

# ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

УДК 37.014

## Яковлева Элина Николаевна

*кандидат филологических наук, доцент, проректор по научной работе Государственного гуманитарно-технологического университета, Орехово-Зуево (РФ).*

*E-mail: mgopi@list.ru*

## Красилова Ирина Евгеньевна

*начальник отдела организации научных исследований Государственного гуманитарно-технологического университета, Орехово-Зуево (РФ).*

*E-mail: irinakrasilova@gmail.com*

## ИЗ ОПЫТА ПОДДЕРЖКИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В СТРАНАХ ЕС

**Аннотация.** Цель статьи – описание основных положений единой политики поддержки начинающих учителей в странах Европейского союза, в большинстве которых в настоящее время ощущается нехватка педагогических кадров. По разным причинам молодые учителя уходят из профессии, но количество покидающих педагогическое поприще можно существенно сократить, если в начале профессиональной деятельности оказывать им комплексную (личностную, социальную и профессиональную) помощь. Проблема оттока молодых кадров из общеобразовательных школ имеет место и в нашей стране. В связи с этим зарубежный опыт решения данной проблемы весьма актуален.

**Методы.** В работе использованы методы анализа, синтеза, обобщения.

**Результаты и научная новизна.** На основе содержания документов Европейской комиссии определены основные составляющие рекомендованной к внедрению в странах ЕС программы поддержки начинающих учителей на протяжении индукционного периода. Охарактеризованы необходимые элементы каждой из составляющих индукционной программы, предусматривающей четыре взаимосвязанные системы поддержки: наставничество (менторство), экспертное сообщество, поддержку коллег и саморефлексию. Дано краткое описание этих систем: видов поддержки, целей, ключевых факторов, видов деятельности. Перечислены также общие условия, необходимые для эффективной реализации индукционных программ.

**Практическая значимость.** Изложенные в статье материалы исследования могут быть полезны руководителям региональных министерств, терри-

ториальных управлений образования, общеобразовательных организаций при разработке системы мер по поддержке молодых учителей.

*Ключевые слова:* поддержка начинающих учителей, индукционный период, наставничество, профессиональное развитие.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-5-158-175

Статья поступила в редакцию 4.03.2016.

Принята в печать 26.04.2016.

### **Elina N. Yakovleva**

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Vice-rector for Scientific Work, State University of Humanities and Technologies, Orekhovo-Zuyevo (RF).*

*E-mail: mgopi@list.ru*

### **Irina Y. Krasilova**

*Head of Department for Scientific Research, State University of Humanities and Technologies, Orekhovo-Zuyevo (RF).*

*E-mail: irinakrasilova@gmail.com*

## **FROM THE EXPERIENCE OF SUPPORTING YOUNG TEACHERS IN THE EU COUNTRIES**

**Abstract.** *The purpose of the article is a description of the basic points of the uniform policy adopted in the European countries (EU members) targeted at the support of beginning teachers. At present, the majority of the European countries face shortage of teachers. For various reasons young teachers leave the profession. The number of such teachers can be reduced significantly if at the beginning of their professional career they are given complex support including personal, social and professional components. The problem of young teachers' outflow from comprehensive schools takes place in our country, too. That is why foreign experience of solving this problem is important.*

**Methods.** *Methods of analysis, synthesis and generalization of foreign experience are used.*

**Results and scientific novelty.** *After the analysis of the European commission documents, the main components of the program for the support of beginning teachers during the induction period, recommended for introduction in EU countries, are defined. Each component of the induction program (personal, social and professional) has a number of necessary elements characteristics of which are given in the article. The program provides four interconnected systems of support: mentoring, support of experts, support of colleagues and self-reflection. The article contains a short description of these systems (types of support, the*

purposes, key factors, kinds of activity, necessary conditions). The article gives also the main, general conditions necessary for effective implementation of induction programs.

*Practical significance.* The results of the research of the experience in EU countries on supporting beginning teachers during the induction period of their professional career can be useful to the heads of the regional ministries and territorial administrations of education, comprehensive schools developing a system of measures for supporting young teachers.

**Keywords:** support of the beginning teachers, induction period, mentoring, professional development.

DOI: 10.17853/1994-5639-2016-5-158-175

Received: 4.03.2016.

Accepted for printing: 26.04.2016.

В официальном заявлении Европейской комиссии «Повышение качества педагогического образования» отмечается, что школьные учителя играют роль посредников между быстро меняющимся миром и учащимися, которые входят в этот мир. Именно благодаря учителям молодые люди приобретают знания, умения, навыки, необходимые им и как гражданам, и как работникам (будущим специалистам в разных областях) [4, с. 2].

