

*Локшина Олена*

*доктор педагогічних наук, завідувач  
лабораторії порівняльної педагогіки  
Інституту педагогіки Національної  
академії педагогічних наук України*

## **ЄВРОПЕЙСЬКІ КОНЦЕПЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ**

*У статті представлено огляд ключових положень концепцій професійної підготовки вчителів, розроблених європейськими вченими. Автор привертає увагу до різних європейських концепцій для вирішення педагогічних проблем професійної підготовки вчителів, трансформації старого змісту на новий з чітким передбаченням результатів навчання.*

**Ключові слова:** *концепція, професійна підготовка, підготовка вчителя.*

*В статье раскрыто ключевые основы концепций профессиональной подготовки учителей, разработанных европейскими учеными. Автор привлекает внимание к разным европейским концепциям для решения педагогических проблем профессиональной подготовки учителей, трансформации старого содержания на новый с четким предвидением результатов обучения.*

**Ключевые слова:** *концепция, профессиональная подготовка, подготовка учителя.*

*This paper explores the key positions of the conceptions of professional training of teachers written by European scientists. It points to the different European conceptions to decide educational problems of professional training of teachers and transformation from old to new content with clear prediction of the educational results.*

**Key words:** *European conceptions, professional training, teachers training.*

Педагогічна освіта в Україні у XXI ст. в умовах глобальних трансформацій світового рівня покликана готувати вчителів, майстерність яких передбачає ефективний розвиток української економіки, розбудову державності, виховання свідомих громадян, кваліфікованих фахівців, всебічно розвинутих особистостей з широким кругозором та вмінням постійно вчитися. Це обумовлює модернізацію професійної підготовки вчителя, що актуалізує науково-педагогічні дослідження з метою покращення якості професійної діяльності педагога у напрямі відповідності світовим стандартам підготовки педагогів. У цьому контексті дослідження позитивів зарубіжного досвіду є нагальним завданням для української педагогічної науки.

Серед українських компаративістів проблему професійної підготовки вчителів на Заході досліджують В. Базуріна, В. Гаманюк, О. Голотюк, В. Грачева, Я. Морітц, В. Семилетко, Л. Пуховська та ін.

Метою цієї статті є огляд ключових положень концепцій професійної підготовки вчителів, розроблених європейськими вченими.

Проблемі професійної підготовки вчителя приділена значна увага у таких європейських документах, як: рекомендації ЮНЕСКО та МОП (Міжнародна організація праці) «Становище і статус учителів» (1996 р.), міжнародна наукова доповідь «Учителі і навчання у світі, що змінюється» (1998 р.), дослідження Міжнародної Академії Освіти та Міжнародного Бюро Освіти «Професійне навчання вчителя та його розвиток» (2008 р.), програми «Європейського центру професійної освіти» (2009 р.), доповідь Ради Європи «Результати стратегічної європейської співпраці у навчанні та професійній підготовці» (2009 р.) тощо.

Помітними доробками у царині професійної підготовки вчителів є праці європейських науковців, серед них значний інтерес становлять: Ч. Банах, Дж. Б'ютінок (Нідерланди), Г. Квятковська, Г. Коморовська, А. Котушевч, Т. Левовіцький, Д. Макінтур, А. Т. Пірсон, (Польща), Д. Фіш, Л. Шульман (Великобританія).

Враховуючи потреби нової генерації у змінному світі і використовуючи найновіші педагогічні досягнення, польський науковець Ч. Банах у своїй науковій роботі «Концепції та освітні цілі вчителів» характеризує підготовку вчителя як:

- відкриту та інноваційну у формуванні пізнавальних, мовних, ціннісних, інтерпретаційних, інтерперсональних, комунікаційних компетенцій;
- еластичну, що передбачає впровадження у педагогічне мислення різноманітності та варіативності;
- гуманізаційну і гармонійну у виконанні різних ролей;

- наукову, інтеграційну та інтердисциплінарну в межах змісту та організації підготовки;
- безперервну самоосвіту для постійного вираження педагогічних ідей [1, с. 111].

