

ОКСАНА ЖЕРНОВНИКОВА

<https://orcid.org/0000-0002-5383-4493>

[oazhernovnykova@gmail.com](mailto:oazhernovnykova@gmail.com)

доктор педагогічних наук, професор

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

м. Харків

ОЛЕКСІЙ НАЛИВАЙКО

<https://orcid.org/0000-0002-7094-1047>

[nalyvaiko@karazin.ua](mailto:nalyvaiko@karazin.ua)

кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

м. Харків

## ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У КИТАЙСЬКІЙ НАРОДНІЙ РЕСПУБЛІЦІ

*Дослідження направлене на аналіз сучасного стану підготовки вчителів у Китайській Народній Республіці. У ході наукового пошуку було проаналізовано різні види та підходи до підготовки вчителів у освітньому середовищі Китайської Народної Республіки. Визначено, що на сьогодні китайська система підготовки вчителів проходить етап трансформації та реформи для пошуку найбільш оптимальних моделей і підходів у роботі над наданням відповідних знань та кваліфікацій майбутнім педагогам. Система підготовки у Китайській Народній Республіці пройшла ряд етапів, а саме це «шифань» (модель вчителя), постшифань, сучасний етап професіоналізації викладацьких кадрів. Система підготовки вчителів у КНР включає декілька ланок залежно від направленості та професійної спрямованості майбутнього вчителя. До них можна віднести заклади вищої освіти як профільні, так і класичні (педагогічні університети та коледжі і факультети у класичних університетах) та школи педагогічної підготовки. Виявлено ряд стандартних моделей викладання, які притаманні китайській системі підготовки вчителя. Визначено проблемні особливості, які гальмують освітні реформи у КНР, і це особливо впливає на підготовку вчителів. Наприклад, велика перевантаженість здобувачів теоретичними матеріалами та другорядність практичних навичок, низька соціальна значущість професії вчителя та її недостатня матеріальна забезпеченість. Відбір у систему підготовки вчителів у КНР є специфічним та має ряд особливостей.*

**Ключові слова:** вчителі, підготовка, Китайська Народна Республіка, шкільна освіта, вища освіта.

OKSANA ZHERNOVNYKOVA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

OLEKSII NALYVAIKO

Ph.D., Associate Professor

V. N. Karazin Kharkiv National University

## FEATURES OF TEACHER TRAINING IN THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

*The study is aimed at analyzing the current state of teacher training in the People's Republic of China. In the course of scientific research, various types and approaches to teacher training in the educational environment of the People's Republic of China were analyzed. It was determined that today the Chinese teacher training system is undergoing transformation and reform to find the most optimal models and approaches in the work on providing relevant knowledge and qualifications to future teachers. The system of training in the People's Republic of China has gone through a number of stages, namely "shifan" ("teacher model"), post-*

*shifan and the modern stage of professionalization of teaching staff. The system of teacher training in the People's Republic of China includes several links depending on the direction and professional orientation of the future teacher. These include both specialized and classical higher education institutions (pedagogical universities and colleges and faculties in classical universities) and teacher training schools. In the course of the study, a number of standard teaching models were identified, which are inherent in the Chinese teacher training system. A number of problematic features have been identified that inhibit educational reforms in the People's Republic of China and this especially affects the training of teachers. For example, a great overload of students with theoretical materials and secondary practical skills, low social significance of the teaching profession and its insufficient material security. However, selection into the teacher training system in the People's Republic of China is quite specific and has a number of peculiarities.*

**Keywords:** teachers, training, People's Republic of China, school education, higher education.

За останні кілька десятиліть уряд Китайської Народної Республіки (КНР) провів низку реформ педагогічної освіти. Реформи створили стабільну систему підготовки вчителів, упорядкували програми та навчальні плани підготовки вчителів і надали вчителям без відриву від роботи можливість пройти навчання та підвищити рівень своєї освіти [2; 3]. Педагогічні навчальні заклади були модернізовані, об'єднані та стали комплексними, і вони ініціювали деякі новаторські підходи у навчанні майбутніх вчителів. Проте процес підготовки вчителів суттєво не змінився і більшість проблем не вирішено. Ці проблеми вплинули на якість педагогічної освіти на всій території КНР [13].

