

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2024-5-124-151



Наставничество в образовании: анализ зарубежных практик и их применимость в условиях России

Н.В. Тихонова¹, Ф.Л. Ратнер², И.Я. Вергасова³
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Казань, Российская Федерация.

mail: ¹nvtihonova@kpfu.ru; ²faina.ratner@yandex.ru; ³iranabalaban@mail.ru

✉ natalia_mba@mail.ru

Аннотация. *Введение.* В условиях активного обсуждения необходимости развития института наставничества в России несомненный интерес представляет изучение и критический анализ опыта тех стран, где система наставничества начинающих учителей регламентирована на государственном уровне. *Цель статьи* – выявление особенностей функционирования системы наставничества во Франции и определение возможностей использования зарубежного опыта в условиях отечественной системы образования. *Методология, методы и методики.* Основными методами исследования стали анализ научно-педагогической литературы и нормативных документов в сфере образования Франции, а также опрос начинающих учителей, работающих в качестве стажеров в начальных школах Парижа. В качестве опросной методики использовалось групповое сплошное онлайн анкетирование. *Результаты и научная новизна.* Описана процедура доступа к профессии учителя, которая включает в себя прохождение конкурсного экзамена и необходимость проработать один год в школе в качестве «учителя-стажера» под наблюдением педагогов-наставников. Особое внимание в статье уделяется практике работы наставников во Франции, нормативному определению их статуса, функциям, требованиям к педагогам-наставникам, их профессиональной подготовке и процессу сертификации. На основе результатов опроса учителей-стажеров был составлен социальный портрет начинающего учителя во Франции, выявлены основные сложности и дефициты опрошенных, а также проанализирован их опыт взаимодействия с наставниками. Собранный материал позволил выделить преимущества французской системы профессиональной интеграции учителей и сформулировать рекомендации по подготовке педагогов-наставников в условиях отечественной системы образования. *Практическая значимость.* Материалы статьи могут быть интересны специалистам в области сравнительной педагогики и представителям научно-педагогического сообщества, занятым в системе повышения квалификации учителей.

Ключевые слова: наставник, тьютор, молодой учитель, учитель-стажер, подготовка учителей

Благодарности. Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета (Приоритет-2030). Авторы благодарят рецензентов, чьи замечания помогли улучшить структуру и содержание изложенного в статье материала.

Для цитирования: Тихонова Н.В., Ратнер Ф.Л., Вергасова И.Я. Наставничество в образовании: анализ зарубежных практик и их применимость в условиях России. *Образование и наука.* 2024;26(5):124–151. doi:10.17853/1994-5639-2024-5-124-151

Mentoring in education: an analysis of international practices and their implementation in Russia

N.V. Tikhonova¹, F.L. Ratner², I.Y. Vergasova³

Kazan Federal University, Kazan, Russian Federation.

E-mail: ¹nvtikhonova@kpfu.ru; ²faina.ratner@yandex.ru², ³iranabalaban@mail.ru

✉ natalia_mba@mail.ru

Abstract. *Introduction.* In the context of an ongoing discussion about the necessity to enhance the institution of mentoring in Russia, the examination and critical analysis of the experiences of countries where the system of mentoring for novice teachers is regulated at the state level is of undeniable interest. *Aim.* The study aimed to identify the main features of mentoring in France and determine the potential for applying international experience in the Russian educational system. *Methodology and research methods.* The research employed the following methods: an analysis of pedagogical literature and normative documents in the field of education in France, and a questionnaire survey of novice teachers working as trainee teachers in primary schools in Paris. As a survey technique, a continuous online survey with a group was employed. *Results and scientific novelty.* The process of becoming a fully qualified lower primary teacher in France is outlined: it involves passing a competitive examination (CRPE) and successfully completing a probation period. During this probation period, candidates are required to work for one year in a school as a trainee teacher under the guidance of mentor teachers. The research focuses on mentoring practices in France, the pathways to becoming a new teacher mentor, their job requirements, professional training, certification processes, as well as their roles and responsibilities. Based on the results of a survey of trainee teachers, a social profile of a novice teacher in France was created. The main challenges and shortcomings of the participants were identified, and their interactions with mentors were analysed. The collected data enabled the authors to emphasise the benefits of the French education policy regarding entry into the teaching profession and to formulate recommendations for mentor selection and training in Russia. *Practical significance.* The content of the article will be beneficial for specialists in the field of comparative education and for members of the scientific and pedagogical community engaged in teacher training programmes.

Keywords: mentoring, novice teacher, trainee teacher, initial teacher training

Acknowledgements. This paper has been supported by the Kazan Federal University Strategic Academic Leadership Program (Priority-2030). The authors thank the reviewers, whose comments helped to improve the structure and content of the material presented in the article.

For citation: Tikhonova N.V., Ratner F.L., Vergasova I.Y. Mentoring in education: an analysis of international practices and their implementation in Russia. *Образование и наука = The Education and Science Journal.* 2024;26(5):124–151. doi:10.17853/1994-5639-2024-5-124-151

Mentoría en educación: análisis de las prácticas extranjeras y su aplicabilidad en las condiciones de la educación rusa

N.V. Tijonova¹, F.L. Rátner², I.Ya. Vergásova³

Universidad Federal de Kazán, Kazán, Federación de Rusia.

mail: ¹nvtihonova@kpfu.ru; ²faina.ratner@yandex.ru; ³iranabalaban@mail.ru

✉ natalia_mba@mail.ru

Abstracto. Introducción. En el contexto de la discusión activa sobre la necesidad de desarrollar la institución de mentoría en Rusia, es de indudable interés el estudio y análisis crítico de la experiencia de aquellos países donde el sistema de mentoría para profesores principiantes está regulado a nivel estatal. **Objetivo.** El propósito del artículo es identificar las características del funcionamiento del sistema de mentoría en Francia y determinar las posibilidades de utilizar la experiencia extranjera en las condiciones del sistema educativo nacional. **Metodología, métodos y procesos de investigación.** Los principales métodos de investigación fueron el análisis de la literatura científica y pedagógica y los documentos normativos en el campo de la educación en Francia, así como una encuesta a profesores novatos que trabajan como aprendices en las escuelas del Distrito Académico de París. Como metodología de encuesta se utilizó un cuestionario grupal continuo en línea. **Resultados y novedad científica.** Se describe el procedimiento para acceder a la profesión docente, que incluye la superación de un concurso y la necesidad de trabajar durante un año en una escuela como “docente en prácticas” bajo la supervisión de docentes mentores. Se presta especial atención a la práctica de los mentores en Francia, a la definición reglamentaria de su estatuto, a sus funciones, a los requisitos de los profesores mentores, a su formación profesional y al proceso de certificación. A partir de los resultados de una encuesta a profesores en formación, se compiló un retrato social del profesor principiante en Francia, se identificaron las principales dificultades y deficiencias de los encuestados y se analizó su experiencia de interacción con los mentores. El material recopilado permitió resaltar las ventajas del sistema francés de integración profesional del profesorado y formular recomendaciones para la formación de docentes mentores en las condiciones del sistema educativo nacional. **Significado práctico.** El material del artículo puede ser de interés para especialistas en el campo de la pedagogía comparada y representantes de la comunidad científica y pedagógica involucradas en el sistema de formación avanzada del profesorado.

Palabras claves: mentor, tutor, profesor joven, profesor en formación, formación docente

Agradecimientos. El trabajo se llevó a cabo con fondos del Programa de Liderazgo Académico Estratégico de la Universidad Federal de Kazán (Prioridad-2030). Los autores agradecen a los revisores, cuyos comentarios ayudaron a mejorar la estructura y el contenido del material presentado en el artículo.

Para citas: Tijonova N.V., Rátner F.L., Vergásova I.Ya. Mentoría en educación: análisis de las prácticas extranjeras y su aplicabilidad en las condiciones de la educación rusa. *Ovrazovanie i nauka = Educación y Ciencia*. 2024;26(5):124–151. doi:10.17853/1994-5639-2024-5-124-151

Введение

Цифровая трансформация образования, распространение дистанционных образовательных технологий и электронного обучения повлекли за собой существенные качественные изменения в профессиональной деятельности педагогов. По признанию Э. Ф. Зеера, Т. М. Резер и Н. В. Сыманюк, одной из

основных характеристик профессии учителя в настоящее время является высокий уровень неопределенности [1]. По мнению Ф. Л. Ратнер и Н. В. Тихоновой, современный учитель должен постоянно адаптироваться к происходящим изменениям, к контингенту обучаемых, к новым требованиям и условиям обучения. Он должен одинаково эффективно работать в традиционном и онлайн форматах, применять активные методы обучения, разрабатывать цифровые образовательные ресурсы, учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, быть творческим и креативным и при этом непрерывно продолжать свое профессиональное развитие [2].

Постоянно возрастающие требования к школьным учителям не способствуют повышению престижа и популярности профессии. R. A. Valeeva, A. M. Kalimullin, T. A. Baklashova, L. A. Latyeva отмечают, что согласно имеющейся статистике, в России, как и в других странах, существует проблема нехватки учителей, особенно это касается начинающих педагогов [3]. Е. В. Айдарова подчеркивает, что молодым учителям некомфортно в школе [4]. Практически повсеместно наблюдается тенденция к снижению в школах доли молодых учителей и увеличение количества учителей старшей возрастной группы. В связи с этим все большую актуальность приобретает проблема педагогической поддержки молодых специалистов в период их профессиональной адаптации.

Среди существующих мер поддержки учителей-новичков наиболее распространенной и эффективной является наставничество. Преимущества этой формы сопровождения и ее положительное влияние на снижение уровня увольнений учителей неоднократно обсуждались в научной литературе (R. M. Ingersoll, M. Strong, A. П. Чернявская, Л. Н. Данилова) [5; 6].

