



Федеральная служба  
по надзору в сфере  
образования и науки  
РОСОБРНАДЗОР



**ФИОКО**

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ  
ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ



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

**Часть 2<sup>1</sup>**

**Учителя и директора школ как ценные профессионалы**

**Москва 2020**

---

<sup>1</sup> Отчет публикуется в двух частях. Первая часть была опубликована в международном доступе 19 июня 2019 года. Второй блок публикуется 23 марта 2020 года.

## Содержание

Об исследовании TALIS-2018 .....	3
1 Условия работы российских учителей .....	4
1.1 Учителя в школе: занятость и карьерные планы .....	4
1.2 Контингент учащихся школ .....	13
2 Руководство школой .....	18
2.1 Функционал и зоны ответственности директоров и учителей .....	18
2.2 Управленческие команды в школах .....	22
3 Оценка работы учителей и реализация обратной связи .....	25
3.1 Официальная оценка работы учителей .....	25
3.2 Реализация обратной связи учителям .....	29
4 Школьный климат и удовлетворенность работой .....	35
4.1 Вовлеченность в принятие решений, сотрудничество и взаимодоверие в школьном коллективе .....	35
4.2 Стресс работников школ .....	44
4.3 Удовлетворенность директоров работой .....	49
4.4 Численное изменение кадрового состава школ .....	51
5 TALIS 2013 и 2018 г.: динамика российских результатов .....	52
6 Заключение и выводы .....	59
Приложение 1. Список стран и территорий, участвующих в исследовании TALIS–2018 ..	63
Приложение 2. Формирование российской выборки .....	64

## 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.

В 2018 году Российская Федерация участвовала в исследовании наряду с 47 другими странами (см. Приложение 1). В выборку исследования вошли более 4 000 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 опубликована на сайте Федерального института оценки качества образования 19 июня 2019 года. Вторая часть отчета публикуется в международном доступе 23 марта 2020 года.

*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/>

# 1 Условия работы российских учителей

## 1.1 Учителя в школе: занятость и карьерные планы

### 1.1.1 Статус занятости

В Российских школах 90 % педагогов работают по бессрочным трудовым договорам. Это достаточно высокий показатель – в среднем по ОЭСР только 82 % учителей имеют постоянный контракт. Доля срочных трудовых договоров длительностью более года в России составляет 6 %, что соответствует среднему значению по международной выборке. Срочный контракт продолжительностью менее одного года имеют 4 % отечественных педагогов (в среднем по ОЭСР – 12 %) (см. Рис. 1).

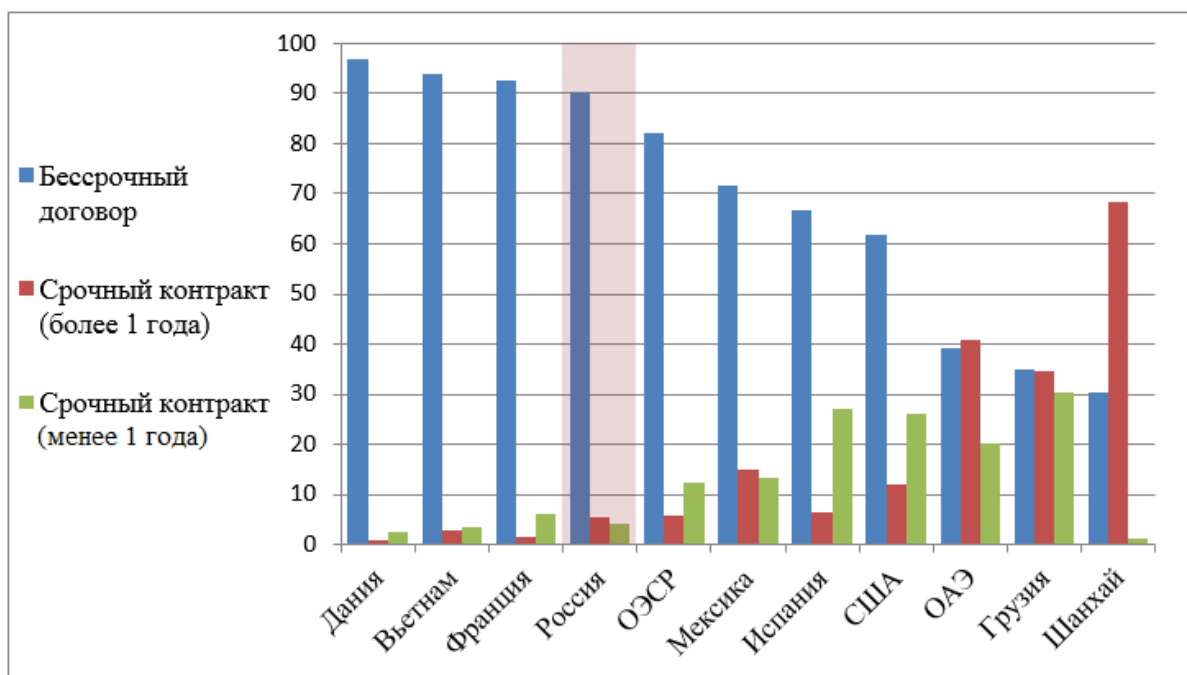


Рис. 1. Оформление трудовых отношений с учителями (%)

Однако между странами и экономиками существуют большие различия. В Дании и Саудовской Аравии более 95 % учителей имеют постоянный контракт. Другие страны чаще используют краткосрочные временные контракты. Например, в Грузии, Италии, Испании и США более 25 % учителей работают по контрактам, срок действия которых истекает в течение одного года.

В России мужчины (12 %) несколько чаще женщин (9 %) работают по срочным трудовым договорам. В среднем по ОЭСР эти показатели составляют 19 и 18 % соответственно, то есть разница между мужчинами и женщинами в международном срезе менее существенна (см. Рис. 2).

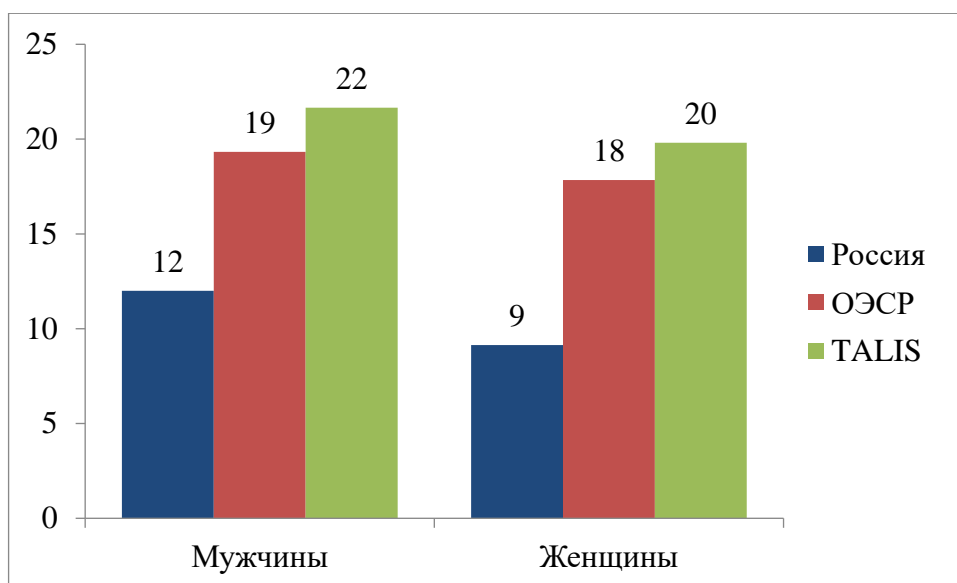


Рис. 2. Процент мужчин и женщин, имеющих срочные трудовые договоры (%)

Можно ожидать, что на срочных контрактах работает больше молодых, нежели пожилых учителей. Молодые учителя, недавно пришедшие в профессию, могут проходить испытательный срок или нуждаться в получении опыта и знаний для перехода на бессрочный трудовой договор. В среднем по странам ОЭСР эта тенденция хорошо видна: доля учителей, работающих по срочному контракту любой продолжительности, составляет 18 %, но она увеличивается до 48 % среди молодых педагогов в возрасте до 30 лет с общим стажем преподавания не более 5 лет. Аналогичным образом складывается картина в среднем по TALIS.

Для России такой серьезный разрыв в показателях, наблюдаемый на международном уровне, не актуален: доля молодых и опытных педагогов, работающих по временным договорам, различается только на 2 % (см. Рис. 3).

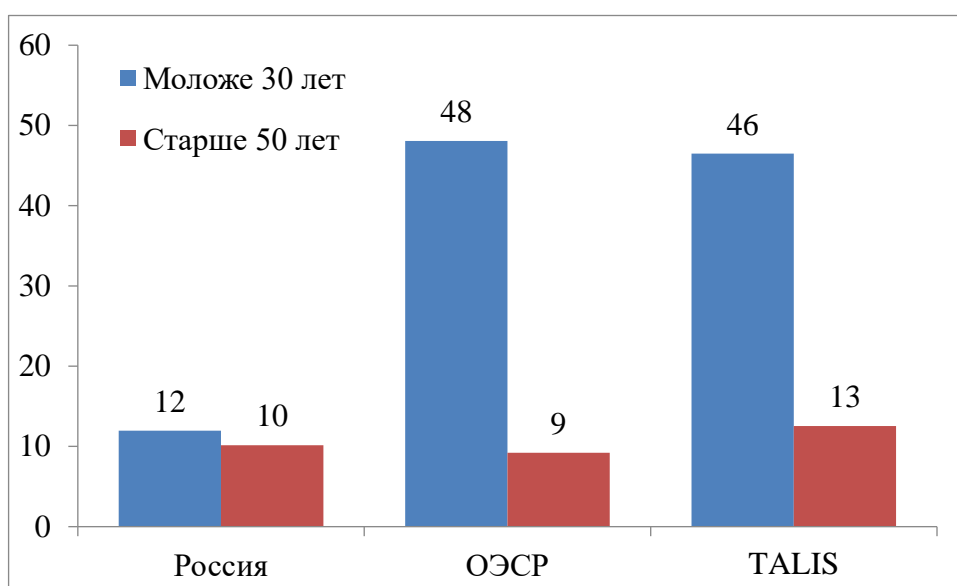


Рис. 3. Педагоги, имеющие срочные трудовые договоры (в зависимости от возраста, %)

Аналогичным образом ситуация складывается с опытом работы педагогов: в России 13 % учителей со стажем менее 5 лет имеют срочные договора, в то время как их более опытные коллеги работают по срочным контрактам в 9 % случаев. В среднем по ОЭСР эти показатели составляют 46 и 11 % соответственно (см. Рис. 4).

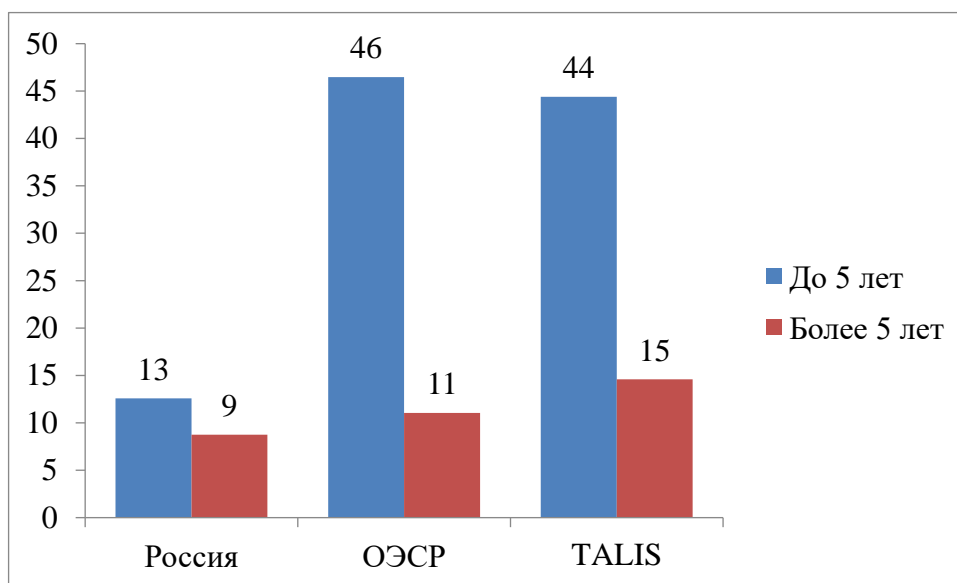


Рис. 4. Доля учителей со срочными договорами (в зависимости от стажа работы, %)

### 1.1.2 Работа в нескольких школах

По итогам опроса, 93 % российских учителей сообщили, что работают в одной школе и не практикуют преподавание в нескольких образовательных организациях одновременно, 6 % педагогов одновременно работают в двух школах, и 1 % – в трех и более (см. Рис. 5).

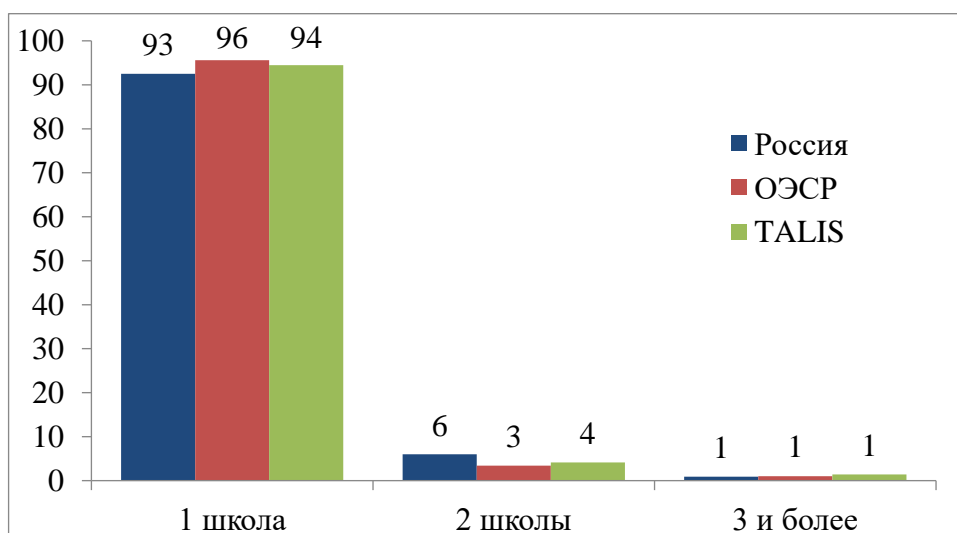


Рис. 5. Совмещение учителями работы в нескольких школах (%)

Работа в нескольких школах одновременно – редкая практика для большинства стран: в среднем об этом сообщили менее 4 % педагогов. Однако в некоторых странах такая практика является более распространенной: в Бразилии, Литве и Румынии более 15 % учителей работают более чем в одной школе.

### 1.1.3 Преподаваемые предметы

Большая часть российских учителей, согласно итогам исследования, преподают чтение, письмо и литературу (22 %), второе место по количеству педагогов делят общественные и естественные науки (17 %), далее – математика (16 %). Меньше всего педагогов занимаются преподаванием древних языков (1 %), религии и этики (5 %), практических и профессиональных навыков<sup>4</sup> (6 %) (см. Рис. 6).



Рис. 6. Предметные области, преподаваемые российскими учителями в 5–9-х классах (%)

### 1.1.4 Восприятие учителями общественной оценки их профессии

Большинство (87 %) школьных учителей в странах ОЭСР не согласны с утверждением, что профессия учителя ценится в обществе. И хотя для России эта проблема также актуальна (79 %), доля учителей, которые считают, что общество высоко ценит их работу (21 %), существенно выше среднего по странам ОЭСР (13 %) (см. Рис. 7).

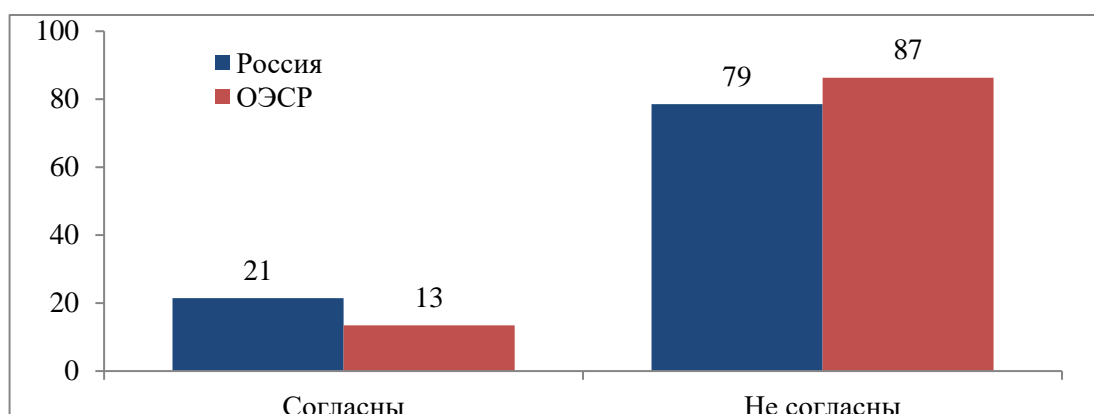


Рис. 7. Доля педагогов, согласных и несогласных с тем, что их профессия высоко ценится в обществе (%)

<sup>4</sup> Подготовка к определенной профессии, техника, домоводство и домашнее хозяйство, бухгалтер, бизнес, подготовка к трудовой деятельности, одежда и текстиль, вождение, политехническое обучение, секретарские обязанности, туризм и гостиничное дело, ремесла.

Наибольший уровень несогласия с тем, что работа учителя ценится в обществе (более 95 %), демонстрируют учителя из Словении, Франции, Хорватии, Словакии, Португалии. Наименее остро проблема стоит во Вьетнаме, где только 13 % педагогов чувствуют себя недооцененными.

Согласно итогам опроса, 64 % российских учителей считают свою профессию недооцененной обществом, но при этом остаются верны ей и не собираются менять род деятельности в ближайшие 5 лет. По данным опроса, 19 % педагогов намерены продолжать работу в школе и при этом считают, что их профессия достаточно высоко ценится в обществе (см. Рис. 8).

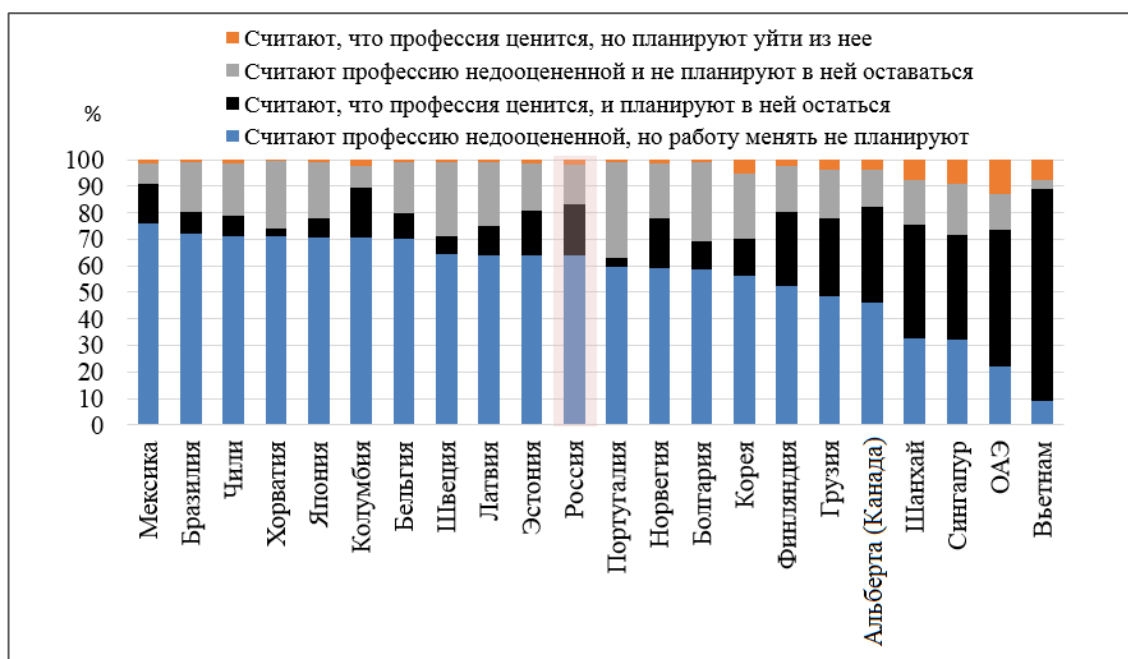


Рис. 8. Мнение учителей по поводу профессии учителя и намерения оставаться в ней (%)

Стремление сохранить приверженность профессии, которой респондент приписывает низкий престиж и общественную ценность, может стать источником профессионального разочарования и неудовлетворенности и негативно отразиться на мотивации и благополучии педагогов. Типичная стратегия, связанная с неудовлетворенностью своей работой по тем или иным причинам, – уход из профессии. О таком намерении, чувствуя себя недооцененными, заявили 15 % российских школьных преподавателей. В международном срезе эта группа составляет около 21 % учителей. Именно она особенно подвержена повышенному риску текучести кадров, которая растет в профессии и грозит перерасти в нехватку преподавателей.

### 1.1.5 Планирование продолжительности работы учителем

Российские педагоги планируют продолжать работать учителями в среднем в течение 11 лет. Однако карьерные планы могут варьироваться в зависимости от различных параметров. Мужчины планируют остаться в профессии в среднем еще 14 лет, тогда как для женщин средний показатель составляет 11 лет. Следует учитывать тот факт, что мужчины позже выходят на пенсию, и это может влиять на их оценку срока работы учителями. В международном срезе различия между ответами мужчин и женщин практически отсутствуют (см. Рис. 9).



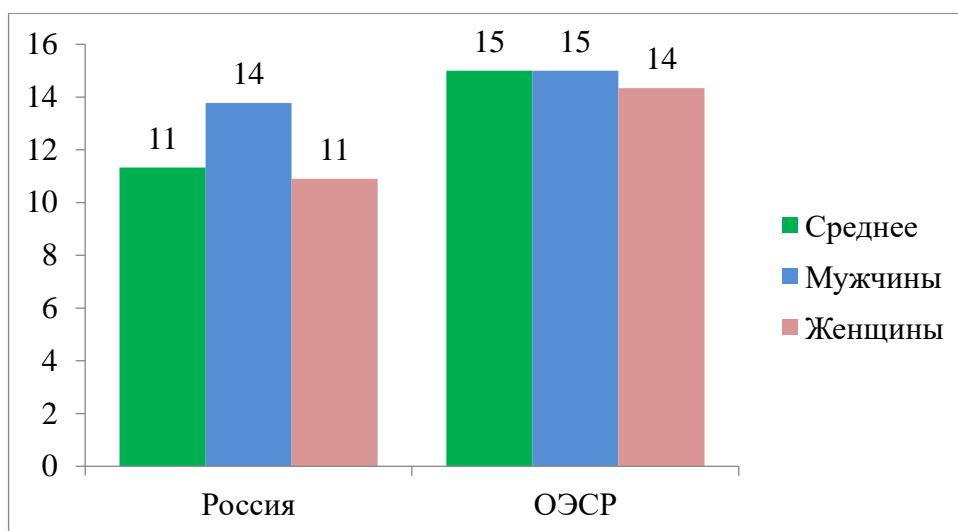


Рис. 9. Количество лет предполагаемой дальнейшей работы педагогом (среднее, в зависимости от пола, %)

Также планы российских педагогов относительно продолжительности работы в профессии меняются в зависимости от возраста: учителя моложе 30 лет в среднем собираются посвятить преподаванию еще 19 лет, а учителя старше 50 лет намерены остаться в профессии только на 6 лет, что может объясняться перспективой выхода на пенсию. В среднем по ОЭСР молодые педагоги собираются продолжать работать в течение 24 лет, а учителя старшего возраста – 7 лет (см. Рис. 10).

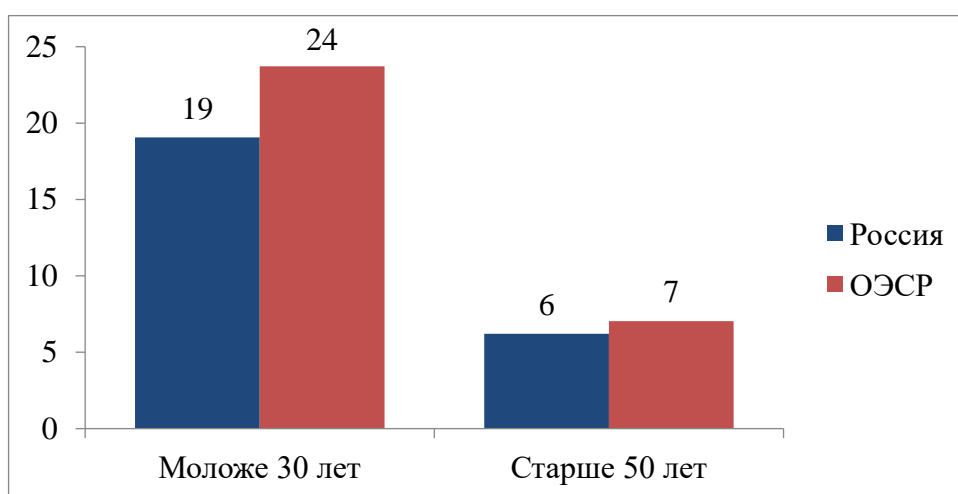


Рис. 10. Количество лет предполагаемой работы учителем (среднее, в зависимости от возраста)

Аналогичным образом планы меняются в зависимости от преподавательского стажа: начинающие российские педагоги, чей стаж не превышает 5 лет, планируют продолжать работать учителем в среднем на 5 лет дольше, чем их более опытные коллеги. Похожая тенденция наблюдается и в среднем по ОЭСР, где разрыв больше – 8 лет.

Итоги опроса показали, что 22 % российских педагогов в возрасте до 55 лет хотят поменять род деятельности в течение ближайших 5 лет. Это достаточно высокий показатель в сравнении с другими странами. Наибольшее количество учителей, выразивших желание оставить профессию в течение 5 лет, принадлежат к возрастным группам до 35 лет (25 %) и 45–54 года (28 %) (см. Рис. 11).

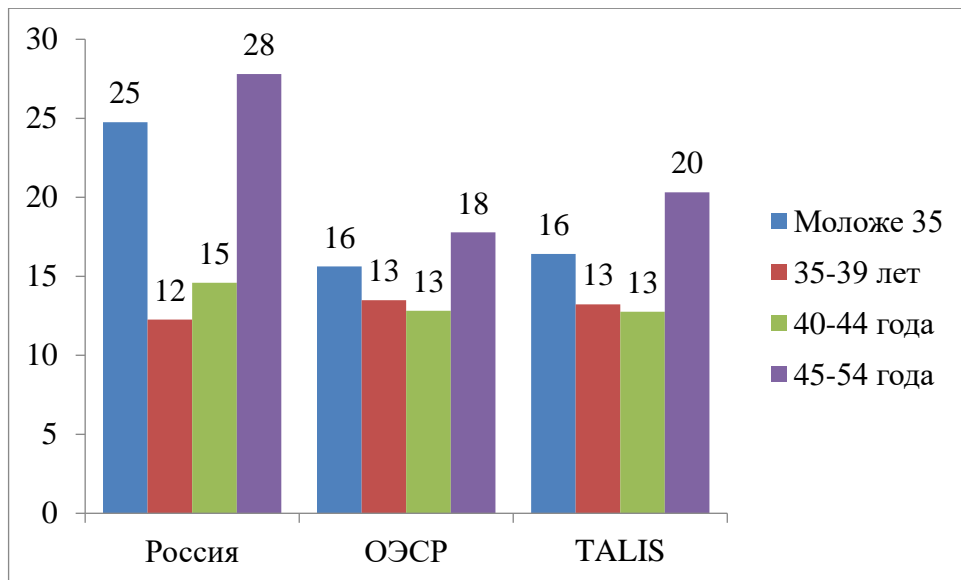


Рис. 11. Доля учителей, намеренных оставаться в профессии не более 5 лет (по возрасту, %)

В международном срезе самые молодые педагоги (до 35 лет) и представители группы 45–54 лет также чаще сообщают о намерении уйти из профессии, однако такого резкого разрыва между возрастными группами, как в России, на международном уровне не наблюдается.

В среднем по ОЭСР большинство учителей сообщают, что они хотели бы продолжать работать в качестве педагогов еще в течение 15 лет. При этом 15 % учителей в возрасте до 55 лет желают сменить работу в течение следующих 5 лет (см. Рис. 12).