За словами Чжоу Н. та Чжу М. [14] дуже багато вчителів у КНР досягли необхідного рівня освіти, проте деяким з них все ще не вистачає певних критичних навичок, у тому числі необхідних для якісного та сучасного викладання. Крім того, у сільських школах, як і раніше, відчувається серйозна нестача кваліфікованих вчителів, і більшості працюючих вчителів терміново потрібне безперервне навчання на місці, щоб професійно підготуватися до змін у освітній програмі підготовки здобувачів. Янг Е. та ін. [12] стверджують, що вчителі у КНР повинні бути експертами в одному або кількох конкретних предметах, щоб вони могли ефективно долати проблеми зростаючого різноманітного етичного складу учнів з різними культурами, мовами та потребами у багатоваріантності.

Важко уявити підготовку сучасного фахівця у освітній галузі без розвинених компетентностей у залученні цифрових засобів навчання у освітній процес [5; 6; 7]. Важливим аспектом у підготовці вчителів у КНР є їх робота з цифровими засобами навчання. Цьому аспектові підготовки вчителів приділяється досить багато часу, особливо у XXI столітті. Ян Х. [11] виходячи з досвіду організації електронного навчання Східнокитайського педагогічного університету зазначає, що це ефективний спосіб підготовки вчителів у Китаї для вирішення завдань масового навчання. Нещодавні проекти, ініційовані Міністерством освіти, показують, що тенденція до електронного навчання наразі дуже динамічно розвивається. Тим не менше електронному навчанню вчителів у Китаї ще доведеться пройти довгий шлях.

Наступним фактором, який має значний вплив на підготовку вчителів у КНР є моральне виховання. Воно реалізується двома способами, один із яких через предметно-моральне виховання, інший – у вигляді різноманітних позааудиторних занять. У КНР готують за трьома напрямками морального виховання: вчителі предметного морального виховання, партійні адміністратори та класні керівники. Початкова підготовка цих вчителів відбувається на усіх трьох рівнях педагогічних навчальних закладів: педагогічних університетах, коледжах та у школах. Чжу Х та Цілін Л. описали три підходи у підготовці вчителів до морального виховання здобувачів: перший здійснюється в педагогічних університетах, другий – шкільний підхід, третій характеризується співпрацею між університетом та школою [16].

Розуміння системи підготовки вчителів у КНР неможливе без розуміння етапів розвитку цього процесу в історичному аспекті. Чжу Х та Хань Х [17] пропонують розглянути концептуальну основу розвитку системи педагогічної освіти в сучасному Китаї. У рамках цієї концепції досліджуються три періоди розвитку, у тому числі епоха шифань та епоха пост-шифань, епоха професійної педагогічної освіти, з погляду управління, інституційних структур та розподілу ресурсів. Оскільки уряд КНР децентралізував управлінський контроль за освітою, проблема управління педагогічною освітою стає важливою в епоху після шифань. Крім того, автори розглядають професійну педагогічну освіту як майбутню довгострокову мету реформування системи педагогічної освіти.

**Мета статті** – дослідити особливості підготовки вчителів у КНР.

Підготовка вчителів у КНР є надзвичайно важливим процесом у рамках соціальних відносин у суспільстві [9]. Ми пропонуємо досліджувати цей процес від початку проголошення у Китаї комуністичної влади в 1949 р. і трансформації у КНР. У середині ХХ ст. після перемоги соціалістичної революції перед урядом КНР стала нагальна проблема підвищення рівня освіченості населення. Для цього масово почали створюватися заклади підготовки педагогічних кадрів.