В данном исследовании мы решили обратиться к опыту Франции в силу ряда причин. Прежде всего, отметим, что в последние годы в отечественной литературе сложилась традиция, что, говоря о зарубежном опыте, в большинстве случаев имеются в виду англоязычные источники по англоязычным странам, при этом системы образования франкоязычных стран практически не исследуются. Вместе с тем, изучение опыта Франции может представлять определенный интерес для отечественных ученых, поскольку в этой стране, как и в России, существует крайне централизованная система управления образованием. В. Cornu отмечает, что учебные планы, содержание образовательных программ и образовательная политика в целом определяются на уровне государства [7]. Учителя во Франции являются не просто работниками бюджетной сферы, как в России, но они имеют статус государственных служащих, их работодателем является Министерство образования и молодежи, а не конкретные школы. Кроме того, во Франции до сих пор существует система гарантированного трудоустройства учителей, аналогичная существовавшей в свое время советской системе распределения. Что касается сопровождения молодых педагогов, то его осуществляет целый ряд специалистов – представители школ, университетов и Министерства образования. Однако, несмотря на все предпринимаемые меры, проблема оттока молодых специалистов из

школы остается и во Франции актуальной. В исследовании Министерства образования и молодежи Франции, выполненном в 2020 году, подчеркивается, что каждый год из системы образования добровольно уходят на 200 человек больше, чем в предыдущем году (P. Feuillet, D. Prouteau) [8]. При этом чаще всего увольняются учителя начальных классов и молодые учителя. В связи с этим возникает резонный вопрос: почему существующие программы сопровождения учителей не приносят ожидаемых результатов, и начинающие специалисты продолжают уходить из школ?

Целью статьи является выявление особенностей организации наставничества во Франции и определение возможностей применения зарубежного опыта в условиях отечественной системы образования.

В работе поставлены следующие исследовательские вопросы: 1) в чем состоит специфика подготовки учителей во Франции, и каким образом в стране регулируется «вхождение в профессию» учителя? 2) каковы особенности действующей системы наставничества, существуют ли требования к должности наставника и его профессиональной подготовке, как проходит процесс сертификации наставников? 3) что думают сами начинающие учителя о взаимоотношениях с наставниками? 4) существует ли возможность позитивного переноса зарубежного опыта на систему образования России, имеющую свои традиции?

Ограничением исследования является скромная выборка участников опроса, что связано с объективной сложностью сбора данных в другой стране. Несмотря на это, результаты обзора позволяют получить представление об особенностях действующей системы наставничества.

Учитывая активное обсуждение необходимости развития института наставничества в России (А. А. Марголис, Е. В. Аржаных, М. Р. Хуснутдинова, И. В. Руденко, И. В. Саркисова, О. А. Воскресенко, О. В. Варникова, В. В. Константинов, С. С. Пашковская, Т. Т. Щелина) [9–11], критический анализ опыта Франции в данной сфере, на наш взгляд, представляет несомненный интерес.

Обзор литературы

А. J. Hobson, P. Ashby, A. Malderez, P.D. Tomlinson пишут, что феномен наставничества получил широкое распространение в мире в 80-е гг. XX века [12]. Именно с этого времени наблюдается всплеск научных исследований, посвященных данной тематике. Анализ отечественной и зарубежной литературы по теме исследования свидетельствует о том, что термин «наставничество» в настоящее время употребляется преимущественно в трех контекстах, а именно: в контексте производственной педагогики (П. Н. Осипов, И. И. Ирисметова, А. Р. Масалимова, Д. И. Баянов) [13; 14], в контексте педагогического сопровождения обучаемых (Е. А. Дудина, В. Gagnon, N. Goyette, M. Ouellet) [15; 16] и в контексте профессиональной интеграции молодых учителей (I. Vivegnis, S. Martineau, J. Mukamura) [17; 18]. В данном исследовании нас интересует исключительно поддержка молодых педагогов в первый год их работы в школе.

По мнению В. И. Блинова, Е. Ю. Есениной и И. С. Сергеева, суть педагогической поддержки состоит в том, чтобы оказать помощь человеку в преодолении тех или иных образовательных дефицитов, которые сам он преодолеть не в состоянии [19]. Наставничество является очень близким, но не идентичным понятием. В словаре методических терминов наставничество определяется как форма воспитания и профессиональной подготовки молодых специалистов, осуществляемая старшим поколением, или как доверительное общение начинающего специалиста и опытного педагога с целью передачи профессионального опыта и нравственных норм¹. Конкретизируя данное определение, можно добавить, что сущность деятельности наставника включает в себя не только методическую поддержку молодого специалиста, но и формирование у него рефлексивного отношения к своей профессиональной деятельности и готовности самостоятельно решать социальные, образовательные и иные проблемы, то есть развитие его автономии и профессиональной дееспособности.

Н. Д. Базарнова уточняет, что в российской педагогике феномен наставничества существовал как в дореволюционный, так и в советский период в форме шефства [20], однако с приходом перестройки его развитие практически полностью остановилось. Это произошло, потому что в период распада СССР наставничество было ошибочно принято за один из символов социалистической идеологии, поясняют А. П. Чернявская и Л. Н. Данилова [6]. На западе научно-методическое изучение данного феномена не прекращалось, поэтому сейчас мы вынуждены обращаться к зарубежному опыту для построения своей собственной модели наставничества.

Э. И. Яковлева и И. Е. Красилова упоминают, что в ряде развитых стран разработаны специальные индукционные программы для молодых педагогов, которые предусматривают личностную, социальную и профессиональную поддержку выпускников педагогических специальностей [21]. Что касается роли наставника в этом процессе, к его основным задачам I. Vivegnis относит следующие:

– социальная и культурная адаптация подопечных (встреча, знакомство с коллегами, интеграция в коллективе, сообщение норм и ценностей организационной культуры),

– педагогическое сопровождение (методическая поддержка, консультирование, содействие в приобретении новых навыков, устранение разрыва между теоретическими знаниями, полученными в вузе, и требуемыми на практике навыками),

– психологическое сопровождение (моральная и эмоциональная поддержка, слушание, ободрение и др.) [22].

Говоря о роли наставника, A. Deprit, A. Bernal Gonzalez, P. Collonval и C. Van Nieuwenhoven высказывают мнение о том, что каждый молодой специалист, начиная трудовую деятельность, оказывается в совершенно уникальной ситу-

¹ Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с. С.156

ации, его потребности могут не совпадать с потребностями его коллег, поэтому задача наставника заключается в том, чтобы предложить подопечному ту модель сотрудничества и тот вид поддержки, в которой он нуждается [23]. По словам P. Zimmermann, N. Demogeot, C. Metz и E. Flavier, одним в большей степени требуется психологическая поддержка, другим – усиленное тьюторство, третьим не хватает опыта пассивной практики и посещения уроков опытных учителей, четвертым нужна дополнительная теоретическая подготовка в области методики преподавания и т. д. [24]. Роль наставника заключается в том, чтобы помочь молодому коллеге в выявлении его образовательных и профессиональных дефицитов и построении траектории непрерывного образования.

В процессе работы наставники используют различные модели консультирования, такие как тьюторинг и коучинг. В школьной практике эти термины чаще всего употребляются как синонимы, однако многие зарубежные исследователи подчеркивают различия между ними. В частности, J. Dammerer, V. Ziegler и S. Bartonek [25] рассматривают тьюторство и коучинг как стратегии менторства, применяемые наставниками. Термин «менторство» (или менторинг) является буквальным переводом английского «mentoring» (наставничество), его определение в зарубежной литературе практически полностью совпадает с приведенным выше определением наставничества, предложенным отечественными авторами: это относительно стабильные по времени диадические отношения между опытным наставником и его менее опытным учеником, которые характеризуются взаимным доверием и доброжелательностью и имеют целью содействие обучению и развитию специалиста [25]. Коучинг призван повысить рефлексивные способности и самоконтроль молодых специалистов, предусматривая совместный поиск решений и совместную ответственность участников консультирования за его успех. Тьюторство же нацелено на дидактическую поддержку молодого специалиста, помощь в методологических вопросах и передачу практических умений [25]. На наш взгляд, обе формы консультирования одинаково важны в деятельности наставника, поскольку имеют общую цель – повышение профессионализма начинающего учителя.

Таким образом, наставник – это опытный педагог, который сопровождает начинающего специалиста в процессе профессиональной адаптации, оказывает методическую и психологическую поддержку, создает комфортную среду и доброжелательную атмосферу, содействует социокультурной адаптации молодого коллеги, способствует развитию его рефлексии и самостоятельности. В последнее время исследователи (А. А. Марголис, Е. В. Аржаных, М. Р. Хуснутдинова) все чаще рассматривают наставничество как сотрудничество равноправных коллег, диалог, совместное получение новых знаний, процесс, в котором развиваются как наставник, так и его подопечный [9]. Наставник всегда открыт для новых знаний и воспринимает общение с подопечным как ресурс для профессионального саморазвития.

Обобщая данные научных исследований, проведенных во Франции, можно констатировать, что значительная часть последних работ (S. Ciavaldini-

Cartaut, J.-A. Gouin, S. Colognesi) посвящена различным формам виртуального наставничества и использования цифровых технологий в процессе взаимодействия наставников и начинающих учителей [26; 27]. Так, M. Petit, L. Dionne и L. Brouillette, анализируя преимущества и недостатки дистанционного наблюдения за деятельностью молодых специалистов, приходят к выводу о том, что наиболее эффективным является смешанный или гибридный формат наблюдения, когда проводимые начинающими специалистами уроки записываются на видео, а потом совместно обсуждаются [28].

Наряду с распространением научных работ в области цифровизации образования, все больше зарубежных авторов (M. Dubos, C. Dejean, A. Baudrit) посвящают свои исследования различным аспектам педагогики сотрудничества и коллаборативному обучению. Данные идеи реализуются на практике в форме совместного проведения уроков тьютором и его подопечным, совместного проведения уроков двумя молодыми учителями, взаимном наставничестве, совместном наставничестве и др. [29; 30].