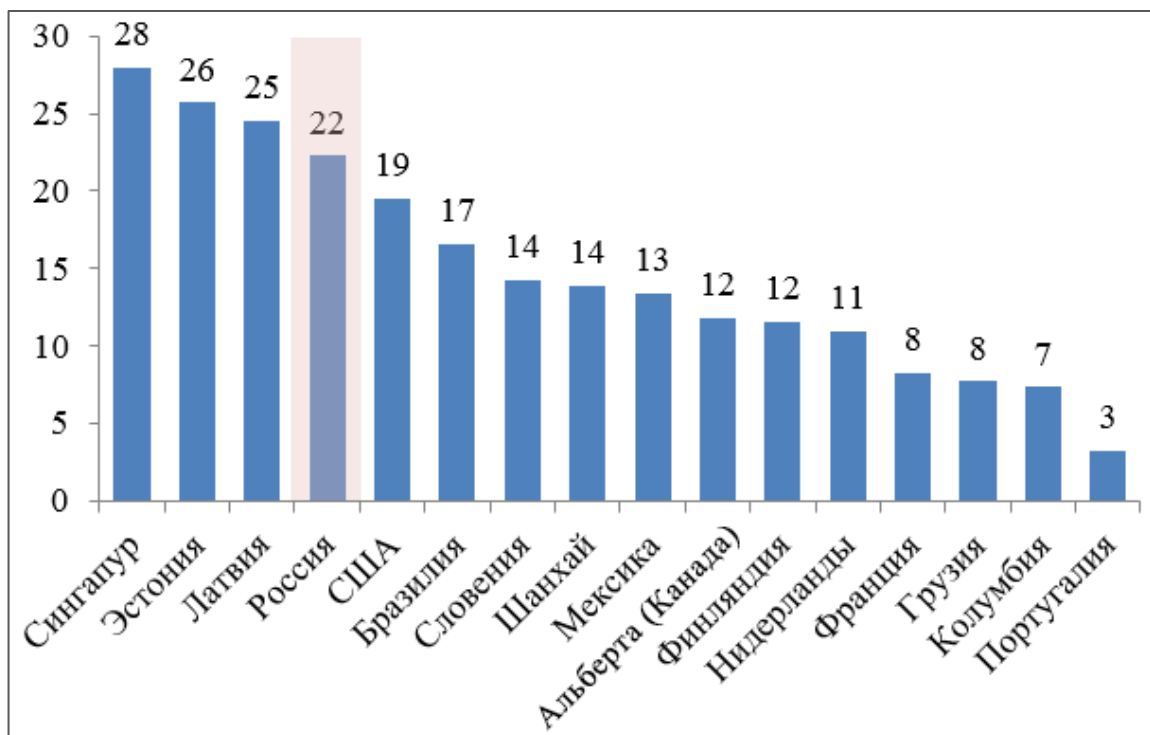


Рис. 12. Доля учителей, намеренных оставаться в профессии не более 5 лет (%)

По количеству учителей, намеренных прекратить преподавательскую деятельность, лидерами являются Эстония, Исландия, Литва, Саудовская Аравия, Сингапур, Южная Африка, Швеция и ОАЭ. В этих странах более 25 % учителей желают сменить род деятельности в ближайшие 5 лет. В Австрии, Португалии и Испании этот показатель составляет 5 % или менее.

### 1.1.6 Планирование продолжительности работы директором школы

Для российских директоров школ средний показатель планируемого количества лет на своем посту составляет 9 лет. Руководители школ в среднем по ОЭСР намерены проработать на своих постах еще 8 лет. Учитывая тот факт, что средний по выборке возраст директоров составляет 52 года, можно предположить, что директора учитывают наступление пенсионного возраста, когда строят планы по дальнейшей работе.

Мужчины-директора в России намерены оставаться в профессии немного дольше, чем их коллеги-женщины: 10 и 8 лет соответственно (см. Рис. 13).

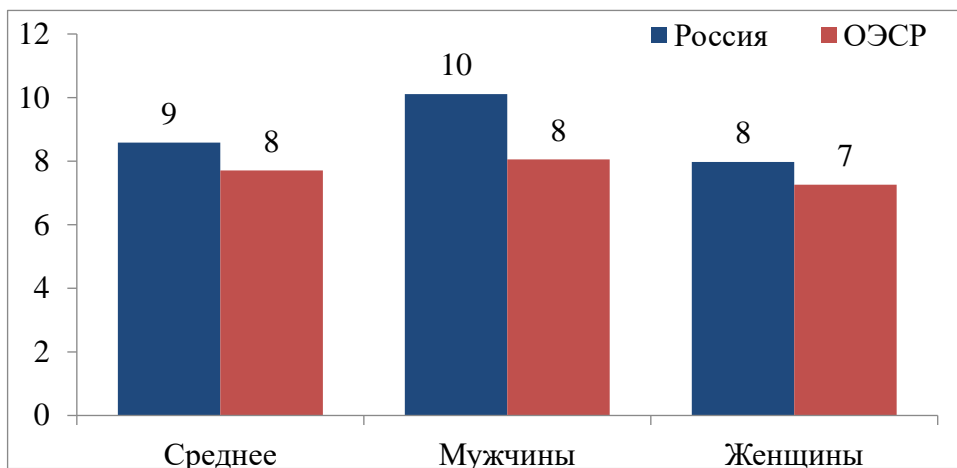


Рис. 13. Количество лет предполагаемой работы директором (среднее, в зависимости от пола)

В течение ближайших 5 лет собираются сменить род деятельности 44 % российских директоров школ в возрасте до 55 лет. Половина из них находятся в возрасте от 45 до 54 лет, а 27 % принадлежат к возрастной категории моложе 45 лет (см. Рис. 14).

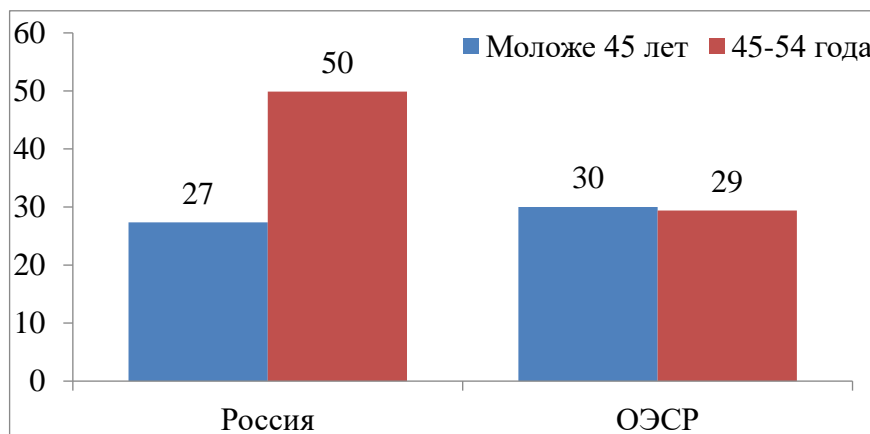


Рис. 14. Доля директоров, намеренных сменить профессию в течение 5 лет (в зависимости от возраста, %)

В среднем по ОЭСР количество руководителей, заявивших о скорой смене рода деятельности, ниже, чем в России, и составляет 29 %, причем разница между возрастными категориями практически отсутствует: среди респондентов, намеренных оставить свой пост, 30 % относятся к группе до 45 лет и 29 % находятся в возрасте 45–54 лет.

При этом 75 % российских руководителей считают, что преимущества их профессии явно перевешивают ее недостатки, и только 7 % сожалеют о том, что стали директорами школ (см. Рис. 15).

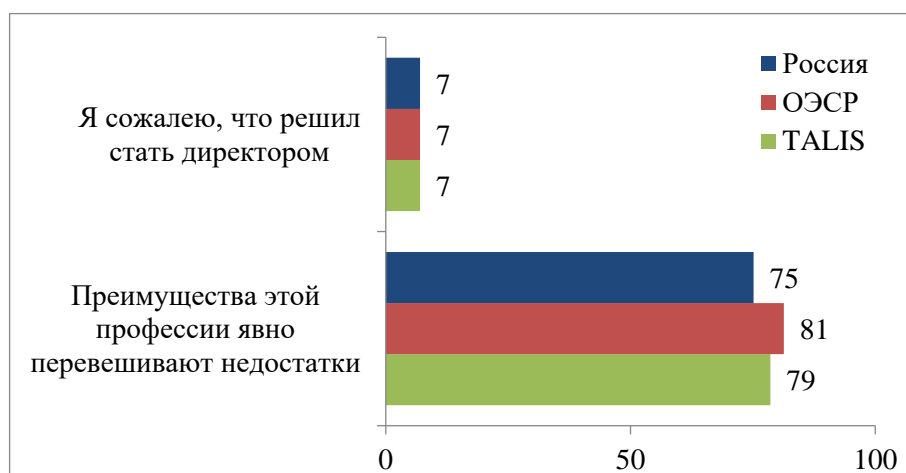


Рис. 15. Аспекты удовлетворенности директоров своей профессией (%)

В среднем по ОЭСР сожаление по поводу выбранной карьеры выразили 7 % руководителей школ, 81 % директоров сообщили, что преимущества их профессии перевешивают ее недостатки (см. Рис. 16).

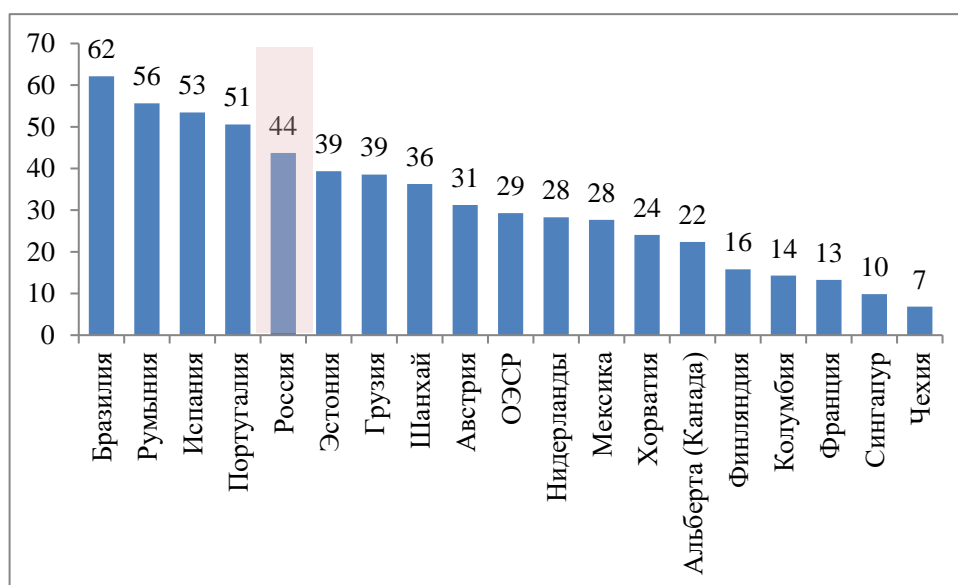


Рис. 16. Доля директоров, намеренных продолжать работать директором менее 5 лет (%)

Лидерами по доле директоров в возрасте до 55 лет, намеренных уйти с работы, стали Испания, Саудовская Аравия, Румыния, Португалия, Мальта, Бразилия. Во всех этих странах о намерении оставить профессию в течение 5 лет сообщили более половины директоров школ. Наиболее стабильная ситуация наблюдается в Сингапуре, Чехии и Кипре, где в ближайшие 5 лет более 90 % директоров намерены остаться на своих постах.

## 1.2 Контингент учащихся школ

### 1.2.1 Социокультурные характеристики учащихся

Согласно ответам российских директоров, 4 % учителей преподают в школах, где более 10 % учащихся составляют учащиеся-эмигранты, 2 % педагогов работают в школах, где более трети учеников живут в неблагополучных социальных условиях; такое же количество учителей учат детей в школах с более 10 % учащихся с ограниченными возможностями здоровья (см. Рис. 17–19).

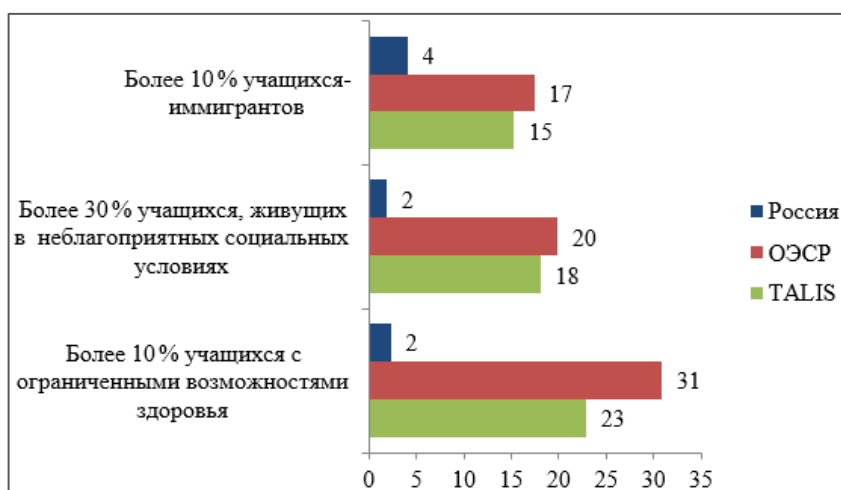


Рис. 17. Особенности контингента школ, согласно ответам директоров (%)

Согласно российской статистике, в 2018–2019 годах 1 646 школ являлись отдельными общеобразовательными организациями для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Еще 3 765 образовательных организаций имели отдельные классы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, 315 114 лиц с ограниченными возможностями здоровья обучались в классах совместно с другими учениками<sup>5</sup>.

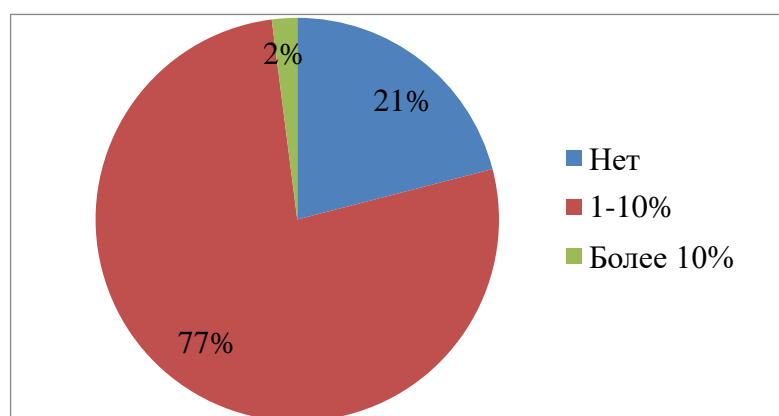


Рис. 18. Доля в школе учащихся с ограниченными возможностями здоровья, согласно ответам директоров российских школ

<sup>5</sup> Сводные отчеты по форме № ОО-1 «Сведения об организации, осуществляющей подготовку по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования» на начало 2018/19 учебного года по Российской Федерации ([https://edu.gov.ru/activity/statistics/general\\_edu](https://edu.gov.ru/activity/statistics/general_edu)).

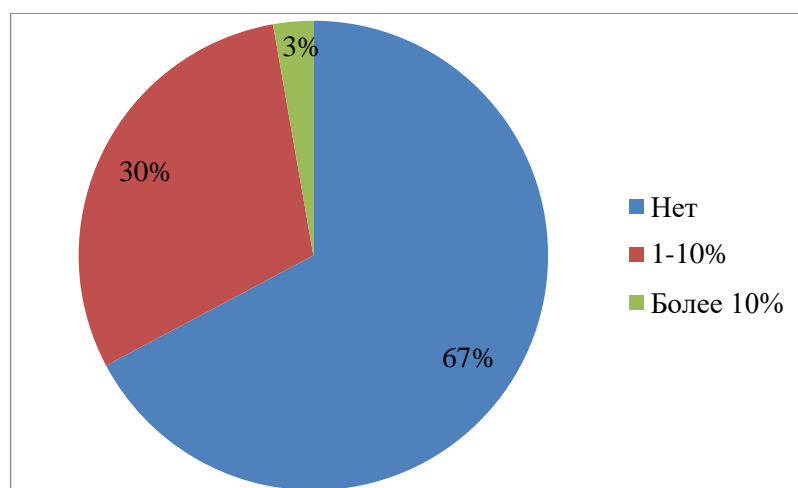


Рис. 19. Доля в школе учеников-иммигрантов, согласно ответам директоров российских школ

Сравнение показателей циклов 2013 и 2018 годов показывает, что количество учителей, работающих в школах, где обучаются более 10 % учеников, чей родной язык отличается от русского (языка преподавания), увеличилось на 4 %. При этом количество педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, а также с учениками, живущими в неблагоприятных социальных условиях, сократилось (см. Рис. 20).

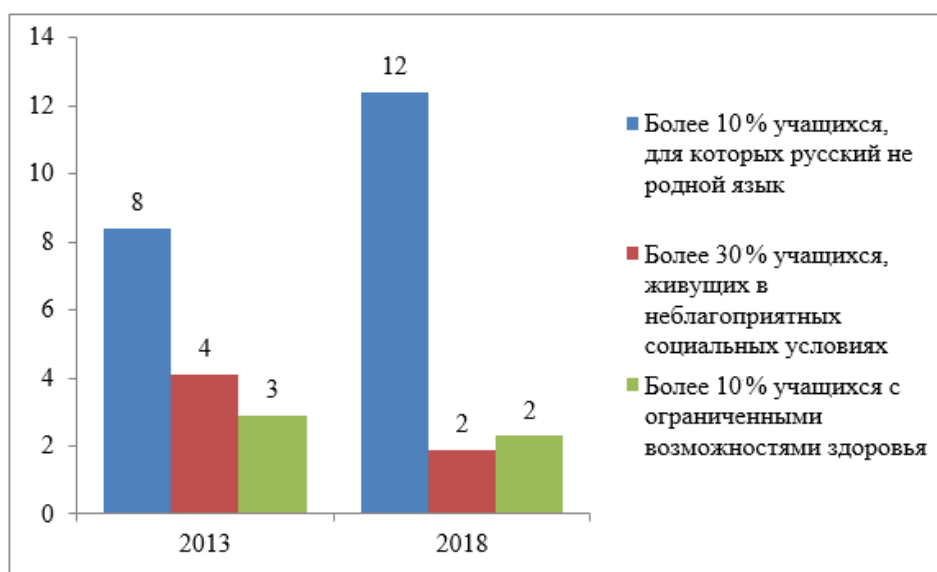


Рис. 20. Изменение количества российских учителей, работающих с различными группами учащихся, согласно ответам директоров (%)

### 1.2.2 Практики поликультурности

Согласно ответам российских педагогов (68 %) и руководителей школ (81 %), в большинстве учебных заведений распространена поддержка мероприятий или организаций, которые поощряют выражение этнической и культурной идентичности учащихся (например, художественные группы). Эти показатели выше, чем в среднем по ОЭСР, где о поддержке таких мероприятий и организаций заявили 54 и 61 % соответственно (см. Рис. 21).

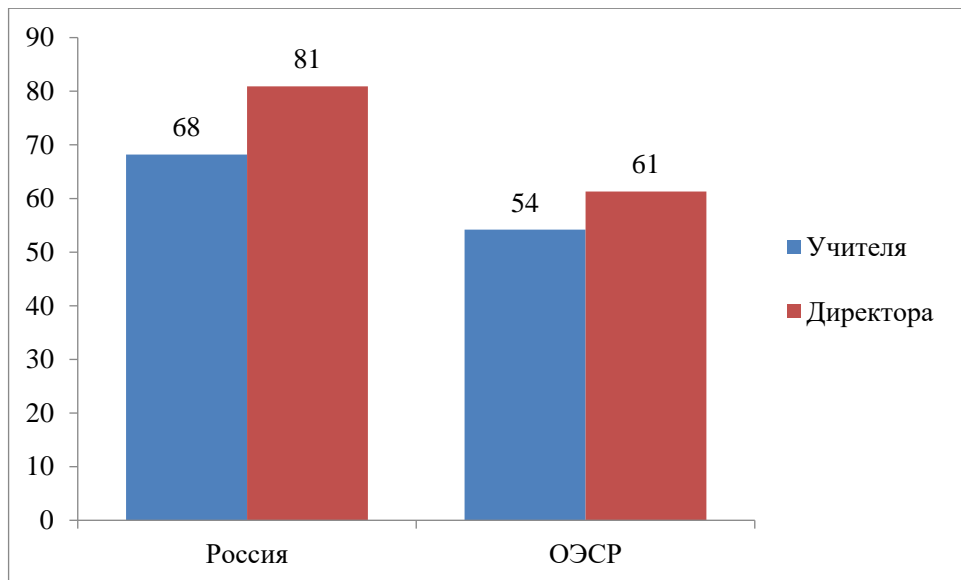


Рис. 21. Поддержка мероприятий или организаций, которые поощряют выражение этнической и культурной идентичности (%)

Также в российских школах популярна практика проведения межнациональных праздников (например, День межнациональной дружбы): об этом сообщили 64 % учителей и 82 % директоров образовательных организаций. Эти показатели также выше средних по ОЭСР, где о проведении межнациональных праздников заявили 45 % учителей и 55 % директоров (см. Рис. 22).

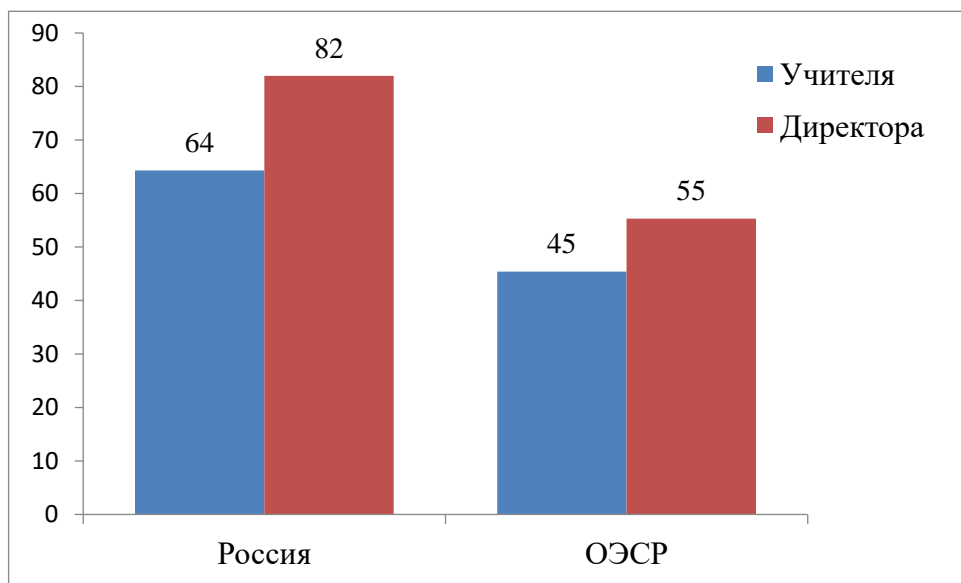


Рис. 22. Организация межнациональных праздников (%)

Российские педагоги (76 %) и руководители школ (84 %) подтвердили наличие в их школах практики обучения школьников борьбе с этнической и культурной дискриминацией. По этому показателю Россия близка к средним значениям по ОЭСР (70 и 80 % соответственно) (см. Рис. 23).

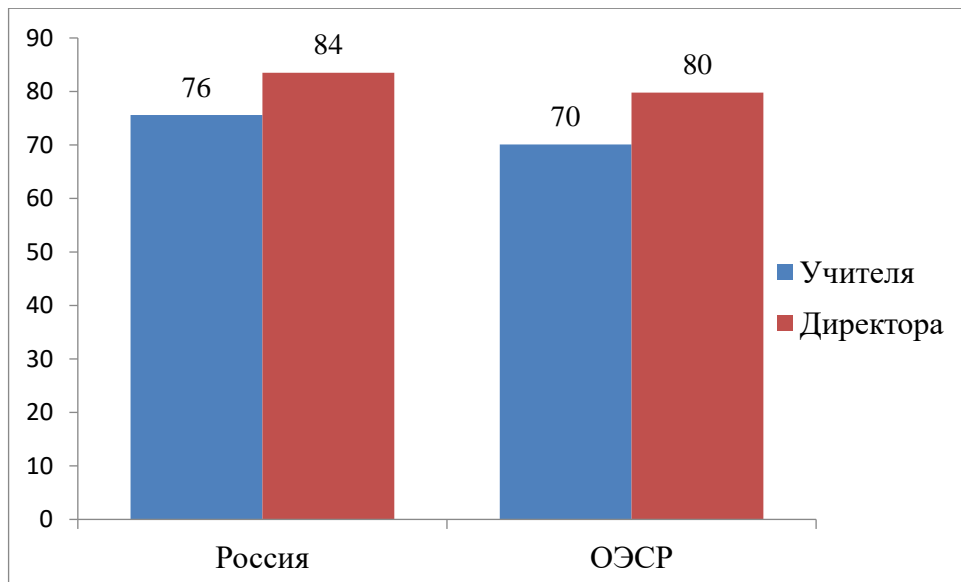


Рис. 23. Обучение учащихся борьбе с этнической и культурной дискриминацией (%)

Наибольшее внимание поликультурным практикам уделяют школы в таких странах и регионах, как Сингапур, Шанхай (Китай), Колумбия. В некоторых странах, например в Швеции, Финляндии, уделяют достаточно мало внимания мероприятиям по поддержке культурной идентичности, однако активно ведут борьбу с этнической и культурной дискриминацией. При этом в Дании ни одна из практик не находит активного воплощения и обе они применяются менее чем третью педагогов (см. Рис. 24).

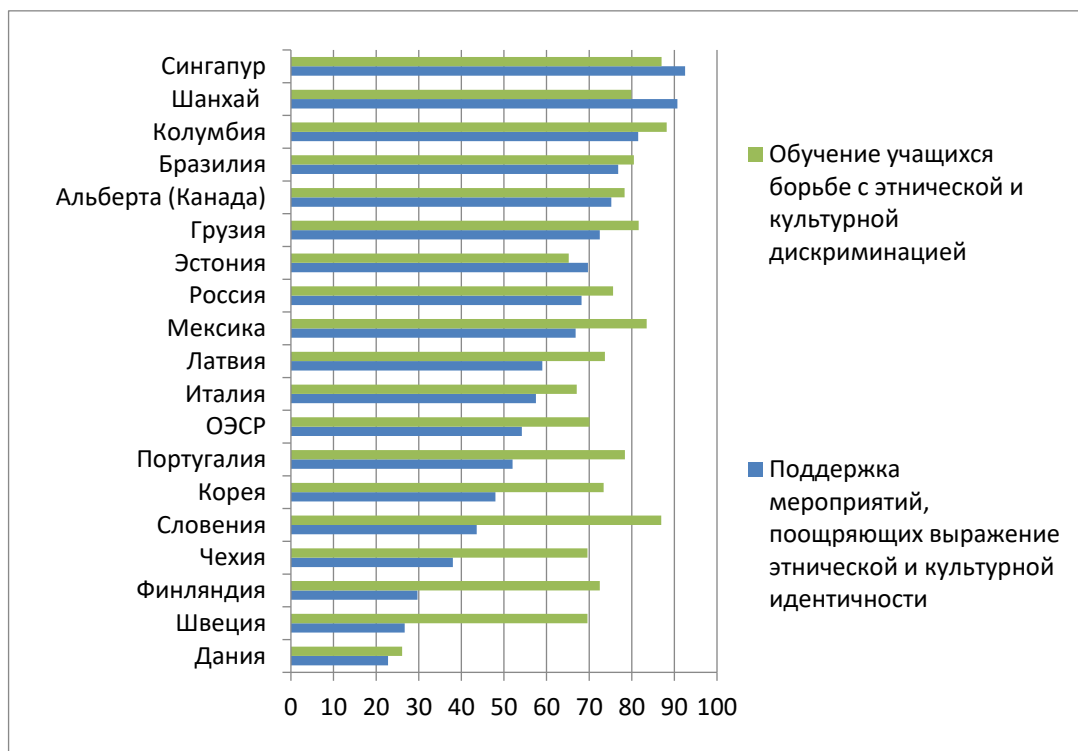


Рис. 24. Поликультурные практики, распространенные в различных странах (%)



### 1.2.3 Уровни образования и конкуренция школ за учащихся

Большинство российских школ (95 %) реализуют программы начального и основного общего образования, 77 % учебных заведений имеют программу среднего общего образования. Дошкольное образование представлено в каждой пятой школе (см. Рис. 25).

