

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

*У статті представлено огляд основних положень концепцій підготовки вчителів, опрацьованих різними зарубіжними науковцями. Розглянуто типологію концепцій, пов'язану із сучасними моделями вищої освіти (загальноосвітня, загальнопрофесійна і професійно-спеціалізована). Інші типології концепцій орієнтовано на організаційні та змістові зміни педагогічної освіти. Серед них: персоналістична, прагматична (або компетентнісна), прогресивна, багатостороння. Більш загальними є технологічна, гуманістична та функціональна концепції/орієнтації. Окремо окреслено положення концепцій, в яких пріоритетом становить практика. Ними є концепція рефлексивної практики і концепція навчання через практику.*

*Ключові слова: концепції, орієнтації, підготовка вчителів.*

Поняття “підготовка вчителя” змінювалося разом із еволюцією поглядів на мету навчання й виховання, уявленнями про необхідні характеристики і якості вчителя. За синергетично-холістичною педагогічною парадигмою [2] освіта у ХХІ ст. має слугувати багатосторонньому розвитку особистості, забезпечувати формування у неї комплексу стійких гуманістично-демократичних цінностей, життєво-важливих знань, умінь і навичок, сприяти підготовці до неперервної самоосвіти та саморозвитку. Це стосується всіх учасників освіти, але передусім – педагогів, бо кожна дитина має право на компетентного, педагогічно грамотного вчителя. Отже, серед основних факторів прогресу в освіті – якість педагогічних кадрів, багатство їх підготовки і перспективність орієнтацій.

Успіху модернізації педагогічної освіти України в нелегких сучасних умовах сприяє вивчення закордонних систем педагогічної освіти, пошук новітніх позитивних зразків з урахуванням національних особливостей та вітчизняних досягнень. З огляду на останнє ми вважаємо вивчення зарубіжних концептуальних підходів до професійної підготовки вчителів важливим і перспективним.

У багатьох країнах система підготовки вчителів є предметом досліджень і критики, аналізу й пошуків оптимальних рішень. Помітним у цій царині є доробок європейських науковців, зокрема: Ч. Банаха, Т. Левовицького, Х. Квятковської, В. Оконя (Польща); Д. Шьона, А. Комбса (США); Д. Фіш (Австралія); Л. Шульмана (Великобританія) та ін. Серед вітчизняних компаративістів питання професійної підготовки вчителів у зарубіжжі досліджувалися В. Базуріною, В. Гаманюк, О. Голотюк, Я. Морітз, В. Семилетко, О. Локшиною та ін.

Даній проблемі приділялося значної уваги у різних міжнародних європейських документах, зокрема дослідженні Міжнародної Академії Освіти та Міжнародного Бюро Освіти “Професійне навчання вчителя і його розвиток” (2008), доповіді Ради Європи “Результати стратегічної європейської співпраці у навчанні й професійній підготовці” (2009), програмі “Європейського центру професійної освіти” (2009) та ін. [1].

Одним із шляхів удосконалення підготовки вчителів є опрацювання теоретичних засад, зокрема концепцій педагогічної освіти. Однак, уважне ознайомлення із останніми публікаціями засвідчує, що питання з даної проблематики для вітчизняних науковців не було пріоритетним.

Мета статті – на основі аналізу наукових джерел здійснити огляд ключових положень концепцій професійної підготовки вчителів, розроблених різними зарубіжними науковцями.

Дана проблема розглядається у концепціях педагогічної освіти порізного. Передусім, зміни у професійній підготовці вчителів західноєвропейських країн тісно пов'язані з розвитком вищої освіти. З огляду на різні сучасні моделі вищої освіти Т. Левовицький [6; 7] виокремлює та аналізує загальноосвітню, загальнопрофесійну і професійно-спеціалізовану концепції.

*Загальноосвітня концепція* постулює, що освіта сприяє розвитку особистості й має загальнорозвиваючий характер. При цьому наголошується на озброєнні вчителя широкою та різноманітною інформацією загального, майже енциклопедичного, характеру. Відповідно вища освіта має включати: засвоєння доробку наук; передачу найкращих культурних, наукових та освітніх традицій; підготовку молоді до суспільної й професійної діяльності. Вважається, що це дасть змогу сучасному педагогу задовольняти різноманітні навчальні запити учнів, інформувати їх із широкого кола питань. Однак, під час підготовки студентів за цією концепцією неминуча селекція запропонованої інформації, що приведе до переваги спеціалізованих знань. Загальноосвітня концепція втілюється у класичних університетах. Зауважимо, що педагогічну підготовку прихильники цієї концепції розглядають як можливу, але не вважають її за обов'язкову. І досі в багатьох університетах різних європейських країн спостерігається тенденція обмеження обсягу педагогічних дисциплін у навчальних планах непедагогічних факультетів. Також одним із недоліків університетської освіти є нехтування методичними питаннями, важливими для якісного викладання шкільних предметів.