Фундаментальні дослідження щодо розробки змісту і методів професійної підготовки вчителя в європейському педагогічному просторі провела група вчених Стенфордського університету під керівництвом Л. Шульмана. Дослідники обґрунтували сім категорій навчання майбутнього вчителя і називають їх «базою знань учителя» [2, с. 64–65]:

- 1) спеціальні знання (зміст дисциплін, що буде викладатися);
- 2) загальні педагогічні знання (наголос на широких принципах організації навчального процесом та управління ними при викладанні свого предмета);
- 3) технологічні знання (знання і розуміння шкільної навчальної програми з особливим акцентом на тих програмах і матеріалах, якими вчитель послуговується як «виробничими інструментами»);
- 4) педагогічний зміст знань (своєрідна сукупність змісту спеціальних знань, знання педагогіки, методики; спеціальна форма розуміння змісту вчителем);
- 5) знання учнів, їх характеристик;
- 6) загальні знання освітнього контексту (від малої групи чи класу, управління шкільними округами та фінансування їх до особливостей громад та культур);
- 7) знання мети, кінцевих результатів навчання, їх філософської та історичної основи.

Варто підкреслити те, що проблема підготовки вчителя розглядається у концепціях педагогічної освіти по-різному. Наприклад, концепція «навчання через практику», яку представляє Д. Фіш, висвітлює проблеми сучасної педагогічної освіти. Найбільший акцент автор робить на взаємозв'язку теорії з практикою. Вона стверджує, що кожна теорія базується на практиці і придатна лише тоді, коли вдосконалює реальну практику і вимагає починати підготовку педагогів саме з педагогічної практики [5, с. 59–60].

Головна особливість концепції – усвідомити педагогам, яким видом діяльності є навчання та учіння. Автор виокремлює два види навчальної діяльності. Перший – це діяльність, в основі якої формуються прості вміння, набуті методом вправ. Другий виступає тоді, коли навчальна діяльність складна, більш інтелектуальна, ніж інструментальна. Її характер ближчий до мистецтва, ніж до науки. Навчання та учіння за характером діяльності в однаковій мірі є і наукою, і мистецтвом [5, с. 60–65].

Також Д. Фіш розрізняє такі поняття, як «навчання з практики» і «навчання через практику». Перший тип навчання відображає показ та спостереження дій, які багаторазово повторюють, щоб виконувати їх досить

добре. Метою цієї форми навчання є скрупульозне відтворення зразка діяльності. А другий тип «навчання через практику» ставить за мету розширити у студента розуміння навчального процесу. Такий тип пізнання дає глибші і цінніші знання. Д. Фіш вважає, що знати, спостерігаючи педагогічні реалії, та знати на основі самостійної роботи – означає знати зовсім по-іншому, здобути зовсім інші педагогічні знання. «Навчання через практику» не залежить від якості практики, яку спостерігають або проходять самостійно, оскільки воно полягає не в копіюванні практики (навчання від практиків), а в рефлексіях над нею [5; 6].

Автор у своїй концепції також описує конкретні способи навчання через практику. Основною умовою ефективного навчання виступає розвиток професійної самоосвіти вчителя. Вчитель, який усвідомлює свої слабкі і сильні сторони, знає свою особистість і психологічні переваги, успішніше займається професійною діяльністю. Він зможе правильно користуватись здобутим досвідом і вміннями.

Спільні погляди у підготовці вчителя знаходимо у наукових працях нідерландського вченого Дж. Б'ютінка, який розробив концепцію практичних знань щодо навчання. Під «практичними знаннями щодо навчання» автор розуміє усі пізнавальні здібності, знання, досвід, цінності майбутнього вчителя, які він використовує у своїй професійній діяльності співпрацюючи з учнями. Дж. Б'ютінок виділяє такий зміст головних категорій практичних педагогічних знань:

- 1) аналіз соціальної поведінки учнів;
- 2) вивчення поведінки учнів у процесі навчання;
- 3) організація уроків;
- 4) власна поведінка вчителя;
- 5) викладання певної дисципліни [2].

