

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ TALIS-2013 по вопросам преподавания и обучения

Марина Александровна Пинская,
ведущий научный сотрудник Центра социально-экономического развития школы Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», кандидат педагогических наук,

Елена Анатольевна Ленская,
декан факультета «Менеджмент в сфере образования» МВШСЭН, кандидат педагогических наук

Алёна Александровна Пономарёва,
младший научный сотрудник Центра мониторинга качества образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»

Ирина Викторовна Брун,
стажёр-исследователь Центра мониторинга качества образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»

Сергей Геннадьевич Косарецкий
директор Центра социально-экономического развития школы, Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», кандидат педагогических наук,

Майя Борисовна Савельева,
главный аналитик Центра социально-экономического развития школы, Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»

Проект «Международное исследование по вопросам преподавания и обучения» (Teaching and Learning International Survey, TALIS) — масштабное и авторитетное международное исследование учителей. Оно проводится Организацией по экономическому сотрудничеству и развитию (ОЭСР) для сбора и сравнения информации об учителях и директорах в разных странах в таких ключевых областях, как: подготовка и профессиональное развитие учителей; оценка качества работы; руководство школой, установки и приёмы преподавания; удовлетворённость работой, уверенность в своих профессиональных способностях.

Хотя TALIS не ставит своей целью объяснить учебные достижения школьников, однако исследо-

вание позволяет выявить факторы, которые могут быть непосредственно связаны

с результатами обучения. В 2013 году в исследовании участвовало 37 стран, включая Россию.

Исследование, проведённое Институтом образования НИУ «Высшая школа экономики» при поддержке Минобрнауки России, в России охватило 4 000 учителей и 198 директоров в 200 школах 14 регионов Российской Федерации. Эти исследования позволяют провести межстрановые сопоставления характеристик педагогических кадров и углублённый анализ состояния отечественного учительского корпуса.

Участие в TALIS актуально для России, поскольку проводится в период существенных изменений: повышение уровня заработной платы учителей, введение профессионального стандарта педагога, переход на эффективный контракт, модернизация педагогического образования. Для выработки эффективной политики чрезвычайно важно иметь надёжную информационную базу, поскольку она позволит предлагать обоснованные решения и получать своевременную и полную обратную связь в отношении уже реализуемых мер.

Российские учителя в исследовании TALIS

Общая характеристика

Доля женщин среди учителей в России составляет 85%, чем существенно отличается от среднего по исследованию, где женщин среди учителей 68%.

Как видно из диаграммы на рис. 1, почти половина учителей России — 48% — это люди среднего возраста, от 30 до 49 лет. Молодых учителей в возрасте до 30 лет столько же, сколько в среднем по странам, и по-прежнему немного — 12,3%, но доля учителей моложе 25 лет вдвое больше, чем в среднем. С момента проведения первого исследования доля молодых учителей несколько выросла, в 2009 году она составляла 11%. Доля учителей предпенсионного и пенсионного возраста — от 50 до 59 лет — в России приближается к трети и составляет 30%, что больше среднего по исследованию. Кроме того, 10% учителей, работающих в школе, старше 59 лет. Таким образом, можно сказать, что в России происходит омоложение учительского корпуса, свидетельствующее о росте привлекательности учительской профессии. В то же время дисбаланс между уровнем оплаты труда и размером пенсии удерживает в профессии высокую долю педагогов старших возрастов.

Педагогическое образование получили 94,6% российских учителей, что больше, чем в среднем по исследованию (90,06%). Отечественные педагоги, получая профессиональное образование, значительно чаще проходили подготовку практически по всем предметам, но реже совмещают преподавание нескольких

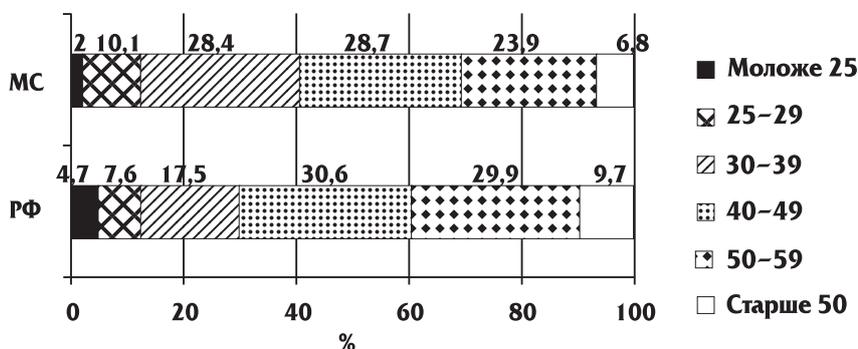


Рис. 1. Возрастная структура учительских кадров, %

предметов, чем в среднем участники исследования других стран. У нас несколько предметов преподают 53% учителей, а в среднем по странам таких учителей 73%. Наши учителя оказываются опытнее большинства других учителей: их стаж работы в школе превышает 20 лет, причём больше 15 лет они не меняли школу. В среднем продолжительность работы в данной школе и общий школьный стаж составляют 10 и 16 лет соответственно.

