

УДК 378.147(410)

**БОЧАРОВА Олена Анатоліївна,**  
 доктор педагогічних наук, доцент, професор  
 факультету психології і гуманітарних наук, Краківська  
 Академія імені Анджея Фрича Моджевського

## ВИМОГИ ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ

*Питання пошуку праці є одним з найважливіших, оскільки швидкі зміни сучасного життя призводять до того, що молодим людям все складніше передбачити свою майбутню професію. Ринок праці вимагає професіоналів, здатних швидко реагувати на попити ринку, задовольняючи при цьому власні потреби та амбіції. На підставі аналізу звіту (Raport Euridyce) «Професія вчителя в Європі: політика, практика і суспільна оцінка» розглянуто основні вимоги до підготовки вчителів у Європейських країнах.*

*У статті автор на основі порівняльного аналізу вимог до професійної підготовки вчителів представляє стан вирішення цієї проблеми в європейських країнах. Питання, яке турбує будь-яке суспільство – компетенції і статус вчителя. Особлива увага приділяється висвітленню двох моделей практичної підготовки вчителів: модель Д. Шона (D. Schön) (1983) – рефлексивна практика та модель Д. Фіш (D. Fish) (1989) – навчання через практику.*

**Ключові слова:** підготовка вчителя, педагогічна освіта, модель навчання, компетенції, професійна підготовка, рефлексивна практика.

**Постановка проблеми.** Швидкісні зміни сучасного життя сприяють тому, що все складніше передбачити свою професійну кар'єру. В першу чергу, це стосується молодих людей, позбавлених фахової підтримки в розпізнаванні своїх професійних здібностей. Динаміка ринку праці, запотребування суспільства на певні спеціальності, високий рівень безробіття серед випускників вищих навчальних закладів, необхідність застосування теоретичних знань на практиці – це проблеми, з якими стикаються не тільки молоді люди, що, тільки розпочинають свою професійну кар'єру, але й досвідчені фахівці. У складній ситуації знаходяться випускники педагогічних напрямів навчання. І хоча, практика свідчить, що випускники вищезазначених напрямів досконало радять собі як працівники відділу маркетингу, реклами, журналісти, репортери, працюють в видавництвах, редакціях журналів, радіоцентрах, телекомпаніях, ведуть інтернетівські портали; працюють як адміністративно-канцелярські працівники в державних установах, позаурядових організаціях, в приватних підприємствах це підтверджує тезу про перенасичення ринку вчителями та спадом попиту на цю професію.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема підготовки майбутніх вчителів є однією з найбільш дискусійних в педагогічній літературі. Серед зарубіжних науковців, які займаються цією проблематикою необхідно зазначити: Т. Левовицького (T. Lewowicki), Б. Голєнбіяка (B. Gołębniak), Г. Квятковську (H. Kwiatkowska), В. Оконя (W. Okoń). Питання, яке турбує суспільство: «Яким має бути майбутній вчитель, Якими компетенціями повинен володіти, щоб вільно почуватися у будь-якій ситуації, діяти творчо та нестандартно?». Це питання хвилює освітян, науковців, батьків та самих майбутніх педагогів.

**Мета статті.** На основі вивчення зарубіжної педагогічної літератури та європейського звіту (Raport Euridyce) «Професія вчителя в Європі: політика, практика і суспільна оцінка» «Zawód nauczyciela w Europie: polityka, praktyka i odbiór społeczny» спробую визначити основні вимоги до підготовки майбутніх вчителів до професії вчителя та розкрити особливості організації навчання за моделлю Д. Шона (D. Schön) (1983) – рефлексивна практика та моделлю Д. Фіш (D. Fish) (1989) – навчання через практику.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Кожна професія, а особливо вчителя вимагає від людини певного виду здібностей, таланту та особистісних якостей. Тому програми

