⁷ Beswick K. Teachers' beliefs that matter in secondary mathematics classrooms / K. Beswick // Educational studies in mathematics. 2007. Vol. 65 (1). P. 95–120.

хода, считают, что главная роль учителя в учебном процессе — это ясное, четкое и структурированное изложение материала, объяснение правильного решения задач и сохранение необходимого уровня концентрации внимания в классе. Конструктивистский подход соответствует концептуальному подходу в модели Ф. Лестера, а традиционный — вычислительному.

Стоит отметить, что, как правило, не удается выделить учителей, опирающихся в своей практике исключительно на одну из описанных концепций обучения, чаще встречается комбинирование подходов. Однако Ф. Штауб и Е. Штерн¹³⁸ в результате своего квазиэкспериментального исследования получили данные, говорящие о том, что ученики, учителя которых в большей мере склоняются к конструктивистскому подходу, имеют лучшую успеваемость по сравнению с учениками, чьи учителя придерживаются традиционного подхода.

Еще одним важным аспектом изучения установок является исследование их динамики. Оно помогает понять, в какой момент формируются установки и насколько они устойчивы. Принято считать, что учителя начинают свою практику с уже сформированными и устойчивыми представлениями о теории обучения. Но существует и противоположная точка зрения, согласно которой установки и практика учителей взаимосвязаны и изменяются параллельно. Изменение практики ведет к изменению установок и наоборот¹³⁹.

П. Мёрфи и коллеги¹⁴⁰ в своем исследовании подтвердили, что с началом практики установки могут меняться. Авторы сравнили представления о «хорошем учителе» на разных этапах становления этой установки: у школьников начальных классов, студентов педагогического института и практикующих учителей. Было обнаружено, что установки школьников и студентов не отличаются друг от друга, незначительные изменения в установках прослеживаются у практикующих учителей. Таким образом, на момент поступления в университет у студентов уже есть ряд сформированных в детстве представ-

¹³⁸ *Staub F.C.* Op. cit.

¹³⁹ *Lubinski C.A.* Teacher change and mathematics K-4: Developing a theoretical perspective / C.A. Lubinski, P.A. Jaberg // *Mathematics teachers in transition* / E. Fennema, B.S. Nelson. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1997. P. 223–254.

¹⁴⁰ *Murphy P.K.* The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers / P.K. Murphy, A.M.D. Lee, N.E. Maeghan // *The j. of experimental education*. 2004. Vol. 72 (2). P. 69–92.

лений и к концу обучения в вузе они почти не меняются, что важно учитывать при составлении программ обучения учителей. Представления практикующих учителей могут отличаться от школьных и студенческих в результате приобретения практического опыта¹⁴¹.

Несмотря на достаточно высокую популярность проблемы установок учителей математики, на настоящий момент существует мало кросс-культурных исследований, хотя изучение установок учителей в разных странах позволило бы провести сравнение опыта разных культур и сделать выводы о наиболее благоприятных установках для повышения эффективности преподавания.

В исследовании TEDS-M тестировались представления и установки на преподавание учителей математики. Для оценки установок учителей по отношению к математике и к преподаванию математики, как уже отмечалось, использовались две модели Ф. Лестера (напомним: концептуальная и вычислительная)¹⁴². В TEDS-M данные модели представлены пятью шкалами: две шкалы для оценки представлений о сущности математики («Математика — процесс познания» и «Математика — совокупность формул и процедур»), две шкалы для оценки установок в отношении обучения математике («Обучение через самостоятельную деятельность учащихся» и «Обучение по инструкции учителя») и одна шкала для выявления суждений о математических способностях школьников («Способности к математике не изменяются»). Каждая шкала содержит 6–8 высказываний¹⁴³.

В результате исследования были выявлены различия в структурах программ обучения будущих учителей математики в разных странах. Анализируя данный результат и сравнивая его с достижениями учителей в тестах знаний, можно делать выводы относительно наиболее эффективной системы образования. По данным исследования учителей математики TEDS-M не было получено групп с «чистыми» установками, учителя опираются в своей практике на комплекс представлений. Международные эксперты относят Россию к группе стран, учителя из которых в большей мере ориентиро-

¹⁴¹ *Murphy P.K.* Op. cit.

¹⁴² *Lester F.K.* Op. cit.

¹⁴³ *Tatto M.T.* The teacher education and development study in mathematics (TEDS-M): Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics in 17 countries [Electronic resources]: technical rep. / M.T. Tatto // Teacher education a. development study in mathematic. 2008. Access mode: <http://www.iea.nl/teds-m.html>, free; *Ковалева Г.С.* Указ. соч.

ваны конструктивно, хотя установка «Математика — совокупность правил и процедур» тоже достаточно распространена (рис. 10.1).

Выявлен ряд корреляций между уровнем овладения профессиональными знаниями и установками российских учителей. Так, студенты, которые имеют установки «Математика — процесс познания» и «Обучение через самостоятельную деятельность учащихся» (т.е. конструктивистский подход), показывают более высокий уровень овладения математикой и методикой преподавания, нежели студенты, которые «абсолютно не согласны» с данными утверждениями.

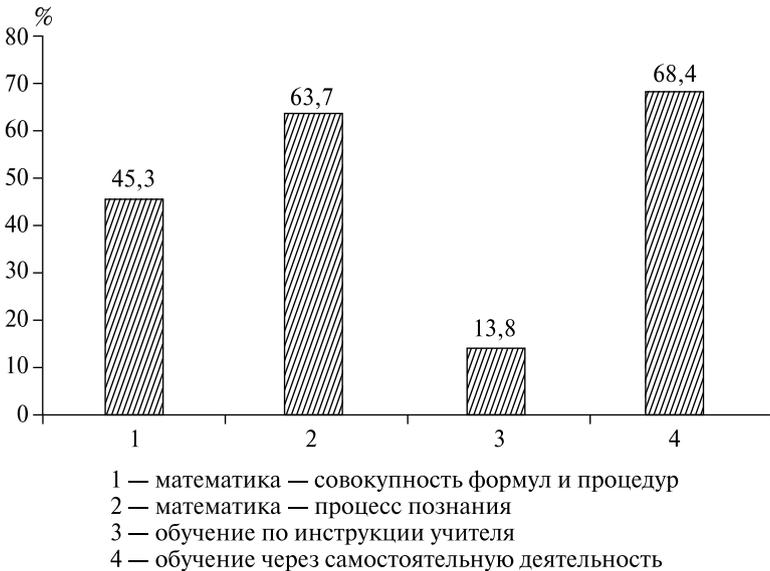


Рис. 10.1. Установки учителей группы стран, к которым относится РФ, по результатам TEDS-M

Особый интерес в рамках исследования установок представляет исследование, которое было запущено в 2010–2011 гг., NorVa. Это сравнительное исследование математического образования в странах Северной Балтии (Латвия, Литва, Финляндия, Швеция, Норвегия). В отличие от TEDS-M в данном исследовании для оценки установок, представлений об эффективном преподавании использовалась модель, предложенная ОЭСР для опросника TALIS¹⁴⁴.

¹⁴⁴ Creating effective teaching and learning environments...

Выделяются традиционный (прямая передача знаний) и конструктивистский подходы, описанные выше.

Исследование *NorVa* возникло относительно недавно. В 2010 г. группа исследователей из Эстонии, Латвии и Финляндии (Мадис Лепик, Маррку Ханнула, Анита Пайпер) разработали опросник, целью которого стало измерение различных аспектов установок учителей математики в кросс-культурных условиях. Основная часть опросника *NorVa* включает пять модулей: общая информация об учителе, удовлетворенность работой, два модуля об установках и модуль о практической деятельности учителя. Мы рассмотрим один из модулей об установках: общие установки на преподавание (модуль включает два блока вопросов, отражающих два подхода к обучению: «конструктивизм» и «традиционализм»). В 2013 г. к исследованию подключилась и Россия. Разработка и психометрические характеристики шкал описаны в работе Е.Ю. Кардановой и соавторов¹⁴⁵.

Фокусирование исследования на учителях математики трех стран — России, Эстонии и Латвии — объясняется очевидными причинами: общей историей, общими тенденциями в системе образования, прошедшей во всех трех странах реформой образования. В Латвии в опросе приняли участие 390 учителей. Возраст их варьируется от 25 до 66 лет (средний возраст — 46,7 года); средний стаж — 23,3 года; доминирующая возрастная группа — от 40 до 49 лет. Выборка Латвии является репрезентативной.

В Эстонии в опросе приняли участие 332 учителя из 15 регионов. Возраст учителей варьируется от 25 до 77 лет (средний возраст — 46,9 года); средний стаж — 22,8 года.

В Российской Федерации были опрошены учителя Новгородской области. В опросе приняли участие 1096 учителей математики основной школы, что составляет около 40% генеральной совокупности всех учителей математики региона. В специальном исследовании было показано, что российскую выборку можно считать репрезентативной по отношению к генеральной совокупности учителей математики региона (сравнение выборки с генеральной совокупностью осуществлялось по типу населенного пункта и типу образовательного учреждения, и различия между выборкой и генеральной совокупностью ни по одному из критериев не превысили 3%).

¹⁴⁵ Карданова Е.Ю. Сравнительное исследование убеждений и практик учителей математики основной школы в России, Эстонии и Латвии / Е.Ю. Карданова, А.А. Пономарева, Е.Н. Осин, И.С. Сафуанов // *Вопр. образования*. 2014. № 2. С. 44–81.

Средний возраст российских учителей составил 46 лет, средний стаж преподавания математики — 20 лет. Около 40% учителей в данном регионе — старше 50 лет и лишь 12% моложе 30 лет, 18% учителей пенсионного возраста.

Как правило, учителя не практикуют какую-либо одну концепцию обучения, а совмещают оба подхода¹⁴⁶. Это подтверждается отсутствием корреляции между шкалами конструктивизма и традиционализма. Корреляция незначима для всех стран, кроме Латвии — здесь она достаточно слабая и отрицательная (табл. 10.2).

Таблица 10.2. Корреляция между шкалами конструктивизма и традиционализма

Страна	Корреляция
Эстония	,02
Латвия	-,18**
Россия	-,05

** $p < 0,01$.

Этим объясняется практически полное отсутствие четких установок на конструктивизм и традиционализм, один учитель может быть одновременно и конструктивистом, и традиционалистом. Поэтому мы предположили, что существуют профили установок (табл. 10.3), сочетающие в себе конструктивизм и традиционализм разного уровня проявления. Для выделения профилей был проведен иерархический кластерный анализ¹⁴⁷.

Анализ профилей показывает, что большинство российских учителей, в сравнении с учителями из других стран, либо предпочитают конструктивистский подход традиционному, либо имеют профиль «примирение противоположностей», сочетающий в себе максимальную выраженность обоих подходов. Однако стоит отметить, что свыше 27% российских учителей относятся к профилю «традиционалист», уступая немного учителям Латвии (свыше 29%). Ниже представлено описание наиболее ярких из получившихся профилей.

Компромисс. Данный профиль в большей степени представлен учителями из Эстонии. Учителя этого профиля разделяют как

¹⁴⁶ Staub F.C. Op. cit.

¹⁴⁷ Карданова Е.Ю. Указ. соч.

