

УДК 378.14

## ОСОБЛИВОСТІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

**М.О.Давидюк**

*У статті представлено результати аналізу основних підходів, моделей і програм загальнопедагогічної підготовки вчителя в деяких країнах Західної Європи. Виокремлено паралельну, послідовну та інтегровану моделі в рамках однофазного та двофазного форматів професійної підготовки педагогів, визначено провідні філософські, психологічні підходи та технології формування ефективного вчителя; ідентифіковано основні параметри різних систем професійної підготовки педагога в навчальних закладах різних типів і рівнів. Окреслено перспективні напрями розвитку системи загальнопедагогічної підготовки сучасного європейського вчителя з огляду на його нові соціально-культурні ролі.*

**Ключові слова:** загальнопедагогічна підготовка вчителя, моделі професійної підготовки, неогуманізм, раціоналізм, універсалізація, освітні реформи.

## ОСОБЕНОСТИ ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ

**М.А.Давидюк**

*В статье представлены результаты теоретического анализа основных подходов, моделей и программ общепедагогической подготовки учителя в некоторых европейских странах. Выделены параллельная, последовательная и интегрированная модели в рамках однофазного и двухфазного форматов профессиональной подготовки педагогов, определены ведущие философские, психологические подходы и технологии формирования эффективного учителя; идентифицированы основные параметры различных систем профессиональной подготовки педагога в учебных заведениях различных типов и уровней. Очерчены перспективные направления развития системы общепедагогической подготовки современного европейского учителя в контексте его новых социально-культурных ролей.*

**Ключевые слова:** общепедагогическая подготовка учителя, модели профессиональной подготовки, неогуманізм, раціоналізм, універсалізація, образовательные реформи.

## PECULIARITIES OF GENERAL EDUCATIONAL TEACHERS' TRAINING IN WESTERN EUROPE

M.O.Davydyuk

*The paper presents an analysis of the main approaches, models and programs of general teacher training system in some western european countries.*

*Parallel, coherent and integrated models have been outlined within the single-phase and two-phase format of teachers training. The article introduced the leading philosophical, psychological approaches and technologies of effective teachers; identified the main parameters of various teacher training in educational institutions of different types and levels. The perspective development directions of modern European general pedagogical training for teachers have been suggested.*

**Key words:** *general pedagogical training of teachers, models of professional training, neohumanism, rationalism, universalization, educational reform.*

У контексті реформ вітчизняної освітньої системи особливої значущості набуває комплексний аналіз розвитку педагогічної освіти в глобальному, національному та регіональному масштабах. Побудова прогресивних концепцій вітчизняної школи потребує створення особливих механізмів її трансформації, врахування стратегічних національних інтересів та об'єктивної оцінки тенденцій, характерних для розвитку аналогічних освітніх структур у інших країнах. Виникає потреба в ґрунтовному дослідженні проблем, дотичних до питання еволюції систем підготовки вчителів у сучасному світі: глобалізація та інтернаціоналізація педагогічної освіти як умови, що детермінує її розвиток на початку ХХІ століття; структурні й змістові особливості функціонування систем підготовки вчителя у провідних країнах світу; основні тенденції, що сприяють інтеграції у сфері професійної підготовки вчителя; перспективні напрями розвитку системи підготовки вчительських кадрів у нашій країні.

Українськими дослідниками-компаративістами активно досліджується зарубіжний досвід професійної підготовки педагогічних кадрів (Н.Авшенюк, Т.Десятов, Н.Постригач, Ю.Коротова, М.Левченко, Л.Пуховська, А.Сбруєва, О.Сулима, Л.Хомич, та ін.). Надзвичайно важливим аспектом системи фахової вчительської освіти є загальнопедагогічна підготовка майбутнього вчителя, яка закладає основи професійної свідомості, педагогічних компетенцій. Утім, питання загальнопедагогічної підготовки часто лишаються поза увагою дослідників, які описують структуру, зміст, особливості курікулуму педагогічних навчальних закладів різних рівнів і типів, де реалізовується короткотермінова й більш тривалі програми підготовки вчителя.

