



Федеральная служба  
по надзору в сфере  
образования и науки  
РОСОБРНАДЗОР



**ОТЧЕТ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ  
МЕЖДУНАРОДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ УЧИТЕЛЬСКОГО  
КОРПУСА ПО ВОПРОСАМ ПРЕПОДАВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ  
TALIS-2018 (TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY)**

**Часть 1<sup>1</sup>**

Непрерывное обучение учителей и директоров школ

Москва 2019

---

<sup>1</sup> Отчет публикуется в двух частях. Первая часть включает блок результатов согласно содержанию и публикуется в международном доступе 19 июня 2019 года. Второй блок будет опубликован в марте 2020 года (темы для второй части отчета приведены в Приложении 3).

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

Руководство для читателя.....	3
1. Об исследовании TALIS-2018 .....	4
2. Социально-демографический портрет российских педагогов.....	5
2.1. Половозрастные характеристики российских учителей и директоров школ .....	5
2.2. Путь в педагогическую профессию .....	5
2.3. Профессиональная подготовка российских учителей.....	7
2.4. Профессиональная подготовка российских директоров школ.....	14
3. Трудовые практики российских учителей и директоров школ.....	17
3.1. Преподавательская деятельность .....	17
3.2. Трудовые будни директора школы .....	22
4. Характеристики и вызовы российской школы .....	26
5. Молодой учитель в России .....	29
6. Заключение и выводы .....	32
Список использованных источников.....	37
Приложение 1. Список стран и территорий, участвующих в исследовании TALIS-2018 ...	39
Приложение 2. Формирование российской выборки.....	40
Приложение 3. Содержание второй части международного отчета TALIS (март 2020 года) .....	41

## Руководство для читателя

В отчете используются следующие сокращения:

- **TALIS-18** – среднее по выборке TALIS-2018.
- **п.п.** – процентный пункт – единица, применяемая для сравнения величин, выраженных в процентах. Так, если доля мужчин среди молодых педагогов по результатам исследования 2013 года составляла 20%, а в 2018 году – 26%, то число мужчин среди учителей выросло на 6 процентных пунктов ( $26 - 20 = 6$  п.п.). В обычном процентном исчислении этот показатель увеличился на 30% ( $\frac{26-20}{20} = 0,3 = 30\%$ ).

- **ОЭСР** – Организация экономического сотрудничества и развития.
- **PISA** – Programme for International Student Assessment – международная программа по оценке образовательных достижений учащихся. PISA – это международное сопоставительное исследование качества образования, в рамках которого оцениваются знания и навыки учащихся школ в возрасте 15-ти лет. Проводится под эгидой ОЭСР. В тексте отчета встречаются сопоставления результатов исследования TALIS-2018 в Российской Федерации с результатами стран, входящих в рейтинг исследования PISA-2015.

## 1. Об исследовании TALIS-2018

Международное исследование учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS (Teaching and Learning International Survey)<sup>2</sup> является масштабным и авторитетным международным сопоставительным исследованием школьной образовательной среды, условий профессиональной деятельности и развития учителей, проводимым под эгидой Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР)<sup>3</sup>. Исследование TALIS 2018 года – это третий цикл исследования TALIS (первый цикл состоялся в 2008 году, второй – в 2013 году). Данное исследование представляет собой компьютеризированный опрос школьных учителей и директоров с целью сбора данных о педагогических, методических и социальных процессах, происходящих внутри образовательных организаций. Школьные учителя и директора школ рассказывают о своем профессиональном развитии, педагогической практике, профессиональных вызовах, оценке своей работы и обратной связи, которую они получают и предоставляют. Исследование затрагивает вопросы школьной жизни, такие как руководство школой, профессиональное взаимодействие с коллегами и школьный климат.

Исследование дает возможность увидеть образовательную систему глазами представителей школьного сообщества, а результаты анализа получаемых данных можно использовать для принятия решений по вопросам разработки образовательных политик. В международной неформальной практике исследование получило название «голос учителя», так как является инструментом общения рядовых педагогов с управленцами, принимающими решения в области образовательной политики.

Российская Федерация принимает участие в исследовании с 2008 года и в 2018 году участвовала в исследовании наряду с 47 другими странами (см. Приложение 1). В выборку исследования вошли более 4000 учителей из 230 общеобразовательных организаций 14 субъектов Российской Федерации (см. Приложение 2). От одной общеобразовательной организации анкету заполняли не более 20 учителей-предметников, преподающих в 5–9-х классах. Участие директора было обязательным для каждой общеобразовательной организации, вошедшей в выборку. На заполнение анкеты в среднем требовалось около часа непрерывной работы.

Результаты исследования позволяют проводить сопоставительный анализ данных между странами, что в свою очередь помогает выявлять схожие проблемы и узнавать о наиболее результативных практиках их решения.

Отчет публикуется в двух частях. Первая часть включает блок результатов согласно содержанию и публикуется в международном доступе 19 июня 2019 года. Второй блок будет опубликован в марте 2020 года (темы для второй части отчета приведены в Приложении 3).

*Результаты исследования TALIS являются существенной составляющей комплексного представления системы образования в Российской Федерации. В то же время важно понимать, что данные строятся на ответах респондентов, отражающих их мнение по конкретному вопросу, и не могут претендовать на абсолютную объективность.*

---

<sup>2</sup> TALIS – The OECD Teaching and Learning International Survey [Электронный ресурс] // OECD. – Режим доступа: <https://www.oecd.org/education/talis/>.

<sup>3</sup> OECD [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.oecd.org/>.

## 2. Социально-демографический портрет российских педагогов

### 2.1. Половозрастные характеристики российских учителей и директоров школ

В сравнении с результатами предыдущего цикла исследования TALIS-2013, профессия учителя по-прежнему остается преимущественно женской как в большинстве стран-участниц исследования, так и в России, где доля женщин среди учителей составляет 85%. Больше педагогов женского пола только в Латвии, где их 89%. Меньше всего в процентном отношении учителей-женщин в Японии (42%), Саудовской Аравии (52%) и Нидерландах (53%). Среди директоров школ женщины также преобладают, однако по сравнению с 2013 годом (78%) их количество уменьшилось и составило в 2018 году 69%.

Средний возраст директора школы составляет 50 лет, наиболее крупная когорта директоров находится в возрасте от 40 до 59 лет (73%), что соответствует среднему показателю во всех странах-участницах исследования.

Средний возраст российского учителя остается, как и ранее, на уровне 45–46 лет<sup>4</sup>, однако намечается тенденция постепенного снижения доли молодых учителей и увеличения, соответственно, числа учителей, представляющих старшую возрастную группу. Так, число учителей в возрасте до 25 лет сократилось с 4,7% до 3,9%, а доля учителей старшей возрастной группы (50 и более лет) увеличилась с 40% до 42%.

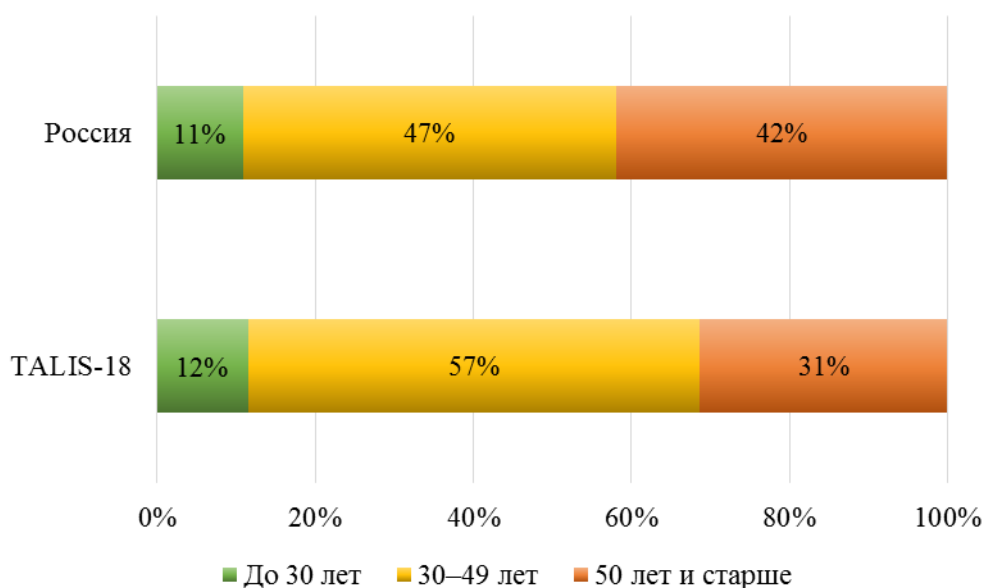


Рис.1. Процентное распределение учителей по возрастным группам

### 2.2. Путь в педагогическую профессию

73% респондентов сообщили, что педагогика стала первой областью, которую они выбрали для карьеры и основы своего жизненного профессионального пути. При этом 26% учителей имеют опыт работы в сфере образования на другой должности (например, преподаватель в вузе), 34% работали вне сферы образования. Чаще сразу выбирали педагогическую работу женщины, а также респонденты старше 30 лет (Рис. 2). Они оказались более удовлетворены своей работой, нежели те, кто сообщает о наличии иного трудового опыта.

<sup>4</sup> Что также подтверждается данными Министерства просвещения Российской Федерации об Организациях, осуществляющих подготовку по образовательным программам (форма ОО-1) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://eis.mon.gov.ru>.

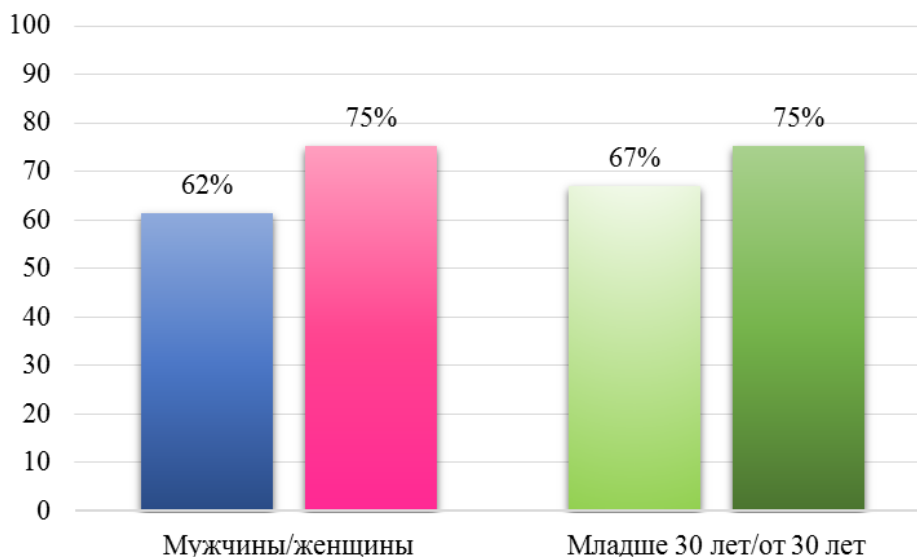


Рис. 2. Процентная доля учителей, указавших, что педагогика была первой областью, которую они выбрали для своей карьеры (в зависимости от пола и возраста)

Основными, наиболее важными и разделяемыми мотивами, побудившими к выбору профессии учителя, стали возможность сделать свой вклад в развитие общества (91%) и возможность влиять на развитие детей и молодежи (88%).

*Более того, не только сами учителя, но и в целом население страны, по данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), выделяет признание и просветительскую деятельность одним из основных факторов, подталкивающих молодых людей выбирать профессию учителя (18%) наряду с осмысленным выбором профессии (14%) и любви к детям (14%)<sup>5</sup>.*

Надо отметить, что те, для кого профессия учителя явилась не первым карьерным выбором, реже упоминают вышеназванные мотивы. Они аргументируют свой выбор стабильностью, надежностью и защищенностью данной работы, то есть демонстрируют более прагматичный подход к вопросу выбора профессии.

Судя по ответам учителей, вряд ли они пришли в профессию из-за ее престижа – они совсем не уверены, что их профессия ценится в обществе (Рис. 3). Хотя 43% скорее согласны с тем, что она ценится, лишь 6% из них согласны полностью, в то время как у 57% скорее обратная точка зрения, а 13% полностью уверены в обратном. Такое же неоднозначное отношение к профессии фиксируют и опросы общественного мнения. Половина россиян (48%) считает, что профессия школьного учителя пользуется уважением, однако 41% заявляют об обратном<sup>6</sup> (при этом негативные оценки преобладают у респондентов старше 45 лет). Большинство учителей из Сингапура, лидера исследования PISA, наоборот, считают, что профессия учителя ценится в обществе.

<sup>5</sup> Учитель: профессия или призвание? [Электронный ресурс] // ВЦИОМ. – №3784 от 09 октября 2018. – Режим доступа: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9351>.

<sup>6</sup> Учителя и школа [Электронный ресурс] // ФОМ от 05 октября 2018. – Режим доступа: <https://fom.ru/posts/14112>.