У цьому контексті у КНР запроваджувалася політика «шифань». Термін «шифань» китайською мовою буквально означає «модель вчителя». Після того, як у 1949 році було засновано Китайську Народну Республіку, були широко створені педагогічні школи, педагогічні коледжі та педагогічні університети, де готували вчителів, і вони отримали назву школи «шифань», коледжі або університети «шифань». Педагогічні школи були чотирирічними навчальними закладами, де навчалися випускники неповних середніх шкіл. Вони готували вчителів початкових класів. Педагогічні коледжі були двох типів: дворічні чи трирічні та чотирирічні. Педагогічні університети уособлювали собою вищий ранг серед старої системи педагогічної освіти, у них готували освічених вчителів для середніх шкіл та деяких коледжів. Чжу Х та Хань Х [17] зазначають, що нині відбувається зміна дискурсу від «шифань» до концепції професійної педагогічної освіти, що здається, відрізняє стару систему підготовки вчителів від нещодавно перебудованої системи педагогічної освіти.

У КНР проходять процеси трансформації системи підготовки вчителів у сторону більш відкритої системи для підвищення якості освіти вчителів, що відповідає потребам у підготовці кваліфікованих кадрів для розвинутої економіки. Цей процес супроводжується реорганізацією закладів вищої освіти та загальною реконструкцією системи підготовки вчителів, спрямованої на створення нової системи, що включає диверсифіковані програми підготовки вчителів, що реалізуються в університетах і відповідно до національних стандартів акредитації та навчальних планів. Гу С. [4] відзначає, що довгостроковою метою реформи педагогічної освіти є підготовка майбутніх вчителів у професійних педагогічних школах (факультетах) при університетах. Однак у процесі реформування системи педагогічної освіти необхідно враховувати деякі застереження. Величезна економічна нерівність між регіонами КНР є істотним фактором, що впливає на те, як перебудувати систему педагогічної освіти у різних регіонах. Неможливо, щоб усі регіони застосовували однаковий підхід до реформування педагогічної освіти. Дослідники Ченг Й. [1], Гу С. [4] припускають, що педагогічні школи варто зберегти у бідних та сільських районах, оскільки випускників коледжів зазвичай не приваблює робота у цих регіонах. Кожній провінції пропонується підтримувати ключові педагогічні багатоцільові університети, зберігаючи спеціалізовані педагогічні коледжі для підготовки вчителів початкової та середньої школи.

Аналізуючи поточну практику педагогічної освіти у КНР, можна позначити п'ять можливих шляхів роботи з учителями: 1) очна підготовка в університетах (коледжах або школах); 2) заочне навчання; 3) дистанційне навчання; 4) самостійне навчання; 5) підвищення кваліфікації.

Навчання у закладах вищої освіти, зокрема університетах – це дуже престижна діяльність для будь-якого члена китайського суспільства. На цьому рівні освіти доступний ряд формальних освітніх програм. Педагогічні університети чи коледжі пропонують чотирирічні програми першого ступеня, які готують здобувачів до викладання у старших класах середньої школи. Коледжі для молодших або недосвідчених вчителів пропонують дворічні сертифікаційні програми для викладання у молодших класах середньої школи. Вступною вимогою для цих програм є успішне закінчення старшої середньої школи до 19 років. Наступний рівень – це заклади освіти для вчителів середньої школи, які пропонують дворічні чи трирічні програми підготовки вчителів для тих, хто хоче викладати в початковій школі або на рівні дитячого садка. Для вступу потрібно успішне закінчення неповної середньої школи, зазвичай до 16 років. Уряд КНР планує перетворити середні учительські школи у коледжі або ліквідувати деякі з них [10]. Зрештою, є педагогічні коледжі, які пропонують програми навчання вчителів без відриву від роботи. Вони пропонують як дворічні, так і чотирирічні програми. За винятком середніх педагогічних шкіл для вчителів початкових класів, які є

частиною системи середньої професійної освіти, всі ці програми вважаються частиною системи вищої освіти [4].