Во многих развитых странах, в том числе во Франции, распространена практика работы в триаде, когда к начинающему педагогу прикрепляются два наставника – куратор из университета и опытный учитель из школы, где он проходит практику. Данная система считается эффективным механизмом укрепления партнерства между университетами и школами и, как следствие, повышения качества практической подготовки будущих учителей.

Совместное наставничество предусматривает, в том числе, совместное посещение урока двумя тьюторами (представителем университета и школы) и совместное обсуждение его итогов. Такой формат взаимодействия, по мнению S. Moussay и V. Blanjoie [31], способствует выявлению возможных противоречий, сопоставлению различных точек зрения по поводу организации образовательного процесса: подготовки к уроку, методов и приемов обучения, решения конфликтных ситуаций и др.

Еще один важный аспект, на который обращают внимание в своих исследованиях J. Amathieu, S. Chaliès и C. Ravez, – это проблема эмоционального благополучия как начинающих учителей, так и наставников, перед которыми стоит непростая задача совмещения своей основной профессиональной деятельности (преподавания) и деятельности по сопровождению начинающих учителей [32; 33].

На наш взгляд, результаты исследований франкоязычных педагогов и методистов, посвященные изучению практики работы наставников молодых учителей, могут существенно дополнить работы отечественных исследователей в данной области.

Методология, материалы и методы

Методология данного исследования опирается на общенаучные положения компаративной педагогики и теоретико-методологические основы профессионального образования. Основным методом исследования в данной работе

стал анализ научно-педагогической литературы и нормативных документов в сфере образования Франции. Были изучены официальные публикации (бюллетени, правовые акты) Министерства образования и молодежи Франции, касающиеся практической подготовки педагогов, профессиональной сертификации и функционала наставников. В качестве материала исследования были также использованы данные официальных сайтов образовательных учреждений, осуществляющих подготовку педагогов, результаты исследований зарубежных специалистов и публикации профсоюзных организаций.

В ходе исследования была разработана анкета и проведен опрос начинающих учителей начальных классов Парижского академического округа. В качестве опросной методики применялось групповое сплошное расширенное анкетирование, проведенное в онлайн формате. Цель эмпирического исследования заключалась в изучении опыта взаимодействия начинающих педагогов с наставниками и выявлении основных трудностей молодых специалистов. Респондентам предлагалось ответить на три блока вопросов. В первый блок вошли общие вопросы, касающиеся возраста, пола, базового образования опрошенных и их места работы. Второй блок вопросов был связан с профессиональной деятельностью участников опроса: мотивы, побудившие их стать школьными учителями, процедура подготовки и прохождения конкурсного экзамена, уровень удовлетворенности работой, основные проблемы, с которыми они сталкиваются в процессе работы. Третий блок вопросов был посвящен процессу профессиональной адаптации молодых педагогов и их взаимоотношениям с наставниками: помогают ли им посещения тьютора, какие позитивные и негативные стороны в их работе отмечает наставник, согласны ли они с его комментариями. В анкетировании был также предусмотрен раздел для комментариев, где молодым преподавателям предлагалось ответить на вопрос: каким образом можно помочь начинающим учителям в процессе профессиональной интеграции.

В опросе приняли участие 20 человек, на момент исследования работающих в качестве стажеров в начальных школах Парижа. Среди опрошенных были только женщины, поскольку, как и в России, во Франции среди учителей начальной школы их подавляющее большинство. Сбор данных осуществлялся в феврале 2022 года. Педагогический стаж участников на момент опроса составлял 6 месяцев.

Результаты исследования

Специфика системы подготовки учителей во Франции

Говоря о наставничестве, на наш взгляд, необходимо начать с отличительных особенностей системы подготовки учителей в стране. В настоящее время во Франции происходит активный процесс реформирования системы педагогического образования в связи со стремлением стандартизировать подготовку

учителей по всей стране, унифицировать программы обучения в вузах, а также обеспечить постепенное вхождение студентов в профессию (С. Ravez) [33].

В ходе исследования было выявлено, что, начиная с 2019 года, профессиональная подготовка учителей начальной и средней школы во Франции осуществляется в *Национальных институтах образования и подготовки учителей* (INSPE – Institut national supérieur du professorat et de l'éducation), являющихся структурными подразделениями ведущих университетов. Необходимо сразу пояснить, что в отличие от высших педагогических заведений нашей страны, Институты образования INSPE осуществляют подготовку в основном по программам магистратуры, по окончании которой выпускники получают государственный диплом Магистра в сфере образования, обучения и воспитания (MEEF – Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation). Всего во Франции функционируют 30 Национальных институтов образования – по одному в каждом академическом округе¹.

Для поступления в магистратуру Института INSPE необходимо представить диплом о высшем образовании, соответствующий минимум трем годам обучения в вузе (фр. – licence). Строгих требований к профилю поступающих нет. На сайте Института INSPE Парижского округа, например, упомянуто, что «для будущих учителей начальной школы желательно, чтобы базовое образование было связано с одним из предметов, преподаваемых в начальной школе, а для учителей средней школы предполагается наличие диплома по тому направлению, по которому кандидат собирается работать»².

Учебный процесс в Институтах INSPE организован одинаково для учителей начальных и средних школ и включает в себя два года обучения, в течение которых студенты, наряду с теоретической подготовкой в области педагогики и методики преподавания, проходят педагогическую практику по схеме учеба – работа – учеба. На первом курсе – это так называемая пассивная практика (по 3 недели в каждом семестре), которая предполагает посещение уроков опытных учителей в разных классах и самостоятельное проведение уроков под руководством педагога-наставника. На втором курсе практика занимает одну треть всей нагрузки (12 недель), график распределения практик различается в разных академических округах. Чаще всего, студенты 2 дня ведут уроки в школе (6–8 часов в неделю), а остальное время ходят на занятия в Институт INSPE. На время практики к каждому студенту прикрепляются два тьютора – один из школы, второй из университета.

Анализируя подобную организацию обучения в магистратуре по принципу «сэндвич-курсов» (фр. formation en alternance), мы можем отметить ее практико-ориентированный характер. Главным преимуществом этой систе-

¹ Напомним, что территория Франции поделена на 30 образовательных округов, называемых академиями (фр. académies), во главе каждой академии стоит ректор, который является представителем Министерства образования и молодежи. Подобное территориальное деление имеет непосредственное отношение к процессу обучения и найма учителей.

² INSPE de l'académie de Paris. Professeur des écoles. Master MEEF 1er degré. Режим доступа: <https://www.inspe-paris.fr/> (дата обращения: 19.10.2023).

мы мы считаем то, что занятия в университете чередуются с педагогическими практиками в школе. Таким образом, студенты имеют возможность сразу применять в профессиональной деятельности полученные теоретические знания и, вернувшись в аудиторию, обсуждать и анализировать проведенные уроки, а в случае возникновения сложностей или вопросов – получить советы и рекомендации педагогов и, что не менее важно, сравнить свой опыт с опытом своих коллег – начинающих учителей. Таким образом, вхождение в профессию происходит в процессе осмысления, рефлексии и анализа полученного практического опыта, что позволяет развивать свое педагогическое мастерство и каждый раз эффективнее проводить уроки.

Вместе с тем, нельзя не отметить повышенную нагрузку у студентов-магистров второго года обучения, поскольку они должны готовиться как к урокам в школе, так и к занятиям в Институте INSPE, а также писать магистерскую диссертацию и одновременно готовиться к конкурсу на право работать в школе, который они проходят в конце второго года обучения в магистратуре. В результате, многие из студентов жалуются на постоянный стресс, переутомление и неспособность качественно выполнить все, что от них требуется¹.

Доступ к профессии учителя

В настоящее время регулирование «вхождения в профессию» учителя в форме экзамена или сертификации распространено во многих развитых странах. Во Франции государство строго контролирует проведение конкурсного отбора. Здесь это не просто экзамен, а именно конкурс, то есть только лучшие получают право преподавать. Например, если в академическом округе 20 вакантных мест на должность учителя младших классов, то выберут 20 человек, набравших наивысшие баллы в конкурсе, независимо от общего количества участников. Однако на практике в последние годы наблюдается снижение количества кандидатов, желающих работать в школах, в связи с чем комиссии вынуждены снижать проходные баллы и объявлять дополнительные конкурсы, чтобы набрать необходимое количество учителей².

Для учителей разных специальностей существуют отдельные конкурсы. Так, для учителей начальной школы конкурсные испытания (CRPE – concours de recrutement de professeurs des écoles) состоят из письменной части, направленной на оценку предметных знаний по математике и французскому языку, и устной части, где проверяются педагогическое мастерство кандидатов, умение вести урок и решать профессиональные задачи, а также выявляются мотивы к осуществлению педагогической деятельности.

Отличительной особенностью французской системы является то, что в конкурсе на должность учителя начальных классов (CRPE) могут принимать

¹ Master MEEF: souffrance des étudiants (Педагогическая магистратура: страдания студентов). Режим доступа: <https://www.cafepedagogique.net/2023/02/07/master-meeef-souffrance-des-etudiants/> (дата обращения: 22.12.2023).

² Когда школа не в состоянии набрать учителей. Режим доступа: https://www.challenges.fr/education/quand-lecole-narrive-plus-a-recruter-de-profs_778401 (дата обращения: 19.10.2023).

участие не только выпускники педагогических направлений. Наряду со студентами Институтов INSPE, для которых прохождение конкурса не представляет особой проблемы ввиду того, что весь период обучения в магистратуре они посвящают его подготовке, в конкурсных испытаниях также могут принимать участие кандидаты, не имеющие педагогического образования, но имеющие опыт работы (не менее 5 лет), а также родители трех и более детей и другие категории населения. Они готовятся к конкурсу либо самостоятельно, либо в частных школах на платных курсах. Забегая вперед, отметим, что среди опрошенных нами стажеров более половины относятся как раз ко второй группе, они готовились к конкурсу самостоятельно и успешно справились со всеми испытаниями.