Условия работы

Наши учителя работают больше, чем в среднем по странам. Их рабочая неделя превышает 46 часов, в среднем в странах-участниках длительность рабочей недели не больше 38 часов. На преподавание российский учитель тратит только половину своего времени — 23,5 часа, а в среднем по странам чуть больше половины — 20 часов. При общем сходстве структуры рабочего времени ощутимо больше времени (на треть) у наших учителей занимает общая административная работа, прежде всего отчётность, — более 4 часов (при среднем по странам 3 часа). Нагрузка российских учителей высока, её структура не является пока оптимальной, прежде всего по объёму времени, которое учителя тратят на административную деятельность (см. рис. 2).

В среднем в классах у наших учителей 19–20 учеников, при средней наполняемости класса в других странах 24 человека. По оценкам наших учителей, в их школах значительно меньше детей с ОВЗ, чем в среднем по исследованию. В классах, в которых учителя преподают, также существенно меньше (чем по средним оценкам) учащихся, которых можно отнести к тем или иным проблемным группам. Иными словами, состав классов, в которых преподают наши учителя, оказывается более благополучным и с точки зрения наличия у учащихся учебных проблем и особенностей, и относительно их социальной среды. Возможные причины таких оценок и того, что школы, как и учителя, не «видят» неблагополучный контингент, в том, что они

не получают ни финансовой, ни методической поддержки для работы с такими детьми. Характеристики контингента не учитываются при оценке работы школы.

Профессиональное развитие

Возможно, с этим обстоятельством связаны и особенности профессионального развития, в которое активно включены российские учителя. Российские учителя не видят существенных препятствий для своего профессионального развития. В отличие от зарубежных коллег, обстоятельства, связанные с работой, мешают нашим учителям значительно реже, чем семейные обязанности. Наиболее популярными были 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 редко выбирали такие направления, как *обучение учащихся с ограниченными возможностями здоровья, преподавание в поликультурной или многоязычной среде*. Профессиональные приоритеты далеки от инклюзивной политики, требований ФГОС и профессионального стандарта.

Профиль запросов российских учителей отличается от профиля, характерного для большинства стран-участниц. Профессиональные приоритеты наших учителей лежат в поле преподавания, *центрированного на учителе*. Международный тренд, вполне соответствующий отечественным ФГОСам, — преподавание, *центрированное на ученике*.

То же можно сказать и про систему оценивания достижений учеников. Наши учителя ориентированы на использование стандартизированных тестов, в то время как общим трендом стало использование более гибких методов оценивания. Почти 28% российских учителей никогда

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

не занимались разработкой собственной системы оценивания, в среднем по исследованию таких только 6%. И наоборот: лишь 4% наших учителей никогда не применяют стандартизованных тестов, в то время, как в среднем по странам их почти четверть.

В России созданы благоприятные условия для повышения квалификации и профессионального развития учителей. При этом содержание программ и профессиональные запросы учителей не вполне ориентированы на требования ФГОС, профессионального стандарта, где предусмотрена индивидуализация учебного

процесса, приоритетов в области развития инклюзивного образования и работы с детьми из социально неблагополучных семей. Актуальной остаётся задача преодоления разрыва между системой повышения квалификации, профессиональным стандартом учителя и системой оценки качества его работы.