*Загальнопрофесійна концепція* у центр діяльності навчального закладу ставить професійну підготовку студентів. Навчальний процес концентрується на засвоєнні канону загальнопрофесійних знань у цілеспрямованій підготовці до виконання випускниками певних суспільних ролей, пов'язаних із фаховою діяльністю (роль організатора, керівника, популяризатора, інноватора та ін.).

Такий тип підготовки притаманний педагогічним університетам та вищим педагогічним школам/інститутам. У межах цієї концепції педагогічна освіта є обов'язковим елементом професійної підготовки педагога.

*Професійно-спеціалізована концепція* відзначається домінацією професійної, вузькопрофільної підготовки. Мета і функції підготовки студента у межах цієї концепції подібні до відповідних завдань загальнопрофесійної, але обсяг фахової підготовки значно більший, як і концентрація на одну конкретну спеціальність, вузький сектор суспільної активності [5]. Реалізація даної концепції переважно здійснюється в педагогічних коледжах.

В умовах значного законодавчого збільшення автономії закладів вищої освіти спостерігаються тенденції збагачення функцій навчання і фахової підготовки, поступового розширення й одночасно внутрішньої диференціації, моделі вищої школи. Особливість сучасної університетської підготовки вчителя полягає у міждисциплінарному підході, зближенні традиційно загальнонаукової освіти зі спеціальним і професійним навчанням, спрямованим на тісну взаємодію зі шкільною практикою. Доповнення загальноосвітніх програм факультативними курсами розширює загальноосвітній кругозір та рівень культури майбутнього вчителя. Останнім часом створюються нові заклади, які намагаються реалізувати функції університетської підготовки із поєднанням позитивних аспектів загальнопрофесійної та професійно-спеціалізованої концепцій. Усе частіше в стінах одного навчального закладу стає можливим отримання різних типів підготовки з метою кращої професійної підготовки студентів для діяльності у школі майбутнього.

Поряд із розробкою загальних концепцій педагогічної освіти, вчені приділяють належну увагу науковому обґрунтуванню змісту професійної підготовки вчителів в умовах різних вищих навчальних закладів. В. Оконь розглядає іншу типологію концепцій даного феномену, до якої входять

персоналістична, прагматична (або компетентнісна), прогресивна та багатостороння [8].

Згідно *персоналістичній концепції*, основною метою педагогічної освіти є сформованість індивідуальності вчителя. Загальні знання розглядаються як підпорядкований фактор на фоні максимального розвитку у майбутнього вчителя мотивацій, умінь і широких фахових навичок в поєднанні з адекватними цьому формуванню особистісними рисами і якостями. Учитель за цією концепцією повинен стати взірцем, гідним наслідування.

*Прагматична (або компетентнісна) концепція* акцентує на технологічній та інструментальній підготовці фахівця з помітною концентрацією на оволодінні сучасними методиками викладання шкільних предметів, а також технічними засобами трансляції та перетворення інформації. Така підготовка видається нам занадто звуженою, хоча подібні спеціалісти теж необхідні. Насамперед – для спеціалізованих шкіл.

*Прогресивна концепція* полягає у підготовці до проблемних ситуацій, яких не бракує в професії вчителя. Вчительська освіта зосереджується на спостереженні, визначенні і розв'язуванні чи перемаганні різних проблем, труднощів й перешкод. Ця своєрідна підготовка зорієнтована до непередбаченого і мабуть складного майбутнього.