В настоящее время многие страны в разных регионах мира испытывают проблему нехватки педагогических кадров. Исследования показали, что потребность в школьных учителях сохранится в ближайшее время. Так, в Западной Европе подавляющее большинство опытных педагогов уходит из школы по достижении пенсионного возраста. Только приступающие к педагогической деятельности учителя часто остаются без поддержки и оставляют профессию в самом начале своей карьеры, так и не достигнув мастерства. В среднем каждый десятый начинающий педагог в странах ЕС покидает школу [3].

В сложившейся ситуации усилия национальных министерств образования европейских государств направлены на совершенствование всей системы подготовки учителей, включая отбор абитуриентов, качество их базового обучения, систематическую поддержку начинающих педагогов, создание условий для профессионального развития на протяжении всей карьеры [6–8].

На совещании в Гетеборге в сентябре 2009 г. по вопросам профессионального развития учителей и руководящих работников школ министры образования стран ЕС пришли к следующему соглашению: «С учетом возрастающих требований к педагогическим работникам и усложнением их роли учителям требуется доступ к эффективной личностной и профессиональной поддержке на протяжении всей карьеры, особенно на начальном этапе. <...>

Необходимо приложить усилия к тому, чтобы педагоги, только что получившие квалификацию, были обеспечены существенной, эффективной поддержкой и руководством в течение нескольких первых лет своей профессиональной карьеры» [3, с. 5]. Министры призвали правительства своих государств оказывать как профессиональную, так и личностную помощь всем начинающим учителям при введении их в профессию.

Роль педагога и школы в современном мире, действительно, сильно меняется. Классы становятся все более многонациональными. Повсеместное распространение получило инклюзивное образование, что требует от учителя умения работать с детьми, имеющими особые образовательные потребности, в условиях обычной школы. Все педагоги обязаны владеть современными информационно-коммуникационными технологиями [5]; должны обладать высоким инновационным потенциалом, ощущать потребность в постоянном самосовершенствовании, быть способными быстро принимать адекватные решения [1, с. 90]. В зарубежных публикациях последних лет учителя обозначены как наиболее важный фактор, влияющий на качество школьного обучения [3, с. 6]. В связи с этим повышается внимание к профессиональному развитию педагогов, начиная с получения ими соответствующего образования и заканчивая завершением карьеры.

Профессиональное развитие делится на три основных этапа. Первый – базовая подготовка в учебном заведении; второй – индукционный, или начало трудовой деятельности, первые самостоятельные шаги в профессии, когда учитель непосредственно сталкивается со школьной реальностью; третий – дальнейшее профессиональное совершенствование педагогов, сумевших справиться с трудностями профессионального становления.

В период, предшествующий разработке единой европейской политики по поддержке молодых учителей, больше внимания уделялось качеству профессиональной подготовки педагогов и созданию условий для профессионального развития учителей, уже имеющих некоторый опыт профессиональной деятельности. Сейчас же озабоченность вызывают прежде всего индукционный период и связанные с ним проблемы: недостаточная профессиональная компетентность начинающих педагогов и их быстрый уход из профессии.

В педагогическом сообществе ЕС есть общее понимание значения индукционного периода, от которого зависит, останется ли молодой учитель верен избранной специальности и продолжит свое совершенствование или же покинет педагогическое поприще навсегда. Этап вхождения в профессию длится не менее одного года и должен включать:

- поддержку со стороны наставников (менторов) и других коллег;
- сокращенную нагрузку без потери в заработной плате;

- доступ к необходимым ресурсам поддержки;
- участие в обязательной индукционной программе;
- возможность систематически применять на практике теоретические знания [3, с. 9].

Переход от роли обучающегося к роли учителя должен быть плавным [2, с. 5], для чего в настоящее время в половине стран ЕС разработаны специальные индукционные программы [14, с. 39]. Начинающие учителя нередко попадают в стрессовую ситуацию, когда они вынуждены брать на себя всю полноту ответственности за классы, в которых преподают свой предмет. Формально они уже считаются квалифицированными специалистами, подтверждением чему служат сертификаты / дипломы университета. Однако, попав в школу, вчерашние студенты остро ощущают нехватку опыта и иногда не выдерживают нагрузки. Многие, приступая к работе в школе, искренне уверены в том, что знают, как она функционирует, что нужно ученикам, чему и как учить. Но очень скоро возникают разнообразные вопросы, и молодые педагоги в поисках ответов прислушиваются к разговорам более опытных коллег или обращаются к ним за советом, и, если не получают внятных ответов или не находят должных примеров, как надо делать, уверенность падает и вполне естественно возникает сомнение: не ошиблись ли они, выбрав профессию учителя [3, с. 14].

Среди прочих проблем у начинающих учителей отмечаются:

- нехватка времени;
- отсутствие должного отклика или признания;
- переоценка своих возможностей;
- трудности в поиске баланса между работой и личной жизнью [3, с. 14].

