



# PISA-2018

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФАКТОРЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ



**ФИОКО**

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ  
ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

МОСКВА 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
1. МАТЕРИАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ШКОЛ .....	4
2. КАДРОВЫЕ РЕСУРСЫ ШКОЛ .....	8
3. ПРОФОРИЕНТАЦИЯ .....	11
4. ПЛАНИРОВАНИЕ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ПО ГОДАМ.....	13
5. ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ: КАК ШКОЛЫ ПРОТИВОСТОЯТ РЕСУРСНЫМ ОГРАНИЧЕНИЯМ.....	15
ЗАКЛЮЧЕНИЕ И РЕКОМЕНДАЦИИ .....	17
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....	19

## ВВЕДЕНИЕ

Практически любая школа подвергается воздействию сложного сочетания факторов, действие которых часто разнонаправленно. Некоторые из них ассоциируются с улучшением образовательных результатов, другие, напротив, провоцируют повышение рисков учебной неуспешности. Исследование PISA анализирует общепринятые факторы, связь которых с образовательными результатами обнаружена в различных школьных системах по всему миру. Изучение рассматриваемых методологией PISA факторов может способствовать повышению внимания к вопросам управления школами с низкими результатами, однако следует понимать, что в реальной практике таких факторов значительно больше, и, следовательно, изучать их необходимо в комплексе.

Помимо когнитивного тестирования и анкеты для учащихся, в исследование PISA-2018 входила специально разработанная анкета об организации образовательного процесса, которую заполняли директора школ, попавших в выборку. Полученные ответы представляют данные по странам с различной спецификой и образовательными традициями. Сопоставление данных позволяет выявить, какие организационные факторы связаны с развитыми умениями в области читательской грамотности подростков и могут использоваться для повышения эффективности образования.

Организационные факторы, которые анализировались в рамках исследования PISA-2018, можно объединить в три больших направления: материальные ресурсы школ, кадровые ресурсы и планирование образования по годам.

Так как результаты анкетирования строятся на базе ответов директоров образовательных организаций, важно понимать те ограничения объективности, которые такой механизм сбора данных подразумевает.

## 1. МАТЕРИАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ШКОЛ

В исследовании PISA оценивается доступность материальных ресурсов в школах и их качество. Директоров школ просят оценить, насколько образовательные возможности школы ограничены:

- нехваткой учебных материалов (учебников, лабораторных материалов, компьютеров и программного обеспечения);
- несоответствием или недостаточным качеством учебных материалов;
- нехваткой инфраструктуры (зданий, школьных территорий, обогревательного/отопительного, акустического и светового оборудования);
- несоответствием или недостаточным качеством инфраструктуры.

Каждый из этих параметров должен был быть оценен директором школы по следующим категориям: «совсем не влияет на способность образовательной организации обеспечить обучение учащихся», «очень мало», «в некоторой степени» или «очень сильно».

На основе полученных ответов по всем четырем параметрам рассчитывается специальный комплексный индекс, отражающий нехватку материальных ресурсов. В качестве точки отсчета (0) берется среднее значение для стран, являющихся членами Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). Положительные значения этого индекса означают большую нехватку ресурсов, чем в среднем для стран ОЭСР, а отрицательные значения индекса – меньшую нехватку материальных ресурсов, чем в среднем для стран ОЭСР. В странах-аутсайдерах PISA<sup>1</sup> среднее значение этого индекса –0,53, в странах-лидерах PISA<sup>2</sup> – -0,15.

Индекс нехватки материальных ресурсов, построенный на базе ответов директоров, **в России – 0,32**, при этом отмечается значительный разброс индекса внутри страны (1,2), сопоставимый с разбросом в Мексике, Аргентине, Коста-Рике и Индонезии.

В России выявлен большой разрыв между благополучными и неблагополучными школами (то есть школами, имеющими, соответственно, высокие или низкие средние значения индекса социально-экономического благополучия ESCS<sup>3</sup>), даже больше, чем в

---

<sup>1</sup> Страны и экономики, являющиеся аутсайдерами PISA-2018 по читательской грамотности: Филиппины, Доминиканская Республика, Республика Косово, Ливан, Марокко, Индонезия, Панама, Грузия.

<sup>2</sup> Страны и экономики, являющиеся лидерами PISA-2018 по читательской грамотности: Китай (4 провинции), Сингапур, Макао (Китай), Гонконг (Китай), Эстония, Канада, Финляндия, Ирландия, Республика Корея и Польша.

<sup>3</sup> ESCS – это специально разработанный для исследований PISA индекс социально-экономических показателей. Все школы страны, принимавшие участие в исследовании, делятся на четыре равные группы по

странах-аутсайдерах PISA (см. рис. 1). По сообщениям директоров образовательных организаций (ОО), 25% школ России, которые можно отнести к категории экономически благополучных (высокие значения ESCS), имеют хорошие материальные ресурсы, сопоставимые со странами-лидерами PISA-2018, а остальные 75% школ России имеют индекс материальных ресурсов как школы в странах-аутсайдерах PISA (0,63/ 0,45/ 0,47). Различия между сельскими и городскими школами по материальным ресурсам в РФ статистически не значимы.

