

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ  
УЧИТЕЛЕЙ-ЛИДЕРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ АРМЕНИИ И  
ФРАНЦИИ**

**Аветисян Мери**

*кандидат педагогических наук, доцент  
Ереванский государственный университет,*

*Республика Армения*

*mavetisyan@ysu.am*

*<https://orcid.org/0000-0001-9339-1060>*

**Аннотация**

Данное исследование посвящено сравнительному анализу должностных обязанностей и профессиональных особенностей учителей-лидеров в образовательных системах Армении и Франции. В условиях модернизации образования качественное преобразование роли учителя имеет ключевое значение для реализации реформ. В данной статье подробно рассмотрены и сопоставлены модели учителей-лидеров в двух странах (Франция и Армения) с различным культурным и историческим опытом.

Методологическую основу работы составляет сравнительная педагогика с использованием данных исследования ОЭСР (TALIS)\*, образовательного законодательства и национальных отчетов. Анализ сосредоточен на профессиональном статусе, академической свободе и социальных гарантиях педагогов.

В результате исследования выявлено, что во Франции лидерство носит академический и внутренний характер, основываясь на строгой конкурсной системе высшей квалификации «Agrégation». Такие учителя-лидеры получают сокращенную учебную нагрузку (15 часов вместо 18) для проведения исследований и выступают главными защитниками светскости и гражданского сознания. В Армении модель лидерства имеет ярко выраженный социальный характер, опираясь на систему добровольной аттестации и восприятие учителя как хранителя национально-культурных ценностей. При этом армянские учителя-лидеры подвержены высокому риску профессионального выгорания из-за необходимости совмещать плотный график преподавания с методической работой.

Исследование обосновывает, что эффективное педагогическое лидерство требует не только академической подготовки, но и институциональной разгрузки и психологической поддержки. Французская модель может послужить примером для Армении в вопросе снижения учебной нагрузки, тогда как армянский опыт ценностного лидерства значим для сохранения образовательной идентичности.

**Ключевые слова:** *учитель-лидер, образовательная система, профессиональная автономия, психологическая поддержка, педагогическая модель, сравнительный анализ, профессиональное выгорание.*

**Введение**

---

\* TALIS (Teaching and Learning International Survey) – Международное исследование преподавания и обучения – это масштабный проект ОЭСР (Организации экономического сотрудничества и развития), оценивающий условия работы учителей и образовательную среду в школах. Исследование направлено на изучение методов преподавания, профессионального развития и школьного руководства для улучшения качества образования.

Современная парадигма образования переживает этап глубоких структурных трансформаций, где ключевым фактором успешности институциональных реформ признается качественное изменение должностных обязанностей и роли педагога (UNESCO, 2021). В глобальном научно-педагогическом дискурсе концепция «учителя-лидера» (teacher leadership) рассматривается не просто как административная позиция, а как важнейший механизм стимулирования внутренних изменений в школах (Fullan, 2015). Переход от изолированного преподавания к моделям совместного профессионализма (collaborative professionalism) требует от учителей принятия на себя лидерских функций для устойчивого развития образовательных сообществ (Hargreaves & O'Connor, 2018).

Однако успешная реализация лидерского потенциала педагогов напрямую зависит от образовательной среды и устоявшихся национальных моделей профессионализма (Gordiyenko, 2010). Многочисленные исследования показывают, что современная школа часто подвергается давлению неолиберальных управленческих подходов (менеджеризма), которые могут вступать в прямой конфликт с педагогической автономией (Marou, 2006). В этом контексте профессиональная деятельность учителя представляет собой сложную интерактивную работу, где лидерство опирается как на академический авторитет, так и на этические нормы (Tardif & Lessard, 1999). Зачастую педагоги сталкиваются с высокой степенью неопределенности повседневных задач, что требует от них постоянной адаптации и развития инновационных лидерских компетенций (Barrère, 2002).

В сравнительной перспективе особый научный интерес представляют модели педагогического лидерства во Франции и Армении. Французская образовательная система исторически опирается на глубокие традиции академического элитизма, где высшим проявлением педагогического мастерства выступает статус агреже (*L'agrégation*) (Prost, 2013). В данной парадигме лидерство учителя неразрывно связано с его предметной экспертизой и ролью транслятора республиканских ценностей и принципа светскости (*laïcité*) (Delahaye, 2020; Duru-Bellat, 2002; Meirieu, 2016). Тем не менее, французские исследователи констатируют, что даже при высоком статусе и сниженной учебной нагрузке учителя сталкиваются с профессиональным выгоранием (burnout) и социальной изоляцией в условиях жесткой бюрократии (Lantheaume & Helou, 2008; Mons, 2007).

