

Профессиональное развитие учителей в Российской Федерации и Республике Казахстан

По результатам исследования TALIS-2018

Е. В. Чернобай, Д. Н. Ташибаева

Чернобай Елена Владимировна

доктор педагогических наук, профессор департамента образовательных программ Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10.

E-mail: echernobaj@hse.ru

Ташибаева Диляра Нурлановна

магистр наук в области лидерства в образовании, старший менеджер Департамента исследований АОО «Назарбаев — интеллектуальные школы» в г. Нур-Султан (Республика Казахстан).

Адрес: 010000, Республика Казахстан, г. Нур-Султан, ул. Хусейн бен Талал, 21/1. E-mail: tashibayeva_d@nis.edu.kz

Аннотация. На основании результатов международного исследования учительского и директорского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 (*Teaching and Learning International Survey*) проведен сравнительный анализ систем профессионального развития учителей в Российской Федерации и Республике Казахстан, в частности практик профессиональной поддержки молодых и вновь пришедших на работу в школу учителей, механизмов профессионального развития педагогов, их профессиональных потребностей, а также барьеров, препятствующих профессиональному развитию учителей. В TALIS-2018 участвовали

более 4 тыс. учителей из 230 общеобразовательных организаций Российской Федерации и более 6 тыс. учителей из 331 организации среднего образования Республики Казахстан. Для отбора респондентов была использована двухступенчатая вероятностная (случайная) выборка, которая позволяет экстраполировать результаты опроса на всю популяцию школ и педагогов каждой из стран — участниц TALIS.

Установлено, что ни в России, ни в Казахстане не осуществляется мониторинг и оценка механизмов поддержки молодых и вновь входящих в профессию учителей, а завершение программ введения в профессию или наставничества не является обязательным условием для прохождения учителем аттестации. Актуальным направлением совершенствования системы профессионального развития учителей является разработка механизмов, позволяющих обеспечить соответствие программ профессионального развития потребностям каждого учителя, с этой целью и в России, и в Казахстане вводятся ваучеры для самостоятельного выбора учителем образовательных программ.

Авторы приходят к выводу, что потребности профессионального развития и барьеры на пути их удовлетворения у учителей в России и Казахстане схожи. Эти потребности важно рассматривать в системной связке с работой над обновлением образовательных

Статья поступила в редакцию в апреле 2020 г.

стандартов, содержания образования, особенно в отношении таких перспективных тем, как критическое и креативное мышление, использование цифровых технологий в обучении. Особое внимание следует уделить развитию у педагогов навыков работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Ключевые слова: школа, учитель, молодой учитель, введение в профессию, наставничество, профессиональное развитие, профессиональные потребности, препятствия для профессионального развития, TALIS.

DOI: 10.17323/1814-9545-2020-4-141-164

После распада СССР системы образования постсоветских стран претерпели значительные изменения [Chapman et al., 2005; Huisman, Smolentseva, Froumin, 2018; Silova, Niyozov, 2020]. В начале этих трансформаций системы образования вновь образованных государств имели много общих черт, сформированных общей историей. В частности, Российская Федерация и Республика Казахстан унаследовали от советского периода обязательное всеобщее бесплатное среднее образование, включающее три уровня — начальное общее, основное общее, среднее (полное) общее образование. Системы образования постсоветских стран имеют общую историю централизованной и контролируемой государством образовательной политики, в них использовались единые стандарты образования, а также программы и учебники, которые отчасти сохранились по сей день [Clark, 2005]. В то же время новые экономические, геополитические, социокультурные реалии потребовали от самостоятельных государств выбора своего пути развития, в том числе и в сфере образования.

В Российской Федерации после распада СССР были утверждены временные требования к обязательному минимуму содержания основного общего образования, позднее появился федеральный компонент Государственного стандарта общего образования. Введен Единый государственный экзамен как форма внешней итоговой аттестации школьников. С 2009 г. он является единственной формой выпускных экзаменов в школе и основной формой вступительных экзаменов в вузы. Далее был осуществлен переход на Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования, который определил совокупность трех групп требований к планируемым образовательным результатам, к структуре основной образовательной программы и условиям ее реализации. Новый школьный стандарт призван был обеспечить вариативность содержания образовательных программ разных уровней образования, предоставить возможность формировать образовательные программы разных уровней сложности с учетом образовательных потребностей учащихся.

Казахстан после распада Советского Союза начал строительство национальной системы образования. Изменения происходили на всех ее уровнях. 2000-е годы ознаменовались реформами в среднем образовании: стартовал переход с 11-летней на 12-летнюю систему обязательного образования, формировалась национальная система оценки качества образования, в 2008 г. началось создание по всей стране сети Назарбаев — интеллектуальных школ, призванной стать экспериментальной площадкой для реализации современных моделей образовательных программ и трансляции лучшего опыта в учебный процесс общеобразовательных школ страны [Bridges, 2014]. На основании изученных современных практик и полученного собственного опыта в 2017 г. в Казахстане были обновлены Государственный общеобязательный стандарт образования и программы начального и основного среднего образования с целью перехода со знаниеориентированной модели на компетентностную и развития у школьников навыков XXI в. В настоящее время осуществляется поэтапный переход к обучению в школах на трех языках: казахском, русском и английском, внедряется критериальная система оценивания учебных достижений обучающихся. В целях обеспечения преемственности меняется не только формат Единого национального тестирования, но и его содержание [Fitzpatrick et al., 2018].

В ходе реформирования образовательных систем политики и практики в обеих странах пришли к устойчивому пониманию, что ключевую роль в улучшении качества образования и внедрении новшеств играет повышение потенциала педагогов. Вместе с изменением системы образования в первую очередь следует меняться самому учителю.

Перед учителями сегодня стоит очень много задач. Учителя должны хорошо знать свой предмет, владеть современными методами преподавания, использовать дифференцированный подход в обучении, уметь преподавать в классах, где учатся дети разных национальностей и учащиеся с разными образовательными потребностями и способностями. Они также должны уметь работать в инклюзивных классах, развивать социально-эмоциональные компетенции учеников, использовать цифровые технологии, владеть эффективными техниками оценивания знаний и навыков учащихся, постоянно взаимодействовать со своими коллегами [OECD, 2020. P. 26]. Учителя не смогут выполнить все эти задачи, если им не будут предоставлены благоприятные условия для постоянного и непрерывного профессионального развития.

В статье представлен сравнительный анализ условий профессионального развития педагогов в России и Казахстане по результатам исследования TALIS-2018 (*Teaching and Learning International Survey*).

Международное исследование TALIS, проводимое ОЭСР, определяет профессиональное развитие педагога как деятельность, которая «развивает навыки, знания, опыт и другие характеристики человека в качестве учителя» [OECD, 2009. P. 49]. Как отмечают эксперты ОЭСР, данное определение охватывает все этапы профессиональной подготовки педагога, начиная от базового профессионального образования, которое, как правило, получают в вузе или колледже, и заканчивая возможностями обучения без отрыва от производства [OECD, 2019a. P. 152]. Вслед за исследователями ОЭСР мы рассматриваем профессиональное развитие учителя как процесс, происходящий после вступления в профессию и длящийся на протяжении всей педагогической карьеры.

