



УДК 378.011.3 – 051(44) (043.3)

**Тетяна Харченко**

ORCID iD 0000-0002-4480-1585

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри романської філології та порівняльно-типологічного мовознавства, Київський університет імені Бориса Грінченка, вул. Тимошенка, 13-Б, 04212 Київ, Україна, t.kharchenko@kubg.edu.ua

**Марина Зверева**

ORCID iD 0000-0002-5967-6924

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри романської філології та порівняльно-типологічного мовознавства, Київський університет імені Бориса Грінченка, вул. Тимошенка, 13-Б, 04212 Київ, Україна, m.zvereva@kubg.edu.ua

## ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКІ ВЧЕНІ ПРО УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ГАБІТУСУ ВЧИТЕЛЯ НА СЕМІНАРАХ АНАЛІЗУ ПРАКТИК

*У статті розкрито поняття «габітус». Це сукупності кодів і схильностей, отриманих у ранньому віці, і які індивідуум застосовує потім за різних обставин. Висвітлено дослідження західноєвропейських теоретиків і практиків педагогічної освіти про умови ефективною трансформації професійного габітусу вчителя на семінарах аналізу практик. Доведено, що участь у групі аналізу практик служить уведенням в особисту рефлексивну практику й сприяє трансформації особистості вчителя. Встановлено, що особистісна зміна вчителя стає реальною лише в тому випадку, якщо аналіз практик доречний, прийнятий вчителем та інтегрований ним у професійній діяльності.*

**Ключові слова:** аналіз практик; габітус учителя; Західна Європа; педагогічна освіта; трансформація особистості вчителя.

<https://doi.org/10.28925/2226-3012.2018.7.6571>

**Вступ.** Перед державою стоїть сьогодні завдання підготувати вчителя нової генерації, здатного самостійно й відповідально діяти в складних реаліях постсучасності. Тому одним із головних напрямів реформування вітчизняної системи освіти є перебудова особистісних установок сучасного вчителя і підсилення гуманістичного потенціалу педагогічної освіти загалом. Незважаючи на те, що проблема розвитку особистості вчителя активно вивчалася й вивчається на теренах вітчизняного наукового простору, практичний аспект її вирішення залишається незадовільним. Саме бажання сприяти подоланню суперечності між сучасним станом теорії та практики гуманізації педагогічної освіти в Україні спонукало нас до вивчення досвіду країн Західної Європи в галузі орієнтації процесу професійної підготовки педагогічних кадрів на розвиток особистості вчителя. До того ж одержані результати можуть

стати підґрунтям при розробці теоретико-методологічних засад гуманізації педагогічної освіти в Україні.

У попередніх дослідженнях нами представлені дослідження західноєвропейських теоретиків і практиків педагогічної освіти про характерні риси особистості вчителя-рефлексивного практика (вчитель, який володіє розвиненими рефлексивними вміннями, спрямованими на самоаналіз своїх професійних дій, образу, поведінки, стану, вміє самостійно ухвалювати професійні рішення й діяти, несе відповідальність за свої рішення й дії (Харченко, 2011); визначено педагогічні умови практичної реалізації рефлексивного підходу в процесі професійної педагогічної освіти (розвиток ефективних методів навчання майбутніх учителів у рефлексивному аспекті; формування у педагогів рефлексивних умінь, спрямованих на самоаналіз практики); охарактеризовано клінічну професійну підготовку (фр. La démarche clinique globale), як процес

інтенсивного тренування в аналізі педагогічної практики з опорою на теоретичні положення (Харченко, 2017). Доведено, що одним із складників клінічного підходу в підготовці вчителів є колективний аналіз практик. На думку західноєвропейських учених, участь у групі аналізу практик служить уведенням в особисту рефлексивну практику й сприяє трансформації особистості вчителя (Blanchard-Laville, Fablet, 1996; Bussienne, Tozzi (1996); Champy-Remoussenard, Rothan (1999); Maillebouis, Vascencellos (1997); Raquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996).

**Мета статті** полягає у висвітленні досліджень західноєвропейських учених про умови ефективної трансформації професійного габітусу вчителя на семінарах аналізу практик.

