

УДК 378.1; 159.99

*А. О. Бударина<sup>1</sup>, И. Н. Симаева<sup>1</sup>, О. В. Парахина<sup>1</sup>  
А. С. Чуприс<sup>2</sup>, В. А. Шатохина<sup>1</sup>*

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ  
ПЕДАГОГОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ ФИНЛЯНДИИ**

102

<sup>1</sup> Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия

<sup>2</sup> Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования,  
Москва, Россия

Поступила в редакцию 08.08.2022 г.

Принята к публикации 21.09.2022 г.

doi: 10.5922/pikbfu-2022-4-10

**Для цитирования:** Бударина А. О., Симаева И. Н., Парахина О. В. и др. Особенности профессиональной подготовки педагогов в университетах Финляндии // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2022. №4. С. 102–115. doi: 10.5922/pikbfu-2022-4-10.

Представлен обзор отличительных особенностей подготовки педагогов в Финляндии – стране, которая более 20 лет имеет высокие международные оценки достижений школьников. Адаптированный авторами междисциплинарный метод PEST-анализа применен для выявления политических, экономических и социальных аспектов образования педагогов, которые влияют на достижение высоких результатов учениками финских школ по оценкам PISA. Для анализа выделены несколько обобщенных категорий национальной системы образования в Финляндии: основные этапы или уровни образования, особенности образовательной политики и стандартизации образования, методы и формы организации обучения педагогов, содержание их образования, цели и ценности обучения и развития личности педагога. Выявлены следующие особенности подготовки педагогов в университетах Финляндии: ориентация на альтернативную образовательную политику в противовес унифицирующим глобальным реформам образования; децентрализация планирования, содержания и направленности учебных программ как отражение автономии университетов; существенное преобладание практической и исследовательской составляющих над теоретическим обучением будущих учителей. Главная цель педагогического образования сформулирована университетами, профессиональным педагогическим и экспертным сообществом в целом, поддерживается парламентом и определена как подготовка рефлексивного ответственного педагога-практика-исследователя, способного принимать самостоятельные образовательные решения в рамках различных моделей и принципов преподавания.



**Ключевые слова:** образовательная политика, государственные гарантии, повышение квалификации педагогов, содержание педагогического образования, цели и ценности обучения, педагогическая рефлексия

## Введение

Портрет профессионального педагога в последние десятилетия является предметом оживленного общественного и научного дискурса как в региональном, так и в международном масштабе. Особую остроту этот вопрос приобрел в свете Болонского процесса. Однако обзор отечественных и зарубежных публикаций показывает, что институциональные структуры образования, профессиональное сообщество и обучающиеся в разных странах не имеют единого (унифицированного) определения эффективности педагога, в частности школьного учителя. Так, ряд финских исследователей полагает, что эффективность учителя проявляется в результатах обучения, и соотносит их с национальными и международными системами оценивания PISA и др. [1–3]. Ч. Морено-Рубио [4] рассматривает эффективного педагога в первую очередь как носителя профессиональных компетенций в результате квалифицированного обучения (знание содержания наряду с хорошим планированием, четкими целями и коммуникацией, хорошей организацией класса и управлением им, а также неизменно высокие и реалистичные ожидания в отношении учеников) и одновременно как эмпатичного энтузиаста своего дела, новатора и плюралиста, способного вдохновлять учеников на раскрытие их потенциала в обучении. Отдельные авторы [5; 6] представляют эффективного учителя как энтузиаста своего дела и обладателя множества разнообразных (порой не сочетающихся) личностных характеристик: открытый, доступный, заботливый, неприхотливый, доброжелательный, веселый, эмоциональный, гибкий, новаторский и наряду с этим ответственный, стрессоустойчивый, настойчивый и т. д.

Приходится констатировать, что и сегодня понимание эффективности и профессионализма педагога строится на сложных и достаточно противоречивых концепциях и научных подходах. Можно согласиться со сторонниками кросс-культурного подхода Х. Ряту, К. Комулайнен и Н. Ю. Скороходовой [7] в том, что, несмотря на сходное понимание воле растных особенностей учеников, приоритетные цели и, соответственно, результаты учителей разных стран отражают особенности культуры и социальных проблем. Однако мы полагаем, что вышеназванные качества эффективного педагога взаимосвязаны и представляют собой открытую самоорганизующуюся систему, ядром которой все же является профессиональная подготовка, а результатом — качество образования.

