



ISSN 2450-6486

<https://osvita.eeipsy.org>

УДК 378 (495)

DOI: <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2021.3.10>

Надія ПОСТРИГАЧ

Актуальні аспекти забезпечення якості професійної підготовки грецького вчителя в умовах європейської інтеграції

NADIIA POSTRYHACH. Current aspects of quality assurance of Greek teacher professional training in the conditions of European integration. *The article deals with the current aspects of Greek teacher training quality assurance in the context of European integration processes. The entry of a higher pedagogical school into the European educational space is a complex and multifaceted task that requires the study of the best foreign experience in ensuring the quality of teacher training in the context of deepening European integration. Inside the education system teachers have a complex mission as far as the production and reproduction of official and unofficial school knowledge is concerned. The analysis of teacher education and training institutions development, and the recent policy initiatives and legislation, suggest that these Departments Teacher Education Policies and Developments in Europe are under the influences*

of diverse social and political forces. Therefore, any attempts to introduce reforms will be affected by the pressures and possibilities carried by the initiatives and practices of the EU and other supranational entities of global governance, initiatives which are spreading rapidly across national space.

Key words: *teacher, european integration, teacher education, quality assurance, professional training, Greece*

Постановка проблеми. Європейська політика останніх двох десятиліть акцентувала увагу на освіті, професійній підготовці та педагогічній професії, наголошуючи на тому, що забезпечення якості є необхідним для гарантування досягнення бажаних цілей, дотримання етичних стандартів та ефективності процесу. Зокрема, для аналізу якості освіти необхідно проаналізувати різноманітні сфери, такі як зовнішні та внутрішні, явні та неявні стандарти, навчальні програми, кваліфікації вчителів та педагогічний процес, навчальні процеси та результати, а також «пристосованість» між людьми та їхніми освітніми контекстами [3, с. 23–24].

Оскільки учителі мають головне значення у шкільному навчальному процесі, необхідність оптимізації їх внеску затверджена на європейському рівні в якості пріоритету освітньої політики. Тому і Європейська Комісія, і Рада ЄС наголосили на необхідності удосконалення педагогічної освіти, безперервного професійного розвитку у галузі викладання та привабливості професії вчителя [2, с. 9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що дослідження педагогічної освіти значно розширили свій спектр протягом останнього десятиліття; серед іншого, почали системно вирішуватися питання політики педагогічної освіти. Цьому, безперечно, сприяло поглиблення процесу євроінтеграції. Зважаючи на прогрес, досягнутий у галузі освітніх досліджень, можна стверджувати, що теми педагогічної освіти усе більше переплітаються з іншими ключовими темами соціальних наук [7, с. 232].

Примітно, що сучасні дослідження у галузі педагогіки враховують тенденції розвитку світової і європейської освітньої політики щодо забезпечення якості вищої освіти. Різні національні і соціокультурні контексти реалізації європейської стратегії забезпечення якості формують цілісне знання про загальноєвропейську модель і стандарти забезпечення якості, а також про умови, процедури, показники і критерії оцінювання якості. Зокрема, як зазначає

I. Соколова, Греція демонструє досвід успішної реалізації освітньої політики Європейського простору вищої освіти, з врахуванням національних пріоритетів та історичних традицій [1, с. 104–105].

Виклад основного матеріалу дослідження. Греція належить до тих європейських країн, які з метою поліпшення власних освітніх результатів та професійного статусу вчителів у 1975-1985 роках реформували педагогічну освіту, модернізувавши колишні Педагогічні академії з їхнього статусу коледжу до статусу університету (Cowen, 2002; Zgaga, 2013). Така реформа, де б вона не відбулася, мала дві основні цілі: а) інституційне оновлення педагогічної освіти; б) краща якість змісту за рахунок розширення її академічної бази (Neave, 1992). Дійсно, педагогічна освіта у Греції вступила до університетського сектора на початку 1980-х рр. ХХ ст. (Закон 1268/1982; Вісник 320/1983). Факультети освіти були поступово інституціоналізовані в центральних та регіональних університетах країни та функціонували поряд зі «старими» Педагогічними академіями та Школами вихователів ясел до 1991 року (Указ Президента 24/1991). З цього часу педагогічна освіта функціонувала в рамках правової бази грецької вищої освіти, під впливом реформ, проведених у цій галузі протягом 1990-х та 2000-х років (Закон 2083/1992; Закон 2188/1994; Закон 3549/2007; Закон 4009/2011). Це офіційне, законодавчо закріплене регулювання запропонувало загальний опис контексту, структур, основних принципів та цілей усіх педагогічних факультетів в країні [5, с. 260-261].

