


DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2022-21\(50\)-239-253](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2022-21(50)-239-253)  
УДК 371.13:373.3 (091) [(410)+(430)]

**Сейчова Любослава,**

доктор філософії в галузі педагогіки (PhD), професор,  
професор кафедри педагогіки і андрагогіки  
університету імені Коменського в Братиславі.  
Братислава, Словаччина.

 <https://orcid.org/0000-0002-5674-9286>  
[luboslava.sejcova@uniba.sk](mailto:luboslava.sejcova@uniba.sk)

**Волярська Олена Станіславівна,**

доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри педагогіки, методики викладання іноземних мов  
та інформаційно-комунікаційних технологій  
Київського національного лінгвістичного університету.  
Київ, Україна.

 <https://orcid.org/0000-0002-6812-1154>  
[olena.voliarska@knlu.edu.ua](mailto:olena.voliarska@knlu.edu.ua)

## **ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ ТА ЙОГО ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ**

**Анотація.** Статтю присвячено розгляду вимог суспільства до вчителя як фахівця й особистості в контексті європеїзації освіти. Виокремлено такі критерії, за якими проведено дослідження: якість і ефективність роботи вчителя, педагогічні знання та вміння вчителя, складові професії вчителя, професійна підготовка вчителя, реалізації концепції педагогічної освіти. Приділено увагу аналізу сучасної концепції ефективної діяльності вчителя як предметника і класного керівника. Вказано на проблеми підготовки вчителів у Словаччині, до яких віднесено недостатній зв'язок академічної та професійної підготовки вчителів, низький рівень організації вчителями роботи з інтегрованими учнями, появу конфліктів при спілкуванні педагогів з учнями і батьками дітей та недостатній рівень методичних навичок вчителя. Встановлено, що вчителі у переважній кількості мають достатні знання щодо змісту освіти, проте не вміють дидактично трансформувати пропонований зміст у навчальний план для відповідної вікової групи учнів, не підготовлені до вирішення навчальних завдань. У Словаччині, готуючись до майбутньої професії, студенти стикаються з двома аспектами, які є провідними й водночас суперечать одне одному: постійний професійний розвиток і особистісні

якості до професії вчителя. З одного боку, під час навчання у вищій школі, студенти здобувають глибокі знання в галузях своїх спеціальностей, готуючись до наукової діяльності. З іншого боку, виникає потреба до підвищення рівня знань з педагогічної практики (академічна концепція). З'ясовано, що вчителі сприймають необхідність навчання учнів так, ніби треба жити тільки майбутнім (прогресивна концепція), що означало б звільнення змісту освіти від «непотрібних» знань, що в Словаччині відбувається повільно.

**Ключові слова:** вчитель; особистість; підготовка вчителя; педагогічна майстерність; післядипломна освіта; професіоналізм; саморефлексія.

## **ВСТУП / INTRODUCTION**

**Постановка проблеми.** Незважаючи на те, що освіта вважається національною специфікою в ЄС і не підлягає уніфікації, підготовку педагогів у Словаччині за Болонським процесом було поділено на дискретні (лише формальні) рівні на відміну від деяких інших європейських країн. На бакалавраті надаються лише теоретичні засади педагогічних дисциплін, під час навчання у магістратурі майбутні вчителі отримують дидактичну підготовку та викладацьку практику. Як наслідок, зростає критика підготовки вчителів представникам Асоціації керівників державних гімназій, Асоціації словацьких самоврядних шкіл, Товариства дошкільної освіти тощо. Така професійна підготовка, на наш погляд, не дозволяє сформувати у вчителів розуміння педагогічного професіоналізму. Виникають суперечності між недостатнім зв'язком академічної та професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти; переважно добрим знанням вчителем змісту освіти, але невмінням дидактично трансформувати його у навчальний план для відповідної вікової групи. З'являється криза в професії вчителя, про що говориться в нормативних документах європейських країн [8].