Таблица 10.3. Профили установок учителей математики в зависимости от подхода к обучению, %

		Уровни проявления традиционализма			
		Низкий	Средний	Высокий	
Уровни проявления конструктивизма	Низкий		<i>Антиконструктивист</i>		
			Лат: 14,2		
			Эст: 22,0		
			Рус: 13,4		
			Всего: 15,1		
	Средний		<i>Антитрадиционалист</i>	<i>Компромисс</i>	<i>Традиционалист</i>
			Лат: 14,7	Лат: 15,7	Лат: 29,4
			Эст: 17,1	Эст: 20,5	Эст: 22,3
			Рус: 9,7	Рус: 13,1	Рус: 27,3
			Всего: 12,1	Всего: 15,0	Всего: 26,9
	Высокий		<i>Радикальный конструктивист</i>	<i>Конструктивист</i>	<i>Примирение противоположностей</i>
			Лат: 10,5	Лат: 4,5	Лат: 11,0
			Эст: 7,6	Эст: 2,8	Эст: 7,6
		Рус: 7,8	Рус: 8,3	Рус: 20,4	
		Всего: 8,4	Всего: 6,5	Всего: 12,8	

конструктивистский, так и традиционный взгляд на эффективное обучение. Они остаются нейтральными к «натренированности» учеников в отношении правил и четкого процесса решений, но при этом не проявляют энтузиазма к открытой системе обучения, дискуссиям с учениками и работе в малых группах.

Радикальный конструктивист. Свыше 8% всех учителей относится к этой группе. Наибольшее число учителей данного профиля в Латвии — 10,5% (в России — 7,8%, в Эстонии — 7,6%). Этот профиль представлен учителями, которые понимают эффективное преподавание как полностью конструктивистскую деятельность. Они предпочитают обучение в малых группах, помогают ученикам самим совершать открытия и исследования, преподают знание в

сочетании с проблемами реальной жизни. Основная цель учителя — это облегчение концептуального понимания математики, в то время как акцент на формальное обучение навыкам не делается.

Примирение противоположностей. 13% всех респондентов образуют группу учителей, которые строят обучение на основании двух подходов одновременно. Наибольшее число учителей данного профиля — в России (20,4%; в Эстонии — 7,6%, в Латвии — 11%). Скорее всего, такие учителя поддерживают преподавательскую деятельность, направленную на развитие концептуального понимания математики и в то же время уделяют достаточно внимания инструментальной части математической подготовки школьников, делая акцент на знание фактов и процедур.

Результаты исследования показали, что и в самом деле различия между учителями разных стран статистически значимы по всем шкалам, участвовавшим в анализе. Российские учителя демонстрируют значимо более высокий уровень конструктивизма — 36% (в Латвии — 26%, в Эстонии — 18%). Это означает, что российские учителя в большей степени соглашаются с утверждениями, что в процессе обучения необходимо делать акцент на концепцию в целом, следовать запросам ученика, уделять больше внимания интерактивной работе. Математика рассматривается российскими учителями как конструктивный процесс, центральное место в котором занимает развитие мыслительной деятельности. Однако следует отметить, что 27% российских учителей относится к группе традиционалистов, а это свидетельствует о том, что традиции преподавания математики как набора правил, формул и процедур по-прежнему сильны в России.

20% российских учителей (а также 8% эстонских и 11% латвийских) образуют группу учителей, которые строят обучение на основании двух подходов одновременно. Можно предположить, что в условиях гетерогенных по уровню подготовленности классов эти учителя поддерживают преподавательскую деятельность, направленную на развитие концептуального понимания математики, и в то же время уделяют достаточно внимания инструментальной части математической подготовки школьников, делая акцент на знание фактов и процедур.

В Эстонии большинство учителей имеют средний уровень традиционных и конструктивистских установок. Таким образом, достигается установление компромисса между двумя подходами

к обучению: установки на эффективное преподавание включают представление о преподавании как о «строительстве» знаний в сочетании с представлением о преподавании как о передаче знаний. Так, традиционное обучение, акцентирующее внимание на процедурах, и современные конструктивистские методы обучения, которые подчеркивают концептуальное понимание материала учениками, не мыслятся учителями как противоположности, а скорее дополняют друг друга.

Кроме того, заслуживает внимания следующий факт. В Латвии и Эстонии доля учителей, имеющих низкий уровень традиционализма (около 25% в каждой из стран), превышает такую долю среди российских учителей (17,5%). Это может говорить о том, что прибалтийские учителя, интегрированные в европейские связи в большей мере, чем российские, стремятся быстрее освободиться от устаревших рутинных методов обучения.

10.3. Выводы

В этом разделе мы, опираясь на данные международных исследований, постарались описать профессиональный портрет учителя математики российской школы. В фокусе нашего внимания были два основных направления исследования учителей математики: 1) изучение профессиональных знаний (знаний своего предмета и методики его преподавания) и 2) изучение установок, убеждений учителей.

Согласно данным международного исследования TEDS-M, студенты — выпускники российских педагогических вузов, будущие учителя математики — имеют высокий уровень подготовки как по фундаментальной математике, так и по методике преподавания математики; это будущие учителя, которые планировали строить свою практику, основываясь на конструктивистских установках. Однако 73% студентов не считают преподавательскую деятельность многообещающей, 40% уверены, что не будут работать учителем, и лишь 5% предполагают, что преподавательская деятельность — это их профессия на всю жизнь. Более того, есть исследования, которые показывают, что установки учителей могут изменяться с началом профессиональной деятельности¹⁴⁸. Важно понимать, кто

¹⁴⁸ *Murphy P.K.* Op. cit.

работает в школе в настоящее время, как современные учителя математики видят эффективное преподавание и обучение.

Для того чтобы оценить характеристики практикующих учителей и провести сравнительное исследование установок учителей математики, нами было осуществлено собственное исследование с помощью анкеты *NorVa*. Основное отличие данного исследования от *TEDS-M* заключается в его ориентации на практику учителя — исследуются установки, связанные непосредственно с деятельностью преподавателя.

По данным исследования *NorVa*, российские учителя демонстрируют значимо более высокий уровень конструктивизма, чем учителя из Латвии и Эстонии. Это означает, что российские учителя в большей степени соглашаются с утверждениями, что в процессе обучения необходимо делать акцент на концепцию в целом, следовать запросам ученика, уделять большее внимание интерактивной работе. Однако при этом 27% российских учителей относятся к группе традиционалистов, т.е. традиции преподавания математики как набора правил, формул и процедур по-прежнему сильны в России. Еще 20% российских учителей строят обучение на основании двух подходов одновременно.

Таким образом, результаты исследования показали, что разные подходы к реформированию системы образования, используемые в России и в прибалтийских государствах, привели к значимым различиям в профессиональных установках учителей математики. В частности, доля учителей с низким уровнем традиционалистских установок среди прибалтийских учителей возросла в большей мере, чем среди российских.

Анализ кросс-культурных различий учительских установок дает важную информацию о школьной практике учителей и их склонности к различным подходам в обучении, что в свою очередь позволит точнее оценить ситуацию в общеобразовательной школе и спрогнозировать ее развитие, а это особенно важно в условиях реформы образования.

11. ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧИТЕЛЕЙ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И РЕЗУЛЬТАТЫ PISA: ВЫВОДЫ ДЛЯ РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ¹⁴⁹

Современная образовательная политика в России требует частого принятия решений на государственном уровне. В идеале эти решения должны основываться на данных исследований. В последние годы Россия и ряд других стран участвуют в международных мониторингах качества образования, самые известные из которых — TIMSS¹⁵⁰ и PISA¹⁵¹. Их результаты активно используются разными странами в построении национальной образовательной политики¹⁵². Данные этих мониторингов позволяют определить место каждой страны-участницы в общем рейтинге и посмотреть,

¹⁴⁹ Раздел подготовлен в ходе работы в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ и с использованием средств субсидии на государственную поддержку ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров, выделенной НИУ ВШЭ.

¹⁵⁰ Trends in International Mathematics and Science Survey (TIMSS) — международный мониторинг качества математического и естественнонаучного образования в школе. Проводится Международной ассоциацией по оценке учебных достижений с 1995 г. Проходит раз в 4 года, в исследовании принимают участие ученики 4-х и 8-х классов. Россия принимала участие во всех циклах TIMSS.

¹⁵¹ Programme for International Student Assessment (PISA) — международная программа по оценке образовательных достижений учащихся 15-летнего возраста. Проводится ОЭСР с 2000 г. Проходит раз в 3 года. Россия принимала участие во всех циклах PISA.

¹⁵² PISA 2012 Results: What makes schools successful. Vol. IV / Organization for Economic Cooperation and Development. P.: OECD, 2013. 542, [1] p.; Education at a Glance 2009. OECD Indicators [Electronic resource] / OECD, Centre for Educational Research and Innovation. Access mode: http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2009_eag-2009-en; Fuchs T. What accounts for international differences in student performance? [Electronic resource]: A re-examination using PISA data / T. Fuchs, L. Woessmann. Bonn: IZA, 2004. Access mode: <http://ftp.iza.org/dp1287.pdf>, free.

в каких странах и по каким предметным областям учащиеся демонстрируют более высокие знания и умения. Аналитики изучают опыт и наработки самых успешных стран и составляют на их основании рекомендации для национальных образовательных систем, которые хотят улучшить свои результаты.

Среди таких рекомендаций часто встречаются советы привлекать в школы более *эффективных* учителей или более справедливо распределять образовательные ресурсы между учениками¹⁵³. Есть и другие стратегии, например, уделять больше внимания глубине изучения материала, охватывать больше тем в содержании предмета, увеличивать время на предмет в учебном плане. Иными словами, создавать больше *возможностей для обучения*¹⁵⁴.

При принятии решения о том, стоит ли применять какие-либо рекомендации в образовательной политике и практике, всегда стоит вопрос: может ли это улучшить результаты обучения? С одной стороны, рекомендации, сделанные на основе международных мониторингов, могут подтверждаться другими исследованиями, проводимыми с использованием экспериментального и квазиэкспериментального дизайна. Отдельные исследования показывают, что прием на работу более *эффективных* учителей действительно может увеличить прирост достижений учащихся¹⁵⁵. Известно, что

¹⁵³ PISA 2009 Results: What students know and can do. Vol. I / Organization for Economic Cooperation and Development. P.: OECD, 2010. P. 3–4; Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States. P.: OECD Publishing, 2011. 256, [2] p.; PISA 2012 Results: What makes schools successful...; *Schleicher A.* Why care about international comparisons? Evaluating school systems to improve education / A. Schleicher // Presentation at American Educational Research Assoc. 2014. Apr. 5.

¹⁵⁴ Термин «возможности для обучения» — Opportunity to Learn (OTL) — широко распространен в англоязычной литературе и обычно означает увеличение времени на изучение предмета и расширение изучаемых тем. См.: PISA 2012 Results: What makes schools successful...; *Schmidt W.* Why schools matter: A cross-national comparison of curriculum and learning. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2001. 432 p.

¹⁵⁵ *Sanders W.L.* Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement: research progress rep. / W.L. Sanders, J.C. Rivers. Knoxville, TN: Univ. of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, 1996; *Rockoff J.* The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data / J. Rockoff // American economic rev. 2004. Vol. 94. P. 247–252; *Rivkin S.* Teachers, schools, and academic achievement / S. Rivkin, E.A. Hanushek, J.A. Kain // Econometrica. 2005. Vol. 73. March. P. 417–458; *Nye B.* How large are teacher effects? / B. Nye, S. Konstantopoulos, L.V. Heges // Educational evaluation and policy analysis. 2004.

успехи школьников слабо, но связаны с квалификацией учителя: наличием определенных сертификатов¹⁵⁶, опытом (стажем) преподавания¹⁵⁷ и уровнем образования¹⁵⁸.