В свете сказанного фокус нашего исследования сосредоточен на поиске ответа на вопрос: каковы особенности подготовки педагогов в стране, которая в последние двадцать лет неизменно входит в число фаворитов по оценкам качества общего образования [8], — в Финляндии?

Обзор предметного поля по материалам российских и зарубежных публикаций показал, что ряд финских ученых [1–3; 9–11] являются признанными авторитетами в международных исследованиях и кон-



сультировании по вопросам обновления педагогического образования, в частности в области преподавания и обучения науке и технологиям, разработки учебных программ, подготовки учителей и использованию ИКТ в образовании.

Несмотря на то что активный интерес к современному финскому образованию формирует устойчивый тренд в международном профессиональном педагогическом сообществе, в отечественной науке за последние 5–7 лет различные аспекты системы образования в Финляндии отражены в немногих исследованиях, например в работе В. А. Гуртова, В. Н. Колесникова и М. А. Питухиной [12].

104

В этой связи финские ученые, в частности представители Скандинавского института академической мобильности и Департамента глобального образования Университета прикладных наук Сейнаоки Э. Ванохемпинг [10; 11] и Х. Китинойя, отмечают некоторый «сбой», то есть погрешности в интерпретационных контентах о финской системе образования в русскоязычном экспертном «информационном поле» и сетуют на отсутствие подлинного понимания специфики эффективности финских инноваций в образовании, узкое либо одностороннее отражение социальной повседневности и учебно-методической составляющей финской школы и вуза. В качестве одного из существенных факторов, влияющих на возможность трансфера финских образовательных (социальных) технологий, одним из значимых фундаментальных оснований успешности передачи национального опыта в другие страны они выделяют системный и всесторонний учет социокультурного и социально-антропологического контента в эффективности финских педагогических технологий. Это свидетельствует в пользу целесообразности анализа особенностей подготовки педагогов для современной системы образования Финляндии.

### Методология. Материалы и методы

Методологической основой исследования стал комплексный подход с учетом социокультурной специфики и образовательной политики, что позволяет не только понять истоки успешности системы школьного образования Финляндии, но и оценить перспективы взаимообогащения национальных образовательных систем России и Финляндии, адаптации финских практик для обучения педагогов в российских вузах. Анализ педагогического образования опирается также на аксиологический подход в контексте ориентированности на главные ценности и смыслы, которые реализуются в процессе организации обучения и повышения квалификации педагогов. Современная педагогическая компаративистика активно использует междисциплинарные методы. Стремясь интегрировать указанные подходы в нашем исследовании и более рельефно проанализировать особенности и контекст педагогического образования в Финляндии, мы адаптировали PEST-анализ для выявления политических (Political), экономических (Economic) и социальных (Social) аспектов образования педагогов, которые влияют на достижение столь высоких результатов учениками финских школ. Политические и экономические



аспекты освещаются потому, что они на уровне государства и общества влияют на обеспечение педагогического образования материально-техническими ресурсами. Однако основным предметом комплексного анализа в ракурсе поставленной проблемы, на наш взгляд, выступает социокультурный и социально-антропологический контент в эффективности финских педагогических технологий. Он представлен социальным компонентом PEST-анализа. Применение данного метода позволило выделить несколько обобщенных категорий анализа особенностей национальной системы образования в Финляндии: основные этапы или уровни образования, особенности образовательной политики и стандартизации образования, методы и формы организации обучения, содержание образования, цели и ценности обучения и развития личности педагога.

### Результаты исследования

Первой ступенью финской системы образования является факультативное дошкольное образование для детей 5–6 лет, вторая ступень – обучение в общеобразовательной школе с 7 до 15–16 лет, затем обучение в гимназии с 16 до 18 лет и далее профессиональное или высшее образование в течение 2–6 лет. Как отмечают специалисты [2; 3; 13; 14], примерно 40 % выпускников финских школ и гимназий получают в дальнейшем профессиональное образование.