Національні системи й моделі професійної підготовки вчителя в європейських країнах розвиваються під впливом унікальних історичних, політичних і соціальних контекстів. Педагогічна освіта та її інститути відображають національно-культурні традиції та конкретні соціальні установки стосовно професії вчителя, його статусу та компетенцій, а реформування системи вищої педагогічної освіти значною мірою визначається сучасними міжнародними педагогічними ідеями – професіоналізацією, універсалізацією, інтеграцією.

**Метою** нашої статті є порівняльний аналіз моделей загальнопедагогічної підготовки вчителя у різних європейських країнах.

Значно різняться між собою терміни професійної підготовки вчителя як у межах однієї країни, так і в різних державах: від коротких курсів для викладачів коледжів до тривалих – 5-7 річних програм підготовки вчителя, як-от у Франції, Німеччині, Іспанії.

Навчальні плани й програми підготовки вчителя також різноманітні за своїми структурами, найбільш поширеними виявляються паралельна, інтегрована та послідовна моделі.

Паралельна модель передбачає komponування усіх складових фахової підготовки (загальнонаукова підготовка, загальнопедагогічна підготовка, всі види педагогічної практики) за принципом паралельності – скажімо, у Великій Британії майже всі програми підготовки вчителя передбачають паралельну теоретичну та практичну підготовку [1; 6].

Інтегрована модель являє собою фокусування на професійно доцільних темах та інтеграцію теорії з практикою – що притаманне, загалом, Скандинавським країнам [1; 3].

Послідовна модель передбачає вивчення загальних і спеціальних дисциплін на першому етапі навчання у ВНЗ, а предметів загальнопедагогічного спрямування та педагогічну практику – на другому, завершальному етапі: саме так побудовані більшість програм підготовки вчителя в Європі. Існує декілька варіантів «послідовної моделі», серед яких виділяється Цюріхська модель (Швейцарія), відповідно до якої педагогічна практика майбутніх учителів починається раніше, ніж вивчення спеціальних дисциплін і методик їх викладання [1; 3].

Натомість принципів відмінності існують між так званими однофазними та двофазними моделями базової підготовки вчителя. У першому випадку успішне проходження базової підготовки дозволяє працювати вчителем, у другому – теоретична підготовка спочатку здійснюється у вищій школі, а потім

майбутній учитель змушений відшліфувати отримані знання на практиці або в школі, або в спеціальних регіональних центрах: саме там вивчаються методики викладання дисциплін, а також відбувається тренування психолого-педагогічних навичок. І лише по завершенню цієї другої фази навчання, захисту диплома й складання кваліфікаційного державного іспиту можна отримати статус повноправного вчителя.

Сучасні дослідники зауважують, що більшість систем і моделей педагогічної підготовки вчителя в країнах Європи абсолютизують саме загальнопедагогічну її складову, вважаючи її раз і назавжди отриманим багажем професійних знань, якого задосить для всього подальшого життя. І донедавна проблема професійного зростання й саморозвитку вчителя взагалі ігнорувалася, але під впливом ідеї неперервної освіти загальнопедагогічна підготовка вчителя в Європі починає потрактовуватися як відкрита динамічна система й відбувається масовий перехід до системи багаторівневої педагогічної освіти [1-3; 6].

Стосовно змісту загальнопедагогічної підготовки вчителя, то тут вирізняються своєю методичною насиченістю декілька підходів, зокрема концепція «персоналізованої педагогічної освіти» Ф.Фуллера, дослідно-орієнтоване навчання, персонологічний підхід Спрінтола, особистісна теорія освіти Кілчтермана. Розглянемо провідні методичні концепти кожного з названих підходів [6, с.117].

Особливий інтерес у рамках підготовки педагогів становить досвід С.Дженсенса, К. Пітторса, Д. Роббена (Льовенський католицький університет), які з метою реформування системи підготовки вчителів початкових класів Бельгії адаптували до сучасних умов основні положення моделі «персоналізованої» педагогічної освіти Ф. Фуллера (Учительський коледж Техаського університету). У рамках цього підходу значущими компонентами успішної підготовки вчителів є: диференційована підтримка; підтримка професійних інтересів; раннє занурення в викладання; ситуація успіху вже в першому досвіді педагогічної діяльності; диференціація вимог у підготовці до уроків; спеціалізована проблемна орієнтація в теоретичній підготовці; циклічність курсу підготовки [4.].