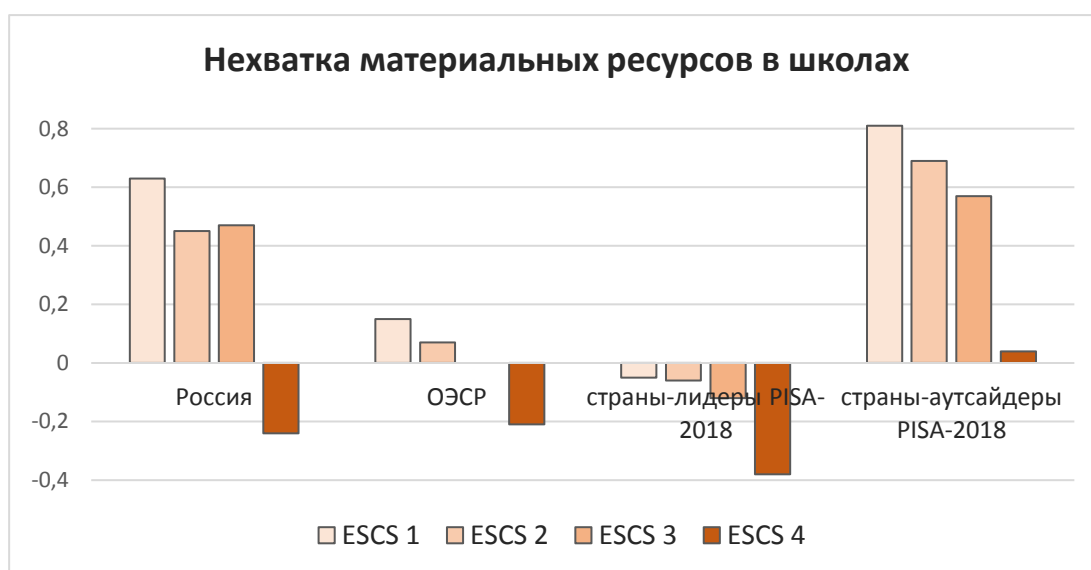


Рисунок 1. Индекс нехватки материальных ресурсов в школах с разным экономическим уровнем, PISA-2018

Уровень обеспеченности школы **материальными ресурсами** находится во взаимосвязи с уровнем читательской грамотности. В развитых странах – в меньшей степени, в развивающихся – в большей.

В России почти половина (48%) подростков обучаются в школах, директора которых сообщали о той или иной степени нехватки учебных материалов (см. рис. 2). Российские подростки, обучающиеся в школах, испытывающих, по мнению директоров школ, нехватку учебных материалов, показывают результаты по читательской грамотности на 26 баллов ниже, чем их сверстники в школах с достаточным количеством учебных материалов (в среднем по ОЭСР нехватка учебных материалов снижает результат на 14 баллов). Подростки, обучающиеся в школах с низким (по мнению директоров школ) качеством

---

экономическим показателям: ESCS 1 – самый низкий экономический уровень (экономически неблагополучные школы), ESCS 4 – самый высокий уровень (экономически благополучные школы).

учебных материалов, показали результаты по читательской грамотности на 32 балла ниже, чем их сверстники в школах с хорошим качеством учебных материалов (в среднем по ОЭСР – на 13 баллов). По сравнению с данными 2015 года, в странах ОЭСР стало в среднем на 7% меньше обучающихся в школах с нехваткой учебных пособий и на 6% меньше обучающихся в школах с низким качеством учебных материалов. В России с 2015 года не произошло значимых изменений доли участников, обучающихся в школах, где директора сообщают о нехватке учебных материалов или низком качестве учебных материалов.



*Рисунок 2. Процент учащихся в школах, испытывающих нехватку учебных пособий (%), PISA-2018*

**Количество компьютеров.** В исследовании PISA оценивается отношение количества школьных компьютеров, которые могут использовать 15-летние учащиеся в учебных целях, к общему количеству учащихся в параллели соответствующего класса. В России этот показатель по результатам исследования PISA-2018 составляет в среднем 0,61. В странах ОЭСР относительное количество компьютеров – 0,83, в странах-лидерах PISA-2018 – 0,84, а в странах-аутсайдерах PISA-2018 – 0,39. В России лучшие результаты показывают учащиеся в школах с высоким показателем отношения количества компьютеров к количеству обучающихся (разница составляет 19 баллов, что ближе к показателю стран-аутсайдеров, где разница – 20 баллов). В развитых странах, напротив, учащиеся в школах с большим относительным количеством компьютеров показывают результаты читательской грамотности ниже (на 13 баллов в странах-лидерах PISA-2018, на 12 баллов в среднем по

странам ОЭСР). Таким образом, дополнительное оснащение компьютерами школ, показывающих низкие результаты, является вероятным фактором повышения результатов.

По сравнению с 2015 годом в России не увеличилось относительное количество стационарных компьютеров, портативных компьютеров, интерактивных досок и проекторов, отражаемых в ответах директоров школ – участниц исследования.

**Процент компьютеров, подключенных к Интернету**, от общего количества компьютеров в школе – это отдельный параметр, который анализируется в исследованиях PISA. Этот показатель в России также связан с читательской грамотностью учащихся (если в школе на 10% больше устройств, подключенных к сети, то результаты читательской грамотности учащихся в среднем на 6 баллов выше). В среднем в России, по оценкам директоров школ, 90,5% компьютеров от общего количества компьютеров в школе подключены к Интернету, в ОЭСР – 96,1%. В 2009 году в России таких компьютеров было 67,8% (значимо ниже, чем в 2018 году), но в 2015 году – 88,9%, то есть за три года процент компьютеров, подключенных к Интернету, вырос всего на 1,5%, что статистически не значимо.

В сельских и городских школах России процент подключенных к Интернету компьютеров значимо различается (71 и 96% соответственно), кроме того, он различается в школах с разным экономическим статусом: 85% экономически неблагополучных школ подключены к Интернету, для благополучных школ эта доля составляет 95%. Необходимо еще раз отметить, что данные приводятся на основании опроса директоров школ, участвовавших в исследовании PISA-2018.

Уровень читательской грамотности российских учащихся, по данным исследования PISA-2018, также находится во взаимосвязи со скоростью Интернета на школьных компьютерах, мощностью компьютеров, количеством компьютерных программ, доступностью профессиональной подготовки для учителей, доступностью образовательной онлайн-платформы и численностью технического персонала в школе.

Инфраструктура школ (здания, школьные территории, обогревательное/охладительное, световое и акустическое оборудование) не связана с читательской грамотностью российских учащихся.

