



# Реформування змісту професійної підготовки вчителя в умовах європейської інтеграції

*Надія Постригач*

**А**ктуальність дослідження зумовлена суспільною потребою у трансформації змісту української педагогічної освіти в умовах її інтеграції до загальноєвропейського науково-освітнього простору, намаганням наблизитися до соціально-економічних й освітніх стандартів розвинених країн-членів ОЕСР, що зумовлює посилення уваги науковців та практиків до порівняльних досліджень функціонування та розвитку національних систем педагогічної освіти в Європейському регіоні.

Концептуальні положення щодо змісту, форм і організації вітчизняної педагогічної освіти базуються на засадах Конституції України, законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про вищу освіту», Національної доктрини розвитку освіти, Національної стратегії розвитку освіти України на 2012 — 2021 рр., Педагогічної Конституції Європи (2013), а також враховують вимоги документів ЮНЕСКО, Концепції педагогічної освіти, Міжнародної організації співробітництва й розвитку освіти, МОП (Рекомендація про статус учителів, Доповідь міжнародної Комісії з освіти ЮНЕСКО для XXI ст., Всесвітня доповідь з освіти ЮНЕСКО тощо), які наголошують на необхідності фундаменталізації професійної підготовки педагога, її неперервності, гуманістичної спрямованості, демократизації, всебічності та варіативності [3, с. 71]. Зокрема, у Педагогічній Конституції Європи серед пріоритетів стратегічного розвитку педагогічної освіти актуалізуються про-

блеми підготовки вчителя, аксіологічно спрямованого на творче використання і збереження національного історико-педагогічного досвіду та інноваційно зорієнтованого на оновлення змісту, методів та форм навчання/виховання/учіння. «Нині європейські країни пропонують розмаїття моделей здійснення такої підготовки як за змістом, так і за формою. Об'єднавчі освітні процеси, що відбуваються в сучасній Європі, спонукають до пошуку спільних засад складної архітектури професійної підготовки педагогів» [2].

**П**отреба у вирішенні проблеми реформування змісту професійної підготовки вчителя в умовах європейської інтеграції зумовлює її дослідження багатьма науковцями. Зокрема, основні тенденції розвитку педагогічної освіти та професійної підготовки вчителів у різних країнах перебували у площині наукового інтересу вітчизняних науковців (В. Васенко, О. Огієнко, Л. Поліщук, В. Покась, Н. Постригач, О. Цюняк, Я. Фруктова та ін.). Зокрема, з точки зору В. Васенко, аналіз національних систем професійної підготовки вчителів у зарубіжних країнах дозволяє говорити про: розширення компонента педагогічної практики в підготовці педагогів, зростання кількості і варіативності опанування вчительською професією, наявність декількох альтернативних шляхів підготовки вчителів; створення систем неперервного професійного розвитку від ВНЗ до завершення кар'єри знаходиться на різних стадіях становлення, розроблення програм інтернатури є найбільш динамічним компонентом систе-

ми неперервного професійного розвитку, актуалізація змісту програм професійної підготовки вчителів, перенесення програм професійного розвитку в школи, посилення правил відбору на педагогічні спеціальності, делегування повноважень щодо атестації та підвищення кваліфікації вчителів і директорів шкіл професійній спільноті [1, с. 48–49].

Розв'язання проблеми професіоналізації підготовки вчителя пов'язане з науковим обґрунтуванням змісту педагогічної освіти в напрямі більшої збалансованості її складників: загального, спеціального і професійного (педагогічної теорії та практики) [4, с. 250]. У контексті означеної проблеми з'ясовано, що заклади вищої освіти європейських держав передбачають таку інваріантно-варіативну побудову програм, що уможливають оволодіння фундаментальними психолого-педагогічними знаннями в єдності з досвідом педагогічної діяльності, а професійна підготовка майбутнього педагога спрямовується на забезпечення вмотивованості вибору педагогічної професії за допомогою курсів за вибором [5, с. 121].