Велике значення для реалізації цього завдання мають наукові розвідки таких західноєвропейських теоретиків і практиків педагогічної освіти: М. Альте (M. Altet), Ж. Бейєро (J. Beillerot), Ж. ле Ботер (Le Boterf), С. Бланшар-Лавіль (C. Blanchard-Laville), Е. Бюсьєн (É. Bussienne), Л. Демайї (L. Démailly), Ф. Дольто (F. Dolto), Ф. Ембер (F. Imbert), Ж. Філли (J. Filloux), П. Жийє (P. Gillet), Д. Зей (D. Zay), В. Ланг (V. Lang), Ж. Левін (J. Lévine), Ф. Мерйю (Ph. Meirieu), А. Міє (A. Miller), Н. Москоні (N. Mosconi), Е. Пероні (H. Peyronie), М. Тоззі (M. Tozzi), Д. Фабле (D. Fablet), Б. Шарло (B. Charlot) – Франція; Ж. Молл (J. Moll), Ф. Перрену (Ph. Perrenoud), М. Сифалі (M. Cifali) – Швейцарія; П.-В. Беланже (P.-W. Belanger), М. Карбонно (M. Carbonneau), С. Лессар (C. Lessard), М. Перрон (M. Perron), Ж. Тардіф (J. Tardif), Е. Хенслер (H. Hensler) – Канада; Д. Шон (D. Schön) – США.

Нагадаємо, що вчені у Західній Європі наприкінці ХХ – напочатку ХХІ століть дійшли висновку, що для розвитку рефлексивного стану й особистості вчителя-рефлексивного практика недостатньо одночасно залучати майбутніх педагогів до методології дослідження як парадигми методичної рефлексії над дійсністю та інтенсивно тренувати навички аналізу складних ситуацій. М. Альте, С. Бланшар-Лавіль, Е. Бюсьєн, Л. Паке, Ф. Перрену, М. Тоззі, Д. Фабле та Е. Шарл'є наполягають на думці про те, що клінічна підготовка повинна лежати в основі всього комплексу програми підготовки педагогічних кадрів.

М. Альте (2000) та Ф. Перрену (1996, 2001) стверджують, що неможливо організувати на практиці клінічне навчання майбутніх учителів за єдиною схемою методів. За Ф. Перрену (2001) існує п'ять важливих моментів у його організації. На його думку, необхідно розподілити навчальні дисципліни в плані підготовки так, щоб незрозумілість і сумнів знаходилися в постійному співвідношенні із знанням; організувати роботу над навчальними проблемними ситуаціями; увести в підготовку колективний аналіз практик;

сприяти ретельній роботі над професійним габітусом учителя (сукупність кодів і схильностей, отриманих у ранньому віці, і які індивідуум застосовує потім за різних обставин, професійних зокрема (Bourdieu, 1994); створити групи професійного розвитку (Perrenoud, 2001, p. 24).

Як бачимо, одним зі складників клінічного підходу в підготовці вчителів є колективний аналіз практик. На думку західноєвропейських учених, участь у групі аналізу практик служить уведенням в особисту рефлексивну практику й сприяє трансформації особистості вчителя (Raquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996, p. 181). Проте, напрошується цілком закономірне питання: за яких умов аналіз може сприяти зміні практики й поведінки особистості вчителя; якими механізмами аналіз практик може змінити його особистість; як відновлення свідомості може спровокувати справжню зміну? Розкриттю поставлених питань і присвячене наше дослідження.

Вельми цікавою є точка зору Ф. Перрену (2001), який стверджує, що особистісна зміна вчителя стає реальною лише в тому випадку, якщо аналіз практик доречний, прийнятий учителем та інтегрований (с. 49). Розглянемо детальніше ці три аспекти, які, на думку швейцарського вченого, є взаємодоповнюваними.

**Перша умова трансформації професійної особистості вчителя на семінарах аналізу практик.** Категорія доцільності аналізу практик оцінюється його здатністю «влучити в ціль», «угадати», що становить проблему та є єдиною можливістю для зацікавленої особистості «почати рух». Це не відбувається само по собі, – пояснює Ф. Перрену (2001, с. 13). Існують і перешкоди щодо здійснення аналізу практик у групі. Для подолання незручних ситуацій необхідно зосереджуватися досить довгий час на практиці однієї людини. Проте, урахувавши правила взаємності, ця концентрація має свої межі. Інші учасники обов'язково беруть участь залежно від їхніх власних інтересів. Аніматор є єдиним учасником, хто абсолютно відкритий для того, щоб цікавитися практикою іншого, не порівнюючи зі своїм досвідом. У групі аналізу практик бесіда є головним підсумком транзакції між різними пріоритетами. Потрібно спробувати знайти точки зіткнення, ідентифікувати проблеми, які, зазвичай, стосуються багатьох людей, іноді на шкоду особливості кожного. Брак доцільності може бути наслідком цього компромісу (Perrenoud, 2001, p. 111).