## 2. КАДРОВЫЕ РЕСУРСЫ ШКОЛ

В исследовании PISA-2018 анализировался ряд показателей кадровых ресурсов образовательных организаций:

- соотношение школьников и педагогов (количество обучающихся на одного учителя);
- размер (численность) класса (чел.);
- процент педагогов, имеющих диплом, дающий право преподавать (от общего количества педагогов данной ОО);
- процент педагогов, посетивших программы профессионального развития за последние 3 месяца;
- процент педагогов, работающих на полную ставку (от общего количества педагогов данной ОО);
- процент учащихся, которые могут проходить профориентацию в школе;
- нехватка или низкая квалификация педагогов в ОО (подсчитывается, какой процент учащихся получает образование в школах, испытывающих следующие кадровые проблемы):
  - нехватка педагогов в ОО;
  - низкая квалификация педагогов;
  - нехватка ассистентов/технического персонала;
  - низкая квалификация ассистентов/технического персонала.

В странах ОЭСР оснащенность школы кадровыми ресурсами связана с уровнем читательской грамотности учащихся. Например, если в школе на 10% больше педагогов прошли сертификацию на право преподавания, то результаты читательской грамотности обучающихся в этой школе будут выше (на 2 балла выше за каждые 10% педагогов, имеющих диплом). В России доля дипломированных педагогов в ОО не связана с уровнем читательской грамотности учащихся. Вероятно, такие отличия от стран ОЭСР могут быть связаны и с отсутствием на данный момент в России единых подходов к оценке профессиональных компетенций учителей.

Из перечня кадровых параметров PISA в России показали связь с читательской грамотностью три фактора: посещение педагогами программ профессионального развития



за последние три месяца, размер (численность) класса и нехватка или недостаточная квалификация педагогических кадров.

Например, у обучающихся в больших классах уровень читательской грамотности значительно выше, чем у обучающихся в маленьких классах. Однако, размер класса в значительной степени связан с размером населенного пункта: в сельских школах обучается в среднем 15,3 человека в классе, в городах с населением до 100 тыс. чел. – 24,1 человек в классе, а в крупных городах – в среднем 25,8 человек в классе. Таким образом, размер класса не является фактором, самостоятельно влияющим на результаты PISA.

Благодаря регулярным исследованиям в рамках исследования PISA можно проследить, изменяется ли кадровая ситуация в российской школе. По сравнению с 2015 годом изменения произошли только по двум параметрам: классы увеличились в среднем на 0,9 человека, а процент педагогов, которые имеют диплом, дающий право преподавать, увеличился в среднем на 5,9%. Остальные показатели кадровых ресурсов из перечня PISA значительно не изменились.

Отдельного внимания требует **качество кадровых ресурсов** в российских школах (см. рис. 3): по мнению директоров, в среднем 43% российских подростков обучаются в ОО, испытывающих нехватку педагогов, и 37% – в ОО, испытывающих недостаток квалификации педагогов, это в два раза больше, чем в странах-аутсайдерах PISA. Значимых изменений этих показателей с 2015 года в России не произошло.

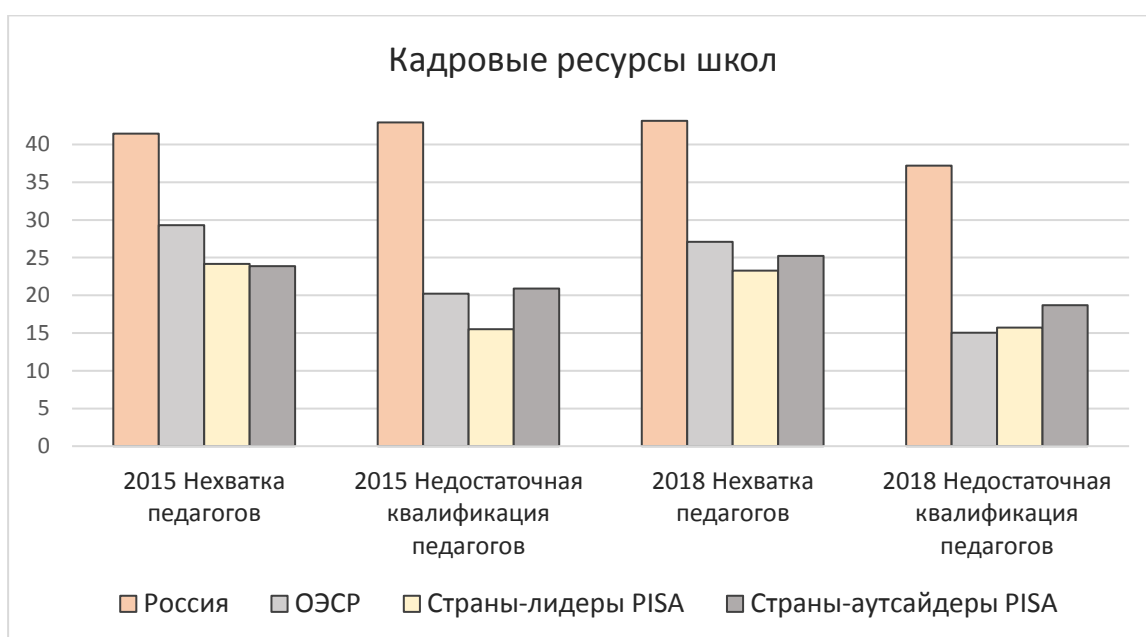
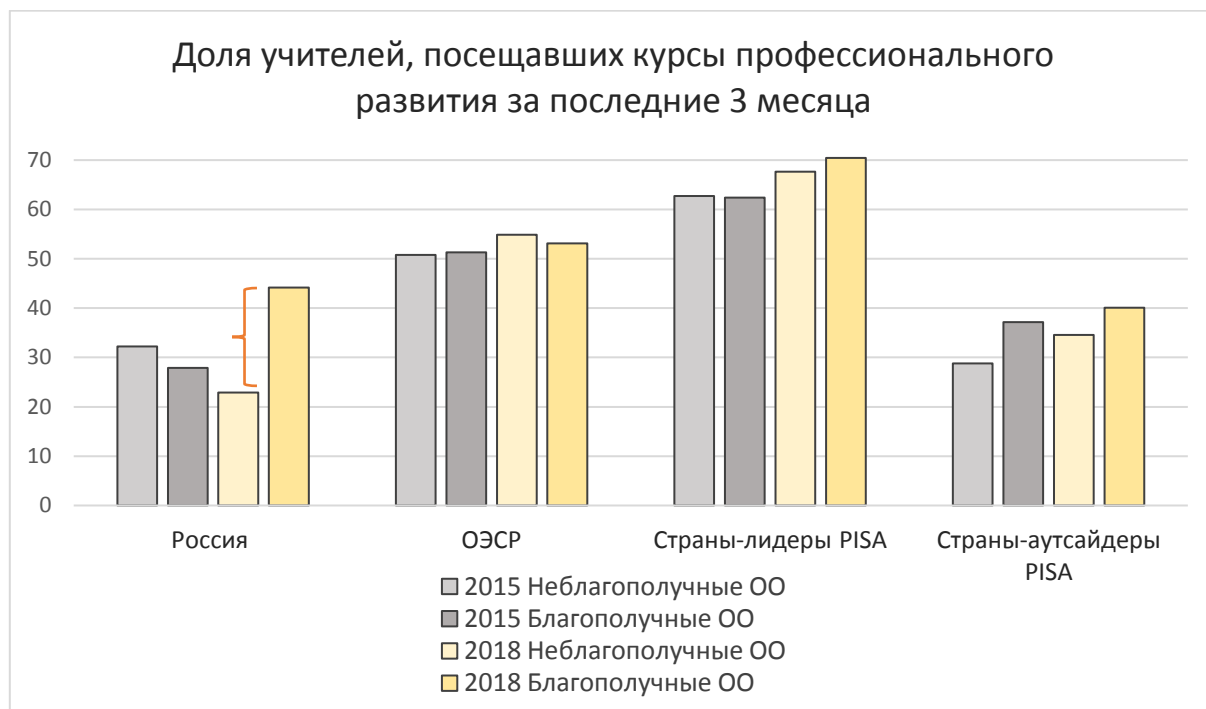