Переход от обучения к исполнению трудовых обязанностей должен быть достаточно гибким не только в связи с риском ухода из профессии, но и для того, чтобы учитель не потерял свою индивидуальность. Необходимо добиваться интеграции профессиональных и личностных качеств [11, с. 147].

Первый опыт практической работы в качестве учителя очень важен для мотивации дальнейшей деятельности. Молодой педагог готов учиться, он многого ожидает и от собственных усилий, и от системы в целом, и, если он получает поддержку, скорее всего, его дальнейшая деятельность будет успешной [3, с. 14].

На повышении самооценки начинающего учителя положительно сказывается корпоративная культура, сформировавшаяся в образовательной организации. У молодых педагогов часто возникают свежие, оригинальные идеи, однако в школе они вынуждены адаптироваться к уже

сложившейся там культуре, которой свойствен консерватизм, не приветствующий новации. Индукционные программы призваны защитить начинающих учителей от давления со стороны доминантной культуры и помочь пробиться свежим идеям [3, с. 15].

Учреждения высшего образования должны быть вовлечены в реализацию индукционных программ. В течение адаптивного периода проверяется эффективность и качество базового педагогического образования, полученного в вузе, выпускники которого могут оценить, насколько хорошо их подготовили к реалиям практической работы в школе. Исходя из отзывов начинающих учителей, вузы могут корректировать свои учебные программы.

Индукционные программы в разных странах могут серьезно отличаться в зависимости от национальных особенностей системы образования. Такие программы могут быть формальными как обязательное условие получения лицензии (например, в Шотландии) или неформальными. Однако у этих программ основная цель – повышение мотивации учителей к продолжению профессиональной деятельности и сокращение числа молодых педагогов, оставляющих профессию в первые годы деятельности в школе. Все индукционные программы в странах ЕС предусматривают личностную, социальную и профессиональную поддержку выпускников педагогических специальностей.

**Личностная поддержка.** Начинающие учителя сталкиваются с трудными, стрессовыми ситуациями, вызывающими состояние напряжения и сомнения относительно собственной профессиональной компетентности и личностных качеств. Получив поддержку, молодые специалисты, как правило, успешно справляются с вызовами, их самооценка повышается, а вероятность ухода из профессии снижается.

Есть несколько элементов, которые составляют личностную поддержку начинающих учителей.

*Поддержка со стороны наставника (ментора) и / или коллег.* Полезно контактирование с другими молодыми педагогами для того, чтобы начинающий учитель убедился, что трудности, с которыми он столкнулся, не являются чем-то исключительным: с другими происходит то же самое. Поддержка должна состоять из реалистичных решений проблем.

*Безопасная среда.* Важно, чтобы возникающие проблемы и вызываемые ими эмоции обсуждались безотносительно оценки профессиональной компетентности молодых учителей. Лучше, если консультации проводятся наставником или коллегами, не отвечающими за определение уровня профессионализма учителя или за принятие решения о продлении с ним контракта.

*Сокращенная нагрузка.* Начинающим учителям требуется больше времени и усилий на подготовку к урокам. Это обстоятельство плюс не-

хватка опыта могут вызвать ощущение некомпетентности. Сокращение количества уроков (без изменения заработной платы) может быть очень существенной поддержкой молодому педагогу.

**Социальная поддержка.** Индукционная программа способна помочь начинающему учителю стать полноправным членом не только профессионального объединения учителей-предметников, но и школьного сообщества, куда наряду с педагогическими работниками входят учащиеся и родители. Взаимодействие с коллегами стимулирует оперативное получение ответной реакции и обмен идеями. Социальная поддержка способствует развитию сотрудничества между стейкхолдерами, заинтересованными в развитии школы: родителями, чиновниками системы образования, местным бизнес-сообществом, оказывающим поддержку образовательной организации, и т. д.

Можно выделить ряд элементов социальной поддержки.

*Поддержка со стороны наставника*, который знакомит молодого коллегу с правилами (включая «неписаные») и нормами, принятыми в данном учебном заведении.

*Совместная деятельность.* Применяются различные формы сотрудничества, например «со-преподавание», когда два или более учителей работают в одном классе или с одним учебным предметом и несут коллективную ответственность. Участие в командной работе (например, при выполнении проекта) помогает начинающим учителям стать членами школьного сообщества.

Важно, чтобы социальная поддержка (или значительная ее часть) осуществлялась в школе и в нее были вовлечены разные части сообщества школы. Так, родители учащихся тоже в ответе за успешное функционирование системы в целом, как и педагоги; а назначение наставника не освобождает директора от непосредственного участия в поддержке вновь прибывших сотрудников.

**Профессиональная поддержка** начинающих учителей нацелена не только на то, чтобы развивать их профессиональные компетентности. Индукционная программа должна способствовать повышению профессионализма педагогического состава школы в целом. Данный вид поддержки представлен двумя элементами.

*Вклад экспертов (преподавателей учреждений высшего образования).* Специальные курсы, мастер-классы или консультации экспертов могут быть организованы непосредственно в школе.