Зазначимо, що в 90-х рр. ХХ ст відбулися подальші глибокі зміни після періоду “пошуку та переходу” (за періодизацією Джорджа Флоріса (George Flouris). Було проаналізовано відповідні політичні документи, а також 18 навчальних програм для вчителів за два періоди їх розвитку, середину 1990-х рр. (період “адаптації та стабільності”) та кінець 2000-х (період “модернізації та регулювання”). При цьому особлива увага приділялася впливу модернізації вищої освіти в Європі як від Європейської Комісії, так і від “багатостороннього” Болонського процесу. Грецькі дослідники Саракініоти та Цацароні (Sarakinoti and Tsatsaroni) трактують педагогічну освіту як привілейований пункт вступу до питання про те, як транснаціональна політика вищої освіти впливає на моделі управління, перерозподіл педагогічних засобів та форм освітніх знань. За цих нових умов заклади педагогічної освіти, які традиційно були досить закритими, стають більш відкритими до змін та трансформації. У своєму дослідженні ці автори виявили низку

поступових змін, що відбулися протягом другого та третього періоду. Аналізуючи підручники для учнів, вони виявили, з одного боку, збільшення слабо класифікованих модальностей організації знань, орієнтованих на шкільні професійні контексти, такі як інклюзивне навчання, відкритість до громади, інноваційні педагогічні практики, вирішення проблем та пошукового навчання для майбутніх вчителів; з іншого боку, у змістовій організації навчальних програм, які чітко класифікуються та оформляються, посилюються на форми “старого професіоналізму”, зберігається сильний “педагогічний наголос” у навчальних програмах педагогічної освіти. Автори дійшли також висновку про те, що помітні зрушення в педагогічній освіті можуть ризикувати зниженням рівня знань учителів та депрофесіоналізацією їхньої практики та ідентичностей [7, с. 233–234].

Сьогодні початкове та середнє навчання в Греції наслідують аналогічні моделі, що зустрічаються у Західній Європі. Освіта в Греції є обов'язковою для всіх дітей 6-15 років; вона включає початкову (Dimotiko) та молодшу середню (Gymnasio) освіту. Однак шкільне життя учня може розпочатися вже у віці двох з половиною років (дошкільна освіта) в установах (приватних і державних) – яслах (Vrefonipiakoi Paidikoi Stathmi – crèches). У деяких яслах є також дитячі класи (Nipiaka Tmimata), які функціонують разом із звичайними дитячими садками (Nipiagogeia). Відвідування початкової освіти (Dimotiko) триває шість років, а дітей до початкових шкіл приймають у віці шести років. Поряд із Nipiagogeia та Dimotika функціонують цілоденні початкові школи із розширеним розкладом та збагаченою навчальною програмою.

Післяобов'язкова середня освіта складається з двох типів шкіл: *об'єднаних вищих середніх шкіл* (Eniaia Lykeia – Unified Upper Secondary Schools) та *професійно-освітніх шкіл* (the Vocational Educational Schools, EPAL) (Pigiaki, 1995). Тривалість навчання в Eniaia Lykeia (EL) становить три роки та два роки (a' рівень) або три роки (b' рівень) у професійно-освітніх школах (EPAL) (CEDEFOP, 2014).

До післяобов'язкової середньої освіти належать також Інститути професійної підготовки (Vocational Training Institutes, IEK), які забезпечують формальний, але не класифікований рівень освіти. Професійні школи часто більш тісно приєднуються до національного ринку праці, пропонуючи навчання для професій, затребуваних на ринку праці (Paleocrassas et al. 2002). Ці інститути не класифікуються як освітній рівень, оскільки приймають випускників гімназії (молодша

середня школа – Gymnasio (lower secondary school) та ліцею (старша середня школа – Lykeio (upper secondary school)).