Рисунок 3. Процент учащихся в школах, директора которых говорят о кадровых проблемах (%),

PISA-2018

В числе проблем с кадровыми ресурсами образовательных организаций России находится и нарастающий разрыв между педагогами в экономически благополучных и экономически неблагополучных школах (см. рис. 4).



*Рисунок 4. Процент учителей в школах, директора которых сообщают о посещении курсов профессионального развития своими учителями за последние три месяца, в 2015 и 2018 годах (%), PISA-2018*

Общая тенденция по всем странам-участницам PISA заключается в сокращении разрыва между экономически благополучными и неблагополучными школами. Однако в России в 2018 году разрыв, напротив, значительно увеличился: курсы профессионального развития посещали 23% педагогов неблагополучных школ и 44% педагогов благополучных школ. Разница в 21% в пользу экономически благополучных школ – одна из максимальных среди всех стран, принявших участие в исследовании<sup>4</sup>. Вместе с тем средний процент педагогов в российских школах, посещавших курсы профессионального развития, значительно не изменился (29% в 2015 году и 31% в 2018 году).

<sup>4</sup> Большой отрыв доли педагогов экономически благополучных школ, посещавших курсы профессионального развития, наблюдается только в Катаре, Колумбии и Боснии и Герцеговине. В школах Швейцарии, Франции и Мальты, наоборот, в экономически неблагополучных школах на 20–30% больше педагогов посещают курсы профессионального развития.

### 3. ПРОФОРИЕНТАЦИЯ

Профориентация учащихся в той или иной форме присутствует во всех (за редкими исключениями) российских школах (см. рис. 5) и недоступна только 0,5% обучающихся в России. Чаще всего профориентация проводится силами школьных педагогов, реже подростки могут обратиться к специалистам в области карьерного консультирования, которые работают в данной образовательной организации или регулярно ее посещают. Например, в Норвегии, Ирландии и Финляндии (странах-лидерах PISA) 96–98% учащихся могут обращаться к специалистам в этой области – карьерным консультантам (консультантам по профориентации), которые работают в той же образовательной организации.

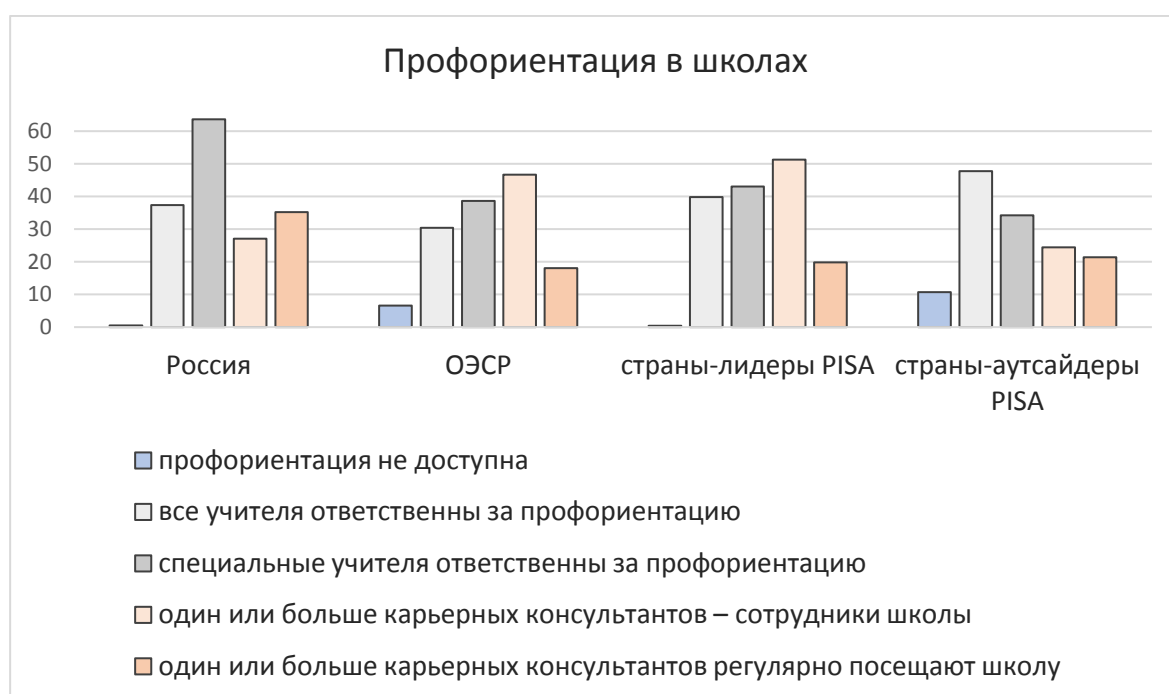


Рисунок 5. Процент учащихся, которым доступна профориентация в школах (%), PISA-2018