Взаємодія між учасниками – це не єдина перешкода доцільності, – зауважує Ф. Перрену (2001, с. 113). Він стверджує, що існує також проблема, яка полягає в подвійному ставленні до аналізу практик. Деякі викладачі шукають «місце», де можна обмінюватися «рецептами» й засобами викладання. Але, опинившись у групі аналізу

практик, вони рятуються втечею, оскільки розуміють, що обмін відбувається за допомогою роз'яснення їхньої професійної поведінки та якоїсь форми викриття їхніх цінностей і доказів.

У кращому разі, практик, «який свідомо орієнтується на аналіз практик, знає, до чого він прагне, але що в нього не виходить, тому що він стикається з внутрішніми перешкодами. Часто викладачем, який залучається аналізом практик, рухає швидше відчуття неясного незадоволення, ніж чітке уявлення реальної альтернативи. Незадоволення породжується відчуттям поразки, невдачі, незахищеності, неефективності, неповноти, нерішучістю або нудьгою. «Мені не вдається утримувати увагу своїх учнів, побудувати спілкування з ними, зацікавити їх», – скаже, наприклад, викладач. Або: «У мене немає більше бажання проводити урок, й учні відчувають це». Аналіз практик допоможе практикові поліпшити свої відчуття. План трансформації на цій стадії ще нечіткий, надія покладається просто на подолання безпорадності, яка заподіює незручності, на чіткіше володіння ситуацією (Perrenoud, 2001, р. 114).

Отже, стверджує Ф. Перрену, ми опиняємося в парадоксі аналізу: практик, занурений у ситуацію, потребує інших учасників, щоб подивитися на неї збоку. Якби він міг зрозуміти сам, що відбувається, йому не потрібно було б записуватися в групу аналізу практик. Він уважатиме за краще надати іншим матеріал, який він сам не здатний інтерпретувати. Він натикається на замок, від якого в нього немає ключа, і він сподівається, що група запропонує йому цей ключ, усе ще боячись необхідності переступити через поріг (Perrenoud, 2001, р. 115).

**Друга умова зміни професійного габітусу вчителя на семінарах аналізу практик.** Наступною умовою того, щоб аналіз практик став ефективним і спровокував зміни в особистості вчителя, на погляд ученого, є необхідність того, щоб він був ним прийнятий. У зв'язку з цим Ф. Перрену (2001) аналіз практик називає мистецтвом і його основне завдання вбачає в тому, щоб роз'ясувати рану, не заподіявши при цьому багато шкоди або болю вчителю. Можна уявити викладача, абсолютно спокійного, який не має труднощів, охопленого якоюсь мудрістю й навіть таоїзмом, звільненого від своїх мріянь про всемогутність, від своїх тривог і відчуття винності. Більшість викладачів не досягли цього завидного стану, вони борються зі своїми суперечностями (р. 121).

Якщо вони візьмуть участь у групі аналізу практик, це відбудеться саме тому, що вони знають, що не підуть звідти одні, і також тому, що вони готові зустрітися віч-на-віч зі своїми суперечностями. Вони не завжди здогадуються, що підхід може бачити їх далі, ніж вони хотіли б, і

зробити їх хоча б спочатку розгубленими й такими, які відчувають, що вони чогось позбавлені (Perrenoud, 2001, р. 121).

Ніхто не погодиться добровільно стати «частиною проблеми». Проте, добре проведений аналіз практик швидко виходить за межі пошуків винного й привласнення причин усіх професійних труднощів учням, батькам, колегам по роботі. Отже, розгляд того, що людина робить сама й проти чого виступає, є складним кроком у кожному конкретному випадку. Це, проте, елементарна схема в системному підході (Perrenoud, 2001, р. 123).