**Аналіз останніх актуальних досліджень та публікацій.** Аналіз відповідної наукової літератури показує, що багато словацьких науковців приділяли значну увагу професійній підготовці вчителів з нормативного погляду. Ж. Вашутова [14], Ж. Пруша [11] мали конструктивістське розуміння щодо особистої та професійної ідентичності педагога. Л. Ламберт [6], Г. Лукашова-Канторкова [7], В. Спілкова [12] вважали, що підготовка вчителя, це, насамперед, формування і розвиток у нього професійних якостей. Ряд українських науковців (Н. Ничкало, Н. Муранова,

О. Волярська, Н. Пазюра) [9] вказують на необхідність неперервного професійного розвитку педагогів як вимоги до вдосконалення вчителя-професіонала. Зарубіжні й вітчизняні вчені наголошують, що сучасний учитель має бути висококваліфікованим і далекоглядним професіоналом, який володіє ключовими компетентностями, є свідомим громадянином з високим рівнем моральних цінностей.

Відзначаючи вагомий внесок словацьких і зарубіжних науковців у вивченні різних аспектів проблеми удосконалення професійної підготовки вчителів, слід зазначити, що в сучасних умовах динамічного розвитку європейського суспільства відбуваються активні зрушення в самих вимогах до особистості вчителя. Отже зараз існує актуальна потреба в їх визначенні, аналізі й осмисленні.

### **МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS**

**Мета** статті полягає у теоретичному обґрунтуванні вимог до професії вчителя та його особистості в контексті європеїзації.

Для досягнення мети було поставлено такі **завдання**: охарактеризувати розуміння якості й ефективності діяльності вчителя; виокремити педагогічні знання та вміння вчителя, складові професії вчителя; розкрити специфіку підготовки вчителя в умовах вищої школи і післядипломної освіти; узагальнити вимоги до підготовки вчителя як професіонала й особистості.

### **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THE THEORETICAL BACKGROUNDS**

Сучасне розуміння якості й ефективності роботи вчителя наголошує на здатності педагога залучати всіх учнів до змістовної діяльності та розвивати у них ключові компетентності.

Л. Кубінова поділяє характеристики ефективного вчителя на такі категорії [3]:

1. Учитель як особистість. Такий педагог розуміє переживання учнів, чітко і дохідливо спілкується, визнає власні помилки, має почуття гумору, дбає про свій зовнішній вигляд, поважає індивідуальність учня, може підтримувати позитивний діалог з учнями поза межами класної кімнати.

2. Керівництво та організація класної аудиторії. Учитель підтримує педагогічну взаємодію шляхом відповідного пристосування простору та меблів у класі, використовує відповідні засоби навчання, виставляє художні твори учнів на дошку оголошень, підтримує дисципліну в класі з

повагою та гідністю, публікує правила та очікування від занять, дає чіткий зворотний зв'язок учням.

3. Підготовка до навчання. Учитель готується до кожного уроку, включає в підготовку різні методи та процедури також ураховує специфіку учнів з особливими потребами.

4. Хід навчання. Учитель працює із освітніми потребами учнів, використовує процедури, які максимально збільшують використаний час (учні розподіляють завдання, пов'язані з принесенням посібників, витиранням дошки тощо), залучає учнів до різноманітних видів діяльності, підтримує внутрішню мотивацію учнів, віддає перевагу у роботі особистісно орієнтованому підходу.

5. Оцінювання роботи учнів. Педагог дає чіткий зворотний зв'язок учням і батькам учнів, а також чітко окреслює критерії оцінювання, допомагає учням розвивати самооцінку.

6. Професіоналізм та його розвиток. Учитель постійно удосконалює власну професійну компетентність і педагогічну майстерність.

Слід згадати про істотні риси ефективного вчителя. Професійні вчителі, як зазначають Ж. Вашутова [14], Л. Кубінова [3], Г. Лукашова-Канторкова [7], мають такі характеристики: ніколи не забувають, що про якість освіти у школі свідчать люди, а не освітні програми; можуть сформулювати чіткі очікування на початку навчального року; стежать, щоб неадекватна поведінка учнів не повторювалася; пред'являють високі вимоги до учнів, але ще вищі до себе; створюють позитивну атмосферу в класі та в школі; знають силу похвали, фільтрують все негативне та неактуальне та підходять до виконання педагогічної діяльності з позитивним мисленням; можуть ігнорувати дрібні провини учнів і не реагувати на неадекватну поведінку, щоб ситуація не загострилася; цікавляться думками учнів та їхніми підходами до вирішення проблем; знають, що поведінка учнів пов'язана з їхніми переживаннями та емоціями; вміють боротися з власною емоційністю та емоційністю учнів; свої дії реалізують з позицій гуманістичного підходу, що передбачає взаємовідносини та рівноправний діалог між учителями та учнями. Проте, неефективний учитель часто застосовує помсту, покарання учнів.