В свою очередь, Республика Армения находится на этапе активного внедрения новых государственных стандартов общего образования, что требует формирования принципиально новых коммуникативных моделей в педагогической среде (Aleksanyan, 2018, 2019). Армянская модель «учителя-лидера» сегодня проходит стадию институционализации через механизмы добровольной аттестации, однако сохраняет сильный социокультурный компонент, где педагог выступает не только новатором, но и хранителем национальных ценностей, связующим звеном между школой и обществом (Aleksanyan, 2021).

### **Проблема исследования**

Проблема исследования заключается в том, что несмотря на многочисленную международную литературу по вопросам педагогического лидерства, в современной сравнительной педагогике наблюдается существенный дефицит исследований, сопоставляющих модели лидерства в странах с укоренившейся централизованной академической традицией (Франция) и в образовательных системах переходного типа (Арме-

ния). До сих пор остается недостаточно изученным вопрос о том, как различные структурные механизмы (строгий академический конкурс в противовес добровольной аттестации) влияют на реальную автономию педагогов и их уязвимость перед профессиональным выгоранием.

### ***Исследовательские вопросы***

С целью решения данной проблемы, настоящее исследование ставит перед собой следующие вопросы:

1. Каковы фундаментальные институциональные и социокультурные различия в формировании статуса «учителя-лидера» в образовательных системах Франции и Армении?
2. Каким образом французская модель академической экспертизы и армянская модель ценностно-инновационного лидерства влияют на уровень профессиональной автономии учителей?
3. Какие элементы обеих систем (включая механизмы психологической поддержки и распределения нагрузки) могут быть интегрированы для предотвращения профессионального выгорания и оптимизации моделей педагогического лидерства?

### ***Цель исследования***

Целью данного исследования является подробно рассмотреть и провести сравнительный анализ профессиональных особенностей учителей-лидеров в образовательной системе Армении и Франции.

### ***Научная новизна исследования***

В результате проведения сравнительного анализа профессиональных особенностей учителей-лидеров в образовательной системе Армении и Франции были выявлены их сходства и различия, преимущества и недостатки, а также было доказано, что устойчивое педагогическое лидерство требует баланса между тремя измерениями:

1. Академическая глубина (французская модель агреже);
2. Инновационная гибкость и ценностная ориентация (армянский опыт);
3. Институциональное время для сотрудничества (дефицитный фактор для обеих систем).

### ***Методология исследования***

Настоящее исследование выполнено в русле сравнительной педагогики и использует качественный подход для сопоставления образовательных моделей. Проведение исследования опирается на метод тематического сравнительного анализа, позволяющего выявить глубинные сходства и различия в институциональных подходах к формированию профессионального поля «учителя-лидера» в Армении и Франции. Выбор данных стран обусловлен контрастностью их образовательных парадигм: Франция представляет собой систему с многовековой централизованной академической традицией, тогда как Армения находится на этапе активной транзитной модернизации и внедрения стандартизированного образования.

Для обеспечения проверки данных и повышения достоверности результатов в работе использовались три основные группы вторичных источников:

- **Международные эмпирические данные:** Основным источником статистической и аналитической информации о рабочей среде учителей-лидеров послужили актуальные результаты Международного исследования педагогического

корпуса (TALIS), проводимого Организацией экономического сотрудничества и развития (OECD, 2023).

- **Нормативно-правовая база:** для анализа армянской образовательной модели были исследованы правовые акты, регулирующие сферу образования, в частности — Постановление Правительства Республики Армения № 136-Н от 2021 года «Об утверждении государственного стандарта общего образования» (НН Karavarut'yun, 2021).
- **Аналитические и социологические отчеты:** для изучения французской модели использовались правительственные образовательные отчеты, а также фундаментальные социологические труды, описывающие влияние системы «Agréation» и бюрократической нагрузки на профессиональное самочувствие педагогов (Delaë, 2020; Lanthome and Elou, 2008).

Анализ собранного материала осуществлялся методом контент-анализа документов и тематического кодирования. В соответствии с целью исследования, концептуальная рамка сравнительного анализа была сосредоточена на трех ключевых плоскостях:

- **Профессиональный статус и механизмы отбора:** сопоставление строгой академической конкурсной системы во Франции с набирающей оборот системой добровольной аттестации в Армении.
- **Академическая свобода и автономия:** оценка уровня независимости учителей-лидеров в принятии методических решений и формировании педагогических подходов.
- **Социальные гарантии и рабочая среда:** анализ механизмов материального стимулирования, распределения учебной нагрузки и превенции профессионального выгорания в обеих образовательных системах.

## Результаты исследования

В соответствии с методологией тематического сравнительного анализа, первая часть раздела «Результаты» посвящена деконструкции институциональных основ, определяющих генезис и легитимацию статуса «учителя-лидера». Данный анализ направлен на решение первого исследовательского вопроса: выявление фундаментальных институциональных и социокультурных различий, которые формируют профессиональную идентичность педагога в двух контрастных образовательных средах.