*Особенности образовательной политики.*

Важнейшей национальной особенностью образовательной политики Финляндии является отсутствие итоговых экзаменов / тестирования в системе общего образования, аналогичных ЕГЭ в России. При этом достигнуты высокие по международным меркам результаты и незначительные различия показателей в чтении, математике и естественных науках между школами. По всей видимости, эффективное образование может не только строиться на стандартизации образования, акценте обучения на базовых предметах, оценке качества путем тестирования и других требованиях, пропагандируемых сторонниками движения за глобальную реформу образования (Global Educational Reform Movement – GERM), но и иметь альтернативные принципы [15]. Замечтим, что все образование в Финляндии финансируется государством, нет ни платных школ, ни платных мест в университетах. Ученикам предоставлены равные возможности в обучении, а педагогам – в профессиональной деятельности. Альтернативная образовательная политика Финляндии – отражение в реальности принципа равных образовательных возможностей, который лежит в основе и общего образования, и подготовки педагогов. Однако более существенными представляются *государственные гарантии учителям*, которые обеспечивают уважение в обществе и чувство профессионального достоинства. Во-первых, обеспечена гарантия экономической стабильности: заработные платы финских учителей и преподавателей в среднем сопоставимы с доходами в сфере информационных технологий и выше среднестатистического уровня во многих других сферах профессиональной деятельности [16]. Во-вторых, гарантировано доверие, уважение и относительная



автономия: в финской системе образования не практикуется инспектирование школ, оценка эффективности работы школ и учителей государством или общественностью по каким-либо тестам или жестким критериям. На современном этапе развития образования в Финляндии наблюдается децентрализация планирования, содержания и направленности учебных программ. Национальный совет по образованию устанавливает лишь основные рамки учебной программы, доверяя выбор содержания и методов обучения сообществам и отдельным школам. Инструментом контроля и управления образованием в школах, который, вероятно, более эффективен, чем планирование учебной программы, является оценка результатов учащихся. Анализируя «Финские уроки. История успеха реформ школьного образования в Финляндии» П. Сальберга [15], ряд ученых [3; 10; 11] полагают, что вследствие этого учителя и образовательные учреждения пользуются высокой степенью автономии, позволяющей им разрабатывать собственные учебные программы и планы в соответствии с актуальными нуждами школ и учеников, участвовать в ежегодных экспериментах по базовому образованию. Указанные гарантии повышают привлекательность работы в школах для одаренных молодых выпускников университетов.

Влиятельным общественно-профессиональным органом, представляющим интересы педагогов при осуществлении политики в области образования и рынка труда, выступает образовательный профсоюз (Opetusalan Ammattijärjestö – OAJ), который контролирует соблюдение таких гарантий для учителя, как баланс между собственно преподаванием и сотрудничеством с коллегами, корреляция между должностными обязанностями (учебной и иной нагрузкой) и заработной платой, а также самочувствие педагогов в условиях пандемии COVID-19. Так, Совет директоров OAJ инициировал с 2018 г. ежегодный пилотный эксперимент по учету рабочего времени в базовом образовании [17], а в 2020 г. ввел в действие «Физиометр» – онлайн-сервис OAJ, который исследует благополучие специалистов в области образования. На конец февраля 2022 г. счетчиком пользовались почти 12 700 педагогов [18].

Поскольку образовательная политика в Финляндии гарантирует педагогам экономическую стабильность, доверие, автономию и одновременно профессиональную поддержку в профессиональной деятельности, профессия педагога пользуется уважением и престижна в обществе. Как следствие, конкурс абитуриентов, желающих поступить в университеты, достаточно высок, и уже на этом этапе происходит отбор лучших выпускников школ [3; 4]. Потребность в учителях также сохраняется высокой: каждый год в Финляндии на программы подготовки учителей и преподавателей поступает более 5000 абитуриентов. Учителя начальной и средней школы составляют до  $\frac{2}{3}$  от всех выпускников финских университетов [13].

Программы по подготовке учителей реализуются в восьми финских университетах. Существует пять категорий школьных учителей: 1) воспитатели детского сада, преподаватели в подготовительной школе; 2) учителя младших (с 1-го по 6-й) классов общеобразовательных школ; 3) учителя отдельных предметов в старших классах базовой школы



(обычно с 7-го по 9-й) и в старших средних школах, как общих, так и профессиональных; 4) специалисты по коррекционному образованию для учащихся с ООП в общеобразовательной школе; 5) специалисты по профессиональному образованию в профессиональных старших средних школах. От преподавателей, работающих в образовательных учреждениях для взрослых, также требуется владение сходными педагогическими знаниями и умениями. Учителями школ, гимназий и профессиональных образовательных учреждений могут работать только магистры педагогики, окончившие университет. Воспитателям детских садов достаточно иметь педагогическое образование и степень бакалавра [14].