Профессиональное развитие меняет убеждения учителей и применяемые ими практики, способствует повышению их профессионализма и успеваемости учащихся, а также более успешному внедрению образовательных реформ [Jovanova-Mitkovska, 2010; Villegas-Reimers, 2003]. Оно помогает привлечь талантливых людей в профессию и удержать их в школе [OECD, 2005]. Чтобы в профессию шла наиболее способная молодежь, учительство должно быть не только финансово, но и интеллектуально привлекательно [Schleicher, 2018. P. 58]. Одно из главных средств удовлетворения интеллектуальных запросов учителя — система непрерывного профессионального развития и поддержка участия учителя в ней, создающая благоприятные условия для обучения на протяжении всей жизни.

Социально-демографический портрет педагога в России и Казахстане

По данным на 2019 г. в России 1,1 млн учителей, а обучающихся по образовательным программам начального, основного и среднего общего образования — 16 137, 3 тыс. человек [НИУ ВШЭ, 2019]. Средний возраст российского учителя — 46 лет, в среднем по странам ОЭСР он составляет 44 года. Доля учителей в возрасте до 30 лет в России — 11%, а учителей старшей возрастной группы (50 лет и старше) — 42%. Феминизация профессии учителя наблюдается практически во всех странах. Женщины составляют 85% учительского корпуса в России [OECD, 2019b].

В Казахстане на 2018/2019 учебный год насчитывалось 338 755 педагогических работников, которые работали в 7393 организациях среднего образования. Контингент учащихся организаций общего среднего образования составлял 3 186 234 человека [АО «Информационно-аналитический центр», 2019]. Средний возраст казахстанского учителя — 41 год. Учителя в возрасте до 30 лет составляют 18,4%, а в возрасте 50 лет и старше — 26,9%. 76% учителей являются женщинами, что также превышает среднее значение по странам ОЭСР на 8% [Ibid.].

**Методология
исследования**

Статья основывается на данных исследования учительского корпуса TALIS, в котором в 2018 г. приняли участие педагоги России и Казахстана. Международная база данных исследования TALIS-2018 находится в открытом доступе на сайте ОЭСР¹.

Международное исследование TALIS проводилось путем анкетирования директоров и учителей школ. Анкеты включали вопросы относительно образования, опыта и квалификации педагогического корпуса, профессионального развития, взаимодействия с коллегами и обратной связи, преподавательской деятельности, школьного климата и удовлетворенности работой. Анкета директора школы состояла из 45 вопросов, анкета учителя школы — из 58 вопросов.

Отбор участников исследования производился методом двухступенчатой вероятностной выборки: учителя (второй этап выборки) случайным образом выбирались из списка всех учителей, работающих в случайно отобранных школах (первый этап выборки) [Ibid.]. От одной организации образования онлайн-анкету заполняли 20 случайно отобранных учителей-предметников, преподающих в 5–9-х классах. Если в школе работали 30 учителей или менее, все они участвовали в исследовании. Участие директора было обязательным для каждой общеобразовательной организации, вошедшей в выборку. Заполнение анкеты занимало 45–60 минут.

В Российской Федерации в выборку исследования вошли более 4 тыс. учителей из 230 общеобразовательных организаций 14 субъектов страны. В Казахстане в исследовании приняли участие более 6 тыс. учителей и директоров из 331 организации среднего образования. В Казахстане выборка была увеличена за счет привлечения к участию ряда экспериментальных и специализированных школ, в результате чего TALIS получил данные по стране с учетом национальной образовательной политики и местного контекста. Влияние этих школ на общие результаты Казахстана было скорректировано пропорционально доле учителей данных школ в общем числе учителей республики.

Используемый дизайн исследования позволяет распространять сделанные по его результатам выводы на всю популяцию школ и педагогов стран — участниц TALIS. Результаты исследования также позволяют проводить сравнительный анализ данных по разным странам, что способствует выявлению схожих проблем и нахождению наиболее эффективных методов их решения [Ibid.].

Результаты международных сравнительных исследований позволяют проанализировать взаимосвязь между глобальными тенденциями и решениями местных властей по тем или иным вопросам образования. Такие исследования стали важными

¹ <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm>

ориентирами для политиков, которые стремятся найти инновационные решения для локальных проблем и вызовов в образовательных системах их стран [Adamson, 2012].

В статье рассматриваются следующие исследовательские вопросы.

1. Какую поддержку оказывают молодым и вновь пришедшим в профессию учителям в России и Казахстане?
2. Какие механизмы для профессионального развития учителей существуют в России и Казахстане?
3. В каком профессиональном развитии нуждаются учителя России и Казахстана?
4. Какие барьеры препятствуют профессиональному развитию учителей в России и Казахстане?

Для ответа на эти вопросы использован метод вторичного анализа данных. Вторичный анализ данных — это анализ данных, собранных кем-то другим [Boslaugh, 2007. P. 9]. Использование вторичных данных позволяет сэкономить временные и финансовые ресурсы. Кроме того, вторичный анализ позволяет использовать качественно собранные в рамках масштабных исследовательских проектов данные, имеющие высокую валидность [Greenhoot, Dowsett, 2012; Vartanian, 2010]. Для анализа международной базы данных использовалась статистическая программа SPSS.

**Поддержка
молодых и вновь
пришедших
в профессию
учителей**

В первые годы работы учителя в школе критически важной для него является своевременная комплексная профессиональная поддержка. По каким бы качественным и эффективным программам ни обучал будущего учителя вуз или профессиональный колледж, он не сможет подготовить молодого специалиста ко всем аспектам профессиональной деятельности [OECD, 2019]. Обучение учителя ни в коем случае не может заканчиваться на получении педагогического образования в вузе или колледже. Когда учитель приступает к исполнению своих обязанностей в школе, его обучение только начинается [Darling-Hammond, 2017]. Программы введения в профессию или вводно-ориентационные программы позволяют восполнить существующие пробелы в знаниях, способствуют приобретению недостающих навыков, а также оказывают психологическую поддержку и помогают социализироваться в новом коллективе. Анализ результатов исследований свидетельствует о том, что вводно-ориентационные программы позитивно влияют на уверенность учителей в своих навыках преподавания, на качество преподавания и организацию профессиональной деятельности, в том числе на планирование уроков, оценивание работ учащихся

ся, удовлетворенность работой и выбором профессии, приверженность к своей профессии, а также на успеваемость учащихся [Glazerman et al., 2010; Ingersoll, Smith, 2004; Ingersoll, Strong, 2011; OECD, 2014b; 2019b].

В исследовании TALIS в качестве программ введения в профессию рассматриваются школьные мероприятия, направленные на адаптацию новых учителей в школьном коллективе и профессиональной деятельности или поддержку опытных учителей, которые оказались в конкретной школе впервые. Они могут быть представлены в официальной структурированной форме либо организованы неофициально в виде отдельных мероприятий [OECD, 2019a].

В настоящее время в России поддержка молодых учителей организуется на уровне каждого отдельного региона. В рамках такой работы молодые учителя могут сотрудничать с более опытными педагогами, входить в состав ассоциаций молодых учителей, повышать квалификацию на курсах при методических центрах и институтах повышения квалификации и развития образования, получать помощь наставника, прикрепленного к ним в школе.

