

Руденко І. А.
Ткаченко К. О.

**ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОГО
ПРОЦЕСУ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ
КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ
КАДРІВ У НІМЕЧЧИНІ**

Монографія

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ, СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ І
МИСТЕЦТВА, КАФЕДРА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

І. А. Руденко, К. О. Ткаченко

**ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В СИСТЕМІ
ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У
НІМЕЧЧИНІ**

Монографія

Черкаси 2019

Рецензенти:

Шпак В. П. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького;

Кочубей Т. Д. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманський державний педагогічний університет імені Павла Течини.

*Рекомендовано до друку Вченої радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
(протокол № 7- від –28.05.- 2019 року)*

Руденко І. А. Ткаченко К.О.

УДК 378(430):371.14

Особливості навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині : монографія / І. А. Руденко, К.О. Ткаченко – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2019. – 171 с.

У монографії досліджено та обґрунтовано історико-педагогічні й соціально-економічні фактори, що вплинули на становлення та розвиток післядипломної педагогічної освіти в у Німеччині. Проаналізовано досвід процесу організації післядипломної освіти в розвинених країнах світу. Узагальнено особливості навчання дорослих у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Досліджено неперервний процес навчання, що слугує основою післядипломної освіти педагогічних кадрів Німеччини. Осмислено нормативно-правову документацію й основні закони, що стосуються реалізації освітньої політики в Німеччині. Виконано порівняльну характеристику організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів України та Німеччини.

Видання розраховане на науковців, викладачів, учителів, студентів, а також усіх, хто цікавиться особливостями розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині.

УДК 378(430):371.14

© І. Руденко, К. Ткаченко, 2019

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
РОЗДІЛ 1. СУТНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ НІМЕЧЧИНИ	8
1.1. Історико-педагогічні передумови виникнення системи підвищення педагогічних кадрів у Німеччині	8
1.2. Соціально-економічні аспекти становлення і розвитку організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів Німеччини	17
1.3. Досвід процесу організації післядипломної освіти в розвинених країнах світу (Франція, США, Велика Британія, Японія).....	28
1.4. Особливості навчання дорослих у системі підвищення педагогічних кадрів	54
Висновки до першого розділу.....	62
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ НІМЕЧЧИНИ В КОНТЕКСТІ НЕПЕРЕРВНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ.....	66
2.1. Специфіка організації навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів Німеччини	66
2.2. Структура навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів Німеччини	86
Висновки до другого розділу	107
РОЗДІЛ 3. КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ НІМЕЧЧИНИ ТА УКРАЇНИ	109
3.1 Особливості розвитку навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів в Україні	109
3.2 Порівняльна характеристика організації навчального процесу в	

системі підвищення кваліфікації вчителів України та Німеччини	126
Висновки до третього розділу.....	137
ВИСНОВКИ.....	139
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	142

ПЕРЕДМОВА

Посилення взаємозв'язку і взаємозалежності країн та народів світу, інтернаціоналізація економіки, науки й культури вмотивовують важливість вивчення світового досвіду в різних сферах життя та галузях наукових знань. Це повною мірою стосується царини освіти, що нині стала одним із найбільш динамічних елементів соціальної інфраструктури. Постійні соціокультурні й економічні зміни в житті суспільства потребують оптимізації діяльності педагогів у професійному колі. Розв'язати проблему якісної освіти спроможні лише висококваліфіковані педагоги, які не припиняють процесу вдосконалення своєї фахової компетенції.

На сучасному етапі соціально-економічних і політичних процесів у суспільстві виникла необхідність модернізувати систему вищої освіти, що спрямована на підготовку фахівців, рівень знань яких має відповідати міжнародним вимогам. Підписання «Болонської декларації» (1999 р.) уможливило створення єдиного європейського простору вищої освіти. З огляду на світові тенденції в розвитку освітньої політики, в Україні відбувається реформування національного інституту освіти для наближення її до європейської спільноти й інтеграції в загальноєвропейську систему освіти. Керуючись європейськими нормами, учені працюють над розробленням концепцій щодо модернізації освітньої діяльності в Україні в контексті європейських вимог для послідовного вдосконалення професійної сфери.