После успешного прохождения конкурсного экзамена молодой специалист должен проработать в школе в статусе «*учителя-стажера*» (*professeur des écoles stagiaire*) в течение одного учебного года. Именно для таких стажеров существует, прежде всего, институт наставничества. Стоит отметить, что в период годичной стажировки стажеры продолжают обучение в INSPE. Для каждого молодого специалиста определяется индивидуальная траектория обучения, учитывающая его предыдущий академический и профессиональный опыт. Для стажеров – выпускников INSPE обязательное обучение составляет 10–20 дней в год. Для тех, кто не имеет педагогического образования, предусмотрена программа переподготовки объемом от 220 до 250 часов в области педагогики, дидактики, цифрового обучения и др.¹ В конце года, в случае положительной оценки комиссией результатов работы в школе, стажер получает должность «*штатного учителя*» (*professeur-titulaire*).

Таким образом, для того чтобы получить работу в начальной или средней школе во Франции, необязательно иметь педагогическое образование, важно успешно пройти конкурсный отбор. Исторически так сложилось, что в данной стране при приеме на работу учитывалась лишь компетентность специалиста в совсем предмете, но не его профессиональные навыки как педагога. При этом знакомство с основами педагогического мастерства происходило уже на практике, в первый год профессиональной деятельности молодых специалистов в школе. Государство сначала принимало учителей на работу, а потом занималось повышением их квалификации. Ключевую роль в этом процессе играли школьные учителя-наставники и инспекторы Министерства образования. Отголоски этой системы существуют и поныне несмотря на то, что последние реформы направлены на усиление профессиональной подготовки учителей.

Формы наставничества молодых учителей во Франции

Функции педагогического сопровождения начинающих учителей во Франции выполняют несколько групп специалистов. Со стороны школы роль тьютора во Франции чаще всего выполняет так называемый «*учитель-настав-*

¹ Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. Bulletin officiel n° 29 du 21 juillet 2022 « Modalités d'organisation de l'année de stage – Année scolaire 2022–2023 ». Режим доступа: <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo29/MENH2218500C.htm> (дата обращения: 19.10.2023).

ник»¹ (фр. maître formateur). Он является школьным учителем, то есть ведет уроки в своем классе, и одновременно участвует в профессиональной подготовке студентов – будущих учителей. Его роль как наставника заключается в следующем:

– встреча студентов Института INSPE – будущих педагогов в школе во время практики, вводный инструктаж, приглашение их на свои уроки, методическая помощь в подготовке и проведении их уроков;

– сопровождение и контроль учителей-стажеров во время работы в школе, посещение занятий стажеров;

– индивидуальное сопровождение (тьюторство) одного или нескольких учителей-стажеров, консультирование по вопросам проведения уроков, помощь в подготовке к урокам, критический анализ работы стажера, приглашение стажера на свои уроки в случае необходимости;

– разработка и проведение мероприятий и занятий в рамках обучения будущих учителей в Институте INSPE и курсов повышения квалификации работающих учителей².

Отметим, что учитель-наставник занимает важное место в профессиональном становлении начинающего педагога. Он сопровождает стажера на протяжении всего учебного года, знакомит будущего коллегу со школой, с классом, где ему предстоит вести занятия, помогает готовиться к урокам, консультирует, поддерживает, дает советы и делится своим опытом. В первые месяцы работы он присутствует на занятиях своего подопечного каждую неделю, затем периодичность контроля снижается – один раз в месяц, потом один раз в два месяца и т. д. Его посещения имеют большое значение для стажеров еще и потому, что именно на основе его оценки в конце учебного года комиссия принимает решение о возможности перевода стажера в статус штатного учителя.

В контексте исследования представляют интерес требования к данной категории специалистов и их профессиональная подготовка. Анализ нормативных документов Министерства образования и молодежи Франции³ свидетельствует о том, что для занятия должности «учителя-наставника» необходимо иметь опыт работы в школе не менее 5 лет и получить *квалификационное свидетельство учителя начальной школы с правом осуществлять обучение учителей* (CAFIPEMF – Certificat d’Aptitude aux Fonctions d’Instituteur ou de Professeur des Ecoles Maître Formateur). Процедура получения данного свидетельства предусматривает прохождение программы переподготовки в течение 5 недель и конкурсные испытания.

¹ Дословно с французского языка «maître formateur» переводится как «учитель, осуществляющий профессиональную подготовку», «учитель-тренер». В рамках данного исследования мы используем термин «учитель-наставник», поскольку, на наш взгляд, с точки зрения русскоязычного читателя он наиболее ясно отражает задачи этого педагога.

² Ministère de l’éducation nationale et de la jeunesse. Missions des maîtres formateurs et des maîtres d’accueil temporaire. Режим доступа: <https://www.education.gouv.fr/bo/2010/29/mene1013103c.html> (дата обращения: 19.10.2023).

³ Ministère de l’éducation nationale et de la jeunesse. Bulletin officiel n° 21 du 27 mai 2021 «Organisation de l’examen et nature des épreuves du certificat d’aptitude aux fonctions d’instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (Cafipemf)». Режим доступа: <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo21/MENE2115553C.htm> (дата обращения: 19.10.2023).

Переподготовка включает в себя теоретический и практический блоки. Обучение начинается с практической части и организовано следующим образом. Кандидат на 2–3 недели прикрепляется к опытному учителю-наставнику и наблюдает за его работой со студентами и стажерами во время педагогических практик. Теоретическая подготовка проходит в Институте образования INSPE и продолжается также 2–3 недели¹.

Что касается экзамена для получения квалификационного свидетельства CAFIPEMF, следует отметить, что он направлен на оценку педагогического мастерства учителя и его способностей к осуществлению наставнической деятельности. Конкурсное испытание включает в себя два основных этапа. На первом этапе кандидат проводит открытый урок в своем классе (обычно это урок математики или французского языка) в присутствии членов комиссии, после чего происходит совместное обсуждение его итогов. Во время собеседования комиссия оценивает способность кандидата анализировать свою профессиональную деятельность с точки зрения соответствия содержания урока учебным планам и программам, а также методики преподавания.

На втором этапе кандидат в присутствии членов комиссии осуществляет наблюдение за деятельностью другого педагога начальной школы во время урока. Сразу после завершения урока кандидат должен обсудить с педагогом его результаты также в присутствии членов комиссии. В завершении конкурсных процедур комиссия проводит заключительное собеседование с кандидатом, где оценивает его педагогические и методические компетенции, а также способность консультировать и оказывать тьюторскую поддержку учителю в области преподавания школьных дисциплин.

Анализируя систему допуска к профессии наставника и программу профессиональной переподготовки, мы можем отметить ее ярко выраженный практико-ориентированный характер, что кажется нам крайне важным. Интерес представляет и организация сертификации в форме контроля профессиональной компетентности кандидата, его практических навыков и умений.

Кроме учителя-наставника, функцию тьютора со стороны школы может выполнять так называемый «временный встречающий учитель» (MAT – *maître d'accueil temporaire*). Он также является опытным педагогом, осуществляющим наблюдение за работой стажеров-практикантов, но в отличие от учителя-наставника он делает это на добровольной основе, поэтому никаких сертификатов и прохождения обучения от него не требуется. Чтобы стать встречающим учителем достаточно иметь желание поделиться своим профессиональным опытом и написать мотивационное письмо в инспекцию Министерства образования и молодежи своего учебного округа. Руководство округа назначает встречающих учителей на один учебный год, поэтому они имеют статус «временных», однако на практике, если деятельность педагога не вызывает нареканий, и он сам не против продолжать выполнять роль тьютора, его статус автоматически продлевается.

¹ SNUipp-FSU. Je suis formateur ou formatrice. Режим доступа: <https://www.snuipp.fr/fonctions/formateur> (дата обращения: 19.10.2023).

Задачи встречающего учителя практически идентичны вышеперечисленным задачам учителя-наставника: он также принимает в своем классе одного или нескольких студентов на практике и стажеров, делится с ними своими методами преподавания и инновационными практиками, знакомит с методической документацией (планами уроков, программой обучения) и помогает в подготовке к урокам. Существенное отличие встречающего учителя от учителя-наставника состоит в том, что последний имеет право на сокращение своей преподавательской нагрузки на 25–30 %, у встречающего учителя такого права нет. Однако он имеет бонус в качестве финансового вознаграждения за каждого прикрепленного к нему студента¹.

Еще одним специалистом, контролирующим работу начинающих учителей во Франции, является *инспектор Министерства образования*. В целом, феномен инспектирования учебного процесса и преподавательской деятельности представителями министерства является давней французской традицией, которая существует еще со времен Наполеона Бонапарта. Инспекторы посещают уроки один раз в полгода, выполняя роль «привилегированных посредников между государством и учебными заведениями» (S. Netto, E. Voulgre, F. Villemonteix) [34]. Основной задачей инспектора всегда являлась оценка работы педагогического персонала школы и контроль выполнения программы обучения. В соответствии с последними тенденциями государственной политики приоритетными аспектами деятельности инспектора должны стать индивидуальная поддержка и педагогическое руководство. В рамках этой деятельности инспектор может посещать занятия стажера.

Как было упомянуто выше, на время педагогической практики к каждому стажеру прикрепляются два тьютора: один педагог из школы, в которой он проходит практику, второй – из Института INSPE. Куратор из Института INSPE обычно посещает уроки стажера дважды в год, его функция в большей степени состоит в обсуждении в аудитории возникших на практике проблем и поиске путей их решения, проведении семинарских занятий, дискуссионных сессий, индивидуальных консультаций. Он так же, как и школьный наставник, проверяет правильность разработки поурочных планов и соответствие материала программе, дает советы и рекомендации молодому специалисту и в конце года выставляет оценку. Необходимость прикрепления двух тьюторов объясняется желанием избежать субъективной оценки стажера, поскольку мнение наставников играет ключевую роль в решении о назначении молодого специалиста на постоянную должность. Нам представляется это положение правильным и справедливым.