С другой стороны, проблему представляет сам характер данных TIMSS и PISA. Их результаты отражают лишь общий объем знаний, который ребенок накопил к определенному моменту. Для TIMSS это 4-й и 8-й классы, для PISA — 15-летний возраст. Факторов, которые обуславливают полученные результаты теста, довольно много: они включают всю образовательную историю школьника. Среди них не только школа и учителя, но и характеристика семьи и самого ученика¹⁵⁹. Например, более мотивированные учащиеся могут обучаться в

Vol. 26. P. 237–257; *Boyd D.* How changes in entry requirements alter the teacher workforce and affect student achievement / D. Boyd [et al.] // *Education, finance a. policy.* 2006. Vol. 1 (2). P. 176–216; *Carrasco R.* Leveling the playing field: How can we address educational inequalities?: unpubl. PhD diss. / R. Carrasco; Stanford Univ. Graduate School of Education. Stanford, 2014.

¹⁵⁶ *Harris D.N.* The effects of NBPTS-certified teachers on student achievement / D.N. Harris, T.R. Sass // *J. of policy analysis a. management.* 2009. Vol. 28 (1). P. 55–80; *Boyd D.* Op. cit.; *Clotfelter C.T.* Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects / C.T. Clotfelter, H.F. Ladd, J.L. Vigdor // *Economics of education rev.* 2007. Vol. 26 (6). P. 673–682.

¹⁵⁷ *Ferguson R.* How and why money matters: An analysis of Alabama schools / R. Ferguson, H. Ladd // *Holding school accountable* / H.F. Ladd. Washington DC: Brookings Institution, 1996. P. 265–98; *Clotfelter C.T.* Op. cit.; *Rockoff J.* Op. cit.; *Rivkin S.* Op. cit.

¹⁵⁸ *Harris D.N.* Teacher training, teacher quality and student achievement / D.N. Harris, T.R. Sass // *J. of public economics.* 2011. Vol. 95 (7). P. 798–812; *Clotfelter C.T.* Op. cit.; *Darling-Hammond L.* Educational opportunity and alternative certification: New evidence and new questions: A SCOPE Policy Brief / L. Darling-Hammond. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2009; *Goldhaber D.* Evaluating the effect of teacher degree level on educational performance / D. Goldhaber, D. Brewer // *Developments in school finance* / W. Fowler. Washington DC: NCES, 1997. P. 197–210; *Goldhaber D.D.* Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement / D.D. Goldhaber, D.J. Brewer // *Education evaluation a. policy analysis.* 2000. Vol. 22. P. 129–145; *Kukla-Acevedo S.* Do teacher characteristics matter? New results on the effects of teacher preparation on student achievement / S. Kukla-Acevedo // *Economics of education rev.* 2009. Vol. 28 (1). P. 49–57.

¹⁵⁹ *White K.* The relation between socioeconomic status and academic achievement / K. White // *Psychological bull.* 1982. Vol. 91. P. 461–481; *Coleman J.S.* Equality of educational opportunity / J.S. Coleman [et al.]. Washington DC: Nat. Gov. Printing Office, 1966; *Sirin S.R.* Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic rev. of research / S.R. Sirin // *Rev. of educational research.* 2005. Vol. 75 (3). P. 417–453.

школах, более обеспеченных ресурсами. Отсутствие учета подобных факторов (а они, несмотря на богатство данных TIMSS и PISA, зачастую не поддаются наблюдению) приведет к искаженному представлению о связи ресурсов школы и успехов ученика.

Вторая проблема связана с особенностями PISA. Для участия в мониторинге выбирается небольшое число 15-летних учащихся¹⁶⁰ из отобранных случайным образом школ и профессиональных образовательных организаций, а не целые классы, как это делается в TIMSS. Кроме того, в исследовании PISA не проводится опрос педагогов, поэтому в ходе анализа проблематично соотнести учеников с классом, учителем, его методами работы и особенностями конкретной учебной программы. Информация об учителях и преподавании предмета при проведении PISA берется из опросов директоров школ и учащихся. Отсутствие подробной информации о педагогах и классе заведомо может привести к смещенным результатам в анализе.

Так можно ли доверять рекомендациям экспертов, сделанным на базе TIMSS и PISA? Они могут быть полезными, но их необходимо подтверждать дополнительными исследованиями с учетом вышеперечисленных нюансов. Такие попытки уже предпринимались. Например, в Германии исследователи еще раз протестировали школьников, участвовавших в PISA в 2003 г., год спустя, а также изучили учителей, чтобы понять, как их знание педагогики и степень владения преподаваемым предметом влияют на достижения учеников¹⁶¹.

Целью нашего исследования было тестирование надежности некоторых рекомендаций ОЭСР. Мы хотели проверить, как возможности для обучения и ряд профессиональных характеристик учителей связаны с учебными достижениями в PISA по математике у разных групп учащихся.

11.1. Исходные данные

Для анализа использовались данные лонгитюдного исследования «Траектории в образовании и профессии»¹⁶². Этот лонгитюд уника-

¹⁶⁰ Подробнее о том, как составляется выборка, см.: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>.

¹⁶¹ Baumert J. Op. cit.

¹⁶² Траектории в образовании и профессии [Электронный ресурс]. URL: <http://trec.hse.ru/> (дата обращения: 08.04.2016).

лен, так как позволил объединить результаты TIMSS и PISA. В 2011 г. в TIMSS принимали участие 4893 восьмиклассника из 210 школ в 50 регионах России. Выборка репрезентировала учащихся 8-х классов всей страны. В 2012 г. эти же дети, учась в 9-м классе, опрашивались в рамках PISA — было протестировано 4399 учеников из 208 школ¹⁶³. В каждой волне исследования опрашивались три группы респондентов: ученики, их педагоги и директора школ. Тесты TIMSS и PISA позволили получить данные об учебных достижениях одних и тех же школьников с разрывом в один год. В своем анализе мы фокусировались на результатах учащихся по математике.

Из опроса учащихся использовалась информация о демографических характеристиках детей (пол, возраст) и культурном капитале семьи (число книг дома, уровень образования матери). Чтобы охарактеризовать культурный капитал класса, мы рассчитали долю детей с количеством книг дома более 100 (рис. 11.1–11.4).

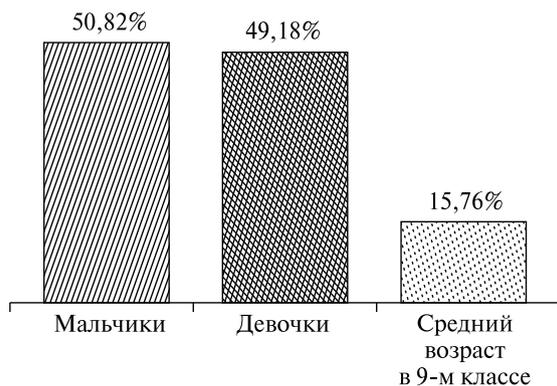


Рис. 11.1. Демографические характеристики детей, принявших участие в исследовании

Из опроса директоров школ была получена информация о виде образовательной организации (*обычная школа, лицей, гимназия*). Кроме того, нами была разработана анкета учителя в 9-м классе.

¹⁶³ Потеря 10% выборки во второй волне может быть неслучайной, что потенциально может привести к смещению результатов анализа. Поэтому мы учитывали чувствительность наших результатов к «усыханию» выборки. В частности, мы сравнили средние характеристики для исходной и конечной выборки. *T*-тест не показал значимой разницы между средними значениями переменных в двух выборках, что снижает вероятность искажения результатов.

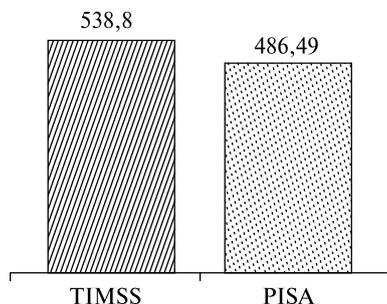


Рис. 11.2. Достижения учеников, принявших участие в исследовании, баллов

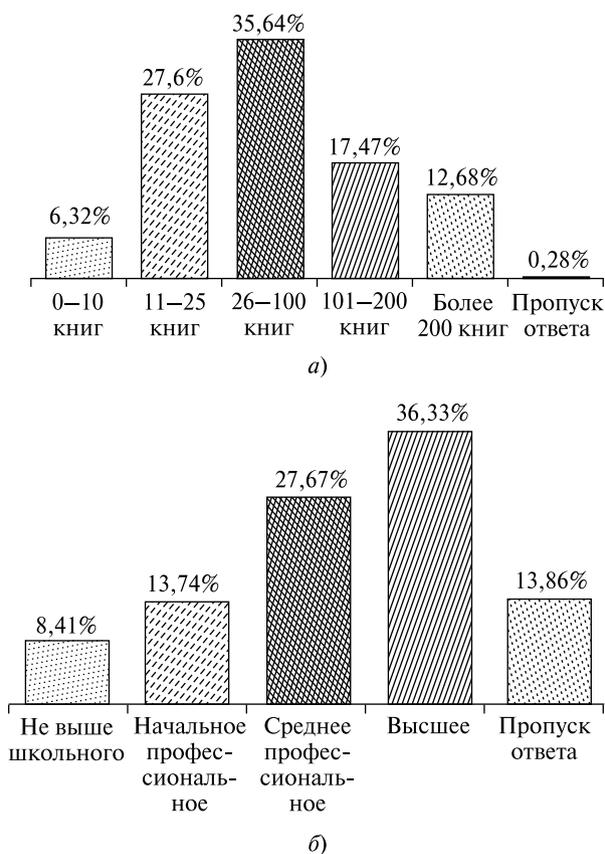


Рис. 11.3. Культурный капитал семей детей, принявших участие в исследовании:

а — кол-во книг дома; б — уровень образования матери



Рис. 11.4. Виды образовательных организаций, принявших участие в исследовании

В нее вошли вопросы о трех показателях учительской эффективности, описанных в литературе¹⁶⁴: уровне образования, полученной специальности, стаже преподавания и квалификационной категории. В частности, в анализе рассматривались три профиля образования учителей: математическое педагогическое (специальность «учитель математики»), математическое непедagogическое (специальность «математик»), нематематическое (рис. 11.5). Стаж измерялся в годах преподавания математики. Квалификационная категория на момент проведения опроса включала градации (по убыванию): высшая, первая, вторая. Кроме того, часть учителей не имела категории (рис. 11.6). Также была собрана информация о распределении рабочей нагрузки преподавателей в типичную неделю (в часах). Наконец, возможности для обучения измерялись тремя индексами, которые заложены в анкете PISA для учеников: интенсивность обучения (*a*) прикладной математике, (*b*) текстовым задачам и (*в*) формальной математике, в особенности алгебре и геометрии¹⁶⁵.

Описательная статистика по основным переменным представлена в табл. 11.1.

¹⁶⁴ Ladd H. Teacher effects: What do we know? / H. Ladd // Teacher quality: Broadening the debate / G. Duncan [et al.]. Evanston, IL: Northwestern Univ., 2008. P. 3–26.

¹⁶⁵ PISA 2012 Results: What makes schools successful...