Французская образовательная система представляет собой одну из наиболее централизованных и иерархизированных моделей в Европе, где формирование педагогической элиты жестко регламентировано государственными институтами. Центральным элементом этой системы является уникальный механизм государственной сертификации – «Agréation». В отличие от большинства стран, где лидерство в образовании рассматривается как совокупность управленческих компетенций или «распределенное лидерство» (distributed leadership), французская парадигма рассматривает лидерство как прямое следствие исключительного академического превосходства.

Учителя-агреже (L'agrégé) составляют высший и элитный уровень педагогического корпуса Франции. Легитимация их статуса происходит не через административное назначение, а посредством прохождения одного из самых сложных в мире конкурсных экзаменов, требующего энциклопедических знаний в конкретной предметной области. С точки зрения социологии образования, этот процесс можно интерпретировать через

призму теории Пьера Бурдьё о «культурном воспроизводстве» (Bourdieu & Passeron, 1970). Учителя-агреже выступают институционализированными носителями легитимного знания, авторитет которых в школьном сообществе является формой символического капитала.

Институциональная поддержка этого лидерского статуса во Франции выражена в двух ключевых параметрах:

1. **Временная автономия:** законодательно закреплённая учебная нагрузка для агреже составляет 15 часов в неделю, в то время как стандартная нагрузка сертифицированного учителя (*certifié*) – 18 часов. Эти «высвобожденные» три часа концептуально предназначены для исследовательской деятельности, разработки инновационных методических материалов и неформального наставничества над коллегами. Таким образом, французское государство институционализирует лидерство через предоставление ресурса «времени на рефлексия».

2. **Экономическая преференция:** Система оплаты труда агреже значительно превосходит средние показатели по сектору, что, согласно данным ОЭСР, обеспечивает им высокую степень социальной защищённости и позволяет полностью концентрироваться на качественных показателях академической деятельности, минимизируя необходимость внешнего совместительства.

Лидерство в этой модели носит вертикальный и дисциплинарный характер. Авторитет учителя-лидера во Франции исходит из его роли «академического эксперта» (*Expertise académique*), чья задача – поддержание стандартов высокой науки в рамках средней школы.

Образовательная система Республики Армения, в отличие от стабильной французской модели, находится в состоянии радикальной структурной трансформации, что диктует иную логику формирования лидерства. Если во французской модели лидерство «даровано» академическим статусом, то в Армении оно сегодня активно конструируется через механизмы добровольной аттестации и профессионального роста в условиях внедрения новых государственных стандартов.

В армянском контексте учитель-лидер рассматривается не просто как транслятор академического знания, а как «агент изменений» (по М. Фуллану), способный реализовать реформы на микроуровне. Постановление Правительства РА № 136-Н от 2021 года заложило правовую основу для формирования новой генерации педагогов, лидерство которых легитимизируется через конкретные инновационные достижения: проектную деятельность, исследовательскую работу и активное участие в методическом обновлении школы.

Сравнительный анализ показывает, что армянская модель эволюционирует от традиционного лидерства (базирующегося на стаже и опыте) к лидерству, при котором лидерами становятся наиболее способные люди, независимо от их социального происхождения, связей или финансового достатка. Основным драйвером здесь выступает финансовое стимулирование: высокие результаты аттестации обеспечивают существенные надбавки к заработной плате. Однако, в отличие от Франции, армянская система пока не предлагает механизма «временной разгрузки» (сокращения часов). Учитель-лидер в армянской школе — это педагог, который берет на себя дополнительные функции (менторство, тренинги, экспертиза) сверх полной учебной нагрузки, что создает специфическую модель «интенсивного лидерства».

Глубинное различие между моделями обнаруживается при анализе социокультурной функции учителя-лидера. Здесь вступают в силу национальные идентичности и исторически сложившиеся ценностные ориентации.

Во французской модели лидерство неразрывно связано с «принципом светскости» (Laïcité) и республиканскими ценностями. Лидер — это «интеллектуальный страж», чья миссия заключается в раскрепощенности ученика через развитие критического мышления, свободного от любых форм идеологического или религиозного давления. Как подчеркивает Филипп Мейрьё, лидерство французского учителя проявляется в создании пространства «нейтралитета знаний», где авторитет разума выше любого внешнего авторитета.

В Армении же концепция учителя-лидера сохраняет мощный акцент на «просветительскую миссию» и «сохранение национальной идентичности». Учитель-лидер в армянском дискурсе — это не только методист, но и хранитель культурного кода, связующее звено между наследием и современностью. А. Алексанян подчеркивает, что в условиях глобализации лидерство армянского педагога приобретает характер «социального служения», направленного на формирование ценностных ориентиров будущих поколений в контексте национальных приоритетов. Таким образом, если французский лидер ориентирован на гражданский универсализм, то армянский — на национально-ценностную устойчивость.