Базисні принципи й положення, що регламентують стратегію і план реалізації законодавчо закріплених цілей розвитку освіти в Україні, представлені в законах «Про освіту» (1991 р.) [1], «Про загальну середню освіту» (1999 р.) [2], «Про позашкільну освіту» (2000 р.) [3], «Про професійно-технічну освіту» (1998 р.) [4], «Про вищу освіту» (2014 р.) [5]. Під впливом змін, які охоплюють усі сфери життєдіяльності суспільства нашої країни, набуває актуальності оновлення системи підвищення

кваліфікації працівників освіти, реформування її цілей, завдань і функцій. Запорукою успішної реалізації завдань у руслі підвищення кваліфікації є вивчення досвіду зарубіжних країн, із-поміж яких наукове зацікавлення становить, зокрема, освітня практика Німеччини. Саме завдяки розвиненій освітній галузі держава досягла високого рівня демократії, створила потужну економічну базу.

Післядипломна педагогічна освіта Німеччини як одна з найдавніших європейських систем освіти впродовж тривалого часу зазнавала еволюційних змін. Нині вона являє собою складну соціальну єдність, якій властива демократичність, відкритість, гнучкість формально-змістового наповнення, мобільність підходів до навчання. За таких умов німецькі педагоги мають змогу самостійно обирати шляхи вдосконалення фахової компетентності.

Особливості підвищення кваліфікації вчителів в Україні досліджено в наукових працях вітчизняних учених (Н. Білик [6], Л. Даниленко [7; 8], А. Зубко [9; 10], Н. Клокар [11], І. Кравцова [12], С. Крисюк [13–15], А. Кузьмінський [16–19], Л. Ніколенко [20], В. Олійник [21; 22], Н. Протасова [23; 24], Л. Сігаєва [25], Н. Чепурна [26] та ін.). Проблема професійної підготовки майбутніх учителів в Україні поставала предметом аналізу в студіях багатьох українських науковців (О. Біда [27–29], І. Богданова [30], О. Дубасенюк [31; 32; 33], М. Євтух [34], Т. Подобєдова [35], Ю. Радченко [36], Л. Хомич [37], Н. Шемигон [38], Г. Яворська [39] та ін.).

Загальнопедагогічні тенденції розвитку освіти вивчали В. Берека [40], Д. Дзвінчук [41], І. Іванюк [42], В. Кремень [43], В. Луговий [44], В. Олійник [45], В. Радул [46–49], О. Савченко [50] та ін.). Особливості неперервного професійного розвитку педагогічної майстерності вчителів досліджували українські й зарубіжні вчені (В. Аніщенко [51], М. Бирка [52], Г. Боймуродова [53], З. Возгова [54], Б. Гершунський [55], І. Зязюн [56–58], В. Кремень [59], Н. Ничкало [60; 61], В. Покроєва [62] та ін.).

Специфіка освіти дорослих з'ясована в працях вітчизняних і зарубіжних дослідників (М. Буренко [63], Л. Вовк [54], С. Гончаренко [65], Т. Десятов [66], Ю. Кулюткін [67], Н. Лейтес [68], Л. Лук'янова [69], О. Мартіросян [70], Н. Ничкало [71], Л. Ніколенко [72], В. Пуцов [73], Л. Сігаєва [74–77] та ін.). Проблеми підвищення кваліфікації вчителів у Німеччині студіювали В. Гаманюк [78], О. Гладкова [79], Є. Грачова [80; 81], Н. Махиня [82; 83], В. Поліщук [84], Т. Прибора [85; 86; 87], С. Синенко [88], В. Третько [89–91], А. Турчин [92–94] та ін.