Рис. 11.5. Профили образования учителей математики, принявших участие в исследовании

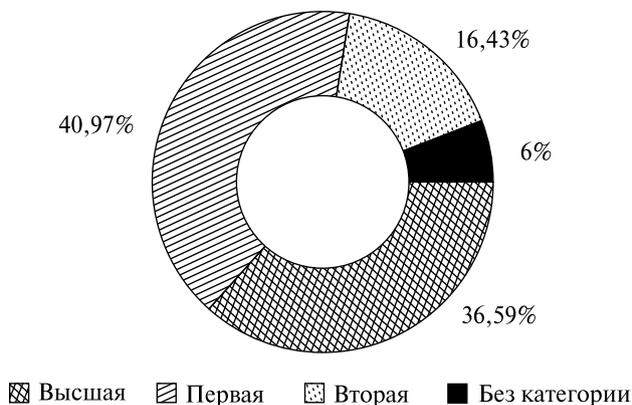


Рис. 11.6. Квалификационная категория учителей, принявших участие в исследовании

Таблица 11.1. Описательная статистика

Переменная	8-й класс, выборка 2011, N = 4893, среднее значение	9-й класс, выборка 2012, N = 4399, среднее значение
Достижения учащегося в TIMSS	538,98	538,8
Достижения учащегося в PISA	—	486,49

Продолжение табл. 11.1

Переменная	8-й класс, выборка 2011, N = 4893, среднее значение	9-й класс, выборка 2012, N = 4399, среднее значение
Возраст ученика	14,75	15,76
Доля девочек	48,84	49,18
0–10 книг дома, %	6,15	6,32
11–25 книг дома, %	27,21	27,6
26–100 книг дома, %	35,55	35,64
101–200 книг дома, %	17,39	17,47
> 200 книг дома, %	13,41	12,68
Книги дома: пропуск ответа, %	0,29	0,28
Образование матери: не выше школьного, %	8,8	8,41
Образование матери: начальное профессиональное, %	13,37	13,74
Образование матери: среднее профессиональное %	27,5	27,67
Образование матери: высшее, %	36,59	36,33
Образование матери: пропуск ответа, %	13,75	13,86
Доля учащихся в классе, указавших более 100 книг дома*	30,81	30,21
Язык общения дома: всегда русский, %	82,88	82,77
Язык общения дома: пропуск ответа, %	0,15	0,14
«Обычная» школа, %		83,03
Гимназия, %		10,65
Лицей, %		4,99
Образовательный центр, %		1,33
Математическое непедагогиче- ское образование (специаль- ность «математик»)		13,13
Математическое педагогиче- ское образование (специаль- ность «учитель математики»)		65,44
Нематематическое образование		21,43

Окончание табл. 11.1

Переменная	8-й класс, выборка 2011, N = 4893, среднее значение	9-й класс, выборка 2012, N = 4399, среднее значение
Доля учителей, работающих с классом более 2 лет (с 7-го класса и ранее)**		66,6
Среднее количество лет работы с классом**		3,57
Стаж преподавания предмета, годы		22,24
Высшая категория, %		36,59
Первая категория, %		40,97
Вторая категория, %		16,43
Без категории, %		6
Нагрузка: уроки, ч/нед.		23,46
Нагрузка: внеклассная работа, ч/нед.		2,4
Нагрузка: административная работа, ч/нед.		2,06
Интенсивность обучения при- кладной математике, индекс***		1,92
Интенсивность обучения текстовым задачам, индекс***		1,8
Интенсивность обучения формальной математике, индекс****		2,12

* Для этой переменной N = 4881 в 2011 г. и 4389 в 2012 г.

** Для этой переменной N = 4179.

*** Шкала 0–3.

**** Шкала 0–4.

11.2. Методология

Поскольку обучение — это комплексный процесс, в него вносят вклад и культурный капитал семьи, и профессиональные характеристики учителя, и возможности для обучения в школе, и характеристики самого ученика. Все эти факторы могут быть систематически связаны друг с другом и с образовательными достижениями учеников. С учетом этого в ходе анализа мы проверяли три гипотезы.

Во-первых, это гипотеза о неслучайном распределении учащихся и учителей: профессиональная категория педагога может быть связана с культурным капиталом класса. Эту связь можно выразить следующим уравнением:

$$TC_{jk} = G_1 + g_2 TExp_j + g_3 TEduc_j + g_4 AvgX_j + e_{ij}, \quad (11.1)$$

где TC_{jk} — категория k учителя математики j ;

$TExp_j$ — стаж преподавания математики учителя j (в годах);

$TEduc_j$ — полученная учителем j специальность;

$AvgX_j$ — доля учеников в классе j , указавших наличие дома более 100 книг.

Во-вторых, мы предположили, что возможности для обучения связаны с профессиональными характеристиками учителя и культурным капиталом класса. Например, педагоги, получившие в университете диплом математика, могут с большей вероятностью обучать учеников более сложной формальной математике. Одновременно, если в классе низкий уровень культурного капитала, интенсивность обучения формальной математике может быть ниже. Эти взаимосвязи отражены в уравнении:

$$OTL_{ijk} = B_1 + b_2 TC_j + b_3 TExp_j + b_4 TEduc_j + b_5 AvgX_j + e_j, \quad (11.2)$$

где OTL_{ijk} — индекс возможностей для обучения в PISA¹⁶⁶ или интенсивность преподавания математики, указанная учащимся i в классе j . Индекс k здесь означает интенсивность обучения формальной математике, прикладной математике и текстовым задачам. Остальные обозначения те же, что в уравнении (11.1).

В-третьих, мы проверили, как связаны достижения учеников в PISA с профессиональными характеристиками учителя и возможностями для обучения. Обычно результаты учеников оцениваются без учета их предыдущих достижений. Мы назвали эту модель *мультимоделью PISA*:

$$A_{ijsPISA2012} = C_1 + c_2 StFam_{ijs} + c_3 SchCl_{js} + c_4 Teach_{js} + c_5 OTL_{ijsk} + e_{ijs}, \quad (11.3)$$

где $A_{ijsPISA2012}$ — стандартизированный (среднее = 0, стандартное отклонение = 1) балл PISA по математике учащегося i в классе j в школе s ;

¹⁶⁶ PISA 2012 Results: What makes schools successful...

$StFam_{ijs}$ — вектор индивидуальных характеристик учащегося i в классе j в школе s , а также характеристик его/ее семьи (пол и возраст ученика, образование матери, количество книг дома);

$SchCl_{js}$ — вектор характеристик класса j и школы s (доля учеников, указавших наличие дома более 100 книг, вид образовательной организации);

$Teach_{js}$ — вектор характеристик учителя математики в классе j в школе s (стаж, специальность, квалификационная категория, рабочая нагрузка);

OTL_{ijsk} — индекс возможностей для обучения в PISA, как в уравнении (11.2);

e_{ijs} — остаток.

Как указано выше, стандартная проблема, которая неизбежно возникает при оценивании связи характеристик класса, учителей и школы с достижениями учеников по математике, состоит в том, что дети накапливают математические знания в течение всей своей образовательной истории, а исследования фиксируют только одномоментный срез знаний. Мы делаем попытку решить эту проблему, учитывая баллы восьмиклассников в TIMSS:

$$A_{ijsPISA2012} = D_1 + d_1 A_{ijsTIMSS} + d_2 StFam_{ijs} + d_3 SchCl_{js} + d_4 Teach_{js} + d_5 OTL_{ijsk} + e_{ijs}. \quad (11.4)$$

В уравнении (11.4) учитываются знания учеников, накопленные ими до 9-го класса — $A_{ijsTIMSS}$. Это распространенная *модель добавленной стоимости*. Она с меньшим искажением оценивает связь между школьными ресурсами и академическими достижениями учеников, чем уравнение (11.3).

Чтобы проверить, как связь между характеристиками учителей, возможностями для обучения и результатами PISA будет изменяться в зависимости от культурного капитала семьи и уровня достижений учащихся в 8-м классе, мы провели анализ (см. уравнение (11.4)) подгрупп. Эти подгруппы были выделены:

1) по числу книг дома:

- низкий культурный капитал (0–25 книг);
- средний культурный капитал (26–100 книг);
- большой культурный капитал (более 100 книг);

2) по уровням достижений учащихся в TIMSS (от 1 до 5, где 1 — минимальный уровень достижений, а 5 — максимальный).

Наконец, в связи с тем, что мы имеем дело с иерархической выборкой¹⁶⁷, мы делали коррекцию регрессионных остатков по кластерам Хубера — Уайта во всех моделях.

К ограничению исследования можно отнести неравномерное распределение учителей и детей по классам. Если есть какие-то не учтенные в анализе характеристики учеников, на которые, например, ориентируются директора при формировании классов и распределении учителей, то наши регрессионные коэффициенты могут оказаться завышенными. Другое, более серьезное ограничение связано с тем, что исследования PISA и TIMSS различаются по своим целям и по знаниям и умениям, которые они измеряют. Но поскольку за основу были взяты баллы учеников в TIMSS, содержание которого довольно схоже с программой обучения в российских школах, это не должно исказить общую картину.

11.3. Результаты проведенного исследования

Квалификация учителей, возможности обучения в классе и культурный капитал семьи. Гипотеза о неравномерном характере распределения учеников и учителей по классам подтвердилась. Школьникам с наиболее высоким уровнем достижений в TIMSS, а также указавшим наибольшее число книг дома в 9-м классе чаще преподают педагоги высшей категории (табл. 11.2). Ученики с более низкими результатами и культурным капиталом чаще занимаются у учителей первой категории. Эта тенденция сохраняется и на уровне класса: учителя высшей категории чаще преподают в 9-х классах с более высоким средним культурным капиталом (табл. 11.3).

В табл. 11.4 показано, как возможности обучения математике связаны с характеристиками учителей и класса. Характер этой связи варьируется в зависимости от типа математических заданий. Чем больше в классе детей, указавших наличие более 100 книг дома, тем с большей вероятностью они научатся решать сложные задачи по формальной алгебре и геометрии и тем реже будут сталкиваться с прикладными задачами. Учителя без математического образования (по сравнению с профессиональными математиками), а также учителя второй категории (по сравнению с учителями первой категории) чаще дают детям прикладные и текстовые за-

¹⁶⁷ В случайно выбранных школах опрашивались один или два класса целиком, что нарушает предпосылку о независимости наблюдений и приводит к корреляции остатков внутри класса.

дачи. Интенсивность обучения прикладной математике также возрастает со стажем учителя.

Таблица 11.2. Распределение учителей с разной квалификационной категорией в зависимости от уровня достижений учащихся в TIMSS и культурного капитала семьи, %

Уровень достижений в TIMSS						
<i>Квалификационная категория учителя</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Всего</i>
Высшая	12,8	22,0	34,3	42,6	53,4	36,6
Первая	63,4	52,3	41,7	35,5	31,0	41,0
Вторая	17,0	18,6	17,8	15,8	12,0	16,4
Без категории	6,8	7,1	6,2	6,1	3,5	6,0
Культурный капитал семьи						
<i>Квалификационная категория учителя</i>	<i>0–25 книг дома</i>	<i>26–100 книг дома</i>	<i>Более 100 книг дома</i>	<i>Всего</i>		
Высшая	29,3	37,8	43,5	36,6		
Первая	45,4	40,1	36,9	41,0		
Вторая	19,9	15,8	13,3	16,4		
Без категории	5,4	6,3	6,3	6,0		

Таблица 11.3. Связь квалификационной категории учителя с характеристиками класса (результаты логистической регрессии, отношение шансов)

Переменная	Квалификационная категория учителя	
	Высшая	Высшая или первая
<i>Другие характеристики учителя</i>		
Математическое педагогическое образование (специальность «учитель математики»)****	2,30* (1,16)	1,47 (0,77)
Нематематическое образование	2,92* (1,67)	3,50* (2,28)
Стаж преподавания предмета	1,11* (0,06)	1,15*** (0,06)
Квадрат стажа преподавания предмета	1,00 (0,00)	1,00 (0,00)

Переменная	Квалификационная категория учителя	
	Высшая	Высшая или первая
<i>Культурный капитал класса</i>		
Доля детей в классе, указавших наличие дома более 100 книг	1,73*** (0,26)	1,48** (0,29)
Константа	0,07*** (0,05)	0,32* (0,21)
Число наблюдений	4,389	4,389

Робастные оценки значимости:

* $p < 0,1$;

** $p < 0,05$;

*** $p < 0,01$.

**** Референтная группа: математическое непедagogическое образование (специальность «математик»).

Таблица 11.4. Связь возможностей для обучения с характеристиками учителей и класса (линейная регрессия)

Переменная	Возможности для обучения		
	Интенсивность обучения прикладной математике	Интенсивность обучения текстовым задачам	Интенсивность обучения формальной математике
<i>Характеристики учителя</i>			
Высшая категория	-0,06 (0,06)	-0,03 (0,07)	0,06 (0,08)
Первая категория	-0,18** (0,08)	-0,16** (0,08)	0,02 (0,09)
Без категории	-0,01 (0,01)	-0,01 (0,01)	-0,01 (0,01)
Математическое педагогическое образование (специальность «учитель математики»)*	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)
Нематематическое образование	0,21*** (0,08)	0,12* (0,07)	0,19*** (0,07)
Стаж преподавания предмета	0,15** (0,07)	0,09 (0,07)	0,09 (0,07)

Окончание табл. 11.4

Переменная	Возможности для обучения		
	Интенсивность обучения прикладной математике	Интенсивность обучения текстовым задачам	Интенсивность обучения формальной математике
Квадрат стажа преподавания предмета	0,08 (0,11)	0,07 (0,10)	0,03 (0,12)
<i>Культурный капитал класса</i>			
Доля детей в классе, указавших наличие дома более 100 книг	-0,10*** (0,02)	-0,00 (0,02)	0,13*** (0,03)
Константа	0,09 (0,10)	0,05 (0,11)	-0,08 (0,10)
Число наблюдений	2,908	2,901	2,920
Скорректированный R^2	0,014	0,004	0,024

Робастные оценки значимости:

* $p < 0,1$;

** $p < 0,05$;

*** $p < 0,01$.

**** Референтная группа: математическое непедагогическое образование (специальность «математик»).

Полученные результаты ведут к заключению, что без учета состава класса (характеристик учащихся) мы можем неверно оценить взаимосвязи профессиональных характеристик учителя, возможностей обучения в классе и достижений учеников.

