



МОНИТОРИНГ ЭКОНОМИКИ ОБРАЗОВАНИЯ

Информационно-аналитические материалы по результатам социологических обследований

Выпуск № 13 (39) • 2017

Мониторинг экономики образования реализован Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» при поддержке Минобрнауки России в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг.

ОРИЕНТИРОВАНА ЛИ ШКОЛА НА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЮ ОБУЧЕНИЯ?

Индивидуализация обучения и дифференциация форм и методов преподавания в соответствии с запросами и особенностями учащихся рассматривается как одно из основных условий роста их образовательных достижений в наиболее эффективных проектах улучшения качества работы школ в мире. Индивидуализация обучения и владение соответствующими приемами обеспечивают реальную возможность широкой инклюзии и позволяют учителю работать в классах, гетерогенных с точки зрения способностей учеников, социально-экономического положения и культурного капитала их семей¹.

Эта тема занимает все более значимое место и в национальной образовательной политике, что нашло отражение в Указе Президента России от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной социальной политики» как задача поддержки педагогов, работающих с детьми из социально неблагополучных семей, в комплексной программе повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций. Эта программа направлена в том числе на овладение современными образовательными технологиями и методиками обучения и воспитания, знаниями, умениями и навыками в целях обеспечения инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и реализации адаптированных образовательных программ. Индивидуализация обучения отведено значительное место и в разработанном профессиональном стандарте педагога². Последний рассматривает умение обучать детей с ограниченными возможностями здоровья, учебными и поведенческими проблемами как базовую профессиональную компетенцию.

Данный материал посвящен тому, насколько школа и учителя ориентированы на индивидуализацию обучения, является ли эта часть образовательной политики актуальной для них. Анализ проведен на основе данных опросов учителей и директоров школ, реализованных

Высшей школой экономики при участии Аналитического центра Юрия Левады в рамках мониторинга экономики образования в 2015 году³. Для этого мы оценим, удерживают ли задачу индивидуализации обучения в своем фокусе школьные системы материального поощрения учителей и повышения их квалификации.

Первое, что ставит под сомнение актуальность индивидуализации обучения и инклюзии для высокого уровня управления, это отсутствие массовой практики дополнительных выплат учителям, работающим с группами учащихся, требующих особого внимания.

Как показано на *рисунке 1*, 74% учителей не получает никаких дополнительных выплат за работу с определенными категориями детей. Тревогу вызывает также то, что обычные средние общеобразовательные школы (СОШ) существенно больше, чем лицеи и гимназии, озабочены поддержкой учителей, обучающихся детей с ОВЗ, и меньше поддерживают тех, кто работает с одаренными учениками. Такая дифференциация неизбежно сокращает шансы на качественное образование для одной и другой групп детей в зависимости от того, в школе какого типа они окажутся.

Но и на школьном уровне управления индивидуализация обучения не рассматривается как одна из важных целей, определяющих политику материального стимулирования учителей. Об этом свидетельствует *рисунок 2*, на котором представлены доли учителей, подтвердивших, что тот или иной показатель имеет значительное влияние на распределение стимулирующих надбавок.

Опрос учителей школ показал, что 72% респондентов вовлечены в дополнительную внеурочную и индивидуальную работу с учениками. Как мы видим из данных *рисунка 2*, эта работа имеет существенно меньшее значение, чем те или иные виды достижений школьников, но все-таки чуть больше четверти учителей подтвердили, что дополнительные внеурочные и индивидуальные занятия с отстающими и сильными учениками учитываются при распределении стимулирующих надбавок. Вдвое меньше тех, кто говорит, что учитывается работа с детьми с ОВЗ, и совсем мало тех, кто

¹ OECD (2013) *Innovative Learning Environments*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing.

² Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544 н.

³ В исследовании участвовали 1548 учителей из 130 общеобразовательных организаций и 1271 директор.