Державна вища освіта поділяється на університети та Інститути технологічної освіти (Technological Education Institutes, TEI). Студенти приймаються до цих інститутів відповідно до їх результатів на іспитах національного рівня, які проходять у другому та третьому класі Lykeio. Крім того, студентів можуть прийняти на навчання до Відкритого університету Греції (університет он-лайн / дистанційного навчання) (Koustourakis et al, 2008).

У Греції професія вчителя – це державна служба, заснована на кар'єрі, з конкурентоспроможним вступом та довічним працевлаштуванням. Якість педагогічної професії, таким чином, сильно залежить від якості початкової освіти вчителів, індукції та найму. Дійсно, початкова педагогічна освіта є основою для навчання вчителів упродовж усього життя – тобто їх професійного зростання протягом власної кар'єри. Педагогічна освіта в Греції здійснюється за послідовною моделлю навчання в Греції, а педагогічна практика – після навчання у ЗВО (вивчення педагогіки для вчителів початкових класів та вивчення різних дисциплін для вчителів середніх шкіл). Учителі-початківці повинні брати участь у індукційній програмі, яка триває менше року. Усі майбутні вчителі початкової та середньої освіти повинні закінчити ступінь першого циклу (ЮНЕСКО, 2015). Шкільні вчителі, які навчаються на педагогічних факультетах, повинні дотримуватимуватися чотирирічної переддипломної програми педагогічної освіти, пройти професійну підготовку та кваліфікуватися за бакалаврськими програмами навчання, пропонуваними відповідними університетськими факультетами та мати обов'язковий педагогічний практикум (ОЕСР, 2016). Потенційні вчителі також можуть пройти більш загальні курси вищої освіти та отримати сертифікат про здобуття освіти (a Certificate of Educational Attainment) для того, щоб отримати кваліфікацію вчителя [4, с. 159–160].

Зазначимо, що більшість вчителів початкової школи проходять навчання на різних педагогічних факультетах по всій Греції. Варто зазначити, що всі національні програми для вчителів відповідають стандартам, передбаченим Міністерством освіти Греції. Це означає, що незалежно від того, чи відвідує кандидат на посаду вчителя педагогічний факультет Афінського університету чи педагогічний факультет Арістотельського університету в Салоніках, усі кандидати-

вчителі дотримуються однакової суворої національної програми та проходять один і той же процес у досягненні власної акредитації. Навчання для вчителів середніх шкіл здійснюється відповідними університетськими факультетами, тобто класичних студій, фізики, математики, історії, літератури, іноземних мов, філології чи теологічним факультетом (Paragueli-Voulioris, 1999).

Окрім основних курсів з дисциплін, які прагнуть викладати кандидати на посаду вчителя, вони також закінчують курси з інструктування учителя або курси з методів навчання. Після того як кандидати будуть розміщені на посади в школах, вони повинні дотримуватися Керівних принципів з навчальної програми та інструкції з викладання у початковій та середній школах, підготовлених грецьким міністерством освіти. У цьому документі зазначається, що головна мета викладання – гуманістична освіта учнів, яка дасть їм змогу:

1. Функціонувати інтелектуально, емоційно та морально.
2. Ознайомитися з діяхронічними цінностями давньогрецької цивілізації.
3. Отримати громадянську освіту та
4. Розвиватися інтелектуально (Kazamias, 1965) [6, с. 352–353].

Однак програми підготовки вчителів у Греції майже не стосувалися мінливої глобальної спільноти, яка включає такі проблеми, як організація праці, технології та навчання дітей-іммігрантів. На відміну від Греції, багато європейських країн почали готувати вчителів до більш технологічного глобального співтовариства (Steiner, 1996). Такі країни, як Франція, Німеччина, Великобританія та Італія, прив'язали свої програми підготовки вчителів до ринку праці, щоб гарантувати, що вчителі знайдуть роботу після закінчення навчання [7, с. 350].