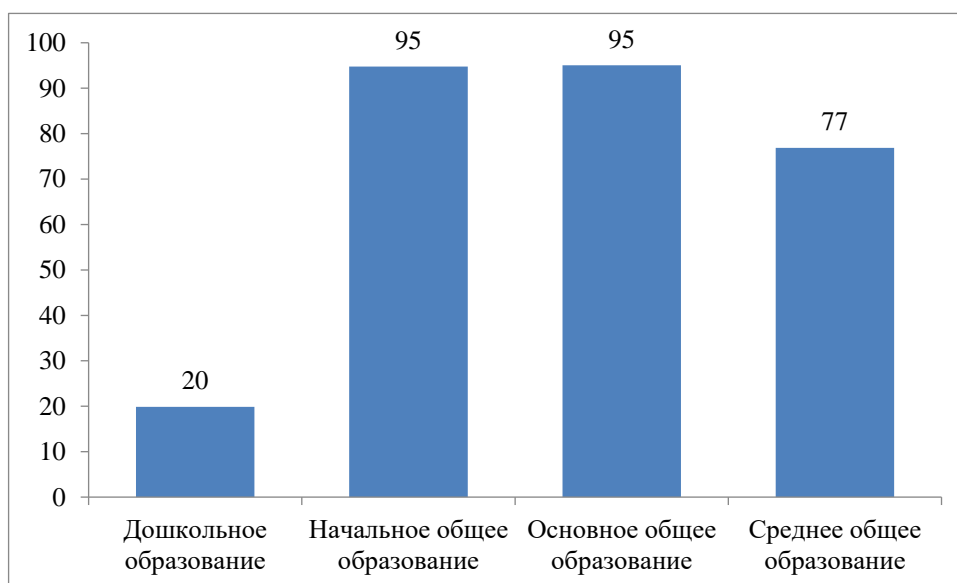


Рис. 25. Наличие образовательных программ разных уровней в российских школах (%)

В зависимости от учебных программ, реализуемых в школах, в России отмечается разный уровень конкуренции между учебными заведениями за учащихся. Так, наименьший уровень конкуренции отмечается в сегменте дошкольного образования. 74 % директоров учебных заведений, реализующих эту образовательную программу, заявили, что не имеют конкурентов в районе, где располагается школа (см. Рис. 26).

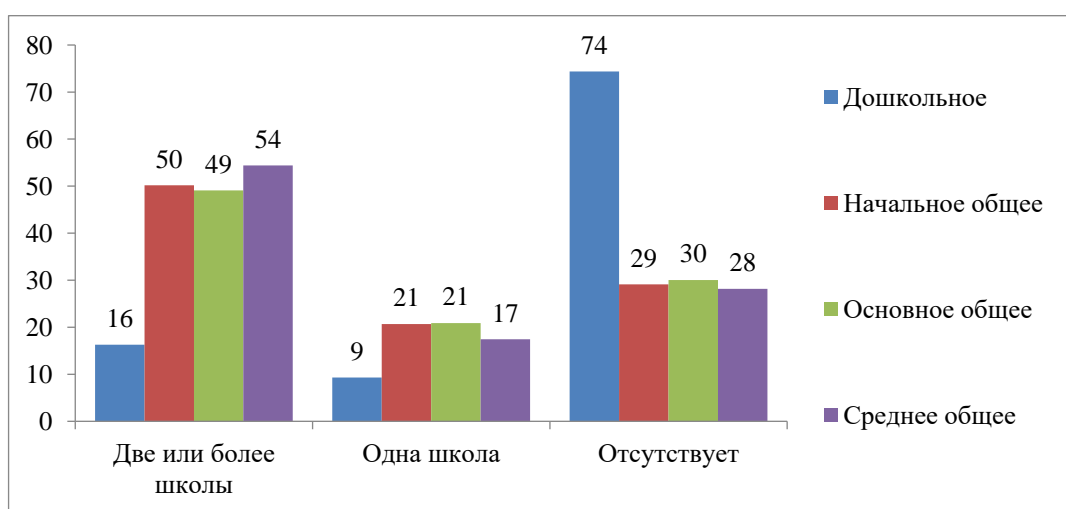


Рис. 26. Наличие поблизости школ, реализующих аналогичные программы образования (%)

Для других уровней образования процент школ, не имеющих конкурентов, примерно одинаков (28–30 %). При этом около половины (49–54 %) учебных заведений в сегменте общего начального, общего основного и общего среднего образования имеют неподалеку две или более конкурирующие школы.

## 2 Руководство школой

### 2.1 Функционал и зоны ответственности директоров и учителей

По итогам исследования, российские директора показали высокую активность и значительную степень вовлеченности в различные аспекты управления школой: кадровые вопросы, бюджетные вопросы, учебный процесс.

#### 2.1.1 Кадровая политика

Наибольшая активность российских руководителей отмечается в кадровой политике: почти все директора лично участвуют в отборе и приеме на работу новых учителей (99,8 %), а также принимают решения по вопросу увольнения или отказа продлевать трудовые договора с педагогами (99,3 %) (см. Рис. 27).

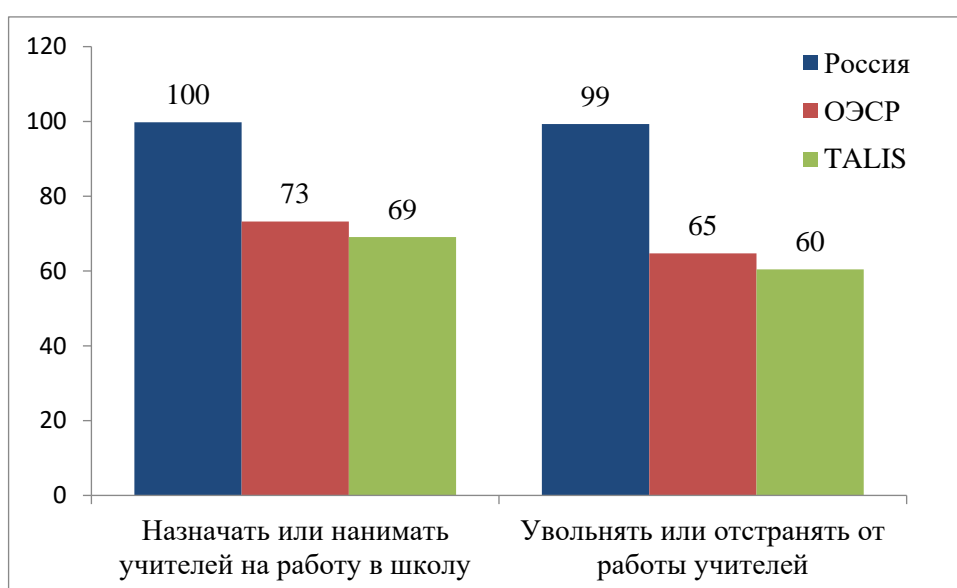


Рис. 27. Вовлеченность директоров в вопросы приема и увольнения учителей (%)

В среднем по ОЭСР активность руководителей в кадровых вопросах заметно ниже, чем в России: 73 % руководителей принимают участие в назначении или найме учителей и 65 % решают вопросы об увольнении или отстранении педагогов.

Как и в России, более 90 % руководителей занимаются кадровыми вопросами в Болгарии, Чехии, Дании, Англии, Эстонии, Грузии, Исландии, Латвии, Литве, Словакии и Словении. В таких странах, как Бразилия, Колумбия, Франция, Япония, Корея, Мексика, Румыния, Саудовская Аравия, Испания, Турция и ОАЭ, менее половины директоров лично занимаются отбором, приемом и увольнением персонала.

При очень высоком уровне вовлеченности в вопросы найма и увольнения российские руководители, согласно их ответам, существенно меньше вовлечены в решение вопросов оплаты труда педагогов: только 28 % директоров устанавливают начальную заработную плату, 31 % принимают решения, связанные с повышением заработной платы (см. Рис. 28).

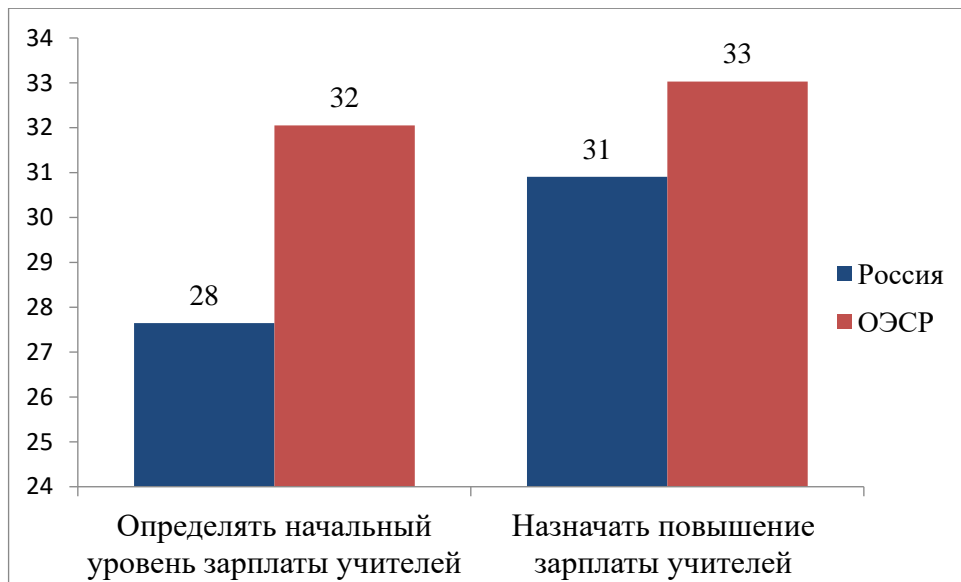


Рис. 28. Вовлеченность директоров в вопросы, связанные с оплатой труда учителей (%)

В среднем по ОЭСР показатели немного выше: треть директоров школ сообщили, что они несут значительную ответственность за установление начальной заработной платы учителей, и 32 % принимают решения о повышении оплаты педагогам.

Согласно результатам исследования, обязанности, связанные с подбором персонала, редко исполняются учителями. Однако в общей закономерности есть исключения. Так, 46 % директоров в Дании и 44 % в Нидерландах сообщили, что преподаватели в их школах сами отвечают за наем новых учителей.

### 2.1.2 Бюджетная политика

Вопросы распределения бюджета в российских школах чаще всего находятся в зоне ответственности руководителей учебных заведений: 82 % директоров сообщили, что лично принимают решения относительно распределения бюджета внутри школы (см. Рис. 29).

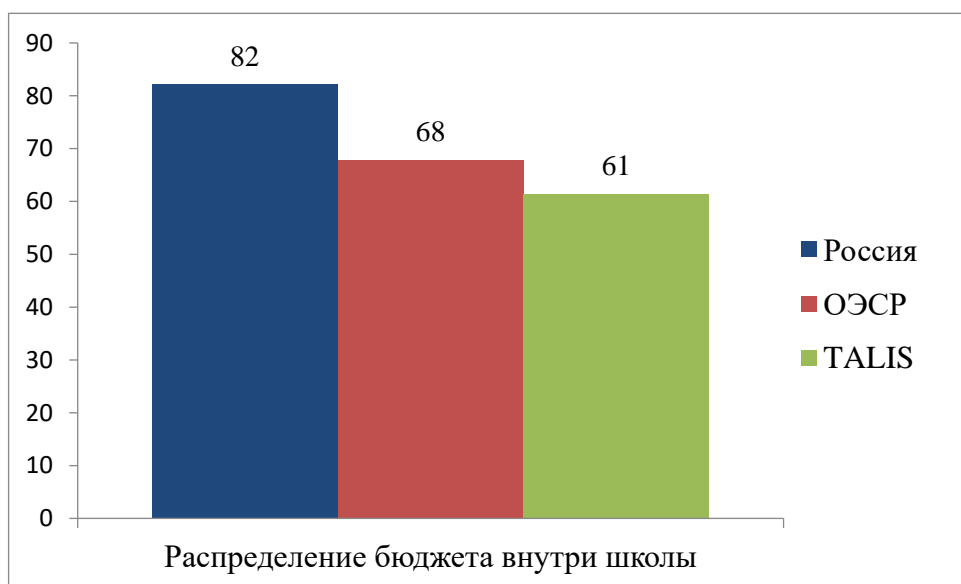


Рис. 29. Вовлеченность директоров в вопросы распределения бюджета (%)

В среднем по TALIS вовлеченность директоров оказывается ниже и составляет 61 %. Наибольшая нагрузка этого типа (для более 90 % руководителей) наблюдается в Болгарии, Чехии, Дании, Финляндии, Нидерландах, Новой Зеландии, Норвегии и Сингапуре, а наименьшая (для менее 30 % директоров) – в Аргентине, Колумбии, Румынии, Саудовской Аравии и Турции.

Вопросы бюджетирования также редко отдаются в зону ответственности учителей. Исключение составляют Корея и Новая Зеландия, где в 20 % случаях бюджетные вопросы решаются педагогами.

### 2.1.3 Дисциплина и прием учащихся

Наряду с наймом и увольнением педагогов, в России директора активно включаются в принятие решений о том, кого из учеников принимать в школу на обучение: 96 % руководителей школ заявили о личном участии в решении такого рода вопросов. В среднем по ОЭСР этот показатель значительно ниже и составляет 78 % (см. Рис. 30).

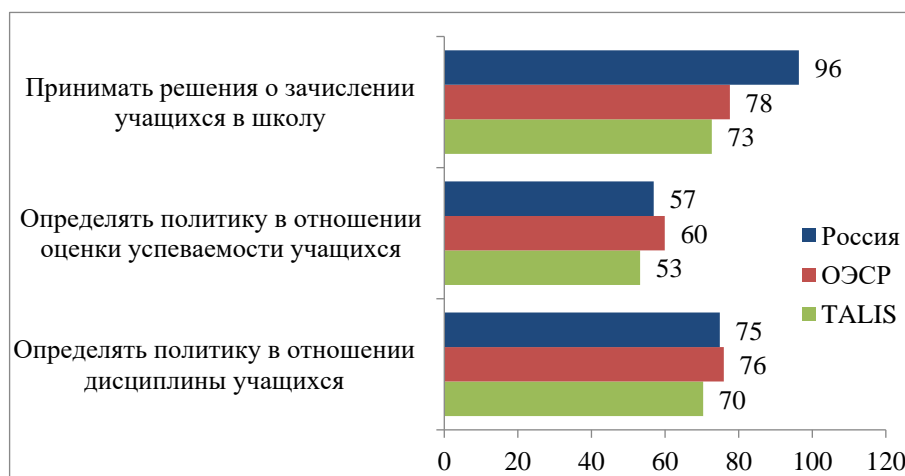


Рис. 30. Вовлеченность директоров в вопросы отбора, оценки и дисциплины учащихся (%)

Существенно ниже вовлеченность российских директоров в определение политики (правил и принципов) в отношении дисциплины учащихся (75 %) и в отношении оценки успеваемости учащихся, включая национальные и региональные итоговые испытания (57 %), причем это соответствует среднему уровню показателей по ОЭСР.

Максимальное число директоров (более 80 %), вовлеченных в решение вопросов школьной политики, – в Чехии, Дании, Великобритании, Новой Зеландии и Сингапуре. Минимальное их количество (менее 50 %) – в Бразилии, Корее, Румынии, Саудовской Аравии, Шанхае (Китай), Южной Африке, Испании, Турции и ОАЭ.

Вопросы дисциплины, отбора учеников и политики оценивания также часто лежат и в компетенции педагогов. Исследование показывает, что учителя принимают достаточно активное, по сравнению с бюджетными и кадровыми вопросами, участие в их решении. В среднем по ОЭСР в 42 % случаев педагоги, согласно ответам директоров, несут значительную ответственность за разработку политики оценки учащихся, в 40 % – за разработку дисциплинарной политики и только в 7 % – за отбор учеников при поступлении (см. Рис. 31).

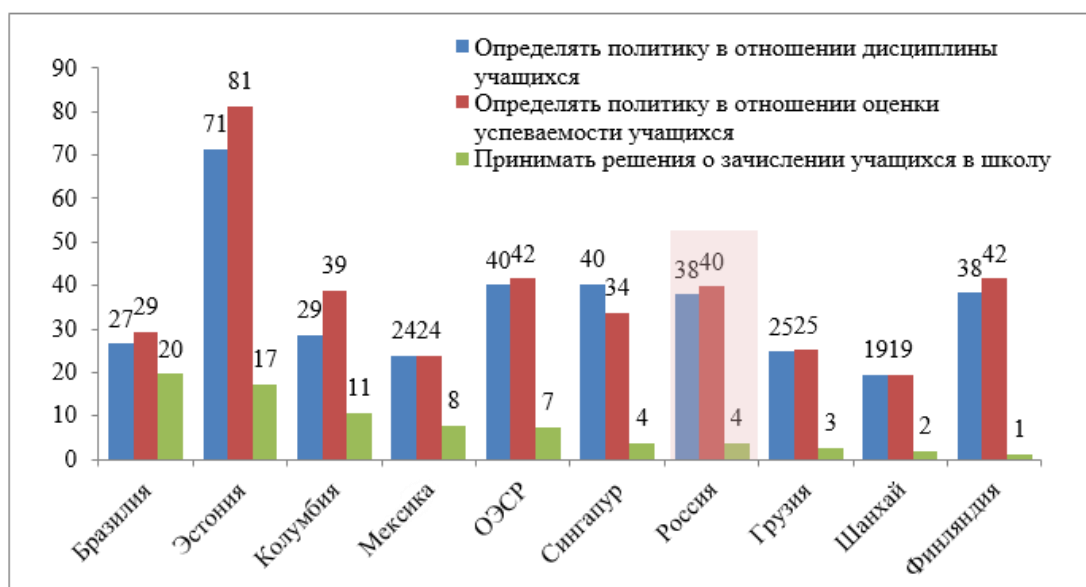


Рис. 31. Вовлеченность учителей школ разных стран в вопросы отбора, оценки и дисциплины учащихся (%)

Наибольший вклад в вопросах оценки учащихся имеют учителя из Исландии (83 %) и Словении (80 %). За дисциплинарные вопросы отвечает наибольшее количество учителей в Эстонии (81 %) и Латвии (71 %).

#### 2.1.4 Учебный процесс

Директора школ активно занимаются учебными вопросами. Российские руководители школ сообщили, что в их зоне ответственности, помимо прочих вопросов, находится выбор учебных программ и курсов, которые будут предложены учащимся (61 %), выбор учебников для использования в школе (59 %) и определение содержания учебных программ (57 %) (см. Рис. 32).

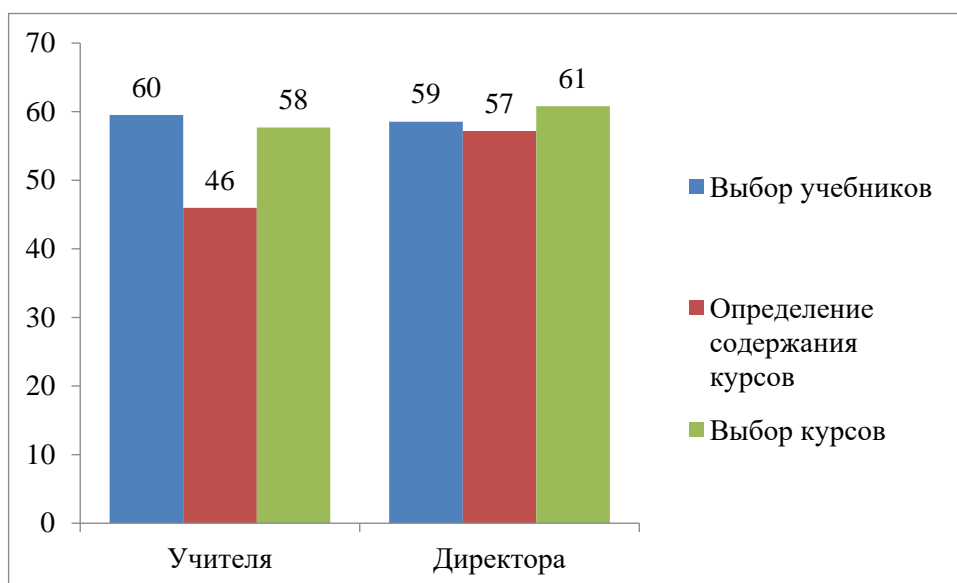


Рис. 32. Участие российских директоров и учителей в решении вопросов, касающихся учебного процесса (согласно ответам директоров, %)

Российские педагоги, исходя из ответов директоров, также несут существенную ответственность за решения по учебным вопросам. Если их вовлеченность в отбор курсов и учебных материалов примерно сопоставима с активностью директоров, то в определение содержания курсов руководители школ вовлечены сильнее.

В Нидерландах 91 % учителей принимают участие в определении содержания учебных курсов, для других стран эти значения равны: в Италии 88 %, Дании 84 %, в Эстонии 82 %, при этом очень низкие показатели (менее 10 %) – в Саудовской Аравии, Турции и Вьетнаме. В России показатель составляет 46 %.

В среднем по ОЭСР активность директоров в вопросах отбора курсов выше, чем в России (66 %), при этом их вовлеченность в выбор обучающих материалов и определение содержания курсов ниже: 48 и 40 % соответственно. Более половины директоров в Аргентине, Чехии, Израиле, Италии, Латвии, России, Сингапуре, Словацкой Республике и Соединенных Штатах Америки утверждают, что выполняют все три эти задачи.

Несмотря на вовлеченность руководителей, в среднем по ОЭСР наибольшую ответственность в учебных вопросах несут учителя. В среднем в 72 % случаев педагоги отбирают учебники, в 52 % учителя определяют содержание учебных программ, в 39 % они отвечают за выбор учебных программ и курсов (см. Рис. 33).

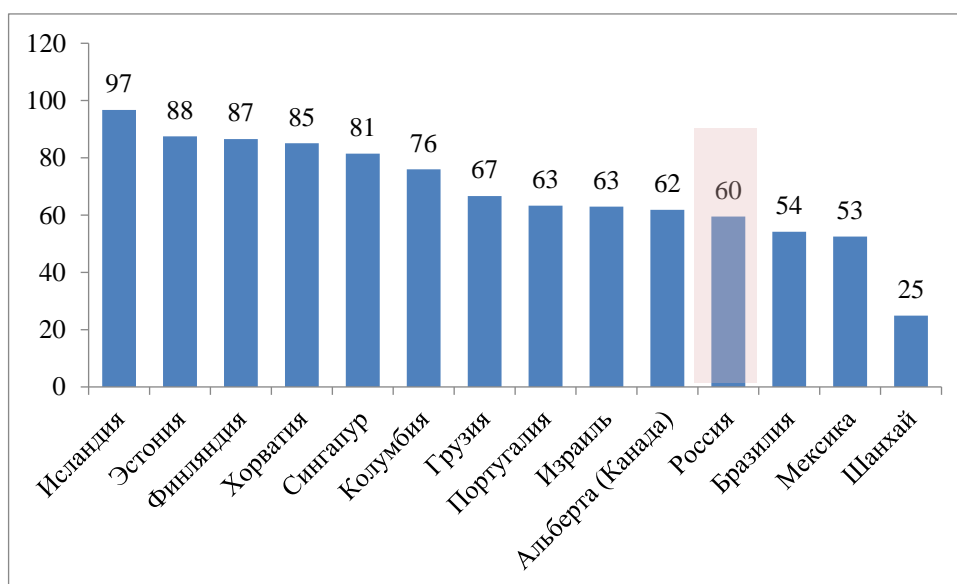


Рис. 33. Ответственность учителей разных стран за выбор учебных материалов (%)

Наибольшие показатели автономии учителей (более 95 %) в выборе учебных материалов имеют педагоги во Фламандском сообществе Бельгии, Исландии и Италии. Наименьшую самостоятельность (менее 30 %) в отборе материалов демонстрируют преподаватели в Японии, Саудовской Аравии, Шанхае (Китай), ОАЭ и Вьетнаме. В России этот показатель составляет 60 %.

## 2.2 Управленческие команды в школах

Изучение структуры управления школой является важным шагом к пониманию степени вовлеченности директоров, учителей и других заинтересованных лиц в процесс принятия решений. Управленческая команда – это группа лиц, работающих в школе, которые несут ответственность за руководство и управление школой, в частности за принятие решений, связанных с использованием ресурсов, учебных программ, оценкой и

анализом за принятие других стратегических решений, связанных с надлежащим функционированием школы. Существование школьной управленческой команды и ее состав указывают на то, каким образом в школах функционирует механизм принятия решений.

### 2.2.1 Наличие управленческих команд в школах

Согласно результатам опроса российских директоров, в 92 % школ в нашей стране есть управленческие команды. В среднем по ОЭСР 87 % директоров сообщают о наличии в своих школах управленческих команд, однако есть регионы, где их количество сравнительно мало: Альберта (Канада) (54 %), Австрия (60 %) и Саудовская Аравия (69 %) (см. Рис. 34).

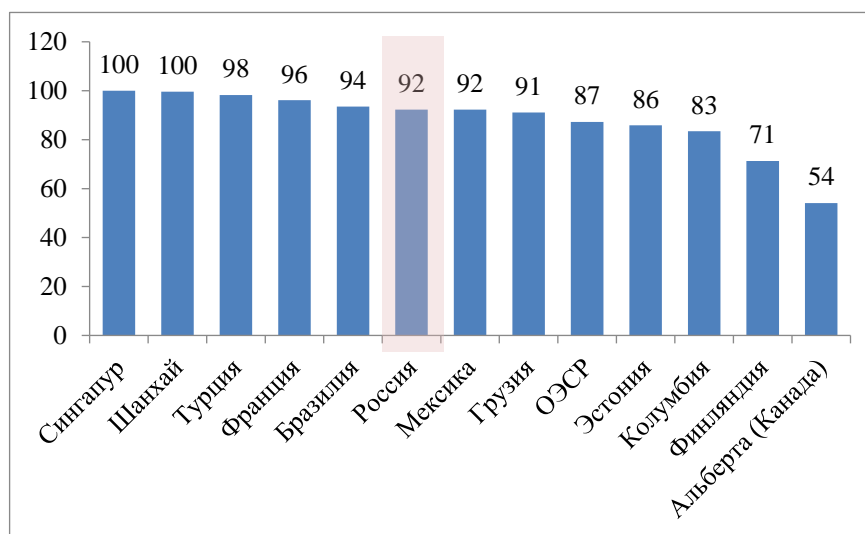


Рис. 34. Наличие управленческих команд в школах различных стран (%)

### 2.2.2 Состав управленческих команд

Почти во все управленческие команды российских школ входят сами директора (99,8 %), а также их заместители (95 %). Руководители методобъединений – третья обширная группа сотрудников, вовлеченная в управленческий процесс: об их участии в управленческих группах сообщили 84 % руководителей (см. Рис. 35).

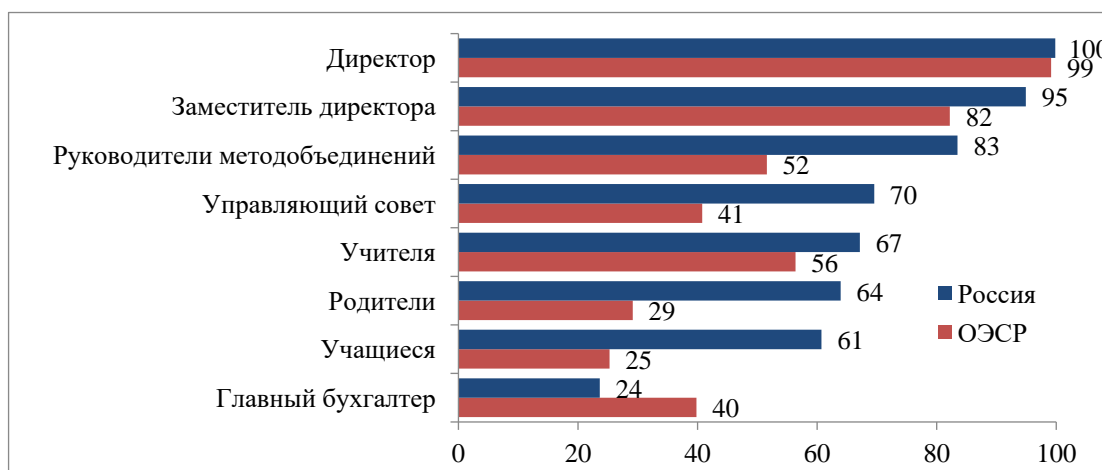


Рис. 35. Состав управленческих команд (%)

Также в управленческие команды российских школ нередко включают учителей (67 %), представителей школьного управляющего совета (70 %), родителей и опекунов учеников (64 %) и самих учащихся (61 %). Фигурой, реже всего вовлеченной в управленческий процесс в российских школах, стал главный бухгалтер или финансовый директор: он входит в состав управленческих команд только в 24 % случаев.