Обсуждая с финскими коллегами особенности *содержания* программ по подготовке учителей, мы отметили, что изучение теоретических предметов наиболее тесно связано с повседневными проблемами будущей работы в школе. Основные теоретические предметы традиционны для европейских вузов: общая дидактика, педагогическая психология, педагогическая социология, методы исследования. Принципы разработки и применения программ, объединения основных элементов подготовки учителей и практического обучения по этим программам можно кратко сформулировать следующим образом: практическое обучение плюс взаимодействие практики и педагогической теории во время обучения в университете, а затем консультирование на протяжении всей жизни [12; 13]. Соотношение теории и практики может быть описано в терминологии авторитетного международного эксперта П. Сальберга: «меньше преподавания, больше учения; меньше проверок, больше учения; больше равенства через увеличение разнообразия» [3; 15]. Практическое обучение, как и стажировка, организуется как в специализированных, так и в обычных школах по всей стране. Учебным планом предлагается вводная практика, базовая практика, полевая практика и итоговая педагогическая практика. Постепенно содержание практического обучения в университете расширяется, и на последнем курсе студенты индивидуально или в диадах начинают преподавать в школе (под контролем куратора). Конечной целью обучения будущих учителей является подготовка магистерской диссертации по результатам учебного проекта — самостоятельного индивидуального научного отчета объемом от 80 до 120 страниц. Я. Лавонен отмечает, что, помимо аналитики, исследовательская работа для магистерской диссертации требует методических компетенций (в частности, готовности и умения читать и анализировать профессиональную литературу, в том числе на иностранных языках), владения оборудованием, информационными и коммуникационными технологиями [13].

Одна из основных *особенностей подхода к содержательной стороне обучения* педагогов в Финляндии заключается в отчетливом акценте на исследовании, исходя из принципа непрерывного взаимодействия научных исследований и практики. Педагогические исследования направлены на изучение содержательных сторон школьной жизни учеников, имеют сквозной характер и проводятся на протяжении всего периода обучения в университете. Предметные дидактические исследования будущих педагогов базируются на междисциплинарных занятиях по предметам,



преподаваемым на уровне общеобразовательной школы, а также в рамках изучения предмета или модуля, к примеру, таких как дошкольное образование, искусство, дидактика физкультуры, музыка, ремесла, информационное и медиаобразование. Языковые и коммуникативные исследования в университетской программе проводятся в рамках изучения родного языка и иностранных языков, включая дидактику речевого образования. Программа обучения учителей-предметников состоит из 4–5 лет обучения по основному предмету и изучения одного или двух дополнительных предметов (причем педагогическая подготовка у учителей-предметников, как правило, начинается на третьем курсе университета). Синхронно с ней реализуется модель последовательного обучения учителей естественных наук [19].

Существенное внимание уделяется тому, что финские школы становятся все более мультикультурными, увеличивается число мигрантов. Понимание различных культур является повседневным требованием в финских школах, поэтому поликультурные аспекты образования подчеркиваются при изучении теории и на практике [4].

Обзор публикаций и дискуссий показывает, что поддержка высшего образования и научных исследований оказалась сложной задачей для правительства в последнее десятилетие. Тем не менее исследователи отмечают, что, несмотря на «искушение полагаться на экономические выгоды, которые приносят исследования, и... усечение от образования к обучению и компетентности» как традиции финской политики в области исследований и инноваций, в недавнем отчете парламентского комитета по образованию свобода науки и автономия университетов определены глубинными ценностями общества [20].

*Цели и ценности обучения и развития личности педагога.*

Университетская программа педагогического образования нацелена на развитие автономной личности учителя. Финские ученые [21; 22] акцентируют внимание на том, что важным инструментом для достижения поставленной цели выступает метод, который обеспечивает развитие профессиональных компетенций для преподавания в условиях автономии, минимума внешнего контроля и максимума ответственности, а именно обучение студентов ежедневной профессиональной рефлексии как способу получения знания о собственных педагогических действиях и взаимодействиях с коллегами, учениками, их родителями и местными сообществом. В отдельных работах детально описывается, как рефлексия регулярно осуществляется на этапе разработки индивидуального плана, а затем в рамках малых групп, групповых дискуссий на семинарах в виде самоотчетов по результатам изучения теоретических концепций и классической литературы по предмету, планирования индивидуальных маршрутов обучения, а также по результатам самостоятельных исследований, практических наблюдений и проведения уроков в школах [23]. Рефлексии подвергся и опыт быстрого перехода к дистанционному преподаванию и обучению на всех уровнях образования в Финляндии во время пандемии COVID-19: инновации в области цифровой педагогики, DIGI-педагогика учителей и DIGI-компетенции обучающихся, повышенный стресс, эмоциональное выгорание и т. д. [9].