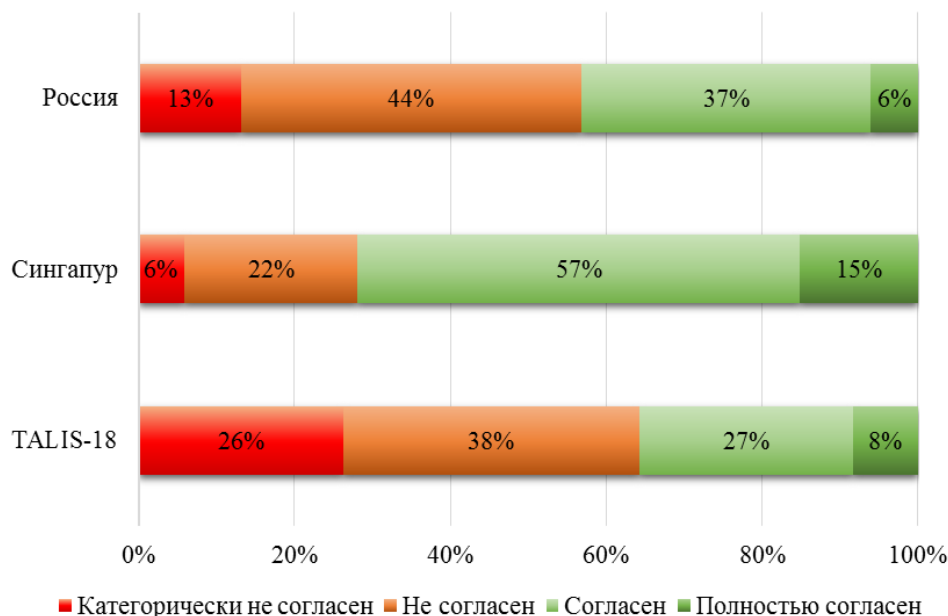


Рис. 3. Процентная доля учителей, согласных или не согласных с тем, что профессия учителя ценится в обществе

Молодых учителей с опытом работы не более пяти лет на 5,5% больше в сельской местности (поселения до 3 тыс. человек), чем в городах (от 100 тыс. человек).

### 2.3. Профессиональная подготовка российских учителей

По сообщениям учителей, большинство (75%) из них прошли подготовку, позволяющую им работать в школе, по программам специалитета и магистратуры, каждый шестой получил степень бакалавра (Рис 4). В странах-участницах исследования TALIS данные показатели равны 41% (магистратура) и 51% (бакалавриат) соответственно. Почти 3% российских учителей выезжали за границу с профессиональными целями в качестве студента во время получения педагогического образования или подготовки.

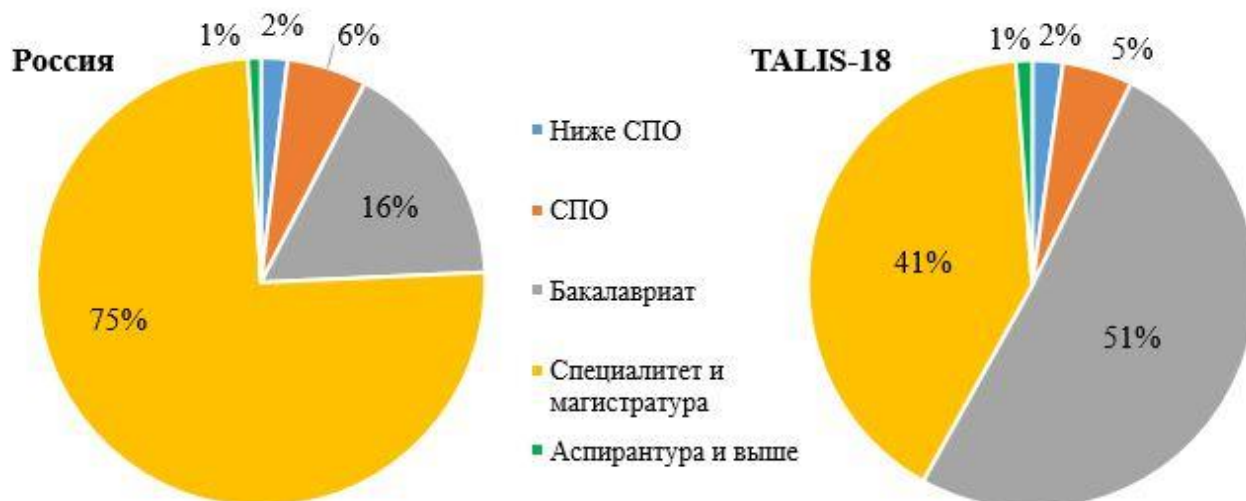


Рис. 4. Наиболее высокий уровень имеющегося формального образования у учителей (в процентах)<sup>7</sup>

<sup>7</sup> На графике проценты округлены до целого, распределение респондентов по образованию: ниже СПО – 1,90%, СПО – 5,76%, бакалавриат – 16,63%, специалитет – 74%, магистратура – 78%, аспирантура и выше – 0,93%.

Учителя заявляют, что в их программу профессиональной подготовки (в 94–99% случаев) были включены содержательная область преподаваемых дисциплин, методика преподавания, общая педагогика и педагогическая практика. При это на основе ответов респондентов зафиксировано некоторое снижение доли практики в подготовке.

Учителя высоко оценивают свою профессиональную подготовку и говорят, что в содержании их обучения были учтены следующие элементы: управление поведением учащихся (82%), вопросы по преподаванию в классах, разнородных по уровню способностей/подготовки учащихся (73%), обучение метапредметным навыкам, например креативности, критическому мышлению (71%). Треть российских учителей сообщает о том, что в рамках своей профессиональной подготовки касались особенностей «обучения преподаванию в поликультурной и многоязычной среде», хотя в среднем по выборке исследования TALIS этот показатель немного больше и достигает 39%. Также каждый третий педагог заявляет о прохождении подготовки по вопросам помощи учащимся при переходе от дошкольного образования к обучению в начальной школе (35%).



Рис. 5. Процентная доля учителей, заявивших, что данные области были включены в их программу образования и подготовки

В тоже время российские учителя наиболее опытные. Согласно данным опроса, стаж работы российского учителя составляет в среднем 21 год, что на пять лет больше среднего по исследованию в целом. Нужно отметить, что чем дольше учителя находятся в профессии, тем чаще они заявляют об удовлетворенности своей работой. В целом учителя всех стран-участниц исследования TALIS демонстрируют удовлетворенность своей работой (Рис. 6), однако именно в России одна из самых низких долей учителей, желающих сменить школу, если бы это было возможно. В целом, российские учителя в опросе TALIS показывают очень высокую удовлетворенность своей работой, что можно подтвердить и низким показателем желающих сменить ее при условии наличия такой



возможности (12% в России, 21% по TALIS, 39% в Сингапуре). По данным Министерства просвещения, на 20 сентября 2018 с формулировкой «по собственному желанию» из школы выбыло 7% учителей<sup>8</sup>.

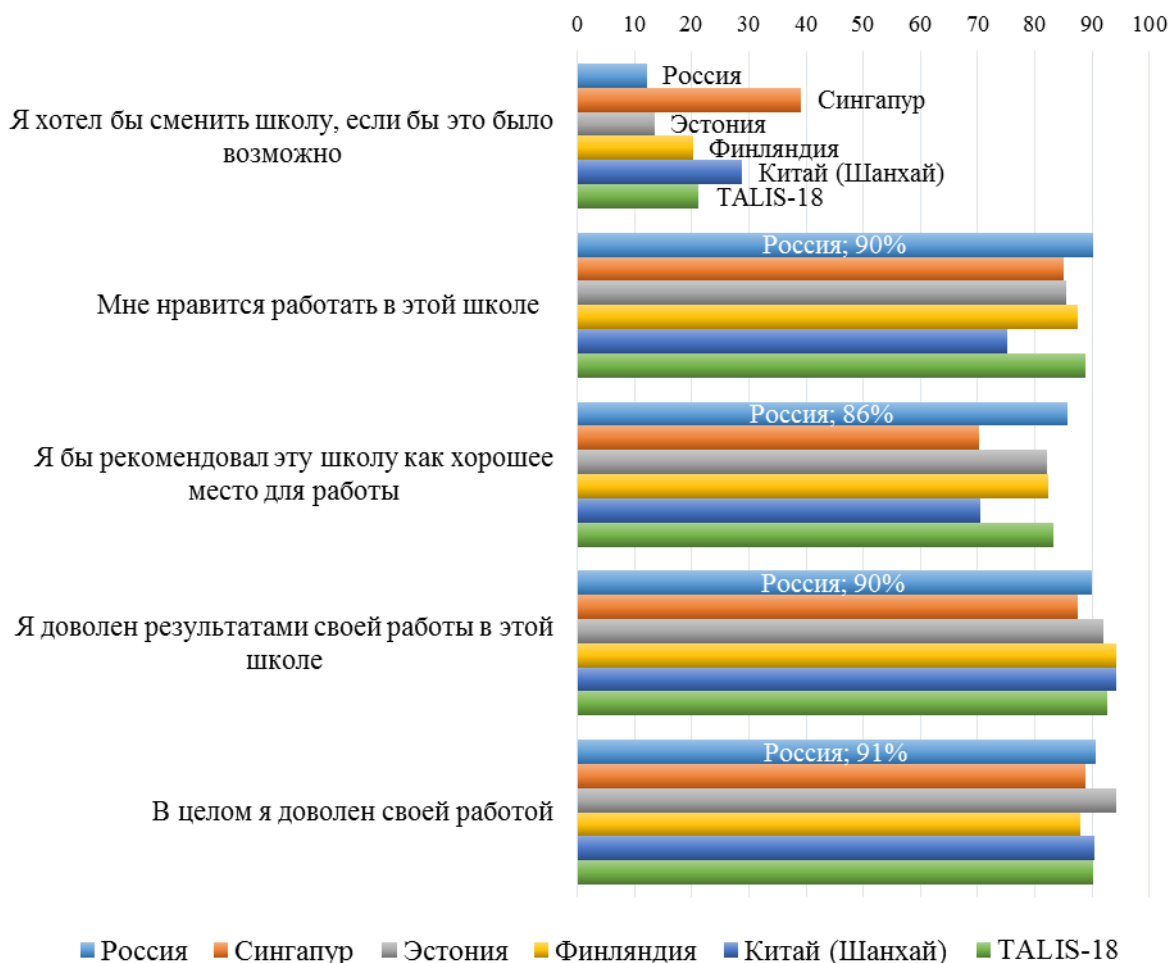


Рис. 6. Процентная доля учителей, согласившихся с предложенными утверждениями

Только 28% школ, по заявлению директоров, используют официальную, формальную программу введения молодого педагога в профессию. В среднем по странам-участницам исследования TALIS этот показатель составляет 56%. Программа введения в профессию представляет собой ряд школьных мероприятий, направленных на адаптацию новых учителей в школьном коллективе и профессиональной деятельности или поддержку опытных учителей, которые оказались в конкретной школе впервые. Она может быть представлена в официальной структурированной форме либо неофициально организована в виде отдельных мероприятий. Директора чаще отдают предпочтение формальному обучению тех, кто только начинает свою деятельность в качестве учителя (43% против 35% в среднем по странам-участницам исследования TALIS). В 75% случаев, по заверению директоров, новые педагоги проходят неформальную подготовку по введению в профессию.

Учителя с опытом более пяти лет чаще говорят о прохождении как формальной, так и неформальной программы введения в профессию, чем их менее опытные коллеги. При этом две трети всех учителей заявляют, что они не проходили никаких программ по введению в профессию ни при первом трудоустройстве в качестве учителя, ни в школе, в которой работают на момент опроса. В Сингапуре, лидере международного исследования

<sup>8</sup> Организации, осуществляющие подготовку по образовательным программам (форма ОО-1) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eis.mon.gov.ru>.

образовательных достижений учащихся исследования PISA-2015, наблюдается обратная ситуация: молодые учителя в разы чаще проходят программу введения в профессию, особенно при трудоустройстве в школу, в которой работают на момент опроса.