Рис. 1. Доля учителей, получающих дополнительные выплаты за работу с определенной категорией детей (% от численности ответивших учителей)

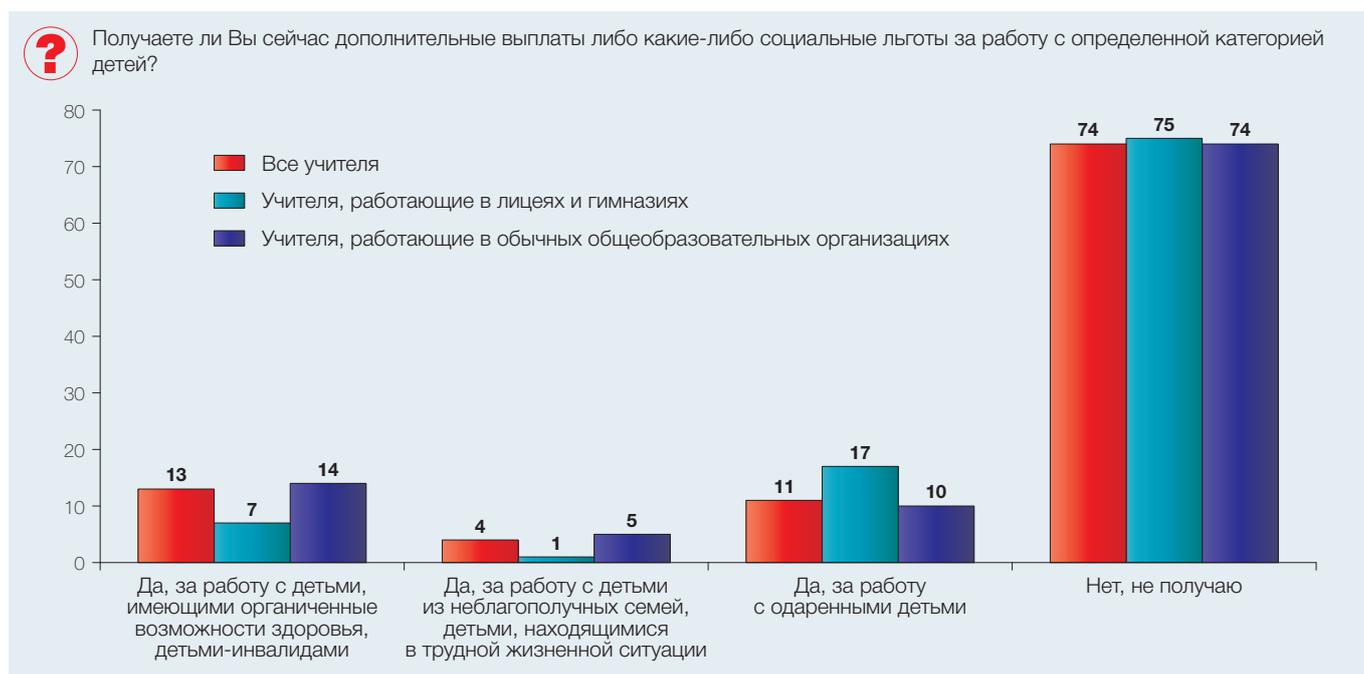


Рис. 2. Какие показатели и в какой степени учитываются при начислении стимулирующих выплат учителям (% ответивших в «высокой степени» от численности ответивших учителей)