Результаты опроса учителей-стажеров

Анализ результатов опроса стажеров позволил составить социальный портрет начинающего учителя во Франции, выявить основные сложности, с

¹ Devenir maître d'accueil temporaire MAT : toutes les informations pour endosser ce rôle. Режим доступа: <https://www.pass-education.fr/devenir-mat/> (дата обращения: 19.10.2023).

которыми сталкиваются учителя в начале профессиональной деятельности, а также роль наставников в процессе адаптации начинающих педагогов.

Анкетирование показало, что начинающий учитель во Франции совсем не обязательно является молодым учителем. Половина опрошенных учителей-стажеров (10 чел.) – старше 36 лет, при этом трое из них входят в категорию от 46 до 50 лет, что свидетельствует о том, что среди начинающих учителей немало людей, решивших в зрелом возрасте прийти работать в школу. Анализ базового образования опрошенных показал, что 9 человек имеют педагогическое образование, остальные получили дипломы в самых разных сферах: психологии, лингвистике, менеджменте, торговле, медицине, логистике и др.

В этой связи определенный интерес представляют мотивы, побудившие взрослых людей сменить сферу деятельности. В качестве основной причины, приведшей их в систему образования, подавляющее число участников опроса (17 чел.) назвали *стремление заниматься педагогической деятельностью, быть учителем*. Кроме того, четверо респондентов отметили *желание работать в бюджетной сфере* и трое упомянули *удобный график работы и продолжительность отпуска*.

Таким образом, на основе полученных данных можно сделать вывод о том, что начинающий учитель младших классов во Франции – это, чаще всего, женщина средних лет с высшим образованием и высоким уровнем мотивации к работе в школе, имеющая опыт работы в других сферах деятельности. Исследования французских авторов P. Zimmermann, N. Demogeot, C. Metz и E. Flavier подтверждают этот вывод и также свидетельствуют о том, что профиль начинающих учителей становится все более неоднородным, и что многие из них имеют опыт работы в других сферах [24]. Частично это объясняется тем фактом, что в настоящее время все более распространенным явлением становится межпрофессиональная мобильность специалистов, когда люди самого разного возраста стремятся попробовать себя в различных сферах деятельности.

Если сравнить эту ситуацию с российскими реалиями, с одной стороны, можно отметить разницу между европейским и российским менталитетом. По мнению Л. Н. Духаниной, для большинства российских педагогов профессия учителя – это профессия на всю жизнь [35]. С другой стороны, тенденция перехода людей среднего возраста в профессию педагога постепенно становится актуальной и для нашей страны¹. В связи с этим актуализируется вопрос о необходимости внедрения альтернативных образовательных маршрутов и разработки программ профессиональной интеграции, которые учитывали бы различный уровень подготовки начинающих учителей.

Одним из важных аспектов исследования стал анализ основных сложностей, с которыми сталкиваются учителя-стажеры в начале профессиональной деятельности. Согласно результатам опроса, самой большой проблемой, о которой упомянули 15 человек, является *время, затрачиваемое на подготовку*

¹ Кто и зачем идет в учителя, или почему профессия педагога в России вновь востребована. Режим доступа: <https://pnu.edu.ru/ru/news/2019-07-31-teacher/> (дата обращения: 19.10.2023).

к занятиям. Комментарии респондентов по этому поводу довольно эмоциональны: «Мне до сих пор не удалось научиться совмещать личную жизнь и работу. Этот первый год работы намного сложнее, чем подготовка к конкурсу...»; «Психологическая перегрузка и физическая усталость из-за слишком большого объема подготовительной работы...».

Следует пояснить, что учитель-стажер во Франции должен готовить не только развернутый план каждого урока (séance), но и так называемый дидактический план на несколько уроков, объединенных общей темой (séquence didactique). На наш взгляд, большой объем учебно-методической документации действительно усложняет процесс подготовки к занятиям, но с другой стороны, учитывая разный уровень образования учителей-стажеров, он позволяет обеспечить выполнение общеобразовательной программы и облегчает контроль деятельности начинающего учителя.

Вторым проблемным моментом, о котором упомянули более половины опрошенных (11 чел.), является *различный уровень подготовленности учеников внутри класса*. Отметим, что данная проблема также относится к числу традиционных в общеобразовательной школе, в том числе и в России. На соседних партах могут оказаться дети с совершенно разным уровнем подготовки. Одни дети, поступая в школу, умеют читать, писать и уже начали изучать иностранный язык, другие приходят в школу гораздо менее подготовленными. Необходимость учета индивидуальных особенностей и способностей обучающихся усложняет работу не только начинающих, но и опытных педагогов. Поэтому, на наш взгляд, педагогическая поддержка молодых учителей должна предусматривать помощь и практические рекомендации со стороны наставников по организации учебного процесса с обучающимися разного уровня.

На третьем месте (8 чел.) были упомянуты *сложности, связанные с преподаванием отдельных дисциплин*. Дело в том, что в отличие от российских школ, во Франции учитель начальных классов ведет абсолютно все предметы, включая музыку, физкультуру и др. Основной упор при подготовке учителей делается на такие предметы, как математика и французский язык, следовательно, «второстепенным» предметам уделяется меньше внимания. В результате, четверо из опрошенных признались, что испытывают сложности с дидактическим наполнением таких предметов, как «изобразительное искусство», «музыка», «физическая культура», «история» и «география». Кроме того, участниками опроса были упомянуты проблемы, связанные с управлением классом, низкие академические результаты некоторых учеников, большой разрыв между теорией и практикой преподавания и невысокий уровень заработной платы.

Ключевой темой опроса были посещения учителей-наставников и их отношения со стажерами. На вопрос «*Помогают ли вам посещения тьютора?*» более половины опрошенных (13 чел.) ответили, что визиты тьютора являются для них мотивирующими, а советы полезными, однако для 7 человек приход тьютора на урок является проблемой, а для некоторых даже «источником

стресса». Вместе с тем, практически все опрошенные (19 чел.) согласны с комментариями и замечаниями тьюторов.

Как следует из результатов опроса, замечания наставников чаще всего связаны с методикой преподавания (9 чел.), при этом тьюторы положительно оценивают эмоциональную составляющую работы стажеров – психологический климат на уроке, серьезное отношение начинающих педагогов к работе, их коммуникативные навыки и др. Анализ ответов респондентов раскрывает широкую гамму вопросов, обсуждаемых с наставником, и их внимательное отношение к своим подопечным. Комментарии тьюторов затрагивают абсолютно все аспекты работы молодых педагогов: подготовку к занятиям, оформление планов уроков, структуру урока, ведение урока, учебные материалы, управление классом, учет индивидуальных особенностей учащихся, отношения с родителями, рефлексию и самоанализ, личные качества стажеров и др.

Особый интерес представляют мнения учителей-стажеров по поводу того, *каким образом можно помочь начинающим учителям в процессе профессиональной интеграции:*

«Необходимо больше поддержки и примеров при разработке тематических планов. Это ужасно – готовить план дома, чтобы потом проверить его пригодность на уроке, а после этого получить за него оценку Было бы намного более мотивирующим получить обратную связь о содержании плана до его реализации...»;

«Необходимо разделить функции тьютора, который оценивает и аттестовывает стажера, и настоящего тьютора-наставника, который помогает, обучает, но не выставляет оценку...».

Таким образом, можно предположить, что невысокая удовлетворенность деятельностью наставника в некоторых случаях может быть обусловлена тем, что он вынужден совмещать две разные задачи – помогать молодому коллеге и оценивать его работу. По мнению французских педагогов J. Amathieu и S. Chaliès [32], которые занимаются подготовкой тьюторов, для того чтобы общение между тьютором и его подопечным было эффективным, необходим высокий уровень доверия и установление равноправных отношений между ними, чего сложно достичь, если наставник должен в итоге поставить начинающему специалисту отметку. Приоритет в работе наставника должен отдаваться методической и психологической поддержке начинающего педагога, повышению его уверенности в себе, а не оцениванию его деятельности.

Обсуждение

Собранный материал свидетельствует о том, что, несмотря на наличие формально утвержденной должности учителя-наставника в школе и других смежных специалистов, вхождение в профессию остается сложным периодом для начинающих учителей во Франции, многие из них испытывают стресс и разочарование. Результаты опросов, проводимых Федерацией профсоюзов

учителей во Франции¹, также свидетельствуют о том, что период вхождения в профессию является для большинства из них очень напряженным: 85 % стажеров считают себя недостаточно хорошо подготовленными для того, чтобы брать на себя ответственность за весь класс, 72 % начинающих специалистов говорят о перегруженности работой, 62,5 % находятся в стрессовом состоянии. Вместе с тем, по мнению большей части опрошенных, общение с тьюторами-наставниками носит конструктивный характер и способствует их профессиональному развитию.

В условиях внедрения различных практик наставничества в российских школах и вузах, представляется важным учесть опыт зарубежных коллег и выявить те аспекты, которые могли бы быть успешно применены в условиях отечественной системы образования.

Ключевым аспектом, по нашему мнению, являются *отбор и подготовка наставников молодых учителей*. Из всего вышесказанного следует очевидный вывод о том, что сама по себе институционализация должности наставника не гарантирует решения проблемы оттока молодых учителей. Недостаточно просто ввести должность наставника и возложить ответственность на опытного педагога, важно готовить специалистов к работе с молодыми коллегами и создавать условия для эффективного взаимодействия наставников и их подопечных.