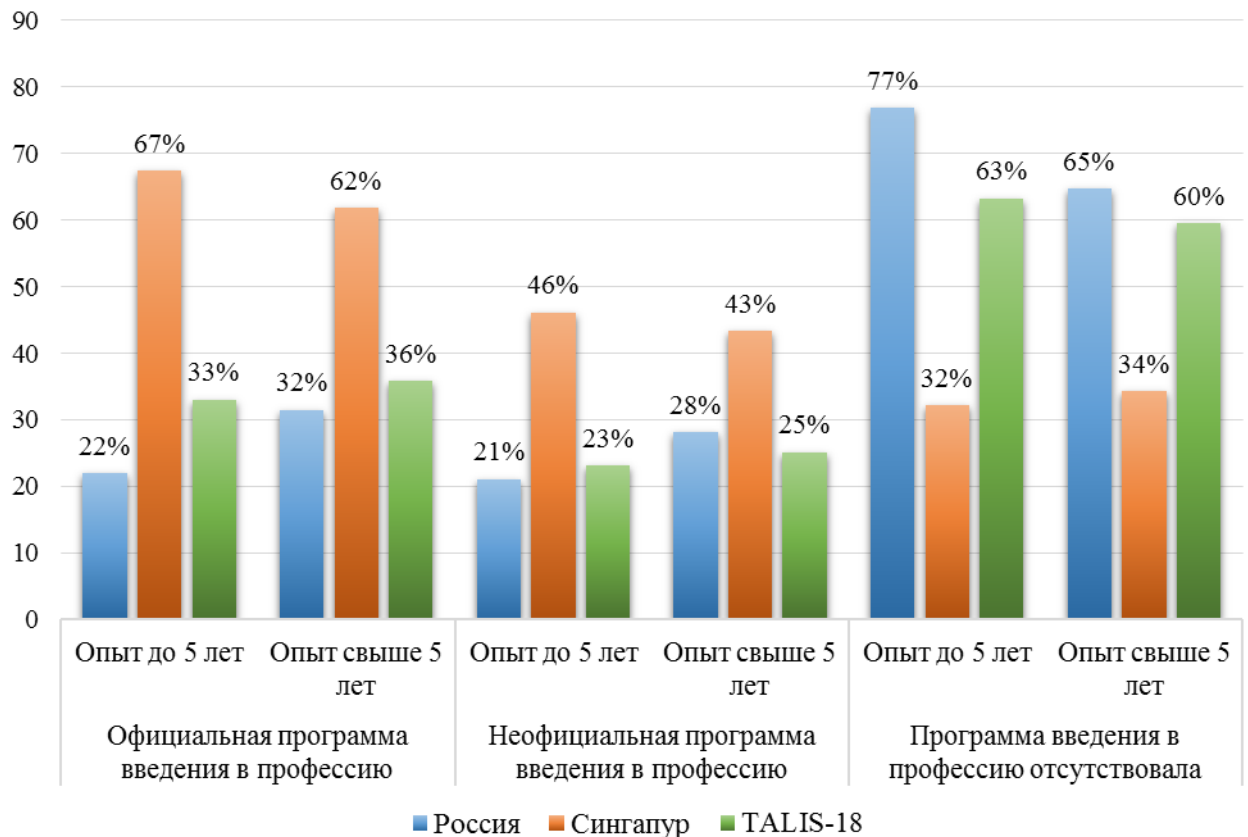


Рис. 7. Процентная доля учителей, заявивших, что принимали участие в программе введения в профессию в школе, когда впервые стали работать учителем

По словам учителей, 18% из них являются назначенными наставниками для коллег, однако только 11% педагогов сообщили, что у них есть наставник. Таким образом, доля тех, кто считает себя наставником, превышает долю тех, кто заявляет, что наставник у них есть. 27% учителей с опытом до 5 лет имеют наставника.

Только 12% российских директоров школ признали, что в их школе отсутствуют программы введения в профессию, в то время как все директора из страны-лидера исследования PISA-2015, Сингапура, принявшие участие в исследовании TALIS, заявляют о наличии и формальной, и неформальной программы введения в профессию. В целом, данные опросов учителей и директоров школ по поводу программы введения в профессию довольно разнятся: директора чаще, чем учителя, заявляют о высокой распространенности программ введения в учительскую профессию в школе (см. Рис. 8) не только в России, но и в других странах, в том числе в лидерах рейтинга исследования PISA.

Те учителя, которые проходили программу введения в профессию в школе, где работают на момент исследования, отметили, что чаще всего она включает в себя сотрудничество с другими новыми учителями (90%), запланированные встречи с директором и/или более опытным учителем (90%), руководство со стороны наставника (87%) и очные курсы (88%) – распространенность всех этих мероприятий в России выше, чем в среднем по странам-участницам исследования TALIS. Реже всего для этой цели используются онлайн-мероприятия (например, виртуальные сообщества; 32%) и снижение преподавательской нагрузки (21%).

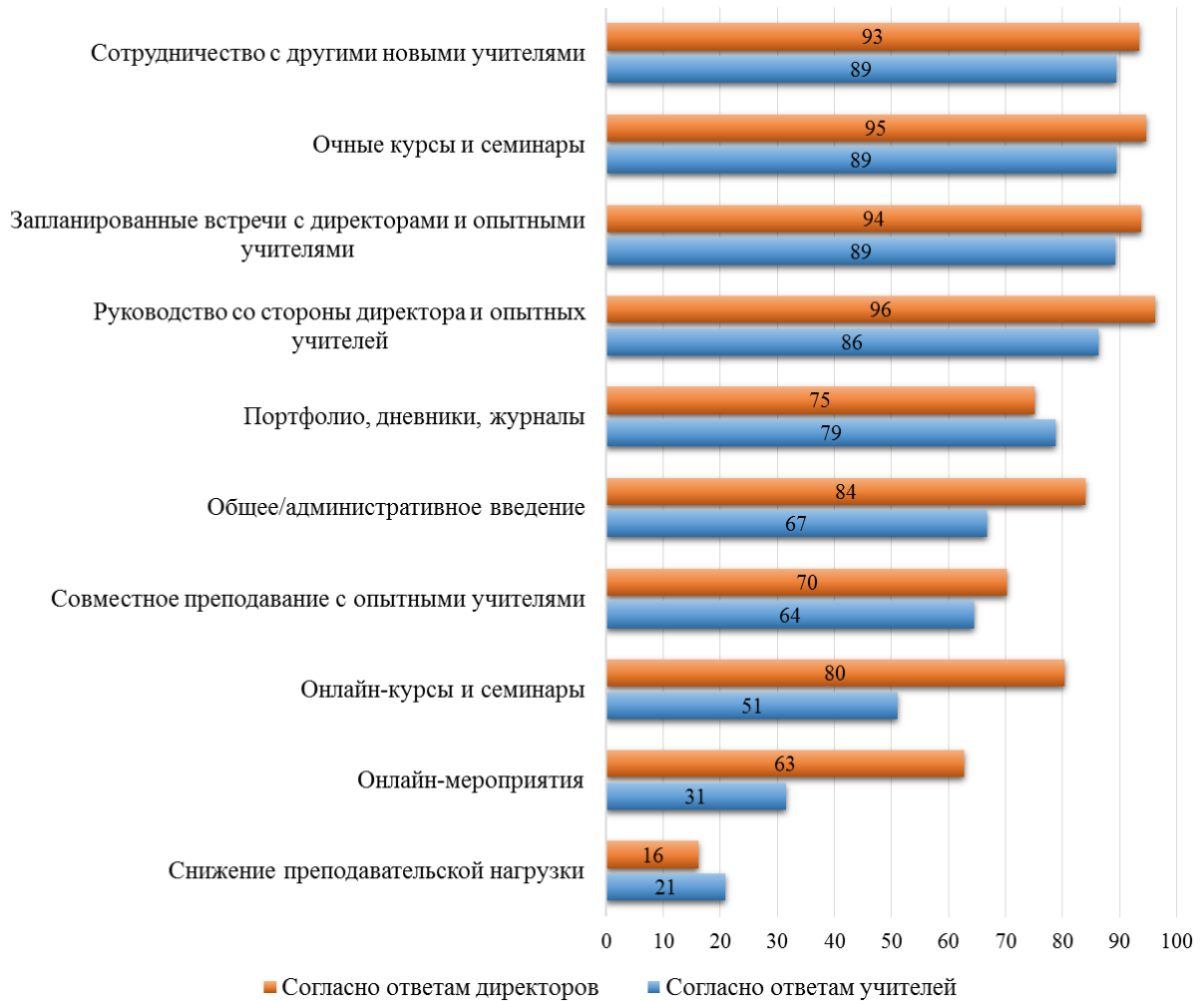


Рис. 8. Виды деятельности, входящие в программу введения в профессию учителя (ответы учителей и директоров школ, в процентах)

Учителя, у которых в программу образования и подготовки были включены вопросы преподавания в классах, разнородных по уровню способностей/подготовки учащихся и обучению метапредметным навыкам, сообщают о большей уверенности в себе по данным направлениям.

Исследование показывает, что учителя, прошедшие формальную или неформальную программу введения в профессию, намного больше уверены в своих силах и компетенциях, чем те, кто ее не проходил; они также более удовлетворены своей работой.

Помимо профессиональных компетенций для эффективной работы в образовательной организации педагогу нужно адаптироваться к конкретной образовательной среде школы, с чем, в том числе, может справиться институт наставничества, так называемая практика «менторства». Директора российских школ оценивают важность института наставничества выше, чем руководители школ в других странах, и считают, что данный институт наиболее важен как для повышения педагогической компетентности учителей (88% – российские директора; 71% – среднее TALIS), так и для поддержки менее опытных учителей в учебном процессе (88% – российские директора; 78% – среднее TALIS).

В среднем в странах, участвовавших в исследовании, каждый третий директор признается, что в настоящее время учителям недоступна программа наставничества в их школе, а в России таких директоров всего 8%. Однако сами учителя намного реже отмечают наличие практики наставничества: в 2013 году назначенный ментор был у 9,8%

опрошенных, в 2018 – у 11,4% в целом среди всех опрошенных учителей, а среди молодых педагогов (с опытом работы менее 5 лет) – у каждого четвертого (27%).

Повышение квалификации – регулярное мероприятие для российских учителей: почти каждый учитель (98%) сообщил, что за последние 12 месяцев участвовал в том или ином виде профессионального развития, независимо от пола, возраста и опыта работы, типа школы и ее расположения или доли учащихся-эмигрантов среди образовательного контингента. Педагоги участвовали в среднем в шести видах<sup>9</sup> деятельности, что в полтора раза больше, чем в других странах. Вместе с тем учителя с опытом работы более пяти лет в среднем упоминают на один вид повышения квалификации больше, чем их менее опытные коллеги, чаще принимают участие в различных формах повышения квалификации.

Наиболее популярный метод профессионального развития у российских учителей – чтение профессиональной литературы: 91% российских учителей за календарный год, предшествующий исследованию, прибегли именно к нему (против 71% среди всех стран-участниц TALIS). Также популярны очные курсы и семинары (85% против 76% в среднем по TALIS) и самонаблюдение и/или приглашение коллег на свои уроки как часть официальной программы повышения квалификации, организованной на базе школы (76% против 49% в среднем по TALIS). При этом самонаблюдение и/или приглашение коллег на свои уроки стало популярнее на 37 п.п. по сравнению с 2013 годом, показав наибольшую динамику в росте.



Рис. 9. Процентная доля учителей, заявивших, что участвовали в том или ином виде профессионального развития за последние 12 месяцев

<sup>9</sup> В анкете перечислены 10 видов деятельности, включая вариант «Другое» (см. Рис. 5).

Наиболее популярные способы профессионального развития в Сингапуре – очные курсы и семинары: их за год, предшествующий исследованию, проходили 94% учителей, и 77% учителей занимались самонаблюдением или приглашали коллег на свои уроки. Российские учителя чаще других участвуют в ознакомительных посещениях других школ: 71% против 30% в среднем по выборке исследования TALIS.

Программы профессионального развития учителя, по заявлениям респондентов, чаще всего направлены на развитие компетенций в основной предметной области (89%), совершенствование методики преподавания (89%), повышение знаний в области содержания образовательной программы и практику оценивания учащихся (по 83% соответственно). Реже всего сообщается о том, что профессиональные программы включают темы управления и администрирования в школе (28%), коммуникации с представителями других стран и культур (26%) и вопросы преподавания в поликультурной или многоязычной среде (24%). Надо отметить, что тема преподавания в поликультурной среде стала на 12 п.п. чаще присутствовать в заявлениях педагогов о пройденных программах профессиональной подготовки по сравнению с предыдущим циклом исследования TALIS 2013 года, а программа обучения школьников с ограниченными возможностями здоровья – на 25 п.п. и достигла уровня 55%.

Российские учителя выше оценивают свои навыки ведения уроков в поликультурной среде, чем учителя из других стран, участвующих в исследовании. К примеру, 83% считают, что они достаточно или очень хорошо справляются с трудностями работы в поликультурном классе (68% по TALIS), а 78% считают, что смогут адаптировать преподавание к разным категориям учащихся – различного культурного и этнического происхождения (59% по TALIS).

Подавляющее большинство учителей (88%), участвовавших в мероприятиях профессионального развития за последние 12 месяцев, сообщают об их положительном влиянии на свою преподавательскую практику: 95% заявляют о приросте знаний, 92% – о готовности применять новые идеи и знания в своих классах.

В связи с участием в мероприятиях профессионального развития за последний год учителя в 57% случаев были освобождены от каких-либо учительских обязанностей в целях посещения мероприятий, проходящих в рабочее время; 48% учителей получали раздаточные материалы по теме обучения.

Одновременно с частым и регулярным профессиональным развитием учителя сообщают о высокой потребности в развитии знаний в своей основной предметной области, повышении методической компетентности в предметной и метапредметной областях (например, развитии креативности, критического и креативного мышления), несмотря на то, что данные области присутствовали в содержании их формальной подготовки.

Несмотря на наличие среди программ повышения квалификации и профессиональной подготовки учителей раздела, посвященного обучению школьников с ограниченными возможностями здоровья, 15% учителей по-прежнему указывают на высокую необходимость в профессиональном развитии в данном направлении. В других странах эта потребность воспринимается учителями сильнее (в среднем по TALIS – 24%). Однако и в России с 2013 года она выросла на 6 п.п. Больше внимание этому вопросу уделяют педагоги до 30 лет и те, у кого опыт работы учителем не превышает 5 лет.