Прихильники психокогнітивної теорії вважають провідною метою процесу професійної підготовки вчителя розвиток професійного (творчого та критичного) мислення майбутніх педагогів за допомогою дослідно-орієнтованого навчання. Тут студент включається в ситуацію самостійного визначення проблеми та її розв'язання; пропонує підходи; перевіряє можливі способи розв'язку, виходячи з наявних даних; формулює власні відповідно до отриманих результатів; застосовує висновки до нових даних; узагальнює [2; 5]. Майбутній учитель опановує не тільки процесуальний бік дослідницької діяльності, а й здійснює особистісне пізнання повсякденної педагогічної дійсності, формуючи гнучке професійне мислення. Тому студент виступає як активний творець власної профпідготовки.

Актуальними для європейських освітян є погляди одного з представників персонологічного підходу – Л. Спрінтола. Автор вважає, що рівні особистісного морального та інтелектуального розвитку, які корелюють між собою, істотно детермінують успішність педагогічної діяльності. Величезне значення приділяє системі прийомів і методів навчання, у яку входять: рольова гра «Обмін позиціями»; створення дискусійних ситуацій з проблеми міжособистісних відносин; безперервний зворотній зв'язок; прийоми безпосередньої емоційної допомоги студентам в освоєнні нових ролей [1, с.10-11].

Однією з найбільш поширених у зарубіжних підходах є особистісно орієнтована педагогічна освіта. Вона розглядає не тільки те, що засвоїв майбутній учитель, а головним чином акцентує на тому, навіщо він це засвоює? Досвід роботи бельгійського вченого Г. Кілчтермана, заґрунтований на особистісній теорії освіти, є прикладом поєднання особистісного й діяльнісного підходів у організації професійної підготовки педагогів. Базовим компонентом процесу реалізації особистісної освіти він називає самотужки розроблений студентом комплекс динамічних та особистісно інтегрованих знань і переконань про школу, учнів, учителів, адміністрацію, батьків, про викладання, яке базується на активній рефлексії [4, с. 196].

У дослідженні нідерландського вченого Дж. Бьютінка обґрунтована концепція практичних знань щодо навчання. «Практичні знання щодо навчання» – це «всі пізнавальні здібності і орієнтації (знання, досвід, цінності) студента, що стосуються його поведінки в процесі педагогічної діяльності» [4, с. 197]. Зміст практичних педагогічних знань полягає в: аналізі соціальної поведінки учнів; вивченні поведінки учнів у процесі навчання; організації уроків; власній поведінці студента; викладанні певної дисципліни. Такі дослідники, як С. Аргуріс, Д. Шьон називають практичні педагогічні знання «теорією-в-дії», тобто оперативним прийняттям практичного рішення в конкретній педагогічній ситуації [6].

Цінним є досвід професійної підготовки вчителів у Німеччині. Дослідники відзначають, що в процесі професійної підготовки студентів необхідно формувати їхню готовність до професійного особистісного розуміння й гармонійної професійної інтеграції. Одним з найважливіших факторів професійного розвитку вважається формування комунікативності за рахунок малої групи, у якій майбутній учитель не боїться висловити свої погляди. Активно застосовується залучення студентів на семінарах до дискусій, роботи над проектами, групових тренінгів, які повинні «розширити професійний репертуар поведінки», підвищити «чутливість сприйняття» [2, с.118-129].

Значущою на сьогодні є концепція Оксфордського університету «Базова підготовка вчителя як практична теоретизація» (Р. Александер). Вона передбачає, що теоретичні знання повинні сприйматися студентами як експериментальні, такі, які піддаються сумніву, можуть бути по-різному інтерпретовані [1]. Базова підготовка зв'язується з критичним вивченням, удосконаленням і експериментальним використанням ідей, які надходять з різних джерел, і включають у себе як знання і вміння, зразки педагогічної праці досвідчених учителів (кращий педагогічний досвід), так і різноманітну теоретичну й науково-дослідну літературу, тобто власне теоретизацію практики [5].