Бажання змінитися й одночасне бажання не змінюватися співіснують таємно в кожному з нас. Згода практикувати аналіз практик – це «битва» з самим собою, не з «ірраціональним» опором ясності свідомості й зміни, а з вельми зрозумілим і обґрунтованим пошуком особистості, самоповаги, спокою, залучення до професійного середовища. Крім того, нелегко передбачати цей жаль. Ніхто не знає заздалегідь, до чого його приведе аналіз. Кожен може тривалий час підтримувати ілюзію, що він вийде з аналізу неушкодженим, просто краще озброєним, щоб протистояти життю, насправді не змінившись і не зміцнившись.

«Можливо, не буде абсурдом чекати від тих, хто керує групами аналізу практик, достатньої теоретичної культури», – доходить висновку Ф. Перрену (2001, р. 128). На його думку, ця необхідність зумовлена кількома причинами. По-перше, керівник аналізу практик потребує теоретичних знань для того, щоб підпорядкувати собі спонтанні інтерпретації, які можуть раптово виникнути в групі; також і, перш за все, у свідомості самого аніматора. По-друге, виходячи з того, що практика завжди веде до міжособистісних взаємин, а отже, до ідентичності, несхожості, страху іншого, залежності, влади, спокуси, важливо, щоб аніматор мав певні поняття з науки психоаналізу. Це необхідно не для того, щоб уявити себе доктором, підкреслює вчений, а, навпаки, щоб чітко ідентифікувати межі своєї ролі (Perrenoud, 2001, р. 129).

**Третя умова зміни професійної практики й поведінки вчителя на семінарах аналізу практик.** Пригадаємо, що наступною третьою умовою того, щоб аналіз практик спровокував зміни в майбутніх учителів у бік розвитку рефлексивного стану, є організація такої форми аналізу, який супроводжувався б інтеграційною роботою. Розглянемо детальніше, що Ф. Перрену (2001) розуміє під цією умовою. Відмова від старих практик може привести вчителя до розриву з середовищем, зміни репутації в батьків, колег, ієрархії, загалом, до зустрічі віч-на-віч з деяким несхваленням або самотністю. Важко мінятися одному. У цьому полягає ще один парадокс аналізу

практик. Якщо він здійснюється поза установою, на «нейтральній території», де ніхто не відчуває себе, як удома, і немає колег, яких ми бачимо щодня, свобода вираження збільшується. У той же час, кожен, хто хоча б один раз покинув групу, опиняється у своїй школі, і, отже, стає частково частиною соціальних ігор, у які грає його колектив і від яких ніхто не може звільнитися або змінити правила в односторонньому порядку (р. 130).

Для того, щоб стати ефективним, аналіз практик зацікавлений допомогти кожному в утвердженні особистої зміни в структурі, у якій він живе і яка не змінюється в тому ж напрямі й у тому ж ритмі. Для того, щоб відбулася зміна, аналіз практик повинен відкрито зважати на труднощі, реальні або вигадані, які учасники переживають у своєму професійному середовищі зі своїми звичайними партнерами (Lamy et al., 1996, р. 79).

Усе залежить від природи проблем і трансформацій, яких торкаються. Але помилково думати, що викладач може сам виконати, без відома і проти свого оточення, значні зміни. Навіть у межах більш класичної професійної початкової та післядипломної підготовки було б цікаво зайнятися більш відкрито умовами впровадження нових знань і нових практик у робоче середовище (Lamy et al., 1996, р. 81).

Проте, розглядаючи аналіз практик як підхід навчання, теоретики й практики педагогічної освіти в Європі мають багато питань, до яких важко підійти: інтеграція в завдання й цілі підготовки або інновації, навчання аніматорів, етичні запобіжні заходи, методи, угоди. Чи завжди зрозуміла кінцева мета здійснення? Чи завжди можна сказати, хто аналізує практики кого, для чого? Французька дослідниця М. Альте (1992) зауважує, що поки всі ці питання будуть без відповіді, марно намагатися зосередитися на більш «технічних» аспектах (с. 39). Аналіз практик є складною формою соціальної взаємодії, яка вимагає того, щоб бути внесеною до теоретичних, ідеологічних, прагматичних, методологічних

реєстрів. Найнеобхідніше – це, щоб кожен пояснював те, що він робить, для чого, в ім'я чого, і щоб за допомогою цих розповідей створювалася загальна культура й мудрість аніматорів. Ще дуже рано, щоб укладати аналіз практик в ортодоксальність. Переважно, щоб співіснували будь-які види концепцій і способи дії (Perrenoud, 2001, р. 135).