*Багатостороння концепція* виходить із припущення про необхідність озброєння вчителя XXI ст. розширеним і врівноваженим в усіх своїх головних аспектах комплектом компетентностей. Дана концепція (яка увібрала в себе позитивні аспекти деяких сучасних концепцій педагогічної освіти) вважається найбільш перспективною для використання, оскільки багатостороння підготовка вчителя створює можливість у досягненні своєрідної рівноваги між усіма компонентами професійної компетентності: науковими знаннями, системою цінностей, педагогічними вміннями та

навичками. Саме брак цієї рівноваги, на думку В. Оконя, зменшує шанси на успіх у педагогічній діяльності. Він також підкреслює, що: вчитель з “урівноваженими” фаховими вміннями буде найкращим чином підготовленим до навчання своїх учнів засадам різноманітної дальності (пізнавальної, емоційної та практичної), оволодіння якими є певною гарантією успіху в умовах життя XXI ст.; багатосторонність у підготовці вчителя віддзеркалиться у багатосторонньому навчанні учнів [8].

Дещо інший підхід до створення типології концепцій підготовки вчителів використовує в своїх дослідженнях Х. Квятковська [3]. Можливо, що звернення до узагальненого підходу спонукало її використати термін “орієнтації” для позначення акцентованих нею трьох широких концепцій (технологічної, гуманістичної та функціональної). Розглянемо їх детальніше.

*Технологічна орієнтація/концепція підготовки вчителів* може бути названа і *компетентнісною*, адже обидві спираються на інструменталізовану психологію біхевіористичного напрямку уявлень про основи людської поведінки та механізми її регулювання. Прихильники такого підходу до підготовки вчителів абсолютизують вчення Павлова і вважають, що навчання відбувається на засадах діади “збудник-реакція”. Ця хибна своєю спрощеністю аксіома веде до відмови від сутнісних визначників поведінки і виховання та захоплення лише ситуаційними та доступними для емпіричного дослідження й вимірювання. Відповідно, безліч зусиль витрачалося на вивчення і поширення досвіду “кращих учителів”, на копіювання кимось названих вдалими зразків. Серед рис, заснованих на цій орієнтації моделей підготовки вчителів, науковці виділяють наступні: недооцінка й неналежне використання теоретичних досягнень сучасних наук про людину та її поведінку; нехтування аксіологічною проблематикою чи її спотворення; односторонній інструменталізм; жорстке керування процесом підготовки вчителів та його надмірне програмування.

Загалом технологічна орієнтація у підготовці вчителів перевантажує її фаховими знаннями та засвоєнням спеціального інструментарію викладання на шкоду формуванню особистості вчителя та більшості гуманістичних аспектів навчання й виховання [3, с. 25-29].

*Гуманістична орієнтація/концепція* з'явилася як альтернатива технологічній (компетентнісній) і має багато спільного з персоналістичною концепцією. Її прихильники не вважають, що багатостороння ерудованість та знання техніки праці зразкових учителів гарантує молодому вчителю успіх на педагогічній ниві. Вони підкреслюють, що кожен хороший учитель – неповторна особистість, а процес виховання й навчання є міжособистісною взаємодією. Учень слабо реагує на нейтральні збудники, емоційно і глибоко – на інших осіб. У цьому сенсі вчитель не може бути замінений комп'ютерами чи іншою технікою.

Гуманістична психологія сама по собі є менш чітко визначеним вченням, ніж згадана вище біхевіористична. Швидше це група теорій, де спільним є повага до сутності й системи цінностей кожної особи, використання тріади “джерело-повідомлення-приймач”, а також виділення взаєморозуміння та співпраці як головної передумови успішності у вихованні й викладанні.

У підготовці вчителів гуманістична орієнтація віддзеркалюється в наступних її рисах чи особливостях:

- формування вчителя є процесом суто індивідуальним, а повна уніфікація педагогічної підготовки є шкідливим явищем;
- головною метою викладача є допомога майбутньому вчителю у відкритті та розвитку власної індивідуальності;
- успіх у праці вчителя залежить не стільки від засвоєння фахового інструментарію, скільки від бажання й уміння використовувати себе, свою особу як засіб педагогічного впливу на вихованців;

- основа вчительського успіху найчастіше не є чимось подарованим чи набутим під час лекцій з методики викладання фахового предмету, а відкриттям себе на основі поєднання отриманих спеціальних знань і гуманістичних ідей та переконань;

- вища школа, надав психолого-педагогічну підготовку, має допомогти студенту розпочати роботу над створенням власної методичної системи, яка єдина може забезпечити ефективність роботи з учнями;

- педагогічні практики стають передумовою відкриття й усвідомлення особистісного значення та застосування загально-педагогічних та інших теорій. Теж вказується на важливість профвідбору з урахуванням перцепційної орієнтації, визнаних цінностей, комунікативних умінь та відкритість на іншу людину. Таке розуміння гуманістичної орієнтації в підготовці вчителів має багато спільних рис із орієнтованою на формування його розвиненої особистості з відомою персоналістичною концепцією, але ширша від неї, відтак, потенційно перспективніша. Саме тому її варіанти використовують для створення альтернативних концепцій педагогічної освіти. Автором цієї концепції є А. Комбс.