підготовки випускників педагогічних напрямів повинні включати професійні знання, вміння й навички, необхідні до самореалізації і особистого розвитку над удосконаленням і поєднанням педагогічних знань з психологією, науками про управління, економікою та соціологією постійно працюють майже всі педагогічні навчальні заклади. Серед науковців існує думка, що рівень освіти, адаптаційні здібності до нового середовища, інноваційність та підприємництво є вирішальними в реалізації власних професійних планів та кар'єрі. Дослідження професії вчителя вказують на дві основні проблеми, які турбують суспільство – це наявність необхідних компетенцій та статус професії вчителя. З одного боку, технологічні і суспільні зміни вимагають від учителя нових компетенцій, готовності до постійного поглиблення і удосконалення своїх знань, праці в постійно змінюючих умовах, а з другого, престиж вчительської професії спадає, погіршуються умови праці, особливо в країнах східної Європи. Тому більшість країн скупилася на вирішенні двох основних проблем: збільшенні терміну навчання і підвищенні рівня підготовки вчителів (лише університетська підготовка).

Як правило, термін підготовки вчителів для початкової школи і гімназій в Європі коливається від 3-3,5 (Бельгія, Австрія, Ісландія) до 6 років (Німеччина, Італія, Люксембург, Португалія, Швеція), але найчастіше навчання триває 4-5 років. У Польщі термін навчання за бакалаврською програмою складає 3 роки, за магістерською – 2. На сьогодні польськими освітянами також розглядається питання збільшення терміну навчання, а саме: педагогічна підготовка має здійснюватися лише упродовж 5 років за магістерською програмою (так як само як відбувається підготовка психологів).

По-різному здійснюється процес набору і відбору студентів до професії вчителя. Існує два види селекції: перший – визначена кількість місць у навчальних закладах на державному рівні; другий – селекція у навчальному закладі. Тобто, до уваги беруться два чинники: потреби ринку праці і здібності до вчительської професії. Кількість місць до отримання вчительської професії є обмеженою в Угорщині і Литві, Італії, Люксембурзі, Фінляндії і Норвегії. Наприклад, в останній критерії відбору стосуються: результатів вступного іспиту, зарахування мовного тесту, і навіть, віку. У Франції кандидати складають державний конкурсний іспит перед початком праці в школі (так звана фаза набуття кваліфікації на робочому місці). В Ірландії кандидати проходять відбір перед вступом до навчального закладу. Другий вид відбору проводять самі навчальні заклади, застосовуючи різні форми: починаючи від вступних іспитів і закінчуючи підтвердженням наявності досвіду роботи з дітьми.

Предметом дискусії є також вибір відповідної моделі навчання. У більшості європейських країн розповсюдженою є паралельна модель, яка полягає у поєднанні теоретичної (навчання одного або декількох предметів) та практичної підготовки. Друга модель – поетапна, що передбачає отримання університетського диплому з певної дисципліни, а потім програму педагогічної підготовки, що закінчується дипломом про набуття вчительських компетенцій і можливістю праці в школі.

Програми підготовки вчителів складаються з кількох компонентів: загального (вивчення одного або декількох предметів), психопедагогічного (вивчення психології, педагогіки, методики) та практики. Окрім того, в деяких європейських країнах збільшилась автономія педагогічних закладів. Модель навчання визначається Міністерством, а змістовне наповнення програми відбувається згідно концепції навчального закладу. Кожна програма має відповідати стандартам підготовки вчителів, а її метою є запевнення кандидату єдиного мінімуму знань.

Як виникає зі звіту «Eurypdice», навчальні програми повинні містити певний перелік предметів та відповідну кількість годин. До країн з майже повною автономією у сфері підготовки вчителів належать: Греція, Болгарія, Кіпр і Мальта. Натомість в Німеччині і Люксембурзі існує повна централізація в освіті. Однак, незважаючи на те, що остатнім часом все більше говорять про децентралізацію в освіті, Данія (незважаючи, що в освіті повна децентралізація) у кінці 90-тих рр. ХХ ст. ввела стандарти вимог до екзаменів, у Португалії введено акредитацію програм навчання, у Чехії в останні роки тривала інтенсивна робота над стандартами підготовки вчителів. Від вчителів вимагаються все нові компетенції, вони

повинні бути обізнаними в сфері комунікаційних і інформаційних технологій, володіти основами управління, уміти працювати з учнями зі спеціальними освітніми потребами та тими, що походять з різних культур, володіти іноземною мовою. Це дійсно дуже високі вимоги, що регулюються різними роду документами, такими наприклад, як у Польщі «Картой вчителя», яка містить права та обов'язки вчителів [5].