Связь характеристик учителя и возможностей для обучения с достижениями учащихся в PISA. Результаты регрессионного анализа, проведенного без использования достижений учащихся в TIMSS (см. уравнение (11.3)), показаны в табл. 11.5. Из таблицы видно, что результаты PISA положительно связаны с интенсивностью обучения формальной математике и текстовым задачам, а также с наличием у учителя математического непедагогического образования. Активное использование прикладных заданий, имеющих отношение к реальной жизни, показывают статистически значимую отрицательную связь с достижениями в PISA. Значимой связи тестовых баллов с такими традиционными показателями качества учителя, как квалификационная категория и стаж преподавания математики, не обнаружено — роль данных факторов несколько преувеличена.

Таблица 11.5. Связь учебных достижений девятиклассников с профессиональными характеристиками учителей и возможностями для обучения, «типичная модель PISA» (линейная регрессия)

Переменная	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<i>Характеристики учителя</i>						
Математическое педагогическое образование (специальность «учитель математики»)****		-0,16* (0,08)	-0,18** (0,09)	-0,20** (0,09)	-0,20** (0,09)	-0,21** (0,09)
Нематематическое образование		-0,17 (0,14)	-0,19 (0,14)	-0,25* (0,14)	-0,23* (0,14)	-0,24* (0,14)
Стаж преподавания предмета		0,02 (0,01)	0,01 (0,01)	0,01 (0,01)	0,01 (0,01)	0,01 (0,01)
Квадрат стажа преподавания предмета		-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)
Высшая категория			0,05 (0,08)	0,06 (0,08)	0,03 (0,08)	0,01 (0,09)
Первая категория			-0,05 (0,10)	-0,05 (0,09)	-0,07 (0,10)	-0,08 (0,10)
Без категории			-0,24 (0,17)	-0,28 (0,20)	-0,27 (0,20)	-0,29 (0,20)
Нагрузка: уроки, ч/нед.				-0,00 (0,01)	-0,00 (0,00)	0,00 (0,00)
Нагрузка: внеклассная работа, ч/нед.				0,00 (0,01)	0,00 (0,01)	0,00 (0,01)
Нагрузка: административная работа, ч/нед.				0,01** (0,00)	0,01** (0,00)	0,01** (0,00)
<i>Возможности для обучения</i>						
Интенсивность обучения прикладной математике (z-оценки)				-0,14*** (0,02)		
Интенсивность обучения текстовым задачам (z-оценки)					0,04** (0,02)	

Окончание табл. 11.5

Переменная	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Интенсивность обучения формальной математике (z-оценки)						0,15*** (0,02)
Характеристики учащегося и семьи	Да	Да	Да	Да	Да	Да
Характеристики класса и школы	Да	Да	Да	Да	Да	Да
Константа	2,09*** (0,70)	2,14*** (0,65)	2,19*** (0,66)	1,74** (0,84)	1,86** (0,85)	1,67** (0,85)
Число наблюдений	4,389	4,389	4,389	2,908	2,901	2,920
Скорректированный R^2	0,191	0,197	0,201	0,219	0,202	0,224

Робастные оценки значимости:

* $p < 0,1$;

** $p < 0,05$;

*** $p < 0,01$.

**** Референтная группа: математическое непедагогическое образование (специальность «математик»).

Модель добавленной стоимости. В табл. 11.6 показаны результаты анализа учебных достижений учащихся по математике к концу 8-го класса, измеренных TIMSS (см. уравнение (11.4)). Нужно учитывать, что баллы TIMSS — самый сильный предиктор успеха школьников в PISA. Вторым по силе фактор — это культурный капитал семьи ребенка (образование матери и количество книг дома)¹⁶⁸.

Как и ожидалось, связь характеристик педагогов и учебного процесса с результатами PISA становится слабее или теряет значимость (табл. 11.5). В частности, нет значимых различий в баллах PISA у учеников, которым преподают профессиональные математики, и тех, кто занимается у учителей с нематематическим образованием. Дети, которым преподают специалисты с дипломом учителя математики, по-прежнему сдают тест PISA значительно хуже, чем их сверстники, занимающиеся у учителей с математическим не-

¹⁶⁸ Для краткости мы не приводим оценки связи характеристик учащихся и их семей с результатами теста.

педагогическим образованием. Из возможностей для обучения при контроле результатов TIMSS значимую связь с баллами PISA сохраняют только решение прикладных заданий и обучение формальной математике, но регрессионные коэффициенты уменьшаются.

Таблица 11.6. Связь учебных достижений девятиклассников с профессиональными характеристиками учителей и возможностями для обучения, «модель добавленной стоимости» (линейная регрессия)

Переменная	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Достижения учащегося в TIMSS (z-оценки)	0,53*** (0,03)	0,53*** (0,03)	0,53*** (0,03)	0,52*** (0,03)	0,53*** (0,03)	0,52*** (0,03)
<i>Характеристики учителя</i>						
Математическое педагогическое образование (специальность «учитель математики»)****		-0,14** (0,07)	-0,15** (0,07)	-0,15* (0,08)	-0,15* (0,08)	-0,15** (0,08)
Нематематическое образование		-0,17 (0,11)	-0,17 (0,11)	-0,21* (0,13)	-0,20 (0,13)	-0,20 (0,13)
Стаж преподавания предмета		0,01 (0,01)	0,00 (0,01)	0,00 (0,01)	0,00 (0,01)	0,00 (0,01)
Квадрат стажа преподавания предмета		-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)
Высшая категория			0,00 (0,08)	0,00 (0,09)	-0,02 (0,09)	-0,03 (0,09)
Первая категория			0,04 (0,10)	0,04 (0,08)	0,03 (0,08)	0,02 (0,08)
Без категории			-0,17 (0,14)	-0,22 (0,17)	-0,21 (0,17)	-0,23 (0,17)
Нагрузка: уроки, ч/нед.				0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)
Нагрузка: внеклассная работа, ч/нед.				0,00 (0,01)	0,00 (0,01)	0,00 (0,01)
Нагрузка: административная работа, ч/нед.				0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)

Окончание табл. 11.6

Переменная	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<i>Возможности для обучения</i>						
Интенсивность обучения прикладной математике (z -оценки)				-0,07*** (0,02)		
Интенсивность обучения текстовым задачам (z -оценки)					0,01 (0,02)	
Интенсивность обучения формальной математике (z -оценки)						0,09*** (0,02)
Характеристики учащегося и семьи	Да	Да	Да	Да	Да	Да
Характеристики класса и школы	Да	Да	Да	Да	Да	Да
Константа	1,60** (0,80)	1,69** (0,76)	1,68** (0,74)	1,17 (0,88)	1,22 (0,90)	1,11 (0,89)
Число наблюдений	4,389	4,389	4,389	2,908	2,901	2,920
Скорректированный R^2	0,437	0,440	0,442	0,437	0,431	0,441

Робастные оценки значимости:

* $p < 0,1$;

** $p < 0,05$;

*** $p < 0,01$.

**** Референтная группа: математическое непедагогическое образование (специальность «математик»).

Анализ связи достижений учащихся с профессиональными характеристиками учителя в зависимости от культурного капитала семьи представлен в табл. 11.7. Из нее видно, что образование учителя играет важную роль для школьников из семей с наибольшим и средним числом книг дома. Такие дети, занимаясь у учителя с математическим непедагогическим образованием, показывают более высокий результат PISA.

Если посмотреть пристальнее, то для учеников с низким культурным капиталом нет значимой связи баллов PISA с типом образования учителя. Для них учителя с математическим педагогиче-

Таблица 11.7. Связь учебных достижений девятиклассников с профессиональными характеристиками учителей и возможностями для обучения, «модель добавленной стоимости» для учащихся с разным объемом культурного капитала семьи (линейная регрессия)

Переменная	0–25 книг дома			26–100 книг дома			> 100 книг дома		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Достижения учащегося в TIMSS (z-оценки)	0,44*** (0,04)	0,46*** (0,05)	0,44*** (0,05)	0,57*** (0,04)	0,57*** (0,04)	0,57*** (0,04)	0,59*** (0,04)	0,59*** (0,04)	0,59*** (0,04)
Математическое педагогическое образование (специальность «учитель математики»)****	-0,10 (0,15)	-0,09 (0,16)	-0,11 (0,15)	-0,16* (0,09)	-0,17* (0,10)	-0,16* (0,10)	-0,16** (0,08)	-0,15** (0,08)	-0,16** (0,08)
Нематематическое образование	-0,19 (0,26)	-0,18 (0,26)	-0,19 (0,26)	-0,22 (0,13)	-0,22* (0,13)	-0,21 (0,14)	-0,23* (0,12)	-0,22* (0,12)	-0,23* (0,12)
Стаж преподавания предмета	-0,00 (0,02)	-0,00 (0,02)	-0,00 (0,02)	0,01 (0,01)	0,01 (0,01)	0,01 (0,01)	-0,00 (0,01)	-0,00 (0,01)	-0,00 (0,01)
Квадрат стажа преподавания предмета	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)
Высшая категория	-0,10 (0,15)	-0,12 (0,15)	-0,15 (0,15)	-0,03 (0,10)	-0,04 (0,10)	-0,05 (0,10)	0,15 (0,10)	0,14 (0,10)	0,12 (0,10)
Первая категория	-0,00 (0,10)	-0,01 (0,11)	-0,03 (0,11)	-0,04 (0,08)	-0,05 (0,08)	-0,05 (0,08)	0,16 (0,11)	0,16 (0,10)	0,14 (0,11)
Без категории	-0,31 (0,23)	-0,31 (0,23)	-0,32 (0,23)	-0,26 (0,17)	-0,22 (0,18)	-0,26 (0,18)	-0,05 (0,18)	-0,05 (0,18)	-0,07 (0,18)
Нагрузка: уроки, ч/нед.	0,00 (0,01)	0,00 (0,01)	0,00 (0,01)	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,01)	-0,00 (0,01)	-0,00 (0,01)

11. Характеристики учителей, образовательного процесса и результаты PISA:
выводы для российской образовательной политики