Китайська модель викладання включає в себе багато методик та підходів взаємодії між учасниками освітнього процесу. Розглянемо деякі з них, які мають найбільший вплив на систему підготовки вчителів у китайській освітній системі. Пейн Л. [8] ввів поняття «китайська віртуозна модель викладання» для опису педагогічної освіти в Китаї. Він [8] стверджує, що у моделі віртуоза вчитель схожий на музиканта. Педагог виступає перед усім класом, а здобувачі стають глядачами. Основна увага в навчанні приділяється продуктивності, і мета полягає в тому, щоб зробити визначне та віртуозне виконання у процесі викладання. Згідно з моделлю віртуоза, головна мета навчання – дати здобувачам знання. Підручник є джерелом знань, а вчитель як носій цих знань займає центральне місце в передачі знань. По-перше, вчитель-віртуоз має бути спеціалістом у своїй галузі. По-друге, важливими є його або її загальний характер і комунікаційні навички. Пейн Л. [8, с. 71] високо оцінює зусилля китайських вчителів збалансувати «навчання книгами» та «виховання людей», важливість знань, а також роль особистих, гуманістичних якостей естетики. Пейн Л. також стверджує, що віртуозна модель сприяє колегіальним відносинам та підтримці з боку колег. Однак орієнтація цієї моделі є консервативною, її практичне втілення полягає у відтворенні як стилів викладання, так і знань учнів. Цей підхід орієнтований на вчителя, і учні у школах ставляться пасивно до процесу отримання знань. Ця модель викладання акцентує увагу на важливості продуктивності, вона ігнорує можливості взаємодії та не враховує індивідуальних відмінностей учасників освітнього процесу [4].

У китайських академічних колах є протилежні точки зору, щодо значущості та інших переваг, які надає посада та роль вчителя. Чжоу З. [15] стверджує, що вчителі несуть відповідальність за якість освіти, тому вкрай важливо набирати найталановитіших здобувачів на освітні програми, пов'язаних з підготовкою вчителів. Навпаки, дослідження Су З. та ін. [10], показують, що студенти педагогічних навчальних закладів у Китаї походять з менш привілейованих з погляду соціально-економічного стану та академічної підготовки класів суспільства. Су З. та інші науковці зазначають, що багато китайських студентів-вчителів неохоче вступають на програми педагогічної освіти, «часто через нижчі результати на вступних іспитах до коледжу або через практичні фінансові та економічні міркування» [10, с. 620]. Ті ж автори також зазначають, що стипендії та спеціальна фінансова допомога у педагогічних навчальних закладах є важливими факторами, які слід враховувати здобувачам із бідних, сільських районів та районів проживання національних меншин. Крім того, переважна більшість китайських студентів-педагогів не мають наміру займатися викладанням все життя. Низький статус та погані перспективи професії вчителя вказуються як основні причини відмови від викладання. Су З. та ін. [10] наголошують на тому, що відсутність ентузіазму та прихильності до викладання викликає занепокоєння в академічних колах і що це має бути критичним питанням у реформі педагогічної освіти в Китаї.

Розглянемо більш детально специфіку підготовки вчителів для різних рівнів шкільної освіти у КНР. Наприклад, однією з відмінностей, яка існує між учителями початкової та середньої школи є те, що в початкових школах один учитель може мати кваліфікацію для викладання ряду предметів, тоді як у середніх школах педагог зазвичай спеціалізується на викладанні одного предмета. Перш ніж стати вчителями середньої школи, у педагогічних вишах майбутні вчителі вивчають профілюючі предмети – наприклад, англійську мову чи фізику, – і зміст курсу аналогічний тому, що пропонується у класичному університеті. Траєкторії програм у педагогічних університетах чи коледжах відрізняються багато в чому тим, що крім предметних знань вони пропонують курси з педагогіки, психології та предметних методик викладання. З іншого боку, вони організують педагогічну практику. Як правило, після проходження курсів майбутні вчителі добре володіють основними теоріями викладання та навчання. Ці освітні програми в основному засновані на лекціях, надаючи студентам мало можливостей для практики чи взаємодії. У студентів є можливість застосувати практично те, чого вони навчилися на формальних лекціях, тільки в останній момент перед тим, як вони почнуть свою викладацьку діяльність.