В среднем по ОЭСР помимо самого директора в команде чаще всего присутствует его заместитель (82 %), также в группу входят учителя (56 %), руководители методобъединений (52 %), школьный управляющий совет (41 %), главный бухгалтер или финансовый директор (40 %). Реже в управлении школой участвуют родители и опекуны (29 %) и учащиеся (25 %). Наибольшую степень вовлеченности родителей (более 80 %) демонстрируют школы в Колумбии, Корее, Мексике, Румынии и Турции. В Колумбии и Турции также 80 % руководителей сообщают об участии школьников в управлении образовательным учреждением.

Более 90 % директоров школ в Австрии, Колумбии, Корее и Соединенных Штатах сообщают, что учителя являются членами управленческой команды. Самый низкий процент вовлеченности учителей (менее 25 %) зафиксирован в Дании, Франции, Французском сообществе Бельгии, Исландии, на Мальте, в Нидерландах и Вьетнаме. Дания демонстрирует особенно низкие показатели: только 6 % директоров школ сообщили, что учителя являются частью их школьной управленческой команды (см. Рис. 36).

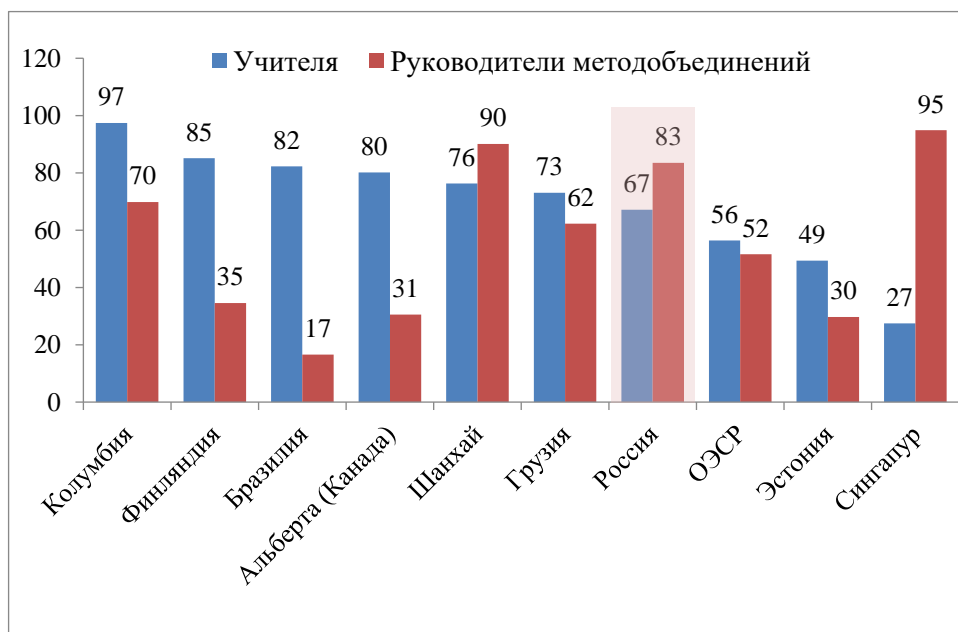


Рис. 36. Присутствие учителей и руководителей методобъединений в школах разных стран (%)

Присутствие руководителей методобъединений в составе школьной управленческой команды существенно различается по странам. В некоторых странах отсутствие учителей в составе школьной управленческой команды компенсируется именно за счет привлечения к управлению школой руководителей методобъединений. Так обстоит дело в Венгрии, Исландии, Нидерландах, Сингапуре и Швеции, где менее 30 % директоров сообщают о вовлечении учителей в принятие решений, но более 70 % из них отмечают, что руководители методобъединений играют в управлении учреждением важную роль.



### 3 Оценка работы учителей и реализация обратной связи

#### 3.1 Официальная оценка работы учителей

В данном разделе под «оценкой» понимаются анализ и оценка работы учителя со стороны директора школы, внешних инспекторов или коллег учителя. Оценка здесь скорее подразумевает более формальный подход (например, на основе официально утвержденной системы контроля за качеством преподавания, с определенными процедурами и критериями), нежели менее официальный (например, неформальное обсуждение).

Оценка учителей осуществляется с целью получения информации об их компетентности и эффективности. Процедура оценки может принимать различные формы, начиная от централизованных национальных систем оценки и заканчивая анализом соблюдения регламентов и правил на уровне школ. Субъекты, методы и последствия оценки для учителей существенно различаются в разных странах.

Оценка деятельности педагогов – это важный элемент эффективных систем образования. Являясь инструментом обеспечения должного уровня качества обучения, при этом она также может дать учителям возможность пересмотреть отдельные аспекты своей педагогической практики, оценить свои сильные и слабые стороны и определить области для совершенствования. В рамках исследования было установлено, каким образом в школах осуществляется оценка учителей: кто ее проводит, как часто, при помощи каких методов.

##### 3.1.1 Кто осуществляет оценку педагогов

Руководители российских образовательных учреждений заявили, что менее одного процента (0,4 %) преподавательского состава в их школах не проходили оценку в течение года. 93 % учителей, по сообщению директоров школ, проходят официальную оценку не реже одного раза в год, при этом директора оценивают педагогов самостоятельно. В 94 % случаев в процедуре оценки работы учителей принимают участие другие члены школьной управленческой команды, в 77 % случаев – специально назначенные наставники. Наименее популярны в российских школах процедуры оценки с участием внешних организаций, лиц (например, инспекторов, представителей муниципалитетов, районов и других лиц, не работающих в данной школе; 46 %) (см. Рис. 37).

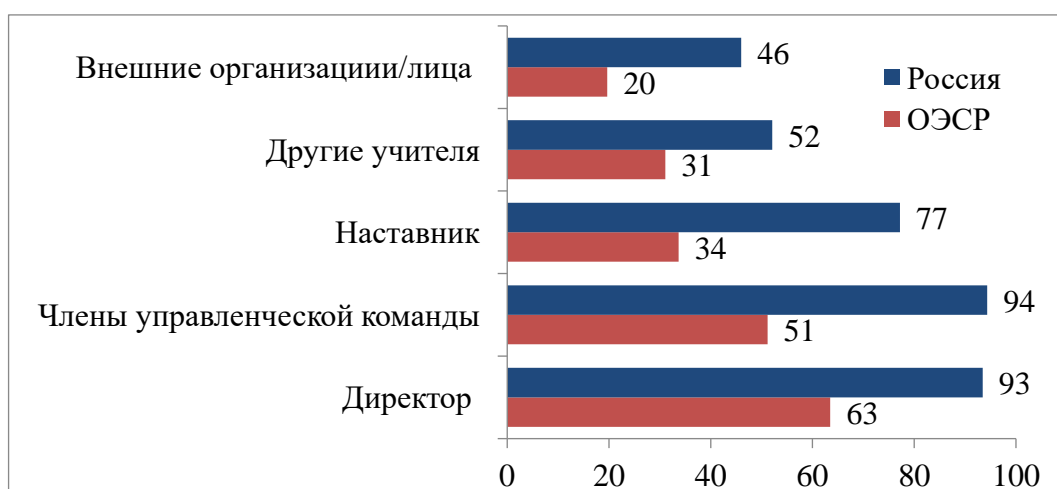


Рис. 37. Субъекты, проводящие официальную оценку учителей в школе (каждый учитель не реже одного раза в год, %)

В среднем по ОЭСР лишь небольшая доля учителей (7 %) работают в школах, в которых не проводятся официальные процедуры оценки педагогов. В некоторых странах, однако, эта доля существенно больше: в Финляндии (41 %), Италии (36 %) и Испании (25 %). В Чехии, Вьетнаме, США, Словакии, Словении, Шанхае, Новой Зеландии, Латвии, Англии 100 % директоров сообщают, что в их школах учителя проходили оценку.

Наличие множества точек зрения делает оценку более надежной, поэтому к оцениванию педагогов, как правило, привлекаются несколько субъектов. Чаще всего в странах ОЭСР для оценки привлекаются три различных субъекта (из пяти, по которым TALIS собирает информацию). Только в Италии и Финляндии (где во многих школах оценка не проводится) среднее число субъектов не превышает двух (см. Рис. 38).

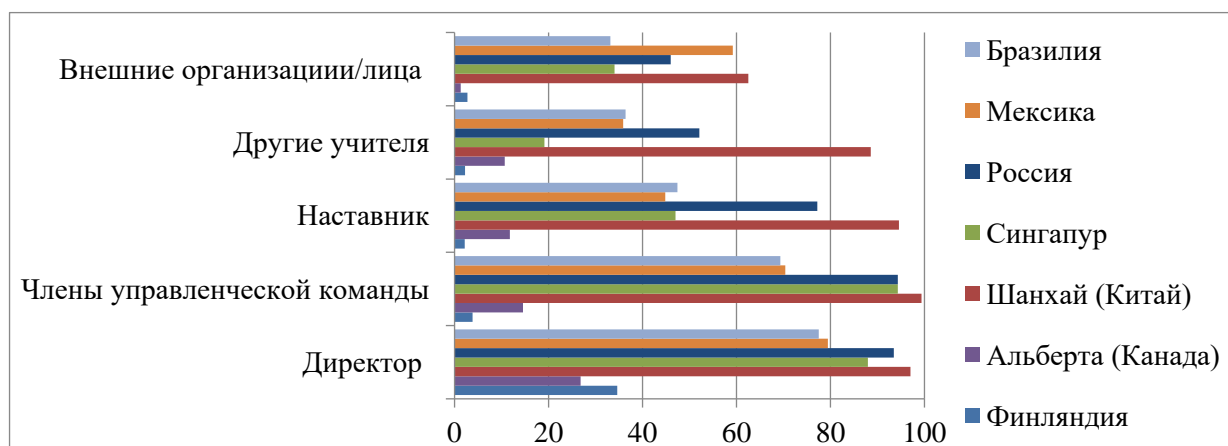


Рис. 38. Субъекты, проводящие оценку педагогов в различных странах

Оценка работы учителей в других странах, как и в России, чаще всего проводится директором школы или членами школьной управленческой команды. В среднем по ОЭСР 63 % директоров оценивают каждого учителя ежегодно, 51 % преподавателей оцениваются другими членами школьной управленческой команды. В период с 2013 по 2018 год доля учителей в школах, не имеющих аттестационных процедур, значительно возросла в Финляндии, Японии, Норвегии и Сингапуре, а также значительно сократилась в Исландии, Италии и Испании. В абсолютном выражении наибольшее изменение наблюдалось в Италии, где этот показатель снизился на 34 п.п. (см. Рис. 39)

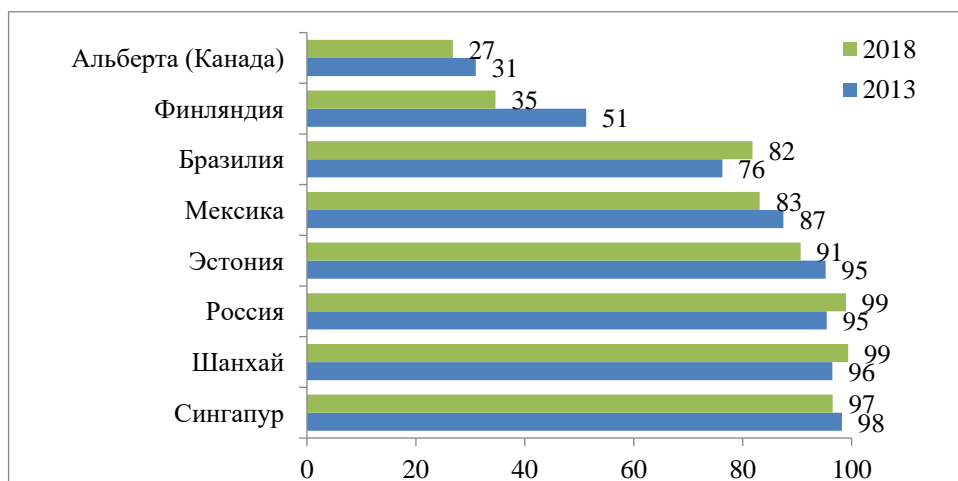


Рис. 39. Доля учителей, ежегодно проходивших официальную оценку в разных странах (по данным TALIS в 2013 и 2018 годах; %)

### 3.1.2 Методы оценки работы учителей

Для оценки педагогов руководство школ применяет разные методики, в том числе наблюдение за преподаванием в классе, опросы учащихся в процессе обучения, оценку знаний учителей в их предметной области, анализ школьной успеваемости учеников и результатов внешних тестов.

Самым популярным методом официальной оценки работы педагогов в России является оценка по результатам деятельности в классе и школе (общая успеваемость, успешность проектов, результаты тестов) – об использовании этого показателя в качестве критерия оценки качества преподавания заявили все руководители школ. Почти все руководители также подтвердили использование для оценки наблюдений за работой учителя в классе (99,5 %) и результатов внешних тестирований учащихся (например, результатов национальных тестов) (99 %) (см. Рис. 40).

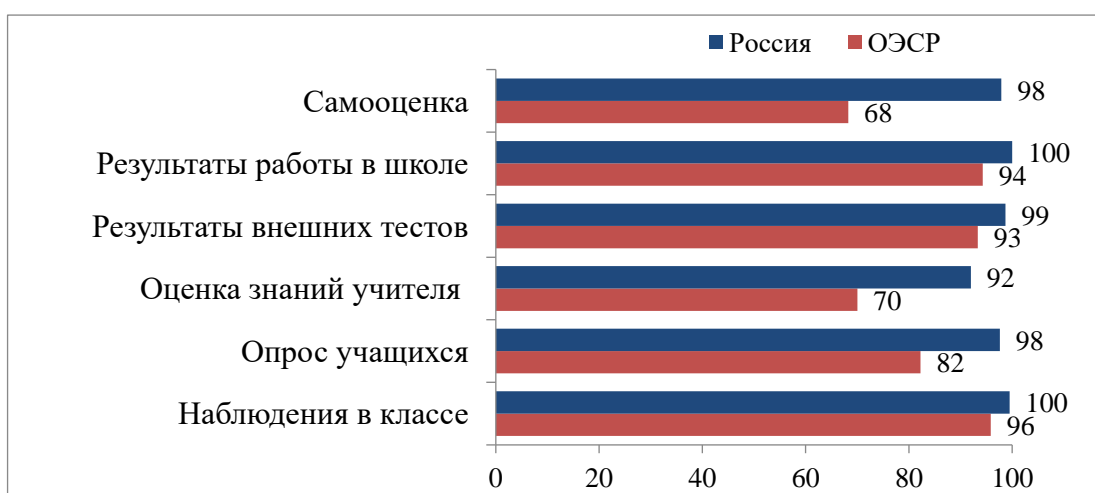


Рис. 40. Методы оценки педагогов (%)

Во всех странах, принявших участие в TALIS, наблюдение за преподаванием в классе обычно является частью процедур оценки учителей в школах, где такие процедуры существуют. Его используют более 90 % школ во всех системах образования, за исключением Финляндии, Исландии, Португалии и Испании.

Результаты учеников также часто используются для оценки преподавателей в различных странах. В среднем по ОЭСР в 94 % случаев применяется оценка по результатам деятельности в классе и школе и в 93 % – анализ результатов внешних тестирований учащихся. Как и в России, в Латвии, Литве, Мексике, Румынии и Шанхае (Китай) все учителя, по словам руководителей школ, оцениваются посредством анализа школьной успеваемости учеников.

### 3.1.3 Административные действия по результатам оценки учителей

По итогам оценки педагогов руководство школ может применить широкий спектр мер, нацеленных на улучшение ситуации. Эти меры могут иметь как характер поощрений (увеличение заработной платы, премии, карьерное продвижение), так и негативный характер (от профилактической беседы до штрафов или увольнения). Также руководство школы может назначить преподавателю наставника или разработать план профессионального развития.

После проведения оценки учителей руководители российских школ принимают меры по поощрению успешных педагогов и устранению проблем в случае их обнаружения. Все директора сообщают, что после оценки разрабатывается план профессионального развития или план подготовки учителя. Также популярные у российских директоров меры – это назначение наставника, чтобы помочь учителю улучшить свои профессиональные навыки (96 %), и увеличение заработной платы преподавателя или выплата ему премии (95 %). Самой непопулярной мерой является увольнение или отказ в продлении трудового договора (39 %), также реже прочих мер встречаются материальные санкции, такие как отмена прибавок к зарплате или снижение стимулирующих выплат (60 %) (см. Рис. 41).

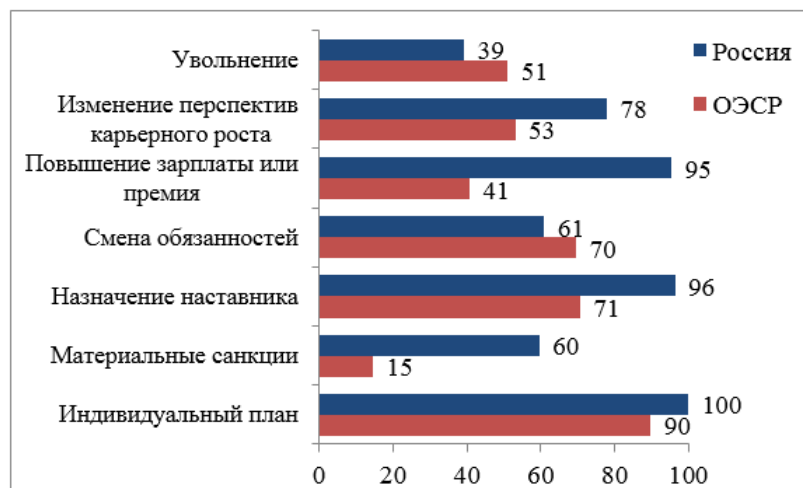


Рис. 41. Меры, принимаемые в отношении педагогов после проведения оценки (%)

В международном срезе самые популярные практики – это разработка индивидуального плана развития педагога (89 %), назначение наставника (70 %), изменение в трудовых обязанностях учителя (например, уменьшение или увеличение преподавательской нагрузки, административные/управленческие обязанности или обязанности наставника; 70 %). Материальные санкции применяются редко (15 %), зато более распространена практика увольнений (51 %). Помимо России, наставничество часто применяется в Казахстане, Нидерландах, Шанхае (Китай), Сингапуре, Альберте (Канада), Австралии – во всех этих странах показатель превышает 95 % (см. Рис. 42).

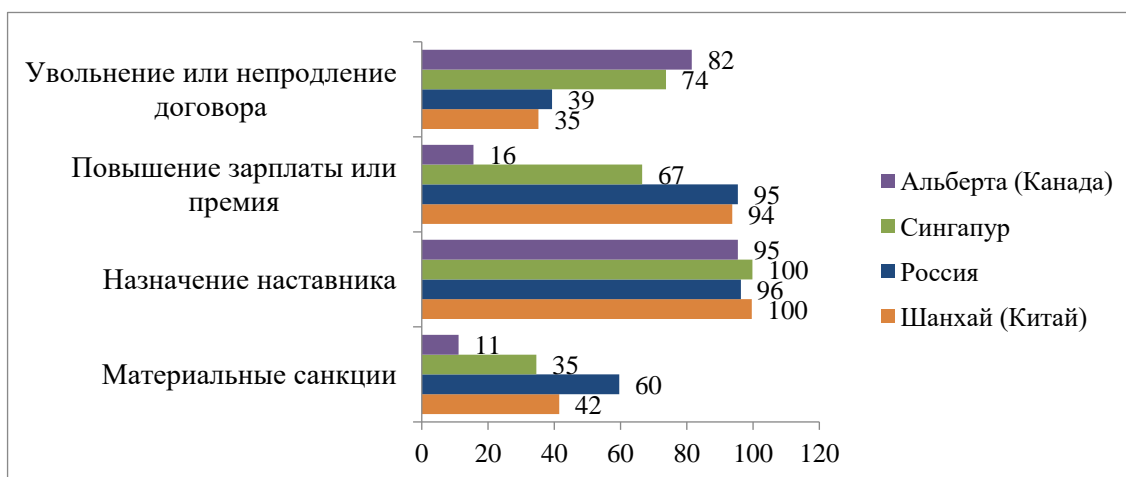


Рис. 42. Применение административных мер в отношении педагогов по результатам официальной оценки (по отдельным странам, %)

По итогам исследования, в России зафиксирован один из самых высоких процентов применения материальных санкций. Также чаще других стран практикуют такой способ воздействия на учителей директора школ в Англии (61 %) и Швеции (74 %). Что же касается увольнений, такие меры применяются в России реже, чем в среднем по выборке. Наименьший процент смещения педагогов с должностей продемонстрировали Турция (13 %), Япония (12 %), Италия (10 %), Саудовская Аравия (7 %).

В период с 2013 по 2018 год во многих странах наблюдалась тенденция к увеличению количества случаев использования материальных поощрений, причем Россия наряду с Италией и Швецией демонстрируют максимальный рост: за 5 лет этот показатель увеличился в этих странах на 36, 62 и 33 процентных пункта соответственно. Наибольшая негативная динамика наблюдается в Сингапуре (-21 п.п.), Исландии (-7 п.п.) и Румынии (-6 п.п.) (см. Рис. 43).

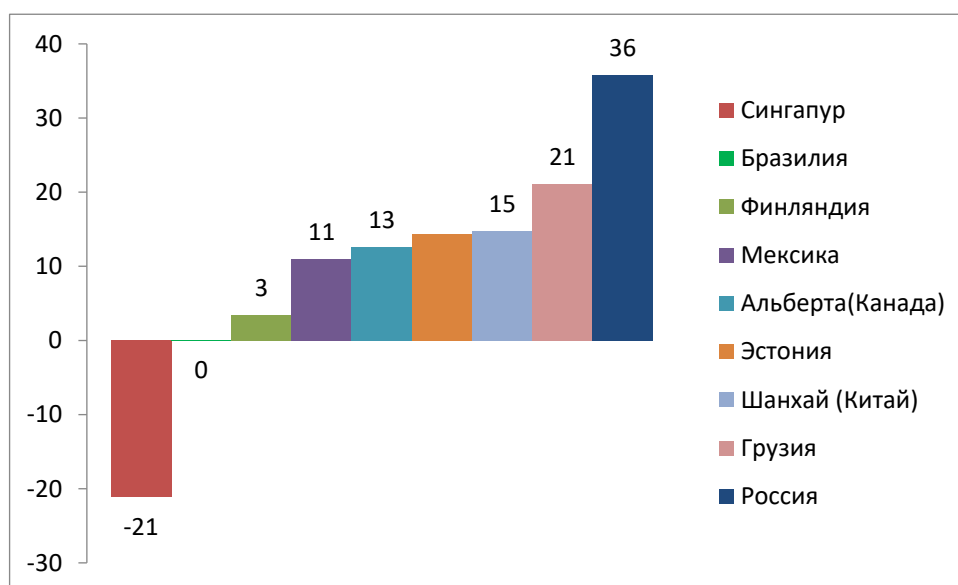


Рис. 43. Динамика использования материальных поощрений в отношении учителей в разных странах в период с 2013 по 2018 год

### 3.2 Реализация обратной связи учителям

В настоящем исследовании под «обратной связью» понимается любое сообщение, которое учитель получает относительно его работы (например, после посещения его уроков, при обсуждении с ним учебной программы или результатов учащихся).

Обратная связь является важным рычагом повышения качества преподавания, она может способствовать повышению эффективности работы учителей, помогая им осознать и развить свои сильные стороны и устранить слабые места в педагогической практике. Исследования также показывают, что предоставление учителям конструктивной обратной связи оказывает серьезное влияние на успеваемость учащихся в их классах.

Обратная связь может носить формальный или неформальный характер и формироваться на основании наблюдения за учителями во время уроков, обсуждения учебной программы, оценки результатов учащихся. Задача исследования – выяснить, получают ли педагоги обратную связь, если да, то от кого и в каком виде она поступает. Кроме того, важно выяснить, как учителя оценивают полезный эффект обратной связи.

Источниками обратной связи на уровне школы могут быть директор школы, члены школьной управленческой команды, а также коллеги-преподаватели. Кроме того, обратная связь может поступать из внешних источников – от сторонних лиц и организаций.

Способы сбора информации для обратной связи достаточно разнообразны: анализ успеваемости учащихся и их оценок в ходе обучения, учет результатов внешних и внутренних тестирований, наблюдение за уроками, опрос учеников, аттестация преподавателей и так далее.

### 3.2.1 Распространенность обратной связи

В России 98 % педагогов рассказали, что за время работы в школе получали обратную связь, по крайней мере, от одного источника. В среднем по ОЭСР этот показатель чуть ниже и составляет 90 % (см. Рис. 44).

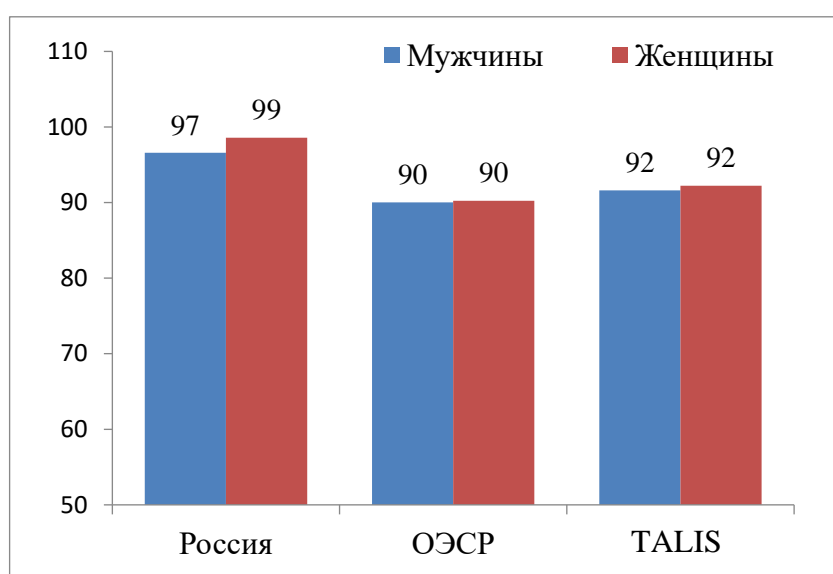


Рис. 44. Получение обратной связи о своей работе (по полу, %)

Самая высокая активность по получению обратной связи зафиксирована в Чехии, Великобритании, Сингапуре, Южной Африке и Вьетнаме – в этих странах более 99 % учителей сообщают, что получают обратную связь в своей школе. В странах с самыми низкими показателями значительная доля педагогов никогда не получали обратной связи. Доля таких учителей велика в Финляндии (40 %), Исландии (39 %), Италии (27 %) и Португалии (24 %).

Зачастую объем получаемой обратной связи варьируется в зависимости от пола, возраста и опыта преподавания. В трети стран и экономик, участвующих в исследовании, доля опытных учителей (более 5 лет опыта), сообщивших о получении обратной связи, выше, чем для их молодых коллег (см. Рис. 45).

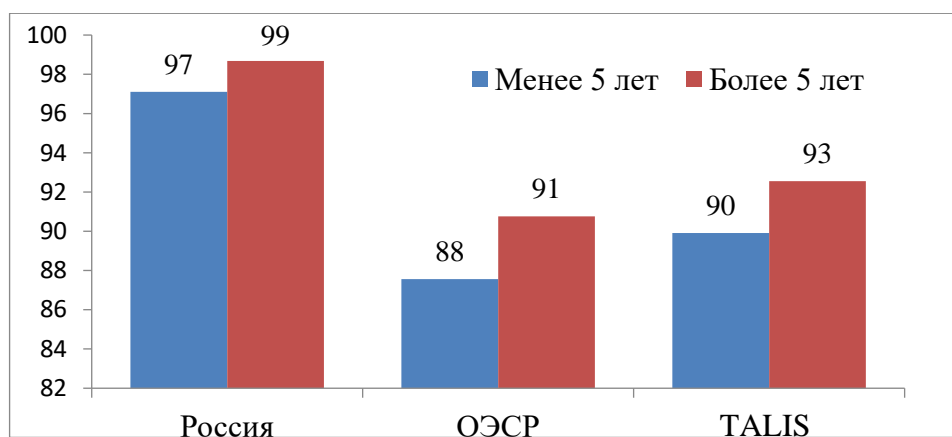


Рис. 45. Получение обратной связи о своей работе (по стажу преподавания, %)

Для России эта тенденция также актуальна, но разница не велика и составляет менее 2 %. В Канаде, Фламандском сообществе Бельгии и Шанхае значительно выше доля начинающих учителей, которые сообщают о получении обратной связи, по сравнению с их более опытными коллегами.