У більшості європейських країн підготовка вчителів середніх шкіл зводиться до вивчення одного предмета, аде у таких країнах, як: Данія, Швеція, Ісландія, де учні ходять до однієї школи вчителі мають право викладати кілька предметів. Так наприклад, у Естонії, Норвегії чи Ліхтенштейні вчителі викладають інтегровані предмети, у Ірландії, де серед шкіл домінують приватні, директор має право самостійно вирішувати скількох і яких предметів навчатиме вчитель. Менш скрупульозний підхід до працевлаштування вчителів необов'язково згідно з їх спеціальністю спостерігається в Греції і Австрії [Там само].

Закінчення навчального закладу є лише першим етапом. У більшості країн випускник не розглядається як кваліфікований працівник (як наприклад, у Польщі та Україні). У деяких країнах існує розбудована і складна система допомоги й контролю праці на початках професійної кар'єри. Остання фаза навчання – це професійна практика на конкретному робочому місці з регульованою заробітною платою. Незважаючи на те, що подібний вид практики існував давно, остатнім часом він піддавався істотним змінам. В Голландії, Англії, Словенії, Естонії, на Кіпрі недавно введено кінцеву фазу набуття кваліфікації на робочому місці, натомість у Німеччині, Франції і Люксембурзі ця фаза є цілісним елементом навчального процесу. Така практика на робочому місці триває зазвичай один рік, хоча може бути коротшою (Кіпр, Словенія) або довшою (Німеччина, Люксембург). Стажист має чітко визначені завдання і наставника, який допомагає йому і відповідає за набуття професійних компетенцій. Наставники стажистів – це досвідчені вчителі зі стажем та досвідом, які отримують додаткову плату або мають зменшене годинне навантаження. Права та обов'язки стажиста не відрізняються принципово від учителів. Тільки робочий час стажиста розділений на дві частини: перша половина годинного навантаження вчителя – це робота в школі з дітьми, а друга – присвячена теоретичному навчанню. Заробітна плата нижча на половину, інколи на 40%. Стажування завершується якоюсь формою контролю. Це може бути: писемна робота або іспит з теорії і практики. По закінченню стажисти готують звіт з проходження практики. У країнах, де стажування триває довше і розподілене на етапи (напр. Люксембург) позитивне зарахування першої частини уможливорює початок другої. У Німеччині і в Словенії стажисти складають державний іспит. Існують також інші форми селекції після навчання. Так наприклад, кандидати, що мають диплом бакалавра або магістра у Франції, Люксембурзі беруть участь у конкурсі, після отримання позитивного результату якого приступають к наступним етапам.

Існує логічний зв'язок між престижем вчительської професії, суспільною оцінкою, заробітками і способом верифікації осіб, що розпочинають свою педагогічну кар'єру. Прикладом такої залежності є вимоги до підготовки вчителів, прийняті в Німеччині. У цій країні професія вчителя займає високу позицію в суспільстві, вважаючись однією з найпрестижних та вимагає ґрунтовної теоретичної і практичної підготовки. Студент закінчує трирічну теоретичну підготовку складанням зовнішнього державного іспиту (методично-педагогічна підготовка з двох предметів), а наступним етапом – є педагогічне стажування, що триває від 18 до 24 місяців та реалізується у формі практичних семінарів. Вчителі працюють на пів ставки в школі та мають наставників. Така підготовка до вчительської професії поєднує академічні знання з практикою. Для студента це також момент, який дозволяє «випробувати себе» у новій ролі, і відповісти на питання, чи обрана професія приносить радість і задоволення. Після закінчення стажування вчителі здають другий державний іспит, а позитивний результат дає можливість розпочати роботу у школі [Там само].