При этом опросы общественного мнения свидетельствуют о том, что население страны в целом считает, что учителя хорошо и отлично справляются со своими обязанностями (41%), и данный показатель постоянно растет с 2008 года; а тех, кто считает учителей некомпетентными, всего 7%<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Учитель: престиж профессии и необходимые качества [Электронный ресурс] // ФОМ от 20 октября 2014. – Режим доступа: <https://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie/11773>.

## 2.4. Профессиональная подготовка российских директоров школ

По сообщениям директоров российских школ, среди них 88% окончили специалитет или магистратуру (что на 31% больше, чем в среднем по выборке исследования TALIS), а 4% прошли подготовку кадров высшей квалификации (аспирантуру/докторантуру). Отличительная особенность российских руководителей школ заключается в том, что программа или курс по подготовке школьных администраторов был пройден ими в половине случаев после назначения на должность директора и лишь в 19% случаев до него, в то время как в среднем по исследованию заранее к посту директора готовится каждый третий кандидат. Зато в 1,5–2 раза чаще российские директора проходили курсы по подготовке учителей и по совершенствованию образовательных результатов учащихся как до, так и после своего назначения.



Рис. 10. Наиболее высокий уровень имеющегося формального образования у директоров школ (в процентах)

Более 90% российских директоров сообщают о наличии высшего образования. 100% российских директоров сообщают о том, что принимали участие в мероприятиях профессионального развития. По сообщениям директоров, за последние 12 месяцев они занимались чтением профессиональной литературы (97%); наблюдали уроки коллег и/или проводили самонаблюдение, давали или получали профессиональные консультации (96%). 81% руководителей школ заявляют, что участвуют в сообществе директоров, сформированном в целях их профессионального развития. Реже всего директора проходят курсы и семинары по лидерству (35%) и принимают участие в формальной квалификационной программе (например, программе получения ученой степени; 8%), причем данные виды профессионального развития реализуются в среднем в два раза чаще во всех странах-участницах исследования TALIS, чем в России (Рис. 11).



Рис. 11. Процентная доля директоров школ, заявивших, что участвовали в том или ином виде профессионального развития за последние 12 месяцев

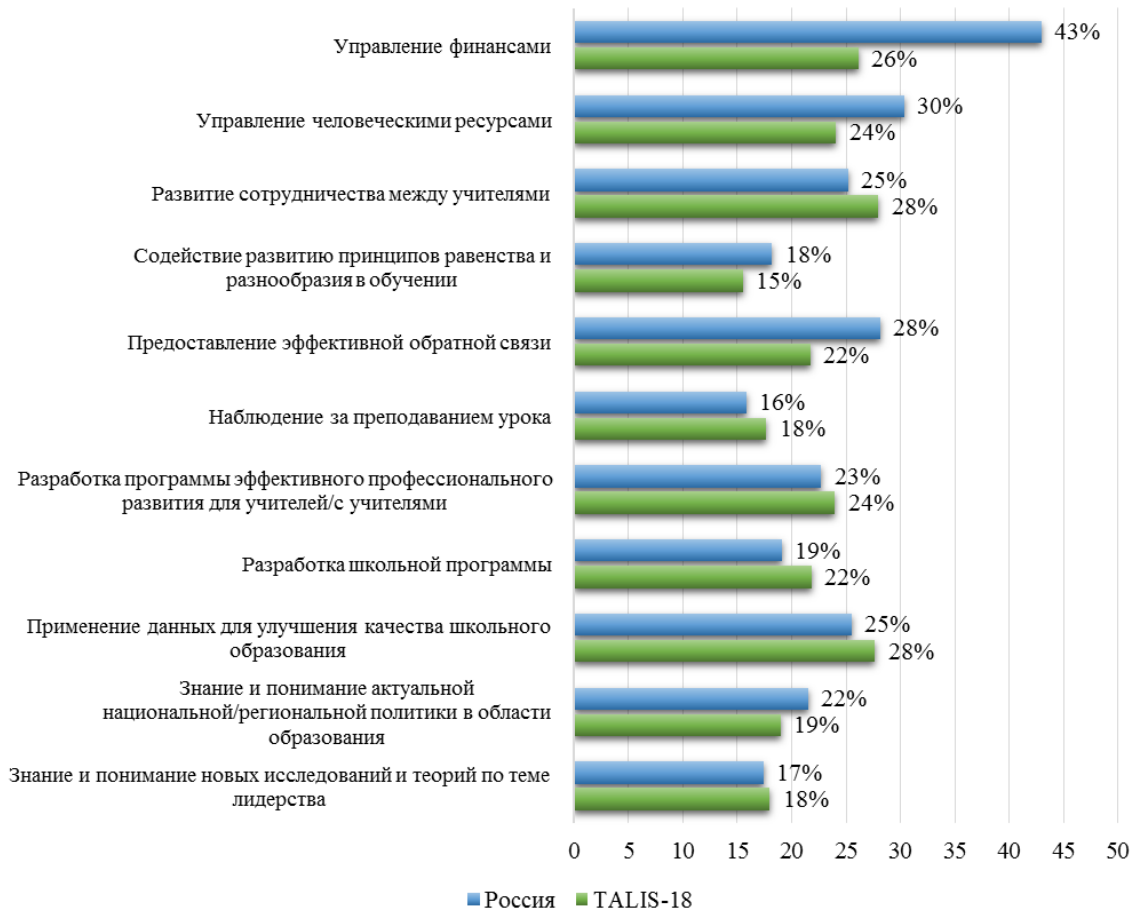


Рис. 12. Процентная доля директоров, заявивших о дефиците профессионального развития в предложенных областях

Директора сообщают о потребностях в профессиональном развитии в управлении финансами (43%, что в полтора раза больше, чем в среднем по TALIS), а также в управлении человеческими ресурсами (30%) и предоставлении эффективной обратной связи (28%). Каждый четвертый директор российской школы видит сильную необходимость в развитии профессионального взаимодействия между учителями (Рис. 12). Особенно это актуально, по их мнению, в школах, с высокой долей учащихся-эмигрантов, и в школах, находящихся в сельской местности или крупных городах.

В среднем директор российской школы работает на своей должности 11 лет, в большинстве случаев именно в той школе, в которой он проходил исследование, что в целом дольше относительно других стран-участниц исследования TALIS. При этом предшествующая занятость директора школы включала в среднем 22-летний стаж работы учителем.



### 3. Трудовые практики российских учителей и директоров школ

#### 3.1. Преподавательская деятельность

Российские учителя сообщают об уверенности в способностях управления дисциплиной на уроке (74%). Они также уверены в том, что смогут использовать альтернативный способ подачи нового материала, если у учащихся возникнут трудности, связанные с его пониманием (73%). В меньшей степени педагоги уверены, что справятся с мотивированием учащихся, которые демонстрируют низкую заинтересованность в своем обучении (57% сомневаются в своих силах, а 1% признались, что совершенно не способны на это), и смогут управлять агрессивным поведением в классе (50% и 1% соответственно). 3% учителей заявляют о своей неспособности поддерживать обучение учащихся с помощью цифровых технологий (компьютеров, планшетов, электронных досок).

Молодые педагоги ожидаемо демонстрируют меньшую уверенность в своих силах, чем их более опытные коллеги (Рис. 13).



Рис. 13. Процентная доля учителей, уверенных в своих силах в предложенных областях (в зависимости от возраста и опыта учителя)<sup>11</sup>

<sup>11</sup> «Молодой» учитель – педагог возрастом до 30 лет и опытом работы учителем до 5 лет включительно. «Опытный» учитель – педагог возрастом от 31 года и опытом от 6 лет.

Молодые учителя в меньшей степени уверены в том, что могут помочь учащимся почувствовать и поверить, что они могут хорошо учиться в школе (56% против 61%), научить ценить учебу (44% против 51%), подготовить хорошие вопросы для учащихся (61% против 70%), управлять агрессивным поведением в классе (42% против 51%), замотивировать учащихся, которые демонстрируют низкую заинтересованность в своем обучении (34% против 44%), помочь учащимся мыслить критически (42% против 56%), контролировать дисциплину на уроке (61% против 75%), воздействовать на нарушение дисциплины (58% против 69%), использовать различные методы оценивания (53% против 67%), объяснять иным (альтернативным) способом новый материал, в случае затруднений, возникающих у учащихся при его понимании (64% против 73%) и варьировать методы преподавания в классе (51% против 67%).

Как оценивают учителя и директора уровень сложности контингента учащихся, с которым работают? 67% директоров заявляют, что учащихся с эмигрантским происхождением в их школе нет<sup>12</sup>. Учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) или живущих в неблагоприятных социальных условиях заметно больше. Так 54% и 30% директоров соответственно отметили, что к учащимся с ОВЗ и учащимся из неблагоприятных условий проживания можно отнести не более 10% контингента. По данным Министерства просвещения Российской Федерации, к категории «учащийся с ОВЗ» относятся 2% обучающихся<sup>13</sup>.

90% опрошенных российских учителей сообщают, что работают на постоянной основе (по бессрочному трудовому договору).

По общей оценке отечественных учителей, длительность рабочей недели в 2018 году стала в среднем на три часа короче, чем в 2013, и составляет теперь 43 часа<sup>14</sup>, однако российский педагог по-прежнему трудится почти на 5 часов больше своих зарубежных коллег. При этом чуть больше половины этого времени посвящено непосредственно преподаванию – 24 часа (на 4 часа больше среднего по исследованию), – а остальное время уходит на множество других задач, решаемых учителем: планирование и подготовка к урокам – 9 часов (что на 2 часа больше среднего по TALIS, но все же почти на полтора часа меньше, чем в 2013 году), проверка работ – 5 часов, работа с коллегами и профессиональное развитие – по 4 часа и прочее. По сравнению с 2013 годом общая административная работа учителей уменьшилась и занимает в среднем 3 часа. Рабочая неделя учителя со стажем более пяти лет почти на 5 часов дольше, чем у их менее опытных коллег, а женщины трудятся почти на 7 часов в неделю больше мужчин.

Следует отметить, что структура рабочей недели педагогов разных стран очень разнится. Сравним, например, рабочую неделю российского учителя с его коллегами из стран, принимающих участие в исследовании PISA (см. Рис. 14).

Зафиксированная рабочая неделя российского учителя в 43 часа – это отмеченное самими учителями время, которое они в общей сложности потратили в течение последней полной календарной недели в школе на задачи, связанные с работой<sup>15</sup>. Однако, если

<sup>12</sup> В анкете давалась такая дефиниция: учащиеся-эмигранты – это те, кто родился за пределами современной России (родившиеся в странах бывшего СССР считаются эмигрантами); учащиеся с эмигрантским происхождением – это те, чьи родители были рождены за пределами современной России (родители, родившиеся в странах бывшего СССР, считаются эмигрантами).

<sup>13</sup> Организации, осуществляющие подготовку по образовательным программам (форма ОО-1) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eis.mon.gov.ru>.

<sup>14</sup> Час = 60 минут.

<sup>15</sup> Вопрос звучал следующим образом: «Во время последней полной календарной недели сколько примерно часов (60-минутных) Вы в общей сложности потратили в этой школе на задачи, связанные с Вашей работой? Учитывайте время, потраченное на преподавание, планирование уроков, проверку работ, сотрудничество с другими учителями, участие в различных собраниях сотрудников школы, профессиональное развитие, а также на выполнение других задач, связанных с Вашей работой в этой школе. Также учитывайте время, потраченное на эту деятельность вечерами, в выходные и в другие внеклассные часы. «Полной»

просуммировать часы, затраченные на упомянутые выше задачи, рабочая неделя российского учителя достигает 60 часов<sup>16</sup>. Это также дает возможность предположить, что учителя склонны оценивать время, отведенное на различные виды деятельности, выше, чем реально занимает их реализация. График показывает, что общее рабочее время, о котором сообщают учителя в опросе, существенно меньше времени, затраченного ими в сумме<sup>17</sup> на решение различных частных рабочих задач (подготовку к урокам, проверку работ, консультирование учащихся и пр.<sup>18</sup>).