### 3.2.2 Источники обратной связи

Результаты исследования показывают, что учителя, как правило, получают обратную связь из нескольких источников, например от директора или члена школьной администрации, а также от других сотрудников школы, которые не являются членами школьной управленческой команды.

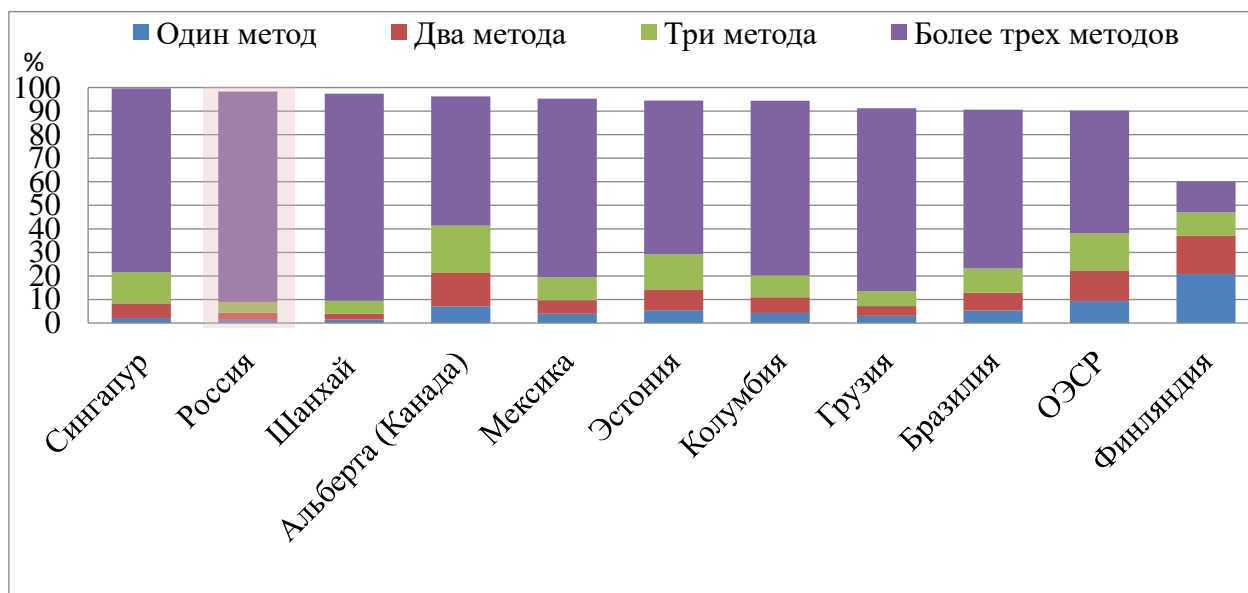


Рис. 46. Количество методов получения обратной связи по странам (%)

В России единственный источник обратной связи обозначили 25 % педагогов, два источника – 40 %, три источника – 33 %. В среднем по ОЭСР 60 % педагогов сообщают о получении обратной связи из двух или трех источников, в то время как 30 % – только об одном источнике (см. Рис. 46).

В России 56 % учителей получают обратную связь из внешних источников и 98 % – из разных источников на уровне школы (см. Рис. 47).

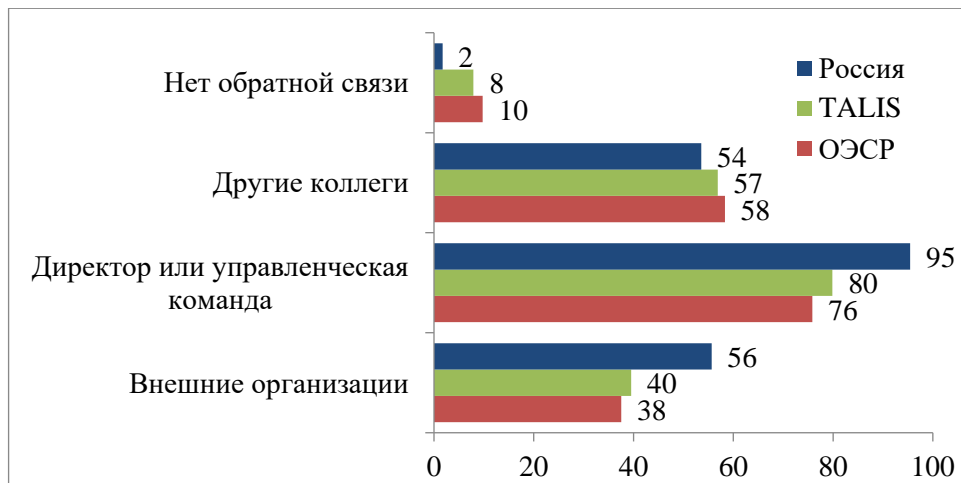


Рис. 47. Источники обратной связи (%)

Обратная связь на уровне школы (полученная от директора школы, членов школьной управленческой команды и других коллег в школе) является наиболее распространенной в среднем по ОЭСР – о ней сообщили 88 % учителей. Обратная связь от внешних лиц и организаций менее распространена – ее подтвердили 38 % педагогов.

### 3.2.3 Методы сбора информации для обратной связи

В России самыми популярными методами сбора информации для обеспечения обратной связи являются наблюдение за учителями в ходе занятий (96 %) и оценка по результатам деятельности в классе и школе (например, по успеваемости учащихся, успешности проектов, результатам тестов) (96 %). Несколько реже используются опросы учеников (83 %) и самооценка учителей (87 %).

В среднем по ОЭСР также большинство учителей сообщают о получении обратной связи через наблюдения в классе (80 %), оценку результатов деятельности в классе и школе (70 %) и анализ результатов внешних тестирований учеников (64 %). Самым непопулярным методом является самооценка учителей: на ее использование указали 43 % респондентов. Также не очень популярны опросы учащихся о преподавании (49 %) и оценка знаний в предметной области (50 %) (см. Рис. 48).

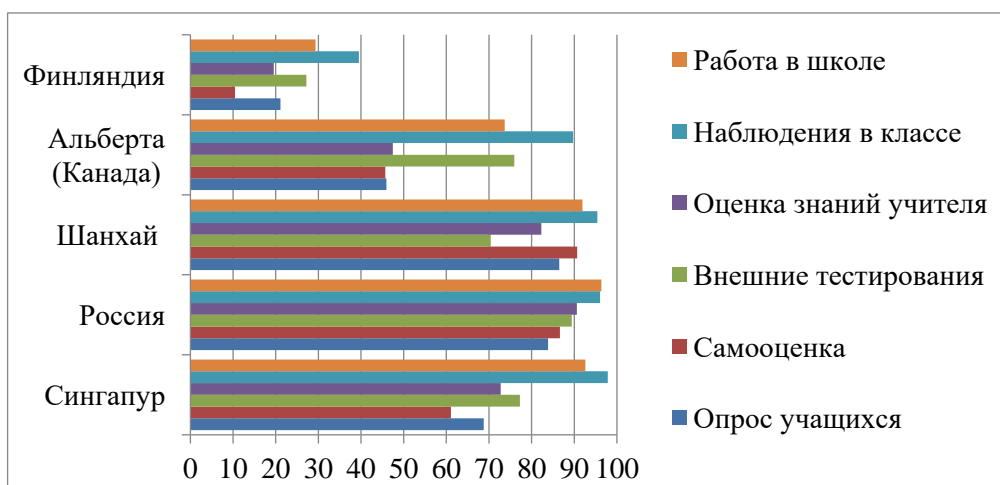


Рис. 48. Распространенность методов обратной связи в различных странах (%)



### 3.2.4 Эффект от обратной связи

Большинство российских педагогов (82 %) заявили, что обратная связь, полученная ими за последние 12 месяцев, оказала положительное влияние на их преподавательскую практику. При этом наблюдается существенная разница в оценке полезности обратной связи мужчинами и женщинами. Первые демонстрируют более скептическое отношение к ней: количество положительных отзывов у мужчин меньше, чем у женщин (см. Рис. 49).

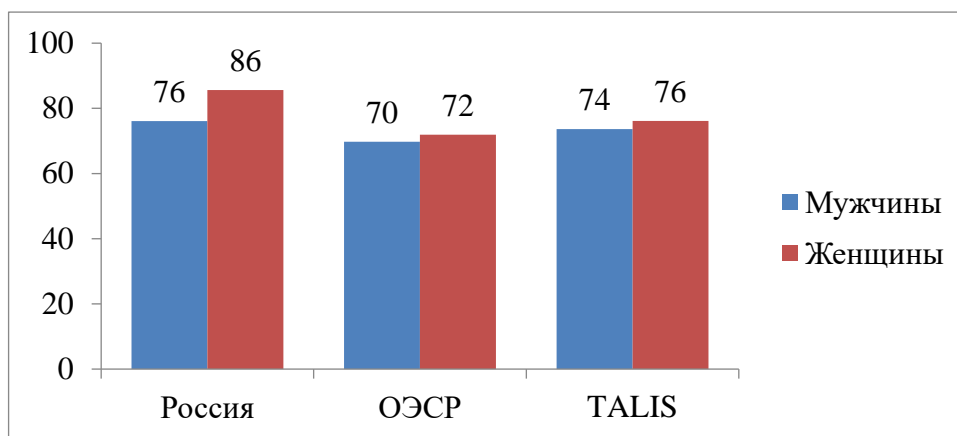


Рис. 49. Согласие учителей с наличием положительных эффектов обратной связи (в зависимости от пола, %)

В российских школах разницы между восприятием обратной связи педагогами с разным стажем преподавания не наблюдается, в то время как присутствует небольшое различие в восприятии в зависимости от возраста: педагоги старше 50 лет немного чаще одобряют обратную связь, чем их коллеги моложе 30.

В среднем по ОЭСР восприятие обратной связи несколько менее положительное, чем в России: 71 % учителей указали в анкете хотя бы один положительный эффект обратной связи. В Грузии, Казахстане, Латвии, Румынии, Шанхае (Китай), Сингапуре, Южной Африке и Вьетнаме по меньшей мере 85 % учителей, получивших обратную связь, оценивают ее положительно. Менее 60 % учителей разделяют эту точку зрения в Бельгии, Дании, Финляндии, Франции, Португалии и Испании. Интересно отметить, что системы образования, в которых обратная связь менее распространена, также являются системами, в которых учителя находят ее менее полезной (см. Рис. 50).

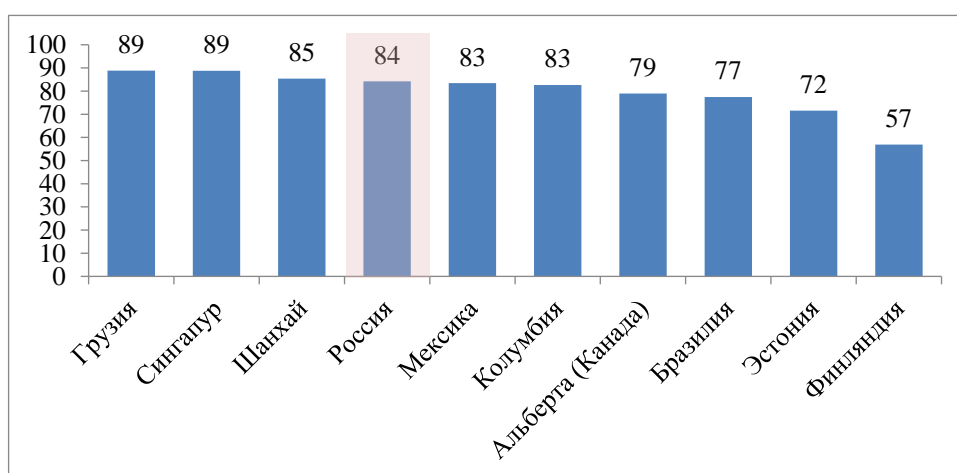


Рис. 50. Полезность обратной связи для педагогов разных стран (%)

Во многих странах, в отличие от России, восприятие учителями полезности обратной связи варьируется в зависимости от возраста и опыта преподавания. В среднем по ОЭСР 79 % молодых учителей (в возрасте до 30 лет) считают, что она оказала положительное влияние, по сравнению с 70 % старших учителей (в возрасте от 50 лет).

Три четверти российских учителей отмечают полезность обратной связи для повышения методической компетентности в преподавании предмета (77 %), для использования результатов оценивания учащихся для улучшения их обучения (75 %), для знания и понимания преподаваемых предметов (71 %), а также две трети (66 %) говорят о том, что полученная обратная связь повлекла за собой положительные изменения в отношении управления классом (см. Рис. 51).



Рис. 51. Положительные эффекты обратной связи (%)

В среднем по ОЭСР 55 % учителей, сообщающих о получении обратной связи, считают, что она оказала положительный эффект на методическую компетентность в преподавании их предмета. Также 50 % педагогов отмечают, что обратная связь позволила эффективнее использовать результаты оценивания учащихся для улучшения их обучения, 45 % учителей сообщают, что получение обратной связи привело к позитивным изменениям в руководстве классом и понимании их основного предмета (см. Рис. 52).

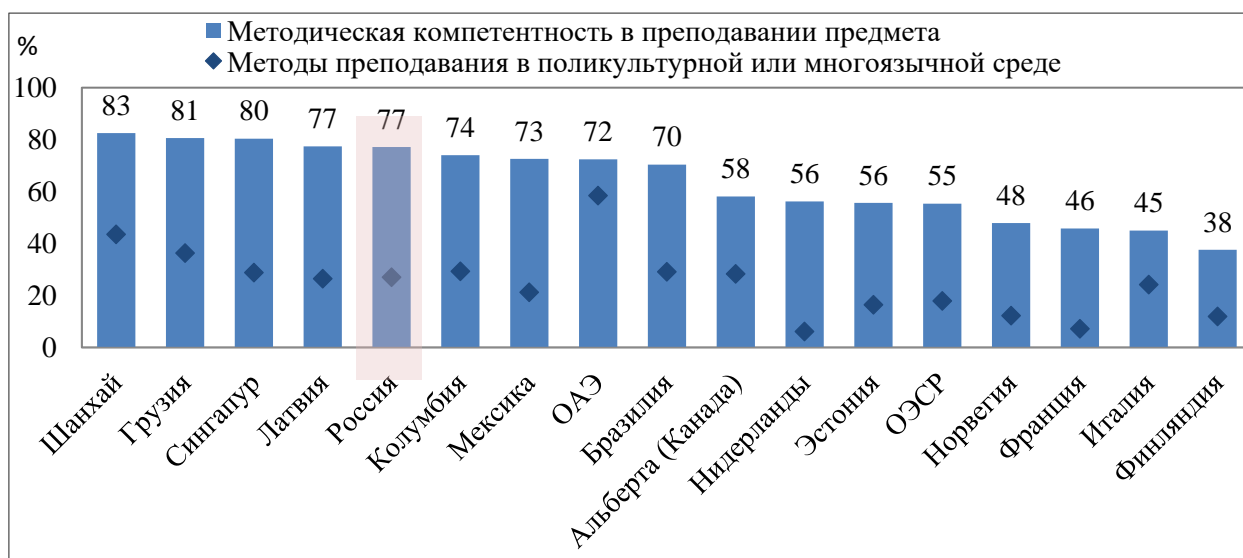


Рис. 52. Полезные эффекты обратной связи в различных странах (%)

## 4 Школьный климат и удовлетворенность работой

### 4.1 Вовлеченность в принятие решений, сотрудничество и взаимодействие в школьном коллективе

Общий климат в школьном коллективе складывается из множества формальных и неформальных факторов, среди которых можно выделить профессиональное сотрудничество, межличностные отношения работников, а также модели принятия решений. Важнейшими признаками позитивного климата и благоприятной школьной культуры являются взаимная поддержка, доверие и солидарность.

Согласно итогам исследования, в российских школах преобладает положительный климат и развита традиция совместного принятия решений. Это позволяет выстраивать позитивную школьную культуру, необходимую для эффективного сотрудничества.

#### 4.1.1 Принятие решений

Первый важный блок показателей, характеризующих климат в учебном заведении, – это возможность представителей различных групп участвовать в принятии решений, касающихся жизни школы.

Согласно ответам директоров российских школ, наша страна демонстрирует высокий уровень вовлеченности различных групп заинтересованных лиц в принятие решений. Так, почти все руководители (99,8 %) отмечают, что персонал учебных заведений имеет возможность активно участвовать в принятии школьных решений. Данный показатель, согласно ответам директоров, очень высок по всем странам и в среднем по ОЭСР составляет 98 %, однако не всегда такую высокую вовлеченность подтверждают сами педагоги (см. Рис. 53).

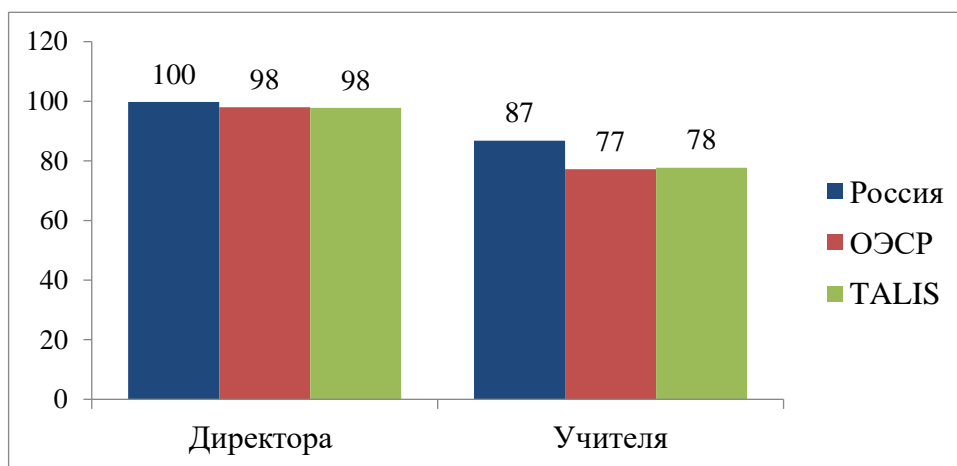


Рис. 53. Возможность сотрудников школы участвовать в принятии решений в школе, согласно ответам директоров и учителей (%)

Российские учителя в своих ответах в подавляющем большинстве солидарны с директорами: 87 % педагогов подтвердили возможность персонала школы влиять на принимаемые решения. В других странах, таких как Австралия, Бельгия, Аргентина, Чили, Англия (Великобритания), Израиль, ЮАР и ОАЭ, более 30 % учителей не согласны с утверждением, что школа предоставляет сотрудникам возможности активно участвовать в принятии школьных решений.

Кроме того, к процессу принятия решений в российских школах могут подключаться родители или опекуны (90 %) и учащиеся (88 %). Эти показатели выше, чем средние результаты по ОЭСР, где вовлеченность родителей отмечают 83 % директоров, а учеников – 81 % (см. Рис. 54).

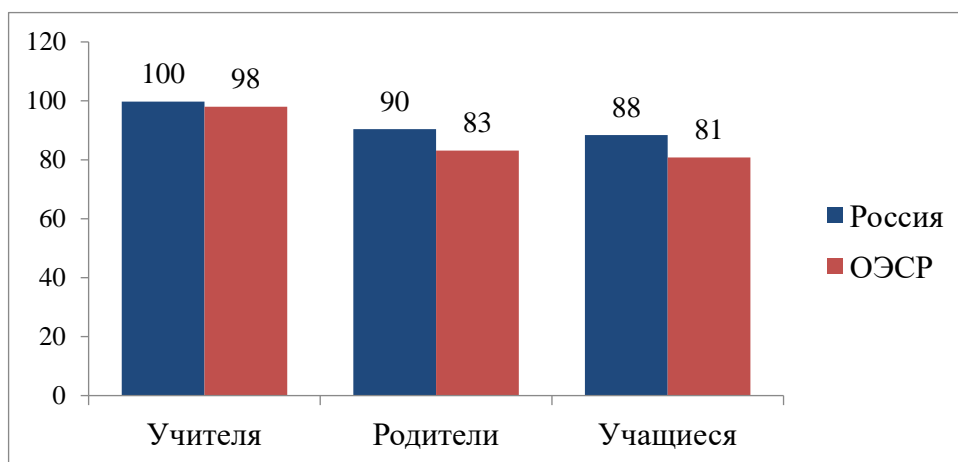


Рис. 54. Возможность сотрудников, родителей и учащихся участвовать в принятии решений в школе (согласно ответам директоров, %)

#### 4.1.2 Солидарность и ответственность

Другим важным параметром, характеризующим климат, является уровень солидарности в школьном коллективе в вопросах, касающихся учебного процесса. 93 % российских директоров и 94 % педагогов отмечают, что в их школах сотрудников объединяют общие представления о преподавании и обучении. Такой показатель профессиональной солидарности и общих взглядов на учебный процесс существенно выше средних показателей по ОЭСР, которые для директоров составляют 85 %, а для учителей – 75 % (см. Рис. 55).

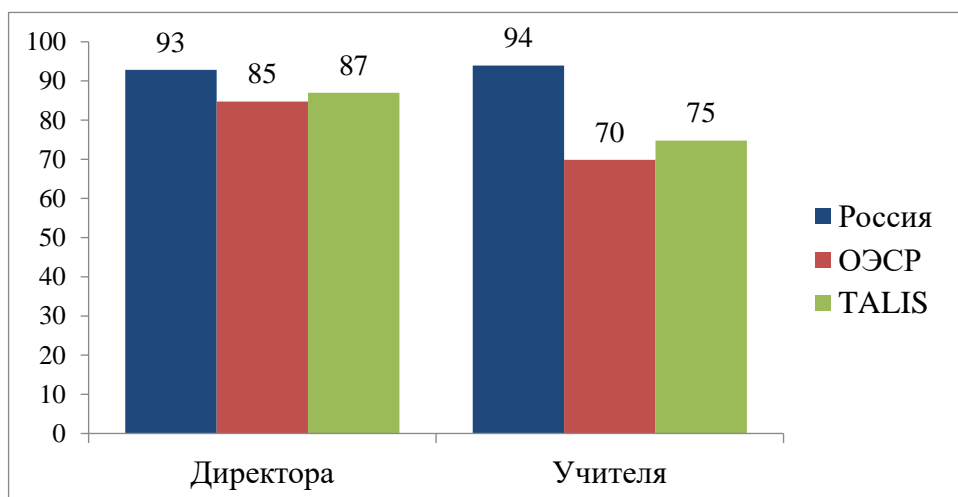


Рис. 55. Согласие с утверждением, что сотрудники в школе разделяют общие представления о преподавании и обучении (ответы директоров и учителей, %)

Руководители школ (95 %) и педагоги (87 %) в России также отмечают высокий уровень совместной ответственности за школьные вопросы, который в среднем по всем странам отмечают только 88 % директоров и 75 % учителей.

### 4.1.3 Формы сотрудничества учителей

Учителя имеют разнообразные возможности для взаимодействия и сотрудничества с коллегами. Некоторые способы такого сотрудничества могут быть формальными, вытекающими из рабочего регламента, другие – неформальными и ситуативными.

В России самая распространенная форма сотрудничества – обсуждение с коллегами достижений конкретных учащихся: 68 % учителей обсуждают успехи своих подопечных с другими преподавателями раз в месяц или чаще, 31 % педагогов делают это с меньшей регулярностью и менее 2 % заявили, что никогда не обсуждают этот вопрос с другими учителями (см. Рис. 56).

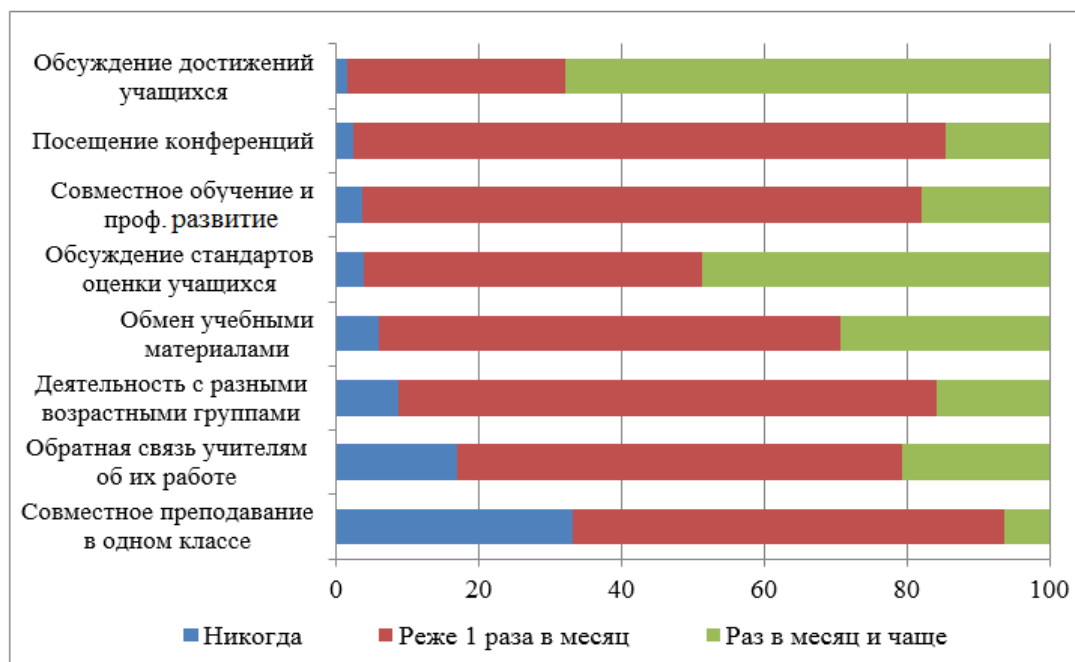


Рис. 56. Формы сотрудничества российских учителей (%)

В среднем по ОЭСР обсуждение результатов отдельных учеников – также самый популярный вид взаимодействия педагогов: 61 % учителей заявили, что делают это хотя бы раз в месяц, и только 4 % педагогов никогда не обсуждают с коллегами достижения учеников (см. Рис. 57).

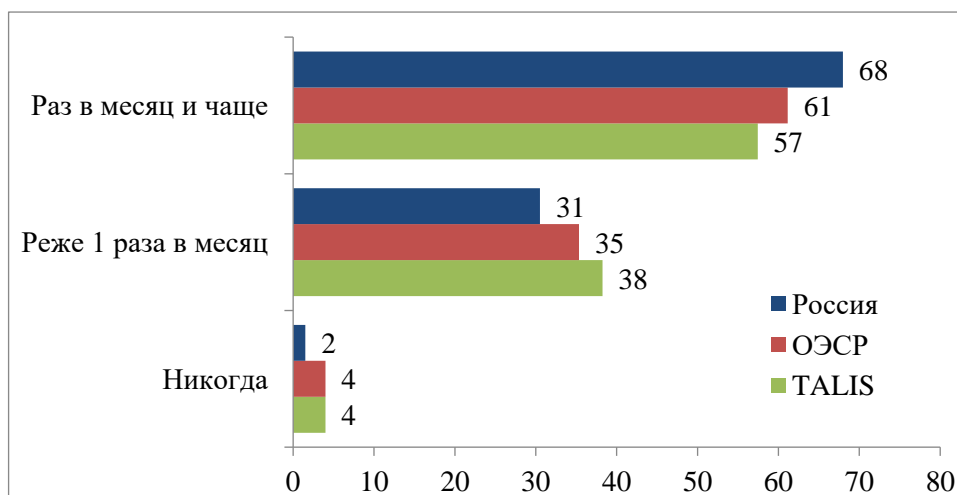


Рис. 57. Обсуждение с коллегами достижений конкретных учащихся (%)

Второй по популярности тип сотрудничества российских учителей – совместная работа, направленная на выработку общих стандартов оценки достижений учеников: 49 % преподавателей заявили о том, что регулярно, не реже одного раза в месяц, взаимодействуют по этому поводу, еще 47 % практикуют сотрудничество в этих целях реже, чем раз в месяц (см. Рис. 58).