Окончание табл. 11.7

Переменная	0–25 книг дома			26–100 книг дома			> 100 книг дома		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Нагрузка: внеклассная работа, ч/нед.	0,00 (0,02)	0,00 (0,02)	0,00 (0,01)	-0,01 (0,01)	-0,01 (0,01)	-0,01 (0,01)	0,02** (0,01)	0,02** (0,01)	0,02* (0,01)
Нагрузка: административная работа, ч/нед.	-0,01 (0,01)	-0,01 (0,01)	-0,01 (0,01)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)
Интенсивность обучения прикладной математике (z-оценки)	-0,11*** (0,04)			-0,07** (0,03)			-0,05** (0,02)		
Интенсивность обучения текстовым задачам (z-оценки)		-0,03 (0,03)			0,04 (0,03)			0,02 (0,03)	
Интенсивность обучения формальной математике (z-оценки)			0,10*** (0,03)			0,11*** (0,04)			0,05 (0,03)
Характеристики учащегося и семьи	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да
Характеристики класса и школы	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да
Константа	1,03	1,10	1,20	2,28*	2,11	1,77	0,91	1,01	0,88
Число наблюдений	897	893	900	1,053	1,050	1,058	958	958	962
Скорректированный R ²	0,310	0,297	0,312	0,447	0,441	0,453	0,491	0,489	0,492

Робастные оценки значимости:

* $p < 0,1$;

** $p < 0,05$;

*** $p < 0,01$.

**** Референтная группа: математическое непедagogическое образование (специальность «математик»).

ским образованием так же эффективны, как и профессиональные математики. Негативный же вклад от обучения прикладным задачам для таких учеников больше, чем для их более благополучных сверстников. Одновременно для детей с наибольшим числом книг дома интенсивность обучения формальной математике не связана значимо с достижениями в PISA. Для остальных рост числа таких заданий сопровождается улучшением результатов теста.

В табл. 11.8 представлены результаты анализа, сделанного на подгруппах учащихся с разным уровнем образовательных достижений в конце 8-го класса, измеренных TIMSS. Наличие у учителя математического непедagogического образования связано с повышением балла в PISA только для тех школьников, которые показали хорошие (но не самые высокие) результаты в TIMSS. Для детей как с низким, так и с наиболее высоким уровнем достижений в TIMSS профиль образования учителя значения не имеет.

Для учеников с изначально низким уровнем подготовки по математике важно не попасть к учителю без категории. Такие ученики, занимаясь в 9-м классе с педагогами второй категории, показали более высокий результат PISA. При этом разница в баллах оказалась значимой и достаточно большой, превысив эффект от достижений в TIMSS. Однако для учеников со средней и высокой изначально подготовкой категория учителя не играет роли.

Также для учеников с наиболее низкой успеваемостью в 8-м классе возможности для обучения значимо не связаны с баллами PISA. Для остальных школьников повторяется отмеченная ранее тенденция: рост количества прикладных заданий сопровождается снижением баллов PISA, а акцент учителя на формальной математике, наоборот, их повышением. При этом школьники с самыми высокими результатами TIMSS более других проигрывают от фокусирования учителя на прикладной математике и более других выигрывают от увеличения числа заданий, связанных с формальной алгеброй и геометрией.

Интересно также, что для учащихся с хорошими (но не высшими) достижениями в TIMSS была выявлена значимая связь интенсивности обучения текстовым задачам с результатами PISA. Увеличение внимания учителя к таким заданиям сопровождается приростом баллов PISA в данной группе детей.

Таблица 11.8. Связь учебных достижений девятиклассников с профессиональными характеристиками учителей и возможностями для обучения, «модель добавленной стоимости» для учащихся с разным уровнем достижений в TIMSS (линейная регрессия)

Переменная	TIMSS, уровень 1 и 2		TIMSS, уровень 3		TIMSS, уровень 4		TIMSS, уровень 5					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Достижения учащегося в TIMSS (z -оценки)	0,35*** (0,09)	0,35*** (0,09)	0,34*** (0,09)	0,31*** (0,08)	0,31*** (0,08)	0,31*** (0,08)	0,31*** (0,09)	0,32*** (0,10)	0,32*** (0,10)	0,37*** (0,09)	0,38*** (0,09)	0,37*** (0,09)
Математическое педагогическое образование (специальность «учитель математики»)****	-0,18 (0,18)	-0,20 (0,17)	-0,18 (0,18)	-0,13 (0,12)	-0,13 (0,12)	-0,15 (0,12)	-0,14* (0,08)	-0,13* (0,07)	-0,14* (0,07)	-0,11 (0,19)	-0,09 (0,18)	-0,09 (0,18)
Нематематическое образование	-0,39 (0,29)	-0,41 (0,28)	-0,37 (0,30)	-0,14 (0,14)	-0,14 (0,14)	-0,17 (0,14)	-0,22* (0,13)	-0,21 (0,13)	-0,22* (0,13)	-0,15 (0,23)	-0,09 (0,22)	-0,13 (0,22)
Стаж преподавания предмета	-0,02 (0,03)	-0,02 (0,03)	-0,02 (0,03)	0,00 (0,01)	0,00 (0,01)	0,00 (0,01)	0,01 (0,01)	0,01 (0,01)	0,01 (0,01)	0,01 (0,02)	0,01 (0,02)	0,01 (0,02)
Квадрат стажа преподавания предмета	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)
Высшая категория	-0,09 (0,19)	-0,08 (0,18)	-0,10 (0,19)	0,01 (0,09)	0,00 (0,09)	-0,03 (0,09)	0,01 (0,12)	-0,01 (0,13)	-0,01 (0,13)	0,21 (0,24)	0,14 (0,24)	0,15 (0,24)

Продолжение табл. 11.8

Переменная	TIMSS, уровни 1 и 2			TIMSS, уровень 3			TIMSS, уровень 4			TIMSS, уровень 5		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Первая категория	-0,13 (0,11)	-0,13 (0,11)	-0,13 (0,11)	-0,00 (0,08)	-0,00 (0,08)	-0,04 (0,08)	0,16 (0,12)	0,16 (0,12)	0,15 (0,12)	0,19 (0,25)	0,12 (0,25)	0,11 (0,25)
Без категории	-0,47* (0,26)	-0,42* (0,23)	-0,48* (0,27)	-0,38 (0,27)	-0,38 (0,27)	-0,38 (0,27)	0,04 (0,18)	0,05 (0,18)	0,04 (0,17)	-0,04 (0,25)	-0,05 (0,26)	-0,07 (0,26)
Нагрузка: уроки, ч/нед.	0,00 (0,01)	0,00 (0,01)	0,00 (0,01)	0,00 (0,01)	0,00 (0,01)	0,00 (0,01)	-0,00 (0,01)	-0,00 (0,01)	-0,00 (0,01)	-0,01 (0,01)	-0,01 (0,01)	-0,01 (0,01)
Нагрузка: вне-классная работа, ч/нед.	0,00 (0,02)	0,00 (0,02)	0,00 (0,02)	0,01 (0,01)	0,01 (0,01)	0,01 (0,01)	0,03** (0,01)	0,03** (0,01)	0,03** (0,01)	-0,02* (0,01)	-0,02** (0,01)	-0,02** (0,01)
Нагрузка: административная работа, ч/нед.	0,00 (0,01)	0,00 (0,01)	0,00 (0,01)	-0,01** (0,00)	-0,01 (0,00)	-0,01* (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	-0,00 (0,01)	-0,00 (0,01)	-0,00 (0,01)
Интенсивность обучения при-кладной матема-тике (z-оценки)	-0,02 (0,04)			-0,06* (0,03)			-0,07*** (0,02)			-0,11*** (0,04)		
Интенсивность обучения тек-стовым задачам (z-оценки)		0,00 (0,05)			-0,03 (0,03)			0,05** (0,02)			0,04 (0,05)	

Переменная	TIMSS, уровни 1 и 2		TIMSS, уровень 3			TIMSS, уровень 4			TIMSS, уровень 5			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Интенсивность обучения формальной математике (z -оценки)			0,05 (0,03)			0,10*** (0,03)			0,10** (0,05)			0,18*** (0,07)
Характеристики учащегося и семьи	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да
Характеристики класса и школы	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да
Константа	0,97	1,05	0,96	2,87**	2,86**	2,64**	0,72	0,83	0,78	1,08	1,32	0,96
Число наблюдений	580	576	581	921	917	925	996	997	1,001	411	411	413
Скорректированный R^2	0,179	0,182	0,184	0,122	0,116	0,136	0,147	0,141	0,149	0,328	0,313	0,331

Робастные оценки значимости:

* $p < 0,1$;

** $p < 0,05$;

*** $p < 0,01$.

**** Референтная группа: математическое педагогическое образование (специальность «математик»).

11.4. Выводы

Проведенное исследование позволило сделать ряд выводов о факторах повышения результатов в PISA. Первый вывод касается необходимости учитывать роль семьи и предыдущих достижений учащихся при оценивании работы школы и учителей, а также при разработке рекомендаций относительно изменений в образовательной политике и практике. Распределение учителей по классам неслучайно, оно зависит от уровня успеваемости учеников и культурного капитала класса. Эти факторы показывают более сильную связь с учебными достижениями в 9-м классе, чем характеристики учителей и образовательного процесса. Без их учета любые оценки эффектов школы и учителя могут быть смещены. В частности, тот факт, что международные мониторинги не фиксируют образовательную историю учащихся, приводит к потенциальной переоценке ОЭСР роли ресурсов школы для повышения учебных достижений.

В целом наше исследование подтверждает логику ОЭСР: привлечение учителей с лучшей математической подготовкой и обеспечение больших возможностей для обучения важны для роста учебных достижений старшеклассников. Интересно, однако, что более высокие баллы PISA показывают те школьники, которые больше занимаются формальной математикой. В то же время акцент на текстовых задачах в процессе обучения не имеет значимой связи с результатами теста, а частое использование заданий прикладной математики связано с понижением тестового балла. Это важный и весьма неожиданный результат, так как специфика PISA состоит в том, что данный тест в значительной степени ориентирован на измерение умения учащихся выполнять задания, связанные с ситуациями реальной жизни (прикладная математика). Кроме того, обычно тестовые задания PISA содержат много текста. Можно было бы ожидать, что акцент на таких заданиях позволит ученикам лучше справиться с тестированием.

Полученный нами результат позволяет предположить, что простое натаскивание на задания в формате PISA не эффективно. Связь между уровнем владения учащимися математикой и способностью переносить знания в жизненные ситуации сложнее: подобный перенос успешнее осуществляют учащиеся, лучше осваивающие формальную математику. Этот вывод противоречит

содержанию рекомендаций ОЭСР, но частично подтверждается другими исследованиями¹⁶⁹.

Анализ показал, что связь характеристик учителей с учебными достижениями может быть разной в зависимости от культурного капитала семьи и уровня математических знаний детей, накопленных к концу 8-го класса. Полученные результаты должны предостеречь от заключения, что одни и те же действия одинаково повлияют на всех школьников. В частности, если стоит задача повысить образовательные достижения учащихся с низкой успеваемостью, то лучше отбирать учителей не по профилю образования, а по квалификационной категории¹⁷⁰. В то же время наличие у учителя специальности «математик» повышает балл PISA у школьников, показавших хорошую (но не самую высокую) успеваемость в 8-м классе, и у учащихся со средним или высоким культурным капиталом семьи. Квалификационная категория учителя здесь не играет роли. Это интересный вывод, учитывая, что в школьной практике преобладает обратная стратегия поддержки учеников с изначально хорошими и наиболее высокими образовательными достижениями и с большим культурным капиталом семьи. Как показывают данные (см. табл. 11.3 и 11.4), таким ученикам чаще выделяют учителей с высшей категорией.