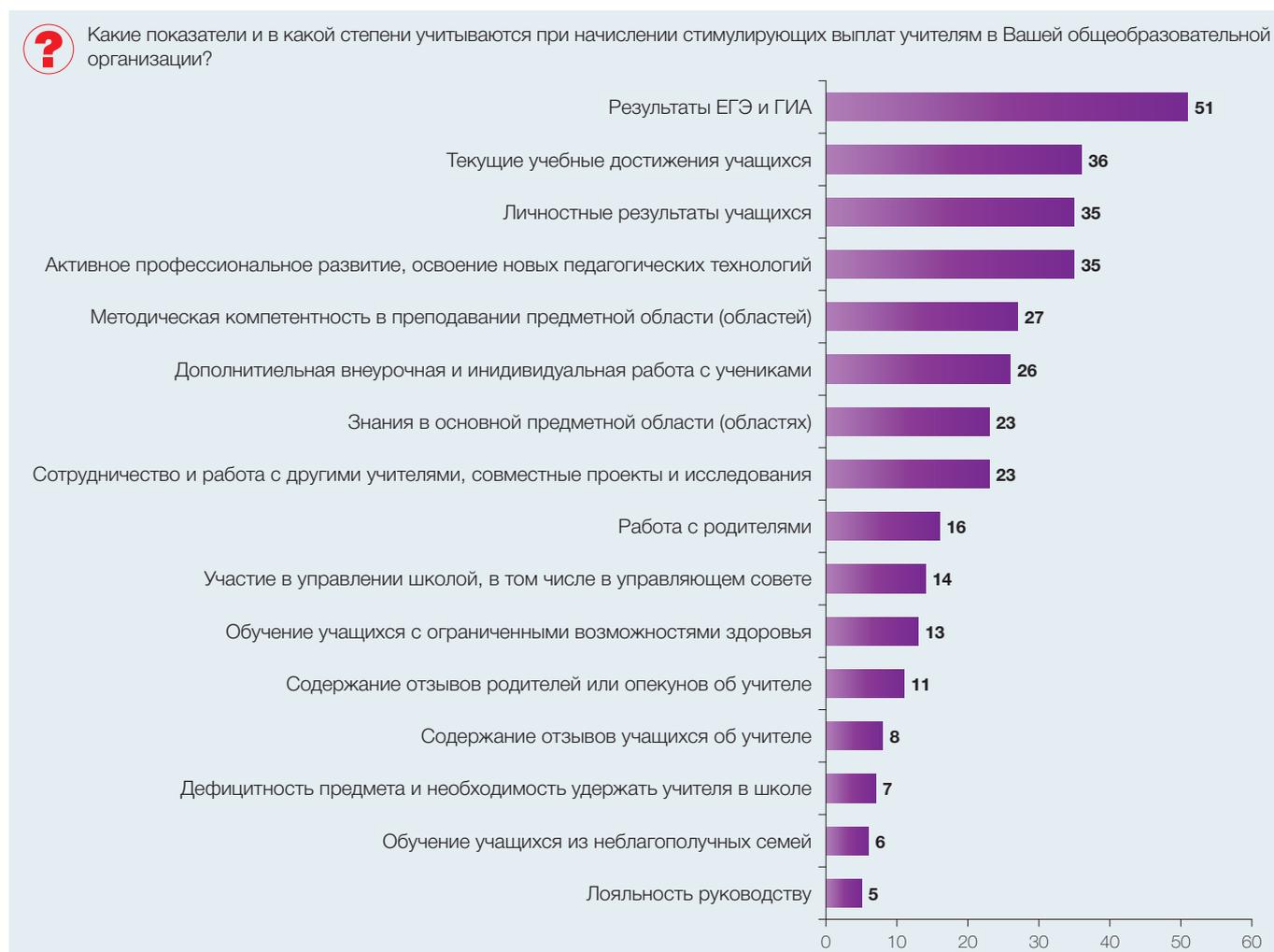
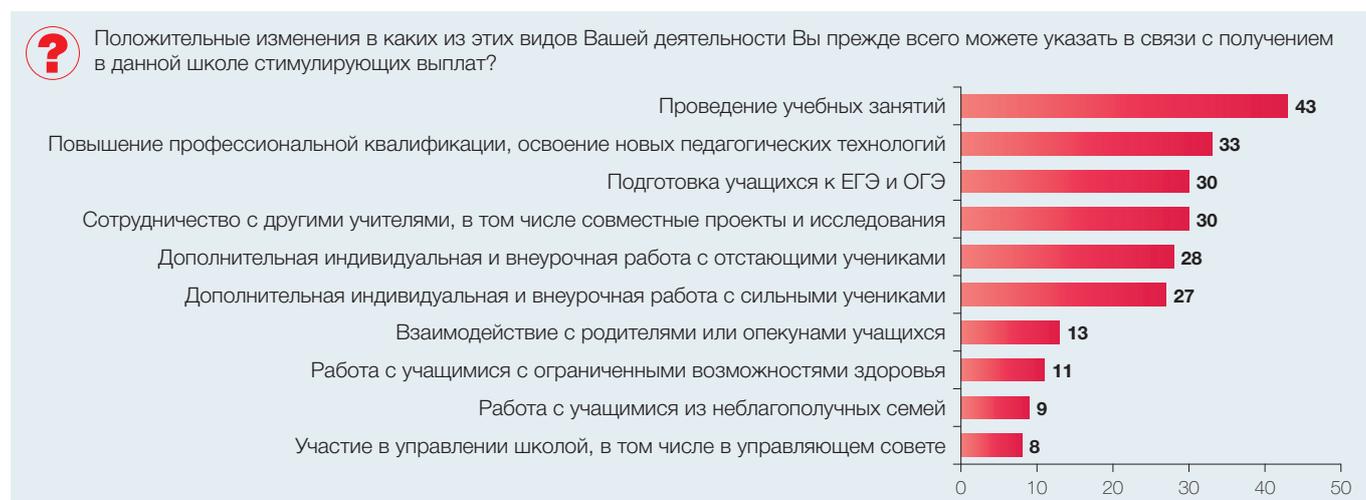


Рис. 3. Доля учителей, которые отметили положительные изменения в различных аспектах своей работы в связи с получением стимулирующих выплат (% от численности ответивших учителей)



работает в школах, где поощряется работа с учащимися из неблагополучных семей. Интересно, что эти формы активности учителя рассматриваются как менее важные по сравнению с таким аспектом, как работа с родителями. При этом почти 28% учителей сообщают, что работают с учащимися с ОВЗ, а 30% — с учащимися из неблагополучных семей.