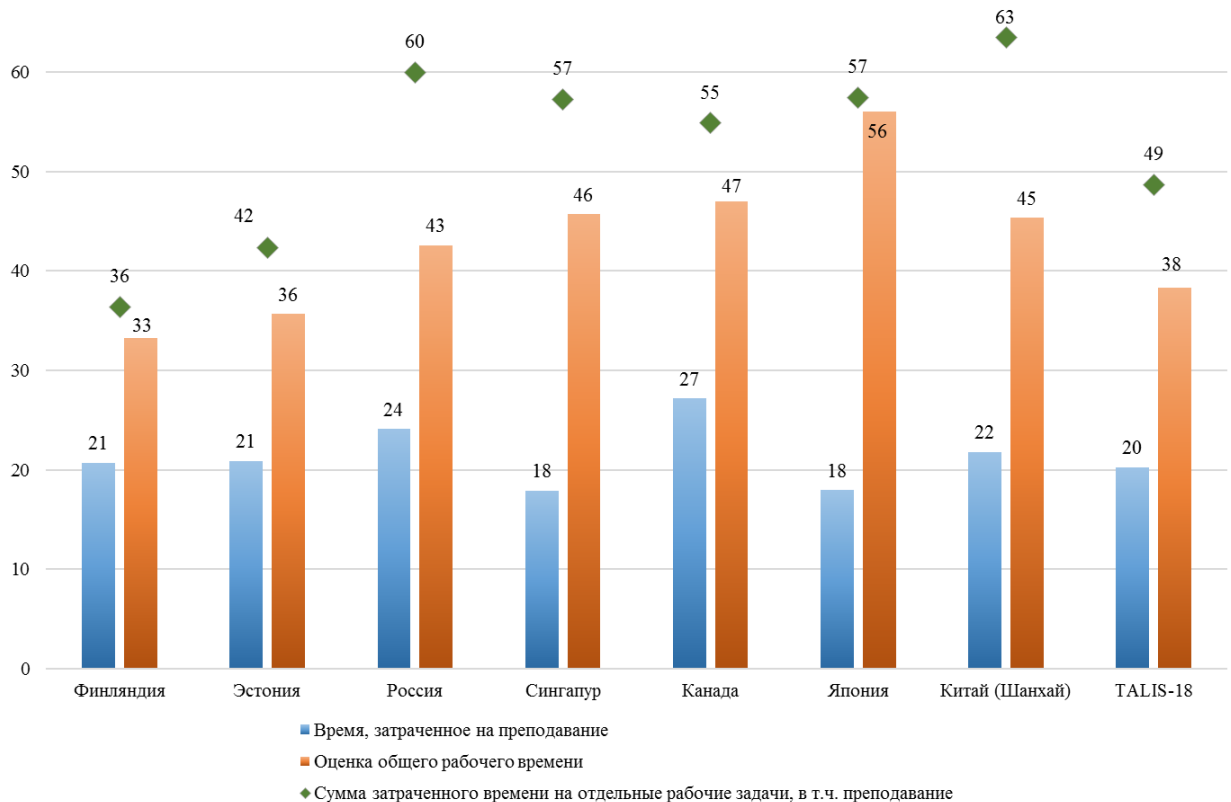


Рис. 14. Время, согласно ответам учителей, затраченное ими на работу (в 60-минутных часах в неделю)

календарной неделей считается неделя без перерывов, праздничных дней, больничных и т.д. Округлите до целого количества часов».

<sup>16</sup> В анкете был отдельный вопрос, позволяющий посчитать время, затраченное на ту или иную задачу.

<sup>17</sup> Также учитывалось время, потраченное на задачи, связанные с работой вечерами, в выходные и в другие внеклассные часы.

<sup>18</sup> Полный список рабочих задач: индивидуальное планирование или подготовка к урокам как в школе, так и вне ее; работа в команде и общение с коллегами в этой школе; проверка работ учащихся; консультирование учащихся (в том числе индивидуальное кураторство, наставничество, виртуальное консультирование, профориентация и консультирование по вопросам, связанным с поведением); участие в управлении школой; общая административная работа (в том числе поддержание контактов, ведение документации и прочие аспекты делопроизводства); профессиональное развитие; связь и сотрудничество с родителями или опекунами; участие во внешкольных мероприятиях (например, спортивные и культурные мероприятия во внеурочное время); другие задачи, связанные с работой.

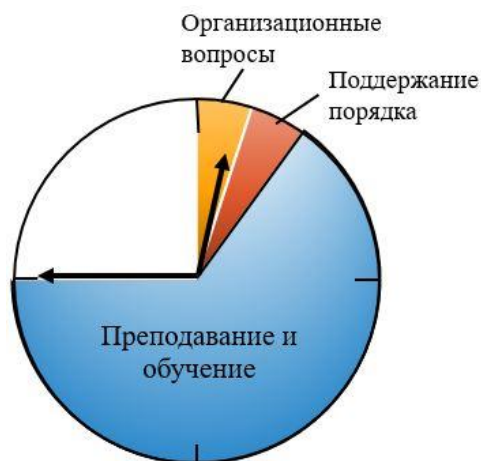


Рис. 15. Типичный 45-минутный урок российского учителя (согласно ответам учителей)

Российские учителя тратят меньше времени, отведенного на урок, на организационные вопросы (проверку посещаемости, раздачу материалов, сообщение организационной информации и т.п.) и поддержание порядка в классе, и больше на непосредственно преподавание, чем в среднем по выборке TALIS-2018. Обычный 45-минутный урок у российских учителей в среднем включает в себя 3 минуты организационных моментов (проверки посещаемости, раздачи материалов, сообщения дополнительной организационной информации и т.п.) и поддержание порядка (дисциплины) в классе, остальное время – 39 минут – занимает непосредственно образовательный процесс. Вместе с тем именно преподаванию женщины-учителя, независимо от возраста и опыта, уделяют больше времени, чем их коллеги мужского пола. Меньше времени на собственно преподавание тратится в классах с бóльшим числом учащихся с низкой академической успеваемостью, а также в классах с бóльшим числом учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

На классное время, затраченное собственно на преподавание и обучение, российской школе не влияет ни размер класса, ни доля одаренных учащихся в нем, однако увеличение доли учащихся с низкой академической успеваемостью и доли учащихся с ограниченными возможностями здоровья его сокращает. На время, затраченное на поддержание порядка в классе, прямо влияют размер класса, число учащихся с низкой академической успеваемостью и число учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Реже на поддержание дисциплины отвлекаются женщины и взрослые/опытные учителя.

В большинстве случаев учителя в начале занятий обозначают цели урока (85%) и объясняют, как связаны новая и старая темы (82%). Российские учителя, по сравнению со средним показателем по всем странам-участницам исследования TALIS, реже подводят краткий итог предыдущего занятия (66% против 76%), сообщают о планируемых результатах урока (80% против 90%), дают задания, направленные на групповую работу учащихся (43% против 53%).

Реже всего (26%) учителя организуют работу в форме долгосрочного (не менее недели выполнения) проекта. Российские учителя сообщают, что регулярно дают задания, в которых нет очевидных ответов (58% против среднего значения по TALIS 38%) и разрешают использовать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) во время работы в классе (69% против 52%). Вообще учителя стали разрешать использовать ИКТ на 21 п.п. чаще, чем в 2013 году. Чаще позволяют это делать те учителя, у кого в программу профессиональной подготовки входил курс по использованию в преподавании информационно-коммуникационных технологий.



Рис. 16. Процентная доля учителей, заявивших, что всегда или часто дают учащимся предложенные виды заданий

Критическое мышление признается очень важным качеством современной личности и будущего профессионала. Российские учителя чуть реже среднего по выборке исследования TALIS сообщают, что дают задания, которые требуют от учащихся применения критического мышления (Рис. 16).

*По данным исследования, учителя реже прибегают к методам развития познавательной деятельности учащихся, чем предъявляют учебный материал напрямую. Активизация познавательной деятельности учащихся состоит из учебных мероприятий, которые требуют от них оценивать, интегрировать и применять знания при решении задач<sup>19</sup> и связаны с групповой работой по поиску решения.*

По результатам исследования TALIS-2018, в среднем по России 60% учителей сообщают, что они часто или всегда дают задания, требующие от учащихся критического мышления; 42% учителей говорят о том, что их учащиеся работают в небольших группах, чтобы найти совместное решение задачи; 45% учителей просят учащихся самостоятельно выбирать способы решения сложных задач; и 58% педагогов дают задания, для которых нет очевидного решения, что на 20 п.п. выше среднего по исследованию. Из представленных показателей только показатель «работа в группах» участвовал в рейтинге 2013 года, и он остался неизменным.

Развитие познавательной деятельности учащихся, вероятно, является одной из наиболее сложных целей обучения во всем мире и требует от учителей наиболее высокой степени владения предметной областью в сравнении с другими приемами<sup>20</sup>. Частота упоминания перечисленных методов обучения напрямую связана с долей одаренных учащихся в классе и опытом работы учителя; кроме того, чаще к таким методам обращаются учителя женского пола.

*Стоит отметить, что термины «критическое мышление», «креативное мышление» все чаще входят в каждодневную педагогическую практику учителей, однако пока не определены единые подходы, позволяющие оценивать сформированность критического или креативного мышления учащихся. Усилия исследователей направлены на поиск методов и форм соответствующего вида оценки. Предполагается, что решение*

<sup>19</sup> Lipowsky, F. et al. (2009) "Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem" [Электронный ресурс] // Learning and Instruction– Vol. 19/6, pp. 527-537. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.11.001>.

<sup>20</sup> Baumert, J. et al. (2010) "Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress" [Электронный ресурс] // American Educational Research Journal/. Vol. 47/1, pp. 133-180. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.3102/0002831209345157>.



данной задачи находится в дальнейшем развитии формирующих методик оценивания<sup>21</sup>. В то же время в исследовании PISA-2021 впервые наряду с традиционными областями оценки (читательской, математической и естественнонаучной грамотностью) будет предпринята попытка оценить креативное мышление учащихся<sup>22</sup>.

Самый популярный метод оценки знаний учащихся состоит в наблюдении за ними во время выполнения конкретного задания, чтобы незамедлительно дать рекомендации – это делают 69% учителей. При этом на регулярной основе учителя используют собственную систему оценивания (39% педагогов), что на 12 п.п. больше, чем в 2013 году, а 37% учащихся применяют самооценивание. Наименее часто учителя оставляют письменные отзывы о работе учащегося в дополнение к отметке. Однако так поступают только 16%, что почти в четыре раза меньше, чем в целом по исследованию, и на 3 п.п. ниже, чем в 2013 году.

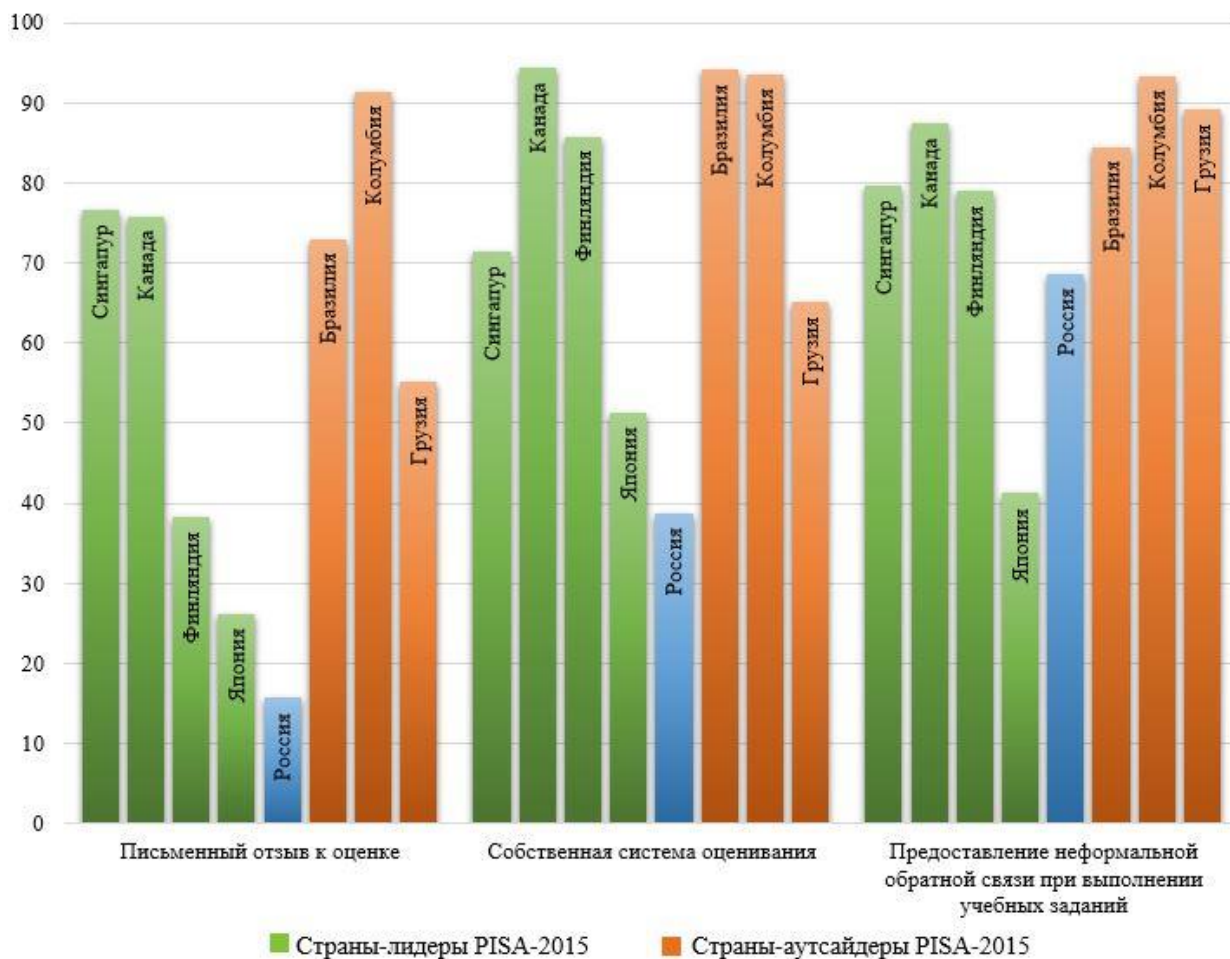


Рис. 17. Процент учителей, заявивших, что они часто или всегда используют предложенные методы оценки

### 3.2. Трудовые будни директора школы

Перечень обязанностей у директоров школ довольно широк. В течение всего учебного года больше трети всего времени они тратят на выполнение административной и управленческой функций (39%), которые включают разработку правил и инструкций, подготовку отчетности, бюджета школы, расписания, формирование классов, предоставление ответов на запросы от официальных органов образования. Доля

<sup>21</sup> Lucas, B., G. Claxton and E. Spencer (2013) “Progression in Student Creativity in School: First Steps Towards New Forms of Formative Assessments” [Электронный ресурс] // OECD Education Working Papers/ – No. 86, OECD Publishing.– Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1787/5k4dp59msdwk-en>

<sup>22</sup> PISA 2021 Creative Thinking Framework

административной работы по сравнению с 2013 годом выросла на 5 п.п. и на 11 п.п. превышает аналогичный средний показатель их зарубежных коллег. Лишь пятая часть рабочего времени директоров посвящена стратегической деятельности, в том числе долгосрочному планированию, разработке планов развития школы, решению кадровых вопросов, таких как наем сотрудников.