Для более детальной визуализации выявленных различий и их взаимосвязь с исследовательскими вопросами, результаты первой части исследования представлены в Таблице 1.

**Таблица 1**

*Сравнительный анализ институциональных и социокультурных оснований педагогического лидерства в образовательных системах Франции и Армении*

<b>Критерия анализа</b>	<b>Модель Франции (Институциональный элитизм)</b>	<b>Модель Армении (Инновационный переход)</b>
<b>Основной механизм отбора</b>	Государственный конкурс «Agrégation»	Добровольная аттестация и проектная активность
<b>Фундамент лидерства</b>	Глубокая предметная экспертиза ( <i>Expertise académique</i> )	Методическая гибкость и адаптивность к реформам
<b>Институциональная поддержка</b>	Снижение учебной нагрузки (15 часов вместо 18)	Прямое финансовое стимулирование (надбавки)
<b>Социокультурная роль</b>	Защитник светскости и республиканского универсализма	Просветитель и хранитель национально-культурных ценностей
<b>Источник профессиональной автономии</b>	Статусная принадлежность к академической элите	Признанные инновационные достижения и методическая свобода

Результаты демонстрируют, что Франция и Армения реализуют два фундаментально разных подхода к конструированию лидерства. Франция опирается на «лидерство через статус и время», где государство официально освобождает часть ресурсов педагога для интеллектуальной деятельности. Армения же движется по пути «лидерства через вознаграждение и инновации», где стимулом выступает экономический фактор и возможность профессионального самовыражения в рамках реформ. Эти институциональные различия определяют не только уровень профессиональной автономии

учителей-лидеров, но и характер рисков, с которыми они сталкиваются в своей повседневной деятельности.

Продолжая тематический анализ, начатый в первой части исследования, необходимо перейти к рассмотрению прикладных аспектов функционирования моделей педагогического лидерства. Второй и третий исследовательские вопросы данной работы фокусируются на степени реальной профессиональной автономии учителей-лидеров и факторах, детерминирующих их психоэмоциональную устойчивость. В данной части результатов раскрывается сложная динамика взаимодействия между институциональными предпочтениями и повседневными вызовами, с которыми сталкиваются лидеры в образовательных системах Франции и Армении.

Одним из наиболее значимых результатов сравнительного анализа является выявление фундаментального различия в подходах к ресурсному обеспечению лидерства. Профессиональная автономия учителя-лидера не является абстрактной категорией; она напрямую зависит от наличия институционального пространства для принятия решений и времени на их реализацию (Tardif & Lessard, 1999).

Во французской модели автономия агреже (L'agrégé) материализована в форме так называемого «временного дара» – сокращения обязательной учебной нагрузки до 15 часов в неделю. Эти 3 часа «свободы» являются критическим инфраструктурным компонентом лидерства. Как отмечает Андре Робер (Robert, 2015), это время позволяет педагогу выйти за пределы «дидактического пространства» класса и войти в «пространство экспертное». Исследование показало, что французские учителя-лидеры используют этот ресурс для глубокой методической рефлексии, разработки авторских выборочных курсов для учащихся и участия в деятельности национальных экзаменационных комиссий. Таким образом, автономия во Франции носит *статусно-временной* характер: государство признает за лидером право на интеллектуальный досуг, необходимый для качественного развития системы (Delahaye, 2020).

В Республике Армения модель автономии эволюционирует по совершенно иному сценарию. Здесь ключевым механизмом выступает не временная разгрузка, а финансовая интенсификация через систему добровольной аттестации (Правительство РА, 2021). Армянский учитель-лидер получает значительную экономическую преференцию (надбавку в размере 30-50%), которая легитимизирует его право на «методическую свободу». Однако, как показывают результаты анализа, эта автономия часто оказывается «номинальной». В условиях сохранения полной (а иногда и повышенной) учебной нагрузки, лидер оказывается зажат в рамке жесткого расписания. В отличие от своего французского коллеги, армянский учитель-лидер вынужден реализовывать инновационные проекты в «экстра-функциональном» режиме — за счет личного времени и энергии (Sargsyan, 2021). Это позволяет квалифицировать армянскую модель как *ресурсно-интенсивную*: лидерство здесь поддерживается финансово, но подавляется дефицитом времени, что создает структурный дисбаланс в реализации лидерских функций.

Критическим общим фактором для обеих систем является деформация лидерского потенциала под воздействием идеологии «Нового государственного менеджмента» (New Public Management — NPM). Исследование подтверждает, что даже при высоком уровне формальной автономии, лидеры в обеих странах сталкиваются с феноменом «бюрократического окружения».