Тема застосування теоретичних знань на практиці є дуже важливою. Їх реалізація у більшості європейських країн здійснюється за трьома моделями. Перша – це **модель Д. Шона (D. Schön)** (1983) – рефлексивна практика, тобто рефлексії вчителя над діями,

друга – модель Д. Фіш (D. Fish) (1989) – навчання через практику, третя – концепція **action research** Дж. Елліот (D. Elliott) (1991).

У своїй статті хотіла б зупинитися й розглянути дві перші. Модель Д. Фіша навчання через практику є складною в реалізації, оскільки випускники не мають глибоких знань, що дозволять їм проаналізувати власні дії, не мають досвіду, який полегшить аналіз та узагальнення своїх дій. На думку автора, рефлексивна практика представляє собою таку організацію навчального процесу, при якій студент рефлексує над своєю діяльністю та над тим, як краще використати отримані знання в реальній життєвій ситуації, знаходячись під керівництвом наставника. З одного боку, вона є спробою поєднання теорії і практики, а з другого, сприяє підвищенню якості навчання та його оцінці. Як зазначає Д. Фіш, «Про успіх в професійній діяльності свідчить самосвідомість дій, тобто рефлексія. Рефлексивному вчителю притаманні такі якості, як: особистий досвід і інтуїція; невпевненість (люди, які мають сумніви під час виконання завдання є відкритими на зміни, інновації, а також нові виклики); знання і рефлексія у дії та рефлексія над дією. Знання у дії – це коли учитель виконує завдання природно і легко, тобто, це навчання з власного досвіду і виконуваних дій. Рефлексія над дією – це аналіз дій, подій, що вже відбулися.

Вчитель – рефлексивний практик не боїться ризикувати, виконує різні завдання, оскільки його знання не обмежені схемою. Він начебто артист, а його майстерність підкріплена з однієї сторони, ґрунтовними теоретичними знаннями, а з другої – творчою інтерпретацією різних, часто неповторних ситуацій. Тому, метою цієї моделі є підготовка творчих вчителів з ініціативою та нестандартним мисленням. Основними фазами рефлексивного навчання є: 1. проактивне навчання; 2. розвиток пізнавальних умінь; 3. підкреслення значення контактів з іншими особами; 4. переосмислення цінностей; 5. усвідомлення ролі «самовербалізації».

1. Проактивне навчання стосується самостійного вибору дій людини. Найчастіше таке навчання полягає в тому, що майбутні вчителі планують власні дії з урахуванням проблем, з якими стикаються у реальному житті.

2. Розвиток пізнавальних умінь, самоаналіз є необхідними у педагогічній професії, у зв'язку з постійними змінами, що відбуваються у суспільстві.

3. Підготовка вчителів рефлексивних практиків відбувається у контакті з іншими особами. Вчителі майже щодня контактують з учнями, вчителями і батьками. Тому, процес навчання і виховання в значній мірі залежить від якості цих взаємодій, а стосунки впливають на щоденну атмосферу на заняттях, результати учнів на іспитах та на індивідуальність вихованця.

4. Підготовка вчителів пов'язана з визнанням зовнішніх норм і цінностей, як власних. Процес ідентифікації необхідний для соціалізації і розвитку людини. Прийняття суспільних норм, поглядів груп з якими ми ідентифікуємо себе є важливим і корисним водночас. Переоцінка цінностей змінює мислення вчителя про навчання та стосунки вчитель – учень.

5. Висловлення своїх сумнівів, думок дозволяє вчителю ефективно реагувати на події, які відбуваються в житті. Дослідження доводять, що «самовербалізація» пов'язана у більшості випадків з рефлексивними, ніж з імпульсивними діями [2, с. 29-30].