Прежде всего, необходимо сформулировать требования к данной категории специалистов. Успех наставничества во многом зависит от профессиональных и личностных качеств педагога-тьютора. Как сказано в Этическом кодексе наставника в РФ, «наставник – это не только функция, это – миссия, при исполнении которой требования к личностным и нравственным качествам наставника достаточно высокие»². Следовательно, при отборе наставников необходимо уделять повышенное внимание профилю кандидатов, их мотивации и коммуникативным навыкам. С учетом опыта зарубежных коллег, нами были сформулированы следующие *требования к личностным и профессиональным качествам наставников*:

- опыт работы в школе не менее 5 лет, знание корпоративной культуры и ценностей школы, ее традиций и обычаев,
- высокий уровень педагогического мастерства, стремление к непрерывному профессиональному развитию,
- высокий уровень мотивации к работе наставником, стремление поделиться своим опытом,
- высокий уровень авторитета среди коллег, безукоризненная репутация с точки зрения педагогической этики,

¹ Entre motivation et malaise. Режим доступа: https://62.snuipp.fr/IMG/pdf/snuinfos_122_FORMATEURS.pdf (дата обращения: 10.10.2023).

² Этический кодекс наставника в Российской Федерации. Режим доступа: <http://tao.rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2023/12/eticheskii-%CC%86-kodeks-nastavnika.pdf> (дата обращения: 22.12.2023).

– владение грамотной речью и навыками межличностного общения, умение слушать, сдержанность, честность, открытость, способность к конструктивной обратной связи, ответственность и др.

Кроме соответствия вышеперечисленным требованиям, кандидат на должность наставника должен пройти *профессиональную переподготовку*, которая, как мы полагаем, должна включать в себя теоретический и практический блоки. В этом контексте, на наш взгляд, полезным было бы переосмыслить опыт Франции. Безусловным преимуществом французской системы подготовки наставников мы считаем ее практико-ориентированный характер. В связи с чем при разработке аналогичных программ в условиях отечественной системы образования мы рекомендовали бы уделить особое внимание наблюдению за работой опытных наставников, организации мастер-классов и неформальных встреч с профильными специалистами.

Теоретический блок также должен быть максимально практико-ориентированным, основываться на решении кейсов, анализе практик наставничества и реальных проблемных ситуаций, возникающих в учебном процессе. До начала обучения считаем важным проводить индивидуальный *анализ потребностей будущих наставников*, а также диагностику их профессионального опыта и навыков, и в соответствии с их запросами корректировать содержание теоретического блока. Выявление потребностей целевой группы позволит сузить перечень учебных материалов, которые будут предлагаться всем специалистам. Учет индивидуальных потребностей будущих наставников можно осуществить за счет организации гибридного обучения, предусматривающего как обязательные модули, так и курсы по выбору, как общие мероприятия, так и индивидуальные консультации в онлайн и оффлайн форматах.

К условиям эффективного функционирования наставничества в нашей стране следует, безусловно, отнести снижение академической нагрузки для педагогов-наставников и обеспечение их финансового стимулирования. Согласно результатам опросов, проведенных отечественными авторами среди российских учителей, одним из основных барьеров в функционировании наставничества в России является нежелание опытных педагогов работать наставниками из-за нерешенности вопросов статуса, нагрузки и оплаты труда [9]. Учитывая текущую нагрузку школьных учителей, без поддержки остаются не только молодые педагоги, но зачастую и студенты на практике, вынужденные «вариться в собственном соку».

Кроме того, в идеале наставник должен быть практикующим преподавателем в той же предметной области, что и молодой педагог, хорошо знать программу обучения по данному предмету, только в этом случае он может оказать методическую поддержку своему подопечному и помочь в планировании уроков. Если в условиях конкретной школы это осуществить затруднительно (ввиду нехватки педагогов по определенным предметам), консультирование по методическим вопросам может осуществлять тьютор из университета. В данном случае особую значимость приобретает налаживание школьно-университетского партнерства.

Учитывая неоднородность профиля начинающих педагогов, важным условием эффективного сотрудничества между начинающим и опытным педагогом является ориентация на профессиональные дефициты молодого специалиста, определение его «зон роста», помощь в выборе дополнительных образовательных мероприятий и ресурсов. Акцент в работе наставника должен быть сделан на психологическую поддержку молодого коллеги, чтобы снизить его стресс, неизбежно возникающий при посещении уроков. Со стороны начинающих учителей, как показало исследование, особенно востребована помощь в подготовке к урокам и посещение уроков наставника (пассивная практика).

И наконец, наставничество должно быть частью комплексной вводной программы для начинающих специалистов, которая может включать в себя и другие элементы и мероприятия, такие как социальную поддержку, специальные технологии контроля, аттестации и рефлексии, планирование профессионального саморазвития и др.

Заключение

Сравнивая опыт России и Франции в сфере наставничества, можно отметить, что при всех культурных различиях, существующих между двумя странами и их системами образования, существуют общие приоритетные направления развития педагогической науки. Необходимость диверсификации мер поддержки молодых педагогов и совершенствования системы наставничества обсуждаются и в России, и во Франции на государственном уровне. В Год педагога и наставника учеными РАО разработана и принята Концепция развития наставничества, утвержден Этический кодекс наставника, в разных регионах страны создаются «школы наставничества», различные электронные площадки для обмена опытом и сетевого взаимодействия, реализуются грантовые программы и региональные проекты, проводятся программы повышения квалификации и др.

На наш взгляд, позитивный адаптационный потенциал опыта Франции заключается, прежде всего, в нормативном закреплении статуса учителя-наставника и сокращении основной нагрузки наставников на 25-30 %. Как известно, в России в каждой школе есть учителя, которые готовы и хотят поделиться своим опытом, но, учитывая объем текущей работы, у них зачастую не хватает на это ни времени, ни сил. Поэтому институционализация соответствующей должности с частичным освобождением наставника от учебной нагрузки позволила бы повысить мотивацию учителей к осуществлению наставнической деятельности.

Интерес представляет также статус «временного встречающего учителя», существующий во Франции. В нашей стране аналогичная практика распространена в форме сопровождения студентов педагогических факультетов на практике в школе, когда каждый практикант прикрепляется к учителю-предметнику.

К числу преимуществ французской системы образования можно отнести также специальную подготовку и сертификацию наставников. Не каждый педагог может стать наставником. В дополнение к имеющимся у него личностным и профессиональным качествам, ему необходим ряд особых компетенций, связанных с методами взаимодействия с подопечными. Некомпетентный наставник может нанести больше вреда, чем пользы молодому учителю, например, в силу чрезмерной опеки или «навязывания» своих методов работы. Поэтому научно-методическое сопровождение учителей-наставников и курсы повышения квалификации будут, безусловно, востребованы среди учителей.

Интерес представляют также формы реализации школьно-университетского партнерства, существующие во Франции, а именно посещение уроков молодого специалиста куратором из вуза, а также участие школьных учителей-наставников в теоретической подготовке будущих учителей в рамках занятий в педагогической магистратуре. В России больше распространены иные формы взаимодействия высшей школы и общеобразовательных учреждений (профильные классы, профориентационная работа и др.). На наш взгляд, посещение уроков молодых учителей руководителями практик из вуза способствовало бы лучшей поддержке начинающих специалистов. К сожалению, в условиях России это не всегда осуществимо по причине территориального отдаления некоторых школ, однако в этом случае можно использовать формат виртуального наставничества.

Нельзя не упомянуть и о проблемных моментах, которые были выявлены в практике работы наставников во Франции. Исследование показало, что в данной стране слишком большое внимание уделяется контролю и оценке работы начинающих учителей, причем от этой оценки во многом зависит дальнейшая судьба молодого педагога. По нашему мнению, наставническая деятельность не должна характеризоваться избыточным контролем и регламентацией. Важно соблюдать грань между необходимостью доверять и помогать, не переходя к надзору и излишней отчетности. Основной функцией наставника должна оставаться психологическая и методическая поддержка молодого коллеги.

В заключение отметим, что принятие обоснованных решений по вопросам институционализации наставничества и системной подготовки учителей-наставников в нашей стране невозможно без привлечения и всестороннего анализа и оценки опыта мировых образовательных систем с учетом их взвешенного осмысления, критической переработки и соответствующей адаптации к условиям российской системы образования, имеющей богатый опыт и традиции.

Список использованных источников

1. Зеер Э.Ф., Резер Т.М., Сыманюк Н.В. Трансформация функций преподавателей высшей школы в условиях неопределенности: постановка проблемы. *Образование и наука*. 2023;25(5):12–48. doi:10.17853/1994-5639-2023-5-12-48