## **МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODS**

У процесі виконання дослідження було використано комплекс теоретичних методів: аналіз нормативних документів та педагогічної літератури; узагальнення, порівняння висновків зарубіжних науковців щодо основних вимог до підготовки вчителів; систематизація отриманих даних.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESULTS OF THE RESEARCH

У результатах дослідження проаналізуємо вимоги до сучасного європейського вчителя за такими ознаками як якість і ефективність роботи вчителя, педагогічні знання та вміння вчителя, складові професії вчителя, специфіка підготовка вчителя в умовах вищої і післядипломної освіти.

Якість і ефективність роботи вчителя. Професія вчителя є однією з найдавніших в історії культури людства і вже чітко виділялася серед інших професій стародавнього світу. Як стверджує чеський науковець Ж. Пруша, будь-яка керована освіта не існує без педагога. У тих випадках, коли хтось навчається самостійно, за допомогою підручника чи комп'ютера – навчальну програму створював педагог [11].

Якість і ефективність вчителя означає цінність його роботи для особистості учня і для суспільства. На думку І. Іштвана [2] й Е. Петлака [10], ефективність діяльності вчителя означає в найкоротші терміни, з найменшими зусиллями з боку вчителів та учнів досягти найкращих освітніх результатів.

У минулому розуміння якості діяльності вчителя було пов'язано з його моральним й особистісними рисами, оскільки педагог сприймався як зразок соціальної поведінки для учнів. Це сталося завдяки впливу психоаналітичної концепції: якість роботи вчителя була пов'язана з рисами його особистості (наприклад, ентузіазм, цікавість, емпатія). Інша точка зору пов'язувала якість діяльності вчителя з його вмінням працювати зі змістом навчальної програми, при цьому важливим критерієм є результати навчання учнів.

Проаналізуємо цільові стандарти для вчительської професії.

З. Швек надає перевагу 13 стандартам, що характеризують **кваліфікованого вчителя-предметника**, розроблених Національною радою з професійного навчання США [13, с. 438–440]:

1. *Знання школярів* – співпереживають учням, прагнуть до того, щоб кожен учень, незалежно від обставин, досяг успіху в школі.

2. *Знання предмету* – мають оволодіти та розуміти зміст і принципи викладання предметного курсу.

3. *Здатність розуміти та застосовувати відповідні методи викладання* – мають досконало розуміти теоретичні та практичні засади освіти.

4. *Уміння залучати школярів до навчання* – надихають школярів на опанування предметних знань на прикладі власного ентузіазму.

5. *Здатність пред'являти високі очікування школярам* – підтримують стимулююче освітнє середовище, яке заохочує школярів до участі,

відкриттів і яке заохочує всіх школярів працювати якнайкраще.

6. *Уміння створити сприятливе середовище для навчання школярів* – створюють безпечне середовище та впорядкований шкільний клімат, який забезпечує максимальні умови навчання для всіх школярів.

7. *Здатність приймати оптимальні рішення щодо цільової програми/навчального плану курсу* – вчителі зі знанням предмета підбирають навчальний план та планують навчальні підрозділи.

8. *Уміння застосовувати діагностичне оцінювання школярів* – розробляють відповідно до віку школярів діагностичні стратегії та використовують результати діагностики для зворотного зв'язку з учнями, коригування цілей, засобів та умов навчання.

9. *Справедливість і повага до особистої різноманітності учнів* – підтримують належну поведінку різних категорій учнів у суспільстві.

10. *Уміння використовувати рефлексивні практики та піклуватися про власне професійне зростання* – вчителі вмотивовані до професійного самовдосконалення і постійного підвищення власного професіоналізму.