По сравнению со своими зарубежными коллегами, в среднем директор российской школы тратит меньше времени на деятельность, связанную с учебным планом и преподаванием (включая разработку учебных программ, преподавание, посещение занятий преподавателей, оценивание учащихся, наставничество, профессиональное развитие учителей) – 13%, что также ниже показателя 2013 года. А ведь именно такая деятельность часто признается ключевым компонентом управления образовательным процессом<sup>23</sup>. У сингапурского директора на эти важные задачи отводится пятая часть рабочего времени, у других стран-лидеров исследования PISA похожие результаты (см. Рис. 18). Меньше всего рабочего времени (5%) директора тратят на взаимодействие с местными и региональными сообществами, предпринимателями и представителями бизнеса и промышленных предприятий.

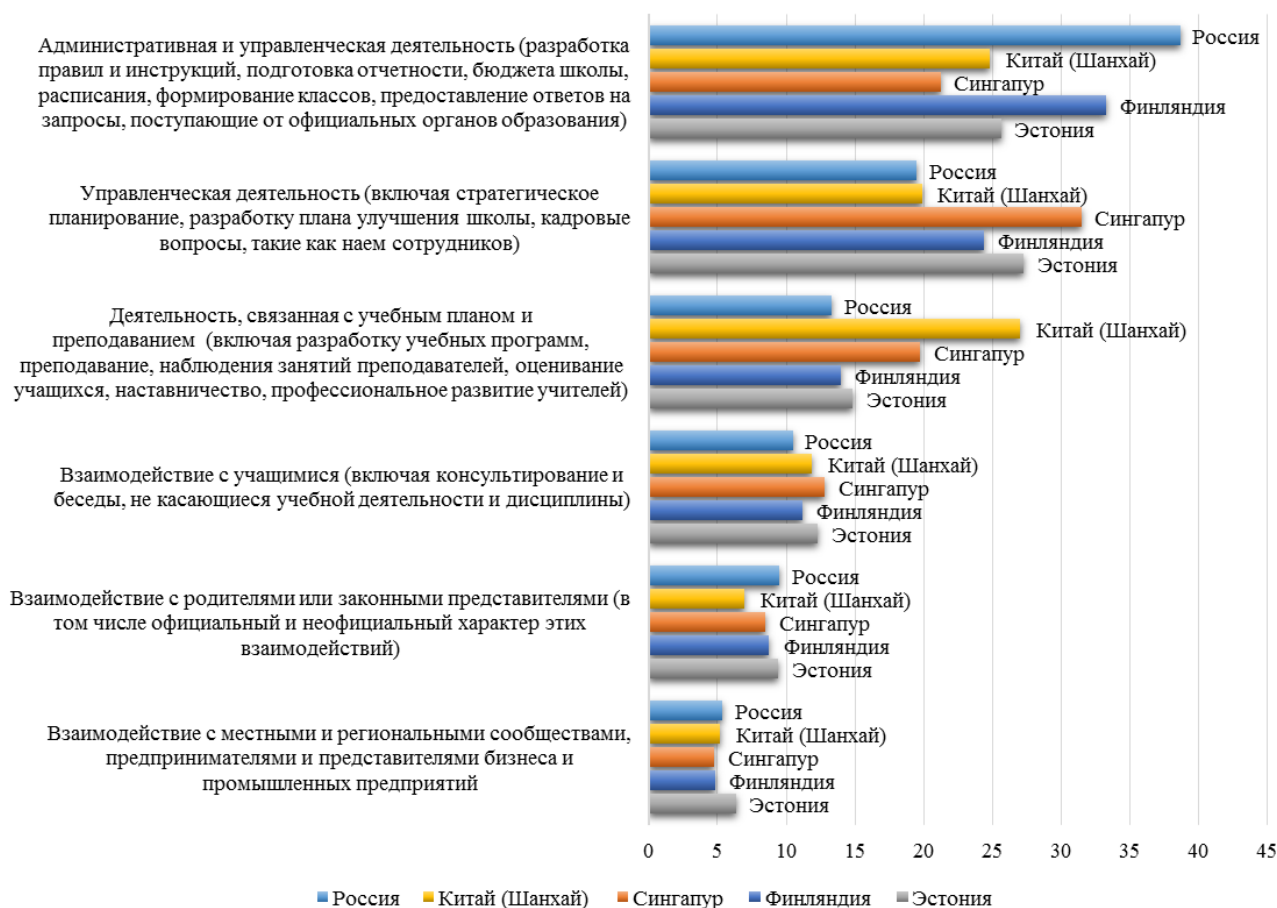


Рис. 18. Функции, выполняемые директорами школ из различных стран в течение учебного года (в процентных долях от 100%<sup>24</sup> согласно их ответам)

<sup>23</sup> OECD (2016) School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013 [Электронный ресурс]. – TALIS, OECD Publishing, Paris. – Режим доступа: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en>.

<sup>24</sup> Формулировка вопроса: «В качестве директора этой школы какую часть своего времени в течение всего учебного года Вы в среднем тратите на выполнение следующих функций? Достаточно самой приблизительной оценки. В процентах – напишите 0 (ноль), если данная функция вами не выполняется. Общая сумма должна равняться 100%».

По словам директоров, им часто приходится присутствовать на открытых уроках, предоставлять обратную связь учителям на основе своих наблюдений, стимулировать учителей к принятию ответственности за свое профессиональное развитие, а также за образовательные результаты их учащихся, предоставлять родителям или законным представителям информацию о школе и успеваемости учащихся, и в то же время, работать над планом профессионального развития школы. Реже директорам приходится оказывать помощь учителям в решении проблем с дисциплиной на уроках, способствовать сотрудничеству между учителями при разработке новых методов преподавания, проверять отчеты на наличие ошибок и выявлять погрешности в управлении школьными делами, сотрудничать с директорами других школ по трудным вопросам развития школы и решать проблемы с расписанием занятий.

*Согласно опросам Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), половина россиян утверждают, что драки между школьниками – это обычное явление, если они не переходят определенные границы и не происходят с особой жестокостью<sup>25</sup>.*

Однако только 2% директоров российских школ, участвовавших в исследовании, признают, что как минимум еженедельно в школе происходит запугивание или травля среди учащихся (в целом – 13% по TALIS, в том числе в Финляндии – 30%).



Рис. 19. Дисциплина на школьных уроках: процентная доля учителей, согласившихся с предложенными утверждениями

Судя по оценке учителей, школьники в России на порядок более дисциплинированные, чем в среднем в странах-участницах исследования TALIS, даже в сравнении с лидерами исследования PISA (Рис. 19). Учителям приходится реже ждать, пока учащиеся успокоятся в начале урока (12% против 28%), учащиеся реже мешают

<sup>25</sup> Драки в школах: кто виноват и что делать? [Электронный ресурс] // ВЦИОМ. – №3922 от 03 апреля 2019. – Режим доступа: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9636>.



вести урок (10% против 29%), меньше шумят во время урока (19% против 26%) и в целом чаще заботятся о создании приятной атмосферы в процессе обучения (80% против 72%). В России педагогам на порядок реже приходится прерываться на восстановление дисциплины на уроке, чем в среднем по исследованию. Так, регулярно успокаивают мешающих уроку учащихся только 30% российских учителей, в то время как в целом по исследованию – 65%; систематически просят учащихся соблюдать правила поведения в классе 45% учителей; и 44% просят слушать что говорит педагог (что в полтора раза меньше, чем в среднем по TALIS в обоих случаях).

#### 4. Характеристики и вызовы российской школы

При возможности дополнительного финансирования российские учителя считают наиболее важным повышение собственных зарплат (82% против 69% в TALIS) и снижение бумажно-административной нагрузки за счет найма вспомогательных сотрудников (66% против 55%). По результатам опроса, проведенного Фондом «Общественное мнение», проблему маленькой заработной платы учителей признают и в целом россияне, указывая ее главной причиной нежелания молодых людей идти работать в школу (55%)<sup>26</sup>. Удовлетворены своей зарплатой только треть опрошенных, а 45 % недовольны, 23 % категорически недовольны. Очевидно, именно две последние категории практически единогласно считают необходимым повышение зарплаты, при такой возможности. Согласно Федеральной службе государственной статистики<sup>27</sup>, средняя зарплата педагогических работников образовательных организаций общего образования составляет 36 826 рублей, ее минимум зафиксирован в республике Дагестан (20 300 руб.; в целом в Северо-Кавказском федеральном округе зарплаты учителей наименьшие по стране), максимум – в Чукотском автономном округе (91 247 руб.). Согласно исследованию TALIS, среди учителей мужчины оказываются чаще довольны своей заработной платой, нежели женщины (40% против 31%).



Рис. 20. Процентная доля учителей, заявивших, что на данные области стоит потратить дополнительное финансирование при наличии такой возможности

<sup>26</sup> Учитель: престиж профессии и необходимые качества [Электронный ресурс] // ФОМ от 20 октября 2014. – Режим доступа: <https://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie/11773>.

<sup>27</sup> Данные за январь-март 2018 года.

Наиболее выраженное отличие России от стран-участниц TALIS наблюдается при оценке учителями необходимости инвестиций в обучающие материалы (например, учебники): 52% российских учителей считают, что нужно инвестировать именно в них, тогда как в других странах этот вариант выбирают только 35%. Также более насущными отечественные учителя считают инвестиции в информационно-коммуникационные технологии, в школьные здания и инфраструктуру. Доля российских учителей, поддерживающих идею уменьшения размера классов за счет набора дополнительных учителей, меньше, чем в других странах на 25 п.п. и составляет 40%. При этом эта доля больше в тех странах, где больше средний размер класса.

Каждый третий директор, в свою очередь, считает, что потенциал школы в предоставлении качественного преподавания ограничен нехваткой или несоответствием требованиям образования цифровых технологий для преподавания (например, отсутствием компьютеров, планшетов, интерактивных досок или программного обеспечения). 22% директоров считает ограничение доступа к сети Интернет основной преградой развития школы, причем сельские школы сильнее ощущают эту проблему.

Актуальность следующих проблем представляется директорам российских школ менее явной, чем директорам в других странах-участницах исследования TALIS, и разница в позициях по некоторым вопросам весьма существенна. Отечественные директора реже отмечают нехватку учителей, обладающих навыками преподавания учащимся, живущим в неблагоприятных социальных условиях (3% против 18% по TALIS), и учащимся в многокультурной и многоязычной среде (7% против 21%); учителей, способных обучать учащихся с ограниченными возможностями здоровья (11% против 31%). Также руководители российских школ намного реже признают нехватку вспомогательного персонала (6% против 31% по TALIS) и учебных материалов или их несоответствие потребностям учащихся (4% против 16% по TALIS). Как уже было сказано выше, учителя сообщают об обратном. Одновременно с этим директора российских школ отмечают, что в той или иной степени нехватка квалифицированных и/или высокоэффективных учителей ограничивает потенциал школы в предоставлении качественного образования.

Среди препятствий для профессионального развития учителя выделяют, прежде всего, нехватку времени в силу выполнения семейных обязанностей (41%), график работы, не позволяющий заниматься профессиональным развитием (38%) и высокую стоимость программ профессионального развития (37%). Учителя все выше оценивают стоимость программ профессионального развития (оценка которой была высокой в 2013 году и выросла на 16 п.п.). Трудовая нагрузка, не позволяющая заниматься профессиональным развитием, стала упоминаться учителями на 10 п.п. чаще.

По мнению директоров, их профессиональному развитию мешает рабочий график (26%), отсутствие поддержки со стороны органов управления образованием (22%), а семейные обстоятельства играют в этом незначительную роль (всего 10%). Следует отметить, что мотивация к профессиональному росту у директоров растет: так, в 2013 году на отсутствие стимулов для профессионального развития ссылался почти каждый пятый глава школы, а спустя пять лет – только каждый десятый. Однако в целом, российские директора практически не видят препятствий для повышения своей квалификации, а около 8% не выделяют их вообще.