Особое внимание уделяется подготовке педагогов к работе в условиях инклюзии. Финляндия — участник проекта «Обучение учителей для инклюзивности» Европейского агентства по особым потребностям и инклюзивному образованию [24]. Трехлетний проект основан на различных мероприятиях и дискуссиях с участием экспертов, представляющих другие заинтересованные стороны в сфере образования: политиков и практиков из различных секторов школьного и педагогического образования, работающих студентов-преподавателей, родителей и учащихся. Они коллективно обсудили компетенции, необходимые всем учителям для поддержки их работы в инклюзивных условиях, и сообща определили основные навыки, знания и понимание, взгляды и ценности, которые необходимо формировать у каждого, кто начинает работать учителем, независимо от предмета, специализации или возрастной группы, которую он будет обучать, или типа школы, в которой он будет работать. Одним из основных результатов проекта является «Профиль инклюзивных учителей» как руководство по разработке и внедрению программ начального педагогического образования (Initial Teacher Education — ITE). Профиль был разработан вокруг системы основных ценностей и областей компетенции педагогов, включающей ценность разнообразия учащихся, когда различия рассматриваются как ресурс и актив для образования; содействие академическому, практическому, социальному и эмоциональному обучению всех учащихся; важность сотрудничества и командной работы для всех учителей. Наиболее существенным в Профиле представляется определение личностного профессионального развития: «преподавание является учебной деятельностью, и учителя берут на себя ответственность за свое обучение на протяжении всей жизни», и формулировка области компетенции «учителя как рефлексивные практики» [25]. Однако и здесь особенность состоит в том, что Профиль рассматривается как стимулирующий материал для определения соответствующего содержания, методов планирования и определения желаемых результатов обучения для ITE, а не сценарий для содержания программы ITE.

### Обсуждение результатов

Успехи финской системы общего образования, на наш взгляд, связаны с влиянием многих факторов: современные учебные программы и методы обучения, методичное сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями, сочетание автономии на местах и общей ответственности. Однако национальные и международные исследователи указывают на главный фактор — «ежедневный вклад в образование отличных учителей» [15, гл. 3; 26]. Совершенствование методов подготовки учителей и повышение требований к студентам оказывается необходимым, но недостаточным для достижения качества образования, которое сегодня имеет Финляндия. Существенным, на наш взгляд, является определение главной цели-ценности, которую вслед за П. Сальбергом, Э. Ванхемпинг, Я. Хаутамяки можно обобщенно сформулировать следующим образом: выпустить из стен университета педагога, способного принимать самостоятельные образовательные решения на основе





рациональной аргументации в дополнение к повседневным или интуитивным аргументам, умеющего мыслить в рамках различных моделей и принципов исследования, понимать необходимость всесторонних методов исследования образовательных ситуаций, иметь положительную готовность к их применению и нести ответственность за их результаты.

Проведенное исследование позволило выявить, что спецификой подхода к содержательной стороне обучения педагогов в Финляндии является существенное превалирование практической составляющей над теоретическим обучением, основанное на принципе непрерывного взаимодействия практики и научных исследований. Несомненную ценность представляет развитие автономной личности учителя как главная цель педагогического образования в университетах Финляндии: подготовка педагога, готового всесторонне исследовать образовательные ситуации, способного принимать самостоятельные образовательные решения в рамках различных моделей и принципов преподавания и нести ответственность за их результаты. В стенах университета будущий педагог не только приобретает знания и навыки, но формирует профессиональное мировоззрение и становится рефлексивным практиком. Представляется, что именно обучение профессиональной рефлексии способствует развитию профессионализма для преподавания в условиях автономии, минимума внешнего контроля и максимума ответственности и обеспечивает качественные результаты образования в Финляндии.