О том, что школы нечувствительны к индивидуальным запросам учеников, говорит и то, как мало внимания уделяется при стимулировании учителей содержанию отзывов учащихся. Эта информация относится

к разряду наименее важной при принятии решений о поощрении учителей. В свою очередь стимулирование, по словам учителей, меньше сказывается на индивидуальной работе с учениками, чем на многих других областях и результатах их деятельности (рис. 3).

Неудивительно, что у учителей не сформирован запрос на расширение педагогического инструментария для обучения детей с разными возможностями и учебными потребностями. Это показывает распределение приоритетов в оценке учителями своих профессиональных дефицитов на рисунке 4.

Рис. 4. Знания и навыки, которых, по мнению учителей, им не хватает для эффективной работы (% от численности ответивших учителей)



Только 12% и 10% учителей признают, что они недостаточно владеют методиками обучения двух наиболее часто обсуждаемых в образовательном дискурсе групп, которые, как правило, являются целевыми для государственных и региональных программ и проектов развития образования, – одаренных учеников и учащихся с ОВЗ соответственно. Хотя почти 28% учителей сообщают, что работают с учащимися с ОВЗ, а дополнительные внеурочные и индивидуальные занятия с сильными учениками проводят 49% учителей. Дополнительной внеурочной и индивидуальной работой с отстающими учениками занимаются 62% учителей, и только 8% считают проблемой недостаточное владение методами индивидуального обучения (для детей с учебными проблемами и ОВЗ).

Дефицит умений преподавать в поликультурной среде отметили 9% ответивших учителей. Приоритеты учителей в значительной степени совпадают с тем, как видят дефициты профессиональных умений педагогов директора школ (рис. 5). В среднем так думают только 22% директоров, участвовавших в опросе. Не больше численность тех, кто считает, что учителям нужно по-

вышать компетенции в работе с одаренными учениками. И только обучение детей с ОВЗ вызывает более пристальное внимание директоров школ.

Приведем еще несколько замечаний. Одно из них касается того, что школы делают акцент на работе с отстающими учениками, в которую учителя вовлечены больше, чем в работу с сильными учащимися. 62% учителей отметили, что занимаются дополнительной индивидуальной и внеурочной работой с отстающими учениками, и 49% – что работают с сильными учениками. Такое распределение внимания учителей понятно с учетом ответственности школы за образовательные результаты учеников и качество обучения в целом, но при этом не может удовлетворить запрос наиболее мотивированных учащихся.

Отдельно надо обратить внимание и на то, что меньше всего вовлечены в индивидуальную работу с детьми самые молодые учителя и учителя в возрасте от 30 до 40 лет (рис. 6). Молодые учителя реже всех получают дополнительные выплаты за работу с наиболее сложными группами учащихся. Таких среди них только 17%.

Рис. 5. Знания и навыки, которых, по мнению директоров школ, не хватает учителям для эффективной работы (% от численности ответивших директоров)