Профориентация не исследовалась в нескольких циклах PISA, последнее исследование было в 2006 году. В России по сравнению с 2006 годом на 21% сократился процент учащихся, у которых профориентация является обязательной частью учебного процесса, то есть для нее выделено специальное время в расписании (см. рис. 6). Для сравнения, в странах ОЭСР стало на 8% больше подростков, для которых профориентация является обязательной частью учебного процесса; в странах-лидерах PISA – на 25% больше.

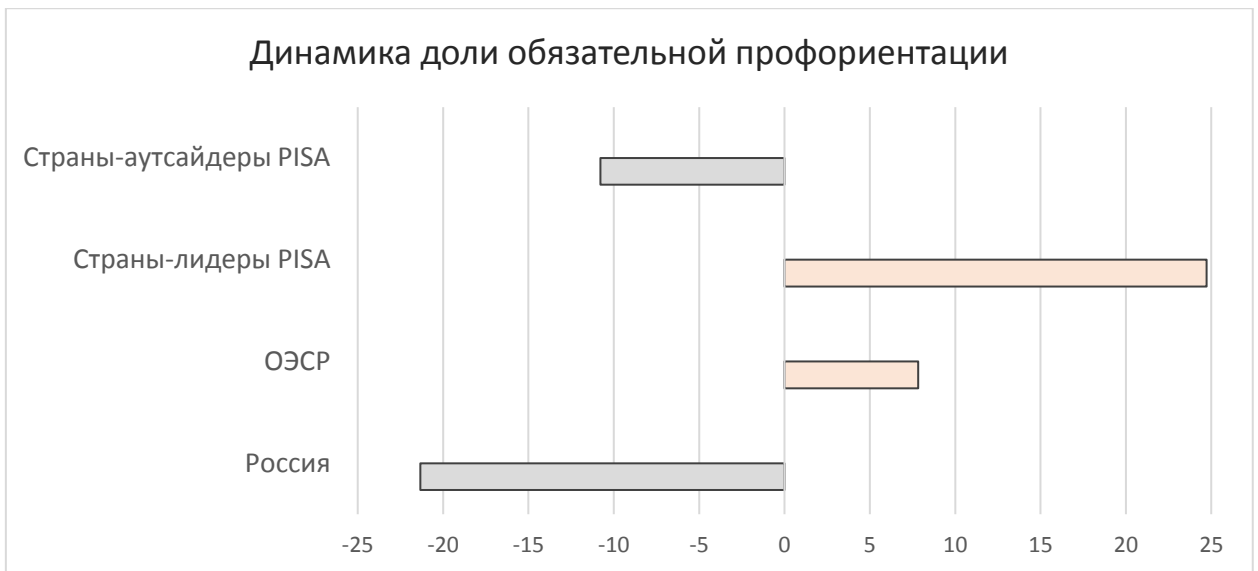


Рисунок 6. Динамика процента учащихся, для которых профориентация является обязательной частью образовательного процесса в 2006–2018 годах (%), PISA-2018

В целом, общая тенденция по странам ОЭСР и странам-лидерам PISA заключается в том, чтобы увеличивать долю обязательной профориентации для подростков. На рисунке 7 показано соотношение учащихся, для которых профориентация предоставляется по желанию или является обязательной частью учебного процесса по состоянию на 2018 год. В России доля подростков, у которых профориентация включена в учебную программу, почти в два раза меньше, чем в странах-лидерах PISA (43 и 78% соответственно).

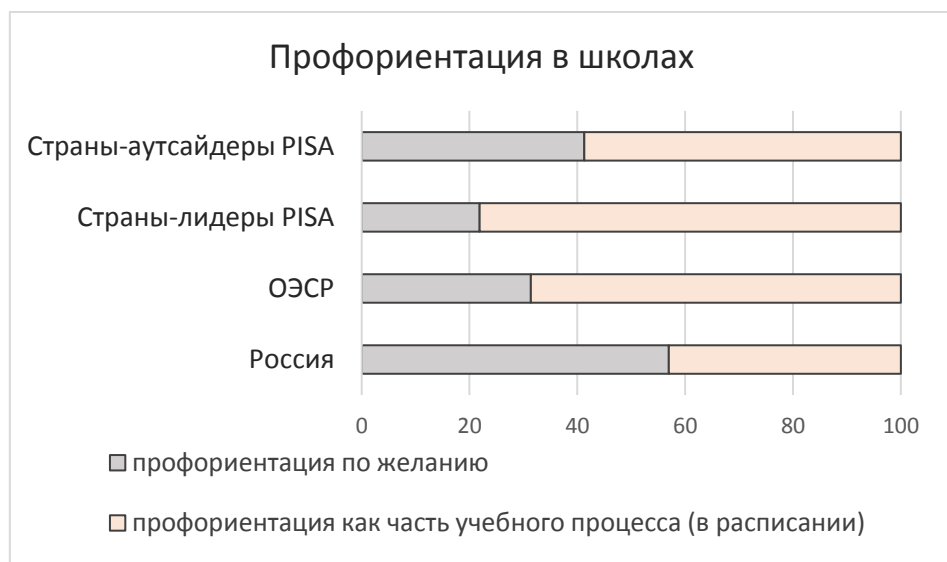


Рисунок 7. Соотношение процентов учащихся, для которых профориентация является обязательной и необязательной частью учебного процесса (%), PISA-2018