В нормативно-правовых актах Республики Казахстан закреплена необходимость оказания поддержки молодым педагогам для преодоления вызовов, возникающих при освоении профессии. Организации среднего образования проводят школы молодых учителей, закрепляют наставников за вновь пришедшими в школу педагогами, члены школьных методических объединений также оказывают учителям профессиональную поддержку. Недавно принятый Закон «О статусе педагога» (от 27 декабря 2019 г. № 293-VI) заложил основы усиления движения наставничества, выделив его в качестве отдельного направления развития педагогов. В законе отдельной статьей предусматривается закрепление наставника из числа опытных педагогов за учителем, впервые начинающим работать в организации среднего образования, на один учебный год. Более того, Законом предусмотрена обязательная оплата работы наставника.

Несмотря на наличие правовых основ для оказания поддержки молодым педагогам, согласно результатам TALIS-2018, лишь 22% учителей с опытом работы не более пяти лет и в Казахстане, и в России принимали участие в школьных программах введения в профессию. При этом 23% казахстанских и 29% российских педагогов с опытом работы до пяти лет желают уйти из профессии уже в ближайшие пять лет.

В то же время только 7% казахстанских и 12% российских директоров школ признали, что в их школе отсутствуют программы введения в профессию. В странах — лидерах исследования PISA-2015 (Сингапур, Китай (Шанхай)) все директора школ

и большинство педагогов заявляют о наличии в их школах программ введения в профессию. Директора школ чаще, чем учителя, сообщают о высокой распространенности таких программ не только в Казахстане и России, но и в других странах. Возможными причинами данных расхождений могут быть недостаточное информирование педагогов о существующих программах в школе и их слабая организация.

В России и Казахстане учителя наиболее часто участвуют в программах введения в профессию в следующих форматах: сотрудничество с другими новыми учителями (Россия — 90%, Казахстан — 93%), запланированные встречи с директором и/или более опытным учителем (Россия — 90%, Казахстан — 92%), руководство со стороны наставника (Россия — 87%, Казахстан — 91%). Именно эти программы введения в профессию являются наиболее эффективными [Ingersoll, Smith, 2004]. Среди казахстанских учителей широко распространена практика ведения портфолио/дневников/журналов (95%). В России рефлексия в письменном виде применяется учителями реже (79%).

Не так часто в рамках программ введения в профессию в обеих странах используются онлайн-мероприятия, например виртуальные сообщества (Россия — 32%, Казахстан — 46%). Довольно редко администрация школ идет на снижение преподавательской нагрузки для участников таких программ (Россия — 21%, Казахстан — 29%).

Мониторинг и оценка механизмов поддержки молодых и вновь пришедших в профессию учителей не осуществляются ни в России, ни в Казахстане. Более того, в обеих странах завершение программ введения в профессию или наставничества не является обязательным условием для прохождения учителем аттестации. В высокоэффективных системах образования таких стран, как Сингапур и Китай (Шанхай), наставничество в первые годы работы является обязательным условием для того, чтобы продолжить работать в качестве учителя в школе [OECD, 2014b].

Таким образом, и в России, и в Казахстане школам следует уделять внимание не только охвату учителей программами введения в профессию, но и качеству предоставляемой поддержки.

Механизмы профессионального развития учителей

Профессиональное развитие важно для восполнения пробелов в знаниях и навыках учителей [Evers, van der Heijden, Kreijns, 2016]. Оно также необходимо для информирования учителей о постоянно меняющихся практиках и образовательных потребностях учеников. Профессиональное развитие — основное средство улучшения качества и эффективности работы педагогов в образовательной системе [Mizell, 2010].

По закону «Об образовании в Российской Федерации» каждый педагог имеет право на бесплатное повышение квалифика-

ции минимум один раз в три года. В Казахстане законом «О статусе педагога» предусматривается повышение квалификации учителей не реже одного раза в пять лет. 98% педагогов и в Казахстане, и в России отмечали, что за последние 12 месяцев участвовали в том или ином виде профессионального развития — этот показатель не различается в зависимости от пола, возраста и опыта работы учителя, типа школы и ее расположения.

В России программы профессионального развития педагога в большинстве своем направлены на формирование компетенций в преподаваемой предметной области (89%), совершенствование методики преподавания (89%), обогащение знаний о содержании образовательной программы и изучение практики оценивания учащихся (по 83%).

В настоящее время в России на федеральном уровне нет единого центра, который бы анализировал по всем регионам и систематизировал данные о реализации программ дополнительного профессионального педагогического образования и осуществлял мониторинг их качества. Этот вид образования отнесен к компетенции региональных органов управления образованием, и в каждом из 85 субъектов России существуют региональные институты образования или повышения квалификации.

В Казахстане программы профессионального развития учителя чаще всего направлены на изучение практик оценивания учащихся (98%); изучение школьной программы (96%); обогащение знаний в основной предметной области (92%), совершенствование методики преподавания (90%). Те же направления обучения предусмотрены программами подготовки учителей к преподаванию по обновленному содержанию образования и с использованием критериального оценивания в школах. Так, с 2016 по 2018 г. 256 215 педагогических работников (78% учительского корпуса Казахстана) прошли курсы по обновленному содержанию образования, организованные Центром педагогического мастерства АОО «Назарбаев — интеллектуальные школы» и АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» [АО «Информационно-аналитический центр», 2019].

В обеих странах учителя в рамках повышения квалификации реже изучают вопросы управления и администрирования в школе (Россия — 28%; Казахстан — 41%), коммуникации с представителями других стран и культур (Россия — 25%; Казахстан — 30%) и преподавания в поликультурной или многоязычной среде (Россия — 24%; Казахстан — 37%).

Судя по данным исследования TALIS, большинство российских учителей достаточно часто читает профессиональную литературу (91%). Популярным является посещение курсов/семинаров (85%), самонаблюдение и/или приглашение коллег на свои уроки как часть официальной программы повышения квалификации, организованной на базе школы (76%), а также ознако-

нительное посещение других школ (71%) и участие в образовательных конференциях (70%) [Федеральный институт оценки качества образования, 2019].

Казахстанские учителя в рамках программ профессионального развития чаще всего наблюдают уроки коллег и участвуют в коучинге (94%), посещают курсы/семинары (89%), участвуют в сообществах учителей по профессиональному развитию (78%), читают профессиональную литературу (77,3%), участвуют в конференциях (64,8%) и онлайн-курсах/семинарах (60,8%), посещают другие школы (62%).

В целях профессионального развития учителя склонны к использованию базовых методов сотрудничества, таких как обсуждение с коллегами развития конкретных учащихся (это делают хотя бы раз в месяц 73% учителей в Казахстане и 68% в России) и, в меньшей степени, обмен учебными материалами (это делают хотя бы раз в месяц 63% педагогов Казахстана и 29% в России). Несмотря на достаточно высокий уровень взаимодействия между коллегами, в более глубоких формах профессионального сотрудничества учителя участвуют реже. Так, предоставляют коллегам обратную связь на основе наблюдений 61% казахстанских и 21% российских учителей, не реже одного раза в месяц участвуют в совместном профессиональном обучении 32% учителей Казахстана и 21% учителей России. Однако именно такие формы взаимодействия наиболее эффективны для развития профессионализма учителей и повышения учебных достижений учащихся.

Профессиональное развитие наиболее продуктивно, когда происходит в контексте ежедневной работы педагогов [Mizell, 2010. P. 7]. Проведение исследований урока в школе на основе азиатского опыта, в частности японского, позволяет развить внутришкольную культуру сотрудничества и повысить профессионализм учителей [OECD, 2019a]. Так, в Казахстане внедрение в школах с 2012 г. исследований практики в действии (*Action Research*) и исследований урока (*Lesson Study*), их включение в содержание программ профессионального развития педагогов оказало поддержку учителям в осуществлении инноваций и обновлении содержания образования. На основании анализа результатов внедрения данной формы профессионального развития был сделан вывод, что распространение практики такого рода исследований целесообразно для развития навыков саморефлексии и углубления взаимодействия педагогов.