Все описанное становится возможным и приносит желаемые результаты благодаря специфическому механизму разработки и осуществления национальных реформ образования. К примеру, Х. Тунберг с соавторами описывает подготовку «Стратегии специального образования»: реформа была начата на уровне политических документов путем введения критериев, призванных обеспечить принятие новых практик (Белая книга «Стратегия специального образования» (SPES) была представлена в 2007 г.). Затем в 2008–2009 гг. государство предложило местным муниципалитетам принять участие в предварительной подготовке к реформам, и более половины из них приняли участие, разработав несколько документов, связанных с SPES, а соответствующие изменения в Законе о базовом образовании были приняты в 2010 г. [26]. Участие общественности в обсуждении Стратегии позволило правительству проанализировать основные тенденции, касающиеся различных вариантов стратегии, и разработать вариативные планы их реализации. Уникальным является введение с 2016 г. в средних школах Финляндии «учебного плана счастья», основанного на позитивной психологии и ориентированного на приоритет радости от школьного обучения. Включенное наблюдение и описание опыта преподавания в финской системе обучения, представленное Т. Уокером, показывает акцент на подготовку педагогов для развития нестандартных навыков у детей разного возраста (осознанность, способность выстраивать межличностные отношения, самосознание и т. п.). Подобный опыт явно свидетельствует, что оценкой результатов педагогического труда служат не только формальные показатели ученических компетенций, но и способность создать психологическую безопасность и комфорт как основу мотивации к обучению [27].



## Заключение

Главной особенностью подготовки педагогов, как и системы образования Финляндии в целом, является успешное сопротивление унифицирующему давлению Движения за глобальную реформу образования, что выражается в особенностях альтернативной образовательной политики, децентрализации планирования, содержания и направленности учебных программ. Особенности организации педагогического образования обусловлены в первую очередь политическими и экономическими факторами, а также социально-культурным контекстом финского общества (ценностями, целями, принципами). Открыто дискутируются и не получают поддержки в парламенте попытки увязать научные педагогические исследования в университетах с экономическими выгодами, попытки свести образование к обучению и компетентности. Свобода науки и автономия университетов не только декларируются в качестве базовых ценностей общества, но и поддерживаются государственными гарантиями, взаимодействием парламента и профессионального педагогического сообщества. Влияние профессионального сообщества и государственные гарантии обеспечивают учителям экономическую стабильность и достаточно высокий социальный статус, автономию и чувство профессионального достоинства, что повышает привлекательность профессии.

III

## Список литературы

1. Kupiainen S., Hautamäki J., Karjalainen T. The Finnish education system and PISA. Helsinki University Print, 2009. URL: [https://www.researchgate.net/publication/228647231\\_The\\_Finnish\\_education\\_system\\_and\\_PISA](https://www.researchgate.net/publication/228647231_The_Finnish_education_system_and_PISA) (дата обращения: 01.02.2022).
2. Hautamäki J., Kupiainen S. Learning to Learn in Finland. Theory and Policy, Research and Practice // Deakin Crick R., Stringer Cr., Ren K. (eds). Learning to Learn. International Perspectives from Theory and Practice. Routledge, 2014. doi: 10.4324/9780203078044-9.
3. Хаутамяки Я. Рец. на кн.: Паси Сальберг. Финские уроки. Чему может научиться мир на опыте образовательной реформы в Финляндии? // Вопросы образования. 2014. №4. С. 260–268.
4. Moreno-Rubio Ch. Effective Teachers – Professional and Personal Skills // ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete. 2009. №24. P. 35–46.
5. Ilayan S., Safadi R. Characteristics of “Exemplary Teachers” and Possible Factors Affecting Their Realization According to the Perception of Principals from the Arab Sector in Israel // Creative Education. 2016. №7 (1). P. 114–130. doi: 10.4236/ce.2016.71012.
6. Cruickshank D. R., Haefele D. Good Teachers, Plural // Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A (EDUC LEADERSHIP). 2001. Vol. 58. P. 26–30. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Good-Teachers%2C-Plural.-Cruickshank-Haefele/1ee1e4d530af3ead1ef063dc206e7420ea55ab1c#paper-header> (дата обращения: 25.02.2022).
7. Ряту Х., Комулайнен К., Скорородова Н. Ю., Колесников В. Н. Образы умных людей у российских и финских школьников // Вопросы психологии. 2013. №5. С. 25–34.



8. Данилов Д. Рейтинги стран по уровню и качеству образования 2021: место России в списке // Рейтинги & новости: агентство деловой информации. URL: <https://top-rf.ru/places/616-obrazovanie.html> (дата обращения: 01.08.2022).

9. Lavonen J., Salmela-Aro K. Experiences of Moving Quickly to Distance Teaching and Learning at All Levels of Education in Finland // Primary and Secondary Education During COVID-19. Springer, 2022. P. 105–123. URL: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-81500-4\\_4](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-81500-4_4) (дата обращения: 01.08.2022).

10. Vanhemping E., Zechner M., Rinne P. Reforms and innovations in the field of social education in the post-Soviet and Scandinavian countries: a retrospective-comparative approach (on the example of Russia, Kazakhstan and Finland) // Innovative processes in the field of science and social and humanitarian education : A Collection of Papers Presented at IV international scientific-practical conference. Orenburg, 2019.