Друга модель – навчання через практику, поєднує знання з практикою, акцентуючи увагу на усвідомленні вчителями специфіки та складності процесу навчання і вчення. Метою цієї моделі є вдосконалення набутих знань, умінь та навичок на практиці (скрупульозне повторення зразка, тобто знання, набуті завдяки спостереженню на практиці). Навчання через практику є результатом власної активності самого вчителя та уміння практичного розв'язання проблем.

На думку D. Fish, навчання можна розглядати на двох рівнях. Перший рівень сприяє оволодінню простих вмінь технічного характеру, таких як: розповсюдження зразка та застосування теорії [3, с. 158], натомість другий рівень, значно глибший, вимагає складних та спеціальних умінь, і є ближчим мистецтву, ніж навчанню. Вчитель досягає професіоналізму завдяки практичним діям, натомість різниця між «вузьким» професіоналізмом і професійним

мистецтвом полягає в тому, що перший трактує практику як висновок теорії, а другий визнає, що теорія є складовою практики. Для визначення того, чи навчання більше відповідає науці чи мистецтву, авторка послуговується виходить з наступних положень: Наука керується правилами та принципами, мистецтво починається там, де правил не існує. Наука керується чітким плануванням, а мистецтво спонтанністю. Наука визнає повторення, а мистецтво імпровізацію. Наука сприймає людей як одержувачів, а мистецтво як посередників нових значень і поглядів, інтерпретації нових явищ. Наука вносить до освіти аналітичне мислення, а мистецтво критичне. Однак, правда полягає в тому, що навчання є водчас є мистецтвом, як і наукою.

Цей факт підтверджують дослідження Терези Богуслави Хмель (Teresa Bogusława Chmiel) в праці «Погляди на підготовку до вчительської професії. Практичність та професіоналізм» («Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela. Praktyczność i Profesjonalizm»). Дослідниця провела опитування 501 студента, серед яких 498 – жінки. Дослідниця намагалася в'яснити, чи студентам вистачає практичних знань під час проходження практики і чи достатньою є кількість годин? Майже всі студенти були не задоволені під проходження практики. Відповіді респондентів були наступні: «Бракує практичних порад», «Студентські практики часто відрізняються від теорії»; «Найбільш бракує практичних занять, оскільки опираємося на теорію, що не завжди дозволяє правильно приймати рішення»; «Бракує годин на практики»; «Мало занять, під час яких ми могли б втілюватися в роль вчителя і спробувати різні методи»; «Є багато предметів, що стосуються загальних знань, напевно цінних і потрібних, але вони не мають відношення до професії»; «Не вистачає навиків праці з документацією, прикладів з життя, менше книжкової теорії – більше життєвих порад». Як слушно зауважує Квятковська, студенти вчительських спеціальностей розцінюють практику як можливість набуття педагогічної майстерності. Не помічають натомість, що «справжня практика починається там, де правила втрачають свою значимість, а вчитель створює нову теорію, новий спосіб дії» [3, с. 162].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Завдання і відповідальність, що стоять перед вчителями роблять надзвичайно важливим процес підготовки їх до професії. Основні напрями над вдосконаленням яких працюють європейські науковці це: стандарти педагогічної підготовки вчителів; стандарти підготовки за двома спеціальностями; розробка навчальних планів і спеціальностей. До того ж програми підготовки готують майбутніх вчителів до реалізації комплексних навчальних, виховальних та опікунських завдань школи.

В останніх десятиріччях у Європі реформуються системи освіти, у яких натиск робиться на розвиток і удосконалення вмінь та навичок майбутніх випускників. Покращення підготовки вчителів до професії вимагає рефлексій і конкретних дій. Проблемою є короткий термін навчання на бакалавраті, який призводить до того, що майбутнім вчителям не вистачає практичних знань, вмінь та навичок. Навіть якщо майбутній вчитель має глибокі знання предмета, йому не вистачає психолого-педагогічних знань, умінь організації індивідуальної праці з учнем та життя в класі і школі. Специфіка вчительської професії вимагає постійного вдосконалення, тому важливим елементом є підвищення кваліфікації вчителів, що може стати предметом наступних наукових розвідок.