З точки зору Дж. Б'ютінка, практичні знання у процесі педагогічної роботи мають професійне значення і є важливим орієнтиром у вирішенні різносторонніх, педагогічних проблем та конкретних задач. Нідерландський учений стверджує, що під час підготовки педагога потрібно більше уваги приділяти саме педагогічним практичним знанням, і в меншій мірі зосереджувати орієнтацію студента на теоретичні знання та науково-дослідну літературу. А для ефективного оволодіння практичними знаннями науковець пропонує забезпечувати майбутніх учителів різноманітними джерелами інформації, педагогічним досвідом, організовувати різні види педагогічної діяльності тощо.

Ще однією цінною концепцією є «Модульна концепція університетської

педагогічної підготовки» розроблена польськими педагогами А. Котушевич та Г. Квятковською. У модульній концепції освіти засадничим положенням проголошується: основою здобуття знань повинно бути виконання різноманітних практичних дій (у реальних чи штучно створених ситуаціях), а також різних інтелектуальних операцій, таких як: доведення, підсумовування, абстрагування, узагальнення і т.п.

Модульна концепція підготовки педагогів є студенто-орієнтованою: вона передбачає ознайомлення з індивідуальними потребами й нахилами студента. Наслідком реалізації цього положення є перенесення акценту з навчального процесу на особистість студента, посилення ролі самостійного навчання, а також обмеження керування процесом навчання з зовні. Студент самостійно обирає шлях навчання, добирає тематику, форми семінарських занять, а також форми активної роботи на заняттях [5, с. 182].

З метою реалізації основних положень концепції запропоновано конкретні шляхи роботи з програмою. Перший етап цієї роботи полягає у виділенні та ідентифікації знань та досвіду студента, які є основним показником змісту і форм навчання. Це відбувається тоді, коли студент опиняється перед вирішенням певних професійних завдань. Тематично ці завдання пов'язані з ключовими елементами педагогічних кваліфікацій. Метою завдань є визначення набутих студентом знань та досвіду. Другий етап полягає у реалізації визначених завдань. Третій – у презентації здобутого досвіду. Він веде до структурування цього досвіду. Пропонуючи розв'язки завдань, студент одночасно інформує, які він здобув знання та вміння. На цьому етапі з'являються перші спроби узагальнень, які становлять елементи теорії. Метою етапу є не пізнання якоїсь теоретичної системи, а усвідомлення, що те, чого досягнуто власною діяльністю, має в науці певну назву. Четвертий етап спрямований на здобуття глибшої теоретичної свідомості: отже, студент теоретично інтерпретує нагромаджені факти, зібрану інформацію та здобутий досвід. На цьому етапі роботи з програмою акцент ставиться, передусім, на пізнанні теоретичних концепцій. П'ятий, останній етап, – це етап впровадження формальної теорії. Він може відбуватися різними шляхами, наприклад, через ознайомлення з відповідним розділом книги чи лекції викладача. Важливе місце на цьому етапі – показати зв'язки між теоретичними твердженнями та досвідом студента [5, с. 188–190].

Дещо інше бачення особливостей підготовки вчителя знаходимо у «Теорії підготовки педагогів» А. Т. Пірсона. Автор вважає, що праця педагога є інтерактивною діяльністю у тому розумінні, що ситуація, створена, згідно з початковими намірами вчителя, впливає на них і викликає їх зміну. Кінцевий результат процесу навчання може бути дуже віддаленим від задуму, який дав йому початок. Враховуючи це, для педагога дуже важливо знати, як змінювати свої початкові рішення щодо вимог конкретних ситуацій. Такі положення

взято за основу концепції [7, с. 145–147].

А. Т. Пірсон стверджує, що педагогічна освіта для того, щоб готувати педагогів, які володіють уміннями вчитися саме так, повинна дати майбутньому вчителю глибокі і ґрунтовні знання предмета, на належному рівні систематизовані знання про навчальний процес, а також сформувати вміння рефлексувати над здобутим практичним досвідом.