Перед зарубіжних дослідників проблемами педагогічної освіти опікувалися F. Caena; E. Hanushek, 2004; S. Konstantopoulos, 2006; J. Manso; V. Symeonidis; L. Shulman, P. Zgaga та багато інших. Зокрема, існує багато зарубіжних досліджень з питань викладання, що дозволяє вчителям стати центром освітньої дискусії в Європі. Міжнародні інституції також наголошують на необхідності піклуватися про якість учителів з метою покращення освітніх систем, надаючи пріоритету цій актуальній темі в академічній та науковій літературі [7, с. 82]. Незважаючи на численні дослідження різних аспектів конструювання змісту професійної підготовки майбутніх вчителів, нерозробленою залишається проблема реформування її змісту в умовах європейської інтеграції, що і стало метою нашого наукового пошуку.

Цілі та завдання дослідження: 1. Проаналізувати особливості реформування

змісту професійної підготовки вчителів в умовах європейської інтеграції. 2. Запропонувати рекомендації щодо покращення змісту підготовки українських учителів.

Якщо порівнювати педагогічну освіту в Європі наприкінці 1980-х років ХХ ст. і сьогодні, можна ідентифікувати принаймні чотири важливі характеристики: 1) педагогічна освіта більше не є ізольованою сферою підготовки, але є (і її слід розглядати як) невід'ємною частиною вищої освіти та дослідницького сектору; 2) системи вищої освіти (і науки) у 46 країнах Європи знаходяться на шляху до спільного простору європейської вищої освіти та науки (Болонський процес як «процес конвергенції»; ініціатива Європейського наукового простору тощо); європеїзація та інтернаціоналізація педагогічної освіти зокрема, це набагато складніший і запутаніший процес, ніж європеїзація та інтернаціоналізація вищої освіти в загальному; 3) розгляд цих питань не є виключно європейською проблемою, але також має розглядатися як важливий з глобальної точки зору.

Після двох десятиліть змін і розвитку педагогічна освіта в Європі знову стикається з новими масштабними подіями. Чи зможе вона продовжувати конкурувати? Велика кропітка робота була зроблена у 1980-х та 1990-х роках ХХ ст. у системах та установах по всій Європі; очевидно, що це спричинило певну втому. Педагогічна освіта зачепила вдосконалені вагони «академпотяга», але легко могла залишитися забутою на маленькій, віддаленій сільській залізничній станції, коли «поїзд» дуже швидко продовжує рух на своєму шляху і керується такими складними процесами, як європеїзація, глобалізація, академічна конкурентоспроможність тощо [10, с. 17–18].

Зазначимо, що після початку Болонського процесу в 1999 р. європейська педагогічна освіта була переважно університетизованою. Системи педагогічної освіти все ще намагаються «плисти в бурхливому морі вищої освіти», балансує між «академічною» та «професійною» вищою

освітою. Оновлення педагогічної освіти як самостійної програми навчання у вищій освіті відбулося протягом останніх 30 років після масовізації вищої освіти та незважаючи на спротив європеїзації педагогічної освіти з боку університетів. Але це не слід розуміти як незворотній процес, оскільки інтеграція в рамках логіки вищої освіти все ще залишається актуальною проблемою [9, с. 4–5; 11].

**П**роцес розробки курикулуму було розпочато з визначення порівняльного аналізу систем педагогічної освіти, навчальних програм і обмежень у рамках партнерства, спрямованого на розуміння та визначення подібностей й відмінностей, а також перешкод для планування спільного курикулуму педагогічної освіти. Курикулум у рамках проекту Європейського магістра для підготовки європейського вчителя (European Master for European Teacher Training, ЕМЕТТ) орієнтований на вчителів середньої школи. Розглядаючи порівняльну структуру педагогічної освіти, викладену Snoek & Žogla (2009) [8], ми можемо розрізнити національну систему (інститути, ступені, кваліфікації), «що» (зміст курикулуму з точки зору організації знань і вмінь) і «як» (структура, педагогіка та реалізація курикулуму), на які можна вплинути на макро-, мезо- та мікрорівнях (урядовий, академічний та індивідуальний). У системах педагогічної освіти в основному помітні значні відмінності щодо тривалості програм, які здебільшого визначаються на макрорівні та відображають національні характеристики освіти [6, с. 324].