#### 4. ПЛАНИРОВАНИЕ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ПО ГОДАМ

По данным исследования PISA-2018, в России, по сравнению с другими странами-участницами, имеет место длительная **подготовка к школе**: в среднем 15-летние подростки, участвовавшие в исследовании читательской грамотности, сообщали, что они посещали дошкольные организации 3 года. Международные сравнения в рамках исследования PISA показывают, что оптимальная продолжительность дошкольного образования – 1–2 года, долгая подготовка к школе, напротив, снижает читательскую грамотность подростков. В России в экономически благополучных семьях дети чаще и дольше посещают детский сад, чем в неблагополучных. Это соответствует общему тренду международных данных: в развитых странах тоже дети чаще и дольше посещают дошкольные классы, чем в развивающихся странах (продолжительность обучения на разных ступенях по странам, согласно МСКО<sup>5</sup> см. приложение 1).

Во многих странах дошкольное образование (в международной классификации – early childhood education) начинается в 3 года, как и в России. К таким странам относятся: Великобритания, Мальта, Италия, Дания, Норвегия, Аргентина, Грузия, Греция, Гонконг (Китай), Израиль, Япония, Корея, Ливан, Макао (Китай), Мексика, Нидерланды, Панама, Португалия, Катар, Саудовская Аравия, Словения, Испания, США, Уругвай и другие. Продолжительность дошкольного образования составляет в разных странах от 1 года (Австралия, Филиппины) до 4 лет (Россия, Казахстан, Латвия, Литва, Эстония, Польша, Болгария, Сербия, Хорватия).

Возраст начала школьного образования (начальная школа – primary education) заметно варьируется в разных странах – от 5 лет (Австралия, Ирландия, Великобритания, Мальта, Новая Зеландия) до 7 лет (Россия, Казахстан, Молдавия, Латвия, Литва, Эстония, Болгария, Хорватия, Сербия, Швеция). В большинстве стран, по данным PISA, школьное образование начинается в 6 лет.

Продолжительность начального образования составляет от 4 лет (Россия, Казахстан, Азербайджан, Турция и другие страны) до 8 лет (Ирландия). В большинстве стран начальное образование занимает 6 лет (Эстония, Финляндия, Латвия, Польша, Швеция, Нидерланды, США, Великобритания и другие).

---

<sup>5</sup> Международная стандартная классификация образования – International Standard Classification of Education, UNESCO, 2011.

Следующий этап – основная школа (low secondary education) – варьируется от 2 лет (Сингапур, Бельгия, Чили) до 6 лет. В России (как и в Казахстане, Молдавии и некоторых других странах) средняя школа очень продолжительная – 5 лет (с 11 до 15 лет включительно). Более длительное время данный образовательный этап занимает только в Литве и Германии (6 лет).

Данные PISA показывают, что в большинстве стран 15-летние учащиеся получают образование, которое соответствует *третьему* уровню по МСКО (upper secondary education, ISCED 3), в то время, как российские школьники, учась в девятом классе, заканчивают вторую ступень МСКО.

По сравнению с другими странами, принимавшими участие в исследовании читательской грамотности PISA-2018, в России дети относительно поздно начинают учиться (в 7 лет), у них длительная основная школа – в итоге среди 15-летних учащихся только 11% обучаются в старшей школе (10–11 классах) или организациях среднего профессионального образования, а в странах ОЭСР доля таких учащихся составляет 53%.

В России высокая **возрастная согласованность**: 86% учащихся обучаются в положенном (по возрасту) классе. Возрастная согласованность связана с результатами PISA: и по читательской, и по математической, и по естественнонаучной грамотности в странах ОЭСР в среднем результат ухудшается на 54 балла, если ребенок обучается в классе, не соответствующем его возрасту, а в России – на 26,6 балла.

Очень маленький процент учащихся в России остаются **на второй год** (1,7%, в то время как в среднем по странам ОЭСР – 11,4%). Во всех странах исследования на второй год остаются значимо больше учащихся из экономически неблагополучных семей. В отличие от других стран, повтор года в России малоэффективен, в среднем, он дает прирост в 7 баллов, в то время как в странах ОЭСР +12 баллов.

В России фиксируется низкий уровень **отсева** обучающихся: по данным анкеты директоров образовательных организаций, только 0,5% учащихся в России заканчивают школу без аттестата, причем количество окончивших школу без аттестата не зависит от социально-экономического статуса, типа населенного пункта и образовательного уровня родителей. В странах ОЭСР этот показатель почти в 9 раз больше, в среднем 4,8% учащихся заканчивают школу без аттестата.

## 5. ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ: КАК ШКОЛЫ ПРОТИВОСТОЯТ РЕСУРСНЫМ ОГРАНИЧЕНИЯМ

В рамках Национального проекта «Образование» в России проводятся масштабные исследования с использованием инструментария ОЭСР – проекта «PISA для школ». Данные проводимых исследований позволяют дополнить описываемую картину с точки зрения лучших практик, которые сформировались в российских школах, и позволяют успешно бороться с негативными факторами, связанными с рисками низких учебных результатов.

Методология PISA дает определение *резильентности* (от английского *resilient* – устойчивый), как способности учащегося показывать высокие результаты независимо от низкого социально-экономического статуса. По аналогии с этим определением было введено определение резильентной школы, обучающиеся которой добиваются повышенных результатов, независимо от сложного социально-экономического контекста. При этом, особый интерес представляет изучение того, как директора резильентных школ оценивают свои ресурсные ограничения, в сравнении с директорами нерезильентных, так как можно полагать, что и те и другие испытывают схожее давление факторов, связанных с низкими результатами.

Оказалось, что директора резильентных школ считают своих педагогов более квалифицированными, а из ресурсных ограничений они скорее склонны признавать недостаточной скорость доступа в Интернет. Вероятно, потому, что педагогам в таких школах он в большей степени нужен в непосредственной работе.