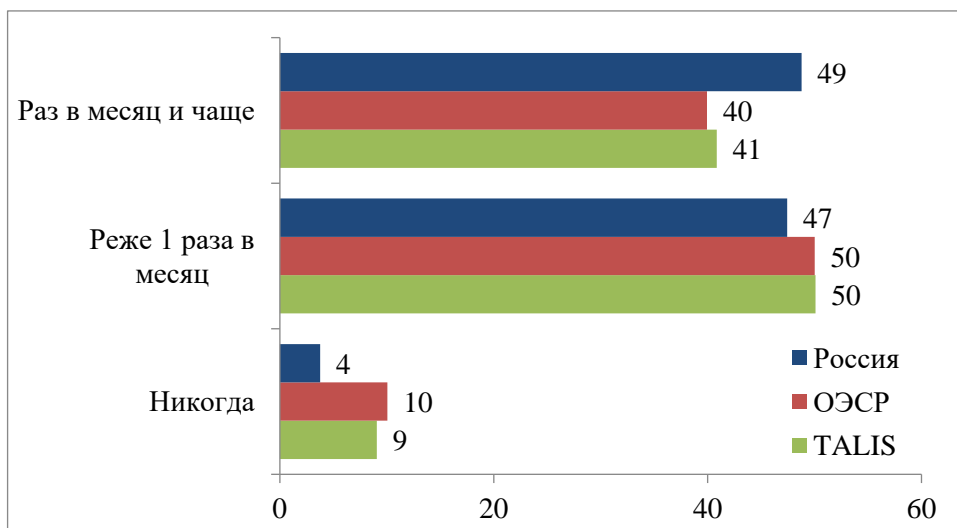


Рис. 58. Выработка общих стандартов оценки учеников (%)

Другая разновидность взаимодействия – обмен учебными материалами или совместная их разработка с коллегами. В России только 6 % педагогов заявили, что никогда не практикуют такое взаимодействие с коллегами. Активный обмен (раз в месяц и чаще), однако, поддерживают только 29 % преподавателей, 65 % опрошенных обмениваются материалами реже одного раза в месяц (см. Рис. 59).

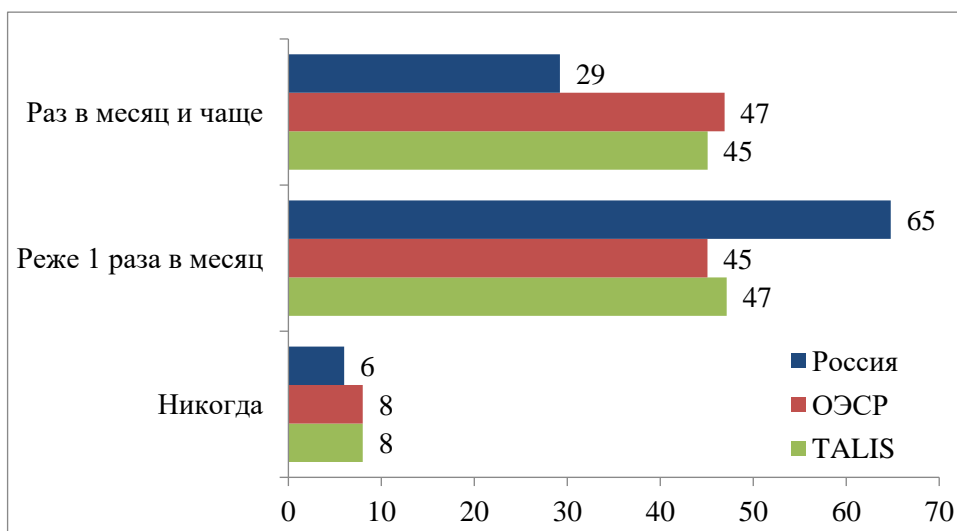


Рис. 59. Обмен или совместная с коллегами разработка учебных материалов (%)

Посещение учительских конференций для российских педагогов является распространенной, но не очень часто реализуемой практикой: большинство учителей (83 %) посещают их эпизодически (реже одного раза в месяц) и 15 % – регулярно (раз в месяц или чаще). В среднем по ОЭСР преподаватели участвуют в конференциях более активно: 43 % учителей практикуют это не реже одного раза в месяц (см. Рис. 60).

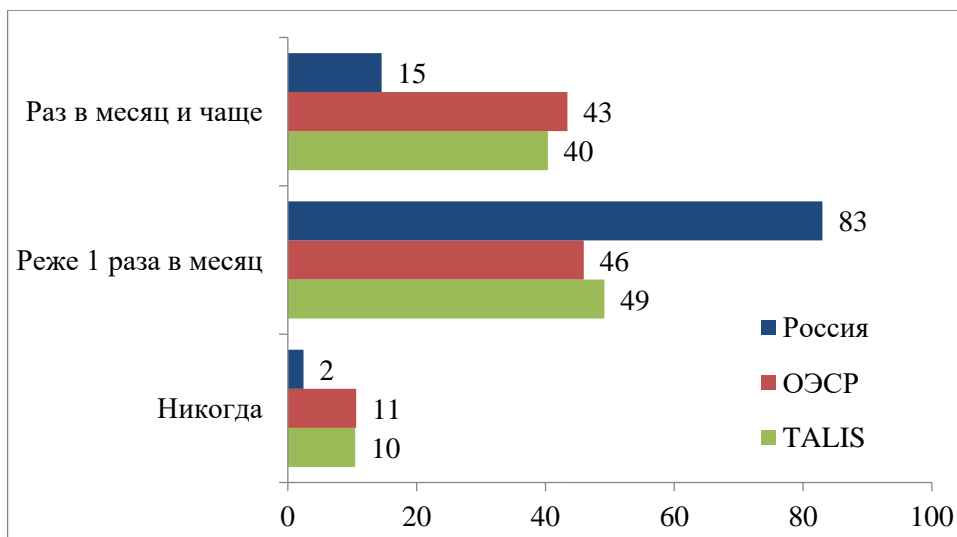


Рис. 60. Посещение учительских конференций (%)

Активное регулярное посещение конференций особенно распространено в Швеции (93 %), Норвегии (92 %), Испании (76 %), Дании (75 %) и Исландии (71 %). Россия входит в десятку стран с наименьшим показателем регулярного участия в конференциях наряду с Саудовской Аравией, Словакией, Кореей, Латвией и Португалией. Во всех этих странах менее 15 % педагогов участвуют в конференциях регулярно.

В российской практике также достаточно популярной формой взаимодействия учителей является предоставление обратной связи коллегам об их работе: 21 % педагогов регулярно практикуют этот тип сотрудничества и 62 % делают это реже одного раза в месяц (см. Рис. 61).

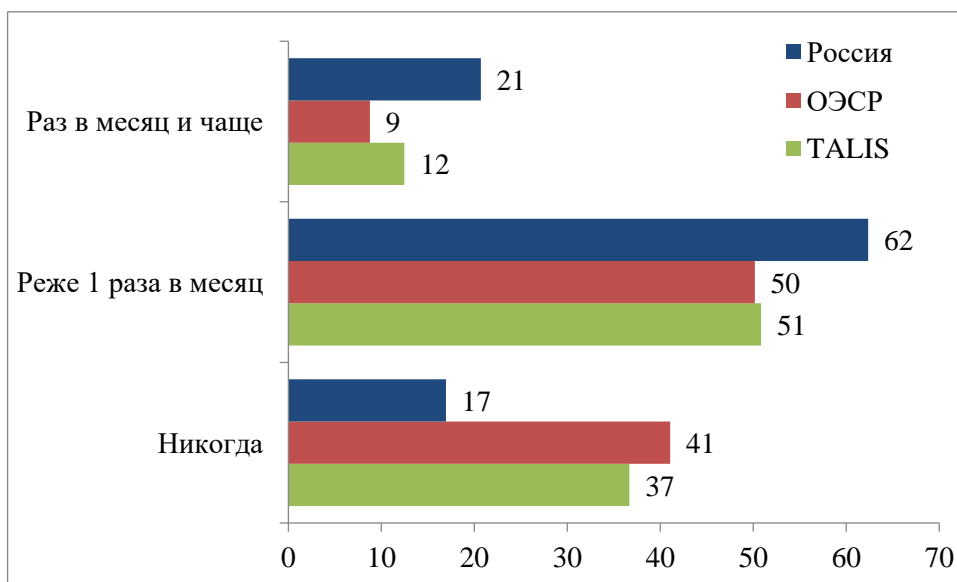


Рис. 61. Обратная связь коллегам об их работе (%)

По степени активности таких взаимодействий наша страна входит в десятку лидеров, ее показатели близки к показателям Грузии и Италии. В среднем по ОЭСР наблюдение за занятиями коллег и обратная связь являются непопулярными видами взаимодействия: активно практикуют такое сотрудничество только 9 % преподавателей, 41 % респондентов никогда не давали обратной связи на работе коллег.

Для России самой редкой формой сотрудничества учителей оказалось совместное преподавание в одном классе: 33 % педагогов никогда не прибегали к подобной практике, регулярно совместное преподавание практикуют только 6 % педагогов. В международном срезе эта форма взаимодействия также вошла в тройку самых непопулярных, но средний показатель выше, чем показатель российских школ: 28 % преподавателей совместно ведут уроки не реже одного раза в месяц, 39 % учителей никогда не вели занятия совместно с другими педагогами.

О совместном преподавании не реже одного раза в месяц сообщают более 50 % учителей в Австрии, Италии, Японии и Мексике. В Болгарии, Хорватии, Чехии, Литве, на Мальте его регулярно практикуют, как и в России, менее 10 % учителей (см. Рис. 62).

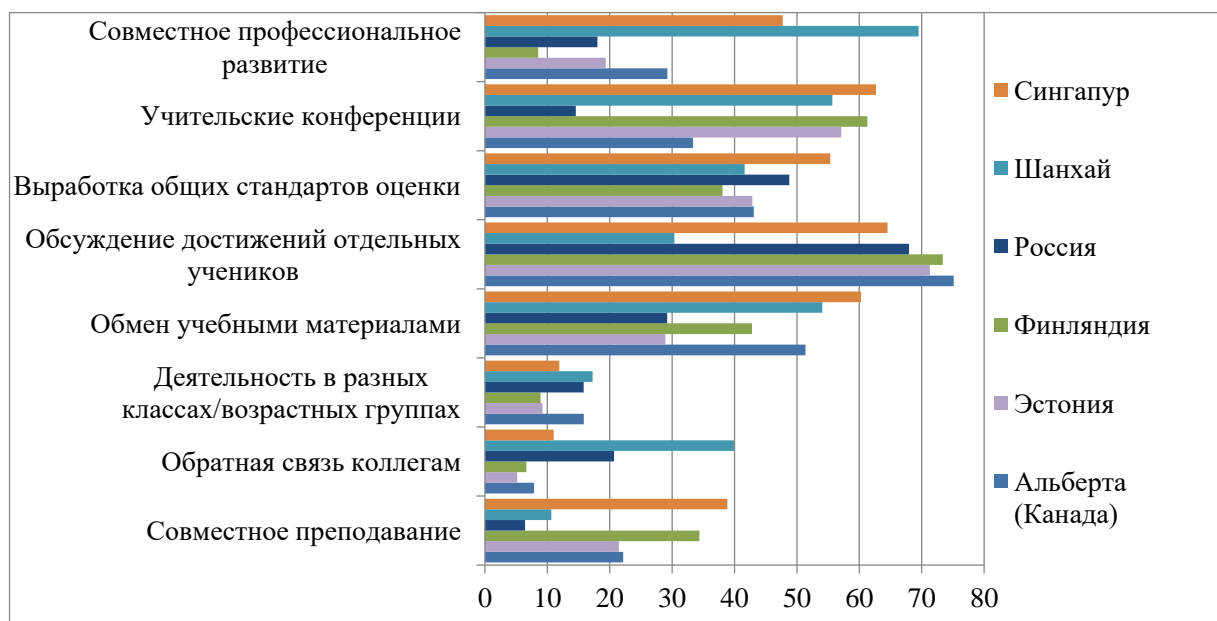


Рис. 62. Популярность различных форм сотрудничества учителей в разных странах (%)

Взаимодействие учителей может осуществляться не только в рамках учебного процесса, но и в процессе профессионального развития, хотя в России и в среднем по выборке эта практика является не очень распространенной.

В России совместное обучение и развитие активно практикуют 18 % педагогов, чуть менее 6 % учителей никогда не принимали участие в подобной деятельности. В среднем по ОЭСР участие в совместном профессиональном обучении не реже одного раза в месяц практикуют 21 % учителей. Шанхай (Китай) и ОАЭ являются единственными системами, где более 50 % учителей регулярно практикуют эту форму сотрудничества. Более 30 % педагогов в Словакии (57 %), Фламандской сообществе Бельгии (49 %), Французском сообществе Бельгии (39 %) и Финляндии (31 %) сообщили, что никогда не участвовали в такого рода совместной деятельности.

#### 4.1.4 Взаимная поддержка и доверие

Чтобы подробнее изучить особенности корпоративного климата в школах, была проанализирована оценка педагогами культуры сотрудничества и взаимной поддержки, общей ответственности за решение школьных проблем, общность убеждений и взглядов на преподавание, возможность выступать с инициативами, возможность положиться друг на друга.



В России наблюдается высокий показатель взаимного доверия: 90 % педагогов готовы положиться на своих коллег. При этом в небольших населенных пунктах убежденность в том, что педагоги могут положиться друг на друга, выше, чем в городах (см. Рис. 63).

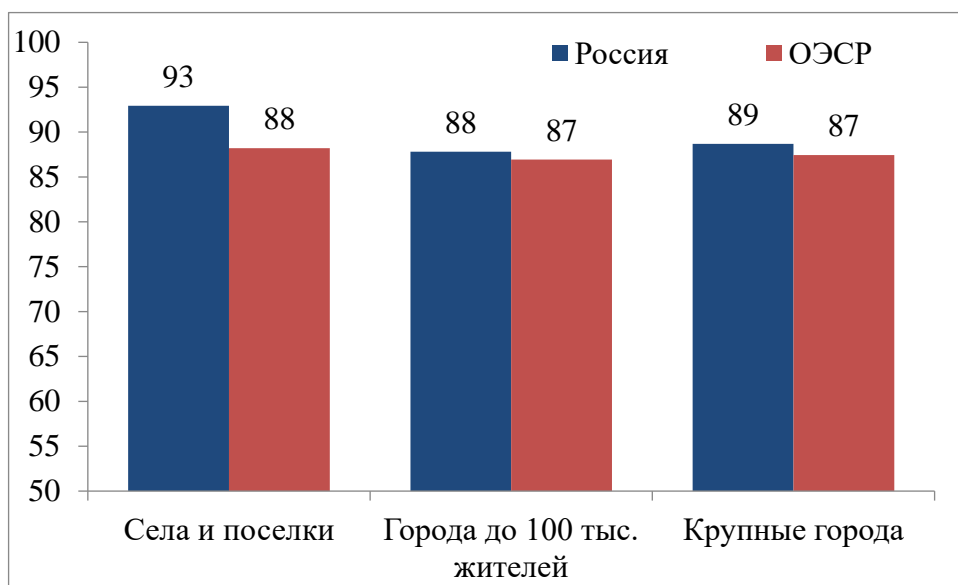


Рис. 63. Возможность учителей положиться друг на друга (по типу населенного пункта, %)

В среднем по ОЭСР 87 % учителей согласны или полностью согласны с тем, что работники школы могут полагаться друг на друга. В Грузии, Шанхае (Китай) и Вьетнаме более 95 % учителей считают, что могут рассчитывать на своих коллег по школе. Наиболее низка доля согласных с этим тезисом в Мексике (66 %), Французском сообществе Бельгии (78 %) и Португалии (79 %) (см. Рис. 64).

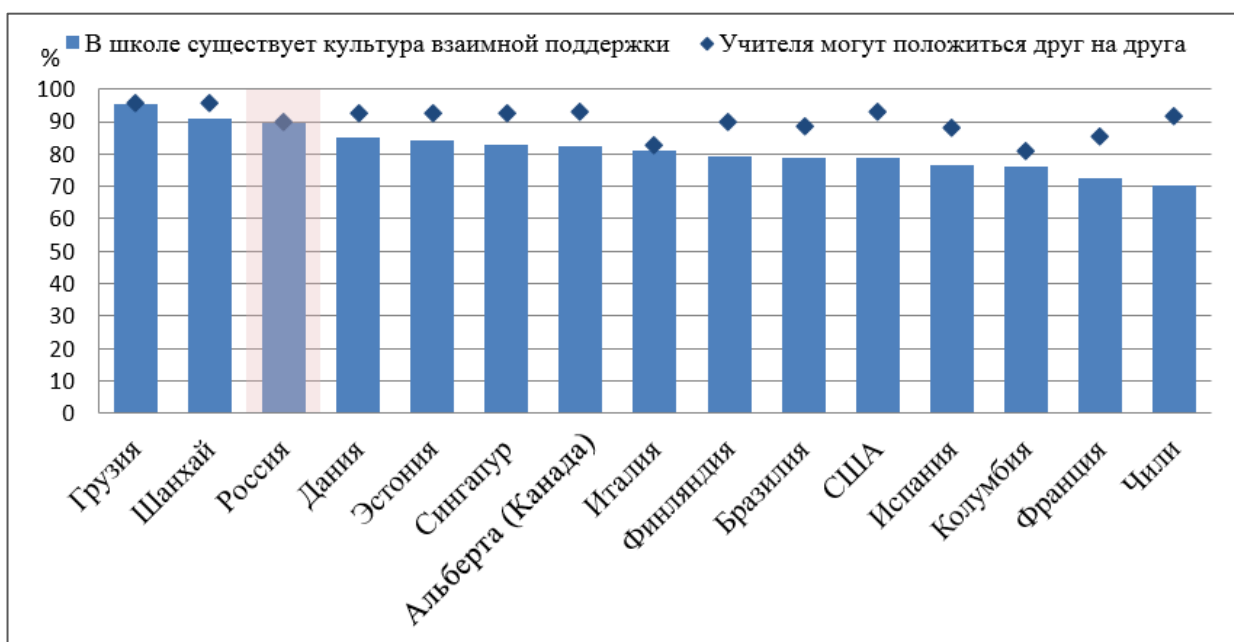


Рис. 64. Существование культуры взаимной поддержки и возможности учителей положиться друг на друга в разных странах (%)

Высокий уровень взаимного доверия в школах подтверждают и директора. В среднем по ОЭСР 95 % руководителей согласны с тем, что в школах существует культура сотрудничества, которая характеризуется взаимной поддержкой, и что учителя могут положиться друг на друга (см. Рис. 65).

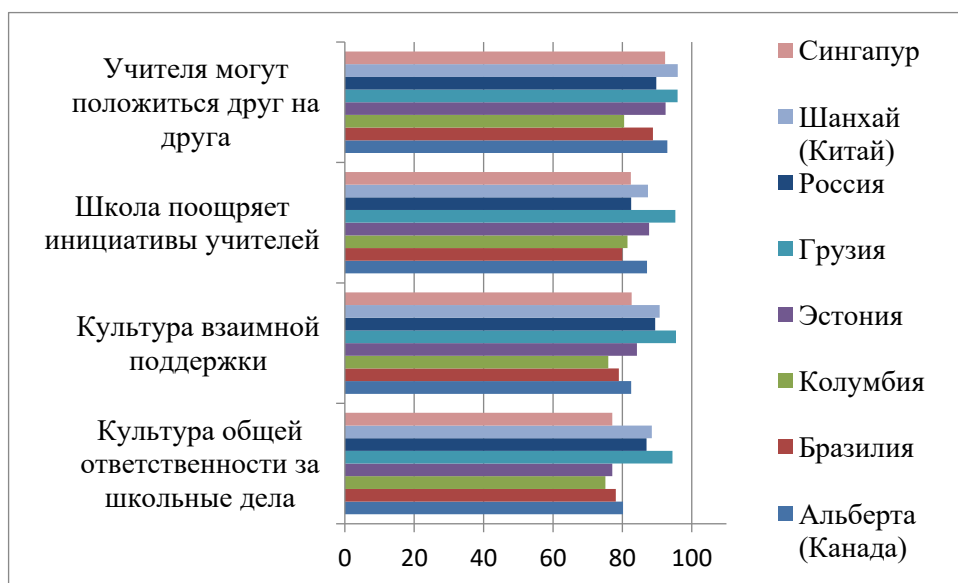


Рис. 65. Показатели, характеризующие школьный климат в разных странах (%)

Россия вошла в десятку стран с наивысшими оценками культуры сотрудничества, характеризующейся взаимной поддержкой: о наличии такой культуры сообщили 90 % учителей. В среднем по ОЭСР показатели ниже: 81 % учителей подтвердили наличие такой культуры. Лидерами в этом вопросе являются Вьетнам (96 %), Грузия (95 %) и Норвегия (95 %). В Чили, Англии (Великобритания), Франции, Мексике и Южной Африке наличие подобной культуры отметили менее 75 % учителей.

Помимо высоких показателей взаимного доверия во многих странах, включая Россию, можно отметить положительную динамику за период 2013–18 годы (см. Рис. 66).

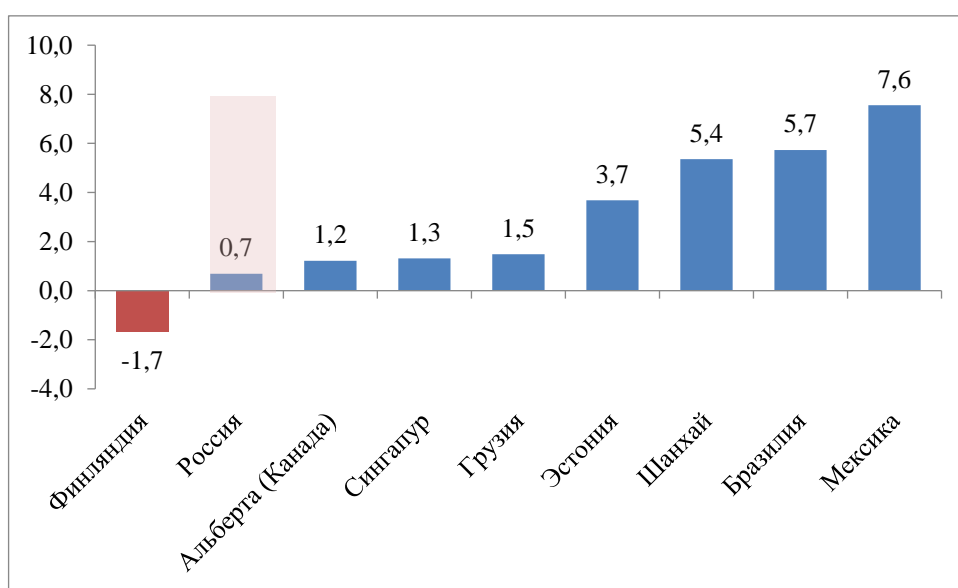


Рис. 66. Изменение мнения учителей о наличии в школе культуры взаимной поддержки с 2013 по 2018 год

Согласие учителей с наличием в школах культуры взаимной поддержки за указанный период значительно возросло в 11 из 32 стран. Наибольший рост (более 6 процентных пунктов) отмечается в Мексике, Великобритании, Австралии. В России показатель возрос незначительно (0,7 процентного пункта). Нарушение общей положительной тенденции наблюдается в Чили, Фламандском сообществе Бельгии, Финляндии, где показатели оценки взаимной поддержки снизились на 5, 3,3, 1,7 процентных пунктов соответственно.

#### 4.1.5 Негативные последствия работы учителем

Среди российских преподавателей 16 % отметили, что работа в той или иной степени отрицательно сказывается на их психоэмоциональном состоянии. Раскрывая тему стресса, российские педагоги отмечают, что большинство из них (53 %) не ощущают существенного отрицательного влияния работы на их психоэмоциональное здоровье, 31 % педагогов не отмечают такого влияния вообще (см. Рис. 67).

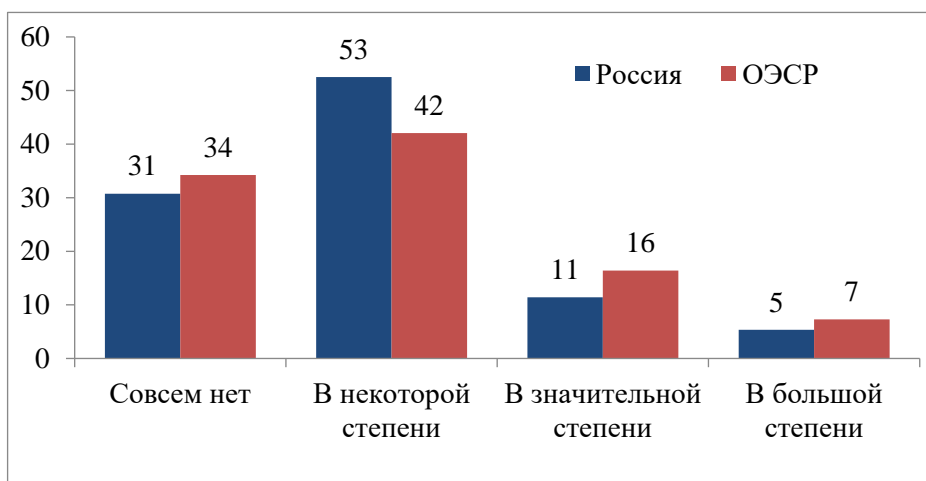


Рис. 67. Негативное влияние работы на психоэмоциональное состояние учителей (%)

Некоторые респонденты отмечают также негативное влияние работы на их физическое состояние. В общей сложности значительный или сильный негативный эффект обозначили 15 % российских учителей. Остальные же считают, что работа не влияет на их физическое здоровье или влияет незначительно (см. Рис. 68).

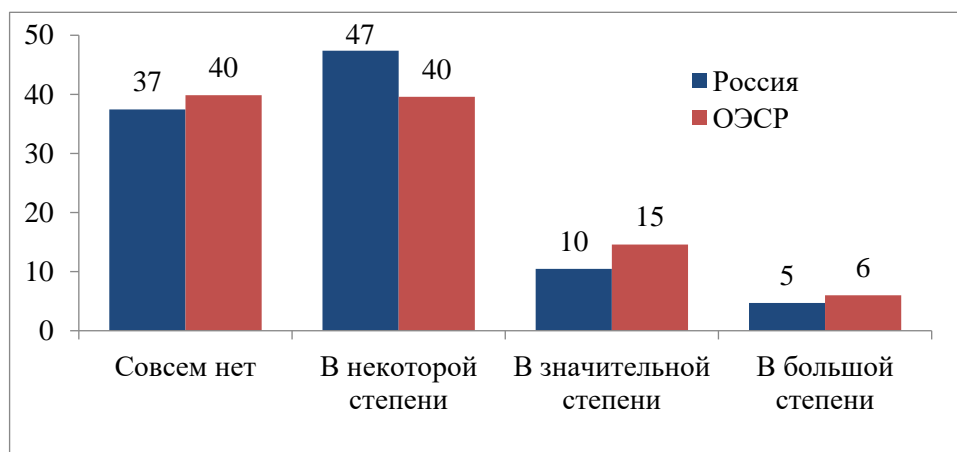


Рис. 68. Негативное влияние работы на физическое здоровье учителей (%)

Важным фактором также является баланс между работой и личной жизнью. Большинство российских педагогов (69 %) в той или иной мере демонстрируют несогласие с тезисом «Моя работа оставляет мне достаточно времени на личную жизнь», 15 % педагогов категорически с этим утверждением не согласны. Полностью согласны с тем, что работа оставляет достаточно времени, только 6 % учителей (см. Рис. 69).

