

Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России

М. А. Пинская, А. А. Пономарева, С. Г. Косарецкий

Статья поступила
в редакцию
в феврале 2016 г.

Пинская Марина Александровна
кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра социально-экономического развития школы Института образования НИУ ВШЭ. E-mail: mpinskaya@hse.ru

Пономарева Алена Александровна
магистр психологии, младший научный сотрудник Центра мониторинга качества образования Института образования НИУ ВШЭ. E-mail: aponomareva@hse.ru

Косарецкий Сергей Геннадьевич
кандидат психологических наук, директор Центра социально-экономического развития школы Института образования НИУ ВШЭ. E-mail: skosaretski@hse.ru

Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20.

Аннотация. На основании данных, полученных в ходе международного сравнительного исследования учительского корпуса TALIS-2013, анализируются уровень профессиональной подготовки молодых учителей в России, их трудоустройство, ввод в профессию и дальнейшее профессиональное развитие, трудности, которые они испытывают в преподавательской деятельности, их удовлетворенность обратной связью, получаемой от ру-

ководства школы и коллег. Показано, что отечественный учительский корпус не является гомогенным, оценки, которые дают учителя разного возраста, существенно различаются во всех изучаемых областях. Молодые учителя испытывают трудности в профессиональной коммуникации и сталкиваются с барьерами в доступе к профессиональному развитию. При этом они не готовы к решению практических педагогических задач, недостаточно владеют современными педагогическими технологиями. Авторы делают вывод, что молодые учителя нуждаются в расширении возможностей профессионального развития, прежде всего проходящего в активных и групповых формах. Повысить их шансы на успешную адаптацию к требованиям школьной практики мог бы специально организованный период введения в профессию, который поддержит их базовую мотивацию и позволит избежать оттока молодых учителей из школы вследствие неудовлетворенности.

Ключевые слова: школа, молодые учителя, профессиональное развитие, обратная связь, профессиональная удовлетворенность, профессиональные компетенции.

DOI: 10.17323/1814-9545-2016-2-100-124

В российских и зарубежных сравнительных исследованиях педагогического состава школ отмечается растущая тенденция к старению кадров. В последние годы и на федеральном уровне, и в регионах предприняты серьезные усилия с целью поддер-

жать молодых педагогов, повысить их доходы, организовать наставничество и способствовать развитию их профессиональных компетенций.

О проблемах, с которыми сталкиваются молодые учителя, об их профессиональных дефицитах и запросах мы получаем информацию из международного исследования TALIS (Teaching and Learning International Survey). Данные TALIS-2013 позволили проанализировать положение отечественного учительского корпуса с учетом возраста участников опроса и социального контекста, в котором они работают. Этот анализ показал, что российское учительство не стоит рассматривать как гомогенную и консолидированную группу, единую в оценке актуальной ситуации в системе образования и демонстрирующую общие профессиональные установки. Учительство дифференцировано по социальному контексту (характеристикам контингента) и возрасту, при этом существует ряд проблем, о которых наиболее открыто заявляют определенные группы, в частности молодые учителя.

Результаты исследования TALIS-2013 позволяют сделать вывод, что корни тех проблем, с которыми сталкиваются молодые учителя, в их профессиональной подготовке. Вернее, в том, что в ней отсутствуют некоторые важные составляющие.

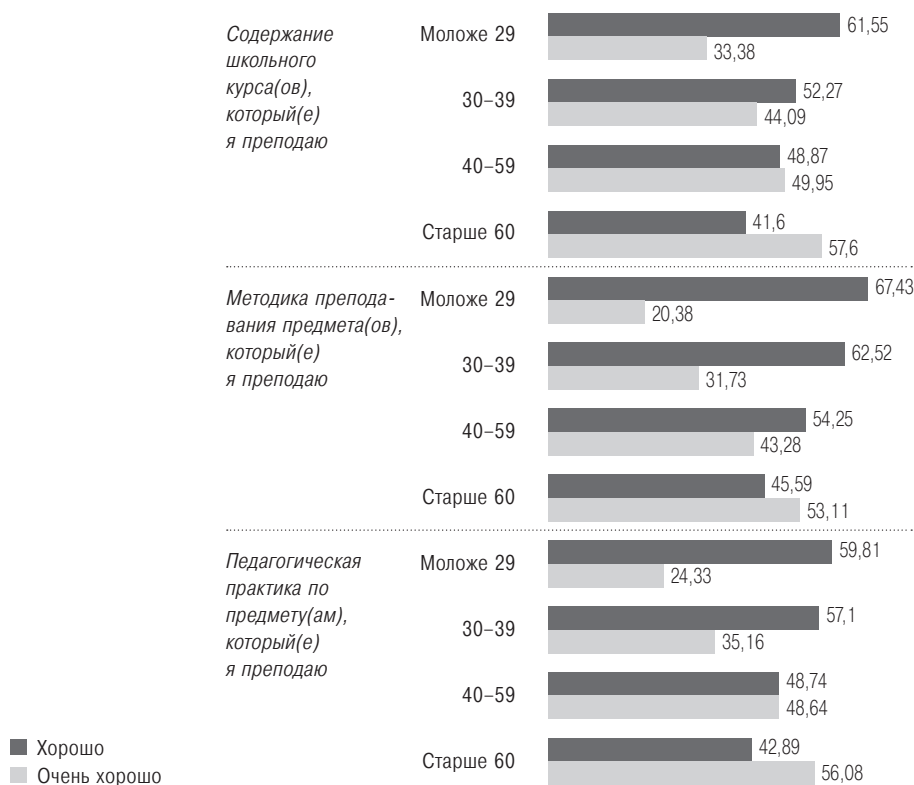
Несмотря на недостаток масштабных исследований, существует ряд свидетельств того, насколько эффективны практические элементы подготовки учителей. А. Ливайн в 2006 г. по итогам 4-летнего изучения деятельности 28 школ и отделений, готовящих учителей в США, так описал наиболее успешные программы: «Это программы, цель которых подготовить наилучших учителей, и они очень ясно определяют, что именно наилучший учитель должен знать и быть способным делать. Практический компонент в этих программах обширный, начинается рано и позволяет студентам немедленно применять в реальной школьной практике ту теорию, которую они изучают. Существует самая тесная связь между программой подготовки студентов и школой, в которой они работают, включая тесное и непрерывное взаимодействие сотрудников университета и школы — сотрудников, отвечающих за академическую и за практическую подготовку. И те и другие ориентируются на самые высокие стандарты» [Levine, 2006. P. 81].

Именно этого элемента связи между теоретическим обучением и практикой, университетом и школой существенно недостает в том профессиональном образовании, которое получали и продолжают получать наши учителя.

Все исследователи признают, что чрезвычайно важным условием подготовки эффективных учителей является школьная практика в период их обучения. Национальный совет исследований США (US National Research Council) определил эту практику как

Профессиональная подготовка учителей

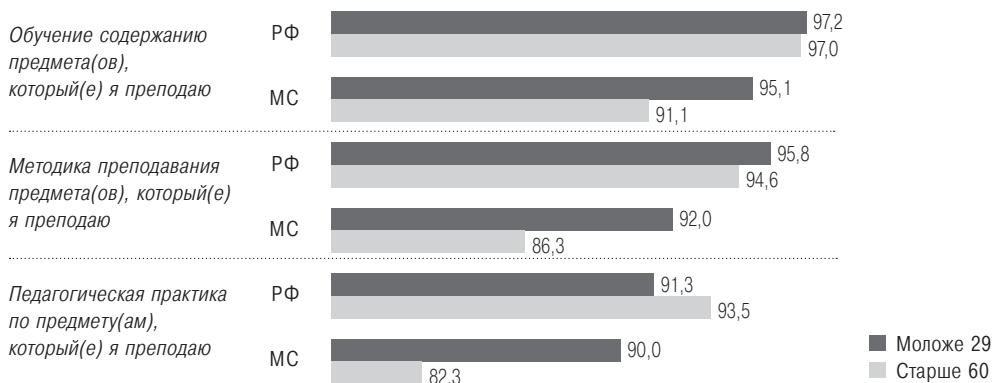
Рис. 1. Доля учителей в разных возрастных группах, согласных с тем, что они хорошо или очень хорошо подготовлены по определенным областям преподавательской деятельности



одну из трех основных составляющих подготовки учителей, «которая может оказывать наивысшее влияние на учебные достижения учеников» наряду с предметными знаниями и качеством кандидатов на приобретение этой профессии [National Council for Accreditation of Teacher Education, 2010].

Признав значимость качественной практики, важно точно определить, чем создается это качество. Л. Дарлинг-Хаммонд считает, что наилучшие программы подготовки учителей отводят значительное время на работу в школе, включая не менее одного года преподавания под руководством одного или нескольких учителей, которые выстраивают практику так, чтобы студент-педагог поработал с учениками, имеющими самые разные учебные потребности [Darling-Hammond, 2006]. Международные эксперты в области подготовки учителей также подчеркивают, что практика должна интегрироваться в учебный курс и проходить под строгим руководством [Cooper, Alvarado, 2006]. В ходе практики молодые учителя приобретают такие существенные профессиональные компетенции, необходимые для качественного преподавания, как

Рис. 2. Компоненты, включенные в подготовку учителей
 (оценка российских учителей и международное среднее)



умение управлять классом и владение оценочными инструментами и способами анализа данных оценивания.

Принимавшие участие в TALIS-2013 российские молодые учителя существенно реже, чем все другие возрастные группы, определяют качество своей профессиональной подготовки как очень хорошее (рис. 1). Мы сравнили ответы учителей в возрасте 60 лет и старше и 29 лет и моложе на вопрос, какие компоненты включало их профессиональное образование (рис. 2). Если верить оценкам учителей, организация профессиональной подготовки, которую получили самые старшие учителя, мало отличается от той, которую прошли самые молодые. То есть за 30 лет она мало изменилась, существенного перераспределения времени, затрачиваемого на разные блоки подготовки, не произошло.

При этом средние международные оценки свидетельствуют о том, что подготовка современных молодых учителей существенно отличается от той, которую получили их старшие коллеги: она носит более практический характер. Сегодня будущие учителя меньше изучают содержание предмета и больше заняты методикой преподавания и практикой. В российском педагогическом образовании, напротив, несколько сократился именно практический компонент.

Разница в оценках степени своей подготовленности между молодыми и наиболее опытными учителями в России существенно больше, чем в среднем в международной выборке, особенно в области педагогической практики (рис. 3).

При сравнении с международным средним обращает на себя внимание в целом более высокий профиль оценок российских учителей старшей возрастной группы. Чтобы выяснить причины такой завышенной самооценки и оценить достоверность полученных ответов, требуется дополнительное исследование, но эти

Рис. 3. Доля учителей, согласных с тем, что они подготовлены хорошо или очень хорошо по определенным областям преподавательской деятельности (оценка российских учителей и международное среднее)

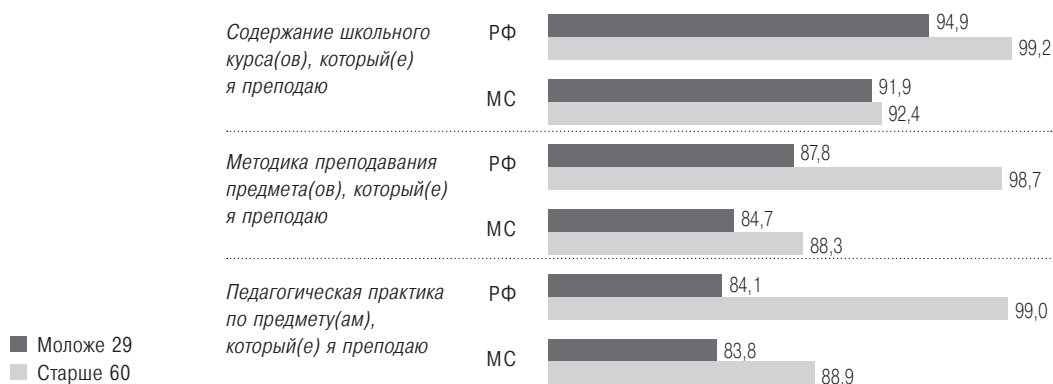


Таблица 1. Уровень образования учителей разных возрастных групп (%)

	Возраст (лет)			
	≤ 29	30–39	40–59	≥ 60
Общее или начальное среднее образование	0,12	2,00	1,72	0
Среднее профессиональное образование	15,51	4,38	7,94	6,70
Высшее образование	84,04	92,55	89,94	92,33
Степень кандидата или доктора	0,32	1,07	0,39	0,97

обстоятельства не снимают выявленной проблемы в организации педагогического образования.

Среди молодых учителей больше тех, кто не имеет высшего образования (табл. 1). В школу в последние несколько лет активно приходят выпускники педагогических колледжей. Возможно, часть из них в момент опроса получала высшее образование заочно.

Трудоустройство

Безусловно позитивной тенденцией следует считать то, что в России большинство самых молодых и наименее опытных учителей попадают в школы с благополучным контингентом учащихся. Далеко не во всех странах — участницах исследования это так [ОЭСР, 2015]. По данным ОЭСР, молодых учителей часто трудоустраивают в неблагополучные школы, где они не справляются со сложным контингентом, в результате чего падает уровень достижений учеников и сокращается доля молодых учителей, ко-

торые остаются в профессии [Ingersoll, 2002]. К счастью, такая практика на наши школы не распространяется. Среди учителей моложе 25 лет 50,34% работают в школах с наименьшей долей сложного контингента, 39,17% — со средним по сложности контингентом, и только 10,48% — с наиболее сложным.

В докладе А. Шляйхера «Учитель как специалист высокой квалификации: построение профессии. Уроки со всего мира», подготовленном для Международного учительского саммита (International Summit on the Teaching Profession) в 2011 г., фиксируется, что во многих странах ядром современных программ начальной подготовки молодых учителей становится не столько изучение академических дисциплин, сколько обучение «на местах», в школьной среде, которое объединяет усвоение теоретической базы и практику. Помимо академического курса с упором на сочетание исследовательского метода и ультрасовременных практик преподавания будущий педагог проходит более года учительской практики в школе, поддерживающей связь с университетом. Цель такого практического курса — развить и апробировать инновационные методы и приемы, ну и конечно, выполнить самостоятельное исследование по практикам обучения и преподавания.

Стадии профессионального образования учителей, введение в должность и профессиональное развитие должны быть взаимосвязаны, образуя процесс «непрерывного обучения» для учителей.

Во многих странах образование учителя не ограничивается созданием полноценной базы предметных знаний, изучением теории педагогики и смежных наук, оно предполагает также развитие аналитических и исследовательских навыков для применения их в практике преподавания. Образовательные системы Финляндии и Шанхая могут служить примером формирования у будущего учителя исследовательских компетенций, которые рассматриваются как основа профессиональной подготовки [Schleicher, 2011]. Умение исследовать механизмы и условия учебной деятельности школьников позволяет действующему учителю адаптировать преподавание к потребностям тех учащихся, которые отстают в учебе, не уживаются в классе или нуждаются в иной помощи.

В практической подготовке будущих учителей широко используется наставничество. Проведенные исследования не дают основания утверждать, что практика молодого учителя под руководством наставника приводит к улучшению достижений его учеников [Hattie, 2009]. Однако такая практика позитивно влияет на установки, мотивацию [ibid.] и самочувствие молодых учителей [Totterdell et al., 2004]. Соответственно эффект наставничества состоит в том, что число оставшихся в школе молодых учителей

Профессиональное развитие

Таблица 2. **Доля учителей разного возраста, принимавших участие во вводных программах** (% численности соответствующей возрастной группы)

	Возраст (лет)			
	≤ 29	30–39	40–59	≥ 60
Я принимал(а)/принимаю участие в программе вводного ориентационного этапа	43,67	50,77	64,36	65,39
Я принимал(а)/принимаю участие в неофициальной вводной ориентационной деятельности, которая не является составной частью программы	38,37	42,67	50,89	49,60
Я принимал(а)/принимаю участие в общем и/или официальном знакомстве со школой	58,96	57,68	66,53	61,12

Таблица 3. **Участие учителей разного возраста в программах профессионального развития** (% численности соответствующей возрастной группы)

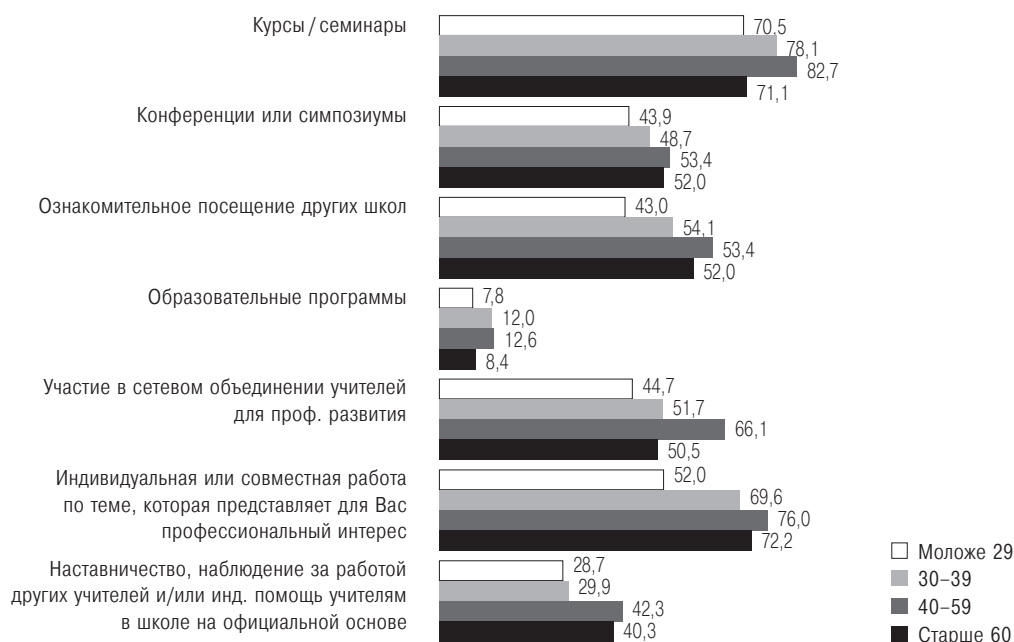
	Возраст (лет)			
	≤ 29	30–39	40–59	≥ 60
Методическая компетентность в преподавании моей предметной области (областей)	79,74	89,66	88,66	87,85
Поведение учащихся и организация работы на уроке	78,63	82,29	78,18	80,35
Управление и администрирование в школе	15,21	25,39	22,13	11,91
Методы индивидуального обучения	56,29	66,14	69,93	74,23
Обучение учащихся с ограниченными возможностями здоровья	25,79	29,11	29,02	37,79
Методы развития компетенций, необходимых для будущей работы или учебы	54,52	62,44	67,81	64,23
Работа с учащимися на уровне профориентации и психологического консультирования	35,41	46,29	58,05	60,46

растет, а финансовые потери от ухода подготовленных специалистов из профессии сокращаются [Darling-Hammond, 2003].

О том, что у них есть наставники, сообщили около трети (30,3%) российских учителей моложе 30 лет, что существенно меньше, чем принято в современной зарубежной практике подготовки учителей и адаптации их к практической работе. По оценкам молодых учителей, они существенно отстают от своих старших коллег в качестве профессионального развития, начиная с периода ввода в практику работы в школе (табл. 2).

Организация официальных программ ввода в профессию является широко распространенной практикой, и в среднем более 60% молодых учителей охвачены этими программами. В странах,

Рис. 4. Доля учителей разных возрастов, которые за последние 12 месяцев участвовали в каком-либо из видов профессионального развития



которые рассматриваются как образцы организации профессионального развития педагогов, доля молодых учителей, проходящих официальный этап адаптации к практической деятельности, выше: в Канаде — более 80%, в Нидерландах, Австралии, Японии — более 90%, в Сингапуре — практически 100%.

Уже работая в школе, молодые учителя, по их оценкам, имеют меньше возможностей доступа к различным формам профессионального развития, по сравнению с учителями других возрастных групп (рис. 4).

Молодые учителя реже всех подтверждают участие в программах профессионального развития практически по всем направлениям, в том числе соответствующим требованиям ФГОС и профессионального стандарта (табл. 3).

Молодые учителя существенно реже, чем все остальные участники опроса, подтвердили участие в наиболее активных современных формах профессионального развития, основанных на сотрудничестве и предполагающих исследовательскую деятельность (рис. 5).

При этом не выявлено существенной разницы в отчетах молодых учителей и респондентов из других возрастных групп о материальном поощрении и поддержке со стороны администрации школы их усилий по профессиональному развитию. О том, что условия

Рис. 5. Формы профессионального развития, в которых участвовали учителя разного возраста в течение последних 12 месяцев

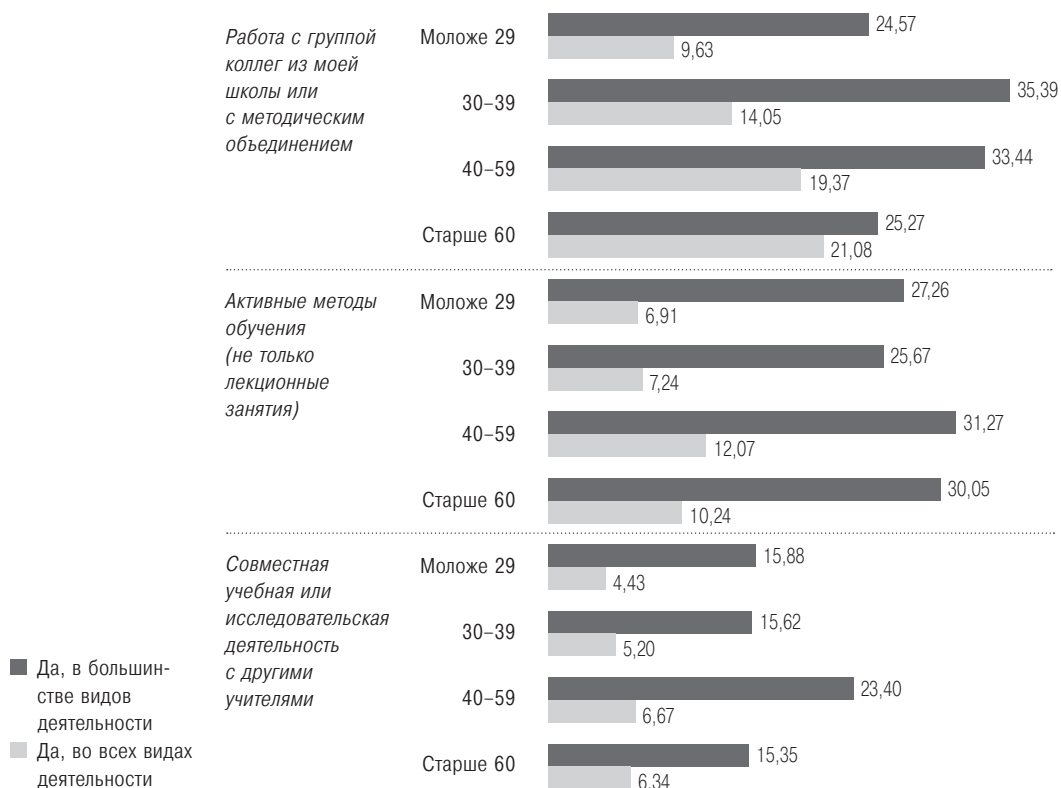
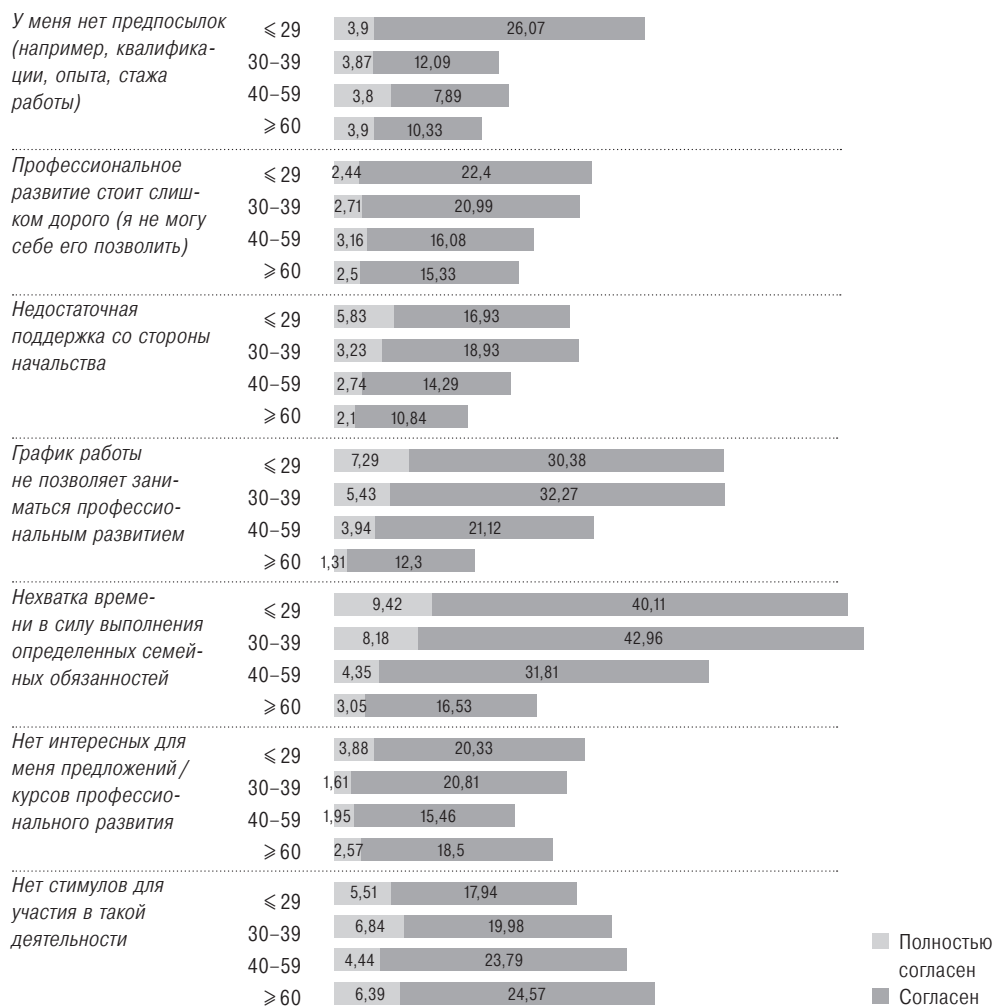


Таблица 4. Поддержка администрацией школы профессионального развития учителей разных возрастных групп (% численности соответствующей возрастной группы)

	Возраст (лет)			
	≤ 29	30-39	40-59	≥ 60
Мне было официально выделено плановое время для участия в деятельности по профессиональному развитию или мероприятиях, имевших место в рабочее время	52,79	54,04	60,73	51,88
Я получал(а) прибавку к зарплате в связи с участием в указанной деятельности или мероприятиях в нерабочее время	34,55	32,22	34,52	32,50
Я получил(а) нематериальную поддержку в связи с участием в указанной деятельности в нерабочее время (снижение преподавательской нагрузки, выходные дни, учебный отпуск и т. д.).	25,22	23,27	24,46	21,99

Рис. 6. Доли учителей, согласных с тем, что тот или иной фактор является препятствием для их профессионального развития

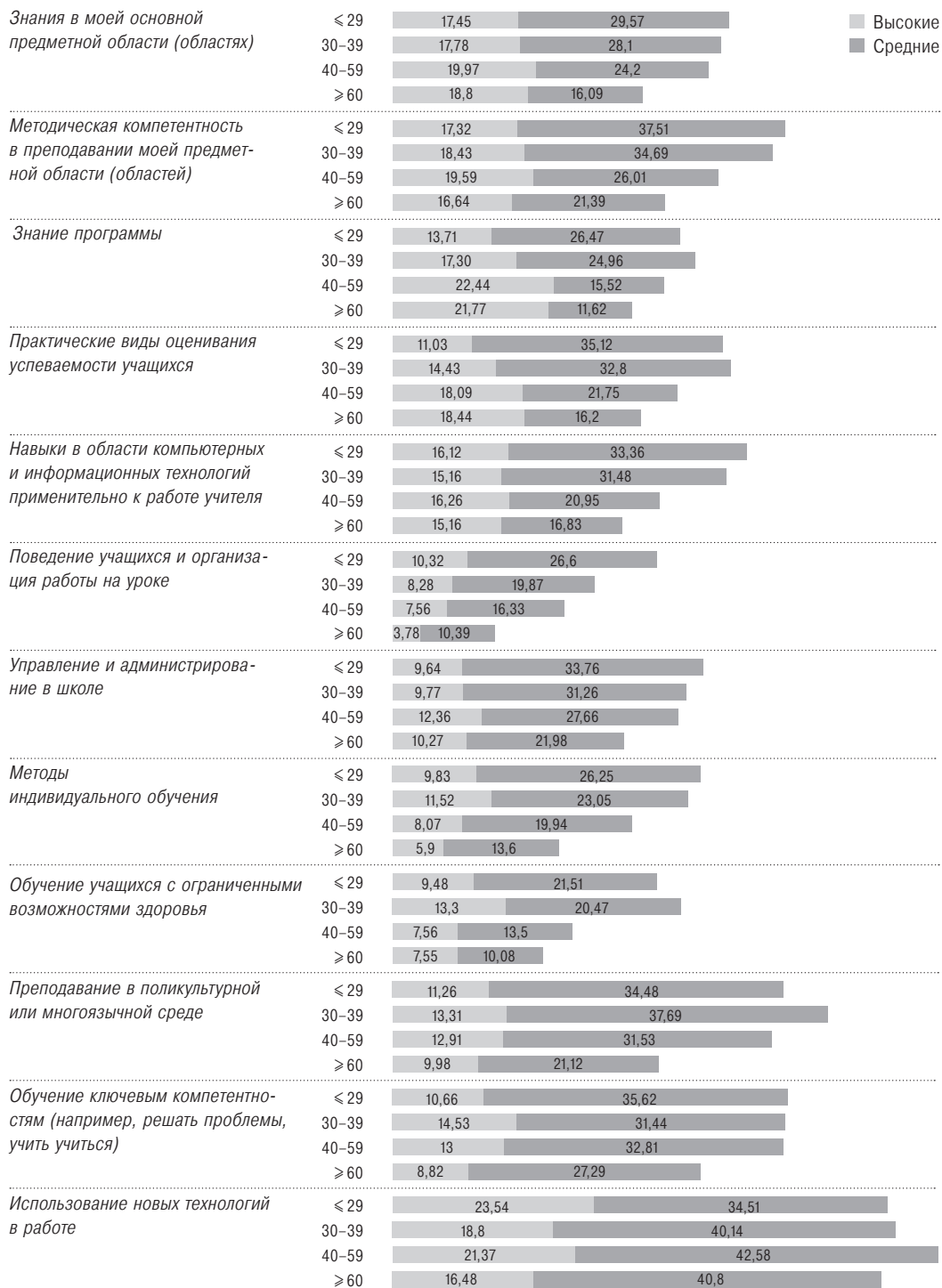


у молодых учителей в этом отношении не хуже, чем у их более опытных коллег, свидетельствуют данные, приведенные в табл. 4.

Однако, несмотря на поддержку администрации, молодые учителя чаще своих старших коллег сообщают о барьерах в доступе к профессиональному развитию (рис. 6).

Основными ограничениями в профессиональном развитии молодые учителя называют «нехватку времени в силу выполнения определенных семейных обязанностей» и «график работы, который не позволяет заниматься профессиональным развитием». При этом среди молодых учителей меньше, чем в других возрастных группах, тех, кто соглашается с утверждением, что у него нет стимулов для профессионального развития.

Рис. 7. Высокие и средние запросы на повышение квалификации в группах разного возраста



Молодые учителя предъявляют высокие запросы на профессиональный рост и совершенствование (рис. 7). Исследование показывает, что они точнее оценивают свои профессиональные дефициты.

Характер их запросов позволяет судить о том, насколько эффективно современное высшее педагогическое образование. Нехватка умений управлять классом понятна и естественна для тех, кто недавно пришел в школу, так же как понятны их преимущества во владении информационно-коммуникационными технологиями. Но то, что только что завершившие профессиональную подготовку молодые учителя испытывают дефицит во владении педагогическими технологиями и преподавательскими умениями, отвечающими требованиям ФГОС и профессионального стандарта (такими как методы индивидуального обучения или обучение детей с ограниченными возможностями здоровья), ставит серьезные вопросы перед системой педагогического образования.

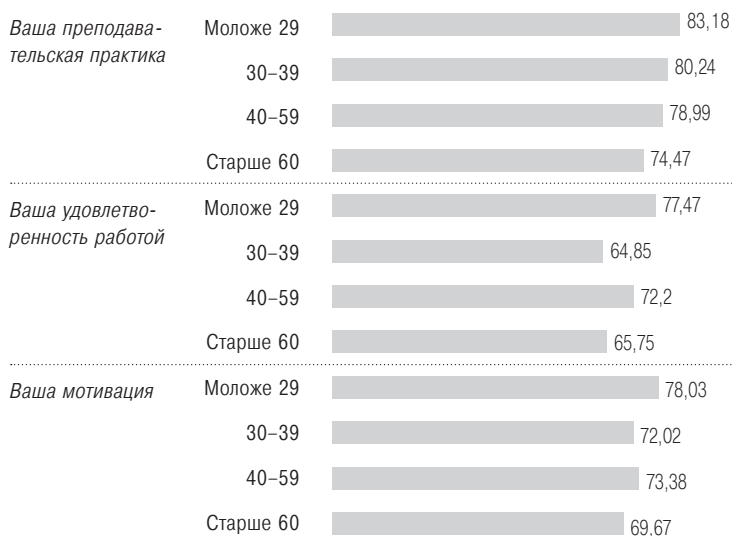
Молодые учителя менее других довольны качеством обратной связи об их профессиональной деятельности, которую они получают от своих коллег и руководства. Те из них, кто считают себя менее подготовленными и определенно выражают запрос на повышение профессиональных компетенций, чаще остальных выражают недовольство отсутствием обратной связи того или иного рода — а это значит, что они не получают педагогической и методической поддержки на рабочем месте. У значительной части молодых учителей есть наставники, но только в одном пункте — «обратная связь, полученная в ходе прямого наблюдения за преподаванием в классе» — доля подтвердивших получение обратной связи от наставников достигает 27,8%. В ходе оценки знаний учителя в предметной области обратную связь от наставников получают 22,3% молодых учителей. По всем остальным позициям, включая анализ результатов тестирования учащихся, этот показатель находится в пределах 10–15%.

Молодые учителя значительно ниже, чем учителя других возрастных категорий, оценивают то внимание, которое уделяют различным аспектам их профессиональной деятельности руководство школы и коллеги. В частности, почти 28% молодых учителей утверждают, что «сотрудничеству и работе с другими учителями» придавалось мало значения или этот аспект их деятельности вообще не рассматривался. Среди учителей среднего возраста такой ответ дают 10,6% опрошенных. Очевиден дефицит профессиональной коммуникации, который касается значительной доли молодых учителей.

При этом для молодых обратная связь в качестве мотивационного фактора гораздо важнее, чем для других категорий учителей.

Обратная связь

Рис. 8. Доля учителей разных возрастных категорий, отметивших позитивные изменения в результате получения обратной связи



лей. Среди молодых учителей больше тех, кто считает, что полученная обратная связь привела к некоторым или значительным изменениям в их мотивации, удовлетворенности работой, и несколько больше тех, кто отметил изменения в своей преподавательской деятельности (рис. 8).

Таким образом, как и в сфере профессионального развития, в отношении обратной связи молодые учителя проявляют наибольшую заинтересованность и ниже всех оценивают степень удовлетворения своего запроса.

Молодые учителя критичнее своих коллег отзываются о качестве и эффективности оценки работы учителей, которая осуществляется в их школе. Например, реже соглашаются с тем, что наиболее успешные (эффективные) учителя получают наибольшее признание, и чаще — с тем, что анализ и оценка работы учителей в основном производятся с целью выполнения административных требований и мало влияют на качество работы учителей. Они также реже, чем их старшие коллеги, полагают, что обратная связь опирается на тщательную оценку преподавания и создает возможность для его улучшения, например служит основанием для разработки плана профессионального развития.

Преподавательская деятельность

В сфере преподавательской деятельности, как и в других областях школьной жизни, у молодых учителей прослеживается неудовлетворенность организацией профессиональной коммуникации.

Рис. 9. Доля ответивших «никогда» на вопросы об участии в разных видах профессиональной коммуникации в группах учителей разного возраста



На вопрос «Как часто в вашей школе учителя работают в тесном взаимодействии?» молодые учителя чаще других выбирают ответ «никогда» (рис. 9). Среди молодых учителей существенно больше, чем среди их старших коллег, тех, кто никогда не участвует в совместной деятельности, связанной с профессиональным развитием. То есть в том, в чем они особенно нуждаются. Наиболее позитивны в своих ответах учителя среднего возраста.

Молодые учителя оценивают свои преподавательские возможности ниже, чем учителя остальных возрастных групп, по всем позициям (рис. 10).

Значительную сложность для молодых учителей представляет управление поведением учеников и распределение времени на уроке. У молодых учителей больше времени уходит на органи-

Рис. 10. Доля учителей, которым, по их словам, по силам выполнение тех или иных задач в преподавательской деятельности, в группах разного возраста



Рис. 11. Оценка учителями разных возрастных групп трудностей в управлении поведением учащихся в классе

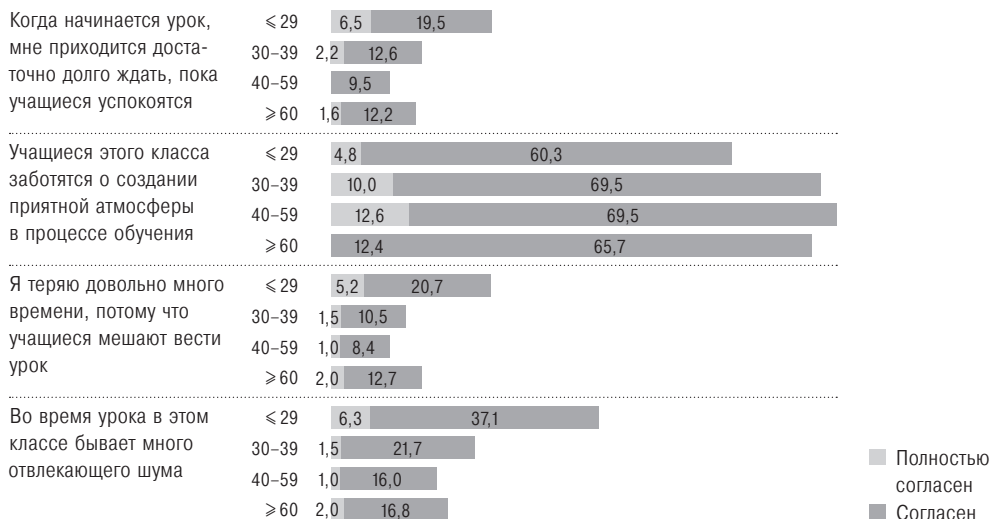


Таблица 5. Распределение времени в течение урока у учителей разных возрастных групп

	Возраст (лет)			
	≤ 29	30-39	40-59	≥ 60
Организационные вопросы (проверка посещаемости, раздача материалов/школьной информации и т. п.)	9,35	7,79	6,10	5,64
Поддержание порядка в классе (дисциплины)	12,35	7,23	4,96	5,18
Собственно процесс преподавания и обучения	77,65	84,79	87,63	88,66

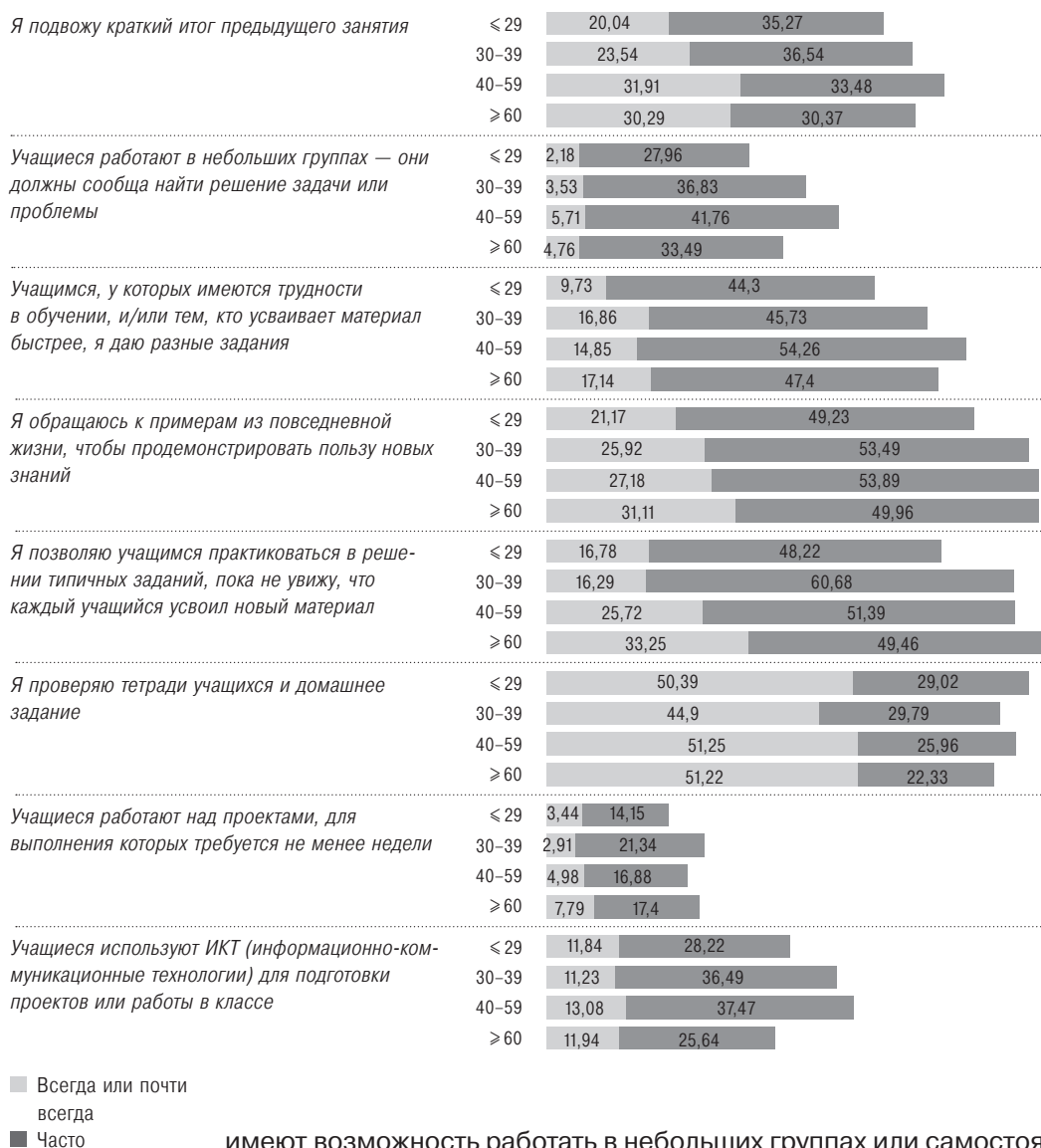
зационные вопросы и поддержание порядка в классе и меньше — собственно на преподавание (табл. 5).

Данные, представленные на рис. 11, показывают, что молодые учителя выше, чем их более опытные коллеги, оценивают трудности в управлении поведением учеников в классе.

Учащиеся, которые занимаются в классах у молодых учителей, имеют меньше возможности для самостоятельной активной работы на уроке, так как преподавательский репертуар их учителя ограничен. По крайней мере, это следует из ответов молодых учителей на вопрос, как часто в их классах в течение учебного года имеют место разные формы учебной деятельности (рис. 12).

Парадоксальными представляются полученные в ходе опроса данные о том, что в классах молодых учителей, по их словам, ученики не только реже, чем у учителей более старшего возраста,

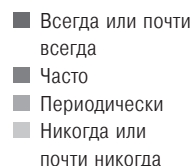
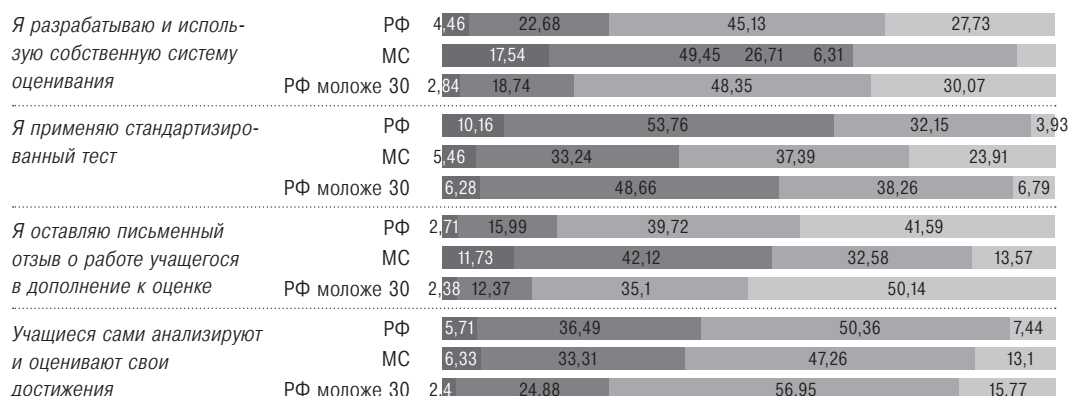
Рис. 12. Частота различных видов учебной деятельности в классах учителей разного возраста



имеют возможность работать в небольших группах или самостоятельно практиковаться в решении задач, но и реже используют информационно-коммуникационные технологии. Парадоксальными, поскольку в силу своего возраста молодые учителя имеют безусловные преимущества во владении этими инструментами.

Молодые учителя не чувствуют себя уверенно в применении инструментов оценивания дополнительно к традиционному выставлению оценок: на рис. 13 частота использования ими таких инструментов сопоставляется со средним показателем по российской выборке и с международным средним. Молодые учи-

Рис. 13. Доля учителей, использующих те или иные методы оценивания учащихся (среднее по российской выборке, международное среднее, среднее по группе российских учителей моложе 30 лет)



теля чаще дают ответ «никогда» на вопросы об использовании собственной системы оценивания, о дополнении оценки письменным отзывом о работе, о стимулировании учащихся к самостоятельному оцениванию своих результатов.

Молодые учителя в целом ниже, чем их старшие коллеги, оценивают качество школьного климата в их учебных заведениях (рис. 14). В отношении их удовлетворенности работой и вообще выбранной профессией данные противоречивы. Молодые учителя выше старших коллег оценивают престиж профессии: 58,7% молодых учителей и только 41% учителей среднего возраста считают, что профессия учителя ценится в обществе. В то же время 32–33% учителей в возрастных группах моложе 29 лет и от 30 до 39 лет считают, что, возможно, для них было бы лучше выбрать другую профессию. Среди учителей среднего возраста так думают 18% (рис. 15).

Представленные результаты позволяют сделать вывод о том, что отечественный учительский корпус нельзя рассматривать как монолитный и однородный. Прослеживается выраженная дифференциация установок и оценок учителей, принадлежащих к разным возрастным группам. Молодые учителя наиболее критичны в своих оценках. Возникает вопрос: не является ли такое отношение к происходящему характерной чертой молодых учителей, не зависящей от особенностей национальной системы образования и образовательной политики? Чтобы ответить на него, мы сравнили профили ответов на вопросы анкеты TALIS учителей разных возрастных групп в российской и международной выборке.

Удовлетворенность работой

Рис. 14. Оценка учителями разных возрастных групп психологического климата в школе, в которой они работают

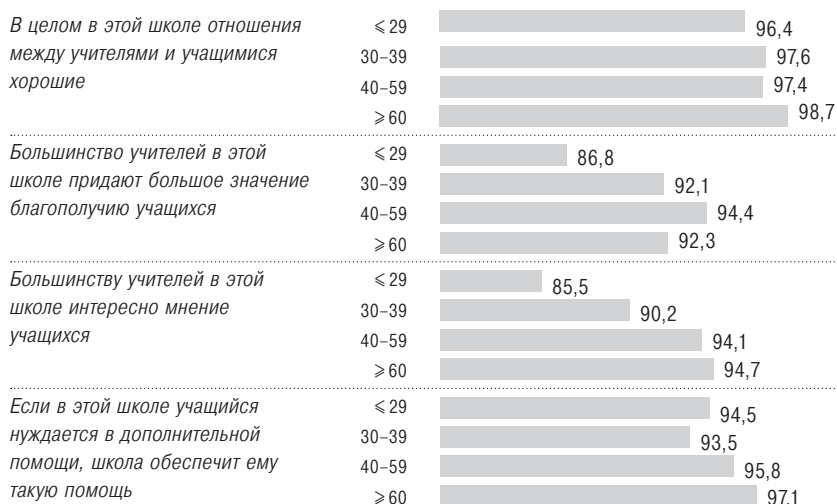
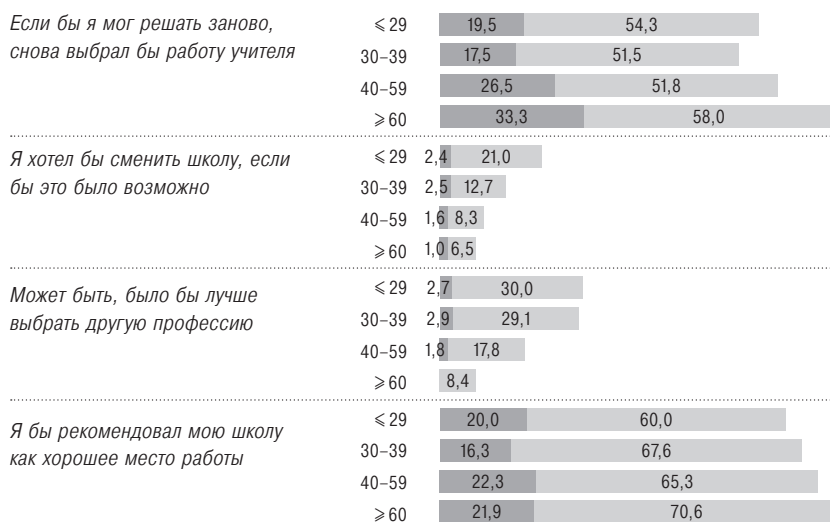
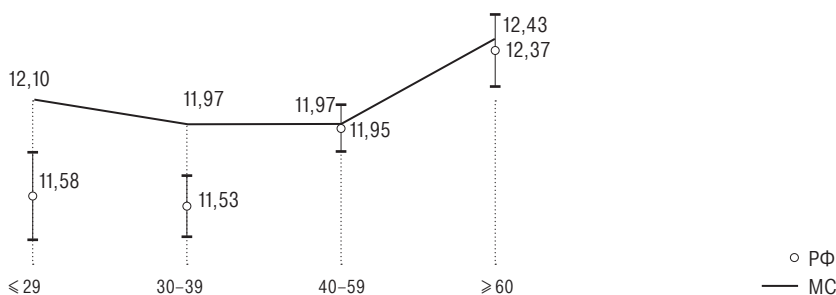


Рис. 15. Удовлетворенность учителей разных возрастных групп школой, в которой они работают, и выбранной профессией



■ Полностью согласен
 ■ Согласен

Рис. 16. Удовлетворенность работой в разных возрастных группах учителей в российской выборке и средние международные показатели



Мы сопоставили показатели разных возрастных групп в российской и международной выборках по комплексным шкалам TALIS, интегрирующим ответы на отдельные вопросы в основных блоках исследования. На представленных ниже диаграммах изображены средние результаты по шкалам с 95%-ным доверительным интервалом.

Российские молодые учителя существенно меньше удовлетворены своей работой, чем их зарубежные коллеги такого же возраста, при этом оценки в старших возрастных группах российской выборки совпадают со средними международными показателями. В целом возрастные профили удовлетворенности работой в России и в среднем по исследованию явно различаются (рис. 16).

Так же очевидно различаются и возрастные профили оценок профессионального сотрудничества и профессионального развития, а также умения управлять классом. Однако в этих случаях оценки российских молодых учителей близки к оценкам их ровесников в международной выборке, а более опытные учителя оценивают профессиональное сотрудничество, возможности профессионального развития и дисциплину в классах существенно выше среднего международного показателя в своей возрастной группе (рис. 17, 18, 19).

Во всех рассмотренных случаях профиль средних международных оценок выглядит значительно более сглаженным, чем профиль российской выборки, т. е. дифференциация мнений в разных возрастных группах менее выражена, и оценки молодых учителей не так резко отличаются от оценок их опытных коллег.

Несколько меньше отличаются профили ответов российских учителей от средних международных значений в шкалах, оценивающих самооэффективность учителей и необходимость профессионального развития (рис. 20, 21).

Сравнение показателей российской выборки со средними международными показателями

Рис. 17. Оценка профессионального сотрудничества учителями разных возрастных групп в российской выборке и средние международные показатели

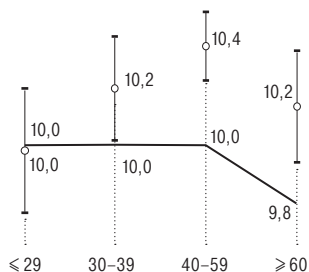


Рис. 18. Оценка эффективности профессионального развития учителями разных возрастных групп в российской выборке и средние международные показатели

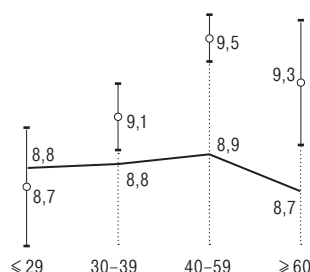
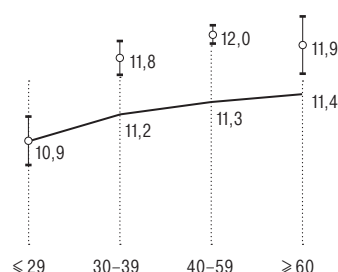


Рис. 19. Оценка дисциплины в классе учителями разных возрастных групп в российской выборке и средние международные показатели



○ РФ
— МС

По этим параметрам оценки российских учителей превышают средние международные значения во всех возрастных группах, а профили ответов имеют сходный характер. То есть и в России, и в других странах — участницах TALIS молодые учителя ниже оценивают свою эффективность, чем их старшие коллеги, и острее формулируют запрос на профессиональное развитие.

Шкала конструктивизма оценивает установки учителей на использование в организации учебной работы деятельностных подходов, призванных активизировать участие школьника в обучении. Судя по средним международным показателям, в странах — участницах TALIS такие установки в равной степени свойственны учителям всех возрастов (рис. 22). В российской выборке степень приверженности современным методам преподавания у учителей нарастает с возрастом, и меньше всех на эти методы ориентированы молодые учителя.

Для подтверждения достоверности полученных в ходе опроса данных о возрастных различиях в оценках и установках учителей необходимо проверить вполне обоснованное предположение: может быть, все дело в том, что с возрастом российские учителя склонны завышать оценки, выдавая желаемое за действительное? Ответ на этот вопрос — задача дальнейших исследований.

Выводы Суммируем наиболее значимые результаты, полученные в ходе опросов TALIS, которые характеризуют положение молодых учителей в российских школах:

- 12,7% учителей моложе 30 лет утверждают, что вообще не участвовали в какой-либо работе совместно с группой коллег из

Рис. 20. Оценка самооценки эффективности учителями разных возрастных групп в российской выборке и средние международные показатели

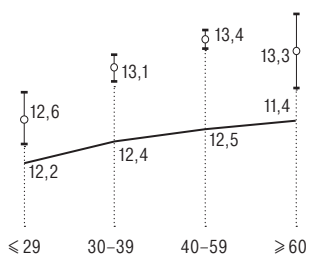


Рис. 21. Оценка необходимости профессионального развития учителями разных возрастных групп в российской выборке и средние международные показатели

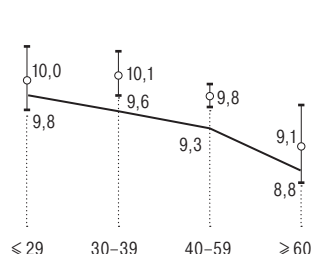
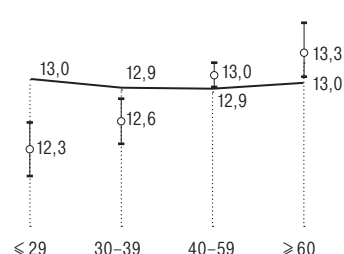


Рис. 22. Установки на конструктивизм в преподавании у учителей разных возрастных групп в российской выборке и средние международные показатели



○ РФ
 — МС

- школы или с методическим объединением в течение последних 12 месяцев. Среди учителей в возрасте от 40 до 59 лет таких 3%;
- 27% учителей моложе 30 лет сообщили, что повышение квалификации, которое они проходили, не включало активных методов обучения. Среди учителей в возрасте от 40 до 59 лет так ответили 9%;
 - 30% тех, кому меньше 30 лет, считают, что к профессиональному развитию у них нет предпосылок (например, квалификации, опыта, стажа работы). В группе 30–39-летних таких только 15%, среди 40–59-летних — 10%;
 - молодые учителя испытывают трудности в управлении классом, они не готовы к преподаванию в современных формах, ориентированы более традиционно, чем старшие по возрасту учителя;
 - 19% молодых учителей не согласны с утверждением «Обучение наиболее эффективно, когда учащиеся самостоятельно находят решение задач». Среди учителей в возрасте от 40 до 59 лет такого мнения придерживаются 9%;
 - 20% молодых учителей сказали, что у них учащиеся никогда не используют информационно-коммуникационные технологии для подготовки проектов или работы в классе. В старшей возрастной группе таких учителей только 10%;
 - 25% молодых учителей утверждают, что у них в классе учащиеся часто сами анализируют и оценивают свои достижения, среди учителей в возрасте 40–59 лет такие составляют 40%.

Таким образом, молодые учителя испытывают трудности в профессиональной коммуникации и сталкиваются с барьерами в доступе к профессиональному развитию. При этом они не готовы

к решению практических педагогических задач, недостаточно владеют современными педагогическими технологиями. Полученное образование не позволяет молодым учителям преподавать в соответствии с современными требованиями к активному обучению и не обеспечивает их умениями, соответствующими ФГОС и профессиональному стандарту педагогической деятельности.

Молодые учителя нуждаются в расширении возможностей профессионального развития, прежде всего проходящего в активных и групповых формах. Повысить их шансы на успешную адаптацию к требованиям школьной практики, особенно в классах с проблемным контингентом, мог бы специально организованный период введения в профессию и адаптации, который даст возможность поддержать их базовую мотивацию и избежать оттока молодых учителей из школы вследствие неудовлетворенности работой и профессией.

Эти меры, безусловно, не исключают необходимости модернизации педагогического образования и включения в него существенного практического компонента. Эффект синхронизации программ подготовки и повышения квалификации учителей с требованиями профессионального стандарта, естественно, коснется всех групп учителей, а не только молодых.

Литература

1. Cooper J., Alvarado A. (2006) Preparation, Recruitment, and Retention of Teachers. Paris: UNESCO, IIEP Education policy series No 5.
2. Darling-Hammond L. (2006) Constructing 21st Century Teacher Education // Journal of Teacher Education. Vol. 57. No 3. P. 300–314.
3. Darling-Hammond L. (2003) Keeping Good Teachers: Why it Matters, What Leaders Can Do // Educational Leadership. Vol. 60. No 8. P. 6–13.
4. Hattie O. (2009) Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London; New York: Routledge, Taylor & Francis.
5. Ingersoll R. (2002) Out-of-Field Teaching, Educational Inequality, and the Organization of Schools: An Exploratory Analysis. A Research Report. Document R-02–1. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.
6. Levine A. (2006) Educating School Teachers. Washington, DC: The Education Schools Project.
7. National Council for Accreditation of Teacher Education (2010) Transforming Teacher Education through Clinical Practice: A National Strategy to Prepare Effective Teachers. <http://www.uccs.edu/Documents/CAEP/Standard%202/NCATE%20report%20.pdf>
8. OECD (2015) Teaching in Focus — 2015/11. <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5js1p1r88lg5.pdf?expires=1460989779&id=id&acname=guest&checksum=B003A9EDD4BBB3AA4DD24D311F6E08F>
9. Schleicher A. (2011) Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World: Background for the International Summit on the Teaching Profession. Paris: OECD.
10. Totterdell M., Woodroffe L., Bubb S., Hanrahan K. (2004) The Impact of NQT Induction Programmes on the Enhancement of Teacher Expertise, Professional Development, Job Satisfaction or Retention Rates: A Systematic Review of Research Literature on Induction. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Professional Development and Training for Young Teachers in Russia

Marina Pinskaya

Candidate of Sciences in Pedagogy, Lead Researcher at the Center of Social and Economic School Development, Institute of Education, National Research University—Higher School of Economics. E-mail: mpinskaya@hse.ru

Authors

Alena Ponomareva

Master of Psychology, Junior Researcher at the Center of Education Quality Monitoring, Institute of Education, National Research University—Higher School of Economics. E-mail: aponomareva@hse.ru

Sergey Kosaretsky

Candidate of Sciences in Psychology, Director of the Center of Social and Economic School Development, Institute of Education, National Research University—Higher School of Economics. E-mail: skosaretski@hse.ru

Address: 20 Myasnikskaya str., 101000 Moscow, Russian Federation.

Based on TALIS-2013 results, we analyze professional competencies of young teachers in Russia, their employment patterns, introduction into the profession, professional development, the challenges they meet in teaching, and their satisfaction with the feedback they get from school administrators and colleagues. We show that the corpus of Russian teachers is not homogeneous, as assessments made by teachers of different age differ greatly in all areas. Young teachers have difficulties with professional communication and face barriers in accessing professional development. Meanwhile, they are not ready to solve practical teaching problems and have insufficient knowledge of modern teaching techniques. We come to the conclusion that young teachers need their professional growth opportunities to be extended, primarily through active group-based training. Their chances for successful adaptation to school practice requirements could be increased by establishing an introduction to the profession period to support their basic motivation and prevent the flight of young teachers from school due to low job satisfaction.

Abstract

school, young teachers, professional development, feedback, job satisfaction, professional competencies.

Keywords

Cooper J., Alvarado A. (2006) *Preparation, Recruitment, and Retention of Teachers*. Paris: UNESCO.

Darling-Hammond L. (2006) Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, vol. 57, no 3, pp. 300–314.

Darling-Hammond L. (2003) Keeping Good Teachers: Why it Matters, What Leaders Can Do. *Educational Leadership*, vol. 60, no 8, pp. 6–13.

Hattie O. (2009) *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis.

Ingersoll R. (2002) *Out-of-Field Teaching, Educational Inequality, and the Organization of Schools: An Exploratory Analysis. A Research Report. Document R-02-1*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.

Levine A. (2006) *Educating School Teachers*. Washington, DC: The Education Schools Project.

National Council for Accreditation of Teacher Education (2010) *Transforming Teacher Education through Clinical Practice: A National Strategy to Pre-*

References

- pare Effective Teachers*. <http://www.uccs.edu/Documents/CAEP/Standard%20NCATE%20report%20.pdf>
- OECD (2015) *Teaching in Focus — 2015/11*. [http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5js1p1r88lg5.pdf? expires= 1460989779&id= id&accname=guest&checksum= B003A9EDD4B BB3AA4D D24D311FF6E08F](http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5js1p1r88lg5.pdf?expires=1460989779&id=id&accname=guest&checksum=B003A9EDD4B%20BB3AA4D%20D24D311FF6E08F)
- Schleicher A. (2011) *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World: Background for the International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD.
- Totterdell M., Woodroffe L., Bubb S., Hanrahan K. (2004) *The Impact of NQT Induction Programmes on the Enhancement of Teacher Expertise, Professional Development, Job Satisfaction or Retention Rates: A Systematic Review of Research Literature on Induction*. London: EPPI–Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.