

Рассмотрено
на заседании
Координационного совета
по работе со школьной неуспешностью
от 23 июня 2021 года протокол № 2

**АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОТЧЕТ
ПО РЕЗУЛЬТАТАМ РЕАЛИЗАЦИИ МЕРОПРИЯТИЙ ДЛЯ НУЖД
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ПО РАЗВИТИЮ МЕХАНИЗМОВ
УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО
НАПРАВЛЕНИЯМ: СИСТЕМА МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ И
СИСТЕМА МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ 2020 ГОДА
(СТАВРОПОЛЬСКИЙ КРАЙ)**

Настоящая справка подготовлена по результатам анализа данных, полученных в ходе апробации механизмов управления качеством общего образования с участием педагогических работников образовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам общего образования на территории Ставропольского края. Апробация модели проводилась в период с 17.07.2020 г. по 25.12.2020 г. в соответствии с Договором № 208 от 17.07.2020 года и техническим заданием к договору.

В апробации приняли участие учителя русского языка и математики школ Ставропольского края общей численностью 3674 чел. Исследование проходило в 2 этапа.

Сроки проведения: 1 этап – **15 сентября 2020 года**

2 этап – **25-26 ноября 2020 года**

Количество участников первого этапа составило 273 человека, второго – 3401 человек. Результаты выполнения диагностических работ и заполнения опросников проанализированы на основе отчётных форм для формирования статистических данных, в соответствии с направлениями анализа, описанными в модели оценки компетенций работников образовательных организаций.

Цель проведения диагностики профессиональных компетенций учителей – формирование эффективно работающих методических служб. По итогам диагностики формируется список участников, показавших результаты, достаточные для выполнения в будущем методической работы.

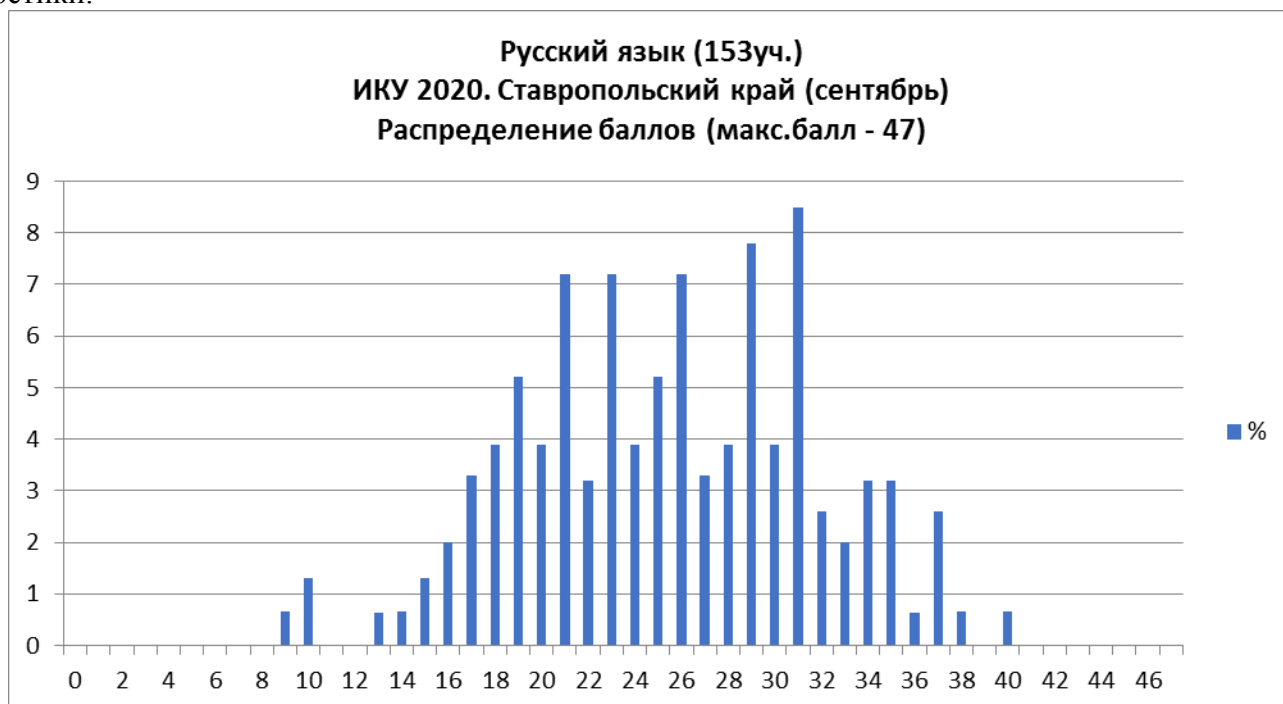
**Анализ выполнения диагностической работы на 1-м этапе
на территории СК**

На территории Ставропольского края в апробации модели приняли участие 273 педагога, из них 153 учителя русского языка и 120 учителей математики. К участию приглашались учителя, имеющие опыт методической работы либо желающие принять участие в методической работе.

Основные результаты диагностики профессиональных компетенций учителей русского языка, математики, включая результаты анкетирования

Основные результаты диагностики профессиональных компетенций учителей русского языка

Диагностические работы по русскому языку выполняли 153 учителя. На рисунке 1 приведено распределения баллов участников. Средний балл за выполнение работы равен 25,5 при максимальном балле, равном 47. Баллы с 42 по 47 не набрал ни один из участников диагностики.



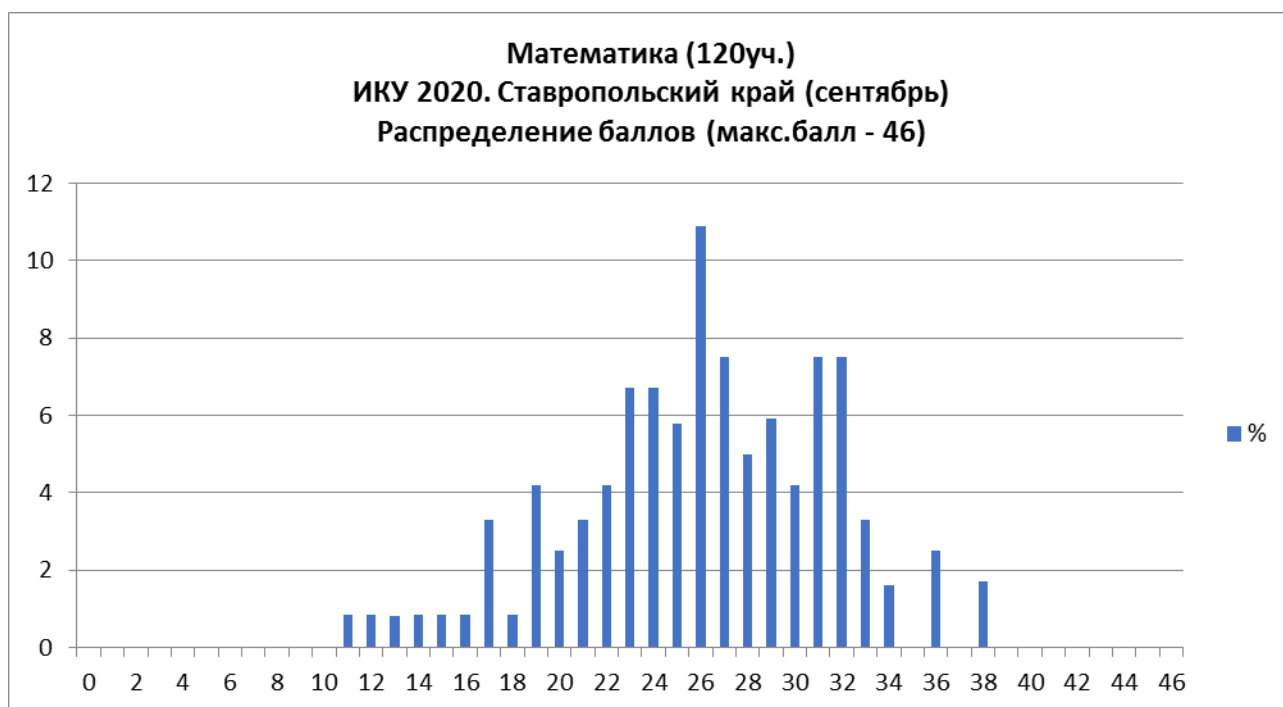
Основные результаты диагностики профессиональных компетенций учителей русского языка представлены в таблице 1.

Таблица 1. Основные результаты диагностики профессиональных компетенций учителей русского языка

Результат (в % от максимального балла)	Доля участников
до 33%	4,6%
34–50%	35,9%
51–66%	43,8%
67% и более	15,7%

Основные результаты диагностики профессиональных компетенций учителей математики

Работы по математике выполняли 120 учителей. На рисунке 2 приведено распределения баллов участников. Средний балл за выполнение работы равен 26 при максимальном балле, равном 46. Баллы с 39 по 47 не набрал ни один из участников диагностики.



Основные результаты диагностики профессиональных компетенций учителей математики представлены в табл. 2.

Таблица 2. Основные результаты диагностики профессиональных компетенций учителей математики

Результат (в % от максимального балла)	Доля участников
до 33%	4,2%
34–50%	25,8%
51–66%	45,8%
67% и более	24,2%

Список участников диагностики с высоким уровнем предметной и методической компетентности

Методический актив учителей русского языка и математики целесообразно сформировать из числа кандидатов, набравших 67% и более от максимально возможных тестовых баллов. В методический актив Ставропольского края по русскому языку отобрано 24 участника, в методический актив по математике 26 участников.

Таблица 3. Методический актив учителей русского языка

№п/п	ID Участника	Результат
1.	104302	85%
2.	105601	81%
3.	102601	79%
4.	103702	79%
5.	105502	79%
6.	105602	79%
7.	102503	77%

8.	101003	74%
9.	101501	74%
10.	102003	74%
11.	102403	74%
12.	103601	74%
13.	101701	72%
14.	102401	72%
15.	102801	72%
16.	102902	72%
17.	103902	72%
18.	100301	70%
19.	101901	70%
20.	103403	70%
21.	100703	68%
22.	101402	68%
23.	101403	68%
24.	102602	68%

Таблица 4. Методический актив учителей математики

№п/п	ID Участника	Результат
1.	202502	83%
2.	203401	83%
3.	200302	78%
4.	201702	78%
5.	204403	78%
6.	201502	74%
7.	203101	74%
8.	200901	72%
9.	203001	72%
10.	203002	72%
11.	203103	72%
12.	200102	70%
13.	200403	70%
14.	200601	70%
15.	201102	70%
16.	201503	70%
17.	201802	70%
18.	202003	70%
19.	203801	70%
20.	204902	70%
21.	201201	67%
22.	201402	67%
23.	201701	67%
24.	203603	67%
25.	203702	67%
26.	203803	67%
27.	203902	67%

28.	204803	67%
29.	205001	67%

По результатам проведенного первого этапа исследования из 273 участников 59 человек успешно прошли диагностику, из них 2 учителя русского языка, 4 учителя математики являются педагогами школ, демонстрирующих низкие образовательные результаты (далее - ШНОР) и школ, находящихся в неблагоприятных социальных условиях (далее - ШНСУ).

Результаты анкетирования учителей

Описание выборки исследования: возраст, образование, стаж

Большинство участников – женщины (96,7%), мужчины составили всего 3,3%. Основную часть принявших в исследовании составляют учителя в возрасте 40–60 лет (78%), отдельного внимания заслуживает незначительное число молодых специалистов (рис. 3).

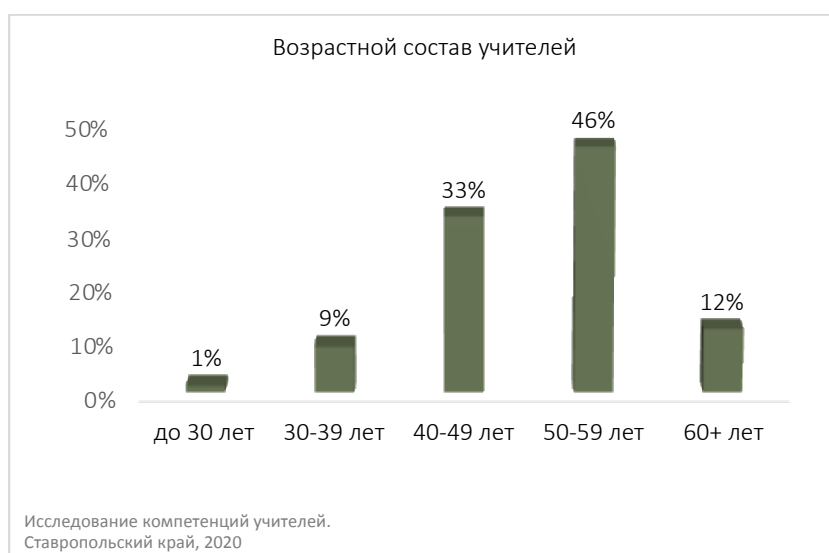


Рисунок 3. Возрастной состав учителей русского языка и математики

В диагностике профессиональных компетенций принимали участие преимущественно учителя, имеющие высшую квалификационную категорию (84%), по 8% составили учителя, имеющие первую категорию и не имеющие категории.

Большинство участников исследования имеют значительный стаж работы учителем: 75% работают учителем более 20 лет (рис. 4, учитывался стаж как в этой, так и в других школах).

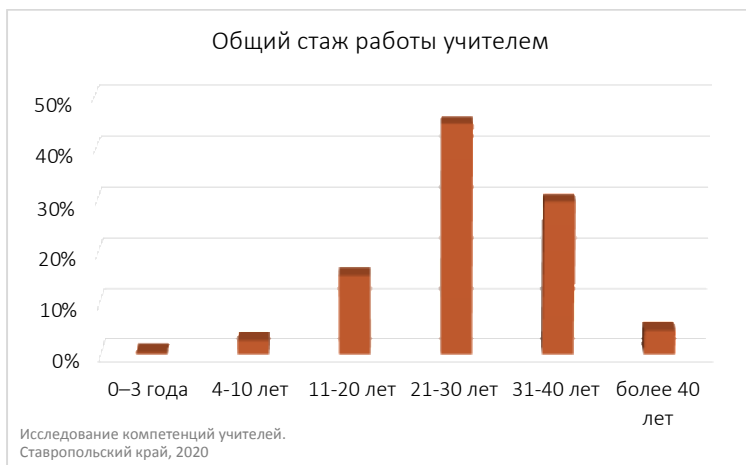


Рисунок 4. Стаж работы учителем у участников исследования

Несмотря на значительный стаж педагогической работы, более половины участников исследования никогда не работали в других школах, а 82% никогда не работали вне системы образования (рис. 5). На других должностях в системе образования, не в качестве школьного учителя, имеют опыт работы только 23% участников.

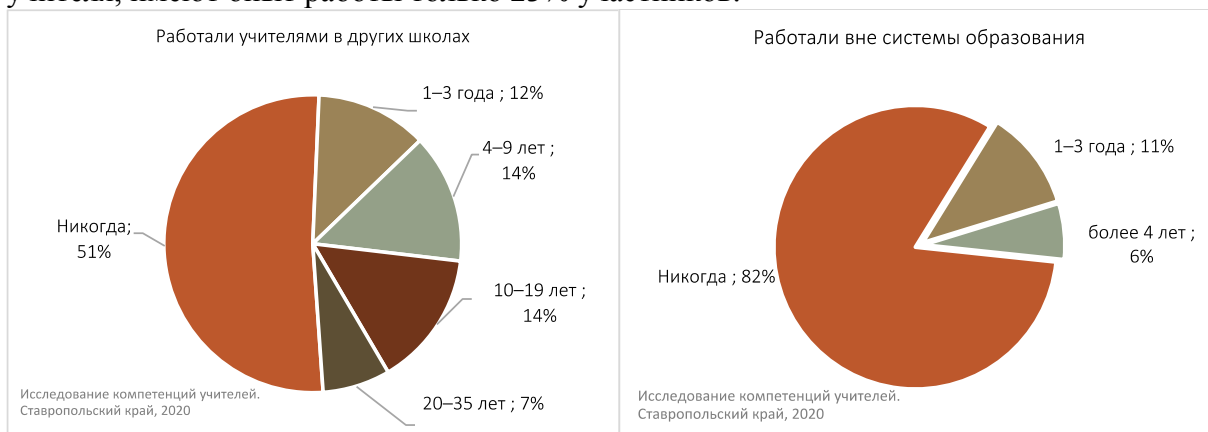


Рисунок 5. Доля участников исследования, имеющих опыт работы в других школах или вне системы образования

Таким образом, для участников исследования работа учителя является основной, а чаще всего и единственной профессией на протяжении значительного периода времени; кроме того, они проявляют стабильность и в выборе места работы: более половины учителей никогда не работали в других школах. Учителя всех возрастных категорий хотят работать в школе до пенсии или даже чуть больше (рис. 6).

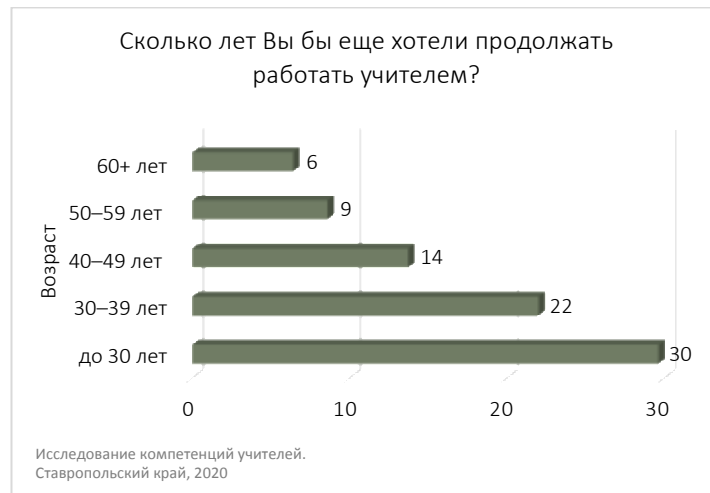


Рисунок 6. Среднее количество лет, которые учитель планирует еще работать в школе

Нагрузка, занятость

В анкету был включен ряд вопросов, касающихся разных видов нагрузки и обязанностей, которые выполняет учитель.

Официальная трудовая нагрузка. Практически все участники исследования (95%) оформлены на постоянную работу (то есть имеют бессрочный трудовой договор без указания даты его окончания, до наступления пенсионного возраста) в той же школе, от которой проходили исследование. Еще 4% имеют срочный трудовой договор на период, составляющий один год или менее, и 1% участников исследования имеют в этих школах трудовой договор на период более одного года.

Всего 7% учителей имеют официальную трудовую нагрузку, составляющую одну или меньше одной ставки. Большая часть учителей имеют нагрузку от одной до двух ставок (60%), еще треть учителей (33%) в анкетах сообщили, что их совокупная нагрузка составляет даже больше двух полных ставок (рис. 7).

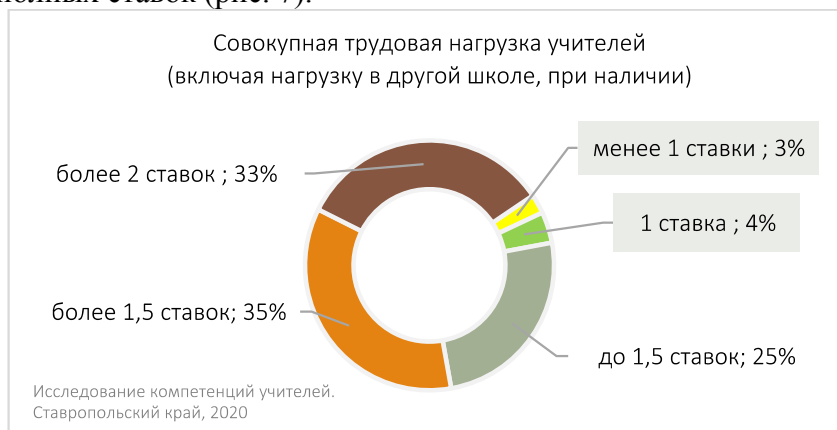


Рисунок 7. Трудовая нагрузка учителей

Дополнительные виды нагрузки. Помимо учебной нагрузки учителя в анкете должны были приблизительно оценить, сколько часов в неделю они выполняют обязанности, непосредственно связанные с образовательной деятельностью: индивидуальное планирование и подготовка к урокам, взаимодействие с коллегами в школе, проверка работ обучающихся, консультирование обучающихся (включая наставничество, индивидуальное консультирование по различным вопросам, в том числе связанным с поведением), участие в управлении школой, ведение документации, профессиональное развитие, взаимодействие с родителями/опекунами обучающихся, участие во внешкольных мероприятиях во внеурочное время, участие в совещаниях и методических советах и другие задачи. Разумеется, полученные ответы нельзя расценивать буквально – это, скорее, условная оценка

воспринимаемой нагрузки. Результаты представлены на рис. 6: наибольшее количество времени учителя тратят на действия, непосредственно связанные с педагогической деятельностью. Отдельного внимания заслуживает тот факт, что различные виды действий, не связанные непосредственно с обучением учащихся (выделены более темным цветом на рис. 8), по оценке учителей занимают в сумме столько же часов в неделю, сколько и необходимые для учебного процесса действия.



Рисунок 8. Оценка учителями количества часов в неделю на различные виды деятельности

Соотношение учебной нагрузки и различных видов дополнительных обязанностей, выполняемых учителями, показывает, что учителя воспринимают дополнительную нагрузку занимающей значительно большее время, чем собственно процесс преподавания (рис. 9), причем выполняемый объем дополнительных обязанностей практически не различается у учителей с разной учебной нагрузкой.

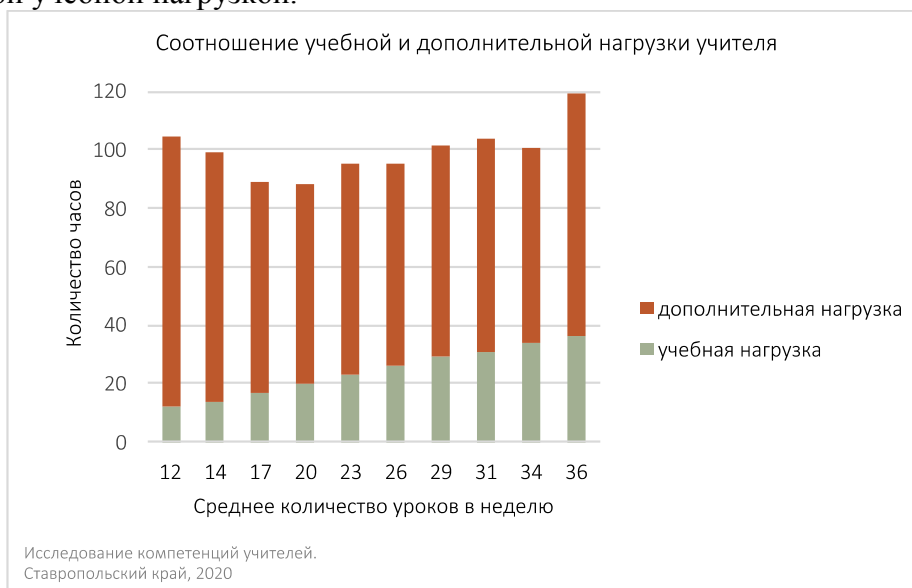


Рисунок 9. Соотношение учебной нагрузки учителей и оцениваемой ими дополнительной нагрузки

Таким образом, для учителей с небольшой учебной нагрузкой (менее одной ставки) дополнительные обязанности становятся существенно большей нагрузкой в относительном

выражении. Если говорить о суммарном времени, которые учителя затрачивают на различные виды действий, получается, что учителя воспринимают свою загруженность примерно одинаковой независимо от официальной учебной нагрузки.

Оценка стресса и атмосферы в коллективе

В анкете учителям предлагали выбрать факторы, являющиеся для них источником стресса. Был предложен перечень из 13 возможных факторов, каждый участник исследования мог выбрать один или несколько вариантов (табл. 5). Как видно из представленной таблицы, более половины учителей, принявших участие в исследовании, отметили, что большое количество административной работы, заполнение форм является для них источником стресса. К наиболее стрессогенным факторам относятся также необходимость проверять слишком много работ обучающихся и необходимость выполнять постоянно меняющиеся требования со стороны органов управления образованием.

Таблица 5. Факторы стресса у учителей

Фактор стресса	Процент выбравших учителей
Большое количество административной работы (заполнение форм)	56%
Необходимость проверять слишком много работ учащихся	52%
Необходимость выполнять постоянно меняющиеся требования со стороны муниципальных и региональных органов образования, Министерства Просвещения РФ	49%
Лишняя нагрузка из-за замещения отсутствующих учителей	24%
Ответственность за учебные достижения учащихся	18%
Необходимость проводить слишком много уроков	16%
Необходимость слишком долго готовиться к урокам	14%
Проблемы взаимодействия с родителями школьников	13%
Преобразование уроков для соответствия учащимся с ограниченными возможностями здоровья	9%
Решение вопросов, возникающих у родителей или опекунов	8%
Проблемы взаимодействия с администрацией школы	4%
Поддержание дисциплины в классе	2%
Угрозы или оскорбления со стороны учащихся	2%

Поскольку каждый участник исследования мог выбрать любое количество факторов, которые он расценивает как источник стресса, показательным является общее количество выбранных факторов стресса. Чаще всего учителя выбирали два главных для них фактора стресса (34% учителей), 22% выбрали только один фактор, еще 18% – три фактора. Таким образом, 74% учителей выбрали от одного до трех факторов стресса, а 26% учителей указали 4 и более факторов, являющихся для них стрессовыми.

Сравнительное исследование показало, что уровень стресса (количество одновременно выбираемых факторов, являющихся источником стресса для учителя) практически не различается у учителей с разным объемом нагрузки – как официальной трудовой нагрузки, так и субъективно оцениваемой дополнительной нагрузки). Но у

учителей разных возрастных групп можно проследить выраженные различия (рис. 10): для молодых учителей большее количество аспектов их работы являются факторами стресса. Эти данные необходимо учитывать при работе с кадровыми ресурсами школ, особенно учитывая необходимость привлечения в школы молодых специалистов.

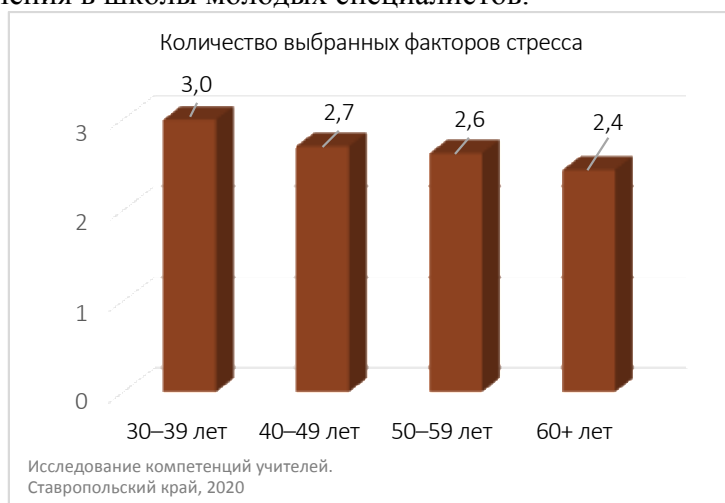


Рисунок 10. Количество выбранных факторов стресса учителями разных возрастных групп¹

Более молодые учителя чувствуют дискомфорт и в школьном коллективе. Для оценки школьной атмосферы учителям был предложен в анкете ряд утверждений о школьном климате, взаимной поддержке учителей, о взаимоотношениях учителей и учащихся, о поддержке администрацией учителей и учащихся – всего 9 утверждений. На рис. 11 показаны результаты ответов учителей разных возрастных групп: чем старше учителя, тем более комфортно они чувствуют себя в школьном коллективе, тем выше оценивают атмосферу благополучия в школе. И, напротив, чем моложе учителя, тем меньший комфорт и поддержку в школьном коллективе они ощущают.



Рисунок 11. Средняя оценка школьной атмосферы учителями разных возрастных групп

Молодые учителя значительно острее ощущают консервативность педагогической системы (рис. 12). В предложенной анкете четыре вопроса были посвящены готовности изменяться, открытости новым методам преподавания:

- Большинство учителей школы стараются разрабатывать новые идеи в области преподавания и обучения;

¹ Здесь и далее средние данные возрастной группы учителей до 30 лет не представлены на графике в связи с малым количеством представителей этой группы

- Большинство учителей школы открыты для изменений;
 - Большинство учителей школы ищут новые методы решения проблем;
 - Большинство учителей школы оказывают практическую поддержку друг другу для применения новых идей.

Наиболее высокую оценку открытости педагогическим изменениям дали учителя старшей возрастной категории (60 и более лет), и чем моложе учителя – тем ниже их оценка этого показателя.

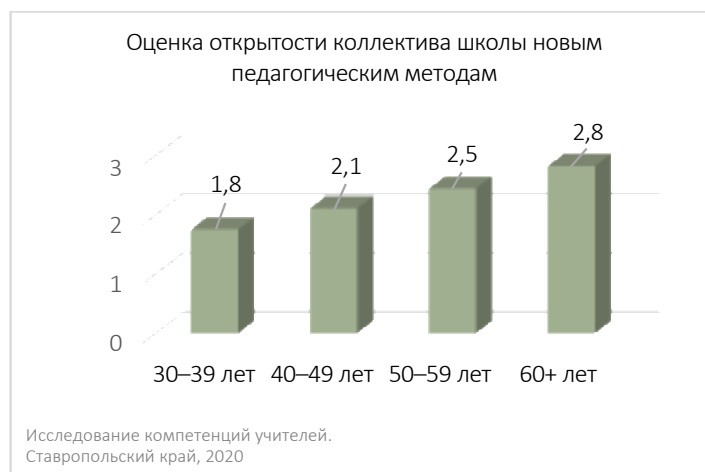


Рисунок 12. Оценка открытости коллектива школы новым педагогическим методам учителями разных возрастных категорий

Таким образом, учителя, принявшие участие в исследовании, показали, что многие аспекты их работы являются для них факторами стресса. Почти 80% учителей указали два и более стрессовых фактора своей работы.

При этом чем большее количество факторов стресса испытывает учитель, тем ниже он оценивает свою педагогическую компетентность, то есть, снижение стресса – это важное направление работы в сфере развития профессиональной компетентности учителей. Наиболее остро воспринимают стресс в профессиональной сфере молодые учителя. Приведенные результаты исследования отчасти могут объяснить снижение доли молодых специалистов в школах: они испытывают большее давление стрессовых факторов, не чувствуют равную поддержку со стороны администрации и школьного коллектива, не видят в коллективе желания развиваться и осваивать новые идеи в области обучения и новые методы решения проблем.

Самооценка компетенций в области развития обучающихся, мотивации и дисциплины

Целый ряд вопросов анкеты был посвящен самооценке педагогических компетенций в разных областях – методической компетенции, в области мотивирования обучающихся, поддержания дисциплины и в области развития способностей обучающихся. Каждый из параметров включает по три вопроса с конкретными формулировками (например, «В какой степени в вашей преподавательской деятельности Вы можете помочь учащимся почувствовать и поверить, что они могут хорошо учиться в школе»). Учителя должны были выбрать одно из четырех утверждений – «несколько», «незначительно», «существенно» или «максимально». Полученные ответы перекодировались в баллы и суммировались по трем вопросам из каждой шкалы. Таким образом, по каждому из четырех факторов самооценки учитель мог «набрать» от 4 до 12 баллов.

В среднем, учителя довольно высоко оценивают свои педагогические компетенции по всем четырем факторам (9–10 баллов), причем оценки незначимо различаются у учителей с разными квалификационными категориями и у учителей с разным уровнем образования. Но различаются у учителей разных возрастных групп: чем старше становится учитель, тем значимо выше он оценивает свои педагогические компетенции (рис. 13). Особенно высоко

учителя старшего возраста оценивают свои способности в области дисциплины обучающихся.

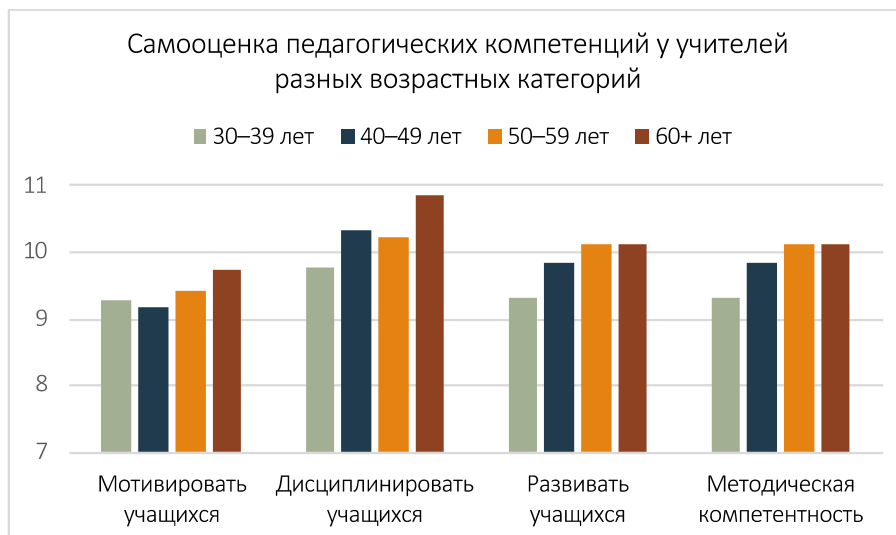


Рисунок 13. Самооценка педагогических компетенций у учителей разных возрастных категорий

Примечательно, что значимые различия проявились именно с возрастом учителей, а не со стажем (это, несомненно, в большинстве случаев связанные характеристики, но при этом самооценка учителей незначимо различается в группах с разным стажем учительской работы).

Учителя с низким уровнем стресса (выбравшие 1-2 стрессовых фактора) в целом выше оценивают свои педагогические компетенции, чем учителя с повышенным или высоким уровнем стресса. Наиболее низко оценивают свою способность мотивировать учащихся учителя с высоким уровнем стресса (то есть, назвавшие 6 и более аспектов работы, являющихся для них факторами стресса).

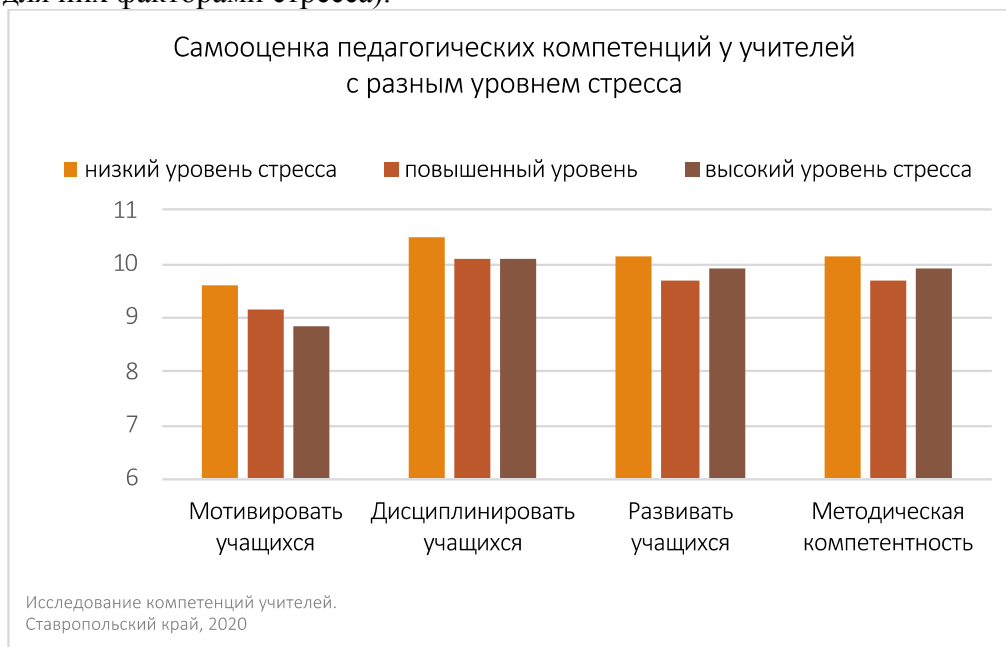


Рисунок 14. Самооценка педагогических компетенций у учителей с разным уровнем стресса

Таким образом, самооценка педагогических компетенций, уверенность учителя в своих педагогических возможностях не показала связи ни с уровнем образования, ни с квалификацией и опытом педагогов. Выше оценивают свои педагогические способности те учителя, которые испытывают меньше стресса, а также учителя старшего возраста, которые в целом более уверенно чувствуют себя в школе. Другими словами, для развития потенциала

педагогов необходима не только и не столько квалификация педагога, сколько создание для него комфортной и поддерживающей атмосферы в школе.

Работа, направленная на развитие метапредметных компетенций обучающихся

Анализу и развитию метапредметных компетенций обучающихся уделяется в последние годы много внимания. В настоящем исследовании также были вопросы по конкретным педагогическим действиям, направленным на развитие метапредметных компетенций обучающихся, каждый из которых учителя должны были оценить в категориях частоты их применения (Пример такого вопроса: «Как часто в Вашей обычной преподавательской практике Вы даете задания, в которых нет однозначных ответов?» – «никогда или почти никогда», «периодически», «часто», «всегда»).

В среднем, учителя не очень высоко оценивают частоту применения различных педагогических приемов, направленных на развитие у обучающихся метапредметных навыков (19 баллов из 32 возможных), на большинство вопросов самый частый ответ – «периодически», а ответы «часто» или «всегда» стали самыми распространенными только на два вопроса: «как часто Вы объясняете, как связаны старая и новая темы» и «как часто Вы даете задания, которые требуют от учащихся критического мышления».

Ответы учителей по частоте использования педагогических приемов, направленных на развитие метапредметных навыков у обучающихся, не значимо отличаются у учителей с разным уровнем квалификации и образования.

Ценно, что учителя проявляют высокую долю объективности: учителя, ответившие, что они испытывают потребности в профессиональном развитии в области формирования метапредметных навыков давали, действительно, более низкие оценки частоте применения соответствующих методов в своей преподавательской практике (ср. 18,6 и 19,6 баллов у испытывающих потребность и не испытывающих соответственно; различия статистически значимы). Поэтому особое внимание следует уделять программам профессионального развития, позволяющих учителям повышать свою квалификацию в тех направлениях, необходимость в которых они видят в своей повседневной практике. Более подробно ответы учителей на вопросы о профессиональном развитии будут проанализированы в следующем разделе.

Немаловажное значение имеет и качество предлагаемых программ повышения квалификации: так, почти половина (47%) учителей Ставропольского края, принявших участие в данном исследовании, сообщили, что за последние 12 месяцев они принимали участие в мероприятиях профессионального развития, посвященных развитию метапредметных навыков. Но для трети учителей из числа проходивших такое обучение в течение последних 12 месяцев вопрос остался актуальным: несмотря на пройденную программу профессионального развития, они все еще испытывают потребность в обучении развитию метапредметных навыков (рис. 15).



Рисунок 15. Потребности в обучении метапредметным практикам и опыт такого обучения за последние 12 месяцев

Таким образом, обучение учителей педагогическим практикам, направленным на развитие метапредметных компетенций обучающихся, остается острой и актуальной проблемой. Большинство учителей используют такие педагогические приемы нечасто, и 43% участников исследования ощущают потребность в повышении квалификации по данному направлению.

Профессиональное развитие учителей

Три больших вопроса анкеты были посвящены различным аспектам профессионального развития учителей. Участники исследования выбирали, в каких формах профессионального развития они участвовали на протяжении последних 12 месяцев, какие темы они там изучали и в каких направлениях они ощущают потребность в профессиональном развитии.

Практически все учителя, принимавшие участие в данном исследовании, сообщили, что принимали участие в тех или иных видах профессионального развития за последний год – это могли быть очные или онлайн курсы, учительские конференции, ознакомительное посещение других школ или просто проведение или посещение открытых уроков (не принимал участия ни в каких мероприятиях только 1 человек, что составляет 0,4% от общего количества участников). Большинство участников исследования (73%) ответили, что посещали 4–6 различных видов мероприятий профессионального развития.

Участникам был предложен перечень из 15 наиболее распространенных направлений профессионального развития педагогов, из которого они должны были выбрать, какие из тем освещались на мероприятиях профессионального развития, в которых они участвовали за последние 12 месяцев и при этом оказались полезными для их работы. Большинство учителей выбрали одновременно 3–6 тем, по которым они получили ценные в профессиональном смысле знания за последний год, а почти четверть участников исследования выбрали 7 и более таких направлений (рис. 16). Полученные данные говорят об интенсивной работе в сфере повышения квалификации, которую проделали участники исследования за последний год и которой уделили существенное количество времени.



Рисунок 1. Разнообразие направлений профессионального развития учителей за последние 12 месяцев

Самыми частыми направлениями профессионального развития участников исследования были «Знания в моей основной предметной области» и «Методическая компетентность в преподавании моей предметной области» – эти варианты выбрали 82% и 79% участников исследования соответственно.

Однако структура потребностей в профессиональном развитии не вполне соответствует реально пройденным программам (рис. 17). Так, наиболее востребованное учителями направление профессионального развития – это подготовка в сфере развития метапредметных навыков. Как мы видели в предыдущем разделе, качество подготовки по этому направлению оставляет желать лучшего: треть учителей, посещавших соответствующие мероприятия и даже оценивших их как полезные для своей педагогической деятельности, все равно ощущали потребности в повышении квалификации по данному направлению. Некоторые темы имеют выраженную востребованность учителями, но реальные мероприятия, им посвященные, учителя посещают очень редко (например, по проблемам межкультурной коммуникации или преподавание в поликультурной среде).

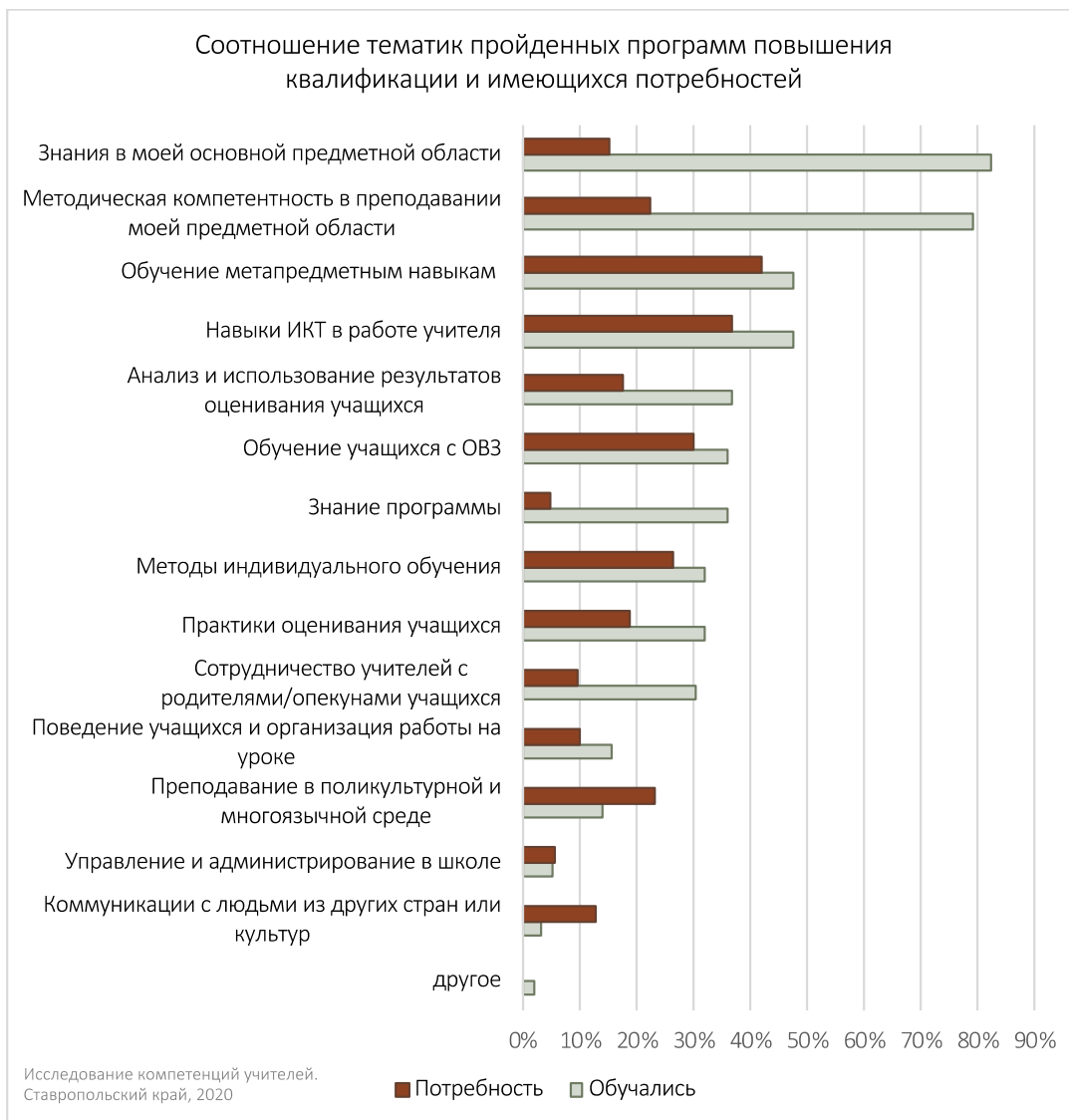


Рисунок 2. Соотношение тематик пройденных программ повышения квалификации и имеющихся потребностей

Несмотря на значительный опыт и стаж работы участников исследования, а также опыт участия в различных программах и мероприятиях профессионального развития, почти половина участников исследования (47%) ощущают нехватку профессиональных компетенций одновременно по трем и более направлениям.

По-видимому, полученные данные свидетельствуют о том, что посещаемые мероприятия профессионального развития выбираются без учета реальных потребностей в профессиональном развитии или о недостаточном профессиональном уровне этих мероприятий.

Выводы и рекомендации по использованию результатов проведенной диагностики

Несмотря на значительный опыт и стаж работы участников исследования, а также опыт участия в различных программах и мероприятиях профессионального развития, почти половина участников исследования (47%) ощущают нехватку профессиональных компетентностей, что подтверждается и результатами диагностики.

Тем не менее, по итогам проведенных процедур сформированы списки участников, показавших результаты, достаточные для включения данных участников в число потенциальных сотрудников будущих методических служб.

Для решения задач, стоящих перед системой образования Ставропольского края, а также в контексте задач, решаемых в настоящий момент системой образования Российской Федерации, необходимо предусмотреть в дальнейшем реализацию следующих направлений работы:

1. Привлечь учителей, отобранных в методический актив, к работе в Центрах непрерывной профессиональной помощи педагогическим работникам (ЦНППМ), формируемых в рамках национального проекта «Образование», в рамках системы наставничества, сетевого взаимодействия.
2. С учетом общего уровня результатов, показанных участниками рассматриваемой диагностики, включенными в методический актив, организовать процессы взаимного обмена опытом и педагогическими практиками между ними с целью дальнейшего повышения профессионального уровня методического актива.
3. Педагогам, работающим в школах с низкими результатами обучения и школах, находящихся в неблагоприятных социальных условиях, тиражировать имеющийся у них опыт с целью повышения профессионального мастерства педагогов и повышения качества знаний обучающихся.

II этап

1.1 Участники диагностики профессиональных компетенций учителей

В диагностике профессиональных компетенций учителей на 2 этапе приняли участие учителя русского языка и учителя математики (общее количество 3401 человек), работающие в образовательных организациях Ставропольского края.

К участию приглашались все учителя Ставропольского края.

Из школ с низкими результатами обучения были привлечены педагоги в количестве 675 человек.

2. Основные результаты диагностики профессиональных компетенций учителей математики и русского языка, включая результаты анкетирования

2.1. Основные результаты диагностики профессиональных компетенций учителей математики и русского языка

Задания КИМ анализировались отдельно по двум частям: методической и предметной.

Диагностические работы по математике выполняли 1450 учителей математики. На рисунке 1 представлено распределение первичных баллов, на рисунке 2 представлено распределение баллов учителей математики по предметной и методической части.

Рисунок 3. Распределение первичных баллов по математике

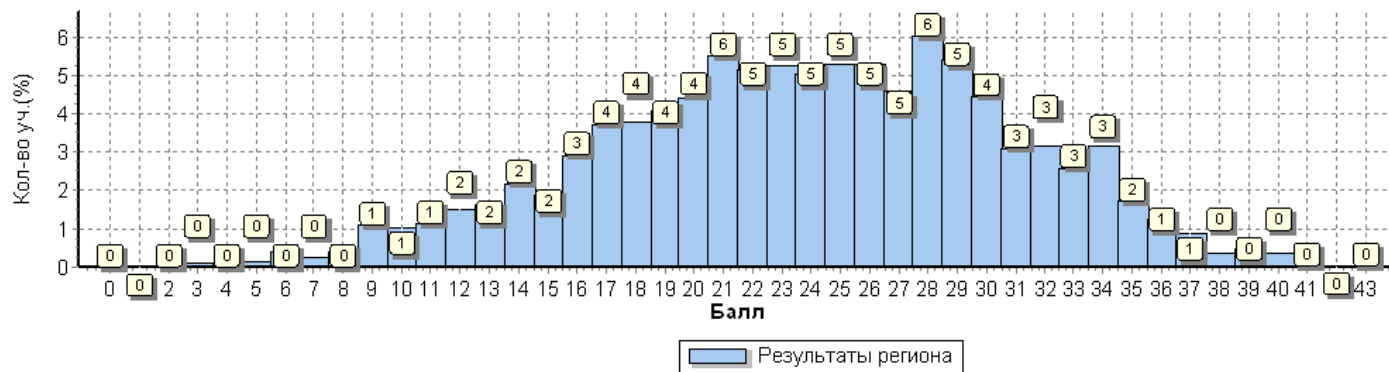
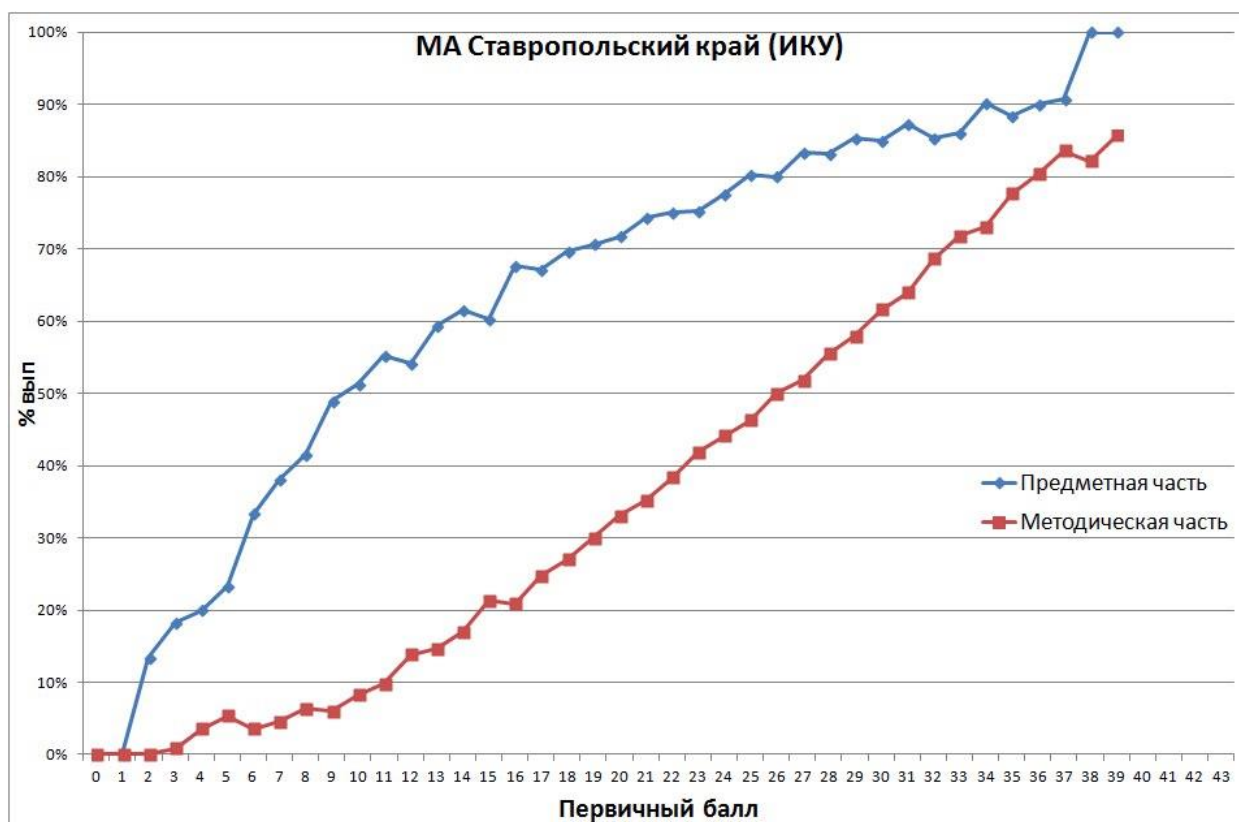


Рисунок 2. Распределение баллов по предметной и методической части



Диагностические работы по русскому языку выполняли 1 951 учитель. На рисунке 3 приведено распределение первичных баллов участников, на рисунке 3 представлено распределение баллов учителей математики по предметной и методической части.

Рисунок 3. Распределение баллов по предметной и методической части

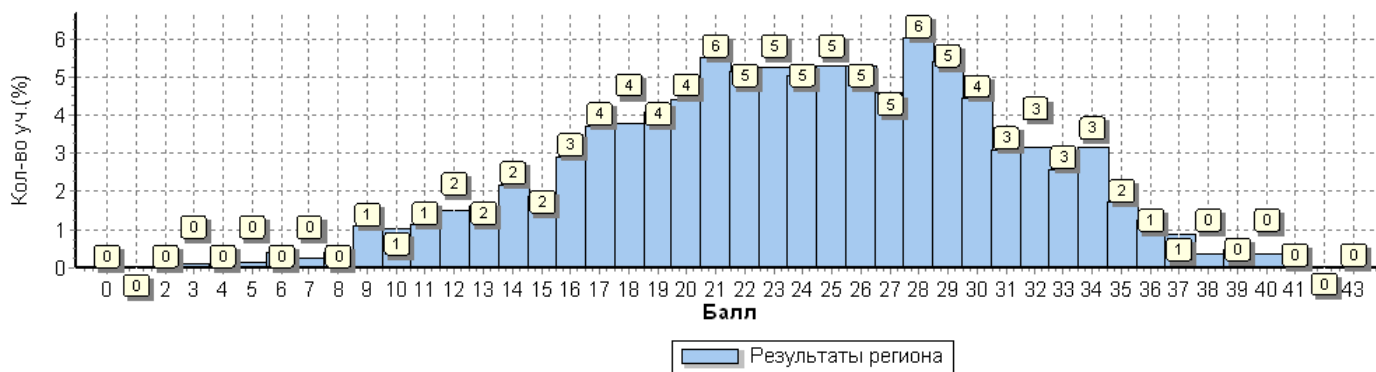
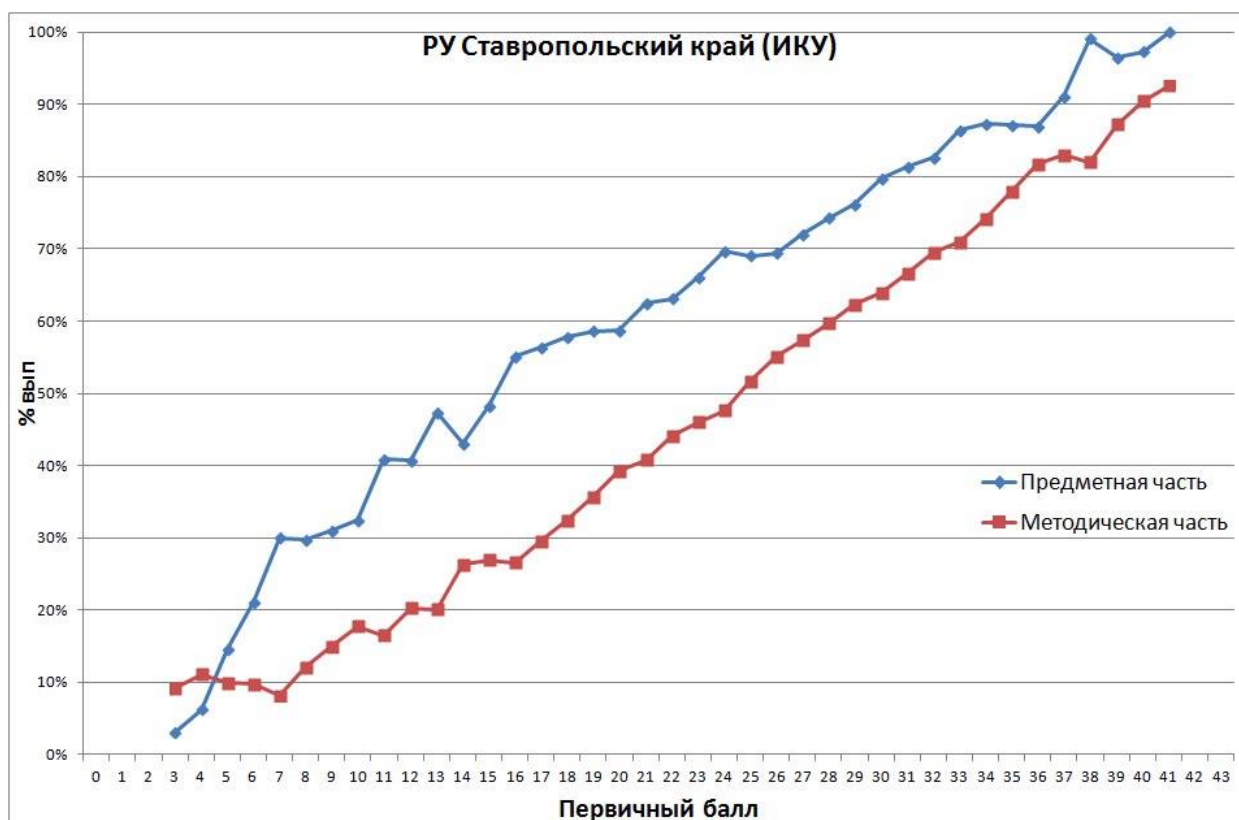


Рисунок 4. Распределение баллов по предметной и методической части



На рисунке 5 приведены результаты учителей математики и русского языка в процентах от максимального балла: средний процент выполнения КИМ у учителей математики равен 50%, а у учителей русского языка средний процент выполнения несколько выше, 55%, но при этом процент выполнения предметной части у учителей русского языка ниже, чем у учителей математики.

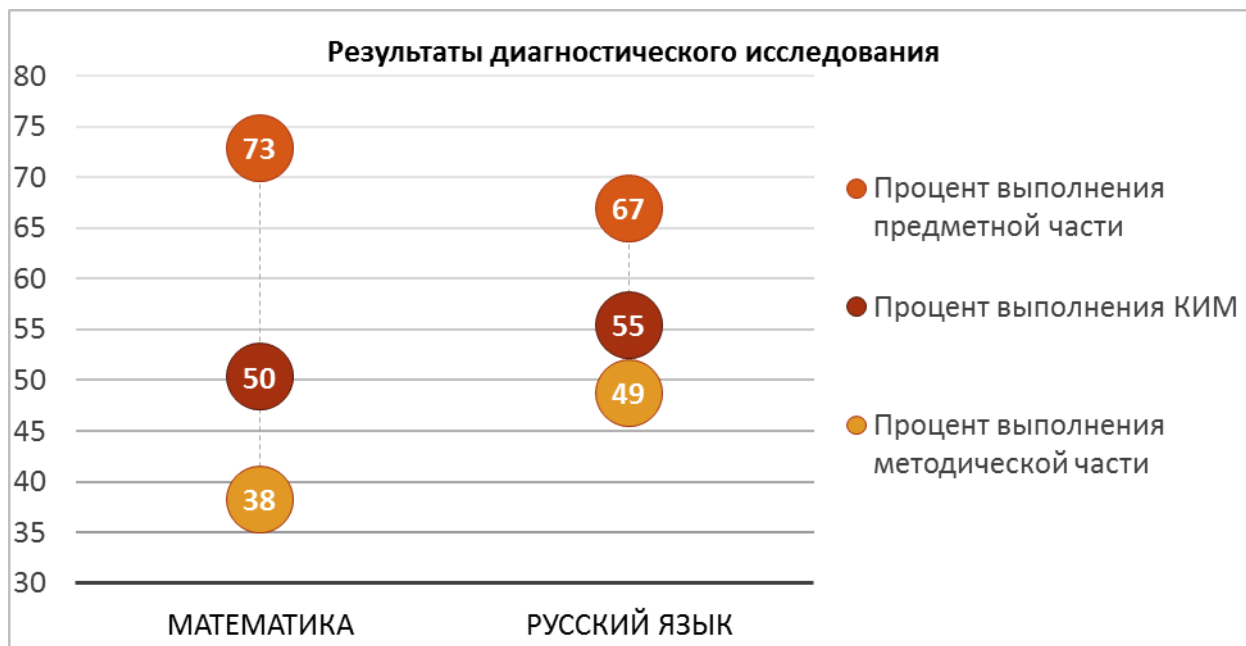


Рисунок 5. Результаты диагностического исследования (в процентах)

Современный педагог должен не только обладать развитыми предметными, методическими и психолого-педагогическими компетентностями, но и непрерывно их совершенствовать. Низкий уровень сформированности профессиональных компетентностей учителей может проявляться в низком уровне мотивации обучающихся, низком уровне школьного благополучия, слабом освоении учебной программы и других негативных результатах. Участие педагогических работников в данном исследовании обосновывается организацией возможности для эффективного профессионального развития педагогов.

На рисунке 6 представлена диаграмма по выполнению учителями из ШНОР-участниками данного исследования предложенных заданий.

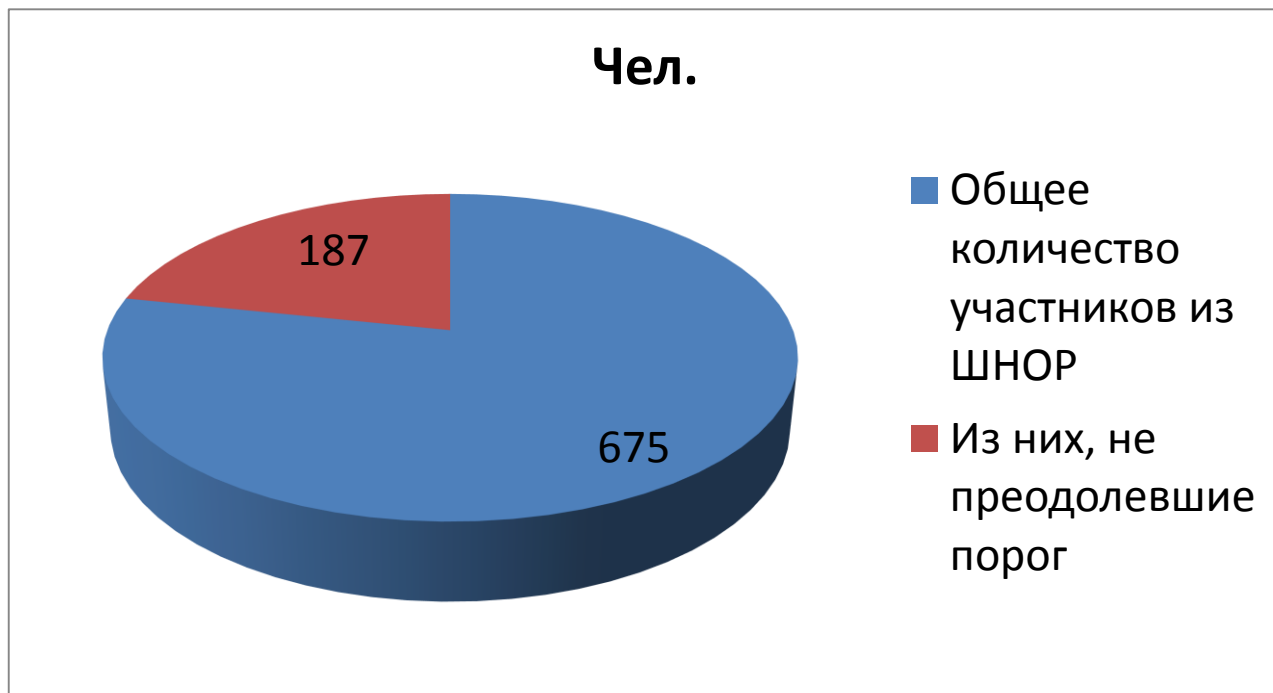


Рис. 6. Общее количество педагогов ШНОР, с определением численности не преодолевших порог.

На рисунке 7 представлены результаты диагностического исследования учителей школ с низкими результатами

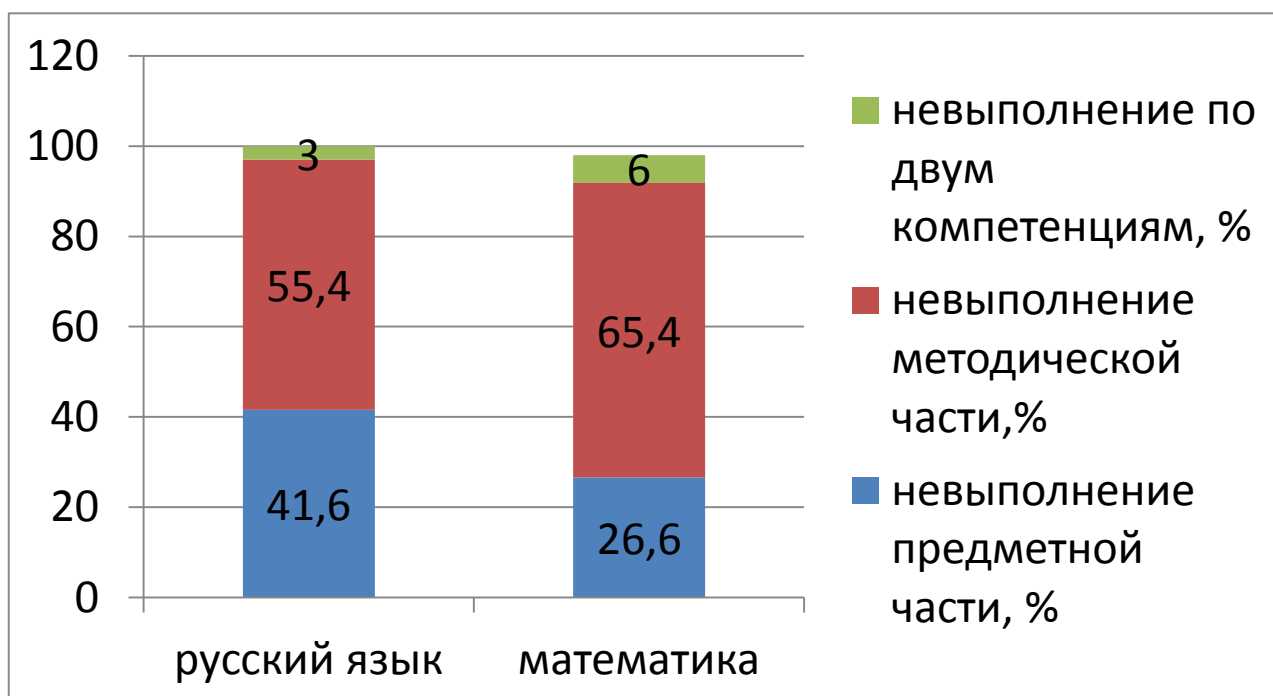


Рис.7 Результаты диагностического исследования учителей русского языка и математики из ШНОР и ШНСУ

2.2. Уровни профессиональных компетенций учителей математики и русского языка

По результатам диагностики были определены следующие уровни профессиональных компетенций:

- **Минимальный:** не преодолен порог 30% и в методической, и в предметной частях; требуется принятие управленческих решений. От общего количества участников 17 % - это педагоги из ШНОР и ШНСУ;
- **Низкий:** не преодолен порог 30% в одной из частей; требуется серьезная проработка вопроса о повышении квалификации. От общего количества участников общего количества участников 27,7 % из числа педагогических работников ШНОР и ШНСУ;
- **Средний:** и в методической, и в предметной частях преодолен порог 30%, но общий процент выполнения меньше 80%; требуется включение в систему профессионального развития. От общего количества участников общего количества участников 21,3 % - педагогические работники ШНОР и ШНСУ;
- **Высокий:** в обеих частях преодолен порог 30%, общий процент выполнения составляет от 80% и выше. Кандидат может быть экспертом, преподавать на курсах повышения квалификации. От общего количества участников общего количества участников – 18,7 % - педагогические работники ШНОР и ШНСУ.

Результаты участников исследования по уровням компетенций представлены на рисунке 4.

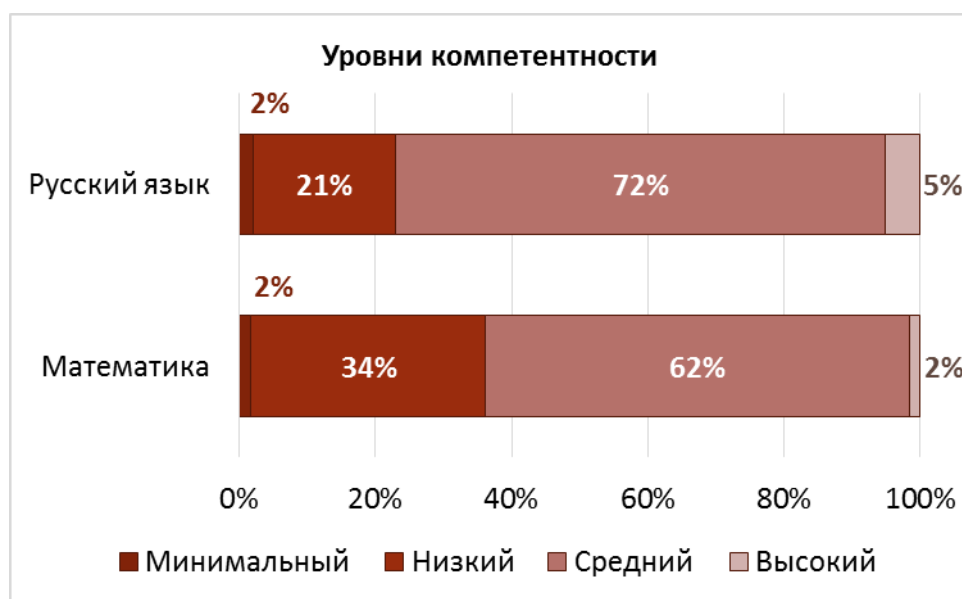


Рисунок 4. Уровни компетенций

3. Результаты анкетирования учителей

3.1. Описание выборки исследования: возраст, образование, стаж

В анкетировании приняли участие 3400 учителей Ставропольского края, из которых учителя математики составляют 44%, учителя русского языка – 56%.

Большинство участников – женщины (97%), мужчины составили всего 3%. Среди учителей математики доля мужчин несколько выше (5%), а среди учителей русского языка – 2%.

Почти половину (48%) участников исследования составили учителя в возрасте старше 50 лет (рисунок 5).

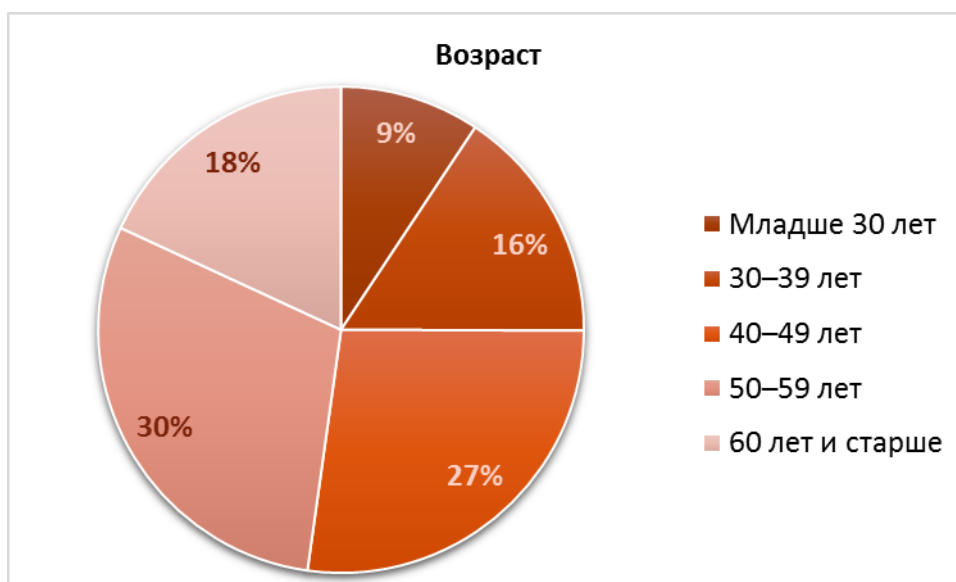


Рисунок 5. Возрастной состав учителей

Все учителя, принявшие участие в исследовании, имеют высшее образование: 75% – по программе специалитета или магистратуры; 22% – по программе бакалавриата; 1% участников исследования имеют ученую степень кандидата или доктора наук.

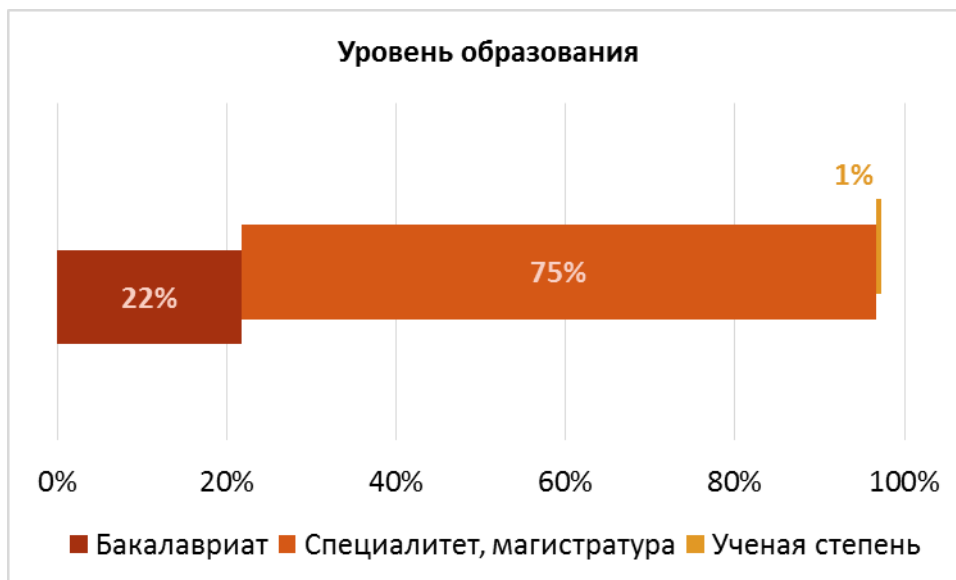


Рисунок 6. Образование участников исследования

В диагностике профессиональных компетенций принимали участие преимущественно учителя с высшей квалификационной (49%) или первой (16%) квалификационной категорией, еще 35% составили участники, не имеющие квалификационной категории, рисунок 5.



Рисунок 7. Квалификационные категории участников исследования

Результаты диагностики у участников с разными педагогическими категориями представлены на рисунке 6: среди учителей, не имеющих квалификационной категории, доля участников, продемонстрировавших низкий уровень компетенций, составляет 33%, что выше, чем у учителей с высшей или первой категорией. Вместе с тем, необходимо отметить,

что у учителей с высшей квалификационной категорией встречаются низкий и минимальный уровни компетенций, то есть, квалификационная категория не является объективным индикатором предметной или методической компетенций учителя.



Рисунок 8. Уровни компетенций у участников с разными квалификационными категориями

Большинство участников исследования имеют значительный стаж педагогической работы: 60% работают учителем более 20 лет (рисунок 7).

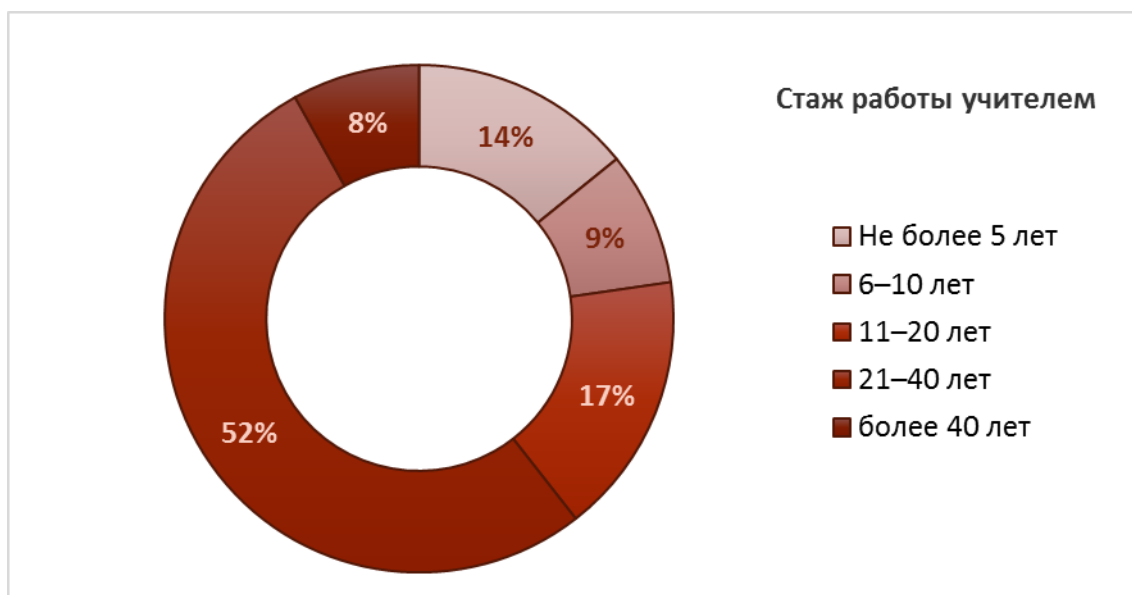


Рисунок 9. Педагогический стаж участников исследования

Результаты диагностики у участников с разным стажем педагогической деятельности представлены на рисунке 8: у учителей со стажем до 5 и более 40 лет чаще выше доля

показавших низкий уровень компетенций, вместе с тем, доля показавших высокий уровень компетенций практически не различается у участников с разным педагогическим стажем и составляет от 2 до 4%.

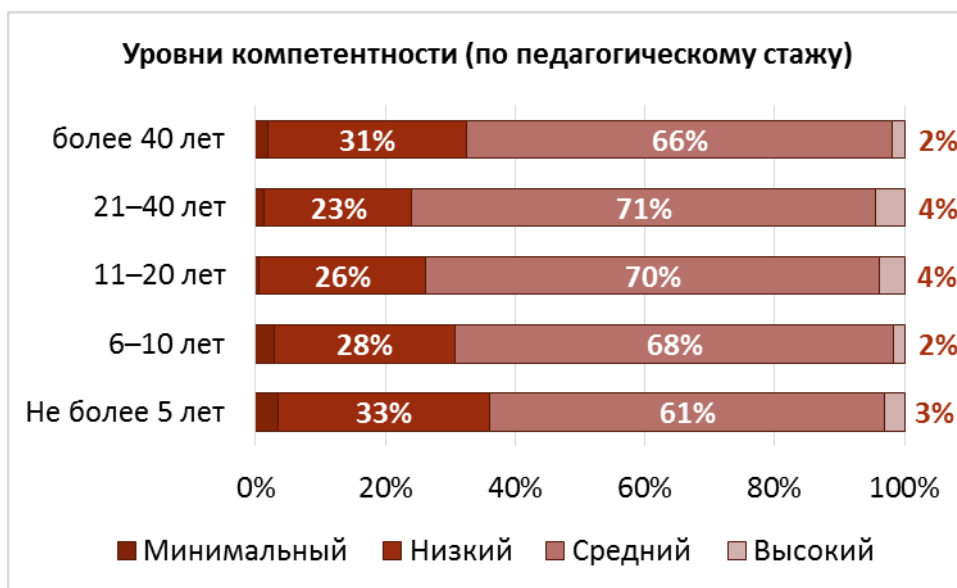


Рисунок 10. Уровни компетентностей у учителей с разным педагогическим стажем

3.2. Нагрузка, занятость

В анкету был включен ряд вопросов, касающихся разных видов нагрузки и обязанностей, которые выполняет учитель.

Общая нагрузка учителей.

Менее четверти (22%) учителей имеют официальную трудовую нагрузку, составляющую одну ставку или меньше одной ставки в той ОО, они проходили исследование. Кроме того, 13% участников исследования работают одновременно еще в других образовательных организациях. В связи с этим, несколько вопросов анкеты были направлены на то, чтобы выявить реальную нагрузку учителей: сколько учебных часов в обычную рабочую неделю они ведут в той школе, от которой они принимали участие в исследовании, и сколько – в других организациях. Суммарные результаты представлены на рисунке 9: только 25% участников исследования имеют общую нагрузку до 18 часов, наиболее распространенный вариант – от 28 до 36 уроков в неделю (такая нагрузка у 34% участников исследования), 10% учителей имеют нагрузку более 36 уроков в неделю.



Рисунок 11. Трудовая нагрузка учителей

Дополнительные виды нагрузки. Помимо учебной нагрузки учителя в анкете должны были приблизительно оценить, сколько часов в неделю они выполняют обязанности, непосредственно связанные с образовательной деятельностью: индивидуальное планирование и подготовка к урокам, взаимодействие с коллегами в школе, проверка работ обучающихся, консультирование обучающихся (включая наставничество, индивидуальное консультирование по различным вопросам, в том числе связанным с поведением), участие в управлении школой, ведение документации, профессиональное развитие, взаимодействие с родителями/опекунами обучающихся, участие во внешкольных мероприятиях во внеурочное время, участие в совещаниях и методических советах и другие задачи. Разумеется, полученные ответы нельзя расценивать буквально – это, скорее, условная оценка воспринимаемой нагрузки, но показательным является то, что суммарная оценка дополнительной нагрузки (в среднем, 64 часа) значительно превышает учебную нагрузку. Результаты представлены на рисунке 10: наибольшее количество времени учителя тратят на действия, непосредственно связанные с педагогической деятельностью – подготовку к урокам и проверку работ.



Рисунок 12. Оценка учителями количества часов в неделю на различные виды деятельности

Таким образом, для учителей с небольшой учебной нагрузкой (менее одной ставки) дополнительные обязанности становятся существенно большей нагрузкой в относительном выражении. Если говорить о суммарном времени, которое учителя затрачивают на различные виды действий, получается, что учителя воспринимают дополнительную нагрузку как занимающую даже больше времени по сравнению с общей учебной нагрузкой.

3.3. Оценка учителями образовательного процесса в школе

Для оценки образовательного процесса в школе участникам исследования был предложен в анкете ряд утверждений, направленных на два основных показателя: оценку общей атмосферы в школе и оценку открытости коллег новым методам преподавания. В блок «школьной атмосферы» вошли вопросы о взаимной поддержке учителей, о взаимоотношениях учителей и учащихся, о поддержке администрацией учителей и учащихся – всего 9 утверждений. В блок «открытости новым методам преподавания» вошли 4 вопроса: готовы ли учителя школы к изменениям, ищут ли они сами новые методы решения проблем и стараются ли разрабатывать новые идеи в области преподавания и обучения, а также оказывают ли поддержку друг другу в применении новых идей.

Результаты по двум параметрам приведены в процентах от максимального балла, что позволяет сравнить оценки: участники исследования дают средние оценки по обоим параметрам (в среднем, 50 и 53%) и несколько выше оценивают атмосферу и взаимную поддержку в школе, чем открытость коллег новым методам преподавания. На рисунке 11 показаны результаты ответов учителей с разным педагогическим стажем: чем больше стаж

учителей, тем более комфортно они чувствуют себя в школьном коллективе, тем выше оценивают атмосферу благополучия в школе. Самые низкие оценки дают учителя со стажем работы в школе от 6 до 10 лет.

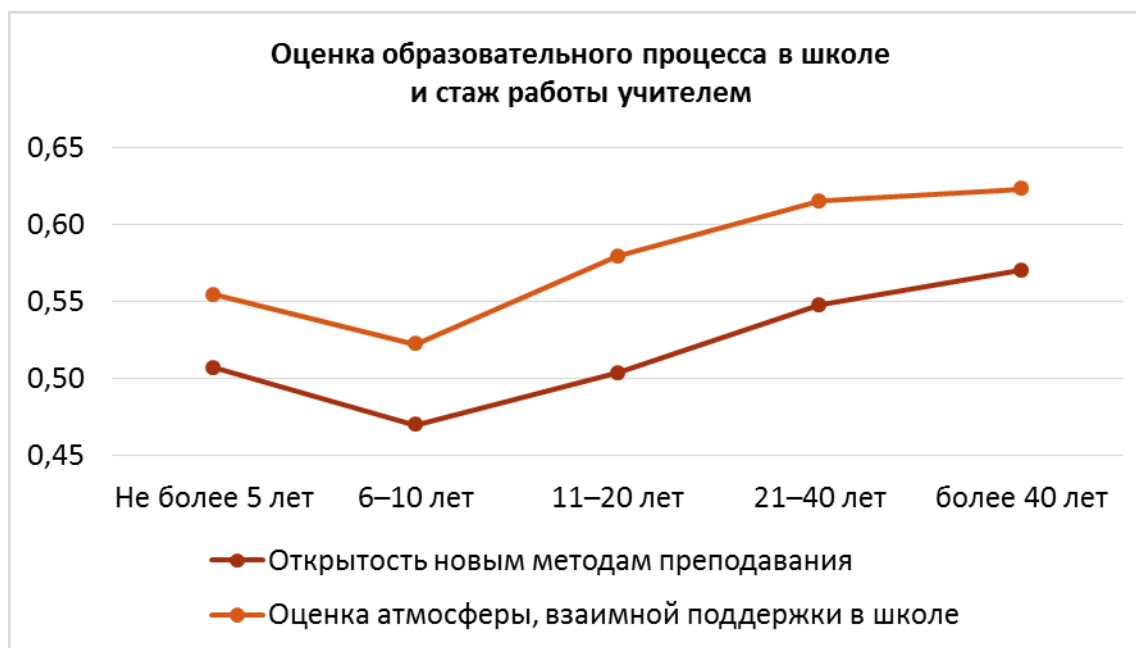


Рисунок 13. Оценка образовательного процесса в школе

Таким образом, учителя со стажем работы до 10 лет в меньшей степени ощущают поддержку коллег в целом, их готовность менять образовательный процесс и пробовать новые педагогические практики. Более комфортно ощущают себя в сложившихся коллективах учителя со значительным стажем педагогической работы – от 20 лет и выше.

3.4. Самооценка педагогических компетенций

Целый ряд вопросов анкеты был посвящен самооценке педагогических компетенций в разных областях – методической компетенций, в области мотивирования обучающихся, поддержания дисциплины и в области развития способностей обучающихся. Каждый из параметров включает по три вопроса с конкретными формулировками (например, «В какой степени в вашей преподавательской деятельности Вы можете помочь учащимся почувствовать и поверить, что они могут хорошо учиться в школе»). Учителя должны были выбрать одно из четырех утверждений – «нисколько», «незначительно», «существенно» или «максимально».

В среднем, учителя довольно высоко оценивают свои педагогические компетенции по всем четырем факторам (3–3,5 балла из 4), причем оценки различаются у учителей с разным педагогическим стажем: самые низкие средние баллы самооценки по всем факторам – у учителей со стажем работы до 5 лет, они менее уверены в своих педагогических способностях по сравнению с более опытными коллегами. Особенно высоко опытные педагоги оценивают свою компетентность в области поддержания дисциплины (рисунок 12). В то же время, оценка методических компетенций (куда входит способность варьировать методики преподавания, объяснять материал другим способом) в меньшей степени связана со стажем педагогической деятельности (в среднем, 3,0–3,2 балла).

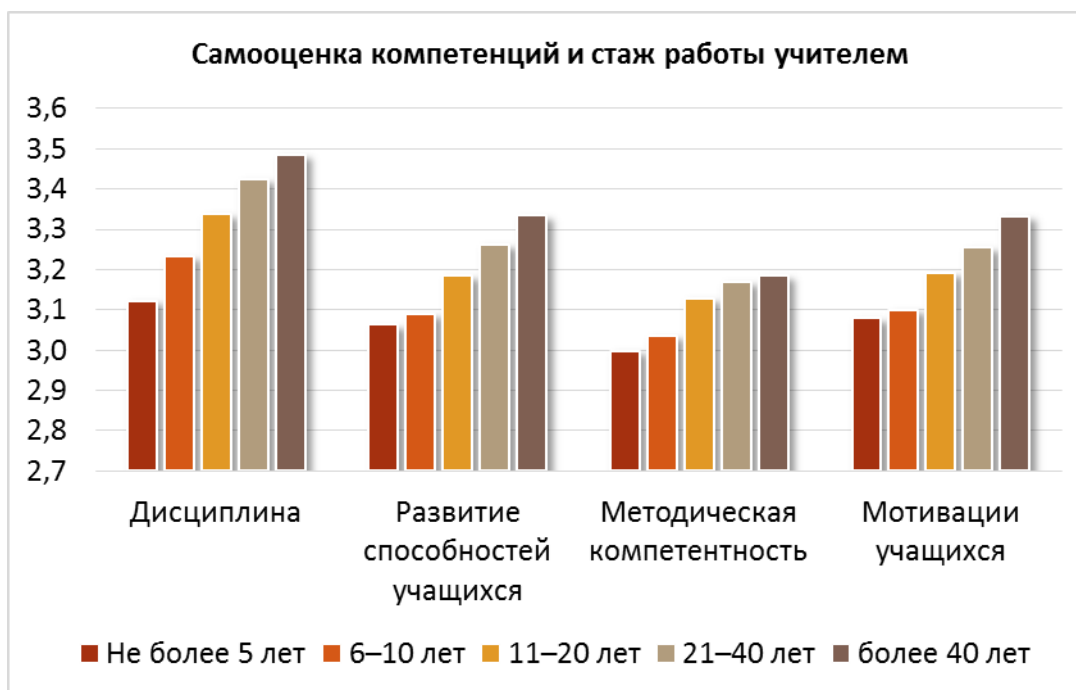


Рисунок 14. Самооценка педагогических компетенций и стаж работы учителем

Таким образом, молодые учителя в целом менее уверены в своих педагогических компетенциях, а самые опытные учителя наиболее уверены в своих компетенциях в области дисциплины обучающихся, этот параметр они оценивают выше, чем свои методические компетенций.

3.5. Оценка стресса в профессиональной деятельности

В анкете учителям предлагали выбрать факторы, являющиеся для них источником стресса. Был предложен перечень из 13 возможных факторов, каждый участник исследования мог выбрать один или несколько вариантов (рисунок 13). Наиболее

распространенным источником стресса является необходимость выполнять постоянно меняющиеся требования со стороны органов управления образованием (его отметили 53% учителей Ставропольского края, принявших участие в диагностике компетенций). К наиболее стрессогенным факторам относится также большое количество административной работы (47%) и необходимость проверять слишком много работ обучающихся (46%).

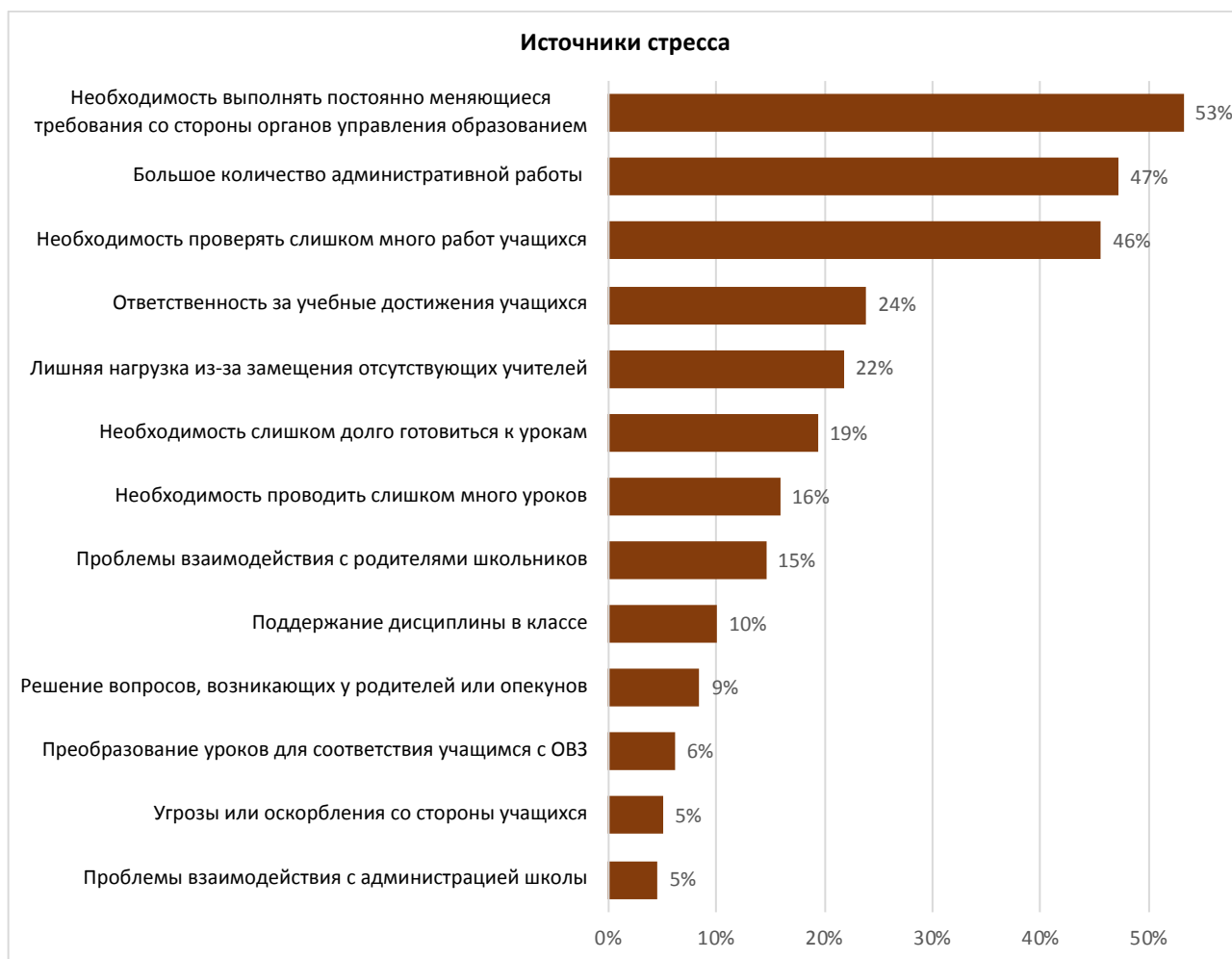


Рисунок 15. Источники стресса

Таким образом, учителя, принявшие участие в исследовании, показали, что многие аспекты их работы являются для них факторами стресса. Большинство учителей (74%) указали два и более стрессовых фактора своей работы.

Поскольку каждый участник исследования мог выбрать любое количество факторов, которые он расценивает как источник стресса, показательным является общее количество выбранных факторов стресса. Чаще всего участники исследования выбрали 1–2 главных для них факторов стресса (51% учителей), почти треть участников (35%) выбрали 3–4

фактора одновременно, а 13% участников исследования выбрали пять и больше аспектов своей работы, которые являются для них стрессовыми. На рисунке 14 и далее указанные группы учителей представлены как группы с низким, повышенным или высоким уровнем стресса.

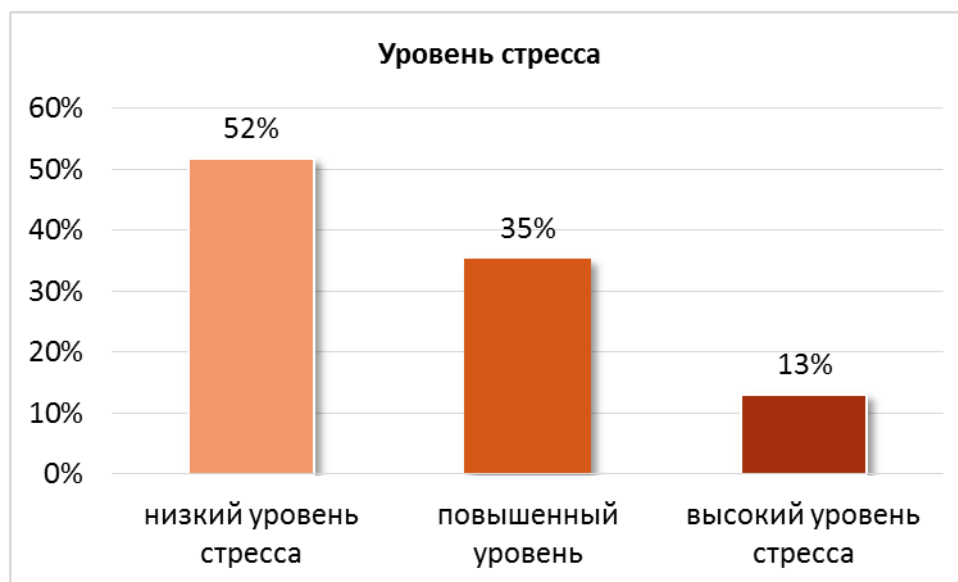


Рисунок 16. Доли участников, выбравших разное количество стрессовых факторов профессиональной деятельности

Сравнительное исследование показало, что высокий уровень стресса (значительное количество одновременно выбираемых факторов, являющихся источником стресса для учителя) значительно чаще встречается у молодых учителей (16%); чем выше стаж, тем меньше становится доля учителей с высоким уровнем стресса. Так, среди участников исследования, имеющих педагогический стаж более 40 лет, доля учителей с высоким уровнем стресса составляет 5%, то есть в три раза меньше, чем у молодых учителей.

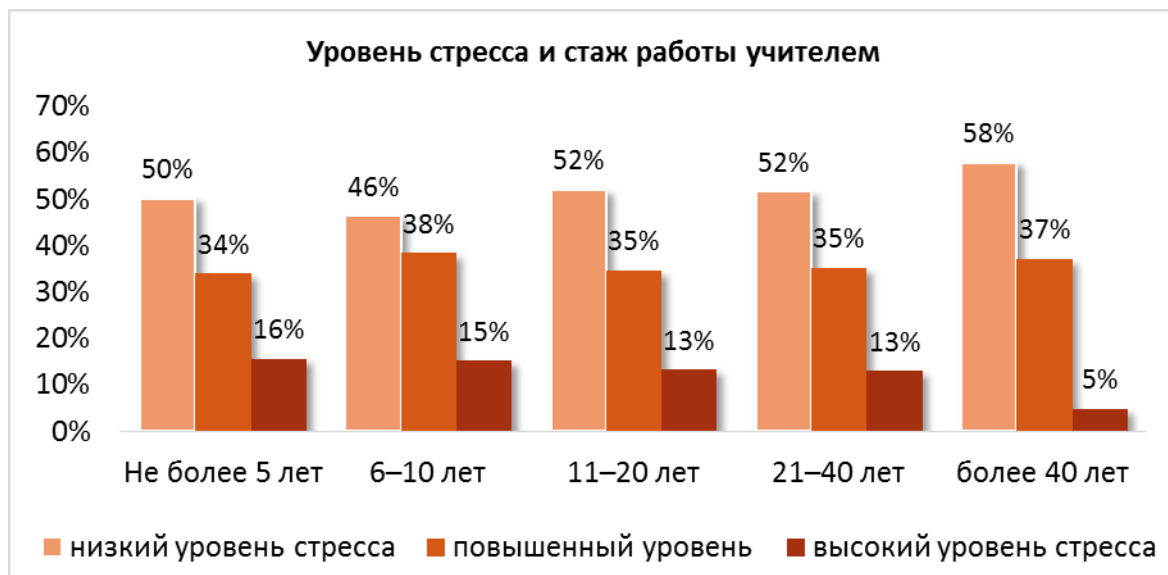


Рисунок 17. Уровень стресса и стаж работы

Кроме того, доля учителей, испытывающих высокий уровень стресса, значительно увеличивается по мере роста педагогической нагрузки (рисунок 15). Среди учителей, чья нагрузка составляет 1 ставку, 42% испытывают высокий и повышенный уровень стресса (назвали более трех стрессовых факторов одновременно), а среди учителей с нагрузкой в две полные ставки, более трех факторов одновременно выбрали уже 55% участников (рисунок 16).

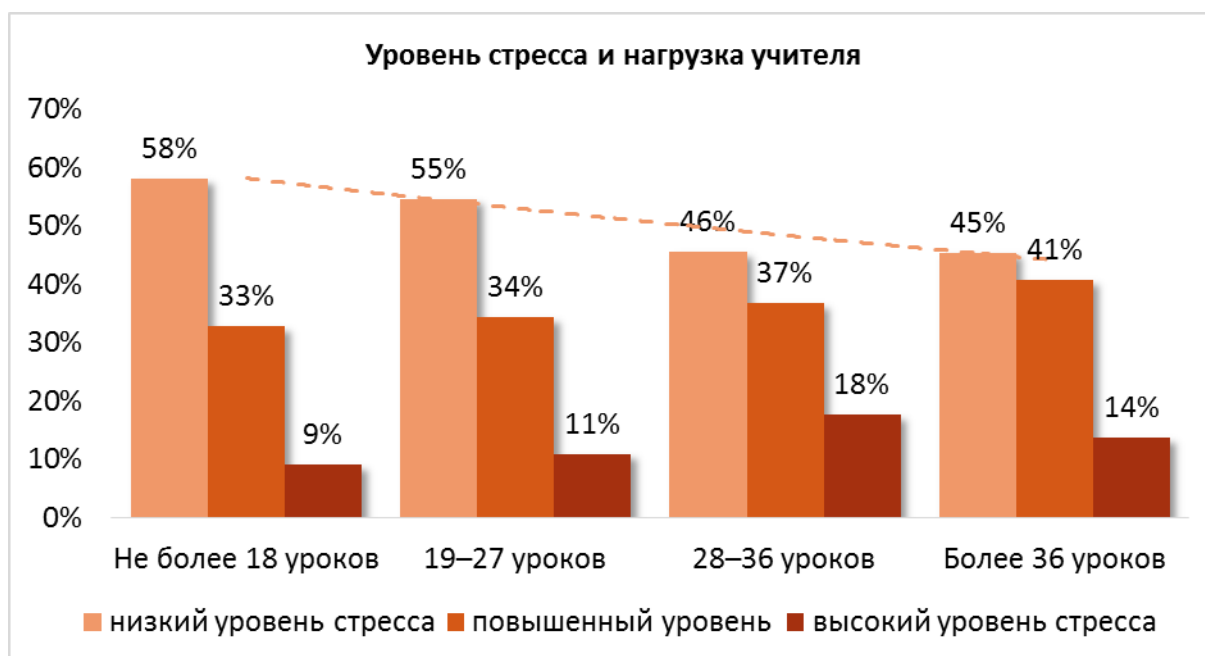


Рисунок 18. Уровень стресса и нагрузка учителя

Таким образом, для молодых учителей и для учителей с высокой учебной нагрузкой большее количество аспектов работы являются факторами стресса. Эти данные необходимо

использовать при работе с кадровыми ресурсами школ, особенно учитывая необходимость привлечения в школы молодых специалистов. В целом, учителя со стажем до 10 лет испытывают большее давление стрессовых факторов, не чувствуют равную поддержку со стороны администрации и школьного коллектива, не видят в коллективе желания развиваться и осваивать новые идеи в области обучения и новые методы решения проблем.

3.6. Педагогические практики участников исследования

Как было показано выше, значительную долю участников исследования составляют учителя с высшим образованием, значительным опытом работы, имеющие первую или высшую квалификационную категорию и довольно высоко оценивающие свои педагогические компетенции. В связи с этим интересно проследить, как организована деятельность учителей и какие педагогические практики находят свое применение в школах.

Обмен опытом: практически все участники исследования сообщили, что участвовали в тех или иных мероприятиях по повышению квалификации за последние 12 месяцев. В то же время, только 46% участников исследования сообщили, что проводили открытые уроки или посещали открытые уроки своих коллег за последние 12 месяцев, а другие образовательные организации с целью обмена опытом посещали только 27% участников.

Школьные проекты и групповые формы работы. Половина участников исследования (48%) сообщили, что никогда или очень редко (1 раз в год или реже) участвуют в школьных проектах, объединяющих различные классы; примером таких мероприятий могут быть школьные викторины, ученические конференции, конкурсы и так далее.

Групповые формы работы не находят своего места в повседневных педагогических практиках. 70% участников исследования сообщили, что не используют групповую форму работы никогда или используют ее редко (соответственно, «часто» или «всегда» используют групповые формы 30% участников исследования). Четверть (26%) учителей, принявших участие в исследовании, никогда не предлагают своим ученикам делать проекты.

Развитие осознанного отношения к учебной деятельности. Более половины учителей сообщили, что в их регулярную практику входит объяснение целей урока (60%) и объяснение, как связаны старая и новая темы (51%). Использование развернутой обратной связи также не является рядовым явлением: так, четверть участников исследования (26%) сообщили, что никогда не дают развернутые комментарии к работам обучающихся в дополнение к оценке.

Таким образом, несмотря на значительный опыт и высокую квалификацию участников исследования, многие практики, призванные повышать мотивацию обучающихся

и формировать осознанное отношение к учебной деятельности, не являются частью повседневного учебного процесса в образовательных организациях.

4. Выводы и рекомендации по использованию результатов проведенной диагностики

Несмотря на значительный опыт и стаж работы участников исследования, а также опыт участия в различных программах и мероприятиях профессионального развития, почти половина участников исследования (47%) ощущают нехватку профессиональных компетентностей, что подтверждается и результатами диагностики. Полученные данные свидетельствуют о том, что в целом учителя объективно оценивают свои профессиональные потребности, причем сфера профессиональных интересов развивается по мере развития методической компетенции.

По итогам проведенных процедур могут быть сформированы списки участников, показавших результаты, достаточные для включения данных участников в число потенциальных сотрудников будущих методических служб.

Для решения задач, стоящих перед системой образования Ставропольского края, а также в контексте задач, решаемых в настоящий момент системой образования Российской Федерации, необходимо предусмотреть в дальнейшем реализацию следующих направлений работы:

1. Привлечь учителей, отобранных в методический актив, к работе в Центрах непрерывной профессиональной помощи педагогическим работникам (ЦНППМ), формируемых в рамках национального проекта «Образование», в том числе включая учителей ШНОР и ШНСУ.

2. С учетом общего уровня результатов, показанных участниками рассматриваемой диагностики, организовать процессы взаимного обмена опытом и педагогическими практиками между ними с целью дальнейшего повышения профессионального уровня методического актива.

3. Сформировать для учителей, показавших по итогам будущей диагностики низкие результаты, индивидуальные маршруты профессионального развития, привлекая методический актив для формирования таких маршрутов и для их последующего сопровождения.

4. Для педагогов школ с низкими результатами обучения и школ, находящихся в неблагоприятных социальных условиях, продемонстрировавших низкий уровень сформированности компетенций принять участие по программам дополнительного профессионального образования по выявленным профессиональным дефицитам; активнее

участвовать в мероприятиях методического характера, организуемых СКИРО ПК и ПРО;
определить направления для системного, непрерывного самообразования.