11. *Здатність пропагувати фізично активний спосіб життя* – сприяють ефективній повсякденній діяльності всіх учнів, підтримують своїх вихованців у пізнавальній, соціальній та фізичній діяльності.

12. *Уміння співпрацювати з колегами* – не працюють ізольовано, а діють як члени великого освітнього співтовариства, сприяючи просуванню освітніх програм та вдосконаленню педагогічної діяльності.

13. *Компетенції підтримувати партнерські стосунки з родинами учнів та місцевою громадою* – мають можливість залучати батьків учнів та громадськість до шкільного життя.

Варто наголосити, що у Словаччині професійні знання вважаються важливою передумовою професіоналізації викладання як теоретичної основи навчання. Знання змісту предмета, що викладається, і знання педагогіки, дидактики, психології, знання нормативних документів, шкільної системи, знання соціокультурного контексту важливі для вчителів в контексті реалізації їхньої професійної ідентичності.

Класифікація педагогічних знань вчителя: знання загальної дидактики (загальних методів навчання, структури навчання та управління роботою учнів); знання про навчальні програми (стосуються теорії навчальних програм та шкільної програми); знання контексту (історичних, культурних, філософських основ освіти, знання умов освіти в державі, регіоні); пізнання себе (самопізнання, проникнення у власні схильності, цінності, сильні та слабкі сторони своєї особистості) [1].

Охарактеризуємо такі складові як *педагогічна майстерність* і *педагогічні здібності*. Педагогічна майстерність означає цілеспрямовану діяльність вчителя, спрямовану на вирішення педагогічних ситуацій. Сюди входять навички планування, впровадження та управління, здатність підтримувати сприятливий клімат у колективі учнів, навички формування свідомості учнів, необхідні для підтримки дисципліни, а також навички діагностики та самодіагностики, необхідні для удосконалення власної роботи вчителя [5].

Педагогічні здібності можна розділити на такі групи (за Р. Дитрговою і М. Крутовою) [1]:

а) здібності, що пов'язані з плануванням і підготовкою навчального блоку: уміння формулювати навчальну мету, вибір цільових результатів (що учні мають засвоїти під час уроку), вибір засобів навчання, уміння готувати та планувати структуру навчального блоку, навички дидактичного перетворення змісту в навчальний план;

б) здібності, що пов'язані з організацією та проведенням навчання: уміння мотивувати та активізувати учнів, підтримання уваги та дисципліни учнів, уміння створити сприятливу атмосферу на уроці, навички педагогічного спілкування;

в) здібності, що пов'язані з діагностикою та оцінюванням успішності учнів: уміння контролювати та діагностувати роботу та результати навчання учнів, уміння ставити запитання, створювати тести, використовувати різноманітні методи оцінювання;

г) здібності, пов'язані з самооцінкою вчителя: саморефлексія, уміння приймати думку спостерігача і використовувати її як зворотний зв'язок, уміння шукати вихід із ситуації, що склалася. Важливо підкреслити, що перший досвід саморефлексії у процесі підготовки майбутні вчителі отримують після перших контрольованих педагогічних спроб, також на семінарах з дидактики і особливо під час безперервної педагогічної практики.

Професійна громадськість шукає дієвий інструмент оцінки роботи вчителів. Ж. Вашутова [14] пропонує оцінити такі складові професії вчителя:

1. Намір (намір) – включає знання вчителем предмету апробації, навички перетворення знань з відповідних наукових чи мистецьких дисциплін у навчальний зміст предметів, уміння створити шкільну освітню програму.

2. Взаємодія (реалізація наміру) – включає дидактичні знання, а також знання у галузі соціально-психологічної теорії щодо навчання учнів та формування їх особистості. Сюди входять знання та навички психолого-

педагогічної діагностики й оцінювання діяльності учнів, оволодіння засобами педагогічного спілкування.

3. Імпровізація (реакція на зміни) – включає вміння вчителя створювати сприятливу атмосферу на уроці, вміння рефлексувати над освітніми потребами, урахувувати мотивацію до навчання учнів, знання впливу позашкільного середовища, однолітків на учнів.