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

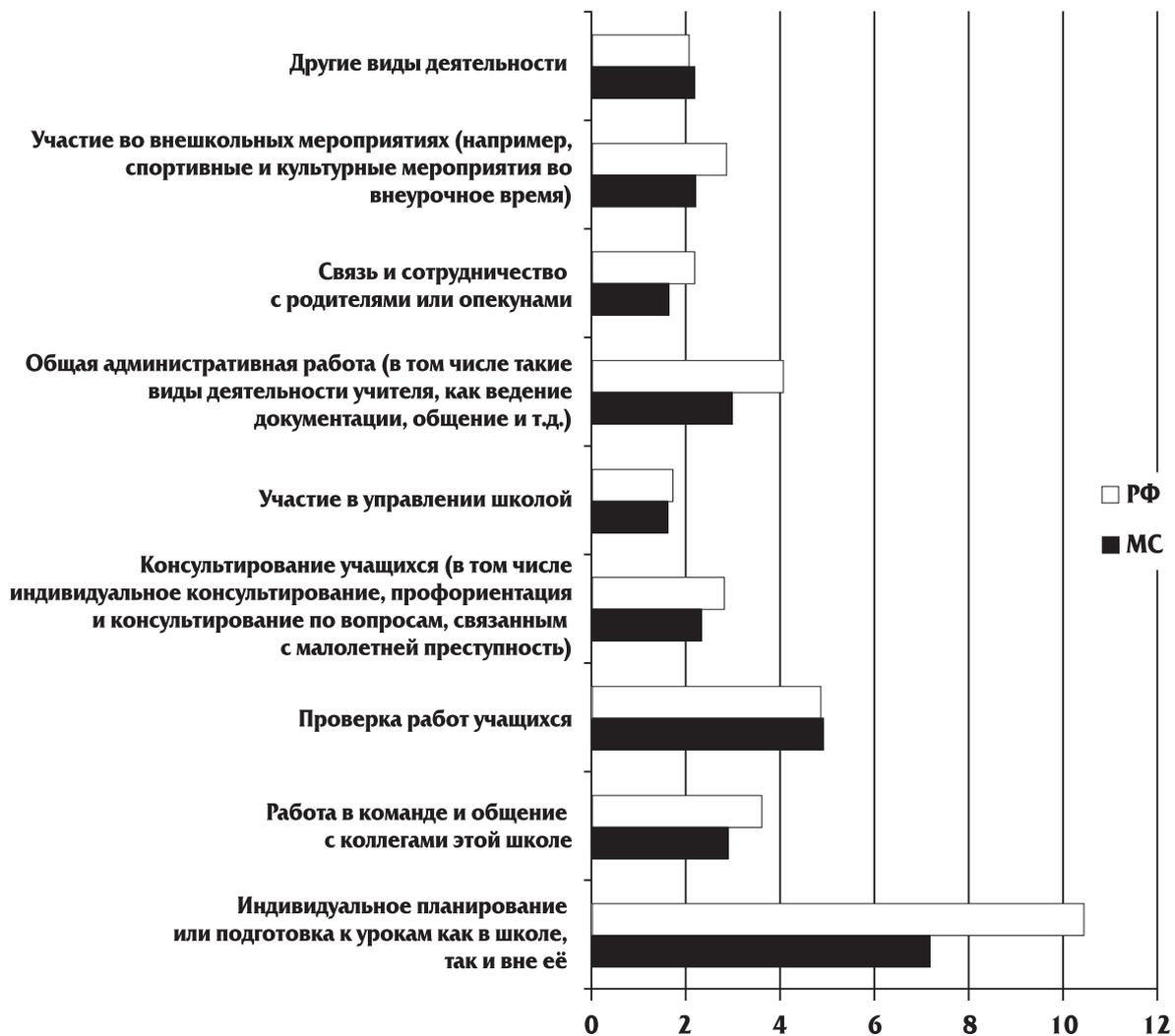


Рис. 2. Структура рабочего времени учителей (часы)

О значительном увеличении заработной платы в случае позитивной оценки говорят 18% наших учителей (среднее значение 8%). В свою очередь, 38% наших учителей согласились, что учитель, постоянно показывающий плохое качество работы, будет уволен (среднее значение 33%).

В оценке своей профессии и места работы российские учителя и директора проявляют позитивный настрой, их оценки близки к средним международным.

Второй этап — анализ данных исследования в группах, выделенных по характеристикам обучаемого контингента учащихся и возрастным характеристикам учителей.

Дифференциация по социальному контексту (характеристикам контингента) и возрасту

Выделение групп основывалось на данных о следующих характеристиках учащихся:

- учащиеся, чей родной язык отличается от языка (языков) обучения;
- учащиеся с низкой академической успеваемостью;
- учащиеся с ограниченными возможностями здоровья;
- учащиеся, у которых наблюдаются проблемы с поведением;
- учащиеся, живущие в неблагоприятных социальных условиях.

По результатам факторного анализа был сформирован один фактор, который включил перечисленные пункты. Были выделены три группы учителей: группа с низким индексом сложности контингента (в классе от 0 до 10%

сложных учеников), средним (от 10 до 30% сложных учеников) и высоким (в классе более 30% сложных учеников).

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

В наиболее сложных классах работают больше учителей, не имеющих высшего образования (см. табл. 1).

Это же относится и к группе самых молодых учителей, в которой меньше учителей, имеющих высшее образование, — 84%.

Учителя третьей группы, работающие в классах наибольшей сложности, так же, как и молодые учителя, ниже оценивают степень своей профессиональной подготовки. Они значительно реже, чем их коллеги в других группах, оценивают свою подготовку как «очень хорошую».

Несмотря на то что в группе, обучающей наиболее сложный контингент учащихся, выше доля молодых учителей и меньше средний возраст учителей (41,5 года), учителя этой группы реже участвуют в программах ввода в профессию. Надо отметить, что реже участвуют в вводных программах и самые молодые учителя, уступая всем остальным возрастным группам (см. табл. 2).

Эта ситуация отчасти может компенсироваться тем, что у 30% учителей моложе 29 лет есть официальные наставники.

Таблица 1

Уровень образования в группах с разным индексом сложности контингента

Образование	Низкий индекс	Средний индекс	Высокий индекс
Общее или начальное среднее образование	1,16	1,06	6,67
СПО	9,03	5,64	9,90
Высшее образование	89,17	92,79	83,27

Таблица 2

Участие в программах ввода в профессиональную деятельность

Вводные программы	Низкий индекс	Средний индекс	Высокий индекс	Менее 29 лет	30–39 лет	40–59 лет
Я принимал(а)/принимаю участие в программе вводного ориентационного этапа	62,69	55,96	46,78	43,67	50,77	64,36
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
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

Но, безусловно, негативным аспектом является то, что наиболее молодые учителя меньше всех включены в систему профессионального развития. Как показано на диаграмме (см. рис. 3), они реже своих старших и опытных коллег участвовали во всех видах профессионального развития, в том числе в наиболее активных и современных формах, включая разнообразные формы сотрудничества и коллегиальной работы.

Данные исследования свидетельствуют, что именно молодые учителя и те, кто работают с наиболее сложными детьми, больше других сталкиваются с барьерами в профессиональном развитии, как показано на диаграмме. При

этом надо учесть, что в этих же группах учителя чаще других сообщали, что получают материальную поддержку и помощь администрации (но не плановое время) для своего профессионального развития.