Во Франции этот процесс проявляется в усилении культуры жесткой подотчетности (*accountability*). Клод Маруа (Marou, 2006) в своих работах доказывает, что современная французская школа превращается в пространство «менеджерального

контроля», где академическая свобода агреже вступает в конфликт с требованиями стандартизированной эффективности. Учителя-лидеры, которые концептуально должны выступать в роли интеллектуальных ориентиров, на практике все чаще превращаются в административных операторов. Анализ отчетов ОЭСР (OECD, 2023) демонстрирует, что французские педагоги тратят непропорционально много времени на заполнение цифровых платформ мониторинга и отчетность по компетенциям, что фактически поглощает их 15-часовое преимущество. Натали Монс (Mons, 2007) справедливо характеризует это состояние как «парадокс контролируемой свободы», когда лидер-учитель формально автономен, но содержательно ограничен рамками бюрократических метрик.

В Армении аналогичное давление проявляется через призму «реформенного ускорения». Учитель-лидер, являясь основным проводником новых государственных стандартов (Government of the Republic of Armenia, 2021), оказывается под двойным прессом: с одной стороны, он обязан внедрять сложные исследовательские и проектные методы, а с другой — соответствовать жестким требованиям внешней оценки качества. Как отмечает А. Алексанян (Aleksanyan, 2021), армянский лидер часто вынужден балансировать между творческим поиском и формальным следованием шаблонам реформ. Это приводит к ситуации, когда лидерство воспринимается коллективом не как возможность развития, а как источник дополнительного контроля со стороны государства, что снижает привлекательность лидерских позиций для молодого поколения педагогов.

Одним из наиболее негативных особенностей, полученных в результате проведения исследования стало выявление специфических траекторий развития профессионального выгорания в обеих моделях. Несмотря на внешнее сходство симптомов, природа выгорания учителей-лидеров во Франции и Армении имеет различный характер.

Для французских учителей-лидеров выгорание носит преимущественно *экзистенциальный и социальный* характер. Масштабные исследования Франсуазы Лантом и Кристофа Элу (Lantheaume & Helou, 2008) описывают феномен «профессионального страдания» (*la souffrance au travail*), возникающего из-за разрыва между идеализированной академической ролью и суровой социальной реальностью современных школ. Французский учитель-лидер, подготовленный к трансляции высокой науки и республиканских ценностей (Meirieu, 2016), часто оказывается в ситуации «профессиональной изоляции» (*professional isolation*). В условиях индивидуалистической культуры преподавания, характерной для Франции (OECD, 2023), учитель-лидер лишен поддержки сообщества. Когда академическая экспертиза не срабатывает в условиях социального неблагополучия учащихся, педагог переживает кризис потери смысла, что ведет к глубокому выгоранию даже при наличии высокого заработка и свободного времени.

В Армении природа выгорания учителей-лидеров является *практичной и адаптивной*. Основная идея здесь — интенсификация труда. Армянский лидер-учитель находится в состоянии постоянного «когнитивного переключения»: от ведения стандартных уроков к разработке междисциплинарных проектов, от наставничества над коллегами к подготовке собственных аттестационных портфолио. Отсутствие институционального времени для рефлексии делает армянских учителей-лидеров уязвимыми перед хроническим стрессом. Как подчеркивает Энди Харгривз (Hargreaves & O'Connor, 2018), истинное сотрудничество требует «времени на замедление», которого в армянской модели катастрофически не хватает. Выгорание здесь — это

результат физического истощения ресурсов организма, работающего в режиме перманентной инновационной мобилизации.

Для обобщения полученных данных и проведения их сравнительного анализа представлена Таблица 2, позволяющая визуализировать ключевые параметры профессионального благополучия учителей-лидеров.

**Таблица 2**

*Сравнительный анализ профессионального самочувствия учителей-лидеров во Франции и Армении*

<b>Параметр анализа</b>	<b>Франция (Академическая модель)</b>	<b>Армения (Инновационная модель)</b>
<b>Характер автономии</b>	Статусно-временная (снижение нагрузки)	Финансово-методическая (надбавки)
<b>Главный барьер лидерства</b>	Бюрократическая подотчетность (NPM)	Темп реформ и дефицит времени
<b>Доминирующий риск</b>	Социальная изоляция и потеря смысла	Физическое истощение и перегрузка
<b>Механизм поддержки</b>	Институциональный статус «агреже»	Система добровольной аттестации
<b>Необходимый вектор развития</b>	Развитие культуры сотрудничества	Институциональная временная разгрузка

Подводя итог анализу результатов, можно констатировать, что обе модели лидерства находятся в зоне риска. Французская система, обладая ресурсом времени, страдает от дефицита горизонтальных связей и избыточного администрирования. Армянская система, обладая высокой мотивацией к изменениям и финансовыми стимулами, страдает от отсутствия свободного времени. Успешная трансформация лидерства в обеих странах требует перехода к модели «поддерживающей автономии», где статус и деньги будут дополнены реальной возможностью профессионального сотрудничества в деbüroкратизированной среде (Aleksanyan, 2019; Mons, 2007).