4. Інтервенція (педагогічна інтервенція) – уміння вчителя вирішувати навчальні ситуації та проблеми, контролювати засоби підтримки дисципліни на уроці, уміння розпізнавати соціально-патологічні явища та знання коригування таких явищ (наприклад, булінг), уміння спрямовувати.

Визначені складові можуть бути використані для оцінювання професійної діяльності вчителя та його власної самооцінки. За даними дослідження Р. Дитртової та М. Крутової, підготовка вчителів в університетах в першу чергу стосується таких складових професії вчителя як наміри та взаємодія [1]. Так, у закладі вищої педагогічної освіти майбутні випускники здобувають освіту в галузі апробаційних дисциплін, здобувають знання з дидактики, педагогічно-психологічні знання, необхідні для виховання та формування особистості вихованця. Важливо підкреслити, що вчитель може зіткнутися із зоною імпровізації та втручання лише під час практичної роботи в школі. Імпровізація та втручання можна практикувати при вирішенні модельних педагогічних ситуацій або в рамках педагогічної практики в закладі освіти, де студент вже стикається з реальними ситуаціями.

Наступним кроком проаналізуємо підготовку вчителя за професією в умовах вищої школи і післядипломної освіти. Питанням підготовки вчителів та проблемами вчителів-початківців займається низка авторів у Словаччині та за кордоном, зокрема підготовці вчителів друге десятиліття приділяється підвищена увага. Зафіксована тенденція – професіоналізація професії вчителя, яка задекларована в ряді міжнародних та національних документів [1]. Дослідниці Р. Дитртова і М. Крутова формування професійної ідентичності та подальшу професіоналізацію вчителя характеризували як поступове явище. Реалізація концепції вчителя як рефлексивного практика відбувається свідомо (експліцитно), а й, водночас, і несвідомо (імпліцитно) [1].

На початку вивчення теоретичних дисциплін майбутні вчителі отримують ідентифікатор розуміння педагогічної професії: на основі первинних уявлень про вчительську професію у студентів формується власна концепції навчання (траєкторія навчання). Другий етап



починається після ознайомлення студента з теорією педагогічної науки, педагогічної етики та формуванням педагогічної культури. На цьому етапі студенти орієнтуються на виявлення їхніх упереджень і подальшого формування індивідуальної концепції навчання. На третьому етапі формується свідоме уявлення про концепцію навчання на основі власного досвіду, який студент набуває, рефлексуючи над своїми педагогічними експериментами [12].

Зусилля змінити парадигму підготовки вчителів можна знайти в деяких зарубіжних концепціях педагогічної освіти за кордоном. Так Г. Квятковська подає п'ять основних концепцій педагогічної освіти, які перевірені та застосовуються в розвинених країнах:

1. Концепція Д. Шена «рефлексивна практика» – базується на саморефлексії студентів у процесі набуття педагогічних компетенцій. Це полегшує зв'язок педагогічної теорії з практичним досвідом студентів. Ретроспективно аналізуючи свій педагогічний досвід, студент має можливість виявити білі плями у своєму пізнанні, які можна доповнити, наприклад бесіда з практикуючим учителем у школі, або викладачем на факультеті.

2. Концепція освіти вчителя через практику (Д. Фіш) – автор цієї концепції виділяє два основних види навчальної діяльності: перша група діяльності ґрунтується на простих педагогічних вміннях, які учні можуть набути за допомогою вправ, друга група діяльності ґрунтується на простих педагогічних навичках. викладацька діяльність інтелектуально-творча. Основою є практична педагогічна діяльність студентів, тобто практичне вирішення педагогічних ситуацій як джерело набуття психолого-педагогічних знань. Після розв'язання практичних ситуацій створюється необхідна теорія.

3. Поняття «дослідження дій» – дослідження дії в іноземних поняттях розуміється як здійснення шкільної реформи через зміни в діяльності вчителя. Таке поняття ґрунтується на тому, що вчитель не може змінити й удосконалити свою педагогічну діяльність лише вивчаючи літературу, чи досліджуючи свою діяльність. Перевіряючи свою діяльність, вчитель ставить собі такі запитання: а) що мені робити (самодіагностика)?; б) як я це роблю (саморефлексія)?; в) чого я досягаю (самооцінка)?; г) що я міг би змінити у своїй практичній діяльності (самокорекція)?.