Аналіз розвитку педагогічної освіти та навчальних закладів, а також останні політичні ініціативи та законодавство свідчать про те, що факультети політики педагогічної освіти та розвитку вчителів (Departments Teacher Education Policies and Developments) у Європі знаходяться під впливом різних соціальних та політичних сил. Отже, на будь-які спроби впровадження реформ впливатимуть тиск і можливості за рахунок ініціатив та практики ЄС та інших наднаціональних утворень (ЮНЕСКО, PISA ОЕСР, TALIS тощо) глобального управління, ініціатив, які швидко поширюються в національних масштабах (Seddon and Levin, 2013).

Хоча історичний, інституційний та науковий аспекти є важливими факторами, що формують поточний профіль педагогічних факультетів та їх навчальні програми, «відкриття» освітніх систем у напрямку «наднаціональних» освітніх програм та її внесок в економіку й суспільство є важливою умовою для розуміння сучасних подій в освіті у національних умовах (Zgaga 2013; Maguire, 2014) [5, с. 263–264].

Сьогодні в Греції вчителі отримують кваліфікацію для викладання, пройшовши чотирирічне навчання на факультетах дошкільної (Departments of Pre-school Education, DPSE) та початкової освіти (Departments of Primary Education, DPE), на базі дев'яти грецьких університетів. Більшість студентів вступають до початкової програми педагогічної освіти у віці 18 років після складання національного вступного іспиту з вищої освіти. Педагогічними факультетами також пропонуються магістерські та докторські програми, спрямовані на подальшу спеціалізацію вчителів та інших фахівців у різних галузях освітніх досліджень та практики. Педагогічні факультети, як і весь грецький університетський сектор, користуються самостійністю в розробці власних навчальних програм. Вони розробляються академічним персоналом факультетів, головним чином згідно їх наукових та дослідницьких профілів, а також спеціальних умов, пов'язаних із відмінностями в місцевому та інституційному контекстах. Комітетом академічних працівників щорічно переглядаються навчальні плани, а запропоновані зміни затверджуються Генеральною асамблеєю факультетів та Деканом школи (Закон 4009/2011).

Окреслюючи картину сучасних профілів знань грецьких педагогічних факультетів, варто згадати, що вони виглядають настільки зануреними у свою історію, що навіть зараз, через 30 років після їх переходу на університетські факультети, ця історія відображена у суміжних дискусіях, особливо з посиланням на диспути про те, що і як слід викладати на бакалаврських курсах для освіти майбутніх учителів. Цей конфлікт гостро виразився на початку 1980-х рр. XX ст., коли коледжі післясередньої підготовки вчителів – педагогічні академії (the post-secondary teacher training colleges – pedagogic academies) почали замінювати новими університетськими факультетами. Контент-аналіз літературних джерел змальовує картину цього етапу, який виявляється у глибокому поділі між (новим) педагогічним академічним персоналом, сформованим

навколо спеціальних предметів, та (старшим) викладацьким складом, сформованим на основі загальнонаукового предмету “педагогіка” (Stamelos, 1999; Flouris, 2010).

Дискусія полягала у тому, чи слід навчати студентів спеціалізованих наукових знань, чи як дисциплінувати учнів та передавати знання у класі (Stamelos, 1999). Цей конфлікт навколо орієнтації та акцентування нових навчальних програм виявився в основних питаннях мети, змісту та відносин, які все ще супроводжують розвиток галузі педагогічної освіти (Biesta, 2012) [5, с. 261–262].

Ця боротьба, яку трактували як прояв корпоративістських інтересів (Stamelos, 1999; Flouris, 2010), з початку перешкоджала створенню чітких рамок та принципів інтеграції предметів у навчальну програму. Як стверджує грецький науковець (Stamelos, 1999), ці навчальні програми виявляють постійну тенденцію до розширення шляхом додавання нових предметів. Цей характер навчальних програм педагогічних факультетів відбився в надзвичайних зрушеннях орієнтації курсів, спочатку в бік полюса “педагогіки” (“як”), а згодом до “предметних спеціальностей” (“що”).