В России наблюдается рост наставничества в школьной среде: доля наставников у молодых педагогов выросла с 34,7 до 43,5% в сравнении с прошлым циклом TALIS. Среди педагогов — участников исследования 18% являются назначенными наставниками для своих коллег, но только 11% учителей отметили, что у них есть наставник. Разработка и внедрение системы

наставничества среди педагогических работников в образовательных организациях России является одной из составляющих федерального проекта «Учитель будущего» в рамках национального проекта «Образование». Ожидается, что в результате реализации данного проекта в 2021–2024 гг. не менее 70% педагогических работников общеобразовательных организаций Российской Федерации в возрасте до 35 лет будут вовлечены в различные формы поддержки и сопровождения, в том числе в наставничество. Не только молодые учителя, но и педагоги со стажем работы до 10–12 лет смогут быть охвачены наставничеством, которому в российской системе образования придается особое значение в профессиональном становлении и росте учительства наряду с иными формами повышения квалификации, в том числе стажировками, обменом практиками, самообразованием и т. д.

У 37,1% казахстанских учителей есть наставник, и 37,5% педагогов являются наставниками для других учителей. При этом 59,5% вновь пришедших и 29,9% опытных учителей отмечают свою вовлеченность в программы наставничества. Усиление внимания вопросам взаимодействия учителей, развитию института наставничества в школах является одной из заслуг Центра педагогического мастерства и Национального центра повышения квалификации «Өрлеу». В рамках программ, разработанных Центром педагогического мастерства, ведется работа по наращиванию внутреннего потенциала каждой школы через формирование пула учителей-лидеров и школьных тренеров. Учителей также обучают проведению собственных исследований, саморефлексии и эффективному взаимодействию для претворения в жизнь инициатив и реформ, способствующих улучшению образования в стране.

Таким образом, программами наставничества и в России, и в Казахстане охвачены менее половины педагогов. Следует признать целесообразным расширение сети наставничества в школах, поскольку оно может повышать уверенность учителей, их самоэффективность, способствовать прогрессу в успеваемости учащихся, улучшать школьный климат и удовлетворенность заинтересованных сторон работой педагогов [Cohen, Fuller, 2006; Fletcher, Strong, Villar, 2008].

Лишь 5,9% казахстанских учителей и 5,6% российских учителей имели возможность участвовать в мероприятиях по профессиональному развитию за рубежом. В Казахстане стипендии для профессионального обучения и стажировок в области научной и педагогической деятельности учителям предоставляет Центр международных программ в рамках программы «Болшак». Однако стипендии для получения профессионального развития за рубежом доступны в ограниченном количестве [OECD, 2014a]. Педагоги обеих стран повышают квалификацию

за рубежом также за счет международных и частных грантов и личных финансовых средств.

Между тем международная мобильность учителей способствует не только сотрудничеству за пределами национальных границ, но и развитию навыков межличностного общения, которые, в свою очередь, стимулируют совместную деятельность учителей и повышают ее эффективность [OECD, 2020].

**Потребности
учителей в про-
фессиональном
развитии**

Программы профессионального развития достигают наивысшего уровня эффективности, когда они отвечают потребностям педагогов [Meissel, Parr, Timperley, 2016]. Содержание программ профессионального развития должно быть связано со школьной учебной программой, оно должно учитывать опыт учителей и соответствовать их потребностям [Opfer, Pedder, 2011].

Согласно данным TALIS-2018, в России учителя испытывают наибольшую потребность в изучении методов преподавания своего предмета (15,5%), обогащении предметных знаний (15,3%), формировании междисциплинарных навыков (например, критического мышления) (15,1%). Казахстанские учителя прежде всего нуждаются в изучении обновленных учебных программ и учебников (36,6%), принципов критериального оценивания (30,5%)². Направления профессионального развития, которые учителя в обеих странах выделяют как приоритетные, обусловлены обновлением стандартов и содержания образования.

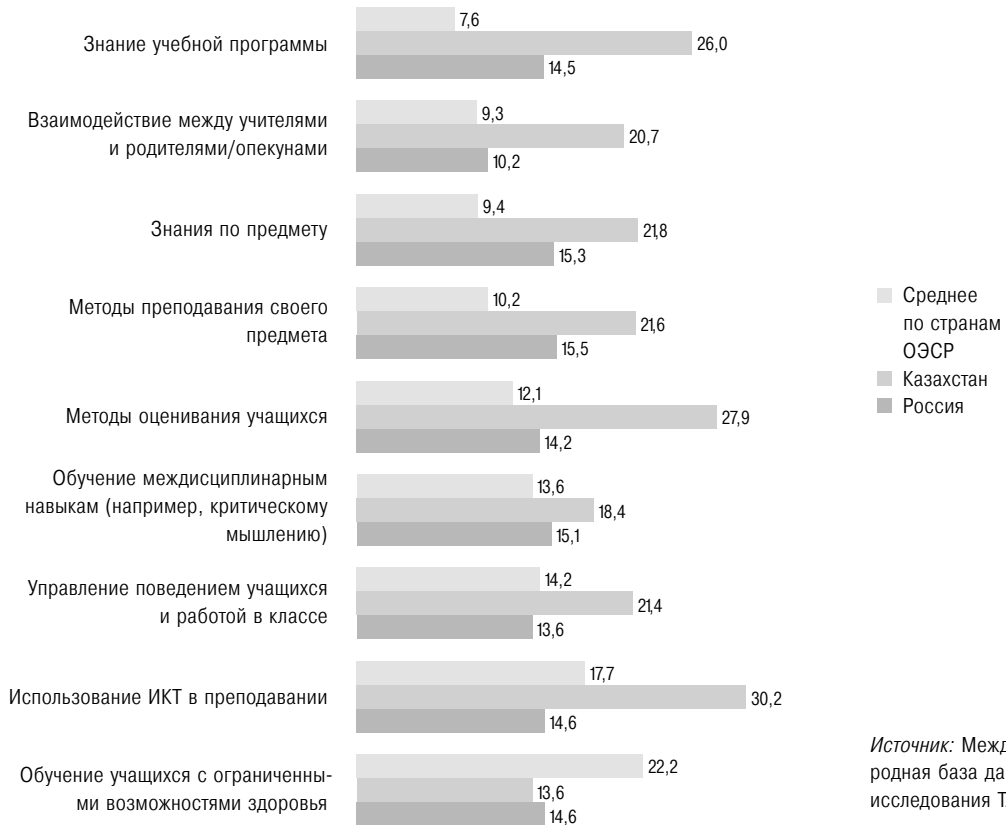
Использование ИКТ в профессиональной деятельности учителя является одной из приоритетных тем для изучения в обеих странах (Россия — 14,6%, Казахстан — 30,2%). Практически в одинаковой степени учителя в России (14,6%) и Казахстане (13,6%) испытывают потребность в изучении особенностей работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья. В странах ОЭСР у учителей потребность в изучении данной темы стоит на первом месте (23,9%).