Проте вчені впевнені, що крім відмінностей і розбіжностей у пристосуваннях, правилах гри, угодах, межах і кінцевій меті різних підходів аналізу практик, що розвиваються, можна виділити таку перевагу, яку не слід ігнорувати: ці дослідження сприяють побудові й поширенню культури рефлексії в шкільних навчальних закладах. У будь-якому педагогічному колективі, у будь-якій групі викладачів, будь-який фахівець, який володіє досвідом аналізу практик, є цінним джерелом професійної співпраці й планованих підходів. Цей досвід сприяє створенню рефлексивного стану. У будь-якому випадку для його розвитку не досить просто старанно бути присутнім у групі аналізу практик (Perrenoud, 2001, р. 131).

**Висновки.** Отже, західноєвропейські вчені стверджують, що практика при клінічній підготовці є для майбутнього вчителя роботою з побудови нових теоретичних знань і роботою з формування нових практичних і професійних компетенцій. Участь у групі аналізу практик, на їх погляд, служить уведенням в особисту рефлексивну практику й сприяє трансформації особистості вчителя. Проте, з їх точки зору, особистісна зміна вчителя стає реальною лише в тому випадку, якщо аналіз практик доречний, прийнятий вчителем та інтегрований ним у професійній діяльності. Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку особистості вчителя у західноєвропейській освіті. Перспективним убачаємо детальне компаративне вивчення практичної реалізації клінічного підходу у процесі професійної підготовки педагогічних кадрів у Західній Європі.

### Література

- Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 38-38 URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> (дата звернення: 28.04.2018).
- Харченко Т. Г. Розвиток особистості вчителя-рефлексивного практика як пріоритетна складова процесу гуманізації педагогічної освіти у Франції в другій половині ХХ століття. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки*. 2011. № 5(216). С. 138–152.
- Харченко Т. Г. Клінічний підхід до формування особистості вчителя-рефлексивного практика у Франції. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2011. № 1(7). С. 145–152.
- Харченко Т. Г. Семінари аналізу практик у професійній підготовці вчителів у країнах Західної Європи. *Oświatologia*. 2017. № 6. С. 169–175.
- Altet M. Une formation professionnelle par l'analyse des pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche: modes cognitifs et modes d'ajustement. *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*. 1992. № 1–2. P. 27–58 (fr).
- Altet M., Charlier E., Paquay L., Perrenoud Ph. Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs,

- schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser. *Former des enseignants professionnels*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université, 1996. P. 27–40 (fr).
- Altet M. L'analyse de pratiques : Une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et formation : Formes et dispositifs de la professionnalisation*. 2000. № 35. P. 25–39 (fr).
- Blanchard-Laville C., Fablet D. L'analyse des pratiques professionnelles. Paris : L'Harmattan, 1996. P. 265 (fr).
- Bourdieu P. Raisons pratiques. – Paris : Seuil, 1994. – 248 p. (fr).
- Bussienne É., Tozzi M. Analysons nos pratiques professionnelles. *Cahiers pédagogiques (septembre)*. 1996. № 346. P. 10–63 (fr).
- Champy-Remoussenard P., Rothan B. De la mise en mots du travail à l'analyse des pratiques professionnelles : La formation d'étudiants de licence de Sciences de l'éducation. *Recherche et formation : Formation continue des enseignants : les MAFPEN et Après*. 1999. № 32. P. 163–184 (fr).
- Dias-Chiaruttini A. Former les enseignants au débat interprétatif : places et enjeux des styles enseignants. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*. 2011. № 44. URL: <http://reperes.revues.org/170>. doi : 10.4000/reperse.170 (fr).
- Lamy M. et al. L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, 1996. 296 p. (fr)
- Maillebois M., Vascencellos M-D. Un nouveau regard sur l'action éducative : l'analyse des pratiques professionnelles. *Perspectives documentaires en éducation*. 1997. № 41. P. 35–67 (fr).
- Perrenoud Ph., Tardif M., Lessard C., Gauthier C. De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants. *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris : PUF, 1998. P. 153–199 (fr).
- Perrenoud Ph., Triquet E., Fabre-Col C. De l'analyse de l'expérience au travail par situations-problèmes en formation des enseignants. *Recherche (s) et formation des enseignants*. Grenoble : IUFM, 1998. P. 89–105 (fr).
- Perrenoud Ph. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris : ESF éditeur, 2001. 224 p. (fr).
- Perrenoud Ph., Paquay L., Altet M., Charlier E. Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles : De Boeck, 1996. P. 181–208 (fr).