2. Ратнер Ф.Л., Тихонова Н.В. Качество образования: педагогический аспект. *Высшее образование в России*. 2019;12:87–96. doi:10.31992/0869-3617-2019-28-12-87-96
3. Valeeva R.A., Kalimullin A.M., Baklashova T.A., Latypova L.A. Novice teacher induction in Russia: management and mentoring. In: Mena J., Clarke A., eds. *Teacher Induction and Mentoring*. Cham: Palgrave Macmillan; 2021:1–25. doi:10.1007/978-3-030-79833-8_1
4. Айдарова Е.В. Бедственное положение учителей и уход студентов-педагогов из профессии. Воспринимаемое, переживаемое и понимаемое пространство школы. *Вопросы образования*. 2016;2:183–207. doi:10.17323/1814-9545-2016-2-183-207
5. Ingersoll R.M., Strong M. The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Education Research*. 2011;81(2):201–233. doi:10.3102/0034654311403323
6. Чернявская А.П., Данилова Л.Н. Роль педагога-наставника в адаптации молодого учителя. *Ярославский педагогический вестник*. 2019;4(109):62–70. doi:10.24411/1813-145X-2019-10453
7. Cornu B. Teacher education in France: universitisation and professionalisation – from IUFMs to ESPEs. *Education Inquiry*. 2015;6(3):289–307. doi:10.3402/edui.v6.28649
8. Feuillet P., Prouteau D. De l'entrée à la sortie de l'éducation nationale. *Education & Formations*. 2020;101:99–124. doi:10.48464/ef-101-05
9. Марголис А.А., Аржаных Е.В., Хуснутдинова М.Р. Институционализация наставничества как ресурс профессионального развития российских педагогов. *Вопросы образования*. 2019;4:133–159. doi:10.17323/1814-9545-2019-4-133-159
10. Руденко И.В., Саркисова И.В. Наставничество как форма научно-методического сопровождения профессионального развития будущих педагогов. *Научный вектор Балкан*. 2021;5(2):15–20. doi:10.34671/SCH.SVB.2021.0502.0003
11. Воскресасенко О.А., Варникова О.В., Константинов В.В., Пашковская С.С., Щелина Т.Т. Наставничество в системе обеспечения адаптации молодых педагогов в общеобразовательной организации. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2022;9:88–95. doi:10.24158/spp.2022.9.13
12. Hobson A.J., Ashby P., Malderez A., Tomlinson P.D. Mentoring beginning teachers: what we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*. 2009;25(1):207–216. doi:10.1016/j.tate.2008.09.001
13. Осипов П.Н. Наставничество как социально-педагогический феномен. *Управление устойчивым развитием*. 2023;1(44):102–108. doi:10.55421/2499992X_2023_1_102
14. Ирисметова И.И., Масалимова А.Р., Баянов Д.И. Реализация научно-методического обеспечения подготовки наставников в условиях современных предпрудприятий. *Казанский педагогический журнал*. 2022;6:175–181. doi:10.51379/KPJ.2022.157.7.022
15. Дудина Е.А. Наставничество одаренных как психолого-педагогическая проблема. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2022;2(220):39–49. doi:10.23951/1609-624X-2022-2-39-49
16. Gagnon B., Goyette N., Ouellet M. La création d'un modèle d'accompagnement mentorale, d'un dispositif de développement professionnel et d'un répertoire de ressources pour soutenir le développement d'un agir compétent chez les enseignants mentors dans un centre de services scolaire. *Enjeux et société: Approches transdisciplinaires*. 2022;9(2):120–149. doi:10.7202/1092843ar
17. Vivegnis I. Quelles compétences pour accompagner des enseignants débutants ? Étude multicas. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. 2020;55(2):1–21. doi:10.7202/1077970ar
18. Martineau S., Mukamurera J. Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*. 2012;1(2):45–62. doi:10.7202/1009059ar
19. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2019;3:4–18. doi:10.24411/2307-4264-2019-10301

20. Базарнова Н.Д. Эффективные практики педагогического наставничества в период с 1931 по 1953 гг. *Гуманитарные науки и образование*. 2022;13(1):7–12. doi:10.51609/2079-3499_2022_13_01_07
21. Яковлева Э.И., Красилова И.Е. Из опыта поддержки молодых педагогов в странах ЕС. *Образование и наука*. 2016;5(134):158–175. doi:10.17853/1994–5639–2016–5–158–175
22. Vivegnis I. La formation des mentors de futurs enseignants: comment s’y prendre? In: Raucent B., ed. *Accompagner les étudiants: Rôles de l’enseignant, dispositifs et mises en oeuvre*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur; 2021:329–350. doi:10.3917/dbu.rauce.2021.01.0329
23. Deprit A., Bernal Gonzalez A., Collonval P., Van Nieuwenhoven C. Accompagner l’enseignant débutant. Identifier les tâches spécifiques de l’enseignant débutant et moduler l’accompagnement en fonction de ses besoins. *Education & Formation*. 2019;e-315:47–63. Accessed September 01, 2023. https://orbi.umons.ac.be/bitstream/20.500.12907/9869/1/e_315_00_Editorial_BDL03.pdf
24. Zimmermann P., Demogeot N., Metz C., Flavier E. L’aide professionnelle individualisée, un dispositif local pour prévenir le décrochage professionnel des enseignants novices. *Les dossiers des sciences de l’éducation*. 2021;47:121–135. Accessed September 01, 2023. <https://hal.science/hal-03188367/>
25. Даммерер Й., Циглер В., Бартонек С. Тьюторство и коучинг как особые формы наставничества при вхождении в профессию молодых учителей. *Ярославский педагогический вестник*. 2019;1(106):56–69. doi:10.24411/1813-145X-2019-10278
26. Ciavaldini-Cartaut S. Multimodalité numérique en situation de supervision de stage. *Éducation permanente*. 2016;206:61–74.
27. Gouin J.-A., Colognesi S. Supervision à distance de la gestion de classe en enseignement primaire. In: Petit M. *Accompagner les stagiaires en enseignement à l’aide du numérique*. Éditions JFD; 2021:58–86.
28. Petit M., Dionne L., Brouillette L. Supervision de stage à distance: état de la recherche dans différents domaines de formation postsecondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. 2019;21(1):96–118. doi:10.7202/1061719ar
29. Dubos M., Dejean C. Le tutorat par coenseignement pour les bénévoles en contexte associatif. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. 2023;(21-1). Accessed September 01, 2023. <http://journals.openedition.org/rdlc/11900>
30. Baudrit A. *L’investigation collaborative: de la pratique d’enquête à la collaboration à distance*. Bruxelles: Peter Lang; 2023. 154 p.
31. Moussay S., Blanjoie V. Le tutorat mixte: tension entre deux logiques comme opportunité d’articulation entre activité et compétence. In: Chaliès Sébastien, Lussi Borer Valérie. *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance*. Octares Editions; 2020:82–92. Accessed September 01, 2023. <https://uca.hal.science/hal-03003995/>
32. Amathieu J., Chaliès S. Activités de formation des enseignants novices et trajectoire de satisfaction professionnelle: conceptualisation et illustration. *Activités*. 2021;18-2. doi:10.4000/activites.6670
33. Ravez C. Former à enseigner: activités, mutations, tensions. *Dossier de veille de l’Ifé*. 2023;143:1–40. Accessed September 01, 2023. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/143-mai-2023.pdf>
34. Netto S., Voulgre E., Villemonteix F. Agir avec les technologies comme néo-inspecteur de l’Éducation nationale: Entre acceptations et renoncements. *Le numérique à l’école primaire*. 2019;87–106. doi:10.4000/books.septentrion.99472
35. Духанина Л.Н. Роль восприятия школьного лидерства в эмоциональном выгорании и приверженности школе у российских учителей. *Интеграция образования*. 2022;26(4):722–739. doi:10.15507/1991-9468.109.026.202204.722-739

References

1. Zeer E.F., Rezer T.M., Symaniuk N.V. Transformation of the capabilities of higher school teachers in conditions of uncertainty: problem statement. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2023;25(5):12–48. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2023-5-12-48
2. Ratner F.L., Tikhonova N.V. Quality of education: pedagogical aspect. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2019;12:87–96. (In Russ.) doi:10.31992/0869-3617-2019-28-12-87-96
3. Valeeva R.A., Kalimullin A.M., Baklashova T.A., Latypova L.A. Novice teacher induction in Russia: management and mentoring. In: Mena J., Clarke A., eds. *Teacher Induction and Mentoring*. Cham: Palgrave Macmillan; 2021:1–25. doi:10.1007/978-3-030-79833-8_1
4. Aydarova E.V. Teachers' plight and trainees' flight: perceived, lived, and conceived spaces of schools. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2016;2:183–207. (In Russ.) doi:10.17323/1814-9545-2016-2-183-207
5. Ingersoll R.M., Strong M. The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Education Research*. 2011;81(2):201–233. doi:10.3102/0034654311403323
6. Chernjavskaja A.P., Danilova L.N. Teacher-mentor as an assistant in adaptation of the young teacher in school. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2019;4(109):62–70. (In Russ.) doi:10.24411/1813-145X-2019-10453
7. Cornu B. Teacher education in France: universitisation and professionalisation – from IUFMs to ESPEs. *Education Inquiry*. 2015;6(3):289–307. doi:10.3402/edui.v6.28649
8. Feuillet P., Prouteau D. De l'entrée à la sortie de l'éducation nationale. *Education & Formations*. 2020;101:99–124. (In French) doi:10.48464/ef-101-05
9. Margolis A.A., Arzhanykh E.V., Khusnutdinova M.R. Institutionalization of mentoring as a resource for professional development of Russian teachers. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2019;4:133–159. (In Russ.) doi:10.17323/1814-9545-2019-4-133-159
10. Rudenko I.V., Sarkisova I.V. Mentoring as a form of scientific and methodological support of the professional development of future teachers. *Nauchny Vektor Balkan = Scientific Vector of the Balkans*. 2021;5.2(12):15–20. (In Russ.) doi:10.34671/SCH.SVB.2021.0502.0003
11. Voskresaskenka O.A., Varnikova O.V., Konstantinov V.V., Pashkovskaya S.S., Shchelina T.T. Mentoring in the system of ensuring the adaptation of young teachers in a general education organization. *Obschestvo: sotsiologiya, psihologiya, pedagogika = Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*. 2022;9:88–95. (In Russ.) doi:10.24158/spp.2022.9.13
12. Hobson A.J., Ashby P., Malderez A., Tomlinson P.D. Mentoring beginning teachers: what we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*. 2009;25(1):207–216. doi:10.1016/j.tate.2008.09.001
13. Osipov P.N. Mentorship as a social and pedagogical phenomenon. *Upravlenie ustoychivym razvitiem = Sustainable Development Management*. 2023;1(44):102–108. (In Russ.) doi:10.55421/2499992X_2023_1_102
14. Irismetova I.I., Masalimova A.R., Bayanov D.I. Implementation of scientific and methodological support for the training of mentors in the conditions of modern enterprises. *Kazanskiy pedagogicheskij jurnal = Kazan Pedagogical Journal*. 2022;6:175–181. (In Russ.) doi:10.51379/KPJ.2022.157.7.022
15. Dudina E.A. Mentoring the gifted: educational and psychological perspectives. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2022;2(220):39–49. (In Russ.) doi:10.23951/1609-624X-2022-2-39-49
16. Gagnon B., Goyette N., Ouellet M. La création d'un modèle d'accompagnement mentorale, d'un dispositif de développement professionnel et d'un répertoire de ressources pour soutenir le développement d'un agir compétent chez les enseignants mentors dans un centre de services scolaire. *Enjeux et société: Approches transdisciplinaires*. 2022;9(2):120–149. (In French) doi:10.7202/1092843ar