Прихильники *функціональної орієнтації/концепції* виходять із факту постійного ускладнення праці вчителя внаслідок збільшення кількості та різноманітності вимог до нього в умовах прискорення суспільного розвитку. Основою його успішних дій пропонують обрати використання досягнень комплексу наук, своєрідну “практизацію науки”. Тому під час його підготовки пропонується звернути увагу на реалізаційні аспекти навчання, формування здібностей і вмінь у ситуаційній адаптації та інноваційній діяльності [4; 5].

Розглянемо ще дві педевтологічні концепції, а саме: рефлексивної практики (Д. Шьона) та навчання “через практику” (Д. Фіш).

*Концепція “рефлексивної практики”* розглядає технічну раціональність, зорієнтовану на властивість художнього пізнання, на яку



практики схилиються у ситуаціях непевності, нестабільності, унікальності виконуваної праці. Дана концепція спирається на погляди Д. Девью щодо розрізнення характеру діяльності (рутинної та рефлексивної). Рефлексивне мислення й діяльність мають певні властивості, зокрема: відкритість (слухання різних поглядів щодо певної події та критичне відношення до власних знань), відповідальність (передбачення й аналізування наслідків власної діяльності) і щирість (риса людських відносин, важлива в професії вчителя). Автор концепції Д. Шьон співставляє два протилежних положення – “традиційну епістемологію” (згідно якої теорія реалізується на практиці) й твердження про непридатність, незастосовність у діяльності теоретичних знань. Згідно його міркувань, педагог у своїй роботі не стикається з ідентичними проблемами, відтак його професіоналізм не залежить від спеціалізованих знань чи скрупульозному застосуванню теорії на практиці. Натомість Д. Шьон скеровує увагу на внутрішньому світі особистості, потребі розуміння світу цінностей, рефлексії в діяльності й над діяльністю. Згідно його концепції, професіоналізм вчителя полягає у спроможності творення нових знань, оскільки він часто змушений виходити за межі навчальної програми і створювати нові інтелектуальні засоби. На нашу думку, деякі положення даної концепції успішно можуть бути втілені під час організації педагогічних практик у школі.

Наступна концепція – *навчання “через практику”*. Головна особливість даного концептуального підходу – усвідомлення майбутнім вчителем специфіки й відмінностей між характером діяльності навчання та учіння. Авторка концепції Д. Фіш стверджує, що кожна теорія ґрунтується на практиці й придатна лише тоді, коли вдосконалює саму практику. Звідси підготовку вчителів слід розпочинати саме з педагогічної практики (якій усе ще надають другорядне місце, а зв’язок теорії з практикою не достатньо використовується). Вона наголошує на “навчанні з практики” та “навчанні через практику”. Перший варіант навчання передбачає демонстрування й спостереження повторюваних дій для кращого їх засвоєння, формування

вмінь вирішення й відтворення конкретних ситуацій та закріплення їх на заняттях, моделювання навчального процесу з метою навчання студентів прийняттю професійних рішень. Натомість навчання через практику має за мету не лише спостереження й примноження досвіду з практики, але навчання розуміння студентами навчального процесу [9]. Д. Фіш у своїй концепції стверджує, що вирази “знаю”, “вмію”, “зможу” мають різне значення. По-перше, коли є результатом спостережень практики і по-друге – завдяки власному досвіду зіткнення із різними шкільними ситуаціями. Також в концепції акцентовано, що головною умовою ефективного навчання є розвиток самопізнання й самоосвіти вчителя.

Усі згадані концепції є лише орієнтовним наближенням, певним чином впорядкованим уявленням про цей складний феномен. Разом з тим, підготовка вчителів має бути відкрита для різних теоретичних орієнтацій, поглядів і практичних рішень, для розширення пізнавальної площини з урахуванням засад різноманітності (в теоретичному та практичному напрямках).