#### References

- Pro osvitu* (2017). Zakon Ukrainy from 05.09.2017. № 38-38 [Law of Ukraine «About Education» 05.09.2017. № 38-38]. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> (ukr).
- Kharchenko, T. H. (2011). Rozvytok osobystosti vchytelia-refleksyvnogo praktyka iak priorityetna skladova protsesu humanizatsii pedahohichnoi osvity u Frantsii v druhij polovyni XX stolittia [The Development of the teacher's individuality of reflexive practitioner as a prioritized component of humanization process of pedagogical education in France in the second part of the 20th century]. *Visnyk Luhans'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka : Pedahohichni nauky*, 5(216), 138–152 (ukr).
- Kharchenko, T. H. (2011). Klinichnyj pidkhid do formuvannia osobystosti vchytelia-refleksyvnogo praktyka u Frantsii [Clinical approach toward the formation of teacher's individuality of the reflexive practitioner in France]. *Porivnial'no-pedahohichni studii*, 1(7), 145–152 (ukr).
- Kharchenko, T. H. (2017). Seminary analizu praktyk u profesiinii pidhotovtsi vchyteliv u krainakh Zakhidnoi Yevropy [Seminars for the analysis of teachers' professional training in Western European countries]. *Oświatologia*, 6, 169–175 (ukr).
- Altet, M. (1992). Une formation professionnelle par l'analyse des pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche: modes cognitifs et modes d'ajustement [Professional education on the basis of practice analysis and the usage of conceptual instruments of the scientific research]. *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, 1/2, 27–58 (fr).
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser [Competences of the professional educator. Between knowledge, action schemes and adaptation: the ability to analyze]. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & Ph. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université, (pp. 27–40) (fr).
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : Une démarche de formation professionnalisante? [Practice analysis : Professional academic process ?]. *Recherche et formation : Formes et dispositifs de la professionnalisation*, 35, 25–39 (fr).
- Blanchard-Laville, & C., Fablet, D. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles [The analysis of the professional practice]*. Paris, France: L'Harmattan (fr).
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques*. Paris, France: Seuil (fr).
- Bussienne, É., & Tozzi, M. (1996). Analysons nos pratiques professionnelles [We analyse our professional practice]. *Cahiers pédagogiques (septembre)*, 346, 10–63 (fr).

- Champy-Remoussenard, P., & Rothan, M. (1999). De la mise en mots du travail à l'analyse des pratiques professionnelles : La formation d'étudiants de licence de Sciences de l'éducation [From theory to analysis of the professional activity : Training of licentiate students in pedagogic]. *Recherche et formation: Formation continue des enseignants: les MAFPEN et Après*, 32, 163–184 (fr).
- Dias-Chiaruttini, A. (2011). Former les enseignants au débat interprétatif : places et enjeux des styles enseignants [Teachers' training to professional activity : different styles of teachers' work]. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 44. Retrieved from <http://reperes.revues.org/170>. doi: 10.4000/reperse.170 (fr).
- Lamy, M. et al. (1996). *L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites [Practice analysis with the purpose of sharing experience]*. Paris, France : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche (fr).
- Maillebouis, M., & Vascencellos, M-D. (1997). Un nouveau regard sur l'action éducative : l'analyse des pratiques professionnelles [New approach to educational action: the analysis of professional practice]. *Perspectives documentaires en éducation*, 41, 35–67 (fr).
- Perrenoud, Ph. (1998). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants [From alternation to theory connection with practice in the field of pedagogical education]. In M. Tardif, C. Lessard, & C. Gauthier, *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris, France: PUF, (pp. 153–199) (fr).
- Perrenoud, Ph. (1998). De l'analyse de l'expérience au travail par situations-problèmes en formation des enseignants [From experience analysis to work over problematic situations]. In E. Triquet, & C. Fabre-Col, *Recherche (s) et formation des enseignants*, (pp. 89–105) (fr).
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant [The development of reflexive practice in teacher's profession]*. Paris, France: ESF éditeur (fr).
- Perrenoud, Ph. (2011). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience [Work over habitus in teachers' training. Practice analysis and understanding]. In L. Paquay, M. Altet, & E. Charlier, *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles : De Boeck, (pp. 181–208) (fr).