*Обмен знаниями между начинающими и опытными учителями (из разных школ)* может происходить, например, через участие в методических объединениях.

Профессиональная поддержка должна предусматривать различные виды деятельности, так как стили обучения у разных учителей отличаются: они могут обучаться индивидуально – через знакомство с методической литературой, эксперимент и рефлексию или же совместно – через деятельность в сотрудничестве с коллегами.

Компактно материалы Европейской комиссии о возможных видах поддержки молодых учителей [3, с. 19] представлены в табл. 1.

Таблица 1

Поддержка, необходимая начинающим учителям

Характеристики поддержки	Виды поддержки		
	Личностная	Социальная	Профессиональная
Цели	<ul style="list-style-type: none"> <li>● развивать идентичность в качестве учителя;</li> <li>● усиливать компетенции;</li> <li>● повышать уверенность в себе;</li> <li>● снижать уровень стресса и тревожности;</li> <li>● мотивировать;</li> <li>● предотвращать уход из профессии</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● осуществлять социализацию в школе и профессии;</li> <li>● способствовать кооперации;</li> <li>● содействовать обучению в сотрудничестве;</li> <li>● способствовать вовлечению в деятельность школьного сообщества</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● продолжить развитие профессиональных компетенций;</li> <li>● соединить базовое профессиональное образование с последующим профессиональным развитием;</li> <li>● развивать профессионализм начинающих учителей</li> </ul>
Основные требования	<ul style="list-style-type: none"> <li>● безопасная среда без оценивания;</li> <li>● уменьшенная нагрузка;</li> <li>● работа в качестве члена команды;</li> <li>● со-преподавание</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● работа в сотрудничестве;</li> <li>● со-преподавание;</li> <li>● работа в качестве члена команды;</li> <li>● работа в команде;</li> <li>● проектные группы</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● доступ к знаниям через обмен между начинающими и опытными учителями;</li> <li>● дальнейшее обучение (курсы);</li> <li>● консультации</li> </ul>
Релевантные системы поддержки	<ul style="list-style-type: none"> <li>● наставник;</li> <li>● коллега;</li> <li>● саморефлексия</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● наставник;</li> <li>● коллега</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● наставник;</li> <li>● коллега;</li> <li>● эксперт;</li> <li>● саморефлексия</li> </ul>
Прочие участники	<ul style="list-style-type: none"> <li>● руководители школы</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● руководители школы;</li> <li>● родители, сообщество</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● руководители школы</li> </ul>

В европейских странах в комплексных индукционных программах используются четыре взаимосвязанные системы поддержки: наставничество (менторство), система помощи экспертов, поддержка коллег и само-рефлексия.

*Наставничество (менторство)* – часть индукционной программы, которая включена в программу профессионального развития [20, с. 44]. С 80-х гг. прошлого века наставничество для начинающих учителей получило широкое распространение во многих странах мира [12, с. 207]. Эта поддержка на личностном, социальном и профессиональном уровнях, оказываемая опытным педагогом начинающему, рассматривается как инвестиция в новое поколение учителей [10, с. 7].

Встречи с наставником должны быть регулярными. Он направляет и стимулирует профессиональный рост молодого коллеги, используя различные подходы, формы и методы: тренинги, обсуждения, консультации и т. д. Наставничество в странах ЕС считается наиболее важным компонентом индукционных программ. При этом отмечается, что наставник должен иметь полное представление об индукционной программе в целом, ее целях и задачах [3, с. 19].

Если наставник дает оценку начинающему учителю, которая учитывается при принятии решений о сертификации или продолжении контракта, то начинающий учитель не будет чувствовать себя в безопасности и предпочтет не обращаться к наставнику с серьезными проблемами, а ограничится обсуждением незначительных текущих вопросов, чтобы формально поддерживать связь с наставником.

Очень важно, чтобы начинающий учитель получал помощь не только по общим направлениям педагогики, но и по содержанию, а также методике преподавания отдельного учебного предмета (предметов). Организационные схемы взаимодействия наставников и молодых педагогов могут быть разные [17]. Наставников, работающих с отдельным начинающим учителем, может быть несколько.

Наставничество в школе приносит безусловную пользу не только начинающим учителям, но и самим наставникам, которые совершенствуют свое профессиональное мастерство; и школе – в целом, благодаря созданию благоприятного климата доверия и поддержки.

Профессиональную поддержку начинающим учителям призвана оказывать *система помощи экспертов*, которые чаще всего являются преподавателями университета. Суть ее в обеспечении доступа к разнообразным ресурсам, включая методические, и профессиональной помощи квалифицированных работников вузов. В тех странах, где выпускники

педагогических специальностей проходят в школе испытательный период, завершающийся экзаменом, и только после этого им выдается сертификат / лицензия на право ведения преподавательской деятельности, экспертная система является ключевым компонентом индукционной программы, находящейся под контролем органов управления образованием, взаимодействующих с университетами. Поддержка экспертов осуществляется в форме семинаров и учебных курсов.