Аналогично разным ученикам необходимо обеспечить разные возможности для обучения. Фокусировка учителя на формальной математике важна для учащихся из семей с низким и средним культурным капиталом и с изначально хорошей и очень высокой успеваемостью по предмету. Это означает, что, с одной стороны, частое использование таких заданий не помогает учащимся, находящимся в наиболее неблагоприятной ситуации (дети с низкой успеваемостью из семей с низким культурным капиталом), а с другой — принятая в школах стратегия не способствует поддержке детей в классах с низким и средним культурным капиталом: в таких классах задания по формальной математике используются учителями реже (см. табл. 11.5).

¹⁶⁹ Тюменева Ю.А. Что дают предметные знания для умения применять их в новом контексте? Первые результаты сравнительного анализа TIMSS-2011 и PISA-2012, проведенных на одной и той же выборке российских учащихся / Ю.А. Тюменева, А.И. Вальдман, М. Карной // *Вопр. образования*. 2014. № 1. С. 8–24.

¹⁷⁰ Подобный вывод нужно делать осторожно, так как учителей, не аттестованных на категорию, в выборке было очень мало (см. табл. 11.2 на с. 289).

В заключение необходимо отметить, что результаты нашего исследования могут быть важны для образовательной политики. Крупномасштабные обследования формата TIMSS и PISA полезны для выявления основных трендов в развитии национальных систем образования. Но для разработки рекомендаций по изменению образования данных этих мониторингов может быть недостаточно.

ИСПОЛЬЗОВАННЫЕ ИСТОЧНИКИ

Браже Т.Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т.Г. Браже // Сов. педагогика. 1989. № 8. С. 14–23.

Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. М.: Педагогика, 1987. 159 с.

Заиченко Н.А. Проблема реалистичности целей «эффективного контракта» в общем образовании: докл. на XVI Апр. междунар. науч. конф. по проблемам развития эк-ки и о-ва (Москва) // НИУ ВШЭ [Электронный ресурс]: сайт. Режим доступа: https://www.hse.ru/data/2015/07/03/1082203240/Заиченко_апрель_.pdf.

Заиченко Н.А. Результаты выпускников и ответственность участников в ЕГЭ (пример Санкт-Петербурга) / Н.А. Заиченко // Материалы Междунар. конф. СПб.: Альма-Матер, 2011.

Заиченко Н.А. Эффективный контракт в общем образовании: докл. на Междунар. науч. конф. «Развивающиеся рынки: перспективы развития бизнеса и государства» («GSOM Emerging Markets Conference: Business and Government Perspectives») (Санкт-Петербург) // НИУ ВШЭ [Электронный ресурс]: сайт. Режим доступа: https://www.hse.ru/data/2015/07/03/1082196529/Эффективный%20контракт_%20Заиченко.pdf.

Изменения мотивационно-целевых аспектов деятельности учителя на разных этапах его профессиональной карьеры / В.С. Собкин, Д.В. Адамчук, И.Д. Жуков, Д.В. Янбекова // Педагогика. 2014. № 9. С. 69–80.

Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В.А. Кан-Калик. М.: НИИВШ, 1977. 64 с.

Карданова Е.Ю. Сравнительные исследования убеждений и практик учителей математики основной школы в России, Эстонии и Латвии / Е.Ю. Карданова, А.А. Пономарева, Е.Н. Осин, И.С. Сафуанов // Вопр. образования. 2014. № 2. С. 44–81.

Ковалева Г.С. Педвузы дают высокое качество математического образования, но их выпускники не спешат в школу (по результатам TEDS-M) / Г.С. Ковалева, Л.О. Денишева, Н.В. Шевелева // Вопр. образования. 2011. № 4. С. 124–147.

Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. М.: Наука, 1984. 226 с.

Маркова А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А.К. Маркова. М.: Просвещение, 1993. 192 с.

Матюшкин А.М. Мышление. Обучение. Творчество / А.М. Матюшкин. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. 720 с.

Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. М.: Педагогика, 1972. 168 с.

Международные практики применения механизмов лицензирования и аккредитации, используемые для государственного регулирования в сфере образования: бюлл. о сфере образования. 2015. № 3.

Наша новая школа. Электронный мониторинг развития образования [Электронный ресурс]: сайт. Режим доступа: <http://www.kpmo.ru>. Загл. с экрана.

О мероприятиях по реализации государственной социальной политики: Указ Президента РФ от 07.05.2012 № 597 // Рос. газ. 2012. 9 мая.

О разработке показателей эффективности: письмо Минобрнауки России от 20.06.2013 № АП-1073/02 // Вестн. образования России. 2013. № 16.

Об утверждении плана мероприятий («дорожной карты») «План мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки»»: распоряжение Правительства РФ от 30.04.2014 № 722-р // Собр. законодательства РФ. 2014. № 19. Ст. 2469.

Об утверждении рекомендаций по оформлению трудовых отношений с работником государственного (муниципального) учреждения при введении эффективного контракта: приказ Минтруда России от 26.04.2013 № 167н // Ваше право. 2013. № 16.

Отношение учителей к проблеме внедрения инноваций в практику образования / В.С. Собкин, Д.В. Адамчук, И.Д. Жуков, Д.В. Янбекова // Человек и образование. 2014. № 2 (40). С. 26–43.

Почему у учителей такая разная зарплата и как заработать больше // Блог инспектора нар. образования [Электронный ресурс]: сайт. Режим доступа: <http://eduinspector.ru/2015/02/10/pochemu-u-uchitelej-takaya-raznaya-zarplata-i-kak-zarabotat-bolshe/>. Загл. с экрана.

Рекомендация ЮНЕСКО/МОТ о положении учителей 1966 г. и Рекомендация ЮНЕСКО о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений 1997 г.: руководство для пользователей // UNESCO [Электронный ресурс]: сайт. Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495r.pdf>. Загл. с экрана.

Собкин В.С. Если будущее вызывает тревогу... Отношение учителя к своей профессии: динамика изменений за 10 лет / В.С. Собкин, С.Г. Равлюк // Первое сентября. 2001. № 70 (1052). С. 6–7.

Собкин В.С. Жизненные ценности и отношение к образованию: кросскультурный анализ Москва — Амстердам: по материалам социол. опроса учителей, учащихся и родителей / В.С. Собкин, П.С. Писарский. М.: Центр социологии образования РАО, 1994. 151 с.

Собкин В.С. К вопросу о профессиональном развитии педагога: повышение квалификации и членство в педагогических сообществах / В.С. Собкин, Д.В. Адамчук // Вестн. Тюмен. гос. ун-та. Социал.-экон. и правовые исследования. 2015. № 2 (2). С. 20—40.

Собкин В.С. Мониторинг социальных последствий информатизации: что изменилось в школе за три года? / В.С. Собкин, Д.В. Адамчук. М.: Ин-т социологии образования РАО, 2008. 159 с.

Собкин В.С. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы: тр. по социологии образования. Т. XI—XII. Вып. XXI / В.С. Собкин, О.В. Ткаченко. М.: Центр социологии образования РАО, 2007. 200 с.

Собкин В.С. Учителство как социально-профессиональная группа / В.С. Собкин, П.С. Писарский, Ю.О. Коломиец. М.: РАО, ЦСО РАО, 1996. 53 с.

Танимов О.В. Фикции в древнеримском праве / О.В. Танимов // История гос-ва и права. 2013. № 12. С. 21.

Танимов О.В. Юридические фикции в древних источниках права (историко-теоретический аспект) / О.В. Танимов, О.А. Баршова // Там же. 2011. № 13. С. 25—28.

Тюменева Ю.А. Что дают предметные знания для умения применять их в новом контексте? Первые результаты сравнительного анализа TIMSS-2011 и PISA-2012, проведенных на одной и той же выборке российских учащихся / Ю.А. Тюменева, А.И. Вальдман, М. Карной // Вопр. образования. 2014. № 1. С. 8—24.

Федеральное агентство образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ed.gov.ru/>, свободный.

Филиппов Ф.Р. Социология образования / Ф.Р. Филиппов. М.: Наука, 1980. 197 с.

An S. The pedagogical content knowledge of middle school mathematics teachers in China and the U.S. / S. An, G. Kulm, Z. Wu // J. of mathematics teacher education. 2004. No. 7. P. 145—172.

Askew M. Effective teachers of numeracy: rep. of a study carried out for the Teacher Training Agency / M. Askew [et al.]. L.: School of Education, King's College, 1997. 126 p.

Baumert J. Teachers' mathematical knowledge, teachers' cognitive activations in the classroom, and student progress / J. Baumert [et al.] // American educational research j. 2010. Vol. 47 (1). P. 133—180.

Bayrakdar Z. Problem solving approaches of mathematics teacher candidates in PISA 2003 / Z. Bayrakdar [et al.] // *Procedia: Social a. behavioral sciences*. 2011. Vol. 15. P. 3334–3337.

Beswickr K. Teachers' beliefs that matter in secondary mathematics classrooms / K. Beswickr // *Educational studies in mathematics*. 2007. Vol. 65 (1). P. 95–120.

Boyd D. How changes in entry requirements alter the teacher workforce and affect student achievement / D. Boyd [et al.] // *Education, finance a. policy*. 2006. Vol. 1 (2). P. 176–216.

Brown D.F. Self-reported classroom impact of teachers' theories about learning and obstacles to implementation / D.F. Brown, T.D. Rose // *Action in Teacher Education*. 1995. Vol. 17 (1). P. 20–29.

Carnoy M. Teacher education and development study in mathematics (TEDS-M): Do countries paying teachers higher relative salaries have higher student mathematics achievement? / M. Carnoy [et al.]. Amsterdam: IEA, 2009. 180 p.

Carrasco R. Leveling the playing field: How can we address educational inequalities?: unpubl. PhD diss. / R. Carrasco; Stanford Univ. Graduate School of Education. Stanford, 2014.

Clotfelter C.T. Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects / C.T. Clotfelter, H.F. Ladd, J.L. Vigdor // *Economics of education rev*. 2007. Vol. 26 (6). P. 673–682.

Coleman J.S. Equality of educational opportunity / J.S. Coleman [et al.]. Washington DC: Nat. Gov. Printing Office, 1966.

Correa C.A. Connected and culturally embedded beliefs: Chinese and US teachers talk about how their students best learn mathematics / C.A. Correa, M. Perry, L.M. Sims, K.F. Miller, G. Fang // *Teaching a. teacher education*. 2008. Vol. 24 (1). P. 140–153.

Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS / OECD. P.: OECD Publishing, 2009. 305, [1] p.

Darling-Hammond L. Educational opportunity and alternative certification: New evidence and new questions: A SCOPE Policy Brief / L. Darling-Hammond. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2009.

Education at a Glance 2009. OECD Indicators [Electronic resource] / OECD, Centre for Educational Research and Innovation. Access mode: http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2009_eag-2009-en.

Even R. The professional education and development of teachers of mathematics: The 15th ICMI study / R. Even, D.L. Ball. Vol. 11. N.Y.: Springer Science + Business Media, 2009. 277, [1] p. (New ICMI study ser.).

Falch T. Homework assignment and student achievement in OECD countries / T. Falch, M. Rønning; Norwegian Univ. of Sci a. Technology. No 5 (2011). Trondheim, 2011. 32 p. (Working paper ser.).

Ferguson R. How and why money matters: An analysis of Alabama schools / R. Ferguson, H. Ladd // Holding school accountable / H.F. Ladd. Washington DC: Brookings Institution, 1996. P. 265–298.

Fuchs T. What accounts for international differences in student performance? [Electronic resource]: A re-examination using PISA data / T. Fuchs, L. Woessmann. Bonn: IZA, 2004. Access mode: <http://ftp.iza.org/dp1287.pdf>, free.