#### PERSPEKTYWA ZACHODNIOEUROPEJSKICH NAUKOWCÓW NA WARUNKI EFEKTYWNEJ TRANSFORMACJI HABITUSU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELA NA SEMINARIACH POŚWIĘCONYCH ANALIZIE PRAKTYK

Charczenko Tetiana, doktor nauk pedagogicznych, adiunkt, profesor Katedry Filologii Romańskiej i Językoznawstwa Porównawczo-Typologicznego, Uniwersytet Borysa Grinczenki w Kijowie, ul. Tymoszenka, 13-b, 04212 Kijów, Ukraina, t.kharchenko@kubg.edu.ua

Zwieriewa Maryna, kandydat nauk pedagogicznych, adiunkt Katedry Filologii Romańskiej i Językoznawstwa Porównawczo-Typologicznego, Uniwersytet Borysa Grinczenki w Kijowie, ul. Tymoszenka, 13-b, 04212 Kijów, Ukraina, m.zvereva@kubg.edu.ua

*Artykuł poświęcony jest rozpatrzeniu pojęcia «habitus». Habitus to zestaw kodów i skłonności zdobytych we wczesnym wieku, który indywiduum wykorzystuje w różnych warunkach. W artykule przedstawione zostały badania zachodnioeuropejskich teoretyków i praktyków w zakresie edukacji pedagogicznej powiązane z warunkami efektywnej transformacji habitusu zawodowego nauczyciela na seminariach poświęconych analizie praktyk. Dowiedziano, że udział w grupie analizy praktyk pozwala na osobistą refleksyjną praktykę i sprzyja transformacji osobowości nauczyciela. Jednakże wykazano, że zmiana osobowości nauczyciela staje się realna tylko w przypadku, gdy analiza praktyk jest właściwa, przyjęta przez nauczyciela oraz integrowana przez niego do działalności zawodowej.*

**Słowa kluczowe:** analiza praktyk; edukacja pedagogiczna; Europa Zachodnia; habitus nauczyciela; transformacja osobowości nauczyciela.

#### WESTERN EUROPEAN RESEARCHERS ON THE CONDITIONS OF EFFECTIVE TRANSFORMATION OF A TEACHER'S PROFESSIONAL HABITUS DURING THE SEMINARS ANALYZING PRACTICES

Kharchenko Tetiana, Doctor of Sciences in Education, Associate Professor, Professor of Roman Philology and Comparative-and-Typological Philology Department, Borys Grinchenko Kyiv University, 13-b Tymoshenko Str., 04212 Kyiv, Ukraine, t.kharchenko@kubg.edu.ua

Zvereva Maryna, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Romance Philology and Comparative-and-Typological Philology Department, Borys Grinchenko Kyiv University, 13-b Tymoshenko Str., 04212 Kyiv, Ukraine, m.zvereva@kubg.edu.ua

*The article deals with the notion of «habitus». It means a combination of codes and abilities obtained in an early age, the way an individual applies them under different conditions. It dwells upon the studies of Western European researchers of education theory and practice on the conditions of effective transformation of a teacher's professional habitus. One of the conditions is the implementation of a global clinic approach understood as a permanent alteration of theory and practice in the teacher training process. They argue that theoretical knowledge accumulated beyond the context of actions is not possible to mobilize and is not mobilized to solve professional problems.*

*There are five important issues of organizing the teacher clinic training suggested by the Western European researchers of theory and practice of education in the late 20th century. One of them is the organization of collective analysis seminars on practices within the professional educational training. According to the above mentioned researchers, participating in a group analyzing practices serves as an introduction to the personal reflective practice and stimulates the development and transformation of the personality of reflexive teacher-practitioner (in other words, the development and transformation of the teacher, possessing developed reflexive skills, directed onto self-analysis of his or her own professional actions, behavior style, internal state; this is the teacher who is able to make professional decisions and to act by himself or herself; this is the one who takes responsibility for his or her decisions and actions.)*

*The article reveals the conditions when the collective analysis of practices can enhance changes in educational practices and behavior of a teacher. In their opinion, the teacher's personality changes can be possible provided the analysis of the practices is relevant, accepted by a teacher and integrated by him or her into the professional activity.*

**Key words:** *education training; practices analysis; teacher's habitus; teacher's personality transformation; Western Europe.*

*Стаття надійшла до редакції 18.07.2018*

*Прийнято до друку 27.09.2018*