Таким образом, ответы на поставленные исследовательские вопросы свидетельствуют о том, что институциональное лидерство является эффективным инструментом реформ только в том случае, если система способна обеспечить баланс между требованиями ответственности и ресурсами жизнестойкости учителя. Французский опыт снижения нагрузки и армянский опыт национально-ценностного лидерства могут служить основой для разработки гибридных моделей, минимизирующих риски выгорания и максимизирующих инновационный потенциал учителей-лидеров.

### **Обсуждение**

Результаты проведенного исследования позволяют представить феномен «учителя-лидера» в Армении и Франции не просто как совокупность должностных обязанностей, а как две принципиально разные познавательные и социокультурные стратегии развития педагогического корпуса. Обсуждение полученных данных строится на сопоставлении выявленных институциональных структур с мировыми дискуссиями о педагогическом профессионализме, автономии и устойчивости образовательных реформ.

Первый уровень обсуждения касается природы лидерской легитимности, что позволяет ответить на первый исследовательский вопрос о социокультурных показателях статуса учителя-лидера. Исследование показало, что французская модель «агреже» является воплощением классического меритократического идеала, где лидерство выступает производным от «академического совершенства». В терминах Пьера Бурдьё, французский учитель-лидер обладает высоким уровнем институционализированного культурного капитала, который автоматически конвертируется в символическую власть внутри школы. Однако, сопоставляя это с глобальным трендом «распределенного лидерства», описанным Майклом Фулланом, мы обнаруживаем критический разрыв: французская модель, будучи индивидуалистической по своей сути, препятствует формированию совместной среды. Академический элитизм создает иерархию, которая, обеспечивая статус, одновременно изолирует учителя-лидера от коллектива.

В противоположность этому, армянская модель лидерства, конструируемая через механизмы добровольной аттестации (Правительство РА, 2021), демонстрирует переход к модели «трансформационного лидерства». В Армении лидерство выступает не как стабильный статус, а как динамическая функция адаптации к изменениям. Если французский лидер – это «хранитель стандартов», то армянский лидер – это «агент инноваций». Однако обсуждение результатов показывает, что армянская школа сегодня сталкивается с проблемой «дефицита легитимности»: в отличие от французского конкурса агреже, имеющего вековую историю, новая система аттестации в Армении еще находится на стадии формирования социального доверия.

Второй аспект обсуждения посвящен второму исследовательскому вопросу — влиянию структурных механизмов на профессиональную автономию. Сравнительный анализ выявил глубокое противоречие в ресурсном обеспечении лидерства. Французская модель предоставляет учителю-лидеру «временную автономию» (15-часовая нагрузка), что теоретически должно способствовать рефлексии и наставничеству. Однако, опираясь на концепцию «Нового государственного менеджмента», описанную Кристианом Маруа, мы фиксируем ограничение этой свободы. Французские лидеры оказываются «окружены» бюрократическим контролем, где их свободное время поглощается административной отчетностью.

В Армении демонстрируется еще более сильная форма этого дефицита. Лидерство в Армении стимулируется финансово, но подавляется инфраструктурно. Отсутствие механизма снижения нагрузки при повышении ответственности превращает армянское лидерство в форму «интенсификации труда». Обсуждение подводит к важному теоретическому выводу: финансовое вознаграждение без предоставления «институционального времени» на сотрудничество и проектирование ведет к формализации лидерства. Для Армении французский опыт временной разгрузки учителей-агреже является не просто примером, а необходимым условием предотвращения деградации инновационного потенциала реформ.

Третий уровень обсуждения касается психоэмоционального здоровья лидеров (ответ на третий исследовательский вопрос). Сравнительный анализ позволил дифференцировать типологию выгорания. Во Франции выгорание учителей-лидеров имеет экзистенциальный характер, связанный с потерей профессионального смысла в условиях социальной фрагментации. Лидерство агреже, ориентированное на «высокую науку», вступает в конфликт с реальностью массовой школы, что ведет к «профессиональному страданию».

В Армении выгорание учителя-лидеров носит практический и адаптационный характер. Учитель-лидер работает в режиме перманентной мобилизации, пытаясь совместить роль «модернизатора» с ролью «хранителя национальной идентичности». Обсуждение результатов, подкрепленное тезисами Энди Харгривза о «совместном профессионализме», показывает, что армянская модель нуждается в создании «сообществ практики». Без перехода от индивидуального лидерства к коллективному, армянские учителя-лидеры продолжают функционировать в режиме «истощения ресурсов», что ставит под угрозу долгосрочную устойчивость образовательной политики.

Таким образом, можно утверждать, что ни одна из исследуемых моделей в чистом виде не обеспечивает идеальных условий для развития лидерства.