Рис. 21. Процентная доля директоров школ, указавшие следующие препятствия для профессионального развития

Директора довольно оптимистично оценивают инновационный потенциал своей школы. Подавляющее большинство из них согласны, что школа живо реагирует на изменения при необходимости (92%), и быстро осознает необходимость в смене формата (87%), в ней легко получить поддержку в развитии новых педагогических идей (87%) и она легко принимает новые идеи (82%). Однако доля российских директоров, уверенных в последних трех вопросах, на 4–6 п.п. ниже, чем в других странах. Более того, в школах, где доля учащихся-эмигрантов или учащихся с эмигрантским происхождением превышает 10%, руководители в два раза реже отвечали, что школа открыто принимает новые идеи (41% против 83%).

Российские учителя, в свою очередь, оценивают коллег довольно высоко: 85% согласны с тем, что большинство учителей школы открыты для инноваций, что на 9 п.п. больше, чем в среднем по исследованию. При этом педагоги в возрасте от 50 лет на 17 п.п. чаще отмечают свою уверенность в профессионализме своих коллег и их способности к инновациям, чем педагоги до 30 лет. Они чаще согласны с тем, что большинство из них ищут новые методы решения проблем и оказывают практическую поддержку друг другу для применения новых идей.

## 5. Молодой учитель в России

*Изучение образовательных систем разных стран мира свидетельствует о том, что привлечение в школу молодых целеустремленных и талантливых людей является необходимой задачей развития образовательной системы, так как без высококвалифицированных и мотивированных кадров невозможно долгосрочное повышение результатов, отражающих качество образования.*

*Под молодым учителем в данном отчете понимается педагогический работник образовательной организации общего образования в возрасте до 30 лет включительно и с опытом работы [учителем], не превышающим пять лет.*

*По результатам опроса Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), социальный статус учителя в России уступает показателю 2014 года<sup>28</sup>, а сама работа перманентно и нисходяще находится в конце родительского рейтинга профессий<sup>29,30</sup>.*

Тем не менее около 10% опрошенных учителей относятся к молодым специалистам.

Среди молодых учителей женщины составляют почти три четверти (73,7%), мужчины – четверть (26,3%), хотя в исследовании TALIS-2013 доля мужчин составляла только 19,6%. Чуть больше половины молодых специалистов закончили магистратуру или специалитет (56,7%), почти треть – бакалавриат (30,4%).

Для 62,2% молодых специалистов педагогика стала первой областью, которую они выбрали для своей карьеры. Будущих учителей мотивировали возможность сделать свой вклад в развитие общества (87,8%) и повлиять на развитие детей и молодежи (87,6%).

Две трети молодых специалистов не проходили формальную программу введения в профессию (65,2%), неформальное введение проходила половина респондентов. Помощь со стороны коллег при адаптации в школе оказывается очень полезной. Исследование фиксирует положительную тенденцию – распространение наставничества в школьной среде растет: если в 2013 году наставник был у 34,7% молодых учителей, то в 2018 году – у 43,5%, при этом 3,1% молодых учителей сами уже являются менторами.

В среднем, учительский стаж молодых специалистов составляет около 2,5 лет. Часто 6–7 месяцев до этого они занимали иные должности в системе образования (не в качестве школьного учителя) и работали 1,2 года на других должностях вне системы образования.

В основном молодые учителя устроены на постоянную работу (86%), однако 8,5% работают по срочному трудовому договору на период, составляющий более одного учебного года, а 5,5% – на один учебный год или менее.

В течение полной календарной недели российский молодой учитель тратит в общей сложности 39 часов на задачи, связанные с работой, что на пять часов меньше, чем тратят его более опытные коллеги. В целом, нагрузка молодого педагога несколько ниже, чем других учителей (Таблица 1).

<sup>28</sup> Учитель: профессия или призвание? [Электронный ресурс]// ВЦИОМ. – №3784 от 09 октября 2018. – Режим доступа: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9351>.

<sup>29</sup> Рейтинг профессий и школьных предметов [Электронный ресурс] // Левада-центр от 10.08.2018. – Режим доступа: <https://www.levada.ru/2018/08/10/rejting-professij-i-shkolnyh-predmetov/>.

<sup>30</sup> Школьные предметы и профессии [Электронный ресурс] // Левада-центр от 21.06.2018. – Режим доступа: <https://www.levada.ru/2018/06/21/shkolnye-predmety-i-professii/>.

Таблица 1. Среднее время, затраченное учителем на рабочие задачи  
(в часах в неделю)

<b>Время, затраченное на:</b>	<b>Учитель до 30 лет с опытом менее 5 лет</b>	<b>Учитель старше 30 лет с опытом более 5 лет</b>	<b>Разница (* – стат. значима)</b>
Задачи, связанные с работой	38,7	43,8	-5,0*
Преподавание	24,7	24,2	0,5
Индивидуальное планирование или подготовка к урокам	7,6	9,4	-1,8*
Работа в команде и общение с коллегами в этой школе	2,9	3,5	-0,6*
Проверка работ учащихся	4,1	4,8	-0,7*
Консультирование учащихся	2,5	3,1	-0,6*
Участие в управлении школой	1,1	1,6	-0,5
Общая административная работа	2,7	3,4	-0,7
Профессиональное развитие	2,8	3,6	-0,8*
Связь и сотрудничество с родителями или законными представителями	1,5	2,1	-0,6*
Участие во внешкольных мероприятиях	1,9	2,5	-0,6*
Другие рабочие задачи	2,2	2,3	-0,1

Среднюю или высокую потребность в профессиональном развитии молодые учителя особенно ощущают в таких сферах, как: обучение учащихся с ограниченными возможностями здоровья (56,5%), повышение методической компетентности в преподавании предметной области (56,4%) и обучение преподаванию метапредметных навыков (55,1%). Треть молодых педагогов видит необходимость в совершенствовании своих навыков преподавания в поликультурной и многоязычной среде (36,2%), управления школой (37,6%); развитии своих навыков в области компьютерных и информационных технологий применительно к работе (38,6%). По сравнению с 2013 годом молодые учителя стали реже видеть необходимость в совершенствовании своей подготовки в выбранной предметной области, владении методиками оценивания учащихся, приемами управления и администрирования в школе, методиками преподавания в поликультурной или многоязычной среде и особенно в развитии методов индивидуального обучения (минус 11,5 п.п.).

Однако, есть компетенции, в развитии которых молодые учителя стали нуждаться острее по сравнению с 2013 годом: управление поведением учащихся и организация работы на уроке; навыки в области компьютерных и информационных технологий применительно к работе учителя (хотя эти навыки по-прежнему уступают по актуальности другим).

Основные преграды на пути профессионального развития остаются неизменными с 2013 года: нехватка времени в силу выполнения семейных обязанностей (с 47,2% в 2013

году до 50% в 2018 году), график работы, который не позволяет заниматься профессиональным развитием (рост с 35,9% до 40,5%).



Рис. 22. Процентная доля учителей, указавшие следующие препятствия для профессионального развития

На порядок чаще молодые педагоги отмечают высокую стоимость профессионального развития: в 2013 году она являлась сдерживающим фактором только для каждого пятого, однако в 2018 году она стала третьей по актуальности – уже каждый третий не может себе позволить повышение квалификации по причине его высокой стоимости. По сравнению с 2013 годом к барьерам профессионального развития реже относят отсутствие интересных образовательных курсов (от 26,7% до 16,9%) и недостаточную поддержку со стороны руководства (от 25,8% до 19,2%).

## 6. Заключение и выводы

Данные исследования TALIS-2018 свидетельствуют о том, что реализуемая политика в области образования имеет положительный эффект, однако можно определить ряд традиционных и новых вызовов, с которыми российской школе предстоит справиться. В контексте реализации Национального проекта «Образование» эти вопросы привлекают к себе особое внимание.

### Качественный состав школы

- Можно наблюдать небольшое снижение темпов омоложения контингента учителей относительно исследования предыдущего цикла. При этом в школу преимущественно идут молодые люди, разделяющие высокую ценность миссии педагогической профессии.

Задачи привлечения молодых людей в школу и повышения ценности учительской профессии в обществе являются в высшей степени актуальными для российской системы образования. Ряд мер, направленных на их решение, предусмотрен в рамках национального проекта «Образование» и одной из его компонент – федерального проекта «Учитель будущего», что позволяет рассчитывать на кардинальное изменение ситуации в ближайшем будущем. Кроме того, мониторинг показателей по данному аспекту может проводиться достаточно регулярно и вне рамок международного исследования, что дает возможность контролировать действенность предпринимаемых мер.

### Вопросы управления школой

- К положительным изменениям можно отнести то, что административная нагрузка на учителя стала несколько ниже относительно предыдущего цикла исследования, однако объем административно-бумажной работы у российских учителей все равно остается одним из самых высоких среди стран-участниц исследования, а рабочее время российского учителя по-прежнему одно из самых продолжительных. В то же время учителя склонны серьезно завышать оценку времени, затрачиваемого на выполнение отдельных трудовых функций.
- Административная нагрузка (в том числе подготовка отчетности и ответы на запросы органов власти) на директора российской школы высока и растет по сравнению с предыдущим циклом исследования. В то же время российский директор меньше занимается непосредственно управлением школой: стратегией развития, разработкой учебного плана, взаимодействием с педагогами и учащимися и наймом сотрудников, чем в странах-лидерах исследования PISA.

Безусловно, большое значение имеет выбор приоритетов в деятельности как директора школы, так и учителей, в том числе в решении важных и стратегических вопросов. Такая деятельность не должна быть затруднена текущей административной работой или работой по формированию отчетности.

Опыт стран, занимающих лидирующие позиции в исследовании PISA, показывает, что налаженные механизмы выявления позитивных управленческих практик, применяемых в школах-лидерах, и их распространение в отстающих школах, оказывают положительное влияние на образовательную систему в целом<sup>31</sup>.

<sup>31</sup>Шляйхер, А. Образование мирового уровня. Как выстроить школьную систему XXI века? : пер. с англ. / А. Шляйхер. – М. : Издательство «Национальное образование», 2018 – 328 с. – (Антология образования)



Стоит заметить, что выявление и распространение передовых практик может стать одним из эффективных механизмов повышения качества образования при наличии сформированного инструментария для реализации данных процедур.

## **Вопросы педагогической практики**

- Российские учителя в основном уверены в своей способности управлять происходящим на уроке. Заметно чаще учителя стали разрешать учащимся использовать ИКТ во время работы в классе, хотя методы активного обучения по-прежнему применяются сравнительно нечасто. Учителя также редко прибегают к формирующим методам оценивания, нечасто дают учащимся индивидуальную обратную связь. Возможно, что эта сохраняющаяся тенденция препятствует улучшению показателей российских учащихся в международном исследовании PISA, задания которого направлены на оценку способности учащихся применять полученные знания на практике, для чего необходимо умение всесторонне осмыслить условие задания, построить стратегию его выполнения, самостоятельно отследить свой прогресс в выполнении задания, то есть те навыки, развитие которых достигается в том числе при применении активных форм обучения.
- При этом российские учителя гораздо чаще, чем их зарубежные коллеги, сообщают о том, что дают своим учащимся задания на развитие критического мышления, а также задания, в которых нет очевидного ответа. Можно предположить, что подобная самооценка объясняется отсутствием четкой дефиниции «критического мышления» в отечественной педагогике, а также отсутствием широко распространенных методов его развития и оценки. Учителя из стран-лидеров исследования PISA более скромны в оценках применения ими методов формирования критического мышления у учащихся. Возможно, этот результат связан с более основательным раскрытием данного понятия в педагогической практике соответствующих стран. С другой стороны, учителя из стран с результатами PISA ниже российских также склонны довольно высоко оценивать объем своих усилий, затрачиваемых на развитие критического мышления у учащихся.

Важно рассматривать профессиональное развитие педагогов в системной связке с работой над обновлением образовательных стандартов, особенно в отношении таких инновационных областей, как критическое и креативное мышление. В любом случае успех в этом направлении может быть достигнут только при создании условий, при которых развитие соответствующих навыков будет неотъемлемой частью всей работы, направленной на повышение качества образования. Для этого, безусловно, должно быть решено множество вопросов, связанных как с введением в педагогическую практику соответствующего понятийного аппарата, так и с подготовкой необходимых методических и учебных материалов.

## **Проблемы профессиональной подготовки и развития учителей и директоров**

- Учителям и директорам сегодня доступны разнообразные инструменты повышения квалификации, однако признаваемая учителями проблема нехватки компетентности по вопросам инклюзивного образования и способов индивидуализации образования в условиях поликультурной и многоязычной среды, а также неуверенность в своих способностях в управлении мотивацией учащихся могут свидетельствовать о том, что существующие программы

дополнительного профессионального образования не в полной мере справляются со своими задачами. То же самое можно сказать и о процедуре аттестации учителя.