Проект ЕМЕТТ фінансується в рамках Програми Erasmus щодо навчання впродовж усього життя Генерального директорату з питань освіти та культури Європейської Комісії. Метою проекту є спроба поставити питання та знайти можливі рішення для багатьох невирішених раніше проблем щодо європейської педагогічної освіти. Він охоплював мережу з восьми ЗВО у різних регіонах Європи — «історичних» країн ЄС, таких як Австрія, Франція та Італія, скандинавську Данію,

східноєвропейські країни Польщу, Литву й Угорщину та Кіпр [6, с. 322].

Зокрема, у країнах партнерства ЕМЕТТ (Австрія та Данія) спостерігаються помітні відмінності між контекстами та особливостями навчальних програм для підготовки вчителів молодшої й старшої середньої школи. Наприклад, у Данії вчителі обов'язкової школи традиційно навчаються в коледжах подальшої освіти, відомих як Данський центр вищої освіти (Centre for Videregående Uddannelser, CVU), які перебувають під регіональним контролем, тоді як від інших учителів очікується виконання навчальних програм, передбачених ЗВО.

Дискримінаційним фактором, пов'язаним з інституціями, задіяними на різних етапах підготовки, є тривалість програм підготовки вчителів. За винятком двох попередніх у згаданих випадках країни-партнери демонструють послідовні моделі педагогічної освіти для середньої школи, загальні для вчителів молодшої та старшої середньої школи. Дискусії щодо реалізації Болонського процесу також стосуються співвідношення наук освіти до предметного навчання в курикулумі педагогічної освіти Магістра мистецтва (МА).

Ще одне питання, яке обговорювалося в польських університетах, — чи має педагогічна освіта бути зосереджена лише на рівні магістра і передувати предметній спеціалізації; до цього часу педагогічна освіта також включала навчання на рівні бакалавра. Ще одна відмінність представлена визначенням принаймні двох предметних спеціалізацій для вчителів середньої школи щодо більшості країн мережі (виняток становить Франція).

**Т**акож можна виділити варіації щодо «що» і «як» педагогічної освіти — зміст, структуру та педагогіку курикулуму. У восьми країнах партнерства можна сказати, що заклади педагогічної освіти мають обмежену автономію у конструюванні змісту та структури курикулуму, який частково визначається на *макрорівні* офіційними документами освітніх органів, котрі забезпечують осно-

ву для рішень щодо навчальних програм на мезорівні постачальників. Специфікації на макрорівні зазвичай визначають мінімальні вимоги щодо обов'язкових предметів, обсягу педагогічної практики та загальної підготовки й мінімальних стандартів як очікуваних результатів.

Загалом у курикулумі педагогічної освіти присутні наступні чотири елементи: 1) широкі предметні знання; 2) добре знання педагогіки; 3) навички та компетентності для підтримки та спрямування учнів; 4) розуміння соціального та культурного виміру освіти. Баланс між елементами у курикулумі залежить від різних поглядів на викладання та педагогічну освіту — щодо освітніх цілей школи, а також ролі та професіоналізму учителя.

**Н**езважаючи на те, що домінуючий європейський дискурс сприяє розширеному погляду на ролі вчителів з точки зору навчання впродовж життя, глобальної перспективи поза межами класу, на практиці навчальні програми педагогічної освіти на мезорівні провайдерів вищої освіти часто відображатимуть предметно-орієнтовану перспективу. Таким чином, предметні знання відіграють помітно переважаючу роль, а освіта вчителів середньої школи здебільшого відповідає відділенням вивчення предмету університетів (*university subject studies departments*), як, наприклад, у Польщі. Обсяг необхідної педагогічної практики є ще однією ключовою змінною. Враховуючи мінімальний спільний знаменник у принаймні 10 кредитів ECTS у всіх країнах-партнерах, відзначимо, що існують відмінності в навчальних програмах педагогічної освіти і педагогіки щодо актуальності рефлексивної практики учителів. Французька точка зору передбачає педагогічну освіту передусім *en alternance* (тобто черговість між школою та університетом), що базується на продуктивному зв'язку між теорією та практикою, який передбачає значущі, колективні процеси обговорення й обґрунтування педагогічного досвіду та вибору в

межах майбутньої навчальної спільноти вчителів [6, с. 324–325].