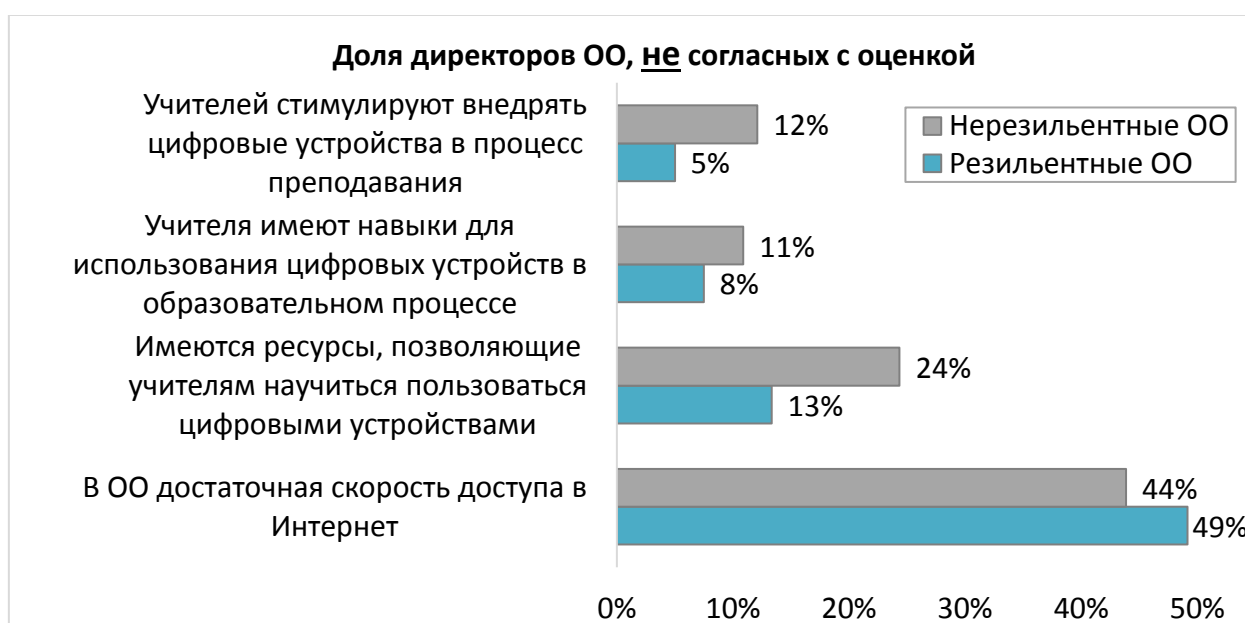


Рисунок 8. Резильентность и школьные практики

Также оказалось, что директора нерезильентных школ чаще признают, что их школа оснащена лучше, чем другие в районе, однако они же чаще соглашаются, что в их районе есть школы, чьи результаты выше. Таким образом, это может означать, что педагогам нерезильентных школ не удастся эффективно пользоваться имеющимися ресурсами, в отличие от более профессиональных коллег.

Данные PISA подтверждают<sup>6</sup>, что само по себе наличие материальных ресурсов не влияет на уровень подготовки обучающихся без наличия у педагогов компетенций, позволяющих использовать ресурсы для достижения учебных целей.

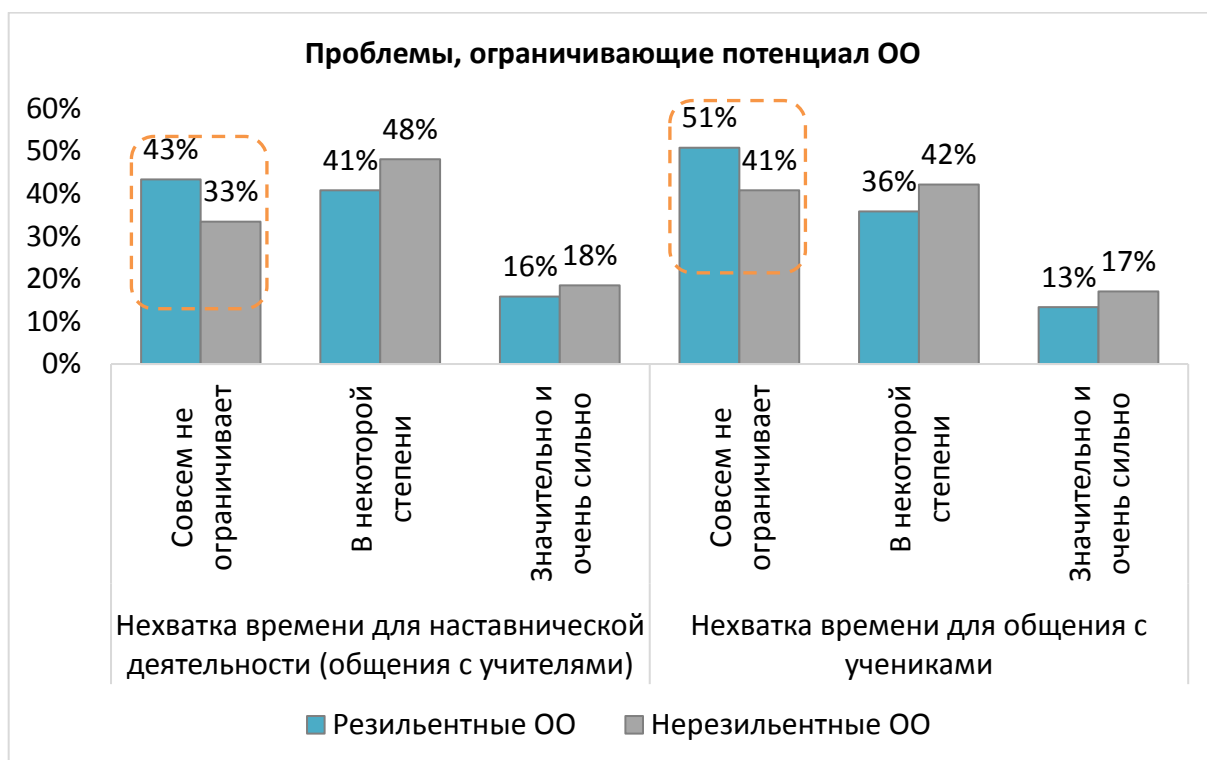


Рисунок 9. Доля директоров резильентных и нерезильентных школ, констатирующих ограничения потенциала развития их образовательной организации