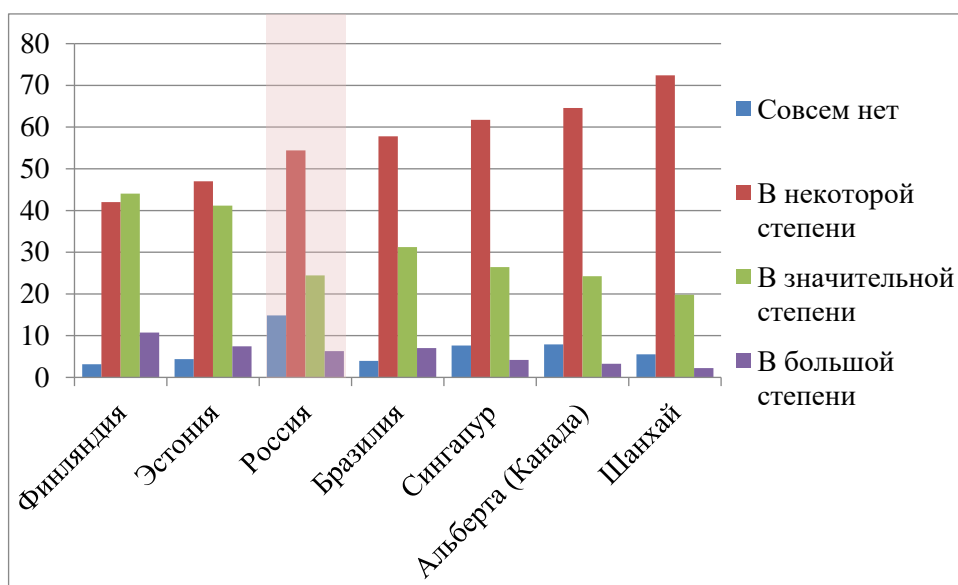


Рис. 69. Распределение ответов на вопрос «Моя работа оставляет мне достаточно времени на личную жизнь» (%)

В среднем по ОЭСР 6 % педагогов считают, что работа совсем не оставляет им места для личной, внеурочной жизни. Однако между странами существуют значительные различия. Только 1 % учителей в Дании и Норвегии утверждают, что их работа не оставляет места личной жизни. Показатели России более близки к Японии, Казахстану, Корее, Южной Африке, где более 15 % учителей сообщают, что их работа заполняет собой все время. Самые высокие показатели отсутствия личного времени в Исландии (27 %) и Вьетнаме (39 %).

## 4.2 Стресс работников школ

Стресс, связанный с работой, можно рассматривать как дисбаланс между ожиданиями педагогов и имеющимися в их распоряжении ресурсами, знаниями, навыками или способностями. Несколько международных исследований подтвердили существование связи между условиями труда и профессиональным стрессом.

Стрессовые ситуации могут вызвать реакции, которые проявляются в нарушении эмоционального и/или физического здоровья. Кроме того, постоянная напряженность педагогов может негативно отразиться на учебном процессе, не только снизив мотивацию учителя к работе, но и негативно сказавшись на успеваемости учащихся. Исследования связывают высокий уровень стресса с более низкой эффективностью в обучении, более низкой удовлетворенностью работой, более низкой самоотдачей, выгоранием и уходом учителей из профессии.

#### 4.2.1 Уровень стресса педагогов

В общей сложности 18 % российских учителей отметили, что в той или иной степени подвержены стрессу на работе: 13 % педагогов в значительной степени согласны, что испытывают стресс на работе, и более 4 % полностью согласны с этим утверждением. Этот показатель в два с половиной раза ниже среднего значения по всем странам – участницам TALIS-2018 (45 %) (см. Рис. 70).

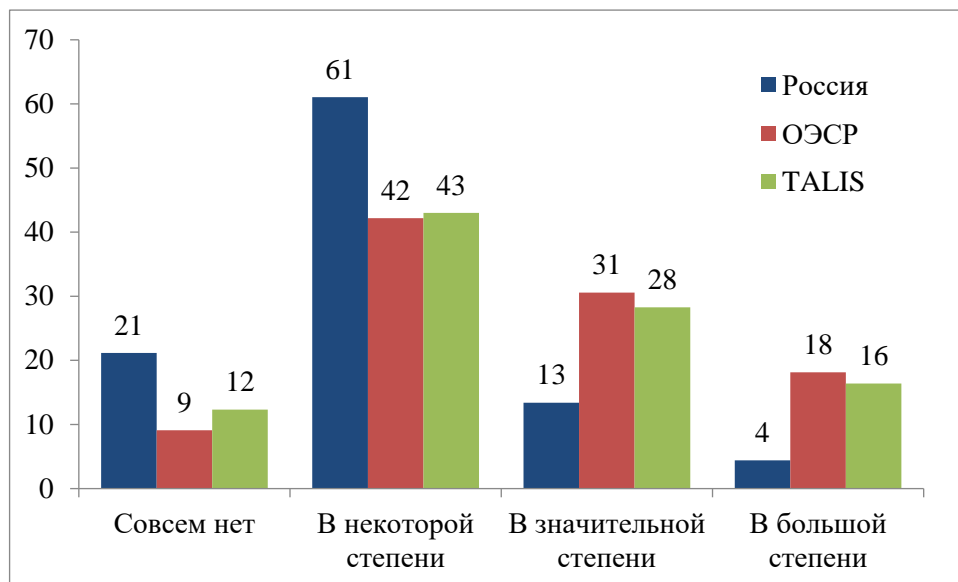


Рис. 70. Распределение ответов на вопрос «Я испытываю стресс на работе» (%)

Оценивая свое состояние в рабочей обстановке, большинство учителей (61 %) утверждают, что испытывают незначительный стресс; каждый пятый российский учитель (21 %) совсем не испытывают стресса, что почти в два раза больше среднего по TALIS (12 %).

В среднем по ОЭСР доля учителей, сообщающих о том, что они вообще не испытывают стресса на работе, составляет только 9 %. У России этот показатель значительно выше, так же как у Аргентины, Франции, Грузии, Италии, Казахстана, Румынии. Исключительные результаты демонстрируют педагоги в Грузии, где 71 % учителей вообще не испытывают стресса на работе, а также в Казахстане, где этот показатель составляет 52 %.

#### 4.2.2 Подверженность стрессу разных групп учителей

Стресс, который преподаватели испытывают на работе, варьируется в зависимости от возраста. Так, результаты исследования показывают, что молодые учителя подвержены ему сильнее, чем пожилые и более опытные. В среднем в международном срезе учителя младше 30 лет чаще сообщают, что испытывают стресс на работе, чем их коллеги в возрасте от 50 лет (20 % учителей младше 30 лет по сравнению с 15 % учителей старше 50 лет) (см. Рис. 71).

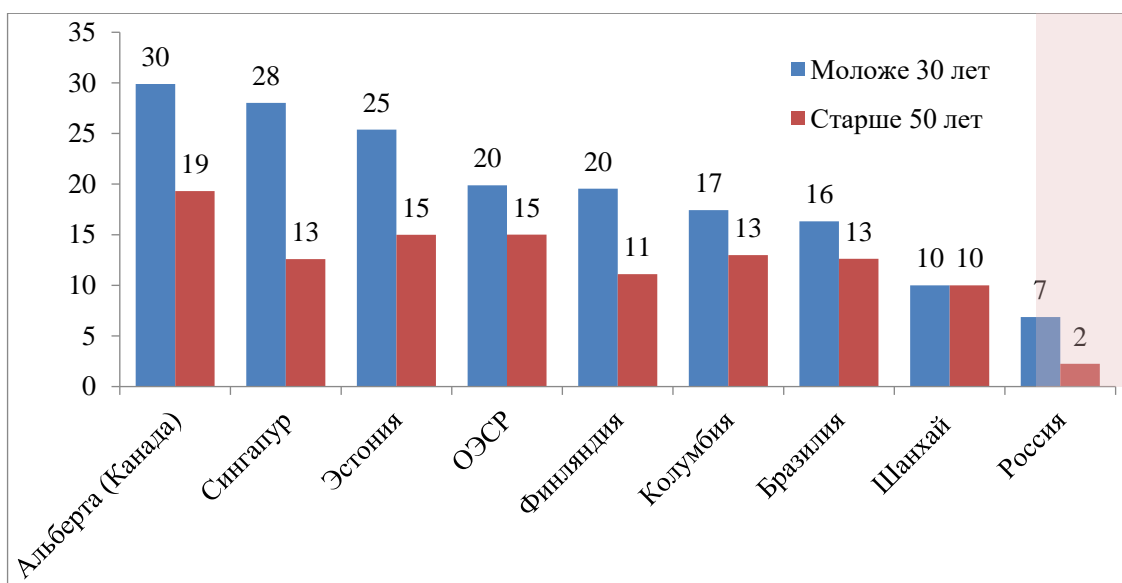


Рис. 71. Доля учителей, сообщивших том, что в большой степени согласны с тем, что испытывают стресс (в зависимости от возраста, %)

Похожим образом ситуация обстоит и в России: в возрастной группе до 30 лет мы можем наблюдать значительный уровень тревожности. В группах старше 50 лет, напротив, уровень стресса низок, чаще педагоги на работе чувствуют себя спокойно. В среднем в России педагоги, имеющие опыт преподавания менее 5 лет, вдвое чаще сообщают о стрессе, связанном с работой: 7 % по сравнению с 4 % более опытных коллег (см. Рис. 72).

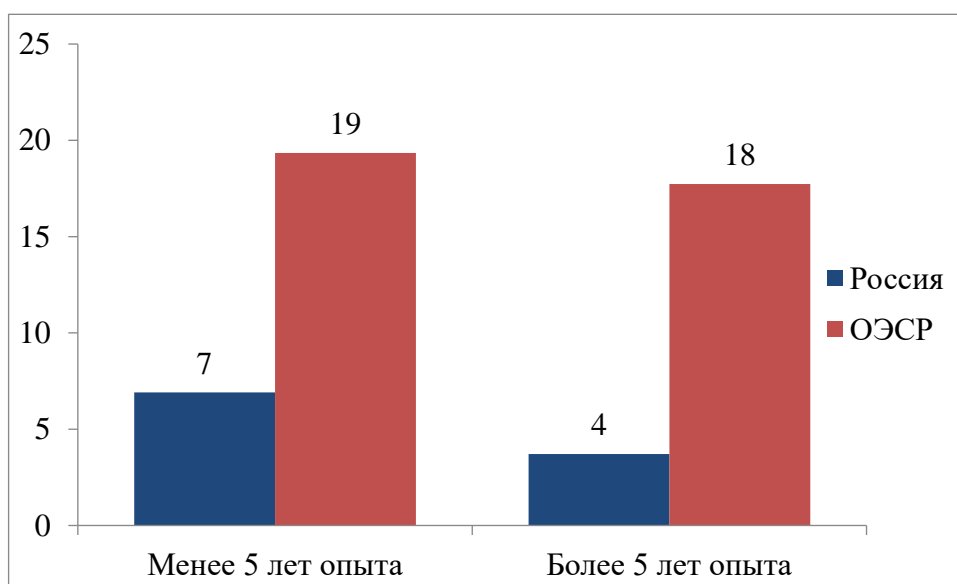


Рис. 72. Учителя, в большой степени согласные с тем, что испытывают стресс (в зависимости от стажа, %)

В международном срезе показатели стресса различаются в зависимости от пола. В среднем по ОЭСР женщины чаще мужчин сообщают, что испытывают стресс (20 % учителей-женщин и 15 % учителей-мужчин). В 32 странах значительно большая доля женщин-педагогов сообщают, что они испытывают стресс на работе (см. Рис. 73).

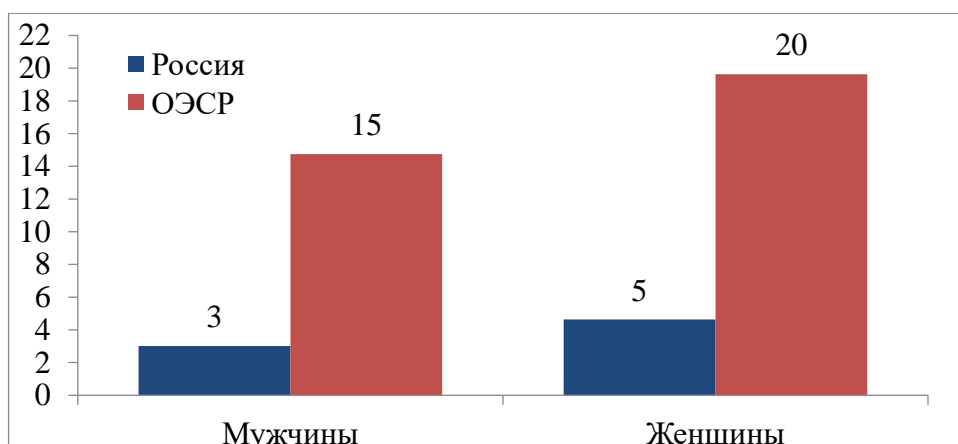


Рис. 73. Учителя, испытывающие максимальный стресс (по полу, %)

Для России тенденция к сильной дифференциации не актуальна. Уровень стресса педагогов по гендерному признаку различается, однако различия нельзя назвать большими. Так, максимальный уровень тревожности демонстрируют чуть менее 5 % опрошенных женщин и 3 % мужчин.

#### 4.2.3 Источники стресса учителей

Для российских учителей выделяются три главных источника стресса. На первом месте (46 %) – необходимость выполнять постоянно меняющиеся требования со стороны муниципальных и региональных органов образования, Министерства просвещения РФ<sup>6</sup>. Второй по популярности стрессовый фактор (40 %) – ощущение ответственности за учебные достижения учеников. И наконец, третья причина стресса российских педагогов (39 %) – избыток административной работы (см. Рис. 74).

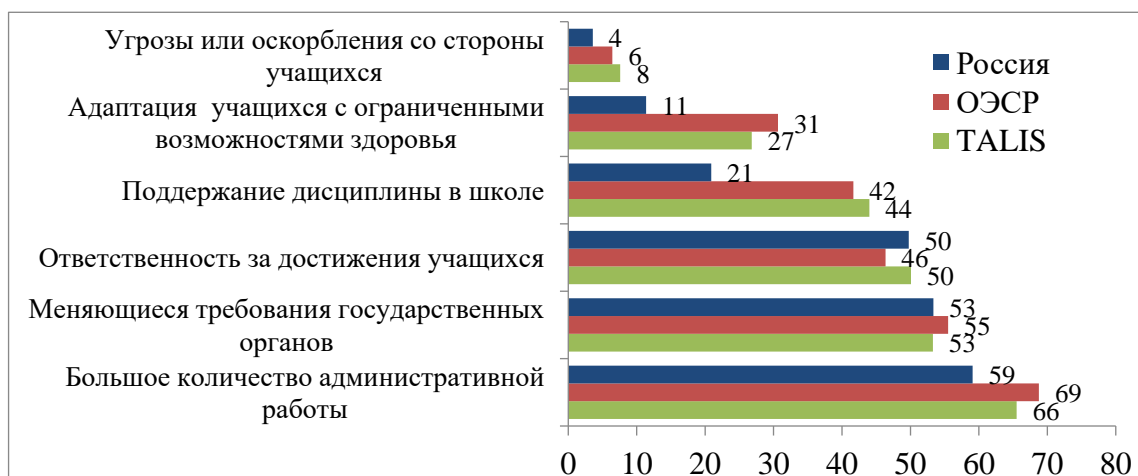


Рис. 74. Источники стресса педагогов (%)

Реже всего называемым российскими учителями источником стресса оказались угрозы и оскорбления со стороны учащихся – его указали 6 % педагогов. Также российские педагоги в большинстве своем не испытывают стресса от преобразования уроков для соответствия учащимся с ограниченными возможностями здоровья – этот фактор занял предпоследнее место (7 %).

<sup>6</sup> На момент проведения исследования – Министерство образования и науки РФ.

В международном срезе (стран ОЭСР) самые популярные в России стрессовые факторы также лидируют. В среднем 49 % учителей считают, что перегружены административной работой, для 41 % источником стресса является необходимость идти в ногу с меняющимися требованиями местных, муниципальных/региональных, федеральных властей. Важным фактором остается ответственность за достижения учащихся (44 %).

Россия попала в список стран с наиболее низкими показателями уровня стресса учителей наряду с Вьетнамом, Турцией, Казахстаном, Грузией и Румынией. Лидерами по уровню тревожности среди педагогов стали такие страны, как Португалия, Англия (Великобритания), Мальта, Сингапур.

#### 4.2.4 Уровень стресса директоров школ

Для российских руководителей образовательных организаций, как и для педагогов, сильнейшими источниками беспокойства являются административная перегруженность (59 %), необходимость подстраиваться под стремительно меняющиеся требования постоянно меняющиеся требования со стороны министерства, муниципальных и региональных органов образования (53 %), ответственность за учебные достижения учащихся (50 %).

В среднем по ОЭСР главным источником стресса директора школ назвали избыток административной работы: об этом заявили 69 % руководителей. Максимальный показатель (более 90 %) наблюдается в Чехии, Французском сообществе Бельгии и в Португалии, наименьшее количество директоров, страдающих от административной перегруженности, – в Грузии (40 %), ОАЭ (32 %) и Сингапуре (29 %).

В России наблюдается существенное различие в уровне стресса директоров, вызванного административной перегруженностью, в зависимости от размера населенного пункта, где находится школа, которую они возглавляют.

Самый высокий уровень тревожности (69 %) демонстрируют руководители учебных заведений, расположенных в населенных пунктах численностью до 3 тыс. человек. Наименьшую степень беспокойства (42 %) выразили директора школ из городов с численностью населения до 100 тыс. человек.

В среднем по ОЭСР такой тенденции не наблюдается: уровень стресса руководителей не претерпевает существенных изменений в зависимости от того, в каком населенном пункте располагается школа (см. Рис. 75).

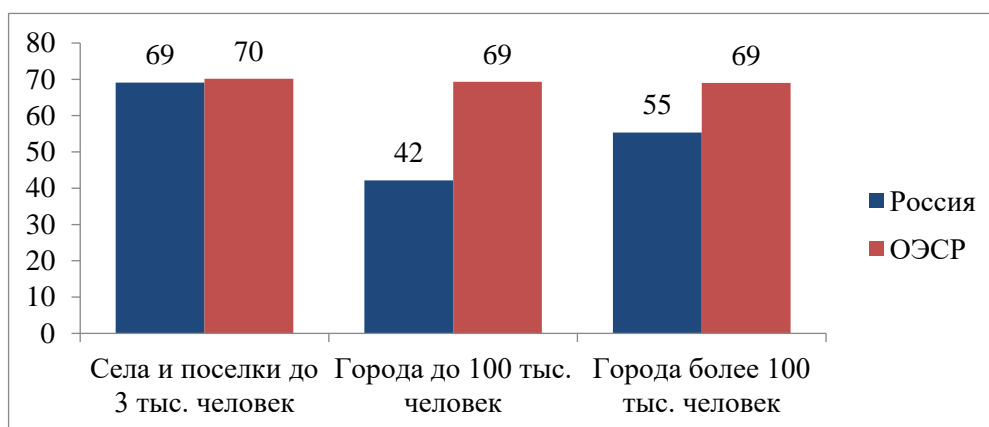


Рис. 75. Доля директоров, в той или иной мере испытывающих стресс из-за избытка административной работы (по типу населенного пункта, %)



### 4.3 Удовлетворенность директоров работой

Среди руководителей российских школ 97 % отмечают, что им нравится работать в школе, которую они возглавляют (в среднем по ОЭСР – 96 %).

Несмотря на общие высокие показатели удовлетворенности отечественных руководителей, они демонстрируют сравнительно низкие оценки собственной работы на посту директора наряду со своими коллегами из Японии, ЮАР, Эстонии, Фламандского сообщества Бельгии. В среднем по ОЭСР 94 % руководителей довольны результатами своей работы в школе; для России этот показатель составляет 88 % (см. Рис. 76).

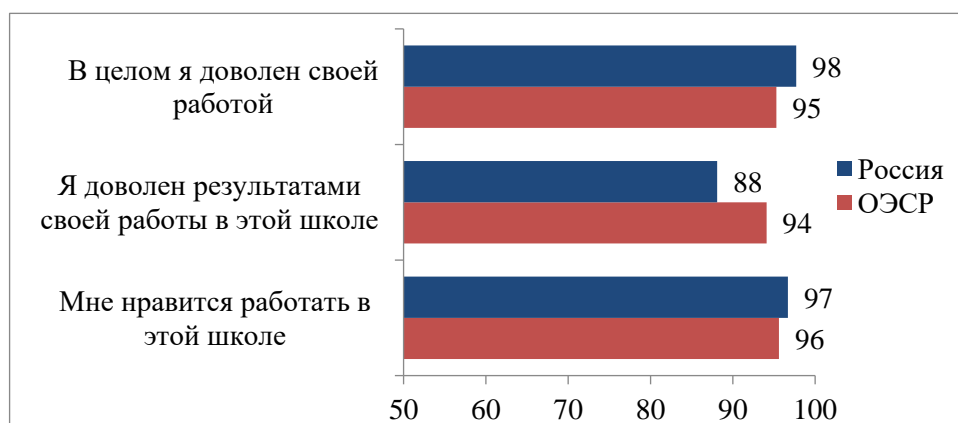


Рис. 76. Удовлетворенность директоров своей работой (%)

Самый высокий уровень недовольства директоров своей профессией (более 20 %) наблюдается среди директоров из Канады, Болгарии, Саудовской Аравии, Турции. Меньше всего сожалений (менее 2 %) выразили управленцы из Эстонии, Нидерландов, Новой Зеландии.

Важным элементом общей удовлетворенности директоров является их удовлетворенность зарплатой. По итогам опроса, 46 % руководителей российских школ довольны своей заработной платой. Это соответствует среднему показателю по ОЭСР, который составляет 47 %.

Уровень удовлетворенности директоров российских школ оплатой их труда колеблется в зависимости от типа населенного пункта: чем крупнее населенный пункт, тем больше директоров удовлетворены оплатой труда (см. Рис. 77).

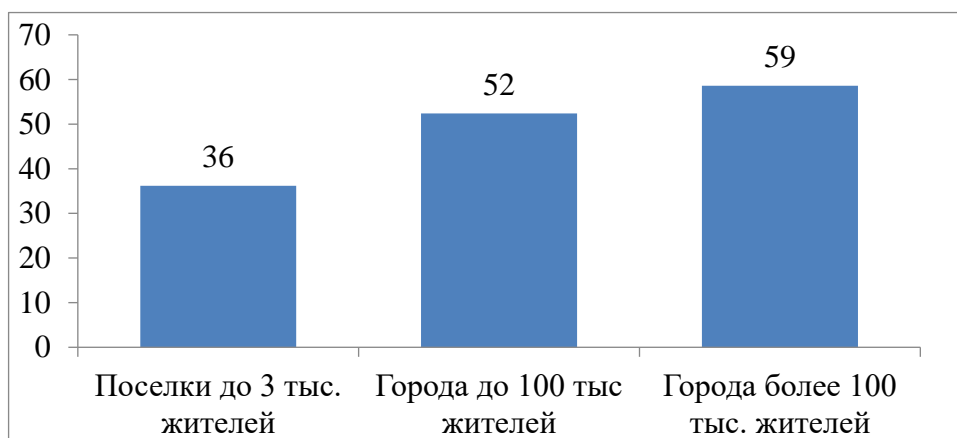


Рис. 77. Уровень удовлетворенности директоров заработной платой (по типу населенного пункта, %)

Также уровень удовлетворенности условиями трудового договора различается у директоров школ, расположенных в населенных пунктах разного типа. В среднем ими довольны 69 % директоров. Самый низкий уровень одобрения (61 %) – в сельской местности, самый высокий (83 %) – в городах с населением до 100 тыс. человек (см. Рис. 78).

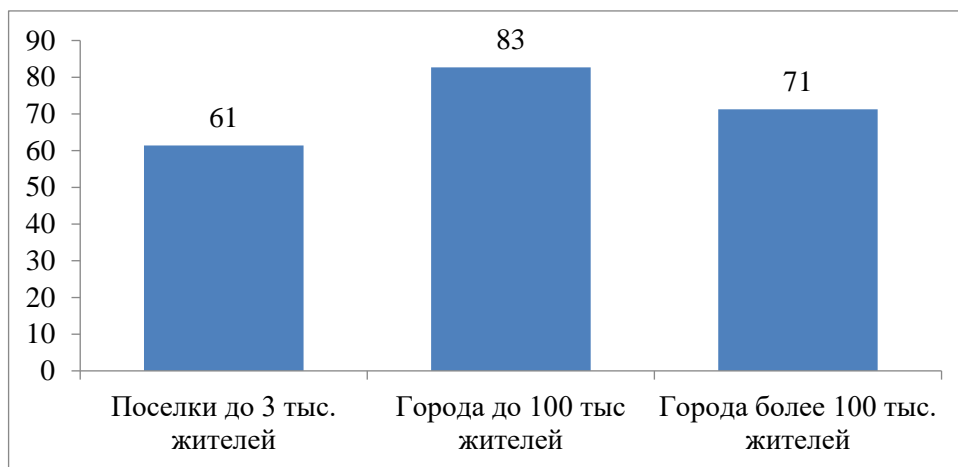


Рис. 78. Уровень удовлетворенности директоров условиями контракта (по типу населенного пункта, %)

Согласно ответам директоров российских школ, 98 % из них удовлетворены уровнем поддержки, которую им оказывает персонал школы. Это высокий показатель – выше среднего по ОЭСР (91 %).

При этом 31 % российских руководителей заявили, что не могут влиять на решения, которые имеют большое значение для их работы. Это немного ниже средних показателей по ОЭСР и TALIS (33 и 34 % соответственно) (см. Рис. 79).

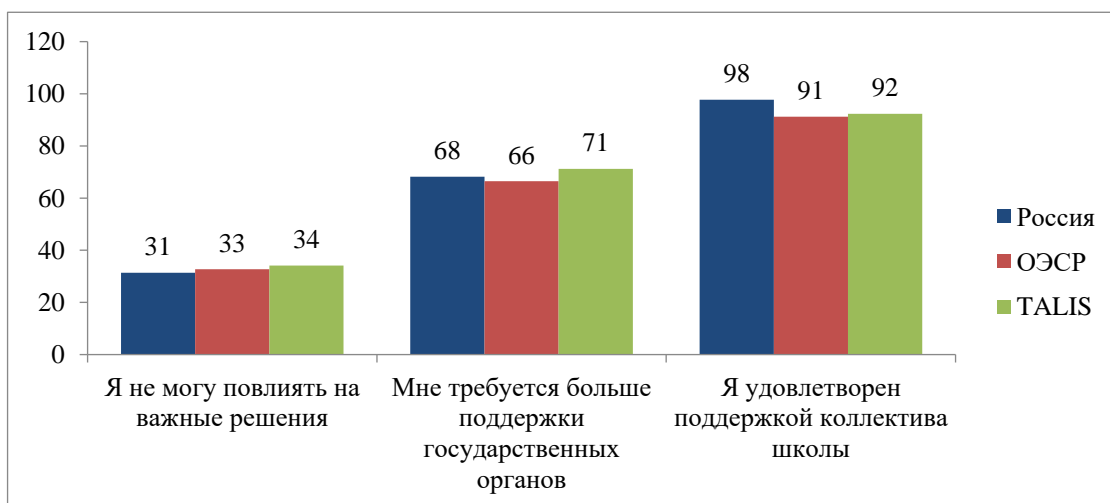


Рис. 79. Ответы директоров по различным аспектам удовлетворенности работой (%)

Большинство руководителей из разных стран, в том числе из России (68 %), выразили озабоченность тем, что получают недостаточно поддержки от государства (см. Рис. 80).

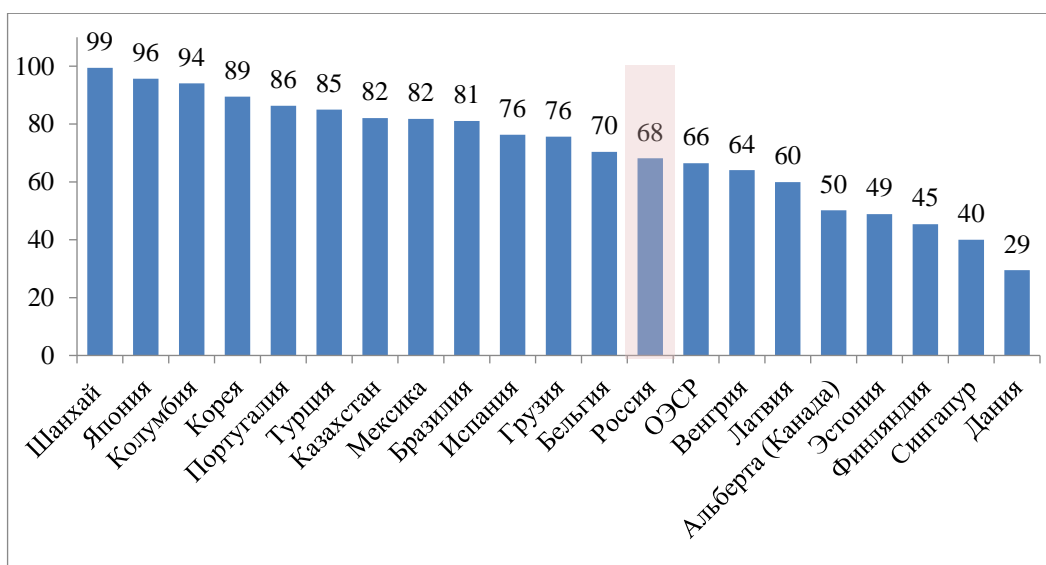


Рис. 80. Доля директоров, согласных с тем, что они получают недостаточную поддержку от органов управления образованием (%)

#### 4.4 Численное изменение кадрового состава школ

Согласно итогам опроса директоров российских школ, ситуация с кадровым составом учебных заведений в России достаточно стабильная. Почти треть (28 %) руководителей заявили, что в течение последних 12 месяцев к ним в школу не приходили работать новые педагоги. При этом 40 % респондентов сообщили, что за указанный период ни один учитель не покинул школу (см. Рис. 81).