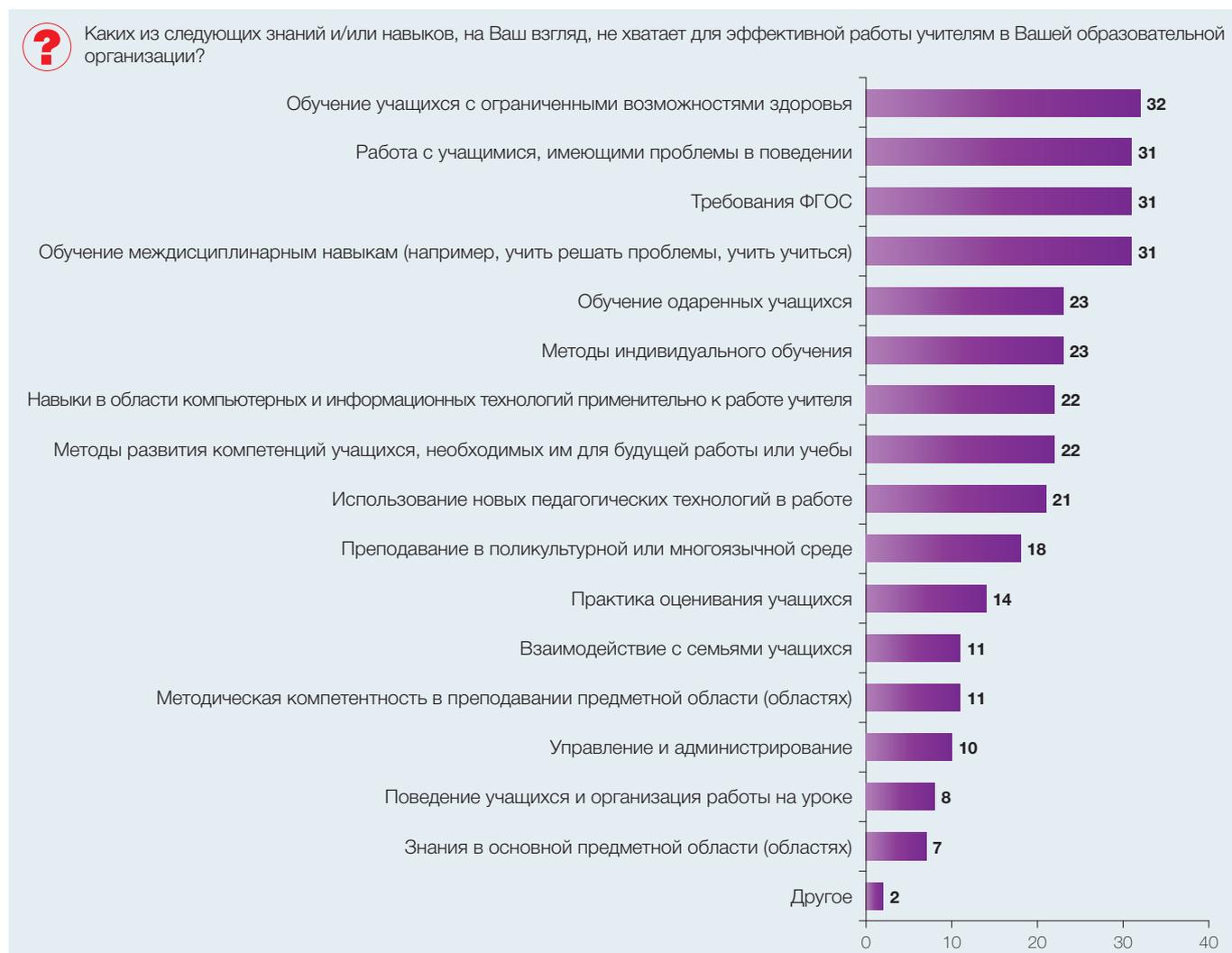
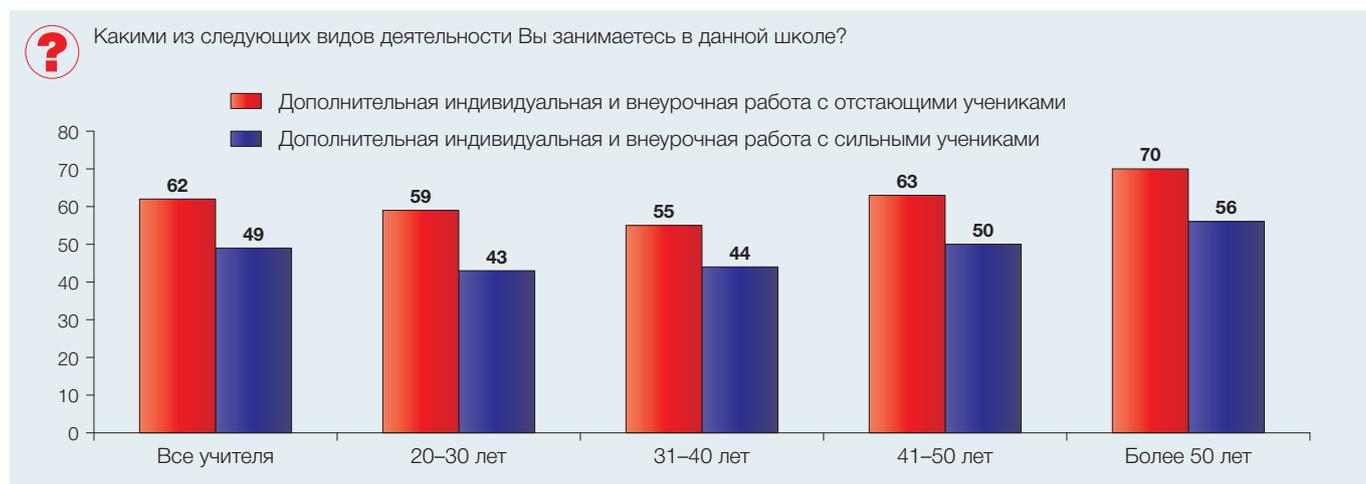