Розмаїття навчальних програм виявляється не тільки в неоднорідності структур, але й у їхньому змісті. Так, кількість годин, відведених на педагогічну практику, коливається від абсолютного нуля до 50% сумарного навчального часу. Такі ж показники характерні й для інших складових частин навчальних планів і програм.

Провідна ідея, закладена в основу реформування європейської освіти, зокрема педагогічної, полягала в тому, що людина може реалізуватися винятково завдяки процесу отримання впродовж всього свого життя нового досвіду й актуалізації вже наявного. Тільки за такого розуміння, на думку Э. Фора, що явно виходить за рамки інституційно визнаних видів освітньої діяльності, освіта може забезпечити виконання важливих соціальних культуротворчих функцій [2, с.11; 5; 6].

Серед провідних концепцій, що впливають на конструювання освітнього процесу вищої педагогічної школи Західної Європи виділяється раціоналістична. Основна увага прихильників цієї моделі навчання приділяється створенню такої освітньої ситуації, у якій учні могли б засвоїти різні види знань з максимальною ефективністю. Основний принцип цієї моделі – регулювання зовнішніх умов процесу навчання й реакцій на нього учнів «освітнім менеджером». Учні отримують тільки знання, уміння й навички, тобто «поведінковий репертуар», який відповідає соціальним нормам, вимогам і очікуванням західної культури. Роль учнів тут пасивна. Головне їхнє завдання – засвоєння певної освітньої програми, яка допоможе надалі реалізувати себе в якій-небудь функціональній ролі в суспільстві.

Інша концепція – неогуманістична. Основні принципи успішної реалізації неогуманістичної моделі навчання формулюються таким чином: актуалізація «пізнавальної діяльності студентів», їхньої ініціативності в процесі навчання, розвиток у них відчуття відповідальності; вибір «пізнавальних альтернатив»; викладач – не «контролер», а «консультант» і «джерело знань»; створення сприятливої емоційної атмосфери на заняттях; побудова взаємин між викладачами й студентами на довірі й пошані; основні методи й способи організації навчання – творчі та індивідуалізовані; критика викладача можлива тільки на прохання студента.

Для цього необхідно слідувати головній меті професійно-педагогічної підготовки, якою, на думку «гуманістів», є науково обґрунтована педагогічна практика майбутніх учителів, вивчення її найважливіших явищ і структурних зв'язків з урахуванням останніх досягнень психології. Прихильники цієї концепції вважають, що для педагогів важливий саме особистий досвід, а не навчальний матеріал. Інформаційна функція вчителя не є основоположною. На перший план висувається роль учителя як організатора процесу навчання й соціалізації учнів. Хоча при підготовці педагогічних кадрів вважається необхідною також теоретична підготовка. Особливе значення надається курсам загальної педагогіки, які містять в своїй основі інтерпретації ідей педагогів і філософів напряму гуманітарної герменевтики (У. Дільтей, Т. Літт, Э. Шпранглер, В. Флітнер і ін.) [1].

Важливо відзначити, що в Німеччині до кінця ХХ століття були створені ряд курсів шкільної педагогіки, основною ідеєю яких було «антиавторитарне» виховання. У процесі проходження цих курсів студентами створюються ситуативні умови для системного аналізу. За допомогою курсів психології майбутні вчителі формують і розвивають у себе відчуття емпатії та здібності до ефективної комунікації. Індивідуалізація освітнього процесу дозволяє побудувати програму навчання для студентів з урахуванням їхніх індивідуальних потенційних можливостей. Засобами й формами контролю стають самооцінка й самоперевірка. Значну частину часу студенти займаються самостійно. Основною формою організації навчальної діяльності виступають тренінги, моделювання дидактичних і виховних ситуацій, різні рольові ігри. Для того, щоб полегшити студентам перехід від навчання до роботи в школі, активно використовують метод ситуативної підготовки, розроблений Р. Бекером. Основним завданням цього тренінгу є розвиток у студентів здатності переносити свої уміння й навички в шкільний клас [2, с.89].