В России отсутствует система выявления профессиональных потребностей учителей на федеральном уровне. В лучшем случае в регионах есть центры, которые осуществляют мониторинг таких потребностей и учитывают результаты при разработке программ профессионального развития педагогов.

В Казахстане действующие центры повышения квалификации педагогов проводят мониторинги профессиональных по-

² В Казахстане в целях изучения национального контекста респондентам дополнительно задавали вопросы о том, насколько они заинтересованы в изучении следующих тем: обновленные учебные программы и учебники; принципы критериального оценивания; преподавание учащимся с низким уровнем успеваемости; консультирование по профориентации.

Рис. 1. **Предпочитаемые учителями темы профессионального развития** (доля учителей, отмечающих высокий уровень потребности в изучении указанных тем, %)



Источник: Международная база данных исследования TALIS.

требностей учителей для выявления наиболее актуальных тем обучения. Однако отбор педагогов для прохождения курсов повышения квалификации осуществляется на региональном уровне: на уровне управлений образования и школ. Критерии отбора педагогов для прохождения программ профессионального развития требуют отдельного изучения.

Назрела необходимость в создании механизмов обеспечения соответствия программ профессионального развития потребностям каждого учителя. Расширения возможностей выбора курсов повышения квалификации можно добиться, например, путем предоставления учителям ваучеров на дополнительную профессиональную подготовку, с тем чтобы программы обучения они выбирали для себя сами. В России уже существует практика самостоятельного выбора курсов повышения квалификации учителями в рамках действующего норматив-

ного подушевого финансирования школ. В Казахстане согласно Государственной программе развития образования и науки на 2020–2025 гг. планируется апробация ваучерной системы повышения квалификации.

Диверсификация центров и систем повышения квалификации позволит вывести на новый уровень эффективность программ профессионального развития и может содействовать формированию актуальных программ обучения для педагогов.

Барьеры, препятствующие профессиональному развитию педагогов

Выявление возможных препятствий на пути профессионального развития педагогов позволяет выстроить необходимые механизмы для обеспечения их участия в курсах повышения квалификации и других формах дополнительного образования. Устранение данных барьеров должно быть в числе первоочередных задач как у директоров школ, так и у тех, кто формирует образовательную политику. Высокоэффективные системы образования обеспечивают всем педагогам возможность принять участие в наиболее подходящем для них обучении [Darling-Hammond, Hyler, Gardner, 2017].

Одним из основных препятствий в профессиональном развитии учителя как в России (41,4%), так и в Казахстане (38,5%) называют нехватку времени. Кроме того, 38% российских и 33% казахстанских учителей отмечают, что график их работы не позволяет заниматься профессиональным развитием. Высокая рабочая нагрузка характерна для педагогов в обеих странах. Согласно результатам TALIS-2018, в России учителя работают в среднем 43 часа, а в Казахстане — 49 часов в неделю, что существенно превышает средний показатель по странам ОЭСР (39 часов в неделю). По фактическому количеству часов работы в неделю учителя из Казахстана уступают лишь японским учителям, которые в среднем посвящают работе 56 часов в неделю. При этом преподаванию учителя в России и Казахстане отводят 24 и 15 часов в неделю соответственно. Таким образом, на деятельность за рамками уроков педагоги России в среднем затрачивают 19 часов в неделю, а в Казахстане значительно больше — 34 часа. Увеличение загруженности у педагогов обеих стран может быть связано с необходимостью освоения и преподавания обновленного содержания образования. Освоение новых программ, методов преподавания и оценивания требует дополнительного времени и усилий.

И в России, и в Казахстане педагоги отмечают, что их загруженность связана с «бумажной работой», которая не имеет прямого отношения к их должностным обязанностям [Ефимова, Семенов, 2015; Ирсалиев и др., 2019]. Специалисты, исследующие проблемы профессионального развития учителей, считают, что в ситуации, когда «бюрократический пресс» на учителей усили-

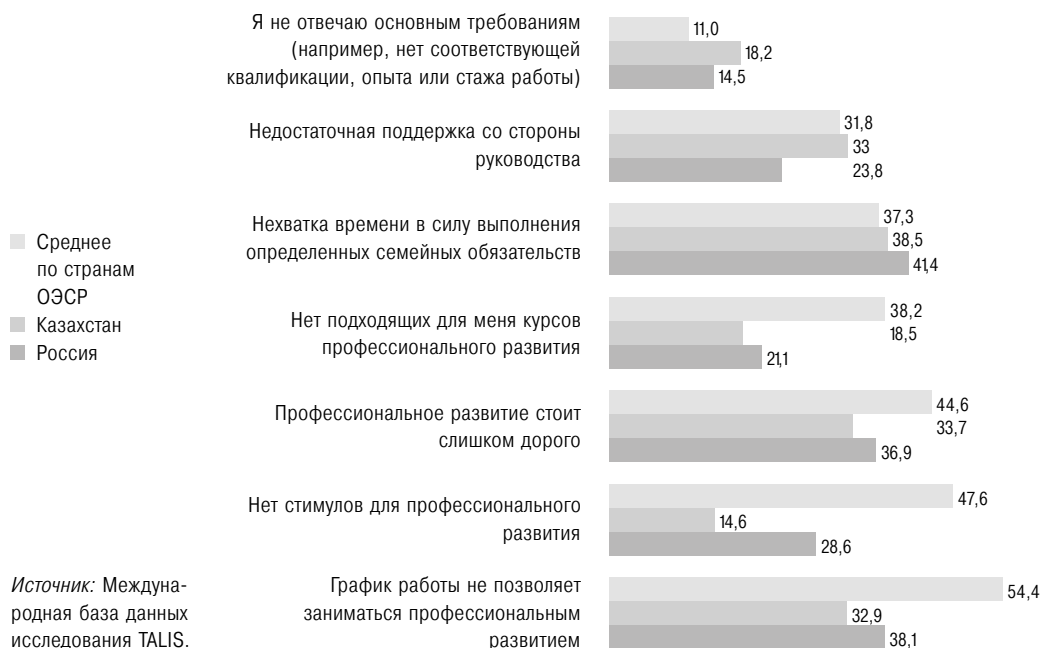
вается, было бы большой ошибкой ожидать от них качественного выполнения задач, которые не входят непосредственно в их должностной функционал, что может негативно сказаться на деятельности образовательных организаций и общем состоянии системы образования [Schleicher, 2018].

Другой возможной причиной высокой загруженности учителей в Казахстане и России является принятая сегодня система оплаты труда по ставке, основанная на учете нормируемой части педагогической работы (учебные часы) и ненормируемой части (иные виды педагогической деятельности). В качестве одного из вариантов решения данной проблемы ОЭСР, например, рекомендует переходить в оплате труда учителей с системы, основанной на ставке, на окладную систему, при которой учителя получают фиксированную заработную плату за 36–40 отработанных часов в неделю [OECD, The World Bank, 2015]. При правильной организации окладная система оплаты труда позволяет снизить преподавательскую нагрузку учителей и тем самым выделить больше времени на их профессиональное развитие [Штайнер-Хамси, 2016]. Критически важно предоставить учителям пространство и время для профессионального развития, чтобы оно не воспринималось как дополнительная или необязательная деятельность в повседневной работе педагогов [Darling-Hammond, Wei, Andree, 2010].