#### Список використаних джерел

1. Chmiel, T. *Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela. Praktyczność i Profesjonalizm.* / T. Chmiel. – Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa, 2014. – 156 s.
2. Fish, D. *Odmienne podejście do kształcenia nauczycieli* / D. Fish, H. Brockman // *Forum Oświatowe.* – № 7. – 1988. – S. 27–35.
3. Kwiatkowska H. *Pedeutologia* / H. Kwiatkowska. – Warszawa : Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Spółka z o.o. Grupa Kapitałowa WSiP S.A., 2008 – 260 s.
4. Perkowska-Klejman, A. *Refleksyjna praktyka jako kategoria edukacyjna* / A. Perkowska-Klejman // *Pedagogika społeczna.* – 2011. – nr. (2) – S. 61–77.

5. Zawód nauczyciela w Europie polityka, praktyka i odbiór społeczny Raport Eurydice. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://eurydice.org/wp-content/uploads/2015/07/184PL\\_HI.pdf](http://eurydice.org/wp-content/uploads/2015/07/184PL_HI.pdf).

### References

1. Chmiel, T. (2014). Wizje i (re) wizje przygotowania do zawodu nauczyciela. *Praktyczność i Profesjonalizm [Visions and (re) visions of preparation to the profession of teacher. Practicality and Professionalism]*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa, 2014. – 156 s. [in Poland].

2. Fish, D. (1988). Odmienne podejście do kształcenia nauczycieli [*Other going near the studies of teachers*]. Forum Oświatowe. – Educational Forum, 7, 27–35. [in Poland].

3. Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia [Pedeutologia]*. Warszawa : Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Spółka z o.o. Grupa Kapitałowa WSiP S.A. – 260 s. [in Poland].

4. Perkowska-Klejman, A. (2011). Refleksyjna praktyka jako kategoria edukacyjna [*Refleksyjna praktyka jako kategoria edukacyjna*]. *Pedagogika społeczna. – Public pedagogics*, 2, 61–77. [in Poland].

5. Zawód nauczyciela w Europie polityka, praktyka i odbiór społeczny. Raport Eurydice. [*The Teaching Profession in Europe: Practices. Perceptions, and Policies*]. [Elektronny`j resurs] – Rezhym`m dostupu: – Режим доступу: [http://eurydice.org/wp-content/uploads/2015/07/184PL\\_HI.pdf](http://eurydice.org/wp-content/uploads/2015/07/184PL_HI.pdf) [in Poland].

**BOCHAROVA Olena**, Dr. hab., prof. nadzw., Faculty of Psychology and Humanities, Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University.

### TRAINING REQUIREMENTS FOR TEACHERS IN EUROPEAN COUNTRIES

**Abstract.** *The issue of searching a job is one of the most important because the rapid changes in modern life lead to the fact that it is increasingly difficult for young people to predict their future profession. The basic requirements for the training of teachers in the European countries were considered on the basis of the analysis report (Rapport Eurydice) Teacher Profession in Europe: Politics, Practice, and Social Assessment. Almost in all countries, there are two types of selection. The first is a certain number of places in educational institutions at the state level. The second is a selection in an educational institution. That is two factors are taken into account: the needs of the labor market and the aptitude for the teaching profession.*

*In European countries, there are two models of training, which are of some interest to the national education. The first is a parallel model which consists of a combination of theoretical (studying one or several subjects) and practical training. The second model consists of two stages. It provides for a university degree diploma in a certain discipline, followed by a teacher training program that ends with another diploma that provides an opportunity for work in the school.*

*On the basis of a comparative analysis of the training requirements for teachers, the author presents the ways of the solution of this problem in European countries. The issue that worries any society is the competence and status of the teacher. Particular attention is paid to the coverage of two models of practical training for teachers: the D. Schöna model (1983) is a reflexive practice and a model by D. Fish (1989) training through practice.*

**Keywords:** *teacher training, teacher education, training model, competencies, vocational training, reflexive practice.*

*Одержано редакцією: 10.01.2018 р.  
Прийнято до публікації: 19.01.2018 р.*