- Можно констатировать наличие определенной динамики в содержании программ подготовки и повышения квалификации учителей: в последние 5 лет наблюдается отчетливое увеличение доли программ, связанных с применением ИКТ в обучении и с развитием метапредметных навыков одновременно с уменьшением или сохранением доли всех остальных вопросов. Поскольку дефицит профессиональной подготовки, о котором заявляют сами учителя, имеет существенно более широкий спектр, можно говорить об определенных диспропорциях в развитии системы повышения квалификации и подготовки учителей.

В последние несколько лет в России реализованы и продолжают реализовываться ряд направлений, связанных с повышением уровня профессионализма педагогов, с модернизацией системы подготовки и повышения квалификации учителей, а также профессиональной оценки педагогов.

В 2013 году были приняты, а к настоящему моменту значительно доработаны профессиональные стандарты педагога<sup>323334</sup>. С 2014 по 2017 годы реализован проект по модернизации педагогического образования, в результате которого были существенно доработаны принципы формирования программ подготовки учителей<sup>35</sup>. Кроме того, в соответствии с Перечнем поручений Президента Российской Федерации<sup>36</sup> в России идет формирование национальной системы учительского роста (НСУР).

Необходимо также отметить, что начиная с 2016 года по инициативе Рособрнадзора в Российской Федерации было проведено несколько исследований уровня профессиональной компетентности учителей по различным предметам, результаты которых показали наличие проблем, в том числе и с предметной подготовкой<sup>37</sup>.

Проводимое исследование, с одной стороны, фиксирует ряд проблем с подготовкой и повышением квалификации учителей, а с другой – позволяет расширить спектр данных, на основании которых могут приниматься те или иные решения, связанные с развитием перечисленных направлений.

Одним из важных этапов в практической реализации этих направлений должна стать современная система оценки профессионального уровня педагогов, реализуемая как при завершении обучения и входе в профессию, так и при аттестации на квалификационные категории. Такая оценка должна обеспечивать формирование реального компетентного профиля в соответствии с актуальной версией профессиональных стандартов, а также при необходимости давать возможность гибкого

<sup>32</sup> Приказ Минтруда России №544н от 18 октября 2013 года «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>.

<sup>33</sup> Проект актуализированного профессионального стандарта педагога начального общего, основного общего и среднего общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://профстандартпедагога.рф/проект-актуализированного-профессии/>

<sup>34</sup> Проект актуализированного профессионального стандарта педагога начального общего, основного общего, среднего общего образования (ред. от 16.06.2019 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://профстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога/>

<sup>35</sup> Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (утв. Правительством РФ 28 мая 2014 г. N 3241п-П8) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70616270/>.

<sup>36</sup> Перечень поручений Президента Российской Федерации на заседании государственного совета по вопросам совершенствования системы общего образования, состоявшегося 23 декабря 2015 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/state-council/51143>.

<sup>37</sup> Режим доступа: [http://fioco.ru/results\\_tcs](http://fioco.ru/results_tcs).

построения программ повышения квалификации и профессиональной поддержки в соответствии с выявленными дефицитами.

- Российские директора довольно остро ощущают необходимость своего профессионального развития в вопросах управления финансами и человеческими ресурсами, в вопросах предоставления обратной связи, установления профессионального взаимодействия в коллективе, а также в области применения аналитических данных в целях повышения эффективности школьного управления. Во многих других странах, в том числе странах-лидерах международных сопоставительных исследований (таких как исследование PISA), подобные запросы встречаются реже. Как и в 2013 году, директора российских школ по-прежнему в основном проходят подготовку на должность директора после вступления в должность.

Полученные результаты говорят о необходимости совершенствовать управленческий компонент в системе подготовки директоров школ и значительно расширять возможности для их профессионального развития. Важно создавать условия для реализации директором ключевых задач по развитию потенциала школы, налаживанию внутреннего взаимодействия между педагогами и учащимися, созданию внутри школы инструментов и механизмов управления качеством образования.

Вероятно, принятие профессионального стандарта директора образовательной организации положительно повлияет на развитие управленческого потенциала руководителей школ.

- Несмотря на высокую оценку института наставничества самими учителями и директорами школ и выраженный запрос с их стороны на развитие такого института, его распространение пока не носит системный характер. Также вероятно, что существующая деятельность назначенных наставников не воспринимаются наставляемыми как таковая.
- Молодые педагоги существенно более часто, чем опытные, отмечают свои профессиональные дефициты, в том числе связанные со слабой представленностью подходов к обеспечению индивидуализации обучения (в том числе инклюзивной) в программе их подготовки.

Результаты исследований и, в том числе, с учетом отличий результатов России от результатов стран-лидеров исследования PISA, показывают, что создание функционирующей системы наставничества и адаптации учителей на рабочем месте является одной из ключевых задач для российской системы образования на современном этапе. Подобные программы должны учитывать потребности молодых педагогов, предупреждать отток кадров, а также создавать условия для помощи всем педагогам, имеющим профессиональный дефицит. Это, в свою очередь, предполагает принятие комплекса мер, включающих в частности научно-методическое, нормативное, кадровое и финансовое обеспечение системы наставничества.

### **Специфика исследований учительского и директорского корпуса в России**

- Как и в некоторых других странах, ответы российских респондентов по некоторым вопросам демонстрируют высокое стремление выбрать социально ожидаемый вариант ответа. В то же время учителя из стран с высокими результатами в исследовании PISA склонны давать более критические ответы, что может объясняться наличием у них большего опыта в проведении анонимных опросов, позволяющего понимать, как и для

чего будут использоваться результаты исследований, и не переживать из-за возможных последствий для карьеры.

Большинство реализуемых в настоящее время направлений по развитию образования, в том числе и национальный проект «Образование», предполагают наличие определенной системы мониторинга результатов на основе исследований, оценок, опросов и других аналогичных инструментов. Поэтому развитие практики объективной оценки всех аспектов, связанных с качеством образования, является важнейшим условием для дальнейшего развития системы образования в целом, а также для реализации конкретных проектов в образовании. В свою очередь, важными условиями формирования и развития такой практики является обеспечение своевременной помощи и поддержки тем, кто показывает низкие результаты оценки, в том числе путем развития системы наставничества и профессиональной поддержки.

## Список использованных источников

1. Шляйхер, А. Образование мирового уровня. Как выстроить школьную систему XXI века? : пер. с англ. / А. Шляйхер. – М. : Издательство «Национальное образование», 2018 – 328 с. – (Антология образования).
2. Baumert, J. et al. (2010) “Teachers’ mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress [Электронный ресурс] // American Educational Research Journal/. Vol. 47/1, pp. 133-180. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.3102/0002831209345157>, свободный. – Загл. с экрана.
3. Lipowsky, F. et al. (2009) “Quality of geometry instruction and its short-term impact on students’ understanding of the Pythagorean Theorem” [Электронный ресурс] // Learning and Instruction– Vol. 19/6, pp. 527-537. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.11.001>. – Загл. с экрана.
4. Lucas, B., G. Claxton and E. Spencer (2013) “Progression in Student Creativity in School: First Steps Towards New Forms of Formative Assessments” [Электронный ресурс] // OECD Education Working Papers/ – No. 86, OECD Publishing. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1787/5k4dp59msdwk-en>. – Загл. с экрана.
5. OECD (2016) School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013 [Электронный ресурс]. – TALIS, OECD Publishing, Paris. – Режим доступа: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en>. – Загл. с экрана.
6. OECD [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.oecd.org/>
7. TALIS – The OECD Teaching and Learning International Survey [Электронный ресурс] // OECD. – Режим доступа: <https://www.oecd.org/education/talis/>. – Загл. с экрана.
8. Драки в школах: кто виноват и что делать? [Электронный ресурс] // ВЦИОМ. – №3922 от 03 апреля 2019. – Режим доступа: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9636>
9. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (утв. Правительством РФ 28 мая 2014 г. N 3241п-П8) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70616270/>. – Загл. с экрана
10. Организации, осуществляющие подготовку по образовательным программам (форма ОО-1) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eis.mon.gov.ru>. – Загл. с экрана
11. Перечень поручений Президента Российской Федерации на заседании государственного совета по вопросам совершенствования системы общего образования, состоявшегося 23 декабря 2015 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/state-council/51143>. – Загл. с экрана
12. Приказ Минтруда России №544н от 18 октября 2013 года «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>. – Загл. с экрана
13. Проект актуализированного профессионального стандарта педагога начального общего, основного общего и среднего общего образования [Электронный ресурс]. –

Режим доступа: <http://профстандартпедагога.рф/проект-актуализированного-профессии/>. – Загл. с экрана

14. Проект актуализированного профессионального стандарта педагога начального общего, основного общего, среднего общего образования (ред. от 16.06.2019 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://профстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога/>. – Загл. с экрана

15. Результаты исследования компетенций учителей [https://fioco.ru/results\\_tcs](https://fioco.ru/results_tcs). – Загл. с экрана

16. Рейтинг профессий и школьных предметов [Электронный ресурс] // Левада-центр от 10.08.2018. – Режим доступа: <https://www.levada.ru/2018/08/10/rejting-professij-i-shkolnyh-predmetov/>. – Загл. с экрана

17. Учитель: престиж профессии и необходимые качества [Электронный ресурс] // ФОМ от 20 октября 2014. – Режим доступа: <https://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie/11773>. – Загл. с экрана

18. Учитель: профессия или призвание? [Электронный ресурс] // ВЦИОМ. – №3784 от 09 октября 2018. – Режим доступа: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9351>. – Загл. с экрана

19. Учителя и школа [Электронный ресурс] // ФОМ от 05 октября 2018. – Режим доступа: <https://fom.ru/posts/14112>. – Загл. с экрана

20. Что также подтверждается данными Министерства просвещения Российской Федерации об Организациях, осуществляющих подготовку по образовательным программам (форма ОО-1) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://eis.mon.gov.ru>. – Загл. с экрана

21. Школьные предметы и профессии [Электронный ресурс] // Левада-центр от 21.06.2018. – Режим доступа: <https://www.levada.ru/2018/06/21/shkolnye-predmety-i-professii/>. – Загл. с экрана

## Приложение 1. Список стран и территорий, участвующих в исследовании TALIS-2018

- |                   |                       |                       |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Австралия      | 17. Канада (Альберта) | 33. Румыния           |
| 2. Австрия        | 18. Кипр              | 34. Саудовская Аравия |
| 3. Аргентина      | 19. Китай (Шанхай)    | 35. Сингапур          |
| 4. Бельгия        | 20. Китайский Тайбэй  | 36. Словакия          |
| 5. Болгария       | 21. Колумбия          | 37. Словения          |
| 6. Бразилия       | 22. Корея             | 38. США               |
| 7. Великобритания | 23. Латвия            | 39. Турция            |
| 8. Венгрия        | 24. Литва             | 40. Финляндия         |
| 9. Вьетнам        | 25. Мальта            | 41. Франция           |
| 10. Грузия        | 26. Мексика           | 42. Хорватия          |
| 11. Дания         | 27. Нидерланды        | 43. Чехия             |
| 12. Израиль       | 28. Новая Зеландия    | 44. Чили              |
| 13. Исландия      | 29. Норвегия          | 45. Швеция            |
| 14. Испания       | 30. ОАЭ               | 46. Эстония           |
| 15. Италия        | 31. Португалия        | 47. ЮАР               |
| 16. Казахстан     | 32. Россия            | 48. Япония            |

## Приложение 2. Формирование российской выборки

Выборка трехступенчатая стратифицированная с последующим вероятностным отбором: субъект Российской Федерации – образовательная организация – респонденты из числа педагогов, занятых в работе в параллелях 5–9 классов (до 20 человек) и директор (участие обязательно).

Список субъектов Российской Федерации, участвующих в исследовании TALIS-2018:

1. г. Санкт-Петербург
2. Воронежская область
3. Иркутская область
4. Краснодарский край
5. Московская область
6. Мурманская область
7. Нижегородская область
8. Республика Дагестан
9. Республика Коми
10. Республика Татарстан
11. Сахалинская область
12. Свердловская область
13. Тамбовская область
14. Удмуртская республика

<b>Расположение школы</b>			
	N	%, не взвешенный	%, взвешенный
Деревня/село (до 3 тыс. человек)	78	33,9%	51,7%
Малый город (от 3 001 до 15 тыс. человек)	22	9,6%	11,6%
Город (от 15 001 до 100 тыс. человек)	38	16,5%	13,9%
Крупный город (от 100 001 до 1 млн. человек)	43	18,7%	12,5%
Очень крупный город (более 1 млн. человек)	49	21,3%	10,3%
<b>Всего</b>	<b>230</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>



### **Приложение 3. Содержание второй части международного отчета TALIS (март 2020 года)**

#### **Учителя и директора школ как ценные профессионалы**

- Трудовой статус учителя
- Работа учителем в других школах
- Субъективная оценка числа учащихся с ОВЗ в школе
- Предметные области: что было включено в программу и что преподается
- Обеспечение обратной связи учителю
- Сотрудничество с другими учителями
- Автономия учителя
- Школьный климат
- Источники стресса на работе
- Кадровый состав школы
- Уровни обучения, предоставляемые школой
- Руководство школой (управленческая команда, функционал и ответственности)
- Официальная оценка работы учителей
- Школьный климат
- Источники стресса на работе