Цю точку зору частково поділяють партнерські установи інших країн. Однак їхні погляди на професіоналізм учителів не завжди демонструють таку ж сильну увагу до моделі рефлексивного практика у виборі навчальних програм. На мезорівні ще одна особливість педагогіки стосується можливостей забезпечення дистанційного навчання за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Зокрема, в італійському дискурсі було доведено, що надання навчальних модулів для вчителів у змішаному режимі пропонує ефективні можливості для розвитку навичок співпраці, дослідження та рефлексії у спільнотах навчання та практики (Wenger, 1998).

У деяких країнах-партнерах найм і статус учителів на макрорівні впливають на структуру курикулуму і педагогіку. Перспективи кар'єрного росту та професійного розвитку вчителів значно відрізняються залежно від національних норм і попиту на вчителів (загалом високий у країнах-партнерах, за деякими винятками). У Франції, наприклад, прийом на роботу базується на національному іспиті, який до цього часу в основному зосереджувався на знаннях предмета, що дає доступ до посади зі статусом державного службовця. Це впливає на зміст курикулуму та педагогіку, а також характеристики кандидатів у вчителі.

**В**раховуючи складність потреб, обмежень та контекстних змінних на різних рівнях в академічних установах восьми країн-партнерів, міжнародна команда проєкту взялася за розробку основи та структури курикулуму, розглядаючи їх як спільний, рекурсивний процес розуміння, обміну та узгодження культурних інтерпретацій викладання та педагогічної освіти, підкріплених відповідними теоріями та результатами наукового проєкту. По-перше, було узгоджено дві ключові особливості навчального плану — гнучкість та інтегрованість. Перша характеристика пропонує можливості коригування часових і просторових змінних

у контекстах та ситуаціях, дозволяючи індивідуалізувати та персоналізувати навчання — що є надзвичайно актуальним для ефективної освіти дорослих.

**Я**к наслідок, для кожної сфери навчального плану було встановлено допустимий діапазон варіативності сум кредитів ECTS, щоб відповідати національним або місцевим вимогам. Інтеграція представляє обґрунтування та організаційний принцип структури курикулуму та його подання, оскільки сприяє подоланню розриву між теорією та практикою, що широко визнано пріоритетом у педагогічній освіті стосовно контексту навчання/підготовки, ролей, змістів та педагогіки. Як наслідок, наріжні камені теорії курикулуму, дослідження та викладання були об'єднані рефлексивними осями, що здійснюються за допомогою групового аналізу педагогічної практики. Таким чином, модель рефлексивного практика, яка широко визнана в різних педагогічних культурах (D. Schön, 1987; F. Korthagen, 2001; P. Perrenoud, 2001), закладена в основу розробки курикулуму: концептуалізація компетентності учителя як «знання, як діяти» в проблемній професійній ситуації розвивається за допомогою діяльності на місці (Altet et al, 2009).

Практика вчителя-учня, доповнена аналізом професійних дій у групах, серед колег, які викладають і навчаються, стає першорядною. Крім того, усвідомлення суттєвих зв'язків між знанням змісту та знанням педагогічного змісту (Shulman, 1987) призвело до рішення об'єднати навчання предмету з предметною дидактикою в одній і тій самій основній частині курикулуму. Навчальний потенціал між-дисциплінарних зв'язків також розглядався шляхом організації можливостей для синергії між різними сферами курикулуму: за допомогою модулів змісту та мовно-інтегрованого навчання для викладання предметів іноземною мовою, а також розвитку різноманітних можливостей для проектної або галузевої роботи, пов'язаної з досвідом міжкультурної та багатомовної мобільності, як альтернати-

ви або додаткової варіанти до випускної магістерської роботи.