Ця концепція базується на двох ролях вчителя – поєднання ролі учителя та ролі дослідника власної роботи. Роль дослідника вимагає оволодіння методичною компетенцією, яку набуває студент на факультеті.

4. Модульна концепція університетської педагогічної освіти

(А. Котусевич, Г. Квятковська). У цій концепції зміст освіти поділяється на модулі, які є міждисциплінарними і стосуються таких функцій викладача: аксіологічної, когнітивної та праксеологічної. Модуль на основі аксіологічної функції включає чотири мікромодулі, які орієнтовані на створення: ставлення майбутнього вчителя до себе як особистості; ставлення до учнів як до особистості; міжособистісні відносини, гуманістичні відносини до світу.

Наприклад, когнітивно-орієнтований модуль складається з мікромодулів, які включають знання з: предмета освіти; про вчителя, школу, клас, групу однолітків; з педагогіки як науки; про умови педагогічної діяльності вчителя; соціальні умови навчання. Модуль, присвячений праксеологічним засадам педагогічної діяльності, містить три мікромоделі, спрямовані на формування: інструментальних навичок; інноваційні навички; творчі, дослідницькі навички.

Відзначимо, що з нашої точки зору, модульна концепція педагогічної освіти вважається перспективною через її гнучкість.

5. Гуманістична концепція педагогічної освіти (А. Комбс) – базується на баченні «хорошого вчителя», який є: різнобічним, добре поінформованим про зміст предметів, є особистістю, творцем розвитку учня, вміє спілкуватися з учнями, розвиває власну особистість і може бути автентичними. Особистість студента-викладача займає центральне місце в цьому понятті. Зміст освіти і методи навчання мають другорядне місце. Підготовка «хорошого вчителя» починається з виховання інтелігентної людини, тому, крім педагогіки та психології, наголос робиться також на філософії, соціології та антропології [4].

З аналізу цих підходів, стає зрозумілим, що на нинішніх педагогічних, філософських та інших факультетах у Словаччині, які готують вчителів, переважає вчительська освіта – методист і дослідник з педагогічно-психологічної підготовки. Подібне зосередження на підготовці вчителів у дослідженні дії домінує у підготовці вчителів у Фінляндії, і там довело свою цінність.

Узагальнимо вимоги до професії вчителя на рис. 1.



Рис. 1 Вимоги до вчителя як професіонала й особистості

Врахувати визначені вимоги можливо, якщо розуміти доцільність і відповідність підготовки вчителів в умовах вищої школи і післядипломної освіти моделям педагогічної освіти.

Узагальнена типологія моделей педагогічної освіти, розроблена за результатами досліджень педагогів [4]; [5]; [11]; [13], базується на таких концепціях:

1. Прогресивна концепція – яка акцентує увагу на освіті вчителя, що створює можливості для проблемних ситуацій та їх вирішення. Вчителів мають бути готові до вирішення проблем, з якими вони стикаються в житті, і швидко орієнтуватися в нових ситуаціях.

2. Кадрова концепція – яка сприяє багатогранному розвитку педагогічних компетенцій, у тому сенсі, що вчитель має бути для учня взірцем, гідним для наслідування. Тому вчитель повинен отримати ґрунтовну загальну освіту, щоб він міг передати учням багато різноманітних знань.

3. Академічна концепція, яка базується на академічній спеціалізації викладача. Кандидати у вчителів мають невеликий досвід і не набувають навичок, необхідних у педагогічній роботі, хоча оволодівають проблемами педагогіки як науки.

4. Прагматична концепція, яка включає професійну підготовку вчителя на засадах розуміння та упорядкування дидактичних і навчальних ситуацій, розуміння та упорядкування дидактичних і виховних ситуацій. Учитель-прагматик у своїй роботі творчо використовує перевірені методи.