Goldhaber D.D. Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement / D.D. Goldhaber, D.J. Brewer // Education evaluation a. policy analysis. 2000. Vol. 22. P. 129–145.

Goldhaber D. Evaluating the effect of teacher degree level on educational performance / D. Goldhaber, D. Brewer // Developments in school finance / W. Fowler. Washington DC: NCES, 1997. P. 197–210.

Harris D.N. Teacher training, teacher quality and student achievement / D.N. Harris, T.R. Sass // J. of public economics. 2011. Vol. 95 (7). P. 798–812.

Harris D.N. The effects of NBPTS-certified teachers on student achievement / D.N. Harris, T.R. Sass // J. of policy analysis a. management. 2009. Vol. 28 (1). P. 55–80.

Hill H.C. Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement / H.C. Hill, B. Rowan, D.L. Ball // American Educational Research J. 2005. Vol. 42 (2). P. 371–406.

Hoyles C. Mathematics teaching and mathematics teachers: A meta-case / C. Hoyles // For the learning of mathematics. 1992. Vol. 12 (3). P. 32–44.

International group for the psychology of mathematics education [Electronic resources]. Access mode: <http://www.igpme.org/>, free.

Kukla-Acevedo S. Do teacher characteristics matter? New results on the effects of teacher preparation on student achievement / S. Kukla-Acevedo // Economics of education rev. 2009. Vol. 28 (1). P. 49–57.

Ladd H. Teacher effects: What do we know? / H. Ladd // Teacher quality: Broadening the debate / G. Duncan [et al.]. Evanston, IL: Northwestern Univ., 2008. P. 3–26.

Lessons for the United States // Strong performers a. successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States. P.: OECD, 2011. P. 229–258.

Lester F.K. Second handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the Nat. Council of Teachers of Mathematics / F.K. Lester. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2007. 1381 p.

Lubinski C.A. Teacher change and mathematics K-4: Developing a theoretical perspective / C.A. Lubinski, P.A. Jaberg // Mathematics teachers in transition / E. Fennema, B.S. Nelson. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1997. P. 223–254.

Ma L. Knowing and teaching elementary mathematics / L. Ma. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1999. 198 p.

Murphy P.K. The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers / P.K. Murphy, A.M.D. Lee, N.E. Maeghan // *The j. of experimental education*. 2004. Vol. 72 (2). P. 69–92.

Nordic-Baltic comparative research in mathematics education [Electronic resource]. Access mode: <http://norbal.wordpress.com>, free.

Nye B. How large are teacher effects? / B. Nye, S. Konstantopoulos, L.V. Heges // *Educational evaluation a. policy analysis*. 2004. Vol. 26. P. 237–257.

Ortiz E. An analysis of middle school mathematics pre-service teachers' development of teaching goals / E. Ortiz // *Intern. j. for mathematics teaching a. learning* [Electronic resource]. 2011. Access mode: <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/ortiz.pdf>, free.

Pajeres M.F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct / M.F. Pajeres // *Rev. of educational research*. 1992. Vol. 62 (3). P. 307–332.

PISA 2009 Results: What students know and can do. Vol. I / Organization for Economic Cooperation a. Development. P.: OECD, 2010. 272, [1] p.

PISA 2012 Results: Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed. Vol. II / Organization for Economic Cooperation a. Development. P.: OECD, 2013. 330, [1] p.

PISA 2012 Results: What makes schools successful. Vol. IV / Organization for Economic Cooperation a. Development. P.: OECD, 2013. 542, [1] p.

PISA 2012 Results: What students know and can do. Vol. I / Organization for Economic Cooperation a. Development. P.: OECD, 2013. 560, [1] p.

Richardson V. The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension / V. Richardson, P. Anders, D. Tidwell, C. Lloyd // *American educational research j.* 1991. Vol. 28. P. 559–586.

Rivkin S. Teachers, schools, and academic achievement / S. Rivkin, E.A. Hanushek, J.A. Kain // *Econometrica*. 2005. Vol. 73. March. P. 417–458.

Rockoff J. The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data / J. Rockoff // *American economic rev.* 2004. Vol. 94. P. 247–252.

Sanders W.L. Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement: research progress rep. / W.L. Sanders, J.C. Rivers. Knoxville, TN: Univ. of Tennessee Value-Added Research a. Assessment Center, 1996.

Schleicher A. Why care about international comparisons? Evaluating school systems to improve education / A. Schleicher // Presentation at American Educational Research Assoc. 2014. Apr. 5.

Schmidt W. The preparation gap: Teacher education for middle school mathematics in six countries [Electronic resource]: MT21 report / W. Schmidt [et al.].

East Lansing, MI: Michigan State Univ., 2007. Access mode: <http://usteds.msu.edu/MT21Report.pdf>, free.

Schmidt W. Why schools matter: A cross-national comparison of curriculum and learning. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2001. 432 p.

Schoenfeld A.H. Toward a theory of teaching-in-context / A.H. Schoenfeld // Issues in education. 1998. Vol. 4 (1). P. 1–94.

Shroyer J. Critical moments in teaching mathematics / J. Shroyer // Proceedings of PME4. Berkeley, California, 1980. P. 331–337.

Sirin S.R. Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic rev. of research / S.R. Sirin // Rev. of educational research. 2005. Vol. 75 (3). P. 417–453.

Skemp R.R. Goals of learning and qualities of understanding / R.R. Skemp // Proceedings of PME3. Coventry, England, 1979. P. 197–202.

Staub F.C. The nature of teachers' pedagogical content beliefs atters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics / F.C. Staub, E. Stern // J. of educational psychology. 2002. No. 94. P. 344–355.

Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States. P.: OESD Publishing, 2011. 256, [2] p.

TALIS-2008 [Electronic resources]: technical rep. / OECD. 2010. Access mode: <https://www.oecd.org>, free.

Tatto M.T. The teacher education and development study in mathematics (TEDS-M): Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics in 17 countries [Electronic resources]: technical rep. / M.T. Tatto // Teacher education a. development study in mathematic. 2008. Access mode: <http://www.iea.nl/teds-m.html>, free.

Thompson A.G. Computational and conceptual orientations in teaching mathematics / A.G. Thompson [et al.] // Professional development for teachers of mathematics / D.B. Aichele, A.F. Coxford. Reston, VA: Nat. Council of Teachers of Mathematics, 1994. P. 79–92.

Thompson A.G. Teachers' beliefs and conceptions / A.G. Thompson // Handb. of research on mathematics learning a. teaching. N.Y.: Macmillan, 1992. P. 127–146.

Underhill R.G. Mathematics teachers' beliefs: Review and reflections / R.G. Underhill // Focus on learning problems in mathematics. 1988. Vol. 10 (3). P. 43–58.

White K. The relation between socioeconomic status and academic achievement / K. White // Psychological bull. 1982. Vol. 91. P. 461–481.

Zuzovsky R. Teachers' qualifications and their impact on student achievement: Findings from TIMSS 2003 data for Israel / R. Zuzovsky // Issues a. methodologies in large-scale assessments. 2009. No. 2. P. 37–62. (IERI monograph ser.).

АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ

Агранович М.Л. — руководитель Центра мониторинга и статистики образования Федерального института развития образования, кандидат экономических наук.

Адамович К.А. — стажер-исследователь Международной лаборатории анализа образовательной политики Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Адамчук Д.В. — заведующий Лабораторией мониторинговых социологических исследований в образовании Центра социологии образования Российской академии образования.

Баринов С.Л. — заведующий кафедрой исследовательской и проектной деятельности учащихся Лицея Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», кандидат географических наук.

Беликов А.А. — стажер-исследователь Центра социально-экономического развития школы Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Бологов В.А. — научный руководитель Центра мониторинга качества образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», доктор педагогических наук, профессор.

Ермачкова Ю.Ф. — старший научный сотрудник Центра инновационных сетей и образовательных инициатив Федерального института развития образования.

Заир-Бек С.И. — ведущий эксперт Центра социально-экономического развития школы Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», кандидат педагогических наук.

Заиченко Н.А. — академический руководитель образовательной программы «Управление образованием» Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», кандидат педагогических наук.

Зайцева О.В. — старший научный сотрудник Центра мониторинга и статистики образования Федерального института развития образования.

Захаров А.Б. — заместитель заведующего лабораторией Международной лаборатории анализа образовательной политики Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», кандидат педагогических наук.

Карной М. — научный руководитель Международной лаборатории анализа образовательной политики Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», профессор Стэнфордского университета.

Козина Н.С. — аналитик Центра социально-экономического развития школы Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Лоялка П.К. — ведущий научный сотрудник Международной лаборатории анализа образовательной политики Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», кандидат педагогических наук, PhD.

Мерцалова Т.А. — ведущий эксперт Центра социально-экономического развития школы Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», кандидат педагогических наук.

Никитин И.В. — аналитик Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Пинская М.А. — ведущий научный сотрудник Центра социально-экономического развития школы Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», кандидат психологических наук.

Пономарёва А.А. — младший научный сотрудник Центра мониторинга качества образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Собкин В.С. — руководитель Центра социологии образования Института управления образованием Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, академик РАО.

Хавенсон Т.Е. — научный сотрудник Международной лаборатории анализа образовательной политики Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Шмидт У. — профессор Мичиганского университета.

Российские учителя в свете исследовательских данных [Текст] : кол. моногр. / М. Л. Агранович и др. ; Нац. исслед. ун-т — Высшая школа экономики, Ин-т образования ; отв. ред. И. Д. Фрумин, В. А. Болотов, С. Г. Косарецкий, М. Карной. — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. — 313, [7] с. + 4 с. цв. вкл. — 500 экз. — ISBN 978-5-7598-1529-7 (в обл.).

Коллективная монография посвящена анализу российского учительства как социально-профессиональной группы. На основе эмпирических данных (статистика, социологические исследования, в том числе сравнительные международные) раскрывается широкий круг аспектов, характеризующих состав учительского корпуса (гендер, возраст, квалификация), условия его труда (нагрузка, заработная плата и др.) и профессионального развития (подготовка и повышение квалификации), мотивы, установки, удовлетворенность работой и профессией. Анализируются изменения в положении и самочувствии учителей в последние годы, в том числе вследствие реализации новых подходов к оплате труда и оценке эффективности деятельности учителей. Специальное внимание уделяется положению отдельных групп учителей, значимых в контексте реализуемой образовательной политики: это молодые учителя, учителя, работающие с особыми категориями детей, учителя математики. По результатам проведенного анализа предложены выводы и рекомендации для учета в образовательной политике, направленные на обеспечение высокого качества учительского корпуса, улучшение условий работы учителей.

Авторский коллектив надеется, что книга будет способствовать повышению культуры научных и общественных дискуссий о российской школе, принятию доказательных управленческих решений.

УДК 37.011.31-051
ББК 74.204в6

Научное издание

Российские учителя в свете исследовательских данных

Зав. редакцией *Е.А. Бережнова*
Редактор *О.А. Шестопалова*
Художественный редактор *А.М. Павлов*
Компьютерная верстка и графика: *Н.Е. Пузанова*
Корректор *О.А. Каменкова*

Подписано в печать 24.10.2016. Формат 60×90/16
Гарнитура Newton. Усл. печ. л. 20,0. Уч.-изд. л. 14,2
Тираж 500 экз. Изд. № 2073

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»
101000, Москва, ул. Мясницкая, д. 20
Тел./факс: (495) 772-95-90, доб. 15285

Отпечатано в ОАО «Первая Образцовая типография»
Филиал «Чеховский Печатный Двор»
142300, Московская обл., г. Чехов, ул. Полиграфистов, д. 1
www.chpd.ru, e-mail: sales@chpd.ru,
тел.: 8 (495) 988-63-76, тел./факс: 8 (496) 726-54-10

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Для заметок