Крім того, було розглянуто концептуальне значення навчання викладанню (the scholarship of teaching), оскільки воно описується як дослідницько-кероване, дослідницько-наставницьке, дослідницько-орієнтоване або дослідницько-базоване, і пов'язане з проектуванням курикулуму. У рамках курикулуму ЕМЕТТ дослідницько-базована точка зору є привілейованою як орієнтована на процес і учень-центрована, де студенти стають генераторами знань. Посилання на традицію Didaktik (таким чином підкреслюється професійна автономія вчителя та ключова роль рефлексивного мислення, яке також лежить в основі розробки та реалізації курикулуму ЕМЕТТ [6, с. 325–326].

**П**ри спробі розглянути відмінності між традиціями та культурами викладання та навчання у рамках проекту ЕМЕТТ було відзначено, що труднощі порівняння значень через лінгвістичні кордони визнаються з усіма наслідками (Kansanen, 1995). Основна проблема стосовно реалізації, з якою стикається мережа проекту — після досягнення завершення розробки та розвитку курикулуму за допомогою кооперативних процесів спільного керівництва та перемовин задля досягнення згоди щодо основних виборів, полягає у відчутно різкому дисонансі між визнаними рекомендаціями та політикою про педагогічну освіту на європейському інституційному рівні й повільними, суперечливими й різноманітними процесами та контекстами національної політики та політикуму, що характеризуються невизначеністю та повільним темпом.

Навчальні програми та заклади педагогічної освіти зазнають масштабних трансформацій на макрорівні в усіх країнах-університетах-партнерах ЕМЕТТ, як наслідок Болонського процесу, а також установ, які аналізують домінуючий європейський дискурс щодо якості освіти та компетентностей вчителів. Крім того, бюрократичні та адміністративні проблеми

є серйозною перешкодою у національних контекстах. У випадку автономних курсів навчання з новими функціями, як у проєкті ЕМЕТТ, процедури акредитації для постачальників вищої освіти, як на макро-, так і на мезорівнях, виявляються тривалими та обтяжливими і помножуються, коли залучається більше країн та установ.

Європейські спільні магістерські програми не мають жодного швидкого маршруту, тому складні процедури акредитації повинні проводитися у кожному національному контексті відповідних університетів. З іншого боку, якби акредитацію в одному національному контексті академічної мережі Спільного магістра можна було б визнати та поширити на інші залучені національні контексти, це справді сприяло б їх поширенню. Це міркування було висловлено під час конференції «Спільні програми в галузі педагогічної освіти», організованої Карловим університетом у Празі у вересні 2009 р., за участю п'яти європейських академічних мереж — Спільний курикулум у педагогічній освіті (Joint Curriculum in Teacher Education, JoCiTE), Спільна магістратура педагогічної освіти (Joint Master in Teacher Education, JoMiTE), Спільна практика у педагогічній освіті (Shared Practice in Teacher Education, SPriTE), Європейська педагогічна освіта для початкових шкіл (European Teacher Education for Primary Schools, ETEPS) і ЕМЕТТ [6, с. 327].

Таким чином, підготовка вчителів повинна враховувати різноманітні точки зору, невизначеності та різноманітність взаємозв'язків між викладанням, підготовкою, навчанням у школі, навчальними процесами, акторами та контекстами. Така складність посилюється — її можна сприймати «у квадраті» — коли вона прагне кваліфікувати себе з європейським виміром. Одна із запропонованих стратегій для подолання «квадратної» складності європейського курикулуму педагогічної освіти, як у випадку ЕМЕТТ, може полягати у зміцненні та розширенні

академічних мереж для взаємних наукових і практичних обмінів (Snoek & Žogla, 2009) [8, с. 11–28].