Таким чином, у Словаччині під час підготовки до майбутньої професії вчителя студенти стикаються з кількома згаданими концепціями, які суперечать одна одній. З одного боку, педагоги здобувають глибокі знання в галузях своїх спеціальностей, готуючись до наукової діяльності, водночас суспільство вимагає значних знань з практики (академічна концепція). При цьому вчителів сприймають необхідність навчання учнів так, ніби необхідно жити майбутнім (прогресивна концепція), що означало б звільнення змісту освіти від «непотрібних» знань, що в Словаччині відбувається повільно. Зберігається також ідеал кадрової концепції, яка прагне до всебічної освіти вчителя як носія знань. Це сприятиме привнесенню в підготовку майбутніх учителів необхідності викладання предметів, не пов'язаних з їх апробацією. Прагматична концепція у підготовці вчителів поступово вибудовує своє місце відповідно до значущості предметної дидактики та реалізації різного виду педагогічних практик. Вчителі-початківці мають можливість викладати в закладах освіти лише дуже короткий час, тому у них складна ситуація: мало

практики і педагогічного досвіду. Вважається, що однією з важливих вимог до професії вчителя є наявність у нього практичної підготовки і можливості постійно удосконалювати власний професіоналізм.

## **ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH**

У результаті теоретичного аналізу встановлено, що характеристика вимог до професії вчителя та його особистості зумовлюється такими ознаками як якість і ефективність діяльності вчителя, наявність у нього педагогічних знань та вмінь, відповідність складовим професії вчителя. На ці вимоги ще впливає специфіка підготовка вчителя в умовах вищої і післядипломної освіти. До основних вимог щодо підготовки вчителя в контексті європеїзації нами віднесено: професійні, що характеризують сформованість професійних компетентностей (педагогічні знання і навички, педагогічні здібності, рівень педагогічної майстерності, володіння цифровими освітніми технологіями тощо) та соціально-психологічні, що відображають наявність громадянських й особистісних рис (патріотизм, система моральних цінностей, толерантність, емпатичність, гуманізм).

**Перспективи подальших досліджень.** Представлені результати досліджень є початковою ланкою у розробленні моделі підготовки сучасного вчителя в контексті європеїзації на основі визначених складових педагогічної діяльності. У подальшому необхідно приділити увагу вивченню механізмів підвищення кваліфікації вчителів.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**


- [1] R. Dytrtová, M. Krhutová, *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2009.
- [2] I. Ištvan, «Dobrý učitel». Tajomstvo jeho úspechu, *na zmedzinárodnej vedeckej konferencie pre doktorandov a vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov*. Prešov: Rokus, 2011, № 6, s. 208–214.
- [3] L. Kubinová, Kvalita a efektivita učitel'a. In: Švec, Š., Ed., *v Slovenská encyklopédia edukológie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2015, s. 609–614.
- [4] H. Kwiatkowska, «Teoriopoznawcze implikacje związku teorii z praktyką w kształceniu akademickim nauczycieli», W: D.B. Gołębiak, H. Kwiatkowska, Red., *v Nauczyciele. Programowe (nie) przygotowanie*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2012, s. 177–191.

- [5] Ch. Kyriacou, *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portal, 2012.
- [6] L. Lambert, *The Constructivist Leader*. New York, USA: Teachers College Press. 1995.
- [7] H. Lukášová-Kantorková. *Učitel'ská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PedF OU. 2003.
- [8] *Návrh na zmenu sústavy študijných odborov v skupine 1.1. Výchova a vzdelávanie a na zmeny opisov v učiteľ'ských študijných odborov*. [Online]. Dostupné: <https://is.gd/PQvN7z> Дата звернення: Черв. 22, 2022.
- [9] N. Nychkalo, N. Muranova, O. Voliarska, N. Paziura, «Prognostic aspect of educational communications in digital society», *Information Technologies and Learning Tools*, Vol. 80, No 6, p. 113–126, 2020. DOI:10.33407/itlt.v80i6.4063
- [10] E. Petlák, *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Iris, 2007.
- [11] J. Průcha, *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha Portal, 2002.
- [12] V. Spilková, *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004.
- [13] Š. Švec, «Ciel'ové štandardy pre slobodné povolanie učiteľa», In: Švec, Š. Ed., v *Slovenská encyklopédia edukológie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2015, s. 438–442.
- [14] J. Vašutová, *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. 2004.