Розвиткові професійної компетентності в системі підвищення кваліфікації вчителів присвячено класичні й сучасні праці німецьких науковців (Б. Армбрустер [95], Ф. Бухбергер [96], Д. Гензель [97], Т. Зандер [98], В. Клафкі [99], Ф. Кох [100], К. Кюммель [101], Г. Мехнерт [102], М. Мюрманн [103], Г.-Е. Нун [104], В. Паллаш [105], К. Полльман [106], Г. Флах [107], Л. Фрід [108] та ін.). Попри наявний науковий фонд підвищення кваліфікації вчителів саме в Німеччині не поставало предметом спеціального дослідження.

Окреслена проблема вкрай актуальна для більшості європейських держав. У Німеччині під поняттям «підвищення кваліфікації вчителів» розуміють систему заходів, спрямованих на розширення наукового й педагогічного кругозору працівників освіти через отримання додаткових знань із базової спеціальності, удосконалення професійних умінь на підставі осмислення власної практичної навчально-виховної діяльності в руслі отриманих знань, що відбувається з огляду на інтереси й потреби педагогів та сучасні вимоги професійної освіти [92].

РОЗДІЛ 1

СУТНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ НІМЕЧЧИНИ

У першому розділі на основі аналізу широкого спектру історико-педагогічних джерел виокремлено передумови розвитку й формування системи післядипломної освіти педагогічних кадрів у Німеччині, з'ясовано основні базові поняття та конкретизовано їхню сутність; вивчено досвід організації післядипломної освіти в розвинених країнах світу; окреслено особливості навчання дорослих у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

1.1. Історико-педагогічні передумови виникнення системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині

Становлення та розвиток організації навчального процесу, що лежить в основі системи післядипломної освіти педагогів, мають багату історію і пройшли тривалий еволюційний шлях. Аналіз зарубіжних та вітчизняних джерел засвідчує, що історичні аспекти системи підвищення кваліфікації вчителів у Німеччині стали предметом дослідження німецьких учених Ф. Вінтерхагера (F. Winterhager) [109], Б. Дашнера (P. Daschner) [110], П. Крюгера (P. Krüger) [111]. Проблеми післядипломної освіти вчителів й організації цього процесу становлять наукове зацікавлення для українських дослідників. Важливе значення в руслі розв'язання проблеми освіти дорослих як безперервного процесу, його прогностичного моделювання мають ґрунтовні наукові розвідки українських учених: М. Авдієнко [112], Л. Вовк [113], С. Крисюк [114; 115], О. Мартіросян [70], Л. Сігаєвої [116] та ін.

Німецькі вчені Х. Альтрихтер (H. Altrichter) [117], Х. Беркмюллер (H. Berkmüller) [118], М. Гейзе (M. Heise) [119], Р. Фур (R. Fuhr) [220], досліджуючи історичний розвиток системи післядипломної педагогічної освіти в Німеччині, стверджували, що поняття післядипломної освіти з'явилося в Німеччині в середині XVIII ст. Поява цього освітнього явища була зумовлена прагненням народних учителів підвищити свою професійну компетентність і поглибити знання, оскільки в цей час учителі народної школи, зазвичай, не мали спеціальної підготовки. Розв'язання окресленої проблеми призвело до створення спеціальних організацій шкільних учителів. Запорукою успіху навчального процесу були інструкції, які передбачали всі найменші дрібниці стосовно життя й освітньої діяльності педагогів. Згідно з інструкціями кожен учитель був зобов'язаний відвідувати уроки своїх колег, спілкуватися один з одним і щомісячно бути присутнім на педагогічних радах. Саме у XVIII ст. контроль над школами перейшов до компетенції держави й більше не залежав від церкви [121, с. 104].