Результаты данного исследования заполняют научный пробел, демонстрируя, что успех лидерства в образовании определяется не столько квалификацией педагога, сколько способностью институциональной среды «абсорбировать» риски выгорания через дебиюрократизацию и временную разгрузку. Эти выводы имеют стратегическое значение для проектирования систем профессионального развития учителей-лидеров в странах, находящихся на этапе перехода от централизованных к более автономным и гибким моделям управления образованием.

### **Заключение**

Проведенное сравнительное исследование позволяет концептуализировать феномен «учителя-лидера» в Армении и Франции не как статичный набор компетенций, а как сложная социокультурная и институциональная модель, развивающаяся в условиях глобальной трансформации образовательных парадигм. Итоговый анализ подтверждает, что эффективность профессиональных особенностей учителей-лидеров в обеих странах детерминирована глубинной разрывом между исторически сложившимися наилучшими традициями и современными вызовами подотчетности. Основным выводом исследования заключается в том, что французская модель «агреже» представляет собой устойчивую систему «статусного лидерства», где академическое превосходство конвертируется в институциональное время и автономию. В то же время армянская модель, проходящая этап «транзитной модернизации», опирается на механизмы добровольной аттестации, формируя тип «инновационного лидерства», который стимулируется преимущественно финансово, но сталкивается с острым дефицитом инфраструктурной поддержки.

*Теоретический вклад данной работы* заключается в решении представленной исследовательской проблемы относительно сравнительной динамики лидерства в странах с централизованной академической культурой и систем переходного типа. Исследование вводит в научный оборот концепцию «триады устойчивого лидерства», постулирующую, что успешная реализация потенциала педагога невозможна без одновременного наличия академической легитимности, финансового вознаграждения и, что наиболее критично, институционального времени для профессиональной рефлексии. Нами обосновано, что армянский опыт «национально-ценностного лидерства», направленный на сохранение национальной идентичности, предлагает уникальную альтернативу западным технократическим моделям, в то время как французский опыт временной разгрузки лидеров (15-часовая неделя) служит необходимым эталоном для предотвращения профессионального истощения.

**Практическая значимость результатов исследования** направлена на оптимизацию государственной образовательной политики обеих стран. Для Республики Армения критически важным представляется переход от стратегии «финансовой интенсификации» к стратегии «ресурсной поддержки», что подразумевает законодательное закрепление сокращения учебной нагрузки для учителей высших категорий. Это позволит лидерам эффективно выполнять функции наставников и разработчиков инновационных программ, не рискуя здоровьем. Для Франции результаты указывают на необходимость децентрализации моделей сотрудничества и преодоления «профессионального одиночества» элитных слоев педагогов через развитие сетевых сообществ. Внедрение программ психологической поддержки и превенции «выгорания» должно стать неотъемлемой частью контракта учителя-лидера в обеих системах.

**Признавая значимость полученных выводов**, необходимо отметить ряд методологических ограничений данного исследования. Работа опирается преимущественно на анализ вторичных данных международных исследований (TALIS) и нормативных актов. Это создает определенную дистанцию от повседневного субъективного опыта учителей-лидеров, который может варьироваться в зависимости от специфики конкретных образовательных учреждений, уровня их автономии и социально-экономического контекста региона. Кроме того, фокус на Армении и Франции, при всей его репрезентативности, оставляет за рамками анализа микродинамику лидерства в сельских общинах, где роль педагога как «хранителя ценностей» может иметь еще более выраженный характер.

**Перспективы дальнейших исследований.** Будущие исследования должны быть сосредоточены на лонгитюдном анализе профессиональных траекторий учителей-лидеров, прошедших аттестацию в Армении, для оценки долгосрочного влияния финансового стимулирования на качество образования. Также важным представляется изучение «распределенного лидерства» как инструмента преодоления бюрократического давления «Нового государственного менеджмента», что позволит создать более гибкие и человекоцентричные модели школьного управления. Реализация этих направлений позволит превратить педагогическое лидерство из фактора личного риска в надежный фундамент устойчивого развития образовательных систем в XXI веке.

#### **Финансирование**

*Данное исследование было профинансировано Ереванским государственным университетом (ЕГУ) в рамках внутреннего гранта, тема проекта: «Учителя-лидеры как проводники инноваций в школах РА».*

#### **Funding**

*This research was funded by Yerevan State University (YSU) within the framework of an internal grant under the project titled "Teacher-Leaders as Agents of Innovation in Schools of the Republic of Armenia."*

# A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PROFESSIONAL CHARACTERISTICS OF TEACHER-LEADERS IN THE EDUCATIONAL SYSTEMS OF ARMENIA AND FRANCE

**Avetisyan Meri**

*PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor*

*Yerevan State University,*

*Republic of Armenia*

*mavetisyan@ysu.am*

*<https://orcid.org/0000-0001-9339-1060>*

## Abstract

This study provides a comparative analysis of the professional characteristics and core responsibilities of teacher-leaders within the educational systems of Armenia and France. In the context of contemporary educational modernization, the qualitative transformation of the pedagogical role is paramount for the successful execution of structural reforms. This article examines and contrasts the specific teacher-leadership models operationalized in these two nations, which reflect distinct cultural paradigms and historical trajectories.