Помощь экспертов может носить и менее формальный характер: она может быть предоставлена в школе или вне ее по согласованию с университетом (посредством тренингов, семинаров, учебных курсов). Университеты могут предлагать собственные программы поддержки выпускников. Экспертами могут выступать и наиболее опытные учителя школ. Такая поддержка может осуществляться с применением дистанционных технологий [15, 16].

*Поддержка коллег* может быть организована в группах, объединяющих начинающих учителей одной или нескольких школ. На основе сетевого взаимодействия помощь оказывается коллегами на личностном, социальном и профессиональном уровнях. Данная система позволяет создать безопасную среду, в которой все начинающие учителя чувствуют себя свободно, поскольку наблюдают схожие с собственными проблемы у других коллег. Взаимодействие педагогов происходит очно или виртуально (в сети Интернет).

Наставничество и система поддержки коллег могут комбинироваться. Консультации наставника в одних случаях организуются индивидуально, в других – с группами начинающих учителей [19, с. 175], где они обсуждают проблемы, обмениваются опытом, совместно ищут варианты решения текущих профессиональных задач.

*Система саморефлексии* предполагает, как правило, запись результатов анализа в форме портфолио и дневников. Саморефлексия – обязательный компонент программы испытательного периода в тех странах, где портфолио необходимо для получения сертификата / лицензии учителя, однако практикуются формы саморефлексии и как часть кадровой политики отдельной школы. Начинающие учителя анализируют различные аспекты своей педагогической деятельности, пытаются осмыслить отклики коллег на свои уроки или внеклассные мероприятия, делятся собственными соображениями, что повышает степень доверия в образовательном сообществе.

В табл. 2 показаны взаимозависимые системы поддержки так, как они описаны в документах Европейской комиссии [3, с. 21].

Таблица 2

## Взаимозависимые системы поддержки

Системы	Наставничество	Поддержка экспертов	Поддержка коллег	Саморефлексия
1	2	3	4	5
Виды поддержки	<ul style="list-style-type: none"> <li>● профессиональная;</li> <li>● личностная;</li> <li>● социальная</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● профессиональная</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● профессиональная;</li> <li>● личностная;</li> <li>● социальная</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● профессиональная;</li> <li>● личностная</li> </ul>
Цели	<ul style="list-style-type: none"> <li>● стимуляция профессионального обучения;</li> <li>● создание безопасной учебной среды;</li> <li>● социализация в школьном сообществе</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● обеспечивать профессиональное развитие начинающих учителей;</li> <li>● развивать компетенции, связанные с содержанием учебного предмета и методикой его преподавания</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● создавать безопасную учебную среду;</li> <li>● совместно искать ответы на общие вызовы</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● содействовать метарефлексии на свое обучение;</li> <li>● способствовать росту профессионализма;</li> <li>● формировать отношение к обучению в течение всей жизни;</li> <li>● связывать базовое профессиональное образование с последующим профессиональным развитием</li> </ul>
Ключевые факторы	<ul style="list-style-type: none"> <li>● опытные, специально подготовленные учителя</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● эксперты в области преподавания (например, из педагогического вуза)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● другие начинающие учителя;</li> <li>● опытные учителя;</li> <li>● прочие коллеги</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● начинающий учитель</li> </ul>
Виды деятельности	<ul style="list-style-type: none"> <li>● инструктирование;</li> <li>● тренинг;</li> <li>● обсуждение;</li> <li>● консультирование;</li> <li>● координирование школьных мероприятий</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● семинары;</li> <li>● разнообразные курсы;</li> <li>● вспомогательные материалы;</li> <li>● ресурсы;</li> <li>● руководства, инструкции</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● сетевое взаимодействие в школе и между школами;</li> <li>● очные встречи (могут инициироваться виртуальным сообществом);</li> <li>● командное преподавание;</li> <li>● коллегиальная</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● размышления и анализ своей педагогической деятельности;</li> <li>● рецензии коллег;</li> <li>● система записей о приобретаемом опыте, результатах обучения, самоанализа (портфолио,</li> </ul>