В странах, лидирующих в международных сопоставительных исследованиях систем образования, государство создает учителям благоприятные условия для дополнительного образования. Например, правительство Сингапура ежегодно оплачивает 100-часовую программу профессионального развития всем учителям. Еженедельно учителя проводят 20 часов в общении со своими коллегами, обмениваясь опытом, посещая и обсуждая уроки друг друга [Allen, Rowan, Singh, 2019]. В Южной Корее после четырех лет преподавания учителя проходят 90-часовую программу профессионального развития каждые три года. После трех лет преподавания учителя имеют право пройти 5-недельную (180-часовую) профессиональную программу развития для получения сертификата. Наличие сертификата позволяет получить надбавку к зарплате и дает возможность продвижения по карьерной лестнице [Darling-Hammond, 2015. P. 180].

Таким образом, создание благоприятных условий для профессионального развития педагогов и в России, и в Казахстане требует целенаправленных усилий органов управления образованием и администрации школ. Создание стимулирующих социальных, финансовых и профессиональных условий может существенно изменить отношение педагога к собственному развитию и побудить его регулярно повышать свой профессионализм [Jovanova-Mitkovska, 2010].

Рис. 2. Препятствия к участию учителей в профессиональном развитии (доля учителей, которые «полностью согласны» или «согласны» с приведенными высказываниями, %)



Выводы и рекомендации

Системы повышения квалификации педагогов в Казахстане и России имеют очевидные различия: казахстанская функционирует централизованно, в России вопросы дополнительного образования учителей решаются в основном на региональном уровне. Тем не менее вызовы, которые встают перед учителями в профессиональном развитии, их потребности в повышении квалификации и барьеры на пути к достижению высокого уровня профессионализма во многом схожи.

Анализ, осуществленный по результатам участия педагогов из России и Казахстана в исследовании TALIS-2018, свидетельствует о необходимости уделять особое внимание расширению доступа молодых и вновь пришедших в школу учителей к программам введения в профессию. В равной степени низкий в обеих странах охват молодых педагогов программами введения в профессию может не только негативно влиять на их уверенность в себе и развитие их профессионализма, но и создавать риски оттока педагогов из профессии.

Сравнительно низкая доля учителей обеих стран участвует во внутришкольных групповых формах профессионального развития. При этом установлено, что повышение квалифи-

кации, происходящее внутри школы, более эффективно, чем мероприятия вне школы [ОЕСD, 2014b]. Образовательная политика в области профессионального развития учителей должна выстраиваться с учетом раскрытия потенциала педагогических работников школ. Школьная администрация должна способствовать расширению возможностей учителей в их профессиональном развитии, в том числе через участие в профессиональных сообществах, взаимном обучении, совместном планировании, проведении и наблюдении уроков, а также осуществлении совместных исследований [ОЕСD, 2019a].

Профессиональные потребности педагогов России и Казахстана важно рассматривать в системной связке с работой над обновлением образовательных стандартов, содержания образования, особенно в отношении таких перспективных тем, как критическое и креативное мышление, использование цифровых технологий в обучении. Особое внимание следует уделить развитию у педагогов навыков работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

На федеральном/национальном, региональном и школьном уровнях должны проводиться мониторинги профессиональных потребностей учителей. В этом случае их профессиональное развитие не будет оторванным от практики, а действительно будет направлено на удовлетворение индивидуальных профессиональных запросов.

Чтобы устранить барьеры, препятствующие развитию педагогов, их профессиональное развитие должно на всех уровнях стать ключевым приоритетом, а для этого необходимо выделение ресурсов, в том числе в виде оплачиваемого времени на дополнительное образование и финансовых стимулов к повышению профессионализма. Усилия по созданию эффективных программ профессионального развития педагогов могут оказаться напрасными, если педагоги не будут иметь возможность участвовать в них и использовать полученные умения в профессиональной деятельности.

Профессиональное развитие педагога может быть организовано по типу сетевой модели сотрудничества различных образовательных организаций, в том числе вузов, центров повышения квалификации, школ и школьных сообществ. Эффективное взаимодействие данных стейкхолдеров между собой служит надежным показателем того, что образовательные программы вузов/колледжей и структур повышения квалификации педагогов без отрыва от производства последовательны, хорошо взаимосвязаны и дополняют друг друга [ОЕСD, 2020. P. 36; Villegas-Reimers, 2003].

Ни в России, ни в Казахстане никогда ранее не проводились системные мониторинги и оценка качества программ профессионального развития учителей, и тем более оценивание

их воздействия на успеваемость учащихся с вовлечением контрольных групп. Такие исследования необходимы, поскольку внедрять программы профессионального обучения для учителей нужно, точно зная, какие из них работают и почему, имея доказательную базу их эффективности в устранении имеющихся препятствий и проблем, а также в удовлетворении потребностей педагогов [Darling-Hammond, Huler, Gardner, 2017]. Мониторинг и оценка воздействия программ профессионального развития педагогов должны быть предусмотрены как на федеральном/национальном, так и на институциональном уровне.

В данной статье представлен сравнительный анализ систем профессионального развития педагогов в России и Казахстане на основании результатов международного исследования TALIS-2018. Дальнейшие исследования могут быть направлены на более детальное изучение равенства и справедливости распределения возможностей для профессионального развития в контексте каждой страны в зависимости от видов школ, места их расположения. Отдельного изучения требуют программы профессиональной подготовки учителей, онлайн-обучение педагогов, а также влияние школьной культуры на профессиональное развитие педагогов.

Литература

1. АО «Информационно-аналитический центр» (2019) Статистика системы образования Республики Казахстан. Национальный сборник. http://iac.kz/sites/default/files/nacionalnyy_sbornik_2019-2020.pdf
2. Ефимова Г. З., Семенов М. Ю. (2015) Ключевые барьеры, препятствующие эффективной работе учителя: по материалам социологического исследования // Теория и практика общественного развития. № 20. С. 38–43.
3. Ирсалиев С. А., Камзолдаев М. Б., Ташибаева Д. Н., Копеева А. Т. (2019) Учителя Казахстана: почему молодые люди выбирают эту профессию и что мотивирует оставаться в ней? Аналитический отчет. Астана: Общественное объединение «Центр анализа и стратегии «Белес». <https://www.soros.kz/wp-content/uploads/2019/02/Учителя-Казахстана.pdf>
4. Министерство образования и науки Республики Казахстан, АО «Информационно-аналитический центр» (2019) Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан (по итогам 2018 г.). http://iac.kz/sites/default/files/0_nacionalnyy_doklad_za_2018_god_final_s_oblozhkami_na_sayt_compressed_0.pdf
5. НИУ ВШЭ (2019) Образование в цифрах. Краткий статистический сборник. М.: НИУ ВШЭ.
6. Федеральный институт оценки качества образования (2019) Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 (Teaching and Learning International Survey). <https://fioco.ru/talis>
7. Штайнер-Хамси Г. (2016) Учить, чтобы выжить: оплата труда по ставке и ее воздействие на качество преподавания // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 14–39. DOI:10.17323/1814-9545-2016-2-14-39.