11. Ванхемпинг Э., Китиной Х. Теоретико-методологические основания результативности трансфера финских социальных и образовательных технологий в постсоветские страны // Непрерывное образование: XXI век. 2019. №4 (28). С. 34–45.

12. Гуртов В.А., Колесников В.Н., Питухина М.А. От традиционной модели профориентации к системе сопровождения и консультирования на протяжении всей жизни: опыт Финляндии // Непрерывное образование: XXI век. 2019. №2 (26). С. 65–77. doi: 10.15393/j5.art.2019.4725.

13. Лавонен Я. Современное педагогическое образование Финляндии как фактор устойчивого развития финского общества // Международный онлайн-семинар «Педагогическое образование 21 века: новые вызовы и решения», 11 ноября 2021 г. URL: [https://drive.google.com/drive/folders/1-DGsPfiG\\_IX8YZKStP8e8Vca\\_whichi5?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1-DGsPfiG_IX8YZKStP8e8Vca_whichi5?usp=sharing) (дата обращения: 03.03.2022).

14. Как готовят учителей в Финляндии // Аккредитация в образовании. 2010. №36. URL: [https://akvobr.ru/kak\\_gotovjat\\_uchitelei\\_v\\_finlandii.html](https://akvobr.ru/kak_gotovjat_uchitelei_v_finlandii.html) (дата обращения: 03.03.2022).

15. Сальберг П. Финские уроки. История успеха реформ школьного образования в Финляндии. М., 2015.

16. Palkkatilastot perustuvat Tilastokeskuksen keräämiin palkkatietoihin kokoaikaisista kuukausipalkkaisista palkansaajista = Wage statistics are based on wage data collected by Statistics Finland on full-time employees. URL: [https://www-kt-fi.translate.goog/tilastot-ja-julkaisut/palkkatilastot?\\_x\\_tr\\_sl=fi&\\_x\\_tr\\_tl=ru&\\_x\\_tr\\_hl=ru&\\_x\\_tr\\_pto=op,sc](https://www-kt-fi.translate.goog/tilastot-ja-julkaisut/palkkatilastot?_x_tr_sl=fi&_x_tr_tl=ru&_x_tr_hl=ru&_x_tr_pto=op,sc) (дата обращения: 13.02.2022).

17. Perusopetuksen vuosityöaikakokeilu = Annual working time experiment in basic education. URL: <https://www.oaj.fi/arjessa/perusopetuksen-vuosityoaikakokeilu> (дата обращения: 13.02.2022).

18. Fiilismittari. An online OAJ service for exploring the well-being of in-service teachers. URL: <https://www.oaj.fi/jasenyys/fiilismittari> (дата обращения: 13.02.2022).

19. Nordine J., Sorge S., Delen I. et al. Promoting Coherent Science Instruction through Coherent Science Teacher Education: A Model Framework for Program Design // Journal of Science Teacher Education. 2021. №32 (8). P. 911–933. doi.org/10.1080/1046560X.2021.1902631.

20. Tanskanen H., Matilla M. Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen tukeminen osoittautunut vaikeaksi = Supporting higher education and research has proved difficult.



URL: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/OAJ-blogi/2022/tiede-ja-korkeakoulutus-tarvitsevat-vakaan-ja-ennakoitavan-toimintaympariston-ei-vuosittais-ta-vaantoa-rahoituksen-tasosta> (дата обращения: 13.02.2022).

21. *Jakku-Sihvonen R., Niemi H. (eds)*. Research-Based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators. Turku, 2006.

22. *Wustenberg S., Stadler M., Hautamaki J., Greiff S.* The Role of Strategy Knowledge for the Application of Strategies in Complex Problem Solving Tasks // *Technology, Knowledge and Learning*. 2014. №19. P. 127–146. doi: 10.1007/s10758-014-9222-8.

23. *Maestrales S., Dezendorf R. M., Tang X. et al.* U.S. and Finnish high school science engagement during the COVID-19 pandemic // *International Journal of Psychology*. 2021. №57 (1). P. 73–86. doi: 10.1002/ijop.12784.

24. *Country Information for Finland* // European Agency for Special Needs and Inclusive Education. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/finland> (дата обращения: 13.02.2022).