Коллективы резильентных школ ориентированы на развитие и саморазвитие. Учителя в них чаще вовлечены в профессиональное сотрудничество, помогают коллегам добиваться повышенных результатов. Их профессионализм позволяет глубже вовлекать учащихся в образовательные процессы, так что уровень **любопытности** школьников значительно выше, чем у учащихся нерезильентных школ.

Таким образом, противостояние негативным факторам возможно за счет слаженных действий педагогического коллектива, применяющего педагогические приемы и стратегии, релевантные условиям функционирования их школы.

<sup>6</sup> Agasisti, T., F. Avvisati, F. Borgonovi and S. Longobardi, *Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA*, OECD Education Working Papers Series No. 167



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ И РЕКОМЕНДАЦИИ

Анализ анкетирования директоров школ, принимавших участие в исследовании PISA-2018, позволяет дополнить представления о факторах, демонстрирующих связь с образовательными результатами учащихся.

В России высокий уровень зависимости обеспеченности школы материальными ресурсами от ее социально-экономического уровня. 25% самых благополучных школ обладают ресурсами, сопоставимыми со странами-лидерами PISA, 75% остальных школ ближе по материальному оснащению к странам-аутсайдерам. В это время страны-лидеры PISA и страны с положительной динамикой все чаще избирают модель предоставления ресурсов школам для поддержания будущих результатов.

43% школьников учатся в образовательных организациях, директора которых заявляют о нехватке педагогических кадров, этот показатель не изменился с 2015 года. В ОЭСР в 2015 году показатель нехватки кадров не превышал 30%, к 2018 году он снизился до 27%.

В этой связи представляются существенными меры, направленные на развитие интереса к педагогической профессии. Необходимо также учитывать низкий интерес родителей к профессии учителя для их детей, и мнение почти половины самих учителей и граждан страны относительно ценности этой профессии в обществе. Только 3,7% пятнадцатилетних школьников в России проявляют интерес к профессии преподавателя, а доля молодых специалистов в школе в среднем не превышает 10% от всех учителей.

Профориентация все чаще выступает в роли действенного инструмента для повышения качества образования в странах-лидерах PISA. Относительно 2006 года доля школьников в странах-лидерах рейтинга, где профориентация стала обязательным предметом в школе, возросла на 25%. В России за тот же период обязательная профориентация как часть образовательной программы сократилась на 21%.

Директора школ, где обучаются 37% участников PISA-2018, констатируют нехватку квалификации педагогов. Этот показатель в два раза выше, чем в странах-аутсайдерах PISA-2018, он не показал статистических изменений с 2015 года. За тот же период этот показатель снизился на 5% в странах ОЭСР.

В России квалификация учителей, работающих в самых экономически благополучных школах, значительно превосходит квалификацию учителей, которые работают в неблагополучных школах. Отчасти это происходит потому, что педагоги благополучных школ

в среднем в два раза чаще проходят программы по повышению квалификации. Что, вероятно, частично объясняется отсутствием «кадрового голода» в благополучных школах: находящиеся на обучении педагогов есть кому заменить на время занятий. В еще большей степени это может быть связано с чисто экономическими причинами.

В свою очередь, классы в неблагополучных школах, как правило, в среднем меньше на 7 человек. Это могло бы дать потенциальную возможность учителям в сельских и неблагополучных школах чаще прибегать к приемам индивидуального обучения и применять другие педагогические технологии, активирующие познавательную активность учащихся.

По данным исследования PISA-2018, если учитель в неблагополучном классе оказывает индивидуальную поддержку учащимся, это приводит к более высоким положительным результатам, чем индивидуализация в благополучных классах, что повышает в среднем результаты по читательской грамотности на 11 баллов. В то же время, в благополучных школах на 10% больше учителей стараются ориентироваться на способности и уровень подготовки учащихся при планировании уроков, чем в неблагополучных школах.

По данным исследования PISA-2018, в среднем на 10 учащихся в параллели девятого класса приходится 6 школьных компьютеров, которые они могут использовать в учебных целях. При этом, по данным исследования TALIS-2018, за последние три года почти 95% учителей прошли повышение квалификации по применению в работе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Подобная практика профессионального развития представляется низкоэффективной, в то время как педагоги открыто заявляют о своих дефицитах в области индивидуализации обучения, применении результатов мониторинговых процедур в практике преподавания, управлении поведением учащихся.

Опыт резильентных школ подтверждает, что высокий профессионализм школьных коллективов может не только приводить к высоким образовательным результатам обучающихся, но и эффективно противостоять факторам, обуславливающим риски низких образовательных результатов.

Можно заключить, что реализация адресных программ повышения педагогического мастерства, составленных на основании диагностики профессиональных дефицитов педагогов и в соответствии с потребностями школы и контекстными вызовами, стоящими перед ней, может давать существенный эффект для профилактики рисков образовательной неуспешности и способствовать, таким образом, повышению качества образования в целом.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. База данных PISA-2018, ОЭСР.
2. Национальный отчет TALIS-2018, часть 1; ФБГУ «ФИОКО», режим доступа: <https://fioco.ru/Talis-18-results>
3. Avvisati, F., "In which countries and schools do disadvantaged students succeed?", 2018; PISA in Focus, No. 80, OECD Publishing, Paris
4. Международная стандартная классификация образования, режим доступа: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-iscd-2011-en.pdf>

Приложение 1. Теоретическая продолжительность школьного образования в некоторых странах