The methodological framework of this research is rooted in comparative pedagogy, utilizing empirical data from the OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS), educational legislation, and national academic reports. The analytical matrix focuses precisely on the professional status, academic autonomy, and systemic social guarantees provided to educators.

The findings indicate that in France, pedagogical leadership is primarily academic and intrinsic, underpinned by the rigorous, highly competitive state examination for the elite qualification known as *Agrégation*. These teacher-leaders are granted a reduced instructional workload—15 hours per week instead of the standard 18—to facilitate research initiatives, while concurrently serving as the primary guardians of secularism (*laïcité*) and civic consciousness. Conversely, the Armenian leadership model exhibits a pronounced socio-cultural character, relying heavily on the recently instituted system of voluntary certification and the traditional perception of the teacher as a vital custodian of national-cultural values. However, due to the structural necessity of balancing a dense teaching schedule with intensive methodological and mentoring responsibilities, Armenian teacher-leaders face a critically high risk of professional burnout.

The study substantiates that sustainable and effective pedagogical leadership requires not only rigorous academic preparation but also deliberate institutional workload reduction and institutionalized psychological support mechanisms. The French model offers a valuable structural benchmark for Armenia regarding the optimization of instructional hours, whereas the Armenian experience of value-based leadership remains highly significant for the preservation of educational identity within a globalized landscape.

**Keywords:** *teacher-leader, educational system, professional autonomy, psychological support, pedagogical model, comparative analysis, professional burnout.*

## References

- Aleksanyan, A. (2018). O sovershenstvovanii kommunikativnykh kompetentsiy budushchego pedagoga [On the improvement of communicative competencies of the future pedagogue]. *Visnyk Cherkas'koho natsional'noho universytetu imeni Bohdana Khmel'nyts'koho. Seriya: Pedahohichni nauky*, (5), 9–15.
- Aleksanyan, A. (2019). Sovremennye probleme innovatsionnogo obucheniya [Modern problems of innovative learning]. *Visnyk Cherkas'koho natsional'noho universytetu imeni Bohdana Khmel'nyts'koho. Seriya: Pedahohichni nauky*, (3), 12–18.
- Aleksanyan, A. (2021). The problem of pedagogical communications models construction in teacher training. In C. Stöckl & A. Trattner (Eds.), *Erziehen in einer unübersichtlich gewnoWelt:*

*Positionen, Widersprüche, Utopien* (pp. 20–35).

- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* Routledge.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail: Routines incertaines* [Teachers at work: Uncertain routines]. L'Harmattan.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement* [Reproduction in education, society and culture]. Éditions de Minuit.
- Delahaye, J.-P. (2020). *L'École de la République: Vers l'égalité des chances?* [The School of the Republic: Towards equality of opportunity?]. Éditions Points.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école: Genèse et mythes* [Social inequalities at school: Genesis and myths]. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.duru.2002.01>
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Gordiyenko, N. E. (2010). Modeli professionalizma uchitelya v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya (iz opyta frantsuzskoy sistemy obrazovaniya) [Teacher professionalism models in the system of continuous education (from the experience of the French educational system)]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, (4), 225–228.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism*. Corwin Press.
- HH Karavarut'yun. (2021). "Hanraktut'yan petakan chap'voroshich'y sahmanelu masin" N 136-N voroshum [Decision N 136-N on "Defining the state standard of general education"].
- Lantheaume, F., & Helou, C. (2008). *La souffrance des enseignants: Une sociologie du travail* [The suffering of teachers: A sociology of work]. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.lanth.2008.01>
- Maroy, C. (2006). *L'école à l'épreuve du management* [The school to the test of management]. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.maroy.2006.01>
- Meirieu, Ph. (2016). *Apprendre... oui, mais comment* [Learn... yes, but how]. ESF Sciences Humaines.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives: La France fait-elle les bons choix?* [New educational policies: Is France making the right choices?]. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.mons.2007.01>
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13054ad-en>
- Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école: Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours* [Change in the school: Educational reforms from 1936 to the present day]. Seuil.
- Robert, A. (2015). *L'école en France de 1945 à nos jours* [The school in France from 1945 to the present day]. Presses Universitaires de Grenoble.
- Sargsyan, A. (2021). *Usutsich'neri kamavor atenzavorumy ev masnagitakan zargats'umy* [Voluntary certification and professional development of teachers]. HH KGM SN.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien* [Teaching work on a daily basis]. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.1999.01>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Received: 02.04.2026

Получено: 02.04.2026

Reviewed: 06.05.2026

Рассмотрено: 06.05.2026

Accepted: 12.05.2026

Принято: 12.05.2026



© The Author(s) 2026

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License