25. *Profile of Inclusive* // European Agency for Special Needs and Inclusive Education. URL: [https://www-european--agency-org.translate.google.com/activities/te4i/profile-inclusive-teachers?\\_x\\_tr\\_sl=en&\\_x\\_tr\\_tl=ru&\\_x\\_tr\\_hl=ru&\\_x\\_tr\\_pto=op,sc](https://www-european--agency-org.translate.google.com/activities/te4i/profile-inclusive-teachers?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=ru&_x_tr_hl=ru&_x_tr_pto=op,sc) (дата обращения: 13.02.2022).

26. *Thuneberg H., Hautamaki J., Ahtiainen R. et al.* Conceptual Change in Adopting the Nationwide Special Education Strategy in Finland // *Journal of Educational Change*. 2014. Vol. 15 (1). P. 37–56.

27. *Уокер Т.* Финская система обучения. Как устроены лучшие школы в мире / пер. с англ. Т. Мамедовой. М., 2021.

#### Об авторах

Анна Олеговна Бударина – д-р пед. наук, проф., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия.

ORCID: <https://orcid.org/000-0001-8878-7183>

Scopus Author ID: 57208750476

E-mail: [ABudarina@kantiana.ru](mailto:ABudarina@kantiana.ru)

Ирина Николаевна Симаева – д-р психол. наук, проф., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9491-1099>

Scopus Author ID: 57209421397

E-mail: [ISimaeva@kantiana.ru](mailto:ISimaeva@kantiana.ru)

Олеся Владимировна Парахина – канд. пед. наук, доц., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия.

E-mail: [OParachina@kantiana.ru](mailto:OParachina@kantiana.ru)

Алина Сергеевна Чуприс – канд. пед. наук, Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования, Москва, Россия.

E-mail: [a.chupris@ficto.ru](mailto:a.chupris@ficto.ru)

Вероника Александровна Шатохина – асп., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия.

E-mail: [virineya.psy@mail.ru](mailto:virineya.psy@mail.ru)



A. O. Budarina<sup>1</sup>, I. N. Simaeva<sup>1</sup>, O. V. Parakhina<sup>1</sup>  
A. S. Chupris<sup>2</sup>, V. A. Shatokhina<sup>1</sup>

## THE FEATURES OF TEACHER PROFESSIONAL TRAINING IN FINLAND

<sup>1</sup> Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia.

<sup>2</sup> Federal Institute of digital transformation in education, Moscow, Russia

Received 08 August 2022.

Accepted 21 September 2022.

doi: 10.5922/pikbfu-2022-4-10

114

**To cite this article:** Budarina A.O., Simaeva I.N., Parakhina O.V. et al. 2022, The features of teacher professional training in Finland, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №4. P. 102–115. doi: 10.5922/pikbfu-2022-4-10.

*An overview of the distinctive features of teacher training in Finland, which has had high international student assessment scores for more than 20 years, is presented. The authors adapted the interdisciplinary method of PEST analysis to identify the political, economic, and social aspects of teacher training that enable students of Finnish schools to get high scores in PISA. Several generalized categories of the national education system in Finland are highlighted for analysis in the research. They are the main stages or levels of education, the features of educational policy and standardization of education, the methods of teaching, the content of education, the goals and values of teacher training and the development of a teacher's personality. The following features of teacher training at Finnish universities have been identified: orientation towards alternative educational policy in contrast to unifying global education reforms; decentralization of planning, content and focus of the curricula in teacher training as a reflection of university autonomy; the significant prevalence of practical and research components over theoretical training of pre-service teachers. The main goal of teacher training is stated by universities and the professional expert community in general; it is supported by the parliament and is defined as training a reflective responsible teacher-researcher capable of making independent educational decisions within the framework of different models and principles of teaching.*

**Keywords:** educational policy, state guarantees, content of teacher training, CPD, goals and values of education, pedagogical reflection

### The authors

Prof. Anna O. Budarina, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia.

ORCID: <https://orcid.org/000-0001-8878-7183>

Scopus Author ID: 57208750476

E-mail: ABudarina@kantiana.ru

Prof. Irina N. Simaeva, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9491-1099>

Scopus Author ID: 57209421397

E-mail: ISimaeva@kantiana.ru



Dr Olesya V. Parakhina, Associate Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia.

E-mail: OParachina@kantiana.ru

Dr Alina S. Chupris, Federal Institute of digital transformation in education, Moscow, Russia.

E-mail: a.chupris@ficto.ru

Veronika A. Shatokhina, PhD Student, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia.

E-mail: virineya.psy@mail.ru