Донедавна конфлікт навколо навчальних програм виражався як “потреба”, викладена поступово, але наполегливо, для міждисциплінарності в організації навчальної програми. Тим не менш, залишалося питання про те, чому в навчальній програмі існує така велика кількість предметів, тим більше, що багато з них мало або взагалі не стосуються загальних цілей навчальних програм та вимог шкільної освіти (Stamelos, 1999). У цьому відношенні важливо зазначити, що в оцінюванні факультетів запрошеними експертними комітетами міжнародних експертів з рецензування у період 2012–2014 рр., проведеним Еллінською агенцією забезпечення якості та акредитації вищої освіти, велика кількість предметів, вивчених в рамках навчальних програм було визначено як основну слабкість більшості педагогічних факультетів (HQA, 2014).

Цей давній конфлікт між академічними працівниками через їхню розбіжність в академічній культурі, а також корпоративістські інтереси та необхідність для нових факультетів здобувати визнання та статус в університетському секторі були одними з найбільш значущих факторів, які призвели до співіснування в навчальних програмах двох різних традицій, що переважають в Європі та в усьому світі: “Науки освіти” (Education Sciences), як широкий напрямок знань та досліджень, а також “Педагогічна освіта та

навчання вчителів” (Hofstetter and Schneuwly, 2002; CHEPS, 2007; Tuning Project, 2009).

Хофштетер та Шнеулі (Hofstetter and Schneuwly, 2002) проаналізували та задокументували з погляду Історії освіти взаємозв'язки між цими двома традиціями. Вони обговорюють надзвичайну різницю між двома, а саме те, що з одного боку навчальні програми в рамках “Наук освіти” визнані як освіченими експертами та дослідниками у галузі освіти і розглядаються як навчальна дисципліна, а навчальні програми в рамках “Педагогічної освіти та навчання вчителів” орієнтовані на підготовку майбутніх учителів та професіоналів до роботи в школах. Для майбутнього розвитку галузі важливим є той факт, що на рівні освітньої політики ЄС Проект Тюнінг (the Tuning Project 2003; 2009 pp.) зберіг це розрізнення і реалізував його в описі предметних компетентностей відповідно до Наук освіти та Педагогічної освіти [5, с. 262–263].

У грецькому контексті співіснування двох традицій у навчальних програмах педагогічних факультетів, як можливість чіткої ідентичності таких закладів, що включає як набір предметів, які нібито представляють “Науки освіти”, так і іншої, що представляє “Педагогічну освіту”, утримує старі конфлікти та обґрунтування, відтворюючи ідеології та традиційні розбіжності між теорією та практикою, знаннями та досвідом, знаннями та діями тощо. Більше того, той факт, що переважна більшість випускників цих факультетів неминуче шукають роботу в якості вихователів у дошкільних закладах і вчителів у початкових школах в державному та приватному секторах значною мірою визначають наукові та професійні орієнтації на знання їх навчальних програм (Biesta, 2012).

Після численних перетворень, що стосуються національних та соціальних потреб грецького суспільства, проєктованих в освіту та професійне становлення вчителів, домінуючим у дискусіях експертних груп та зацікавлених сторін, а також просунутих реформах освіти, є дискурс, сформульований на європейському рівні для нового покоління вчителів. Він зображує європейських вчителів як висококваліфікованих фахівців, здатних працювати з новими технологіями, обробляти знання та ефективно керувати інформацією. Більше того, вчителі повинні брати активну участь у суспільстві, орієнтованому на навчання упродовж усього життя, бути здатними сприяти соціальній інтеграції в місцевих, національних та глобальних спільнотах, що характеризуються високою

різноманітністю та мобільністю (Європейська Комісія, 2005). Ця складна «нова місія» є однією із основних рушійних змін у навчальних трансформаціях початкової та середньої освіти у грецькому контексті за останні роки. Вона вписана як у риторику сучасного політичного дискурсу про освіту, так і нещодавно випробувані реформаторські ініціативи “Новій школі – перший учень” (Міністерство освіти 2009) та „Соціальна школа” (Міністерство освіти, 2014). Перша з них була представлена урядом соціалістичної партії, а друга - коаліційним урядом між консервативними та соціалістичними партіями (2012-2014). Більше того, Закон 3848/2010, прийнятий попереднім урядом, має вирішальне значення в розвитку політики, оскільки визначає ключові компетентності вчителів та керівників освіти, а також запроваджує оцінку та забезпечення якості вчителів початкових та середніх шкіл і шкіл [5, с. 263].