Проблемы в области профессионального развития также касаются и группы учителей, работающих с наиболее неблагополучными детьми, как видно из диаграммы на рис. 3.1.

Эти учителя отстают и в том, какие формы работы были включены в их

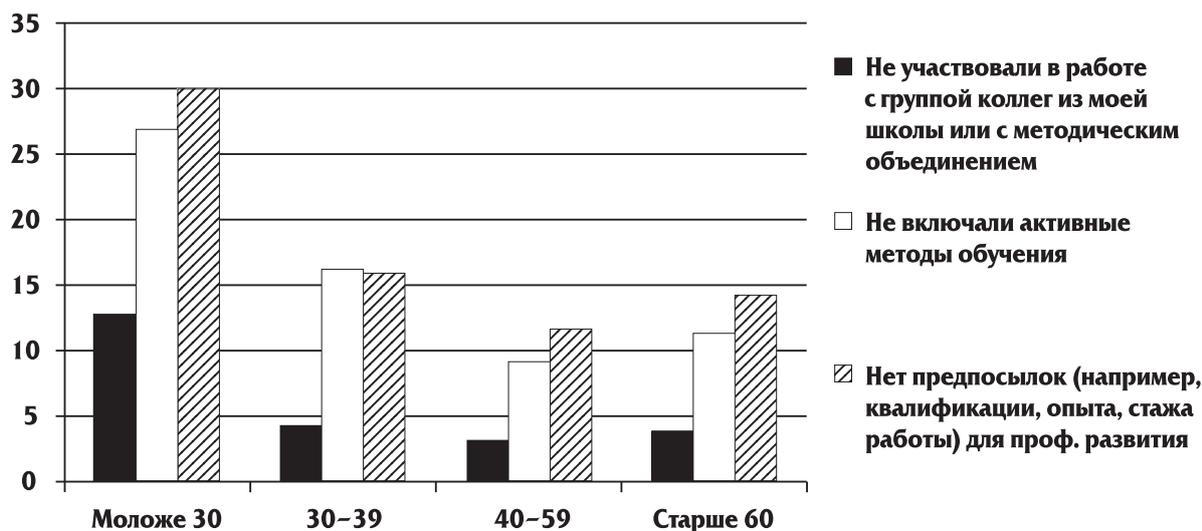


Рис. 3. Барьеры профессионального развития у молодых учителей, %

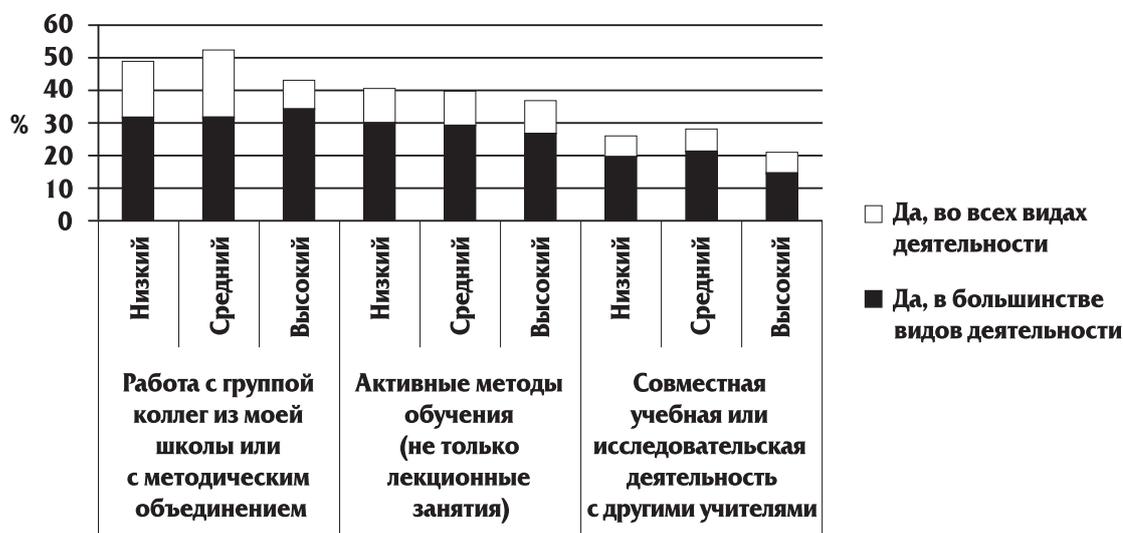


Рис. 3.1. Формы работы, включённой в различные деятельности профессионального развития в течение последних 12 месяцев, %

профессиональное развитие, и в том, на что оно было направлено. Прежде всего это касается профессиональных умений учителя и способов работы, соответствующих требованиям ФГОС, таких как *обучение междисциплинарным навыкам и методы разви-*

тия компетенций, необходимых для будущей работы или учёбы. При этом надо отметить важный положительный момент. Учителя в этой группе чаще, чем все остальные, проходят повышение квалификации в своих «целевых» областях:

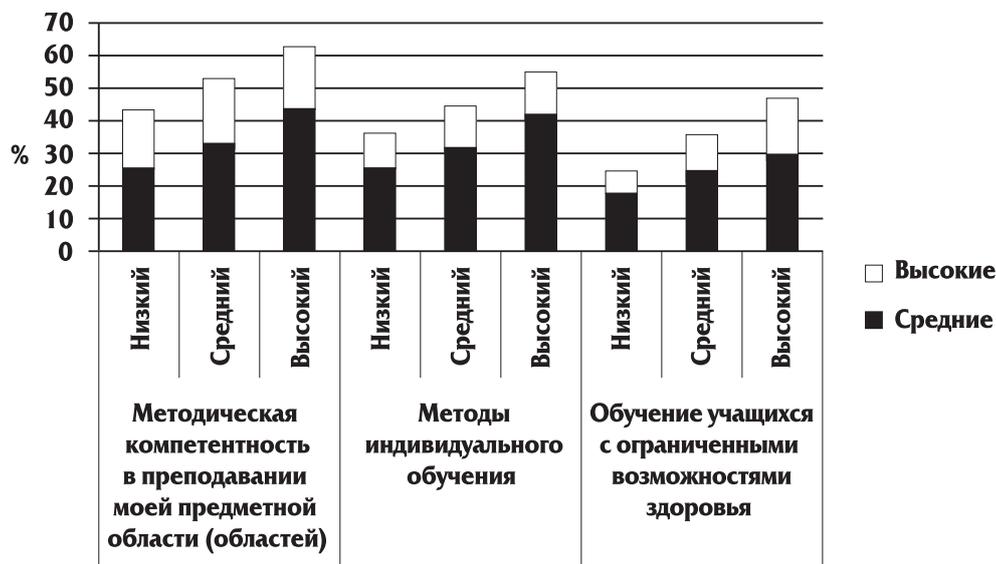


Рис. 4.1. Острые и средние запросы на повышение квалификации в группах с разным индексом сложности контингента, %

работа с детьми с ОВЗ и преподавание в поликультурной или многоязычной среде. Но, как и в случае с молодыми учителями, обнаруживается системное отставание в области современных активных и коллективных форм профессионального развития.

На фоне этого отставания проявляется более выраженный запрос на повышение своего профессионального потенциала у наиболее молодых учителей и тех, кто работает в наиболее сложных классах. Именно эти учителя, как свидетельствуют данные, выше оценивают свои профессиональные дефициты. На рис. 4.1 и 4.2 представлены диаграммы, отражающие степень выраженности острых и средних запросов на повышение квалификации в определённых областях в разных группах учителей.

На запросах молодых учителей остановимся подробнее. Дело в том, что нехватка умений в области управления классом объяснима для тех, кто недавно пришёл в школу, так же, как понятны их преимущества во владении ИКТ. Но то, что только что завершившие профессиональную подготовку молодые учителя испытывают дефицит в области педагогических технологий и преподавательских умений, отвечающих требованиям ФГОС и профессионального стандарта, таких как *методы индивидуального обучения* или *обучение учащихся с ограниченными возможностями здоровья*

вья, свидетельствует о серьёзных проблемах в области педагогического образования.

Исследования предоставляют и другие свидетельства того, что молодые учителя острее других переживают нехватку профессиональных умений. Об этом свидетельствует то, как они организуют работу класса на уроке. Молодые учителя значительно реже, чем старшие коллеги, предоставляют учащимся возможность работать активно и самостоятельно, например, в группах и над проектами. И даже свои несомненные преимущества в области ИКТ они не «конвертируют» в соответствующие формы работы учеников. Их ученики используют ИКТ даже реже, чем те, кого обучают педагоги старшего возраста, менее оснащённые информационными умениями. У 21% молодых учителей и у 18,6% учителей старше 60 лет этого не происходит никогда.

Молодые учителя так же, как учителя, работающие в неблагополучных классах, должны решать сложные проблемы в управлении классом и организации работы на уроке. У молодого учителя

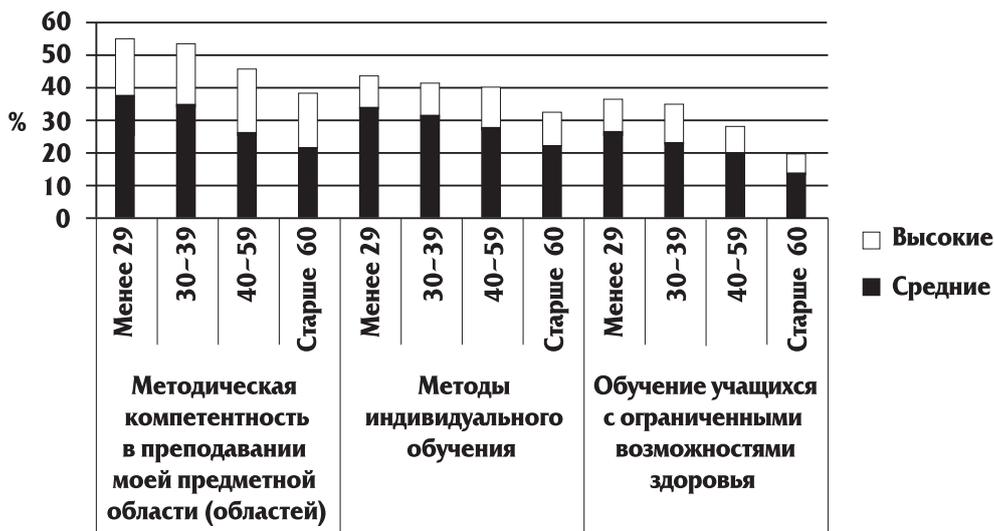


Рис. 4.2. Острые и средние запросы на повышение квалификации в разных возрастных группах, %