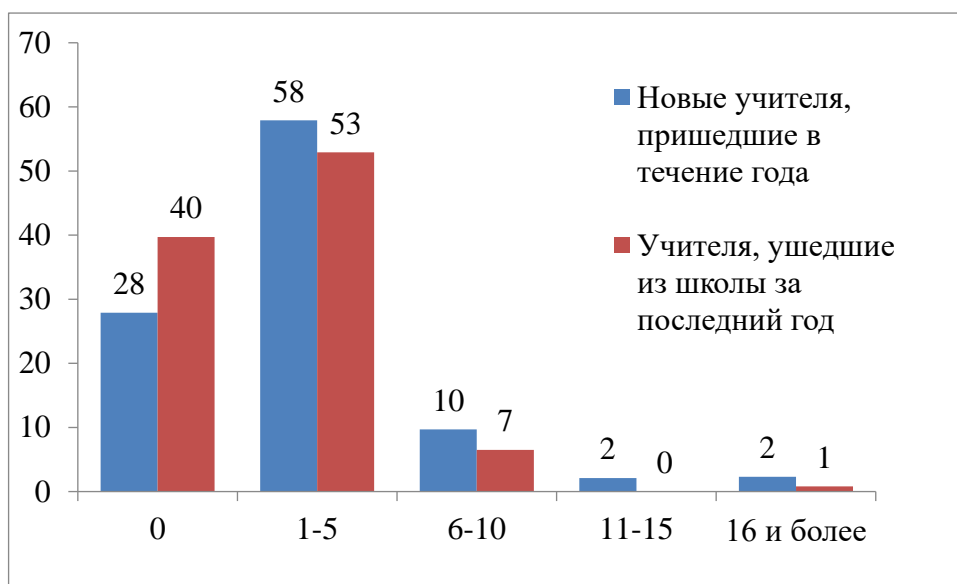


Рис. 81. Соотношение числа учителей, пришедших в школу и покинувших ее в течение года (%)

Большинство директоров (58 %) заявили, что за год к ним на работу пришли от 1 до 5 новых учителей, 10 % руководителей сообщили о кадровом пополнении в объеме 6–10 человек, и 4 % – в объеме более 10 преподавателей.

Что касается ухода учителей, в половине случаев (53 %) из школ ушли 1–5 педагогов за год, в 7 % случаев это количество составило 6–10, и только 1 % школ потерял за год более 16 учителей.

## 5 TALIS 2013 и 2018 г.: динамика российских результатов

За пять лет, прошедших между двумя циклами исследования TALIS, особенности оформления трудовых отношений российских учителей со школой, в которой они работают, не изменились. Подавляющее большинство как работали в школе на основе бессрочного трудового договора, так и работают. Лишь каждый десятый учитель трудоустроен на основе срочного договора (см. Таблица 1).

Таблица 1. Оформление трудовых отношений учителей со школой (согласно ответам учителей, %)

Оформление трудовых отношений	2013 г.	2018 г.
Постоянная работа (бессрочный трудовой договор без указания даты его окончания, до наступления пенсионного возраста)	91,5	90,4
Срочный трудовой договор на период, составляющий более одного учебного года	4,7	5,5
Срочный трудовой договор на период, составляющий один учебный год или менее	3,9	4,1

Практически не изменилась и доля тех учителей, кто трудоустроен на полную/неполную ставку: почти девять из десяти учителей работают на полную ставку (или более), еще 11–14 % работают в школе на долю ставки (см. Рис. 82).

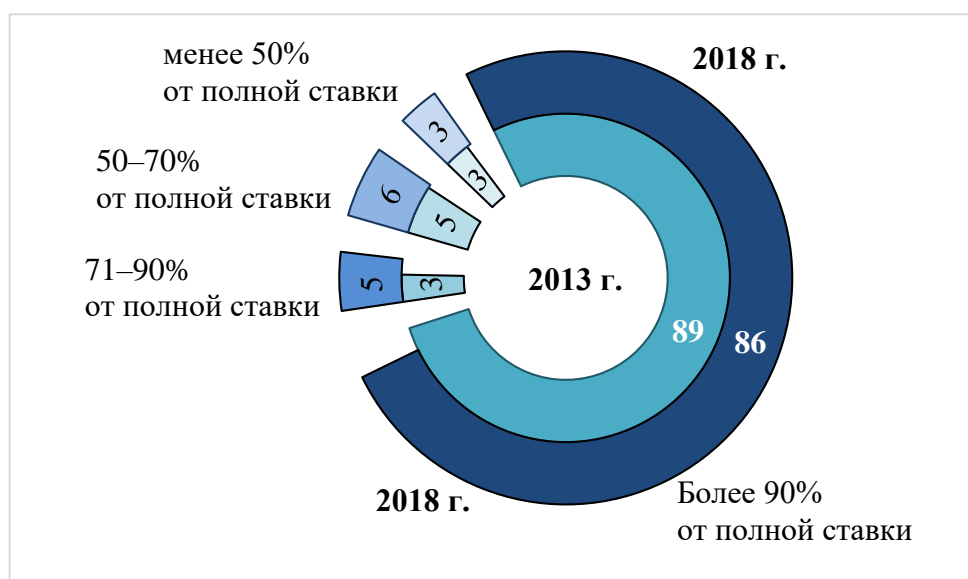


Рис. 82. Трудоустройство учителей (согласно ответам учителей, %)

Исследование 2018 года показало, что среди директоров стало больше работающих на часть ставки (в 2013 году таких почти не было), а также в полтора раза больше стало тех, кто в школе выполняет исключительно административные функции, отказавшись от преподавания (35 против 22 %) (см. Рис. 83).

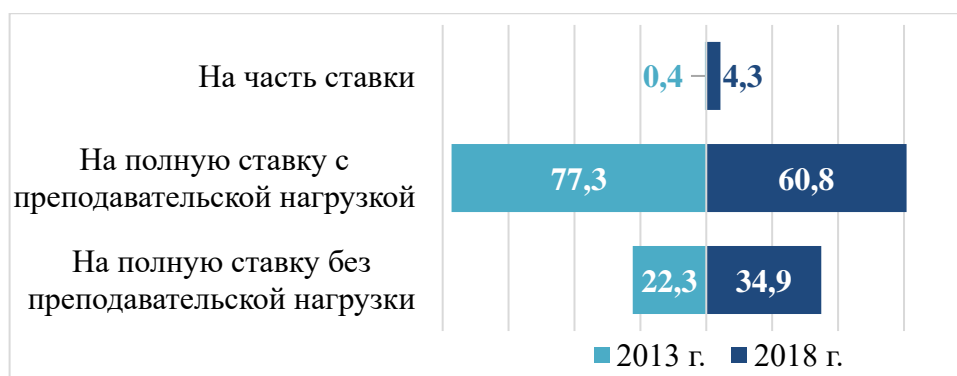


Рис. 83. Трудоустройство директоров школ (согласно ответам директоров, %)

Конкурентная среда общего образования сокращается – только половина директоров говорят, что кроме их школы в округе есть две или более образовательные организации, конкурирующие за обучающихся (в 2013 г. было две трети таких школ). И почти треть школ реализуют образовательные услуги монопольно – других конкурирующих школ в этом районе нет (18 % в 2013 г.) (см. Рис. 84).

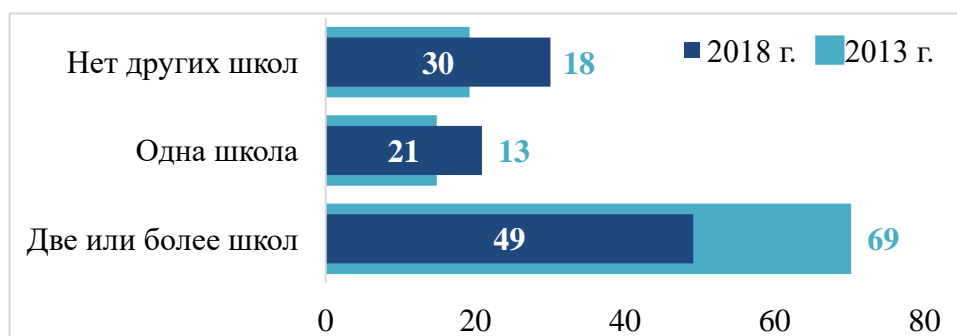


Рис. 84. Количество других школ, конкурирующих с данной школой в наборе учащихся (согласно ответам директоров, %)

Судя по словам учителей, демократическая основа управления школой остается неизменной с 2013 года: по крайней мере четыре пятых опрошенных говорят о вовлеченности в принятие решений в школе ее сотрудников, родителей и учащихся, а школьные коллективы отличает культура сотрудничества и чувство общей ответственности (см. Таблица 2).

Таблица 2. Доля учителей, согласных с утверждениями о сотрудничестве и вовлеченности в принятие решений (согласно ответам учителей, %)

Утверждения	2013 г.	2018 г.
Сотрудники этой школы имеют возможность активно участвовать в принятии школьных решений	87	87
Родители или опекуны имеют возможность в этой школе активно участвовать в принятии школьных решений	89	88
Учащиеся этой школы имеют возможность активно участвовать в принятии школьных решений	80	79
Этот школьный коллектив отличает чувство общей ответственности за решение школьных проблем	88	87
Существует культура сотрудничества, которая характеризуется взаимной поддержкой	89	89

Ответственность за выполнение значительного числа функций в школе лежит на директоре. И в целом структура вовлеченности директоров школ в реализацию этих функций не изменилась за годы, прошедшие между исследованиями. Существенная разница заметна в одном – в возможности директоров влиять на уровень зарплат своих подчиненных: как в определении начального уровня оплаты труда учителя (снижение на 22 п. п.), так и в ее повышении (снижение на 19 п. п.) (см. Рис. 85).



Рис. 85. Ответственность директоров за выполнение определенных функций в школе (согласно ответам директоров, %)

Несмотря на признание вовлеченности в принятие решений в целом, исследование показывает, что включенность учителей в реализацию конкретных функций несколько сокращается. Отвечая на вопрос «Кто в этой школе несет значительную ответственность за выполнение следующих функций?», директора в 2018 году заметно реже указывали учителей. Наиболее значимое уменьшение – ответственность учителей за определение политики в отношении дисциплины учащихся (20 п. п.), выбор учебных программ и курсов для учащихся (13 п. п.), определение содержания учебных программ (12 п. п.), определение правил и принципов в отношении оценки успеваемости учащихся (включая национальные и региональные итоговые испытания) (9 п. п.) (см. Рис. 86).



Рис. 86. Ответственность учителей за выполнение определенных функций в школе (согласно ответам директоров, %)

За прошедшее время учителя реже стали взаимодействовать друг с другом с целью обмена или совместной разработки с коллегами учебных материалов (29 с 42 %). При этом в полтора раза больше учителей стали предоставлять коллегам обратную связь об их работе (21 с 14 %). Следует отметить, однако, что общая структура вовлеченности сохранилась (См. Рис. 87).



Рис. 87. Вовлеченность учителей в различные виды деятельности не реже раза в месяц (согласно ответам учителей, %)

Директора школ стали гораздо реже взаимодействовать с директорами других школ – в 2018 году лишь половина опрошенных сказали, что делали это довольно часто за прошедшие 12 месяцев, тогда как в предыдущем цикле таких было девять из десяти. Снизилось также число тех руководителей, которые часто наблюдают за уроками своих учителей (69 % в 2013 году, 55 % в 2018 году) и способствуют сотрудничеству между учителями при разработке новых методов преподавания (55 и 39 % соответственно) (см. Рис. 88).



Рис. 88. Доля директоров, которые в течение последних 12 месяцев часто занимались следующими видами деятельности (согласно ответам директоров, %)

Несмотря на снижение числа директоров, регулярно наблюдающих за уроками, обеспечение обратной связи учителям в российских школах остается на высоте и развивается. Надо отметить, что сами учителя полагают, что доминирующим методом обеспечения обратной связи является наблюдение за их работой в классе, а также оценка знаний в предметной области (см. Рис. 89).

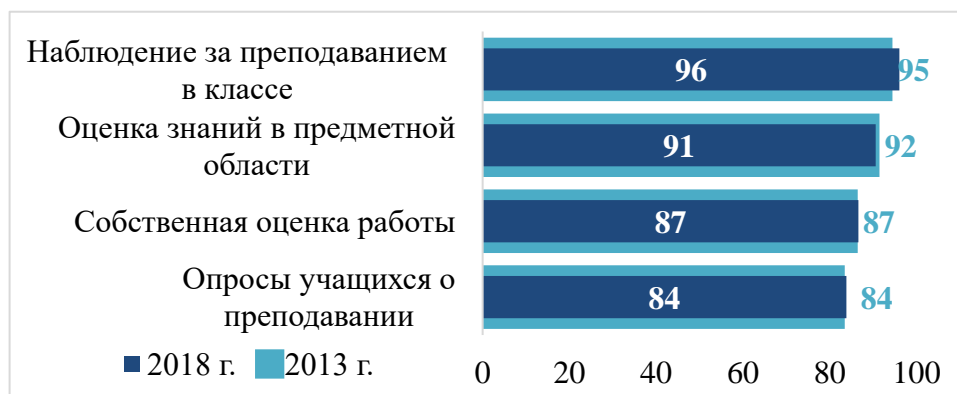


Рис. 89. Реализация методов обеспечения обратной связи с учителями (согласно ответам учителей)



Ежегодно оценку работы учителей обеспечивают директора и представители управленческой команды (99 %), другие учителя, в том числе наставники (83 %), а также внешние лица и организации (46 %), причем по всем трем позициям значения в 2018 году по сравнению с 2013 г. увеличились на 4–11 п. п. (см. Рис. 90).



Рис. 90. Лица, ежегодно проводящие оценку работы учителей (согласно ответам директоров, %)

Основными мерами, предпринимаемыми руководством школы после официальной оценки учителя в 2018 г. остается подготовка плана профессионального развития (плана подготовки) и обсуждение мер исправления ситуации. Также значительно чаще директора стали назначать наставника (96 %, увеличение на 12 п. п.), ориентировать учителя на изменение перспектив его карьерного роста (78 %, увеличение на 25 п. п.) и увеличивать заработную плату или выплачивать премию (95 %, увеличение на 35 п. п.). При этом снизилось применение негативных материальных санкций (отмена ежегодных прибавок к зарплате или снижение стимулирующих выплат) и изменений в трудовых обязанностях учителя (например, уменьшение или увеличение преподавательской нагрузки, административные/управленческие обязанности или обязанности наставника) (см. Рис. 91).

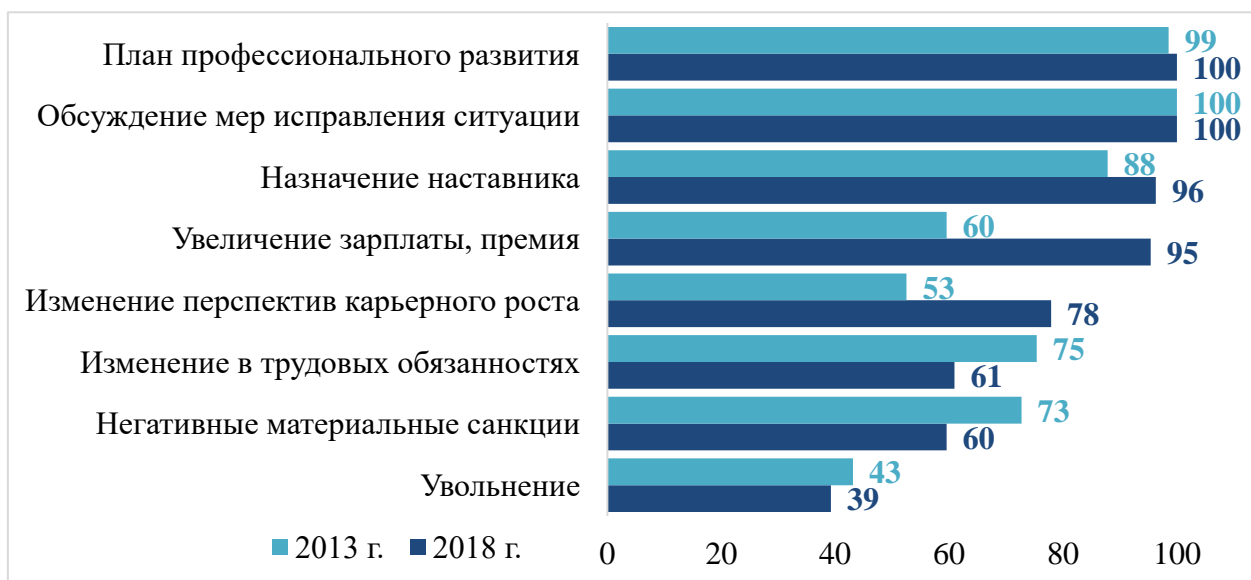


Рис. 91. Меры, принимаемые в отношении учителей, прошедших официальную оценку (согласно ответам директоров, %)

И директора, и учителя в целом выказывают высокий уровень удовлетворенности: более 90 % говорили и говорят, что довольны своей работой. Почти все директора, за очень редким исключением, готовы рекомендовать свою школу как хорошее место для работы и отмечают, что им нравится в ней работать. На 7 п. п. увеличилось число директоров, довольных результатами работы в школе – в 2018 году их стало 88 % (см. Рис. 92).



Рис. 92. Доля директоров, согласных с утверждениями, описывающими их отношение к работе (согласно ответам директоров, %)

Девять из десяти учителей также признаются, что им нравится работать в их школе и они довольны результатами своей в ней работы. Из заметных изменений – уменьшение с трех четвертей до двух третей тех, кто полагает, что преимущества профессии учителя перевешивает ее недостатки (см. Рис. 93).



*Рис. 93. Доля учителей, согласных с утверждениями, которые описывают их отношение к работе (согласно ответам учителей, %)*

## **6 Заключение и выводы**

Данные второго и заключительного отчета TALIS-2018 дают возможность подробнее взглянуть на школьный климат и управленческую культуру, складывающиеся в образовательных организациях России и других стран, и не только проанализировать их с позиции традиционных ценностей образовательной системы, но и проследить взаимосвязь с мерами, принимаемыми в рамках образовательной политики, что придает результатам исследования особую актуальность в связи с реализацией Национального проекта «Образование».

### **Условия работы в школе**

- Молодые педагоги имеют бессрочный трудовой договор с начала работы в школе.

С одной стороны подобная особенность является благом российской образовательной системы, так как карьера учителя является надежным выбором молодого специалиста; однако, с другой стороны, это может несколько снизить мотивацию к развитию молодого педагога, обесценить первые достижения, определяющие дальнейшую практику работы учителя. Например, почти половина молодых педагогов в ОЭСР имеют срочные контракты, в Шанхае только треть всех педагогов имеют бессрочный договор.

- Директора стали чаще отмечать наличие в составе контингента российских школ учащихся-иммигрантов, хотя в среднем их доля по-прежнему остается в 4–5 раз меньше, чем в образовательных организациях стран ОЭСР.

Международное исследование PISA отмечает, что ведущие образовательные системы эффективно справляются с притоком учащихся-иммигрантов в школы, чего пока нельзя сказать об отечественной образовательной системе. При сохранении темпов увеличения количества учащихся, не являющихся носителями языка преподавания в школе, в отсутствие разработанных и внедренных в отечественную школьную практику программ адаптации учащихся-иммигрантов в образовательных организациях, последние могут испытать ощутимые трудности по решению задачи повышения качества образования.

### **Школьный менеджмент**

- Директора российских школ не только занимаются решением вопросов найма сотрудников, распределения бюджета организации, но и вовлечены в работу с контингентом: занимаются отбором и оценкой результатов обучающихся и деятельности учителей, включены в коммуникацию с родителями (законными представителями).
- В 9 из 10 российских школ есть управленческая команда, в которую входят директор, его заместители, руководители методических объединений, представители управляющего совета школы, а также некоторые учителя, родители и, иногда, обучающиеся.

Наличие управленческих команд в каждой школе является характерной чертой образовательных систем Сингапура и Шанхая, цель управленческой команды – принятие ответственности за происходящее в школе всеми участниками образовательного процесса, формирование взвешенных решений касательно фундаментальных аспектов жизни школы. Формирование и дальнейшее развитие управленческих команд может способствовать повышению качества образования за счет включения большего количества специалистов в процессы управления школой и повышения тем самым качества принимаемых решений.

### Оценка работы учителя

- Практически все учителя сообщают, что подвергаются внутренней оценке, при этом в роли проверяющих выступает администрация или школьная управленческая команда. В каждой второй организации заявляют, что ее учителей оценивают внешние эксперты.
- Для оценки деятельности учителя используются наблюдение за работой педагога и анализ результатов выполнения внешних тестов обучающимися. За хорошую работу учитель может получить премию, а если будут выявлены недостатки, будет назначен наставник или могут грозить материальные санкции.
- Практически каждый российский учитель получает обратную связь и признает ее пользу для развития своих методических и предметных компетенций. Обратная связь помогает эффективнее использовать результаты оценки обучающихся, глубже понимать свой предмет, лучше управлять классом.

Наличие оценки учителей не является определяющим фактором успеха образовательной организации. Среди стран-лидеров PISA есть такие, где внешняя оценка практически не проводится, как, например, в Финляндии, или, напротив, проводится всеми доступными способами, как в Шанхае. Таким образом, не сам факт оценки, а ее последствия могут иметь положительный эффект. В этой связи особое значение приобретает компетентность отдельных учителей и школьных управленческих команд в области интерпретации данных контрольно-оценочных процедур и способность обращать эти данные в конкретные меры и действия.

«Доучивание» на рабочем месте является характерной чертой отечественной системы образования. В то время как некоторые страны-лидеры PISA готовы избавиться от учителя, показывающего низкие результаты, в отечественной практике больше распространен «индивидуальный план» работы по улучшению результатов отдельных педагогов. И так как большинство педагогов подчеркивают положительную сторону обратной связи, можно предположить, что российские учителя, в целом, готовы учиться на практике и друг у друга.

Внедрение окладно-премиальной системы оплаты труда дает школе значительный административный ресурс влияния на работу учителей, и, как свидетельствуют результаты опроса, применение материальных стимулов как в положительную, так и в отрицательную сторону является достаточно востребованным приемом. В России частота использования этого механизма выросла значительно больше всего со времени предыдущего цикла. Однако очевидно, что одних материальных стимулов для повышения качества преподавания недостаточно. Если назначение наставника и разработка индивидуального плана развития педагога при не «формальном» подходе могут оказать существенную поддержку учителю за счет вовлеченности в профессиональное взаимодействие с опытными коллегами и являться формой повышения квалификации и педагогической практикой одновременно, то

финансовые штрафы могут скорее снизить стремление учителя делать работу над ошибками.

### **Школьный климат**

- Международные исследования показывают важность школьного климата и его влияние на формирование благоприятной школьной культуры. В основном школа – это место, где коллеги доверяют друг другу и могут рассчитывать на помощь в случае необходимости. Российские учителя несколько чаще других заявляют, что могут положиться на коллегу, и больше других готовы сотрудничать. Эта традиционная ценность российской школы остается неизменной с предыдущего цикла исследования.
- При этом российские педагоги чаще других делятся с коллегами мнениями касательно учебных успехов их подопечных, но несколько реже обмениваются учебными материалами друг с другом и посещают профильные конференции. При этом учителя сообщают, что крайне редко совместно ведут уроки, но каждый пятый учитель дает коллегам обратную связь. Реже всего российские учителя вместе учатся.

В ряде стран-лидеров PISA совместное преподавание встречается от трех до пяти раз чаще, чем в России. Действительно, такой учебный прием обладает рядом положительных эффектов: двум педагогам легче справиться с управлением классом, появляется дополнительный ресурс для индивидуализации урока, процесс взаимного обучения учителей облегчается – появляется возможность научиться действенному методическому приему на практике, в отличие от более традиционного посещения урока, когда рекомендации учителю даются по его завершении на основе наблюдений. Однако недостаточно просто проводить занятия вдвоем с коллегой. Для реализации дополнительного положительного воздействия такого урока необходимы особые подготовка и планирование, которым необходимо обучаться дополнительно.

Курсы повышения квалификации по-прежнему в основной массе представляют собой передачу содержания, не требующую совместной работы с коллегами. Хотя именно такие курсы могли бы оказаться отправной точкой формирования культуры профессионального сотрудничества. Если учителя будут взаимодействовать во время профессионального развития, повышается вероятность того, что они продолжат это делать после обучения, во время трудовых будней. Поэтому важен не только практико-ориентированный подход в подготовке педагогов, но и совместная практическая работа школьной команды в течение повышения квалификации. Культура сотрудничества и взаимной поддержки, о которой заявляют учителя, является ценным ресурсом и может оказаться благоприятным контекстом для внедрения инноваций в практики преподавания.

### **Стресс в школе**

- В два раза меньшая доля учителей в России констатирует наличие стресса на работе, в сравнении со странами ОЭСР. В то же время каждый десятый российский учитель сообщает о высоком уровне стресса и обозначает его негативный эффект на свое психоэмоциональное состояние.
- Основными факторами стресса для учителей (как в России, так и во всех остальных странах – участницах исследования) являются меняющиеся требования органов власти в сфере образования, административная нагрузка, чувство ответственности за образовательные результаты учащихся.

- Отечественные педагоги спокойнее относятся к решению дисциплинарных вопросов и общению с родителями, по сравнению с коллегами из стран ОЭСР, при этом учебная нагрузка в основном также не кажется им избыточной.
- В свою очередь, не все учителя успевают полностью восстанавливать силы в свободное время – больше половины российских учителей считают, что работа в той или иной мере отнимает у них время на личную жизнь.
- Директора сельских школ испытывают большой стресс, связанный с административной работой. Городские учителя значительно меньше переживают из-за необходимости выполнять ее.

Согласно данным исследования, большинство учителей ощущают неопределенность требований со стороны государственных органов власти, что подчеркивает не только повсеместное осознание важности развития образования, но и отсутствие универсального решения вопроса предоставления высококачественного школьного образования. В свою очередь, решение проблемы стресса на работе заключается в устранении противоречий между ожиданиями педагогов от работы и имеющимися в наличии ресурсами. Наиболее действенным при этом видится повышение эффективности использования имеющихся ресурсов за счет развития навыков профессионального взаимодействия и индивидуальных предметных и методических компетенций педагогов.

Развитие представлений учителей об образовательной политике совместно с повышением методических и предметных компетенций может способствовать осознанию границ ответственности учителя и повышению учительской автономии, которая, в свою очередь, является важной предпосылкой высоких результатов и удовлетворенности педагога своей работой, профилактикой профессионального выгорания.

Директора сельских школ нуждаются в дополнительной поддержке в силу обстоятельств своей деятельности. Важно принимать во внимание особые запросы директоров сельских школ при разработке программ повышения квалификации, учитывая те дефициты, с которыми им приходится сталкиваться.

### **Планирование карьеры**

- Российские учителя моложе 35 и старше 45 лет чаще других задумываются об изменениях в карьере.

Данные исследования дают возможность предположить, что учительство в России готово к внедрению системы учительского роста. Учителя ориентированы на карьеру, они готовы делиться опытом (после 45 лет) или планируют удовлетворить свои карьерные амбиции (до 35 лет), и это идет вразрез со сформированным общественным мнением, что профессию учителя выбирают раз и навсегда.

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

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

Список субъектов Российской Федерации, участвовавших 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

Расположение школы	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 %
Всего	230	100 %	100 %