Рис. 6. Доля учителей, которые дополнительно работают с отстающими и сильными учениками (% от численности ответивших учителей)

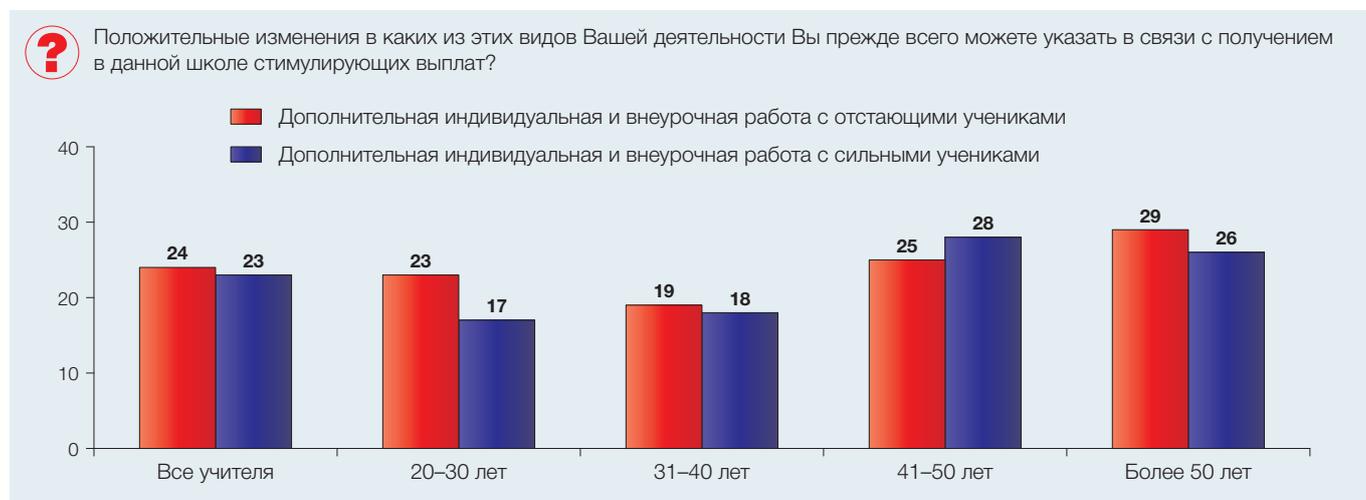


Причем среди самых молодых учителей и учителей в возрасте до 40 лет меньше всего тех, кто говорит, что стимулируется дополнительная индивидуальная работа с сильными учениками, как показано на *рисунке 7*. И меньше всего тех, кто считает, что стимулирование положительно сказывается на этой работе.

Эти цифры говорят о том, что школа не ориентирует молодых учителей на развитие компетенций, позволяющих индивидуализировать обучение, и не дает им сигнал о важности учитывать запросы разных групп учащихся. Возникает вопрос, каковы в этом случае перспективы появления у школы ресурсов для индивидуализации обучения, а у учителей – компетенций для адресной работы с учащимися и группами, существенно различающихся по своим возможностям и запросам.

Данные Мониторинга экономики образования свидетельствуют о том, что декларируемая в официальных документах политика образовательной инклюзии, адресного преподавания и индивидуализации обучения не находит убедительной реализации в практике работы школ и учителей. Она не поддерживается целенаправленными управленческими решениями ни в системе оценки качества и стимулирования работы учителей, ни в системе профессионального развития. Она минимально затрагивает молодых учителей, не ориентирует их на формирование новых компетенций, необходимых для индивидуализации обучения, что создает дополнительные препятствия для изменения нынешнего положения.

Рис. 7. Доля учителей, которые отметили положительные изменения в дополнительной индивидуальной работе с отстающими и сильными учениками в связи с получением стимулирующих выплат (% от численности ответивших учителей)



Над выпуском работали:

М. А. Пинская, Н. С. Козина, С. Г. Косарецкий