Таким чином, дискусія про педагогічну освіту в Європі та в конкретному контексті сучасних процесів євроінтеграції триває вже принаймні два десятиліття, і її інтенсивність не спадає; скоріше навпаки. Однак ні хід дискусії, ні процес євроінтеграції не були лінійними. Були злети і падіння. Тому настав час переосмислити логіку розвитку педагогічної освіти у національному та європейському контексті протягом останнього десятиліття, а також зосередитись на актуальних питаннях та дилемах [7, с. 230].

Висновки. Здійснений контент-аналіз літературних джерел засвідчив, що Греція приділяє особливу увагу впливу модернізації педагогічної освіти, посиляючись на рекомендації Європейської Комісії та Болонського процесу. Оновлена законодавча база має вирішальне значення в розвитку інтеграційної політики педагогічної освіти, оскільки визначає ключові компетентності вчителів та керівників освіти, а також запроваджує оцінку та забезпечення якості вчителів початкових та середніх шкіл. З'ясовано, що домінуючим в дискусіях експертних груп та зацікавлених сторін, а також просунутих реформах освіти, є дискурс, сформульований на європейському рівні для нового покоління вчителів як висококваліфікованих фахівців, здатних працювати з новими технологіями, обробляти знання та ефективно керувати інформацією, брати активну участь у суспільстві, орієнтованому на навчання упродовж усього життя, бути здатними сприяти соціальній інтеграції в місцевих, національних та глобальних спільнотах, що характеризуються високою різноманітністю та мобільністю.

References:

5. Соколова І. (2020). Європейські підходи і практики забезпечення якості вищої освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Серія: Педагогічні науки. 2020. № 2 (63). С. 104–113. URL: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2020.2.14>
6. European Commission/EACEA/Eurydice. *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies: Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. 138 p.
7. Komorowska H. (2017). *Quality Assurance in Teacher Education*. Glottodidactica. Adam Mickiewicz University Press Poznan. 2017. XLIV/1. pp. 23–38.
8. OECD. *Education for a Bright Future in Greece, Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing, Paris, 2018. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264298750-en>
9. Sarakinioti A., Tsatsaroni A. (2015). European education policy initiatives and teacher education curriculum reforms in Greece. *Education Inquiry*. 2015. 6 (3). pp. 259–288.
10. Zervas Th.G. (2016). How Functional are Greek Teaching Programs? *Teacher Training and Job Placement in Greece's Most Struggling Profession*. Athens Journal of Mediterranean Studies. 2016. 2 (4). pp. 349–356.
11. Zgaga P. (2015). Rethinking Teacher Education in Europe and beyond. Editorial introduction. *Education Inquiry*. 2015. 6 (3), 29354. pp. 231–239.

Transliteration of References:

1. Sokolova I. (2020). Yevropejski pidkhody i praktyky zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*. Serii: Pedahohichni nauky. 2020. № 2 (63). С. 104–113. URL: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2020.2.14>
2. European Commission/EACEA/Eurydice. *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies: Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. 138 p.
3. Komorowska H. (2017). *Quality Assurance in Teacher Education*. Glottodidactica. Adam Mickiewicz University Press Poznan. 2017. XLIV (1). pp. 23–38.
4. OECD. *Education for a Bright Future in Greece, Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing, Paris, 2018. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264298750-en>
5. Sarakinioti A., Tsatsaroni A. (2015). European education policy initiatives and teacher education curriculum reforms in Greece. *Education Inquiry*. 2015. 6 (3). pp. 259–288.
6. Zervas Th.G. (2016). How Functional are Greek Teaching Programs? *Teacher Training and Job Placement in Greece's Most Struggling Profession*. Athens Journal of Mediterranean Studies. 2016. 2 (4). pp. 349–356.

7. Zgaga P. (2015). Rethinking Teacher Education in Europe and beyond. Editorial introduction. *Education Inquiry*. 2015. 6 (3), 29354. pp. 231–239.