У кожній країні здійснюється власний національний підхід до вирішення питання модернізації або реформування змісту і методів професійної підготовки педагогів у контексті глобальних процесів та з урахуванням ситуації у власній країні. Розробляються концептуальні підходи нової моделі підготовки вчителя, при якій професійна підготовка стає “школоцентрованою”. Основна ідея – у зміні самого підходу: переходу від філософії й теорії (що домінували у професійній підготовці вчителя) до шкільної практики. Професійна підготовка все активніше здійснюється у партнерській взаємодії між вчителем-початківцем та інструктором або ментором, що передбачає взаємини зі школою. Подібні підходи мають місце у США, Канаді, Англії, Франції та інших розвинених країнах.

Розвиток системи підготовки вчителів в Україні відбувається в руслі екзистенціального, компетентнісного, культурологічного, аксіологічного,

акмеологічного, особистісно орієнтованого та інших підходів, ідей неперервного навчання тощо. Перспективними напрямками подальших наукових розвідок можуть бути дослідження, присвячені підготовці вчителів у зарубіжжі, аналізу й оцінки відомих у західних країнах концепцій з одночасним пошуком відповіді, яка з них може бути найкраща, найефективніша й найближча (реальніша для втілення у вітчизняних умовах).

## Література

1. Локшина О. Європейські концепції професійної підготовки вчителів / О. Локшина // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред. : М. Т. Мартинюк]. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – Ч. 2. – С. 204-210.

2. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 436 с.

3. Kwiatkowska H. Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli / Henryka Kwiatkowska. – Warszawa: PWN, 1988. – 358 s.

4. Kwiatkowska H. Edukacja nauczycieli / Henryka Kwiatkowska. – Warszawa, 1997. – 299 s.

5. Kwiatkowska H. Pedeutologia / Henryka Kwiatkowska. – Warszawa: Wyd. akademickie i profesjonalne, 2008. – 177 s.

6. Lewowicki T. Przemiany oświaty / Tadeusz Lewowicki. – Warszawa: Wyd. “Żak”, 1997. – 173 s.

7. Lewowicki T. O dotychczasowych koncepcjach edukacji nauczycielskiej i potrzebie określenia nowej koncepcji tej edukacji / T. Lewowicki // Ruch Pedagogiczny. – 1990. – Nr 1-2. – S. 3-13.

8. Okoń W. Rzecz o edukacji nauczycieli / Wincenty Okoń. – Warszawa: WSiP, 1991. – 208 s.

9. Fish D. Kształcenie poprzez praktykę / Della Fish. – Warszawa: CODN. – 1996. – 89 s.

*Василюк А.В.*

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

*В статье представлен обзор основных положений концепций подготовки учителей, разработанных зарубежными учеными. Рассмотрена типология концепций, связанная с различными моделями высшего образования (общеобразовательная, общепрофессиональная и профессионально-специализированная). Другие типологии концепций ориентированы на организационные и содержательные изменения педагогического образования. Среди них: персоналистическая, прагматическая, прогрессивная, многосторонняя. Более общими являются технологическая, гуманистическая и функциональная концепции/ориентации. Отдельно обозначены концепция рефлексивной практики и концепция обучения через практику.*

*Ключевые слова: концепции, ориентации, подготовка учителей.*

*Vasyliuk A.V.*

## CONCEPTUAL APPROACHES TO TRAINING FUTURE TEACHERS

*This paper presents an overview of the main concept provisions of teacher training, researched by many foreign scientists.*

*The typology of concepts associated with various current models of higher education (including general education, general professional education and vocational specialized education) is considered.*

*Comprehensive concept is peculiar to university education, general professional education – to pedagogical universities and higher pedagogical schools or institutions, vocational specialized education – to pedagogical colleges.*

*Other typologies of concepts are oriented on organizational and content changes in teacher education. Among them there are: personalistic, pragmatic (or competency), progressive, multifaceted ones. More general concepts (or orientations) in the preparation of teachers are technological, humanistic and functional.*

*Separately, the main provisions of concepts, in which practice is priority, are outlined. They are the concept of reflexive practice and the concept of learning through practice.*

*The paper outlines future directions for scientific research on training of teachers abroad, analysis and evaluation of concepts which are famous in western countries. It also looks for the answer as to which concept could be the most effective and relevant ones (most realistic to be implemented under current domestic conditions).*

*Key words: concepts, orientations, teacher training.*