Гу С. [4], проводячи опитування та інтерв'ювання з молодими вчителями, було визначено ряд проблем у підготовці вчителів початкової та середньої школи. Більшість курсів теоретичні. Основна проблема, яка була виявлена респондентами, полягає в тому, що курси, пропонувані

вчителям у педагогічних університетах / коледжах, мають радше теоретичний та абстрактний характер, ніж практичний, і мають посереднє відношення до викладання в даній галузі. Один із опитаних китайців пояснив: «У студентів немає можливості попрактикуватися в педагогіці та психології... Деякі [курси] дуже корисні, але їм не вистачає практики». Наступний проблемний момент – це те, що педагогічна практика надто коротка. Педагогічна практика є важливою частиною програми підготовки вчителів, оскільки майбутнім вчителям потрібні можливості для втілення теорії в життя. У китайській освітній традиції існує такий підхід, який базується на тому, що молоді вчителі розвивають певні навички викладання не шляхом спроб та помилок, а через навчання у вчителів-майстрів. І останнім проблемним моментом зі слів досліджуваних є слабка педагогічна підготовка. Низка респондентів заявила, що навчання педагогічним навичкам у Китаї дуже слабе, а майбутні вчителі не вважають таку підготовку важливою. Наприклад, вивчаючи англійську мову як іноземну, багато китайських вчителів хочуть пройти навчання для вдосконалення мови і вважають методи навчання другорядними. Вони вважають, що якщо вчитель краще знає англійську мову, то вже одне це зробить їх найкращим учителем.

У КНР діє чітка система відбору вчителів. Відбір на навчання вчителів на національному рівні здійснюється за трьома критеріями:

1) моральний аспект (включаючи дотримання законів про освіту та кодексу професійної етики);

2) освітні здібності (зокрема передові освітні ідеї, помітні навчальні досягнення, компетентність у сфері педагогічних досліджень);

3) інші вимоги (наприклад, кваліфікована освіта, вік молодше 45 років, досвід викладання понад 5 років, наявність вищих професійних звань, здоров'я, здатність спілкуватися стандартною китайською мовою (або англійською для вчителів англійської мови)).

Оскільки «Закон про вчителів» (1993 р.) проголосив викладання професією у КНР, професіоналізація вчителів відбулася в дискурсі освітньої політики. Але необхідно чітко визначити, що це означає у соціальному контексті, в якому є загальнообов'язкові національні стандарти навчальних програм та підручники, а результати тестів здобувачів мають велике значення, завдяки чому можна трансформувати та перепроектувати педагогічну освіту у КНР. Терміново необхідні дослідження про те, як зберегти відповідність між програмами підготовки вчителів та практикою викладання у школах, між національними стандартами навчальних програм для педагогічної освіти та національними стандартами навчальних програм для початкової та середньої освіти.

У цьому дослідженні було розглянуто багато важливих питань сучасної системи підготовки вчителів у КНР. Ці питання стосуються підготовки вчителів у різних умовах та для різних рівнів шкільної освіти. Це продемонструвало, що система підготовки вчителів у Китаї є вкрай неоднорідною та проходить процеси трансформації. Серед найбільш вагомих моментів можна виділити догматичні розроблені навчальні програми, у яких переважає теоретичний блок підготовки, а питання практичної підготовки подаються як другорядні (практика викладання занадто коротка, щоб забезпечити належну підготовку у цій галузі).

Важливим питанням, яке потребує першочергової реакції від соціальних та державних інститутів у КНР, є підвищення матеріального становища та соціального статусу вчителів, щоб молоді вчителі, незалежно від територіального та етнічного походження, мали гідні умови для провадження педагогічної діяльності та вважали роботу педагога ділом свого життя. Це питання потребує найшвидшого вирішення особливо для сільських вчителів, щоб зменшити соціальну нерівність та скоротити відрив у розвитку між містом та селом. Сьогодні у КНР існує багато інших нагальних проблем, пов'язаних з підготовкою вчителів, до таких можна віднести підготовку вчителів до викладання в умовах дистанційного навчання, надмірну насиченість класів та нерівномірність надання матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу тощо.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Cheng Y. C. New education and new teacher education: A paradigm shift for the future. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development*. 2001. № 3 (1). P. 1–34.
2. Gu M. *The Reform and Development in Teacher Education in China*. East China Normal University Press. 2006. URL: <http://www.icte.ecnu.edu.cn/EN/show.asp?id=547>