У 1716–1717 рр. у протестантській Пруссії була впроваджена обов'язкова освіта. Цей факт описаний у документі «Загальні правила щодо початкових шкіл», де наголошено на важливій ролі сумлінності та кваліфікованості вчителя, що стане основною вимогою для хорошої школи. Зарахуванню вчителя на посаду передував державний іспит, який потрібно було успішно скласти. Згодом для закріплення опанованого матеріалу вчителі мали змогу відвідувати курси продовження освіти. У 1763 р. у Пруссії затвердили норми роботи народної школи, а також регламентували питання щодо підготовки вчителів. Учитель мав бути глибоко релігійною особою, належним чином підготовленим, слугувати прикладом для школярів в усіх вимірах, обов'язково вміти виховувати й підтримувати релігійний дух в учнях [122].

Досліджуючи особливості системи підвищення кваліфікації вчителів у Німеччині, Є. Грачова зазначає, що ця система належить до однієї з найдавніших і має усталені традиції. У XIX ст. союзи вчителів та

університети ставили перед собою за мету поліпшувати й розвивати первинні педагогічні знання відповідно до вимог суспільства. У цей час учителі Німеччини відвідували збори, де мали змогу поділитися досвідом, оцінити організацію навчального процесу, а також розв'язати фахові проблеми. Усе це сприяло започаткуванню вчительських спілок [80].

У перших об'єднаннях освітян, що засновані на початку XIX ст. у Бадені, можна було ознайомитися зі світовими новинками педагогічної літератури. У Вюртемберзі 1840 р. було створене перше міжрегіональне об'єднання вчителів; перші інститути підвищення кваліфікації з'явилися у Веймарській республіці (1918–1933 рр.). До чинників, які вплинули на розвиток системи тогочасної післядипломної освіти вчителів у Німеччині, належали: педагогічна література, бібліотеки, виставки навчальних посібників, підручників, різноманітних навчальних засобів, діяльність будинків учителів і Німецького шкільного музею. Кожен педагог вважав за глибоку необхідність відвідати цей музей [84].

Професія вчителя стала більш затребуваною, після проголошення Німецької імперії (1872 р.) її визнали самостійною. У період тогочасного економічного поступу зросло прагнення суспільства до розвитку, стимулювавши появу численної кількості навчальних закладів, які потрібно було забезпечити новими кваліфікованими педагогічними кадрами. Саме тому постала необхідність в удосконаленні не лише системи підготовки педагогів, а й навчального процесу для вже сформованих фахівців. У роботі німецького дослідника Є. Клера «Історичний розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів у Німеччині до 1945 року» (E. Cloer «Geschichtliche Entwicklung der Lehrerfortbildung in Deutschland bis 1945») схарактеризовано прагнення університетських учителів до постійного вдосконалення своїх первинних знань. Союзи вчителів, які виникали в цей період, загострювали свою увагу на обговоренні проблем, пов'язаних з організацією навчального процесу й рівнем підготовки учнів [123; 124].

У XIX ст. об'єднання вчителів та університети ставили за мету поглиблення й удосконалення набутих знань у процесі навчання, здобуття кваліфікації. У цей період зростає чисельність учительських семінарій, які спеціалізувалися на підготовці народних учителів, що призвело до кількісного збільшення й народних учителів.

З огляду на стан соціокультурної ситуації в країні наприкінці XIX ст., проблеми підвищення кваліфікації й організації навчального процесу набули особливої значущості. Почали діяти докладно розроблені програми навчання педагогів для підвищення їхньої кваліфікації або для здобуття додаткової освіти [80].

Найбільш відомою постаттю в розвитку педагогічної освіти Німеччини XIX ст. вважає Фрідріх Адольф Вільгельм Дістервег (Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg). Завдяки своїй діяльності й низці написаних праць, учений посилив увагу до питань процесу підготовки вчителів народних шкіл. Найбільш значуща його робота – «Керівництво освітою німецьких учителів» («Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer», 1835 р.) [125]. А. Дістервег наголошував, що в успішному розв'язанні завдань освіти, досягненні рівня підготовки вчителя та налагодженні зв'язку методів навчання з особливістю предмета основну роль відіграє особистість учителя.

На думку педагога, учитель повинен бути хорошим керівником. