

Г. И. Симонова <https://orcid.org/0000-0002-0721-287X>

В. В. Утемов <https://orcid.org/0000-0001-8156-5916>

Оценка качества трудовой деятельности учителей Кировской области

Качество школьной среды и условия педагогической работы являются важными факторами как позитивного образования школьников, так и его реальных результатов. В таком ракурсе эффективность системы образования становится очевидной в сопоставлении с аналогичными системами. Для выработки мер по развитию педагогического сообщества Кировской области нами был проведен комплексный анализ учительского корпуса педагогического сообщества региона. Целью настоящей статьи является оценка качества школьных учителей региона и их педагогической практики. В результате проведенного в 2018-2019 гг. исследования, в котором приняли участие 1 025 учителей общеобразовательных школ Кировской области, автором статьи установлено: в среднем учителя тратят 44 астрономических часа в неделю на выполнение служебных обязанностей, причем на 4 часа больше работают городские учителя, в сравнении с учителями из сельской местности; нагрузка преподавательской деятельности у учителей младшей возрастной группы в 1,5 раза больше, чем у учителей старшей возрастной группы. В других странах учителя, в сравнении с учителями Кировской области, тратят на 6 недельных часов меньше на выполнение служебных обязанностей; большую часть времени учителя выделяют на индивидуальное планирование, подготовку к урокам и на общую административную работу, в то же время наименьшую долю времени в структуре служебных обязанностей занимают участие во внеклассных мероприятиях и общение с родителями; профессиональные знания учителей, приобретенные в процессе получения ими образования, оцениваются на уровне ниже среднего от уровня полной подготовленности к трудовой деятельности; каждый пятый педагог отмечает высокую заинтересованность в изучении технологий индивидуального обучения, преподавании детям со специальными потребностями и вопросах классного руководства.

Ключевые слова: качество педагогов, педагогическая практика, школьная среда, условия работы учителя, TALIS, педагогическая работа.

G. I. Simonova, V. V. Utimov

Assessment of Quality of Teachers' Professional Experience of the Kirov Region

The quality of the school environment and the conditions of pedagogical work are important factors of both positive education of schoolchildren and its real results. From this perspective, the effectiveness of the education system becomes evident in comparison with similar systems. To develop measures for the development of the pedagogical community of the Kirov region, we conducted a comprehensive analysis of the teachers' corps of the pedagogical community of the region. The purpose of this article is to assess the quality of school teachers in the region and their teaching practice. As a result of the study conducted in 2018-2019, which was attended by 1025 teachers of secondary schools of the Kirov region, the author of the article found out: on the average, teachers spend 44 astronomical hours a week to perform official duties, and 4 hours more urban teachers work in comparison with teachers from rural areas; the teaching load of teachers in the younger age group is 1.5 times more than that of teachers in the older age group; in other countries, teachers in comparison with teachers of the Kirov region spend 6 week hours less on performance of official duties; most of the time teachers are allocated for individual planning, preparation for lessons and General administrative work, at the same time, the smallest share of time in the structure of official duties takes part in extracurricular activities and communication with parents; professional knowledge of teachers acquired in the process of their education is estimated at a level below the average level of full readiness for work; every fifth teacher notes a high interest in the study of individual learning technologies, teaching children with special needs and classroom management issues.

Keywords: quality of teachers, pedagogical practice, school environment, working conditions of a teacher, TALIS, pedagogical work.

1. Введение

Качества учительского корпуса во многом обуславливают эффективность образования и успешность выпускников общеобразовательных организаций. В 1960-х гг. были проведены первые исследования эффективности системы образования [13], которые показали, что эффективность школы достаточно ограничена. Внешние факторы в значительной мере определяют результат обучения в школе, среди них – благополучие, социальный капитал семей и взаимодействие со сверстниками. Однако среди прочего впервые были представлены результаты обобщенной

оценки качеств учителей. Учитывая рост интереса к исследованию характеристик учителей после публикации доклада и возможность прямого воздействия государства на эти характеристики, сегодня ученые склоняются к мнению, что качества учителей способны объяснить значительную долю дисперсии в результатах учащихся, участвующих в международных когнитивных тестах [28]. Отметим, что в России медианная грамотность учителей соответствует уровню «среднего россиянина», в то время как в большинстве развитых стран грамотность учителей превышает уровень 70 % от грамотности населения.

С учетом существующих социально-экономических условий, которые не позволяют достичь уровня грамотности учителей стран-лидеров в ближнесрочной перспективе, повышение эффективности школьного образования возможно при реализации комплекса мер по развитию педагогического сообщества, учебной среды и условий работы учителей. Для выработки такого комплекса мероприятий необходимо обладать результатами эмпирической оценки данных параметров с возможностью их сопоставительного сравнения с данными по другим национальным системам образования.

Наиболее проработанным эмпирическим исследованием является международное исследование TALIS (Teaching and Learning International Survey – Международное исследование по вопросам преподавания и обучения) [6]. TALIS – это международное исследование, в фокусе внимания которого находятся учебная среда и условия работы учителей в средних школах. Впервые исследование TALIS проводилось в 2008 г. в 24 странах. Второй цикл исследования прошел в 2013 г. с участием 34 стран. Россия участвовала в исследовании в 2013 году. В третьем цикле TALIS наша страна дала свое согласие на участие в компании уже 45 прочих стран. В рамках 2018 г. рассматриваются аспекты, связанные с профессиональными характеристиками и педагогической практикой: образование учителей, начальная подготовка учителей, их профессиональное развитие, учебные и профессиональные практики, самооэффективность и удовлетворенность работой, вопросы школьного руководства, систем обратной связи и школьного климата. Стоит отметить исследование, посвященные анализу деятельности организации экономического сотрудничества и развития (OECD), которая проводит исследование TALIS [20]. Ученые отмечают доминирование OECD в международном дискурсе образовательной политики развитых стран [8]. I. Berkovich and P. Benoliel в своих исследованиях отмечают, что OECD стремится получить контроль над политикой качества учителей [9]. Для этого в деятельности OECD используется регулирование политики качества учителей, направленной на лоббирование идей низкого качества учителей. Таким образом, для получения объективной оценки качеств учителей нами был проведен комплексный анализ учительского корпуса педагогического сообщества региона. В основу концепции исследования положены адаптированные материалы международного исследования TALIS 2018. Адаптация происходила с учетом выделения вопросов, лежащих в основе принятия управленческих решений в кадровой политике. Анализ ответов учителей общеобразовательных организаций позволяет получить оценку условий педагогической практики, определить уровень профессионального образования педагогов, описать систему профессионального развития и сопровождения учителей, в том числе в со-

поставлении с другими национальными системами образования.

Таким образом, сравнительная оценка качества школьных учителей региона и их педагогической практики с аналогичными показателями других национальных систем образования является необходимым условием выработки комплекса мер по развитию педагогического сообщества системы образования.

2. Обзор литературы

Исследования в отечественной и зарубежной литературе по вопросу оценки качества учительского корпуса достаточно разрозненны.

В аспекте возрастной гетерогенности анализ педагогического сообщества встречается в сравнительной аналитике естественного развития возрастной структуры педагогического сообщества. Представленная аналитика составляет базу прогноза развития педагогического сообщества для регионов Российской Федерации до 2050 г. [1]. Но, так как аналитика носит обобщенный характер, встречаются результаты точечных исследований по отдельным регионам, дающие оценку педагогических кадров общеобразовательных организаций по возрасту, уровню образования, предметной специализации [3; 4].

Oerke and Bogner в своих исследованиях выявляют значимость учета возрастных характеристик в педагогическом коллективе и их влияние на педагогический процесс [26]. Отдельные исследования описывают представления о структурных ограничениях (возраст, инвалидность, этническая принадлежность и гендерные аспекты), которые препятствуют карьере учителей [11; 34].

Учет возрастных особенностей педагогов является значимым компонентом в управлении педагогическим коллективом. Так, Zhou et al. делают вывод о том, что мотивация к профессиональному развитию больше всего у учителей среднего возраста, с увеличением возраста мотивация заметно снижается. «Явление старения» педагогических кадров характерно и для высшей школы. Так, средний возраст преподавателей во французских университетах – более 49 лет [35].

Ряд исследований анализируют зависимость уровня трудоспособности от возрастной группы. Так, выявлено, что 24 % учителей младшей возрастной группы и 49 % учителей старшей возрастной группы имеют слабый уровень проявления трудоспособности, что указывает на необходимость принятия мер по повышению трудоспособности педагогов [18]. С другой стороны, стаж работы у отдельных педагогов (коррекционных школ, учреждений профессионального обучения, дошкольного образования и др.) играет существенную роль в качестве выполняемой работы [30; 31].

В исследованиях качества TALIS занимает преобладающие позиции. TALIS проводится Организацией экономического сотрудничества и развития для

сбора и сравнения информации об учителях и руководящих работниках в разных странах по ключевым областям: подготовка и повышение квалификации учителей, оценка успеваемости, управление школой, цели педагогической работы и практики учителей, удовлетворенность работой и уверенность в своих профессиональных возможностях [27]. Материалы международного исследования преподавания и обучения за 2009, 2013 и 2018 гг. легли в основу исследований в разных странах.

Многие исследования посвящены изучению удовлетворенности учителей своей работой во взаимосвязи с различными факторами. Так, например, в качестве таких факторов выступают распределенное руководство в школе и профессиональное сотрудничество [19; 33]; уровень сотрудничества между учителями [23]; уровень удовлетворенности условиями труда и степень участия в принятии школьных решений [10; 29]; самоэффективность, возраст, пол, опыт работы в школе, отношения учителя и ученика [21]. Исследователи также приходят к выводу, что сотрудничество между учителями и школьная культура – ключевые характеристики, связанные с менее неудовлетворенными учителями [23].

Исследование, проведенное в США, посвящено связи опыта оценки учителей с общей удовлетворенностью работой [17]. Исследователи задаются вопросом: как оценивать учителей, чтобы поддерживать их рост и развитие в качестве практиков?

Большое внимание исследователи уделяют вопросу профессионального обучения учителей и их профессионального развития. Doğan and Yurtseven подчеркивают, что школы являются местом профессионального обучения и создания совместных структур для содействия развитию учителей. В связи с этим ученые проводят анализ влияния профессиональных учебных сообществ, типа профессионального развития на качество обучения и делают вывод, что профессиональные учебные сообщества и основанное на реформе профессиональное развитие оказывают статистически значимое влияние на качество обучения [15]. Исследование, проведенное Fernández-Fernández et al., показало, что участие в образовательной деятельности рефлексивного характера способствует профессиональному развитию педагога [16]. Данная деятельность означает для учителей большую самоотдачу и интенсивность, но также приводит к восприятию своей профессиональной эффективности и контролю процессов преподавания и обучения.

Mu'in et al. подчеркивают, что задача учителя не связана исключительно с преподаванием, подразумевающим планирование, реализацию и оценку учебно-методической деятельности [25]. Учителя также несут ответственность за свой профессиональный рост, за развитие и совершенствование своих педагогических навыков, освоение современных методов преподавания, соответствующих существующим

потребностям в образовании и развитии информационные и коммуникационные технологий.

Choi and Kang осуществляли анализ эффективности учителей, коррелирующей с совместным профессиональным развитием [12]; Angnakoon and Allen исследовали характер взаимосвязи между эффективностью учителей и степенью их сотрудничества с другими работниками школы [7]. Ученые подчеркивали важность данных исследований для разработки программ подготовки учителей, курсов повышения квалификации для учителей и руководства школ.

Отдельные исследования посвящены анализу препятствий, возникающих при повышении квалификации учителей в процессе профессиональной деятельности. В частности, ученые отмечают график работы, высокую стоимость мероприятий по профессиональному развитию, семейные обязанности, отсутствие поддержки работодателя, непригодность предлагаемой программы профессионального развития и недостаток информации о мероприятиях по профессиональному развитию [25].

Большое внимание уделяется достижению эффективности и совершенствованию школы за счет курсов повышения квалификации руководящих кадров в школах [14].

С целью изучения взаимосвязей между практикой преподавания и успеваемостью учащихся Gil-Izquierdo and Cordero провели исследование в школах, которое показало, что учащиеся, чьи учителя концентрируются на нескольких методах обучения, получают лучшие результаты, чем те, чьи учителя используют более разнообразные методы обучения [22].

Известны также зарубежные исследования, представляющие критику механизмов улучшения, лежащих в основе программы TALIS, анализирующие существующие в программе противоречия и противоречия в отношении реформирования педагогической профессии и преподавания [32].

Дополнительным источником повышенного интереса к данному вопросу является продолжающийся рост численности учащихся и педагогов в общеобразовательных учреждениях [2; 5]. Очевидно, что данный рост может стать источником продолжающейся вариативности образовательных систем.

Таким образом, можно отметить научный интерес к оценке учительского корпуса, получаемой на основе сравнения ряда показателей. Однако в известных автору источниках оценка качеств учителей исследуется либо односторонне (например, только по возрасту), либо узкоспециализированно и обобщенно – в соответствии с потребностями продвижения образовательных политик. Современной же системе образования для повышения эффективности необходима выработка комплекса мер по развитию педагогического сообщества системы образования. С учетом протяженного характера трансформационных процессов в образовании данные меры должны

базироваться на комплексной оценке качеств учителей конкретной региональной системы образования.

3. Методы исследования

Для комплексного анализа учительского корпуса педагогического сообщества Кировской области нами использовались следующие методы: сбор эмпирических данных посредством анкетирования учителей общеобразовательных организаций различных возрастных и служебных категорий, моделирование и статистическая обработка результатов эмпирического исследования.

Исследование проводилось в четыре этапа.

На первом этапе выявлялось состояние исследуемой проблемы в теории и практике оценки качеств школьных учителей и их педагогической практики. Для этого осуществлялись изучение и анализ экономической, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; наблюдение и анализ опыта международных исследований по оценке преподавания и образования.

На втором этапе разрабатывались методические подходы к комплексному анализу учительского корпуса педагогического сообщества, определялись показатели оценки педагогического сообщества. Обсуждение результатов обобщения осуществлялось в ходе докладов на конференциях и семинарах различных уровней по менеджменту в образовании.

Параллельно со вторым реализовывался третий этап, в ходе которого проводилось анкетирование учителей общеобразовательных организаций. Общеобразовательным школам было предложено ответить на анкету, состоящую из 31 вопроса. Было рекомен-

довано пройти анкетирование не менее пяти сотрудникам школы, в том числе представителю администрации, молодому учителю и учителю с многолетним стажем.

На четвертом этапе осуществлялся комплексный анализ учительского корпуса педагогического сообщества посредством статистической обработки данных эксперимента. Выделенные данные нужны для обоснования необходимости принятия управленческих решений в кадровой политике системы образования.

4. Результаты

4.1. Различия в характере трудовой деятельности у учителей

Характера распределения трудовой деятельности учителей с учетом возрастной группы и места работы отражают данные Таблицы 1. Чтобы сравнить характер распределения рабочего времени, количество недельных академических часов, данные были сгруппированы по трем возрастным группам:

- младшая возрастная группа – до 35 лет;
- средняя возрастная группа – 35-55 лет;
- старшая возрастная группа – 55 лет и старше.

В таблице указано количество недельных академических часов, которое, по мнению учителей, приходится на преподавательскую деятельность; деятельность, не связанную с непосредственным преподаванием (классное руководство, ведение документации, подготовка школьников к конкурсам и соревнованиям, работа с отстающими и т. д.); административную деятельность.

Таблица 1

Различия в характере трудовой деятельности у учителей (часы)

	Младшая		Средняя		Старшая	
	Городская	Сельская	Городская	Сельская	Городская	Сельская
Нагрузка преподавательской деятельности	26	21	19	18	15	17
Нагрузка, не связанная с непосредственным преподаванием	14	10	12	10	10	8
Нагрузка, связанная с административной деятельностью	5	6	18	14	19	14

Отметим, что констатируются различия в структуре трудовой нагрузки у учителей с учетом местонахождения школы. Например, средняя нагрузка в рамках преподавательской деятельности у городских педагогов – 20 часов в неделю, у сельских педагогов – 19 часов в неделю. Средняя нагрузка в рамках административной деятельности по городской выборке – 15 часов, по сельской выборке – 13 часов. Средняя нагрузка в рамках остальной рабочей деятельности по городу составила 12 часов, по селу – 10 часов. Таким образом, у городских учителей наблю-

дается больший объем трудовой деятельности, по сравнению с сельскими учителями.

Нагрузка преподавательской деятельности у учителей младшей возрастной группы в 1,5 раза больше, чем у учителей старшей возрастной группы (23 часа и 16 часов соответственно).

Напротив, нагрузка, связанная с административной деятельностью, у учителей младшей возрастной группы в 2,5 раза меньше, чем у учителей старшей возрастной группы (6 часов и 16 часов соответственно). Таким образом, с возрастом у учителей наблюдается частичное перераспределение трудовой дея-

тельности от преподавательской к административной.

Для получения информации об общей служебной занятости учителей исследование включало анализ недельного количества часов, приходящегося на выполнение всех служебных обязанностей. Сравнение недельного количества астрономических часов у учителей представлено в Таблице 2. Заметим, что в среднем учителя тратят 44 астрономических часа в

неделю на выполнение служебных обязанностей, причем на 4 часа больше работают городские учителя, в сравнении с учителями из сельской местности (46 и 42 часа соответственно).

Обращает на себя внимание тот факт, что непосредственное преподавание в структуре занятости учителя занимает 51 % служебной деятельности.

Таблица 2

Количество недельных часов, приходящееся на выполнение учителями служебных обязанностей

	Младшая		Средняя		Старшая	
	Городская	Сельская	Городская	Сельская	Городская	Сельская
Выполнение служебных обязанностей	48	38	48	43	44	44
Преподавание	29	23	23	21	19	20

Служебная занятость учителей, в отличие от преподавательской, распределяется следующим образом:

- Подготовка к урокам как в школе, так и за ее пределами – 23 %.
- Коллективная работа и диалог с коллегами внутри школы – 9 %.
- Оценивание и исправление ученических работ – 9 %.
- Консультации учащихся (включая наставничество, профориентационную и воспитательную работу) – 7 %.
- Участие в работе школы (включая подготовку общешкольных мероприятий) – 7 %.
- Общая административная работа (включая работу с документацией и канцелярскую работу) – 21 %.
- Повышение уровня профессионального развития – 8 %.
- Общение и сотрудничество с родителями – 5 %.
- Участие во внеклассных мероприятиях – 5 %.
- Другие рабочие моменты – 6 %.

Отметим, что большую часть времени учителя выделяют на индивидуальное планирование и подготовку к урокам (23 %), а также на общую административную работу (21 %). С другой стороны, наименьшую долю времени в структуре служебных обязанностей занимает участие во внеклассных мероприятиях (5 %) и общение с родителями и опекунами (5 %).

Распределение времени на действия при преподавании позволяет утверждать, что в среднем 80 % времени на уроке отводится фактическому обучению, по 10 % тратится на поддержание дисциплины и организационные задачи (включая регистрацию посещаемости и раздачу информационных материалов).

Если для сравнения полученных данных использовать результаты данных международного исследования TALIS 2013, то в среднем в других странах учителя, в сравнении с учителями Кировской области, тратят на 6 недельных часов меньше на выпол-

нение служебных обязанностей (38 и 44 часа соответственно). В Кировской области учителя непосредственно на преподавание затрачивают на 2,5 часа в неделю больше, чем учителя других стран (22 и 19,5 часа соответственно). Среди отдельных служебных обязанностей существенное отличие в количестве часов наблюдается в общей административной работе, включая работу с документацией и канцелярскую работу (в Кировской области учителя затрачивают 12 часов в неделю, в других странах – 3 часа).

4. 2. Структура образования работающих учителей

Еще одним важным аспектом аналитики явилась возможность выделить элементы, входящие в образование работающих учителей, и охарактеризовать степень подготовленности учителя по данным элементам на момент окончания обучения (см. Табл. 3).

Отметим, что по следующим элементам образования почти все учителя сообщают об изучении данных вопросов при получении образования, но оценивают свою подготовленность после завершения обучения на среднем уровне:

- содержание некоторых или всех преподаваемых мной предметов;
- методика некоторых или всех преподаваемых мной предметов;
- вопросы общей педагогики, теории обучения и воспитания;
- педагогическая практика по некоторым или всем преподаваемым мной предметам.

Следующие элементы большинство учителей относят к вопросам, которые не изучали при получении своего образования, и, соответственно, испытывают недостаточную подготовленность в педагогической деятельности:

- преподавание в классе с разным уровнем развития детей, в том числе инклюзивное образование;
- преподавание в многонациональных и многоязыковых классах.

Заметим, что учителя оценивают полноту своих знаний по завершении обучения на уровне 38 % от необходимого уровня для выполнения трудовых действий. Стоит отметить, что лишь 13 % учителей

сообщают о непрофильности образования, что позволяет говорить о среднем уровне подготовки учителя в системе профессионального и высшего образования.

Таблица 3

Структура образования работающих учителей

	Уровень подготовленности по завершении обучения	Элемент был включен в образование
1. Содержание некоторых или всех преподаваемых мной предметов	55 %	95 %
2. Методика некоторых или всех преподаваемых мной предметов	52 %	95 %
3. Вопросы общей педагогики, теории обучения и воспитания	53 %	98 %
4. Педагогическая практика по некоторым или всем преподаваемым мной предметам	52 %	94 %
5. Преподавание в классе с разным уровнем развития детей, в том числе инклюзивное образование	16 %	25 %
6. Преподавание в многонациональных и многоязыковых классах	6 %	6 %
7. Развитие у детей метапредметных навыков (творчество, критическое мышление, решение проблем)	33 %	62 %
8. Использование информационно-коммуникационных технологий	36 %	63 %
9. Классное руководство и заведование кабинетом	37 %	59 %
10. Мониторинг обучения и развития школьников	32 %	54 %

Для получения полной картины о подготовленности учителей на момент окончания ими обучения нами был задан вопрос о знаниях, которые необходимо было получить самостоятельно, поскольку их не получили в процессе обучения. Наибольшее количество опрошенных педагогов (19 %) самостоятельно получали знания, необходимые для подготовки школьников к ВПР, ОГЭ и ЕГЭ. Также распространенной практикой было самостоятельное получение знаний в области ведения школьной документации (15 %), работы с учащимися с инвалидностью (13 %), участия школьников в олимпиадах и конкурсах (13 %), применения ИКТ в обучении (12 %).

Учитывая, что средний возраст опрошенных составил 45 лет, можно говорить о затруднениях, возникших у учителей в областях знаний, связанных с инновациями современной системы образования.

4.3. Структура потребностей профессионального развития учителей

Для выявления характера потребностей профессионального развития у учителей нами был проведен анализ степени выраженности потребности в направлениях профессионального развития (см. Табл. 4).

Таблица 4

Степень выраженности потребности в профессиональном развитии

	Не нуждаюсь в настоящее время	Низкий уровень потребности	Умеренный уровень потребности	Высокий уровень потребности
1. Предметные знания	24 %	25 %	43 %	8 %
2. Методика преподавания	15 %	27 %	49 %	9 %
3. Знание учебного плана	25 %	33 %	34 %	8 %
4. Методы оценивания	18 %	33 %	40 %	9 %
5. Применение ИКТ	15 %	28 %	46 %	11 %
6. Поведение учащихся	26 %	30 %	34 %	10 %
7. Классное руководство	27 %	28 %	34 %	12 %
8. Индивидуальное обучение	12 %	26 %	48 %	14 %
9. Преподавание детям с особыми потребностями	15 %	22 %	43 %	19 %
10. Преподавание в классах смешанной национальной принадлежности	47 %	22 %	22 %	8 %
11. Преподавание межпредметных навыков	12 %	30 %	47 %	11 %
12. Анализ и корректировка отметок обучающихся	20 %	35 %	38 %	7 %
13. Сотрудничество педагог – родитель	18 %	39 %	35 %	9 %

По большинству направлений профессионального развития характерно преобладание доли педагогов с умеренным уровнем потребности в знаниях по

данным направлениям. Отметим, что почти каждый пятый отмечает высокую заинтересованность в изучении технологий индивидуального обучения, пре-

подавании детям со специальными потребностями (включая детей с инвалидностью и одаренных детей), а также в вопросах классного руководства.

По мнению учителей, актуальными темами, по которым необходимо получение дополнительных знаний и опыта, являются следующие: работа с учащимися с ОВЗ (19,8 %), подготовка школьников к ВПР, ОГЭ и ЕГЭ (16,1 %) и работа с одаренными школьниками (15,7 %). Данный вывод соотносится с дефицитом полученного учителями образования, обозначенным выше.

Если для сравнения полученных данных использовать результаты международного исследования TALIS 2013, можно отметить, что в среднем в других странах учителя указывают аналогичные профессиональные потребности в профессиональном развитии. Но в наиболее развитых странах учителя отмечают существенно более высокую степень потребности в профессиональном развитии (высокий уровень потребности в профессиональном развитии отмечают около 10 % учителей Кировской области, в то время как более 51 % учителей наиболее развитых стран констатируют высокий уровень потребности).

5. Результаты и дискуссия

В результате проведенного в 2018-2019 гг. исследования, в котором приняли участие 1 025 учителей общеобразовательных школ Кировской области, автором статьи установлено:

- в среднем учителя тратят 44 астрономических часа в неделю на выполнение служебных обязанностей, причем на 4 часа больше работают городские учителя, в сравнении с учителями из сельской местности; нагрузка преподавательской деятельности у учителей младшей возрастной группы в 1,5 раза больше, чем у учителей старшей возрастной группы;

- в других странах учителя, в сравнении с учителями Кировской области, тратят на 6 недельных часов меньше для выполнения служебных обязанностей; большую часть времени учителя выделяют на индивидуальное планирование и подготовку к урокам (23 %), а также на общую административную работу (21 %), в то же время наименьшую долю времени в структуре служебных обязанностей занимает участие во внеклассных мероприятиях (5 %) и общение с родителями и опекунами (5 %);

- профессиональные знания учителей, приобретенные в процессе получения ими образования, оцениваются на уровне 38 % от уровня полной подготовленности к трудовой деятельности;

- каждый пятый педагог отмечает высокую заинтересованность в изучении технологий индивидуального обучения, преподавании детям со специальными потребностями и в вопросах классного руководства.

Результаты исследования позволяют разработать обоснованный комплекс мер по развитию педагоги-

ческого сообщества региональной системы образования.

Отметим, что обсуждаемым аспектом в исследовании является сравнение полученных результатов с результатами международного исследования TALIS 2013. Так, например, повышенный объем трудовой занятости и объем общей административной работы позволяет обосновать быстрое профессиональное выгорание учителей области. Существенно низкая степень потребности в профессиональном развитии, в сравнении с показателями стран-лидеров, может говорить о более низком уровне критического мышления учителей Кировской области или об отсутствии информации о возможностях качественного профессионального развития.

Библиографический список

1. Возрастная структура педагогического сообщества: анализ и прогноз развития: аналитический доклад [Электронный ресурс]. – Н. Новгород : Мининский университет, 2018. – URL: <http://book.mininuniver.ru>
2. Об утверждении статистического инструментария для организации Министерством образования и науки Российской Федерации федерального статистического наблюдения за деятельностью организаций, осуществляющих подготовку по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования [Текст] : приказ Росстата от 17 августа 2016 г. № 429.
3. Пугач, В. Н., Утемов, В. В. Экспертно-аналитическая оценка возрастного состава кадрового потенциала общеобразовательных организаций Кировской области [Электронный ресурс] / В. Н. Пугач, В. В. Утемов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 17. – С. 974-986. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/46371.htm>.
4. Утемов, В. В., Симонова, Г. И. Траектория развития педагогического сообщества Кировской области в аспекте возрастной гетерогенности [Электронный ресурс] / В. В. Утемов, Г. И. Симонова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 9 (сентябрь). – С. 128-143. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/181067.htm>.
5. Численность обучающихся, педагогического и преподавательского персонала, потенциального числа образовательных организаций всех уровней образования: прогноз до 2035 года. – М. : ЦСП и М., 2017. – 408 с.
6. Ainley J., Carstens R. Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework. OECD Education Working Papers, 2018. №. 187, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>.
7. Angnakoon P., Allen J. M. Exploring secondary school teachers' constructivist beliefs using TALIS 2013. Turkish Online Journal of Educational Technology 2016 (November Special Issue), 2018, с. 1002-1011 (unpublished).
8. Berkovich I., Benoliel P. Marketing teacher quality: critical discourse analysis of OECD documents on effective teaching and TALIS. Critical Studies in Education, 2018 (unpublished).
9. Berkovich I., Benoliel P. Understanding OECD representations of teachers and teaching: a visual discourse analysis of covers in OECD documents. Globalisation, Societies and Education, 2018 (unpublished).
10. Brezicha K. F., Ikoma S., Park H., LeTendre G. K. The ownership perception gap: exploring teacher job satisfaction and its relationship to teachers' and principals' perception of decision-making opportunities. International Journal of Leadership in Education, 2019 (unpublished).

11. Cau-Bareille D., Teiger C., & Volkoff S. Revealing the hidden processes behind discrimination against part-time teachers in France: A lever for improving their situation. Proceedings of the 20th Congress of the International Ergonomics Association, 2019, 259-268.
12. Choi J., Kang W. Sustainability of cooperative professional development: Focused on teachers' efficacy. Sustainability (Switzerland), 2019, 11(3), 585.
13. Coleman J. S. Equality of educational opportunity. Integrated Education, 1986, 6(5), 19-28.
14. Devi M., Fernandes V. The preparation of Fijian school leaders: a framework for principal preparation in a South Pacific context. Journal of Educational Administration and History, 2019, 51(1), c. 53-65.
15. Doğan S., Yurtseven N. Professional learning as a predictor for instructional quality: a secondary analysis of TALIS. School Effectiveness and School Improvement, 2018, 29(1), c. 64-90.
16. Fernández-Fernández S., Arias-Blanco J. – M., Fernández-Alonso R., Burguera-Condon J., Fernández-Raigoso M. Reflective and inquiry thinking in education. aspects to consider in teacher education. RELIEVE – Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa, 2016, 22(2), 3.
17. Ford T. G., Urick A., Wilson A. S. P. Exploring the effect of supportive teacher evaluation experiences on U. S. teachers' job satisfaction / [Explorando o efeito das experiências de avaliação de professores na satisfação profissional de professores americanos]. Education Policy Analysis Archives, 2018, 26, 59.
18. Freude G., Seibt R., Pech E., & Ullsperger P. Assessment of work ability and vitality—a study of teachers of different age groups, 2005 <http://doi.org/10.1016/j.ics.2005.02.099>.
19. García Torres D. Distributed leadership, professional collaboration, and teachers' job satisfaction in U. S. schools. Teaching and Teacher Education, 2019, 79, c. 111-123.
20. Gardinier M. P. Looking back toward the future: Reflecting on the OECD's global educational influence. International Perspectives on Education and Society, 2017, 31, c. 247-269
21. Gil-Flores J. The Role of Personal Characteristics and School Characteristics in Explaining Teacher Job Satisfaction / [Características personales y de los centros educativos en la explicación de la satisfacción laboral del profesorado]. Revista de Psicodidactica, 2017, 22(1), c. 16-22.
22. Gil-Izquierdo M., Cordero J. M. Guidelines for data fusion with international large scale assessments: Insights from the TALIS-PISA link database. Studies in Educational Evaluation, 2018, 59, c. 10-18.
23. Madero C. Secondary teacher's dissatisfaction with the teaching profession in Latin America: the case of Brazil, Chile, and Mexico. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 2019 (unpublished).
24. Mincer J. Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. Journal of Political Economy, 1958, 66(4), 281-302.
25. Mu'in F., Al-Arief Y., Amelia R., Fadilla R. Investigating teacher professional development: English teachers' learning activities as learners. Asian EFL Journal, 2018, 20(12), c. 310-346.
26. Oerke B., & Bogner F. X. Gender, age and subject matter: Impact on teachers' ecological values. Environmentalist, 2010, 30(2), 111-122. <http://doi.org/10.1007/s10669-009-9250-4>.
27. Pinskaya M. A., Lenskaya E. A., Ponomareva A. A., (...), Kosaretsky S. G., Savelyeva M. B. What Did We Learn About Our Teachers and Principals? Results of the TALIS-2013 International Comparative Study. Russian Education and Society, 2016, 58(7-8), c. 491-510.
28. Popov D. S. The quality of teachers: Russia against the background of countries of the world. Education and science in Russia: state and development potential. Collection of scientific articles, 2018, 3, 169-188.
29. Price H. E., Weatherby K. The global teaching profession: how treating teachers as knowledge workers improves the esteem of the teaching profession. School Effectiveness and School Improvement, 2018, 29(1), c. 113-149.
30. Selzer King A., Jensen R. E., Jones C., & McCarthy M. J. Occupational stigma communication: The anticipatory socialization of sex educators. Health Communication, 2018, 33(12), 1401-1409.
31. Sheridan M. A., McLaughlin K. A., Winter W., Fox N., Zeanah C., & Nelson C. A. Early deprivation disruption of associative learning is a developmental pathway to depression and social problems. Nature Communications, 2018, 9(1). <http://doi.org/10.1038/s41467-018-04381-8>.
32. Sørensen T. B., Robertson S. L. Reframing teachers' work for global competitiveness: New global hierarchies in the governing of education (Book Chapter). An International Handbook of Educational Reform, 2019, pp. 87-111.
33. Sun A., Xia J. Teacher-perceived distributed leadership, teacher self-efficacy and job satisfaction: A multilevel SEM approach using the 2013 TALIS data. International Journal of Educational Research, 2018, 92, c. 86-97.
34. Wilson V., Powney J., Hall S., & Davidson J. Who gets ahead? : The effect of age, disability, ethnicity and gender on teachers' careers and implications for school leaders. Educational Management Administration & Leadership, 2006, 34(2), 239-255. <http://doi.org/10.1177/1741143206062496>.
35. Zhou D., Huang J., Tang L., Zhu Y., Fei Z., & Li Y. Grey relational analysis of pudong teacher training-studying network – though the survey data and grouped under age and gender. Paper presented at the Proceedings of International Conference on Grey Systems and Intelligent Services joint with the 15th WOSC International Congress on Cybernetics and Systems, 2011, 121-126. <http://doi.org/10.1109/GSIS.2011.6044008>.

Reference List

1. Vozrastnaja struktura pedagogičeskogo soobshhestva: analiz i prognoz razvitiya: analitičeskij doklad = Age structure of pedagogical community: analysis and forecast of development: analytical report [Jelektronnyj resurs]. – N. Novgorod: Minin'skij universitet, 2018. – URL: <http://book.mininuniver.ru>
2. Ob utverzhdanii statističeskogo instrumentarija dlja organizacii Ministerstvom obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii federal'nogo statističeskogo nabljudenija za dejatel'nost'ju organizacij, osushhestvlyajushih podgotovku po obrazovatel'nym programmam nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovanija = About the statement of statistical tools for the organization by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of federal statistical observation of activity of the organizations which are carrying out preparation according to educational programs of the primary general, main general, secondary general education [Tekst] : prikaz Rosstata ot 17 avgusta 2016 g. № 429.
3. Pugach, V. N., Utemov, V. V. Jekspertno-analitičeskaja ocenka vozrastnogo sostava kadrovogo potenciala obshheobrazovatel'nyh organizacij Kirovskoj oblasti = Expert and analytical assessment of age structure of personnel capacity of the general education organizations in the Kirov region [Jelektronnyj resurs] / V. N. Pugach, V. V. Utemov // Nauchno-metodičeskij jelektronnyj zhurnal «Koncept». – 2016. – T. 17. – S. 974–986. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/46371.htm>.
4. Utemov, V. V., Simonova, G. I. Traektorija razvitiya pedagogičeskogo soobshhestva Kirovskoj oblasti v aspekte vozrastnoj geterogenosti = Trajectory of pedagogical community development of the Kirov region in aspect of age heterogeneity [Jelektronnyj resurs] / V. V. Utemov, G. I. Simonova // Nauchno-

- metodicheskij jelektronnyj zhurnal «Koncept». – 2018. – № 9 (sentjabr). – S. 128–143. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/181067.htm>.
5. Chislennost' obuchajushhihsja, pedagogicheskogo i prepodavatel'skogo personala, potencial'nogo chisla obrazovatel'nyh organizacij vseh urovnej obrazovanija: prognoz do 2035 goda = Number of students, pedagogical and teaching personnel, potential number of the educational organizations of all education levels: the forecast till 2035. – M.: CSP i M., 2017. – 408 s.
 6. Ainley J., Carstens R. Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework. OECD Education Working Papers, 2018. №. 187, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>.
 7. Angnakoon P., Allen J. M. Exploring secondary school teachers' constructivist beliefs using TALIS 2013. Turkish Online Journal of Educational Technology 2016 (November Special Issue), 2018, s. 1002-1011 (unpublished).
 8. Berkovich I., Benoliel P. Marketing teacher quality: critical discourse analysis of OECD documents on effective teaching and TALIS. Critical Studies in Education, 2018 (unpublished).
 9. Berkovich I., Benoliel P. Understanding OECD representations of teachers and teaching: a visual discourse analysis of covers in OECD documents. Globalisation, Societies and Education, 2018 (unpublished).
 10. Brezicha K. F., Ikoma S., Park H., LeTendre G. K. The ownership perception gap: exploring teacher job satisfaction and its relationship to teachers' and principals' perception of decision-making opportunities. International Journal of Leadership in Education, 2019 (unpublished).
 11. Cau-Bareille D., Teiger C., & Volkoff S. Revealing the hidden processes behind discrimination against part-time teachers in France: A lever for improving their situation. Proceedings of the 20th Congress of the International Ergonomics Association, 2019, 259-268.
 12. Choi J., Kang W. Sustainability of cooperative professional development: Focused on teachers' efficacy. Sustainability (Switzerland), 2019, 11(3), 585.
 13. Coleman J. S. Equality of educational opportunity. Integrated Education, 1986, 6(5), 19-28.
 14. Devi M., Fernandes V. The preparation of Fijian school leaders: a framework for principal preparation in a South Pacific context. Journal of Educational Administration and History, 2019, 51(1), s. 53-65.
 15. Doğan S., Yurtseven N. Professional learning as a predictor for instructional quality: a secondary analysis of TALIS. School Effectiveness and School Improvement, 2018, 29(1), s. 64-90.
 16. Fernández-Fernández S., Arias-Blanco J.-M., Fernández-Alonso R., Burguera-Condon J., Fernández-Raigoso M. Reflective and inquiry thinking in education. aspects to consider in teacher education. RELIEVE. – Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa, 2016, 22(2), 3.
 17. Ford T. G., Urick A., Wilson A. S. P. Exploring the effect of supportive teacher evaluation experiences on U. S. teachers' job satisfaction / [Explorando o efeito das experiências de avaliação de professores na satisfação profissional de professores americanos]. Education Policy Analysis Archives, 2018, 26, 59.
 18. Freude G., Seibt R., Pech E., & Ullsperger P. Assessment of work ability and vitality-a study of teachers of different age groups, 2005 <http://doi.org/10.1016/j.ics.2005.02.099>.
 19. García Torres D. Distributed leadership, professional collaboration, and teachers' job satisfaction in U. S. schools. Teaching and Teacher Education, 2019, 79, s. 111-123.
 20. Gardinier M. P. Looking back toward the future: Reflecting on the OECD's global educational influence. International Perspectives on Education and Society, 2017, 31, s. 247-269.
 21. Gil-Flores J. The Role of Personal Characteristics and School Characteristics in Explaining Teacher Job Satisfaction | [Características personales y de los centros educativos en la explicación de la satisfacción laboral del profesorado]. Revista de Psicodidactica, 2017, 22(1), s. 16-22.
 22. Gil-Izquierdo M., Cordero J. M. Guidelines for data fusion with international large scale assessments: Insights from the TALIS-PISA link database. Studies in Educational Evaluation, 2018, 59, s. 10-18.
 23. Madero C. Secondary teacher's dissatisfaction with the teaching profession in Latin America: the case of Brazil, Chile, and Mexico. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 2019 (unpublished).
 24. Mincer J. Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. Journal of Political Economy, 1958, 66(4), 281-302.
 25. Mu'in F., Al-Arief Y., Amelia R., Fadilla R. Investigating teacher professional development: English teachers' learning activities as learners. Asian EFL Journal, 2018, 20(12), s. 310-346.
 26. Oerke B., & Bogner F. X. Gender, age and subject matter: Impact on teachers' ecological values. Environmentalist, 2010, 30(2), 111-122. <http://doi.org/10.1007/s10669-009-9250-4>.
 27. Pinskaya M. A., Lenskaya E. A., Ponomareva A. A., (...), Kosaretsky S. G., Savelyeva M. B. What Did We Learn About Our Teachers and Principals? Results of the TALIS-2013 International Comparative Study. Russian Education and Society, 2016, 58(7-8), s. 491-510.
 28. Popov D. S. The quality of teachers: Russia against the background of countries of the world. Education and science in Russia: state and development potential. Collection of scientific articles, 2018, 3, 169-188.
 29. Price H. E., Weatherby K. The global teaching profession: how treating teachers as knowledge workers improves the esteem of the teaching profession. School Effectiveness and School Improvement, 2018, 29(1), s. 113-149.
 30. Selzer King A., Jensen R. E., Jones C., & McCarthy M. J. Occupational stigma communication: The anticipatory socialization of sex educators. Health Communication, 2018, 33(12), 1401-1409.
 31. Sheridan M. A., McLaughlin K. A., Winter W., Fox N., Zeanah C., & Nelson C. A. Early deprivation disruption of associative learning is a developmental pathway to depression and social problems. Nature Communications, 2018, 9(1). <http://doi.org/10.1038/s41467-018-04381-8>.
 32. Sørensen T. B., Robertson S. L. Reframing teachers' work for global competitiveness: New global hierarchies in the governing of education (Book Chapter). An International Handbook of Educational Reform, 2019, rr. 87-111.
 33. Sun A., Xia J. Teacher-perceived distributed leadership, teacher self-efficacy and job satisfaction: A multilevel SEM approach using the 2013 TALIS data. International Journal of Educational Research, 2018, 92, s. 86-97.
 34. Wilson V., Powney J., Hall S., & Davidson J. Who gets ahead? : The effect of age, disability, ethnicity and gender on teachers' careers and implications for school leaders. Educational Management Administration & Leadership, 2006, 34(2), 239-255. <http://doi.org/10.1177/1741143206062496>.
 35. Zhou D., Huang J., Tang L., Zhu Y., Fei Z., & Li Y. Grey relational analysis of pudong teacher training-studying network. – though the survey data and grouped under age and gender. Paper presented at the Proceedings of International Conference on Grey Systems and Intelligent Services joint with the 15th WOSC International Congress on Cybernetics and Systems, 2011, 121-126. <http://doi.org/10.1109/GSIS.2011.6044008>.