17. Vivegnis I. Quelles compétences pour accompagner des enseignants débutants ? Étude multicas. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. 2020;55(2):1–21. (In French) doi:10.7202/1077970ar
18. Martineau S., Mukamurera J. Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*. 2012;1(2):45–62. (In French) doi:10.7202/1009059ar
19. Blinov V.I., Esenina E.J., Sergeev I.S. Mentoring in education: you need a well sharpened tool. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda = Professional Education and the Labor Market*. 2019;3:4–18. (In Russ.) doi:10.24411/2307-4264-2019-10301
20. Bazarnova N.D. Effective practices of pedagogical mentoring from 1931 to 1953. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye = The Humanities and Education*. 2022;13(1-49):7–12. (In Russ.) doi:10.51609/2079-3499_2022_13_01_07
21. Yakovleva E.N., Krasilova I.Y. From the experience of supporting young teachers in the EU countries. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016;5(134):158–175. (In Russ.) doi:10.17853/1994–5639–2016–5–158–175
22. Vivegnis I. La formation des mentors de futurs enseignants: comment s'y prendre? In: Raucent B., ed. *Accompagner les étudiants: Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en oeuvre*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur; 2021:329–350. (In French) doi:10.3917/dbu.rauce.2021.01.0329
23. Deprit A., Bernal Gonzalez A., Collonval P., Van Nieuwenhoven C. Accompagner l'enseignant débutant. Identifier les tâches spécifiques de l'enseignant débutant et moduler l'accompagnement en fonction de ses besoins. *Education & Formation*. 2019;e-315:47–63. (In French) Accessed September 01, 2023. https://orbi.umons.ac.be/bitstream/20.500.12907/9869/1/e_315_00_Editorial_BDL03.pdf
24. Zimmermann P., Demogeot N., Metz C., Flavie E. L'aide professionnelle individualisée, un dispositif local pour prévenir le décrochage professionnel des enseignants novices. *Les dossiers des sciences de l'éducation*. 2021;47:121–135. (In French) Accessed September 01, 2023. <https://hal.science/hal-03188367/>
25. Dammerer J., Ziegler V., Bartonek S. Tutoring and coaching as special forms of mentoring for young teachers starting their careers. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2019;1(106):56–69. (In Russ.) doi:10.24411/1813-145X-2019-10278
26. Ciavaldini-Cartaut S. Multimodalité numérique en situation de supervision de stage. *Éducation permanente*. 2016;206:61–74. (In French)
27. Gouin J.-A., Colognesi S. Supervision à distance de la gestion de classe en enseignement primaire. In: Petit M. *Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique*. Éditions JFD; 2021:58–86. (In French)
28. Petit M., Dionne L., Brouillette L. Supervision de stage à distance: état de la recherche dans différents domaines de formation postsecondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. 2019;21(1):96–118. (In French) doi:10.7202/1061719ar
29. Dubos M., Dejean C. Le tutorat par coenseignement pour les bénévoles en contexte associatif. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. 2023;(21-1). (In French) Accessed September 01, 2023. <http://journals.openedition.org/rdlc/11900>
30. Baudrit A. *L'investigation collaborative: de la pratique d'enquête à la collaboration à distance*. Bruxelles: Peter Lang; 2023. 154 p. (In French)
31. Moussay S., Blanjoie V. Le tutorat mixte: tension entre deux logiques comme opportunité d'articulation entre activité et compétence. In: Chaliès Sébastien, Lussi Borer Valérie. *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance*. Octares Editions; 2020:82–92. (In French) Accessed September 01, 2023. <https://uca.hal.science/hal-03003995/>
32. Amathieu J., Chaliès S. Activités de formation des enseignants novices et trajectoire de satisfaction professionnelle: conceptualisation et illustration. *Activités*. 2021;18-2. (In French) doi:10.4000/activites.6670

33. Ravez C. Former à enseigner: activités, mutations, tensions. *Dossier de veille de l'Ifé*. 2023;143:1–40. (In French) Accessed September 01, 2023. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/143-mai-2023.pdf>
34. Netto S., Voulgre E., Villemonteix F. Agir avec les technologies comme néo-inspecteur de l'Éducation nationale: Entre acceptations et renoncements. *Le numérique à l'école primaire*. 2019;87–106. (In French) doi:10.4000/books.septentrion.99472
35. Dukhanina L.N. The role of perception of school leadership in emotional burnout and commitment to school among Russian teachers. *Integration of Education*. 2022;26(4):722–739. (In Russ.) doi:10.15507/1991-9468.109.026.202204.722-739

Информация об авторах:

Тихонова Наталия Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры европейских языков и культур Института международных отношений Казанского (Приволжского) федерального университета; ORCID 0000-0003-2112-4523; Казань, Российская Федерация. E-mail: nvtihonova@kpfu.ru

Ратнер Фаина Лазаревна – заслуженный деятель науки Республики Татарстан, обладатель медали им. К.Д. Ушинского, доктор педагогических наук, профессор-консультант кафедры теории и практики перевода Института международных отношений Казанского (Приволжского) федерального университета; ORCID 0000-0002-5686-8111; Казань, Российская Федерация. E-mail: faina.ratner@yandex.ru

Вергасова Ирина Яковлевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры европейских языков и культур Института международных отношений Казанского (Приволжского) федерального университета; ORCID 0000-0002-1517-9205; Казань, Российская Федерация. E-mail: iranabalaban@mail.ru

Вклад соавторов:

Н.В. Тихонова – обзор современных исследований по проблеме наставничества молодых учителей; обработка данных; подготовка инструментария опроса; анализ результатов эмпирического исследования; подготовка текста.

Ф.Л. Ратнер – постановка проблемы исследования; утверждение методологии; научное руководство; подготовка окончательной редакции текста.

И.Я. Вергасова – проведение теоретического анализа состояния проблемы исследования в отечественной и зарубежной науке, подготовка списка литературы.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 10.10.2023; поступила после рецензирования 27.03.2024; принята в печать 03.04.2024.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Nataliya V. Tikhonova – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of European Languages and Cultures, Institute of International Relations, Kazan Federal University; ORCID 0000-0003-2112-4523; Kazan, Russian Federation. E-mail: nvtihonova@kpfu.ru

Faina L. Ratner – Honored Scientist of the Republic of Tatarstan, Recipient of the Ushinsky Medal, Dr. Sci. (Education), Professor-Advisor, Department of Practice and Theory of Translation, Institute of International Relations, Kazan Federal University; ORCID 0000-0002-5686-8111; Kazan, Russian Federation. E-mail: faina.ratner@yandex.ru

Irina Y. Vergasova – Cand. Sci. (Philology), Associate Professor, Department of European Languages and Cultures, Institute of International Relations, Kazan Federal University; ORCID 0000-0002-1517-9205; Kazan, Russian Federation. E-mail: iranabalaban@mail.ru

Contribution of the authors:

N.V. Tikhonova – review of modern research on the problem of mentoring novice teachers; data processing; preparation of survey tools; analysis of the results of an empirical study; preparation of the text.

F.L. Ratner – statement of the research problem; approval of the methodology; scientific guidance; preparation of the final version of the text.

I.Y. Vergasova – a theoretical analysis related to the current state of the problem in Russia and abroad, formatting of references and citations.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 10.10.2023; revised 27.03.2024; accepted 03.04.2024.

The authors have read and approved the final manuscript.

Información sobre los autores:

Natalia Vladimirovna Tíjonova: Candidata a Ciencias de la Pedagogía, Profesora Asociada del Departamento de Lenguas y Culturas Europeas del Instituto de Relaciones Internacionales, Universidad Federal de Kazán; ORCID 0000-0003-2112-4523; Kazán, Federación de Rusia. Correo electrónico: nvtikhonova@kpfu.ru

Faina Lázarevna Rátner: Científica Honoraria de la República de Tatarstán, ganadora de la medalla en honor a K.D. Ushinsky, Doctora en Ciencias de la Pedagogía, profesora consultora del Departamento de Teoría y Práctica de la Traducción del Instituto de Relaciones Internacionales, Universidad Federal de Kazán; ORCID 0000-0002-5686-8111; Kazán, Federación de Rusia. Correo electrónico: faina.ratner@yandex.ru

Irina Yákovlevna Vergásova: Candidata a Ciencias de la Filología, Profesora Asociada del Departamento de Lenguas y Culturas Europeas del Instituto de Relaciones Internacionales, Universidad Federal de Kazán; ORCID 0000-0002-1517-9205; Kazán, Federación de Rusia. Correo electrónico: iranabalaban@mail.ru

Contribución de coautoría:

N.V. Tíjonova: revisión de investigaciones modernas sobre el problema de la mentoría de los profesores jóvenes, procesamiento de datos, preparación de instrumentos de encuesta, análisis de los resultados de la investigación empírica, preparación de textos.

F.L. Rátner: planteamiento del problema de investigación, aprobación de metodología, liderazgo científico, preparación de la versión final del texto.

I.Ya. Vergásova: realización del análisis teórico del estado del problema de investigación en la ciencia nacional y extranjera, elaborando una lista de referencias.

Información sobre conflicto de intereses. Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

El artículo fue recibido por los editores el 10/10/2023; recepción efectuada después de la revisión el 27/03/2024; aceptado para su publicación el 03/04/2024.

Los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.