3. Gu-Ming-Yuan. Teacher training in China. *British Journal of Teacher Education*. 1981. 7 (3). P. 246–251.
4. Guo S. Exploring Current Issues in Teacher Education in China. *Alberta Journal of Educational Research*. 2005. 51 (1). P. 69–84. <https://doi.org/10.11575/ajer.v51i1.55101>
5. Nalyvaiko O., Maliutina A. Use of chat boots in the educational process of a higher education institution. *Scientific Notes of the Pedagogical Department*. 2021. (48). P. 117–122. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2021-48-14>
6. Nalyvaiko O., Vakulenko A. Canvas LMS: Opportunities and Features. *Educological Discourse*. 2021. 35(4). P. 154–172. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.410>
7. Nalyvaiko O., Reznichenko H., Kulakova I., Kudaieva O., Bondarenko A. Learning Chinese using digital applications. *Scientific Notes of the Pedagogical Department*. 2020. (47). P. 64–77. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2020-47-08>
8. Paine L. The teacher as virtuoso: A Chinese model for teaching. *Teachers College Record*. 1990. 92(1). P. 49–81
9. Song H. Sleeping giant: Chinese Teacher Education System Past, Present and Future. 2008. URL: <http://search.proquest.com/docview/214626657/75080B414B4A40B9PQ/3?accountid=8554>
10. Su Z. X., Hawkins J., Huang T., Zhao Z. Y. Choices and commitment: A comparison of teacher candidates' profiles and perspectives in China and the United States. *International Review of Education*. 2001. 47 (6). P. 61–63
11. Yan H. Teacher training in China and a practical model: e-Training Community (eTC), Campus-Wide Information Systems. 2009. 26 (2). P. 114–121. <https://doi.org/10.1108/10650740910946837>
12. Young E. E., Grant P. A., Montbriand C., Therriault D. J. Educating Preservice Teachers: The State of Affairs. 2002. North central regional Educational laboratory: Illinois.
13. Zhou J. Teacher education changes in China: 1974–2014. *Journal of Education for Teaching*. 2014. 40 (5). P. 507–523
14. Zhou N., Zhu M. Educational Reform and Curriculum Change in China: A Comparative Case Study. 2007. URL: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/Pages\\_documents/Comparative\\_Research/EduReformChina.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Comparative_Research/EduReformChina.pdf)
15. Zhou Z. Y. The teaching profession: To be or to do? *Journal of Education for Teaching*. 2002. 28. P. 211–215.
16. Zhu X., Cilin L. Teacher training for moral education in China. *Journal of Moral Education*. 2004. 33 (4). P. 481–494. <https://doi.org/10.1080/0305724042000315608>
17. Zhu X., Han X. Reconstruction of the Teacher Education System in China. *International education journal*. 2006. 7 (1). P. 66–73.

УДК 378.046-021.68:37.011.3-051] (477)

DOI 10.25128/2415-3605.22.2.7

ГАЛИНА ЛИТВИНЮК

<https://orcid.org/0000-0001-5560-4483>

lutvunyk\_h@ukr.net

аспірантка

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль

### СТРАТЕГІЧНІ НАРАТИВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ТА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

*Розглянуто проблему професійної підтримки та розвитку педагогів. Зосереджено увагу на концепції стратегічного нарративу в методичній та організаційній діяльності сучасних Центрів професійного розвитку педагогічних працівників (ЦПРПП), які повинні взяти за основу упровадження питань стратегічної комунікації з педагогами. Запропоновано стратегічні нарративи як різновид діяльності професійних центрів, які сприятимуть новій конструкції найрізноманітніших механізмів для досягнення спільного розуміння процесів щодо формування успішної професійної траєкторії педагогів. Здійснено змістовий аналіз стратегічних нарративів з досвіду Тернопільського комунального методичного центру науково-освітніх інновацій та моніторингу (ТКМНОІМ) і визначено їх ефективність щодо професійного розвитку педагогів засобами неформальної освіти. З урахуванням*