на преподавание и обучение остаётся 72,6% времени урока, у учителя в сложном классе — 72,3% времени, 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. Поэтому важным сигналом служит информация о том, как молодые учителя оценивают своё положение в школе, насколько они удовлетворены работой и профессией в целом. Между тем ситуация неоднозначна. Молодые учителя оценивают престиж профессии выше, чем старшие коллеги: 58,7% молодых учителей и только 41% учителей среднего возраста считают, что профессия учителя ценится в обществе. Однако в оценках своей школы молодые учителя критичнее своих старших коллег. Тревожным сигналом должно восприниматься то, что 32–33% учителей моложе 29 лет и от 30 до 39 лет считают, что, может быть, было бы лучше выбрать другую профессию. Среди учителей среднего возраста так думают 18%.

Наиболее критично настроены учителя, работающие с неблагополучными детьми. Среди них в выборе профессии сомневаются 38%, а среди их коллег в наиболее благополучных классах только 18,5%. Молодые учителя

и учителя, работающие в сложных классах, в целом ниже оценивают школьный климат.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что учителя, обучающие неблагополучные контингенты, и молодые учителя нуждаются в расширении возможностей профессионального развития, прежде всего проходящего в активных и коллегиальных формах, а также в иных возможных способах поддержки.

Вводный период в преподавательскую деятельность может повысить шансы молодых учителей на успешную адаптацию к требованиям школьной практики, особенно в классах с проблемным контингентом.

Содержание педагогического образования не позволяет молодым учителям преподавать в соответствии с современными требованиями к активному обучению и не обеспечивает их умениями, соответствующими ФГОС и профессиональному стандарту педагогической деятельности. Это подтверждает важность его реорганизации.

Однако молодые учителя выше других оценивают престиж профессии учителя и свою работу в целом.

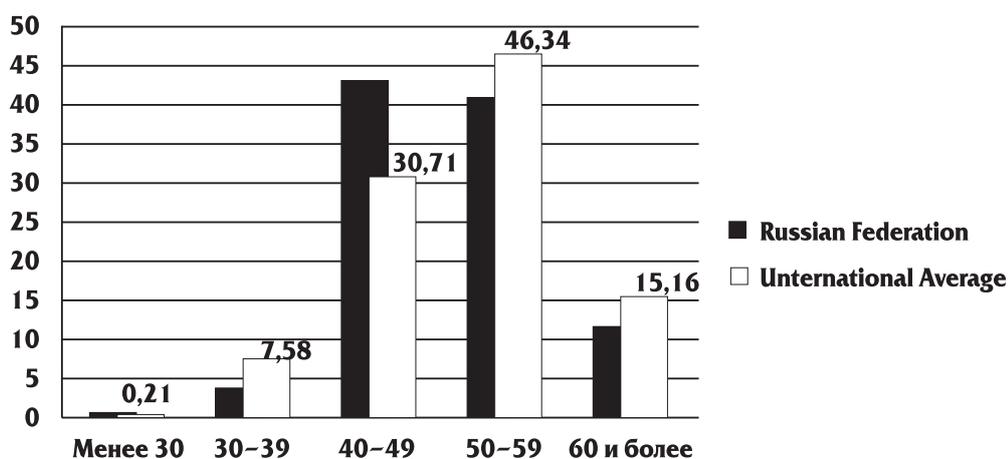


Рис. 5. Возраст директоров в России и мире, %

**Директора российских школ
в исследовании TALIS**

Общая характеристика

Из 250 директоров школ, принявших участие в исследовании TALIS, 77,57% составляют женщины. Этот процент существенно выше, чем в среднем по странам, принявшим участие в исследовании TALIS, где директоров-женщин только 49,84%. Что же касается возрастного состава, то средний возраст российского директора около 51 года, и это чуть ниже среднего по странам участникам исследования (52 года). При этом у нас меньше, чем в среднем по странам мира, директоров в возрасте старше 60 лет, но существенно больше директоров в возрасте 40–49 лет, которых у нас почти 43%, это самая многочисленная возрастная группа. Здесь мы, пожалуй, выгодно отличаемся от некоторых стран-лидеров.

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

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

Исследование показало, что российские директора чаще всего сочетают работу директора

с преподавательской нагрузкой. Процент директоров, которые преподают наряду с полной нагрузкой директора, в России в два раза с лишним выше, чем в среднем по ОЭСР.

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

Нагрузка

Согласно данным TALIS, российский директор больше, чем его коллеги за рубежом, занят административной и управленческой деятельностью, под которой в данном исследовании понималось, в том числе, участие в разного рода собраниях и встречах, посвящённых управлению школой. В среднем директора стран, участвовавших в исследовании, тратят на административную деятельность 41% времени. Такое количество административной нагрузки исследователи TALIS считают высокой



Рис. 6. Образование директоров: программа или курс по подготовке директоров или школьному администрированию, %

и опасаются, что директору не хватит времени для других важных задач. А российские директора тратят на административную работу 53% своего времени, и только 16% времени посвящают педагогическому руководству, куда, скорее всего, входит и их собственная педагогическая деятельность. Такой процент административной нагрузки самый высокий среди всех стран-участниц.