1	2	3	4	5
			обратная связь (отклик)	дневники)
Необходимые условия	<ul style="list-style-type: none"> <li>● тщательный подбор наставников и начинающих учителей (их подопечных);</li> <li>● наставники должны разделять идеи, положенные в основу индукционной программы;</li> <li>● координация в школе;</li> <li>● фасилитация работы наставника (например, с помощью рабочей нагрузки);</li> <li>● специальная программа подготовки наставников</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● легкий доступ к внешним экспертным знаниям и рекомендациям;</li> <li>● подход, включающий оценочную функцию</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● сокращенная рабочая нагрузка, чтобы было время для кооперации и обмена опытом</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● сокращенная рабочая нагрузка, чтобы было время для рефлексии;</li> <li>● установленные стандарты, по которым педагогическая деятельность может быть оценена самими начинающими учителями</li> </ul>
Примечания	<ul style="list-style-type: none"> <li>● могут быть задействованы сразу несколько наставников (по общим вопросам педагогики и по отдельному учебному предмету)</li> </ul>	–	<ul style="list-style-type: none"> <li>● может совпадать с менторской системой, если используется групповое наставничество</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● может быть частью формальной национальной системы оценки для получения статуса учителя (сертификата / лицензии)</li> </ul>

**Условия для эффективной индукционной программы.** Для того чтобы четыре взаимосвязанные системы работали и индукционная программа для начинающих учителей была успешной, требуются финансовая поддержка, четкое обозначение ролей и ответственность стейкхолдеров, взаимодействие между различными элементами системы, общее понимание необходимости обучения и поддержки начинающих педагогов.

Финансовая поддержка включает сохранение приемлемого уровня заработной платы молодых учителей при сокращенной нагрузке. От наставников требуется подходить к своим обязанностям со всей серьезностью, чтобы помощь не носила чисто формальный характер. Наставникам также требуется сокращение рабочей нагрузки и материальное поощрение.

Индукционные программы должны финансироваться государством и местными органами власти. Одна из статей расходов – обеспечение участия вузов (университетов) в индукционной программе. Работа преподавателей по обучению / консультированию начинающих учителей, а также мониторингу подготовленности начинающих учителей к практической деятельности и дальнейшей корректировке учебных программ должна оплачиваться.

Роли и обязанности стейкхолдеров: начинающих учителей, наставников, руководителей школ, представителей вузов, местных органов управления образованием, министерств, профсоюзных организаций – должны быть четко обозначены и понятны всем участникам индукционных программ. Соотношение прав и обязанностей стейкхолдеров в разных странах ЕС отличается. Однако, как говорится в документах Европейской комиссии, решающее значение имеет взаимодействие, сотрудничество всех участников программы, которое осуществляется в разных формах: как координация действий, кооперация, со-конструирование (совместная разработка программ) и др.

Разработчикам и исполнителям индукционных программ следует позаботиться о том, чтобы профессиональное развитие начинающих учителей во время индукционного периода получило логическое продолжение и в последующие периоды педагогической карьеры.

Подготовка наставников (менторов) должна быть организована самым тщательным образом, начиная с отбора кандидатов на эту роль. Наставники должны не только являться опытными педагогами с большим стажем работы в школе, знанием учебных предметов и методики их преподавания, но и обладать хорошими знаниями в области психологии и уметь найти подход к подопечным. В документах Европейской комиссии подчеркивается необходимость внимательного и уважительного отношения к начинающим учителям, их идеям, которые могут быть полезными для всего образовательного сообщества школы [3, с. 24]. Таким образом поддерживается творческое начало в молодых педагогах, которым предоставляется возможность изменить что-то к лучшему, ведь это вероятно, было одним из основных мотивов выбора профессии.

Индукционные программы нуждаются в постоянном мониторинге. В настоящее время они оцениваются преимущественно самими участниками программ. Внешняя экспертная оценка, по мнению европейских исследователей, осуществляется пока не в должной мере [13, с. 97].

Несмотря на наличие подробных рекомендаций, подготовленных Европейской комиссией, не во всех странах ЕС индукционные программы получили широкое распространение. Среди лидеров Великобритании,

Болгария, Хорватия. Меньшее количество начинающих учителей участвуют в подобных программах в Швеции, Финляндии, Эстонии, Дании [18, с. 17]. Об эффективности индукционных программ свидетельствует тот факт, что большинство молодых педагогов, принявших в них участие, настроены на продолжение профессионального роста [18, с. 16], а это, в свою очередь, повышает вероятность того, что такие учителя не уйдут из школы.