8. Adamson B. (2012) International Comparative Studies in Teaching and Teacher Education // *Teaching and Teacher Education*. Vol. 28. No 5. P. 641–648.
9. Allen J., Rowan L., Singh P. (2019) Status of the Teaching Profession — Attracting and Retaining Teachers // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. Vol. 47. No 2. P. 99–102. DOI:10.1080/1359866X.2019.1581422.
10. Boslaugh S. (2007) *Secondary Data Sources for Public Health: A Practical Guide*. New York: Cambridge University.
11. Bridges D. (ed.) (2014) *Education Reform and Internationalisation: The Case of School Reform in Kazakhstan*. New York: Cambridge University.
12. Chapman D. W., Weidman J., Cohen M., Mercer M. (2005) The Search for Quality: A Five Country Study of National Strategies to Improve Educational Quality in Central Asia // *International Journal of Educational Development*. Vol. 25. No 5. P. 514–530.
13. Clark N. (2005) Education Reform in the Former Soviet Union // *World Education News and Reviews*. <http://www.wes.org/eWENR/PF/05dec/pf-feature.html>
14. Cohen B., Fuller E. (2006) Effects of Mentoring and Induction on Beginning Teacher Retention. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (2006, San Francisco, CA).
15. Darling-Hammond L. (2017) Teacher Education around the World: What Can We Learn from International Practice? // *European Journal of Teacher Education*. Vol. 40. No 3. P. 291–309.
16. Darling-Hammond L. (2015) *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine our Future*. New York: Teachers College.
17. Darling-Hammond L., Hylar M. E., Gardner M. (2017) *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
18. Darling-Hammond L., Wei R. C., Andree A. (2010) *How High-Achieving Countries Develop Great Teachers*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
19. Evers A., van der Heijden B., Kreijns K. (2016) Organizational and Task Factors Influencing Teachers' Professional Development at Work // *European Journal of Training and Development*. Vol. 40. No 1. P. 36–55.
20. Fitzpatrick M., Figueroa D. T., Golden G., Crosby S. (2018) *Education Policy Outlook: Kazakhstan*. Paris: OECD.
21. Fletcher S. H., Strong M., Villar A. (2008) An Investigation of the Effects of Variations in Mentor-Based Induction on the Performance of Students in California // *Teachers College Record*. Vol. 110. No 10. P. 2271–2289.
22. Glazerman S., Isenberg E., Dolfen S., Bleeker M., Johnson A., Grider M., Jacobus M. (2010) *Impacts of Comprehensive Teacher Induction: Final Results from a Randomized Controlled Study*. NCEE 2010–4027. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
23. Greenhoot A. F., Dowsett C. J. (2012). Secondary Data Analysis: An Important Tool for Addressing Developmental Questions // *Journal of Cognition and Development*. Vol. 13. No 1. P. 2–18.
24. Gustafsson J. E. (2008) Effects of International Comparative Studies on Educational Quality on the Quality of Educational Research // *European Educational Research Journal*. Vol. 7. No 1. P. 1–17.
25. Huisman J., Smolentseva A., Froumin I. (eds) (2018) *25 years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries: Reform and Continuity*. Cham: Palgrave Macmillan.
26. Ingersoll R. M., Smith T. M. (2004) Do Teacher Induction and Mentoring Matter? // *NASSP Bulletin*. Vol. 88. No 638. P. 28–40.

27. Ingersoll R. M., Strong M. (2011) The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research // Review of Educational Research. Vol. 81. No 2. P. 201–233.
28. Jovanova-Mitkovska S. (2010) The Need of Continuous Professional Teacher Development // Procedia — Social and Behavioral Sciences. Vol. 2. No 2. P. 2921–2926.
29. Meissel K., Parr J., Timperley H. (2016) Can Professional Development of Teachers Reduce Disparity in Student Achievement? // Teaching and Teacher Education. Vol. 58. No 1. P. 163–173.
30. Mizell H. (2010) Why Professional Development Matters. Oxford, OH: Learning Forward.
31. OECD (2020) TALIS2018 Results. Vol. II: Teachers and School Leaders as Valued Professionals. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
32. OECD (2019a) TALIS2018 Results. Vol. I: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
33. OECD (2019b) TALIS2018 Technical Report. Paris: OECD. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf
34. OECD (2014a) Reviews of National Policies for Education: Secondary Education in Kazakhstan. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264205208-en>
35. OECD (2014b) TALIS2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
36. OECD (2009) Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/education/school/creatingeffectiveteachingandlearningenvironmentsfirstresultsfromtalis.htm>
37. OECD (2005) Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Final Report: Teachers Matter. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm>
38. OECD, The World Bank (2015) OECD Reviews of School Resources: Kazakhstan 2015. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264245891-en>
39. Opfer V. D., Pedder D. (2011) Conceptualizing Teacher Professional Learning // Review of Educational Research. Vol. 81. No 3. P. 376–407.
40. Schleicher A. (2018) World Class: How to Build a 21st-Century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/4789264300002-en>
41. Silova I., Niyozov S. (eds) (2020) Globalization on the Margins: Education and Post-Socialist Transformations in Central Asia. Charlotte, NC: Information Age.
42. Villegas-Reimers E. (2003) Teacher Professional Development: An International Review of the Literature. Paris: International Institute for Educational Planning.

Teacher Professional Development in Russia and Kazakhstan

Evidence from TALIS-2018

Elena Chernobaj

Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Department of Educational Programs, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Lane, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: echernobaj@hse.ru

Authors

Dilyara Tashibaeva

Master of Sciences in Leadership and Education, Senior Manager, Research Department, Nazarbayev Intellectual Schools AEO. Address: 21/1 Hussein bin Talal Str., 010000 Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan. E-mail: tashibaeva_d@nis.edu.kz

The results of the Teaching and Learning International Survey (TALIS-2018) of teachers and school leaders are used to compare the teacher professional development systems in Russia and Kazakhstan. In particular, comparative analysis concerns the induction and mentoring programs for beginning teachers, the mechanisms of teacher professional learning, teachers' needs for professional development, and barriers to the latter. TALIS-2018 involved over 4,000 teachers from 230 schools in Russia and over 6,000 teachers from 331 schools in Kazakhstan. Two-stage probability (random) sampling allows extrapolating the survey results to the whole population of schools and school teachers in every TALIS participating country. It was established that neither Russia nor Kazakhstan engaged in monitoring or assessing the mechanisms of support for young and beginning teachers, and teacher evaluation did not require completing an induction or mentoring program. Development of mechanisms to ensure that professional learning programs satisfy teachers' needs is a promising avenue for improving the system of teacher professional development. For this purpose, teachers in both countries are offered vouchers allowing them to choose professional development programs at their discretion. Overall, teachers' needs for professional development are similar in Russia and Kazakhstan, as are barriers to their satisfaction. Those needs should always be considered when updating the learning standards and curricula, especially with regard to such increasingly important aspects of teaching as critical thinking and the use of digital technology. Particular attention should be paid to the development of special education teacher skills.

Abstract

school, teacher, beginning teacher, induction, mentoring, professional development, professional needs, barriers to professional development, TALIS.

Keywords

Adamson B. (2012) International Comparative Studies in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, vol. 28, no 5, pp. 641–648.

Allen J., Rowan L., Singh P. (2019) Status of the Teaching Profession—Attracting and Retaining Teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 47, no 2, pp. 99–102. DOI:10.1080/1359866X.2019.1581422.

Boslaugh S. (2007) *Secondary Data Sources for Public Health: A Practical Guide*. New York: Cambridge University.

Bridges D. (ed.) (2014) *Education Reform and Internationalisation: The Case of School Reform in Kazakhstan*. New York: Cambridge University.