Отже, за результатами досліджень європейських і вітчизняних учених з'ясовано особливості реформування змісту професійної підготовки вчителів в умовах європейської інтеграції: помітні відмінності між контекстами та особливостями навчальних програм для підготовки вчителів молодшої й старшої середньої школи; значні відмінності щодо тривалості програм у національних системах педагогічної освіти, які здебільшого визначаються на макрорівні та відображають національні характеристики освіти; дискусії щодо того, чи має педагогічна освіта бути зосереджена лише на рівні магістра, і передувати предметній спеціалізації; дискусійне співвідношення наук освіти до предметного навчання в курикулумі педагогічної освіти магістра мистецтва; масштабні трансформації навчальних програм та закладів педагогічної освіти на макрорівні в усіх країнах-університетах-партнерах ЕМЕТТ; «квадратна» складність європейського курикулуму педагогічної освіти; відсутність жодного швидкого маршруту у європейських спільних магістерських програмах, що ускладнює процедуру акредитації у кожному національному контексті відповідних університетів тощо.

Рекомендаціями щодо покращення змісту підготовки українських вчителів вбачаємо врахування різноманітних точок зору, диверсивних взаємозв'язків між викладанням, підготовкою, навчанням у школі, навчальними процесами, акторами та контекстами; подолання розриву між теорією та практикою шляхом інтеграції в організації та поданні курикулуму; в основі розробки та реалізації курикулуму має бути професійна автономія вчителя та ключова роль рефлексивного мислення; визнання акредитації в одному національному контексті академічної мережі Спільного магістра та її поширення на інші залучені національні контексти; зміцненні та розширенні ака-

демічних мереж для взаємних наукових і практичних обмінів тощо.

Прогностичний потенціал наукової розвідки зумовлюється потенційною можливістю організації та реалізації подальших наукових досліджень фундаментального спрямування щодо розвитку змісту професійної підготовки вчителів у Туреччині.

## Література

1. Васенко В. Використання основних засад європейського досвіду підготовки майбутніх фахівців закладів початкової освіти в Україні // Теоретична і дидактична філологія. Сер. «педагогіка». 2018. Вип. 27. С. 44–54.
2. Педагогічна Конституція Європи // Вища освіта України. 2013. Вип. 3. С. 111–116.
3. Покась В. П., Фруктова Я. С. До проблеми фундаменталізації змісту педагогічної освіти // Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка : Зб. наук. пр. 2013. № 19. С. 70–74 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.researchgate.net/publication/346562234>.
4. Постригач Н. До питання педагогіки портфоліо у професійному становленні учителя-європейця // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди". 2012. 26. С. 249–252 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/6230/>
5. Цюняк О. Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти : монографія. Івано-Франківськ : Кушнір Г.М, 2021. 316 с.
6. Caena F., Margiotta U. European Teacher Education: a fractal perspective tackling complexity // European Educational Research Journal. 2010. Vol. 9. N. 3. pp. 317–331 DOI: 10.2304/eerj.2010.9.3.317.
7. Manso J., Sánchez-Tarazaga L. Competency frameworks for teachers: a contribution from the European education policy [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/181444/59921.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
8. Snoek M., Žogla I. Teacher Education in Europe: Main Characteristics and Development // A. Svennen, M. van der Klink (Eds). *Becoming a Teacher Educator*. 2009. Springer. pp. 11–28.
9. Symeonidis V. Exploring Europeanisation in the trajectory of teacher education policies and practices // Europeanisation in Teacher Education A Comparative Case Study of Teacher Education Policies and Practices. Routledge : London and New York, 2021. 79 p.
10. Zgaga P. Mobility and the European Dimension in Teacher Education // *Teacher Education Policy In Europe: a Voice of Higher Education Institutions*: B. Hudson and P. Zgaga (Eds). Umeå, 2008. pp. 17–42.
11. Zgaga P. The future of European teacher education in the heavy seas of higher education // *Teacher Development*. 2014. 15 p DOI: 10.1080/13664530.2013.813750

20.01.2023

Відомості про автора:

Постригач Надія Олегівна — доктор педагогічних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; Київ, Україна; ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5433-2938> ; email: unadya1@gmail.com