Подготовка

Количество российских директоров, получивших возможность пройти подготовку по управлению школой до вступления в должность, оказалось значительно меньшим, чем в среднем по странам, участвовавшим в TALIS. До назначения директором такая программа оказалась доступной только 6,45% директоров, в то время как в других странах в среднем — 26,48%. Благополучнее всего подготовка кадрового резерва в маленьких населённых пунктах. Там процент прошедших подготовку по управлению школой до вступления в должность существенно выше — около 30%.

Педагогическому лидерству и у нас, и в других странах учат недостаточно, при этом процент российских директоров, прошедших такую подготовку, ниже. Это означает, что большое количество директоров приходят работать в школу, не обладая необходимой подготовкой, и учатся уже «на марше».

В Сингапуре, например, подготовку по управлению школой до вступления в должность проходят 65% будущих директоров, в США — 68,5%. В Японии, Корее и Сингапуре большое внимание уделяется подготовке в области педагогического лидерства, непосредственно связанной с управлением образовательными результатами. Там эту подготовку ещё до вступления в должность проходят не менее 50% директоров, причём в Японии и Корее подготовке педагогическому лидерству уделяется даже больше внимания, чем подготовке управлению школой.

Состав школ

Российские школы в среднем небольшие, около 350 учащихся. Даже в городах-миллионниках количество учащихся не превышает 660 человек. Самые большие школы в Юго-Восточной Азии, где средний размер школы около 1000 человек, в странах Европы размер школ, как правило, сопоставим с российским.

Количество управленческого и административного персонала в российских школах невелико, как, впрочем, и в среднем по странам-участницам. Но в ряде стран процент административного и управленческого персонала значительно выше, чем в России. Так, например, в Сингапуре на 100 учителей и педагогических работников приходится 31 администратор и менеджер, и это не случайно. С недавних пор в Сингапуре принято нанимать дополнительный административный штат для того, чтобы освободить учителя от всех видов деятельности, не являющихся его основным предназначением: ведь главная задача учителя — хорошо учить детей, не отвлекаясь на писание отчётов и отслеживание посещаемости. Подобная же политика в последнее время стала проводиться и в Англии, и в Австралии. Эти страны стали ориентироваться на учителя как на главный ресурс повышения качества образования. Это означает, что его важно сохранить как профессионала, не перегружая административной деятельностью.

В некоторых регионах России в последнее время наблюдается прямо противоположная тенденция, когда административный штат школы сокращается, а их нагрузка распределяется между учителями.

Но если посмотреть на то, сколько учеников приходится на одну единицу преподавательского и вспомогательного педагогического состава, то здесь Россия лидирует. На 352 школьника в ней приходится 53 педагога, то есть в среднем один учитель на 7 учеников. В Финляндии

на 348 учеников приходится только 39 педагогов, один на 9 учеников, в Сингапуре на 1251 ученика — 101 педагог, то есть один на 12 учеников, в США на 556 учеников — 48 педагогов, то есть один на 11 учеников.

При этом российские директора отмечают, что в их школах мало детей, для которых язык обучения не является родным: таких детей у нас по оценкам директоров в три раза меньше, чем в среднем по странам-участницам. Значительно меньше в наших школах и детей с ограниченными возможностями здоровья и даже тех, кто живёт в неблагоприятных социальных условиях. Заметим, что число последних у нас, как правило, определяется приблизительно: в отличие от стран, где существуют чёткие критерии того, кого следует отнести к этой группе.

На вопрос о наличии в школе управленческой команды российские директора почти единодушно ответили, что она у них есть, и процент таких респондентов (97%) выше, чем в среднем по странам-участницам TALIS. 84% школ России имеют управляющие советы, и эта цифра близка к средней по странам-участницам. Но, судя по ответам директоров, роль управляющих советов в России не определилась до конца, а распределённое лидерство в большинстве школьных команд существует лишь на бумаге. 40% российских директоров сообщили, что все важные решения они принимают самостоятельно, причём в школах больших городов число таких ответов доходит до 62%.

Отсутствие коллегиальности более характерно и для директоров, чей возраст превышает 60 лет. Напротив, молодые директора больше склонны делегировать полномочия: 100% директоров моложе 40 лет имеют управляющие советы, и только 20% директоров в возрасте 40–50 лет сообщили, что важные решения принимают самостоятельно.

Работа с преподавательским составом

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

Что же касается мер, принимаемых по результатам всех видов обсуждения и анализа работы учителей, то российские директора пользуются мягкими мерами. В большинстве случаев они обсуждают результаты своего анализа с учителем и разрабатывают с ним план профессионального развития, иногда назначают ментора и лишь изредка применяют карательные меры — увольнение, сокращение заработной платы, невыплату премий и др. Тем не менее тех, кто упомянул карательные меры, в России больше, чем в странах Европы.