Chapman D. W., Weidman J., Cohen M., Mercer M. (2005) The Search for Quality: A Five Country Study of National Strategies to Improve Educational

References

- Quality in Central Asia. *International Journal of Educational Development*, vol. 25, no 5, pp. 514–530.
- Clark N. (2005) Education Reform in the Former Soviet Union. *World Education News and Reviews*. Available at: <http://www.wes.org/eWENR/PF/05dec/pf-feature.html> (accessed 20 September 2020).
- Cohen B., Fuller E. (2006) *Effects of Mentoring and Induction on Beginning Teacher Retention*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (2006, San Francisco, CA).
- Darling-Hammond L. (2017) Teacher Education around the World: What Can We Learn from International Practice? *European Journal of Teacher Education*, vol. 40, no 3, pp. 291–309.
- Darling-Hammond L. (2015) *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine our Future*. New York: Teachers College.
- Darling-Hammond L., Hyler M. E., Gardner M. (2017) *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond L., Wei R. C., Andree A. (2010) *How High-Achieving Countries Develop Great Teachers*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Efimova G., Semyonov M. (2015) Klyuchevye baryery, prep'yatstvuyushchie effektivnoy rabote uchitelya: po materialam sotsiologicheskogo issledovaniya [The Key Barriers to Effective Work of Teachers: Based on Sociological Research Data]. *Theory and Practice of Social Development*, no 20, pp. 38–43.
- Evers A., van der Heijden B., Kreijns K. (2016) Organizational and Task Factors Influencing Teachers' Professional Development at Work. *European Journal of Training and Development*, vol. 40, no 1, pp. 36–55.
- Federal Institute for Education Quality Assessment (2019) *Otchyot po rezul'tatam mezhdunarodnogo issledovaniya uchitelskogo korpusa po voprosam prepodavaniya i obucheniya TALIS-2018* [Report on the Results of the International Study of Teachers' Corps on Teaching and Learning TALIS-2018]. Available at: <https://fioco.ru/talis> (accessed 20 September 2020).
- Fitzpatrick M., Figueroa D. T., Golden G., Crosby S. (2018) *Education Policy Outlook: Kazakhstan*. Paris: OECD.
- Fletcher S. H., Strong M., Villar A. (2008) An Investigation of the Effects of Variations in Mentor-Based Induction on the Performance of Students in California. *Teachers College Record*, vol. 110, no 10, pp. 2271–2289.
- Glazerman S., Isenberg E., Dolfin S., Bleeker M., Johnson A., Grider M., Jacobus M. (2010) *Impacts of Comprehensive Teacher Induction: Final Results from a Randomized Controlled Study. NCEE 2010–4027*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Greenhoot A. F., Dowsett C. J. (2012). Secondary Data Analysis: An Important Tool for Addressing Developmental Questions. *Journal of Cognition and Development*, vol. 13, no 1, pp. 2–18.
- Gustafsson J. E. (2008) Effects of International Comparative Studies on Educational Quality on the Quality of Educational Research. *European Educational Research Journal*, vol. 7, no 1, pp. 1–17.
- HSE (2019) *Obrazovanie v tsifrakh. Kratkiy statisticheskiy sbornik* [Education in Numbers. Summary of Statistics]. Moscow: HSE.
- Huisman J., Smolentseva A., Froumin I. (eds) (2018) *25 years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries: Reform and Continuity*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Ingersoll R. M., Smith T. M. (2004) Do Teacher Induction and Mentoring Matter? *NASSP Bulletin*, vol. 88, no 638, pp. 28–40.
- Ingersoll R. M., Strong M. (2011) The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, vol. 81, no 2, pp. 201–233.

- Irsaliev S., Kamzoldaev M., Tashibaeva D., Kopeeva A. (2019) *Uchitelya Kazakhstana: pochemu molodye lyudi vybirayut etu professiyu i chto moti viruet ostavatsya v ney? Analiticheskiy otchyot* [Teachers of Kazakhstan: Why Do Young People Choose this Profession and What Motivates Them to Stay in It? Analytical Report]. Astana: Public Association "Center for analysis and strategy «Beles»". Available at: <https://www.soros.kz/wp-content/uploads/2019/02/Учителя-Казакхстана.pdf> (accessed 20 September 2020).
- Jovanova-Mitkovska S. (2010) The Need of Continuous Professional Teacher Development. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, vol. 2, no 2, pp. 2921–2926.
- JSC "Information and Analytical Center" (2019) *Statistika sistemy obrazovaniya Respubliki Kazakhstan. Natsionalny sbornik* [Statistics of the Education System of the Republic of Kazakhstan. National Collection]. Available at: http://iac.kz/sites/default/files/nacionalnyy_sbornik_2019–2020.pdf (accessed 20 September 2020).
- Meissel K., Parr J., Timperley H. (2016) Can Professional Development of Teachers Reduce Disparity in Student Achievement? *Teaching and Teacher Education*, vol. 58, no 1, pp. 163–173.
- Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, JSC "Information and Analytical Center" (2019) *Natsionalny doklad o sostoyanii i razvitiitii sistemy obrazovaniya Respubliki Kazakhstan (po itogam 2018 g.)* [National Report on the State and Development of the Education System of the Republic of Kazakhstan (Based on the Results of 2018)]. Available at: http://iac.kz/sites/default/files/0_nacionalnyy_doklad_za_2018_god_final_s_oblozhkami_na_sayt_compressed_0.pdf (accessed 20 September 2020).
- Mizell H. (2010) *Why Professional Development Matters*. Oxford, OH: Learning Forward.
- OECD (2020) *TALIS2018 Results. Vol. II: Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD. Available at: <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en> (accessed 20 September 2020).
- OECD (2019a) *TALIS2018 Results. Vol. I: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD. Available at: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> (accessed 20 September 2020).
- OECD (2019b) *TALIS2018 Technical Report*. Paris: OECD. Available at: https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf (accessed 20 September 2020).
- OECD (2014a) *Reviews of National Policies for Education: Secondary Education in Kazakhstan*. Paris: OECD. Available at: <https://doi.org/10.1787/9789264205208-en> (accessed 20 September 2020).
- OECD (2014b) *TALIS2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en> (accessed 20 September 2020).
- OECD (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD. Available at: <https://www.oecd.org/education/school/creatingeffectiveteachingandlearningenvironmentsfirstresultsfromtalis.htm> (accessed 20 September 2020).
- OECD (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Final Report: Teachers Matter*. Paris: OECD. Available at: <https://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm> (accessed 20 September 2020).
- OECD, The World Bank (2015) *OECD Reviews of School Resources: Kazakhstan 2015*. Paris: OECD. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264245891-en> (accessed 20 September 2020).
- Opfer V.D., Pedder D. (2011) Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, vol. 81, no 3, pp. 376–407.

- Schleicher A. (2018) *World Class: How to Build a 21st-Century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/4789264300002-en> (accessed 20 September 2020).
- Silova I., Niyozov S. (eds) (2020) *Globalization on the Margins: Education and Post-Socialist Transformations in Central Asia*. Charlotte, NC: Information Age.
- Steiner-Khamsi G. (2016) Uchit, chtoby vyzhit: oplata truda po stavke i ee vozdeystvie na kachestvo prepodavaniya [Teach or Perish: The Stavka System and its Impact on the Quality of Instruction References]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 14–39. DOI:10.17323/1814-9545-2016-2-14-39.
- Villegas-Reimers E. (2003) *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.