У сучасних умовах відкритого доступу до майже будь-якої інформації професійність знань учителя вже визначається не тільки змістом цих знань, а й здатністю передавати їх таким шляхом, який сприяє взаємодії, обговоренню, діалогу, аргументації [3, с. 570].

Саме тому базова підготовка вчителя розглядається, наприклад, у концепції Оксфордського університету під керівництвом Д. Макінтур як «практичне теоретизування», що акцентує увагу на вирішенні фундаментальної проблеми взаємозв'язку теорії та практики в підготовці вчителя [3, с. 577]. За Оксфордською концепцією, професійна підготовка майбутніх учителів має бути пов'язана з критичним вивченням, удосконаленням та експериментальним використанням ідей, що надходять з різних джерел, включаючи, з одного боку, знання та вміння досвідчених учителів, зразки педагогічної праці, з іншого – різноманітну теоретичну та науково-дослідну літературу, тобто теоретизування про практику [3, с. 580–581].

Моделювання змісту й структури вчительської діяльності уможливило виокремлення восьми видів умінь, на розвиток яких слід спрямувати процес професійної підготовки:

- 1) проєктувальні (вміння спроектувати, спланувати будь-який вид роботи);
- 2) адаптаційні (вміння застосовувати свій план у конкретних навчальних умовах);
- 3) організаційні (вміння організувати будь-який вид роботи);
- 4) мотиваційні (вміння мотивувати учнів до навчальної діяльності);
- 5) комунікативні (вміння спілкуватися на уроці і поза ним);
- 6) уміння контролю і самоконтролю;
- 7) пізнавальні (вміння вести дослідницьку діяльність);
- 8) допоміжні (вміння співати, малювати, грати на музичному інструменті тощо) [4, с. 14].

Узагальнення ключових ідей представлених вище концепцій дає підстави вести мову про те, що головне спрямування кожної з них – це як підготувати вчителя на професійному рівні, вдосконалити його знання і вміння для ефективно організації навчального процесу. Водночас, кожна концепція має свою домінанту. Так, у концепції А. Т. Пірсона акцентується значимість професійних знань та практичний досвід на рівні рефлексії у підготовці вчителя. Д. Фіш переконана, що починати підготовку вчителя потрібно з педагогічної практики тому, що саме таке навчання є умовою

розвитку професійної самоосвіти вчителя. Схоже бачення висвітлює нідерландський вчений Дж. Б'ютінок, який пріоритезує саме практичні професійні знання у підготовці вчителя-предметника. У свою чергу, в Оксфордській концепції наголошується на взаємодії використання ідей та зразків педагогічної праці з теоретичною літературою у професійній підготовці вчителя. Особливість модульної концепції полягає у вирішенні педагогічних проблем, здійсненні індивідуальних потреб і зацікавлень вчителя, трансформації старого змісту на новий з чітким передбаченням результатів навчання.

Проведене дослідження відкриває перспективне поле для подальших наукових розвідок проблем професійної підготовки вчителів у країнах Європейського Союзу.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Vanach Cz. Koncepcje i idee edukacji nauczycieli / Cz. Vanach // Edukacja. – 1997. – № 1. – S. 111.
2. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі : спільність і розбіжності : монографія. – К. : Вища школа, 1997. – 179 с.
3. Пуховська Л. П. Сучасні дослідження в галузі педагогічної освіти у країнах західної Європи / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / Л. П. Пуховська ; за ред. І. А. Зязюна. – Київ : Видавництво «Віпол», 2000. – С. 565–589.
4. Пассов Е. И. Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка / Е. И. Пассов [и др.]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта: Наука, 2001. – 240 с.
5. Kwiatkowska H. Edukacja nauczycieli. Konteksty – Kategorie – Praktyki / H. Kwiatkowska. – Warszawa : IBE, 1997. – S. 236.
6. Fish D. Odmienne podejście do kształcenia nauczycieli / D. Fish, H. Brockman // Forum Oświatowe. – № 7. – 1988. – S. 27–35.  
Pearson A. T. Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli / A. T. Pearson. – Warszawa : Szkolne i Pedagogiczne, 1994. – S. 181.