## REQUIREMENTS FOR THE TEACHING PROFESSION AND HIS PERSONALITY IN THE CONTEXT OF EUROPEANIZATION


**Ľuboslava Sejčová,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Professor for the Department of Pedagogy and Andragogy  
Faculty of Arts Comenius University in Bratislava.  
Bratislava, Slovakia.

 <https://orcid.org/0000-0002-5674-9286>  
[luboslava.sejцова@uniba.sk](mailto:luboslava.sejцова@uniba.sk)

**Olena Voliarska,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Professor for the Department of Pedagogical,  
Teaching Methods of Foreign Languages and  
Information and Communication Technologies  
Kyiv National Linguistic University.  
Kyiv, Ukraine.

 <https://orcid.org/0000-0002-6812-1154>  
[olena.voliarska@knlu.edu.ua](mailto:olena.voliarska@knlu.edu.ua)

**Abstract.** The article is devoted to the consideration of society's requirements to the teacher as a specialist and an individual in the context of Europeanization of education. In the article, the author analyzes the issues of the current concept of teacher quality as a personality, class manager, didactics, which reflects its own professional development and improves the educational program. The author suggests problems of teacher training in Slovakia by practice such as insufficient connection of academic and professional training, mostly good knowledge of educational content, but inability to didactically transform it into curriculum for the relevant age group, unpreparedness to solve educational problems, classroom discipline, work with integrated students, adequately communicate with students and parents and insufficient teaching skills (little practice). In Slovakia, when preparing for a future profession, teachers encounter several concepts that also contradict each other. On the one hand, they acquire deep knowledge from the fields of their approbations preparing them for science, at the same time they call for greater knowledge from practice, for which they will only partially prepare their study of teaching (academic concept). At the same time, teachers perceive the need to teach students as if to live in the future and for the future (progressive concept), which would mean relieving the content of education from «unnecessary» knowledge, which is happening only slowly in Slovakia.

**Key words:** teacher; personality; teacher training; pedagogical skills; postgraduate education; professionalism; self-reflection

#### **REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

- [1] R. Dytrtová, M. Krhutová, *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2009.
- [2] I. Ištvan, «Dobrý učitel». Tajomstvo jeho úspechu, na zmedzinárodnej vedeckej konferencie pre doktorandov a vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov. Prešov: Rokus, 2011, № 6, s. 208–214.
- [3] L. Kubinová, Kvalita a efektivita učiteľa. In: Švec, Š., Ed., v *Slovenská encyklopédia edukológie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2015, s. 609–614.
- [4] H. Kwiatkowska, «Teoriopoznawcze implikacje związku teorii z praktyką w kształceniu akademickim nauczycieli», W: D.B. Gołębnik, H. Kwiatkowska, Red., v *Nauczyciele. Programowe (nie) przygotowanie*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2012,

s. 177–191.

- [5] Ch. Kyriacou, Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. Praha: Portal, 2012.
- [6] L. Lambert, The Constructivist Leader. New York, USA: Teachers College Press.1995.
- [7] H. Lukášová-Kantorková. Učitel'ská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, vyzkum, praxe). Ostrava: PedF OU. 2003.
- [8] Návrh na zmenu sústavy študijných odborov v skupine 1.1. Výchova a vzdelávanie a na zmeny opisov v učiteľ'ských študijných odborov. [Online]. Dostupné: <https://is.gd/PQvN7z> Дата звернення: Черв. 22, 2022.
- [9] N. Nychkalo, N. Muranova, O. Voliarska, N. Paziura, «Prognostic aspect of educational communications in digital society», Information Technologies and Learning Tools, Vol. 80, No 6, p. 113–126, 2020. DOI:10.33407/itlt.v80i6.4063
- [10] E. Petlák, Pedagogicko-didaktická práca učiteľa. Iris, 2007.
- [11] J. Průcha, Učitel – současné poznatky o profesi. Praha Portal, 2002.
- [12] V. Spilková, Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2004.
- [13] Š. Švec, «Ciel'ové štandardy pre slobodné povolanie učiteľa», In: Švec, Š. Ed., v Slovenská encyklopédia edukológie. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2015, s. 438–442.
- [14] J. Vašutová, Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido. 2004.

*Стаття надійшла до редакції  
27 червня 2022 року*