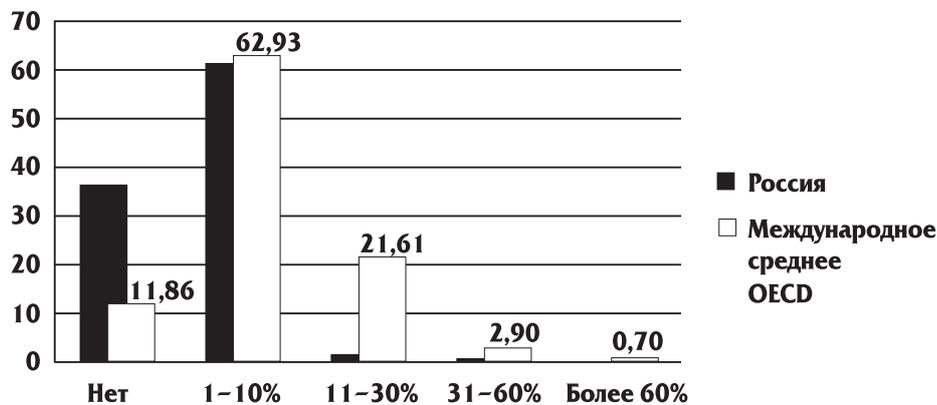


Рис. 7. Процент учащихся с ОВЗ

Ресурсы и климат школы

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

А вот о дефиците учителей, способных обучать детей со специальными потребностями, сообщают лишь 30% директоров и только 6% полагают, что их не хватает значительно. В других странах озабоченность нехваткой таких кадров гораздо выше — в среднем около 48% директоров фиксируют такую проблему, а в Японии и Франции — 74%. Видимо задачу полноценной инклюзии в этих странах воспринимают более серьёзно, чем в России, где процесс только начался, а жёсткие требования к качеству подготовки детей с ОВЗ пока отсутствуют. Более всего осознают дефицит таких учителей директора школ малых и средних городов, где, очевидно, процесс инклюзии идёт более интенсивно.

Значительно к лучшему, по мнению директоров, изменилась ситуация, связанная с разного рода нарушениями со стороны учащихся. Если в 2008 году российские директора были озабочены успеваемостью и дисциплиной своих учеников (46% утверждали, что их ученики не мотивированы к учёбе, 57% — что у учеников много

дисциплинарных проблем, 35% — что образовательные результаты учеников ухудшились и 27% отмечали, что в их школах распространена наркомания), то в 2013 году в качестве главной проблемы директора указывали только списывание, по всем остальным параметрам наши показатели ниже средних по странам. Возможно, причина такого резкого улучшения в том, что вопросы в анкетах разных лет сформулированы по-разному и это не позволяет качественно сравнить данные опроса.

Что же касается проблем, связанных с поведением учителей, то их, по мнению российских директоров, немного. 57% директоров сообщили, что учителя в их школах никогда не опаздывают, в то время как по странам средняя цифра составила 20%, а в ряде стран такой ответ дали не более 1% директоров. Прогулы без уважительных причин нехарактерны не только для России, но ответ, что такого в их школе не случается никогда, дали 96% наших директоров, в то время как в большинстве стран процент таких ответов не выше 50.

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

Основные выводы

- В России постепенно омолаживается учительский и директорский корпус, но процент учителей в возрасте старше 60 лет остаётся высоким.

- Нагрузка российских учителей выше, чем в большинстве стран; доля административной, преимущественно бумажной, работы в России тоже выше.
- Российские директора заняты административной деятельностью больше своих коллег, и времени на работу с учителями и детьми у них остаётся меньше, чем у учителей развитых стран.
- Наиболее популярные направления повышения квалификации, которые выбирают российские учителя, связаны с совершенствованием предметных и методических знаний. Как учителя, так и директора видят меньше необходимости в подготовке кадров по проблемам инклюзии и поликультурного образования, это означает, что политика в этой области пока не воспринимается как приоритетная. И учителя, и директора российских школ «не замечают» детей с проблемами в своих школах, что не может не тревожить.
- Почти все директора в России прошли подготовку к должности, однако большинство из них проходило эту подготовку уже после вступления в должность, и эту ситуацию нужно исправлять.
- У учителей, работающих с наиболее сложным контингентом учащихся, образовательный ценз и подготовка ниже, чем у учителей, работающих в более комфортных условиях; они в большей степени отмечают потребность в дополнительной подготовке.
- Российские директора и учителя по-прежнему сетуют на недостаток ресурсов, как кад-

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

ровых, так и материальных, но по сравнению с 2008 годом потребности в ресурсах существенно снизились.

- Российский директор не до конца использует потенциал управляющей команды и почти не делегирует полномочия, связанные с распределением ресурсов. Их необходимо обучать принципам распределённого лидерства. У молодых директоров стремление к распределённому лидерству выше.
- Российские директора считают регулярную оценку деятельности учителей важной задачей и полагают, что такая оценка реально способствует совершенствованию результатов работы, но, по мнению учителей, нередко случаи, когда такая оценка делается для галочки и не приводит к конструктивным решениям.
- Вместе с тем российские учителя и директора правильно выделяют приоритеты и стремятся соответствовать современным представлениям о качестве их работы.
- По мнению и учителей и директоров, в российских школах довольно благополучная обстановка. Главной проблемой остаётся списывание, и директора здесь явно нуждаются в помощи.
- Российские директора ценят и любят свою работу и довольны её результатами, хотя более критичный взгляд на результаты работы мог бы стать хорошим стимулом для развития.