Особливе значення надається курсам педагогічної техніки. Головним досягненням «гуманістів» є організація цих курсів таким чином, що студент відчуває всі прийоми педагогічної техніки передусім на собі. Викладачі ВНЗ працюють з майбутніми вчителями як зі школярами. Після засвоєння основних педотехнічних прийомів студенти відпрацьовують їх на своїх майбутніх колегах і тільки потім безпосередньо на школярах.

Таким чином можна стверджувати, що підготовка педагогічних кадрів, згідно з положеннями гуманістичної концепції, приводить, передусім, до формування певного стилю взаємин і поведінки

майбутнього вчителя. Сьогодні саме гуманістична педагогіка, яка прагне поширення особистісно-значущої освіти, наповненої глибоким сенсом для кожної дитини, стала на теренах європейського континенту головною теоретичною базою формування традиційної педагогічної освіти.

Ураховуючи результати нашого теоретичного аналізу, можемо стверджувати, що наукове обґрунтування основних моделей і напрямів інтеграції української системи педагогічної освіти в європейський академічний та професійний простір вимагає осмислення та опанування фундаментальних теоретичних напрацювань західноєвропейських освітян. Але на сучасному етапі безпосереднє запозичення й упровадження зарубіжного досвіду в систему вітчизняної педагогічної освіти не завжди може бути доцільним. Лише спеціальні компаративні дослідження, проведені за чіткими критеріями та методиками, можуть наблизити нас до наукового обґрунтування конкретних методичних рекомендацій щодо організації, змісту й технологій загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя. Саме в цьому ми бачимо перспективи нашого подальшого наукового пошуку.

### Література

1. Грачева В.Г. Развитие высшего педагогического образования в Западной Европе на современном этапе: автореф. дисс. на соискание уч. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В.Г. Грачева. – Волгоград, 2007. – 27 с.
2. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія / [Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 280 с.
3. Негребецкая Н.В. Основные тенденции развития высшего педагогического образования стран Западной Европы конца XX века: автореф. дисс. на соискание уч. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Негребецкая Наталья Викторовна. – Белгород, 2003. – 23 с.
4. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
5. Kumashiro, K. K. Seeing the bigger picture: Troubling movements to end teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2) – 2010. – p. 56-65.
6. Understanding Teacher Education in an Era of Globalization / J. Wang, E. Lin, E. Spalding, S. J. Odell and Cari L. Klecka // *Journal of Teacher Education*. – 2011. – 62(2). – p. 115 – 120.

### References

1. Gracheva V.G. Razvitie vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya v Zapadnoy Evrope na sovremennom etape: avtoref. diss. na soiskanie uch. step. kand. ped. nauk: spets. 13.00.01 «Obschaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya» / V.G. Gracheva. – Volgograd, 2007. – 27 s.
2. Kompetentnisnyy podkhid do pidhotovky pedahohiv u zarubizhnykh krayinakh: teoriya ta praktyka : monohrafiya / [N. M. Avshenyuk, T. M. Desyatov, L. M. Dyachenko, N. O. Postryhach, L. P. Pukhovs'ka, O. V. Sulyma]. – Kirovohrad : Imeks-LTD, 2014. – 280 s.
3. Negrebetskaya N.V. Osnovnyie tendentsii razvitiya vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya stran Zapadnoy Evropy kontsa HH veka: avtoref. diss. na soiskani uch. step. kand. ped. nauk: spets. 13.00.01 «Obschaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya» / Negrebetskaya Natalya Viktorovna. – Belgorod, 2003. – 23 s.
4. Pukhovs'ka L.P. Profesiyna pidhotovka vchyteliv u Zakhidniy Yevropi: spil'nist' i rozbizhnosti: Monohrafiya. – K.: Vyshcha shkola, 1997. – 180 s.
5. Kumashiro, K. K. Seeing the bigger picture: Troubling movements to end teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2) – 2010. – p. 56-65.
6. Understanding Teacher Education in an Era of Globalization / J. Wang, E. Lin, E. Spalding, S. J. Odell and Cari L. Klecka // *Journal of Teacher Education*. – 2011. – 62(2). – p. 115 – 120.