The Author

Postryhach Nadiia
*Doctor of Educational Sciences,
Senior Researcher, Senior Research Assistant,
Department of Foreign Systems of Pedagogical and
Adult Education,
Ivan Ziaziun Institute for Pedagogical and Adult
Education of the National
Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Kyiv, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-5433-2938>
E-mail: unadya1@gmail.com*

Abstracts

НАДІЯ ПОСТРИГАЧ. Актуальні аспекти забезпечення якості професійної підготовки грецького вчителя в умовах європейської інтеграції. У статті розглядаються актуальні аспекти забезпечення якості професійної підготовки грецького вчителя в умовах європейської інтеграції. Входження вищої педагогічної школи до європейського освітнього простору є складним та багатограничним завданням, що актуалізує вивчення кращого зарубіжного досвіду забезпечення якості професійної підготовки вчителів в умовах поглиблення процесів європейської інтеграції. У середині системи освіти вчителі мають складну місію щодо продукування та відтворення формальних й неформальних шкільних знань. Аналіз розвитку установ педагогічної освіти та підготовки вчителів, а також останні політичні ініціативи й законодавство свідчать про те, що факультети політики та розвитку педагогічної освіти у Європі знаходяться під впливом різних соціальних та політичних сил. Отже, на будь-які спроби впровадження реформ впливатимуть тиск та можливості, які реалізуються за допомогою ініціатив і практики ЄС та інших наднаціональних структур глобального управління, ініціатив, які швидко поширюються в національному просторі.

Ключові слова: вчитель, забезпечення якості, європейська інтеграція

ція, педагогічна освіта, професійна підготовка, Греція.

НАДЕЖДА ПОСТРИГАЧ. Актуальные аспекты обеспечения качества профессиональной подготовки греческого учителя в условиях европейской интеграции. В статье рассматриваются актуальные аспекты качества профессиональной подготовки греческого учителя в условиях европейской интеграции. Вхождение высшей педагогической школы в европейское образовательное пространство является сложной и многогранной задачей, что актуализирует изучение лучшего зарубежного опыта обеспечения качества профессиональной подготовки учителей в условиях углубления процессов европейской интеграции. Внутри системы образования учителя имеют сложную миссию по производству и воспроизведению формальных и неформальных школьных знаний. Анализ развития учреждений педагогического образования и подготовки учителей, а также последние политические инициативы и законодательство свидетельствуют о том, что факультеты политики и развития педагогического образования в Европе находятся под влиянием разных социальных и политических сил. Следовательно, на любые попытки внедрения реформ будут влиять давление и возможности, реализуемые посредством инициатив и практики ЕС и других наднациональных структур глобального управления, быстро распространяемых инициатив в национальном пространстве.

Ключевые слова: учитель, качество, европейская интеграция, педагогическое образование, профессиональная подготовка, Греция.

NADIJA POSTRYNACZ. Aktualne aspekty zapewnienia jakości kształcenia zawodowego nauczycieli greckich w warunkach integracji europejskiej. Artykuł dotyczy aktualnych aspektów zapewniania jakości kształcenia zawodowego nauczycieli greckich w warunkach procesów integracji europejskiej. Wejście wyższej szkoły pedagogicznej w europejską przestrzeń edukacyjną jest zadaniem złożonym i wieloaspektowym, wymagającym przestudiowania najlepszych zagranicznych doświadczeń w zapewnianiu jakości kształcenia zawodowego nauczycieli w warunkach pogłębiania procesów integracji europejskiej. W systemie edukacji nauczyciele mają trudną misję, jeśli chodzi o tworzenie i odtwarzanie formalnej i nieformalnej wiedzy szkolnej. Analiza rozwoju instytucji zajmujących się kształceniem i szkoleniem nauczycieli oraz ostatnie inicjatywy polityczne i ustawodawstwo świadczą o tym, że te departamenty ds. polityki i rozwoju kształcenia nauczycieli w

Europie znajdują się pod wpływem różnych sił społecznych i politycznych. Dlatego na wszelkie próby wprowadzenia reform będą miały wpływ naciski i możliwości, jakie niosą ze sobą inicjatywy i praktyki UE i innych ponadnarodowych struktur globalnego zarządzania, inicjatywy szybko rozprzestrzeniające się w przestrzeni narodowej.

Słowa kluczowe: *nauczyciel, zapewnianie jakości, integracja europejska, kształcenie nauczycieli, szkolenie zawodowe, Grecja.*