*Статья рекомендована к публикации  
д-ром пед. наук, проф. А. Ф. Закировой*

### **Литература**

1. Глушечская Н. В., Сквородкина И. З. К проблеме адаптации к профессиональной среде выпускников педагогических направлений федерального университета // Вестник Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2014. № 18 (37). С. 90–97.
2. Eisenschmidt E. Implementation of Induction Year for Novice Teachers in Estonia. Dissertations on Social Sciences, 25. Tallinn: Tallinn University Press. 2006 [Electronic resource]. Available at: [http://www.ht.ut.ee/sites/default/files/ht/e\\_eisenschmidt\\_vaitekiri.pdf](http://www.ht.ut.ee/sites/default/files/ht/e_eisenschmidt_vaitekiri.pdf) (дата обращения: 07.02.2016).
3. European Commission. Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. 2010. P. 48 [Electronic resource]. Available at: [http://ec.europa.eu/education/library/publications/handbook0410\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/publications/handbook0410_en.pdf) (дата обращения: 07.02.2016).
4. European Commission. Improving the Quality of Teacher Education. Communication from Commission to the Council and the European Parliament. Brussels: European Commission. 2007. P. 16 [Electronic resource]. Available at: [http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/improving\\_the\\_quality\\_of\\_teacher\\_education\\_aug2007.pdf](http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/improving_the_quality_of_teacher_education_aug2007.pdf) (дата обращения: 07.02.2016).
5. European Commission. Supporting teacher competence development for better learning outcomes [Electronic resource] // Education and Training. July, 2013. P. 59. Available at: [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf) (дата обращения: 07.02.2016).
6. European Union. Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education (Official Journal C 300/6, 12.12.2007).
7. European Union. Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on preparing young people for the 21st century: an agenda for European cooperation on schools (Official Journal 2008/C 319/08, 13.12.2008).
8. European Union. Council Conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders (Official Journal 2009/C 302/04, 12.12.2009).

9. Feiman-Nemser S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching // *Teachers College Record*. 2001. Vol. 103. № 6. P. 1013–1055 [Electronic resource]. Available at: [http://www.brandeis.edu/mandel/questcase/Documents/Readings/Feiman\\_Nemser.pdf](http://www.brandeis.edu/mandel/questcase/Documents/Readings/Feiman_Nemser.pdf) (дата обращения: 07.02.2016).
10. Fletcher S. J., Mullen C. A. *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education*, SAGE Publications Ltd, London. 2012. 542 p.
11. Hagger H., McIntyre D. *Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press. 2006.
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. Vol. 25. P. 207–216.
13. Hulme M., Menter I. Teacher induction across the United Kingdom // P. Picard & L. Ria (Eds.), *Beginning teachers: a challenge for educational systems*. Lyon, France: ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation. CIDREE Yearbook. 2011. P. 83–104 [Electronic resource]. Available at: [http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB\\_11\\_Beginning\\_teachers.pdf](http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_11_Beginning_teachers.pdf) (дата обращения: 07.02.2016).
14. Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. European Commission /EACEA /Eurydice. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 140 p. [Electronic resource]. Available at: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/151en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151en.pdf) (дата обращения: 07.02.2016).
15. Koehler A. A., Kim M. C. Improving beginning teacher induction programs through distance education. *Contemporary educational technology*. 2012. № 3 (3). P. 212–233 [Electronic resource]. Available at: <http://www.cedtech.net/articles/33/334.pdf> (дата обращения: 07.02.2016).
16. Picard P., Ria L. Neopass@ction: a training tool for beginning teachers. In P. Picard & L. Ria (Eds.), *Beginning teachers: a challenge for educational systems*. Lyon, France: ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation. CIDREE Yearbook. 2011. P. 119–130 [Electronic resource]. Available at: [http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB\\_11\\_Beginning\\_teachers.pdf](http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_11_Beginning_teachers.pdf) (дата обращения: 07.02.2016).
17. Raaen F. D. Being a competent novice teacher: is it primarily a matter of implementing the appropriate mentoring scheme? // P. Picard & L. Ria (Eds.), *Beginning teachers: a challenge for educational systems*. Lyon, France: ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation. CIDREE Yearbook. 2011. P. 105–117 [Electronic resource]. Available at: [http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB\\_11\\_Beginning\\_teachers.pdf](http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_11_Beginning_teachers.pdf) (дата обращения: 07.02.2016).
18. The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013. Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe. European Commission. 2014. P. 38 [Electronic resource]. Available at: [http://ec.europa.eu/education/library/reports/2014/talis\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/2014/talis_en.pdf) (дата обращения: 07.02.2016).

19. Vögeli-Mantovani U., Bachmann M., Wälchli J.-F., Hofmaier M. Induction programmes for teachers in compulsory education: Organisation and content, recommendations and their implementation; analysis of the impact of induction programmes // P. Picard & L. Ria (Eds.), *Beginning teachers: a challenge for educational systems*. Lyon, France: ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation. CIDREE Yearbook. 2011. P. 171–190 [Electronic resource]. Available at: [http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB\\_11\\_Beginning\\_teachers.pdf](http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_11_Beginning_teachers.pdf) (дата обращения: 07.02.2016).

20. Wong H. K. Induction programs that keep new teachers teaching and improving // NASSP Bulletin. 2004. Vol. 88. № 638. [Electronic resource]. Available at: <http://newteacher.com/pdf/Bulletin0304Wong.pdf> (дата обращения: 07.02.2016).

## References

1. Glushchevskaya N. V., Skovorodkina I. Z. To the problem of adaptation of pedagogical profiles graduates of the federal university to the professional environment. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. G. i N. G. Stoletovyh. Seriya: Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki. [Bulletin of the Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletovykh. Series: Pedagogical and Psychological Sciences]*. 2014. № 18 (37). P. 90–97. (In Russian)

2. Eisenschmidt E. Implementation of Induction Year for Novice Teachers in Estonia. *Dissertations on Social Sciences*, 25. Tallinn: Tallinn University Press. 2006. Available at: [http://www.ht.ut.ee/sites/default/files/ht/e\\_eisenschmidt\\_vaitekiri.pdf](http://www.ht.ut.ee/sites/default/files/ht/e_eisenschmidt_vaitekiri.pdf). (Translated from English)

3. European Commission. Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. 2010. P. 48. Available at: [http://ec.europa.eu/education/library/publications/handbook0410\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/publications/handbook0410_en.pdf). (Translated from English)

4. European Commission. Improving the Quality of Teacher Education. Communication from Commission to the Council and the European Parliament. Brussels: European Commission. 2007. P. 16. Available at: [http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/improving\\_the\\_quality\\_of\\_teacher\\_education\\_aug2007.pdf](http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/improving_the_quality_of_teacher_education_aug2007.pdf). (Translated from English)

5. European Commission. Supporting teacher competence development for better learning outcomes [Electronic resource]. *Education and Training*. July 2013. P. 59. Available at: [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf). (Translated from English)

6. European Union. Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education (Official Journal C 300/6, 12.12.2007). (Translated from English)

7. European Union. Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on preparing young people for the 21st century: an agenda for European cooperation on schools (Official Journal 2008/C 319/08, 13.12.2008). (Translated from English)

8. European Union. Council Conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders (Official Journal 2009/C 302/04, 12.12.2009). (Translated from English)

9. Feiman-Nemser S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*. 2001. Vol. 103, № 6. P. 1013–1055. Available at: [http://www.brandeis.edu/mandel/questcase/Documents/Readings/Feiman\\_Nemser.pdf](http://www.brandeis.edu/mandel/questcase/Documents/Readings/Feiman_Nemser.pdf). (Translated from English)

10. Fletcher S. J., Mullen C. A. The SAGE handbook of mentoring and coaching in education, SAGE Publications Ltd, London. 2012. 542 p. (Translated from English)

11. Hagger H., McIntyre D. Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education. Maidenhead: Open University Press. 2006. (Translated from English)

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. Vol. 25. P. 207–216. (Translated from English)

13. Hulme M., Menter I. Teacher induction across the United Kingdom. In P. Picard & L. Ria (Eds.), *Beginning teachers: a challenge for educational systems*. Lyon, France: ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation. CIDREE Yearbook. 2011. P. 83–104. Available at: [http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB\\_11\\_Beginning\\_teachers.pdf](http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_11_Beginning_teachers.pdf). (Translated from English)

14. Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. European Commission /EACEA /Eurydice. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 140 p. Available at: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/151en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151en.pdf). (Translated from English)

15. Koehler A. A., Kim M. C. Improving beginning teacher induction programs through distance education. *Contemporary educational technology*. 2012. № 3 (3). P. 212–233. Available at: <http://www.cedtech.net/articles/33/334.pdf>. (Translated from English)

16. Picard P., Ria L. Neopass@ction: a training tool for beginning teachers. In P. Picard & L. Ria (Eds.), *Beginning teachers: a challenge for educational systems*. Lyon, France: ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation. CIDREE Yearbook. 2011. P. 119–130. Available at: [http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB\\_11\\_Beginning\\_teachers.pdf](http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_11_Beginning_teachers.pdf). (Translated from English)

17. Raaen F. D. Being a competent novice teacher: is it primarily a matter of implementing the appropriate mentoring scheme? In P. Picard & L. Ria (Eds.), *Beginning teachers: a challenge for educational systems*. Lyon, France: ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation. CIDREE Yearbook. 2011. P. 105–117. Available at: [http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB\\_11\\_Beginning\\_teachers.pdf](http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_11_Beginning_teachers.pdf). (Translated from English)

18. The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013. Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe. European Commission. 2014. P. 38. Available at: [http://ec.europa.eu/education/library/reports/2014/talis\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/2014/talis_en.pdf). (Translated from English)

19. Vögeli-Mantovani U., Bachmann M., Wälchli J.-F., Hofmaier M. Induction programmes for teachers in compulsory education: Organisation and content, recommendations and their implementation; analysis of the impact of induction programmes. In P. Picard & L. Ria (Eds.), *Beginning teachers: a challenge for educational systems*. Lyon, France: ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation. CIDREE Yearbook. 2011. P. 171–190. Available at: [http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB\\_11\\_Beginning\\_teachers.pdf](http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_11_Beginning_teachers.pdf). (Translated from English)

20. Wong H. K. Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*. 2004. Vol. 88. № 638. Available at: <http://newteacher.com/pdf/Bulletin0304Wong.pdf>. (Translated from English)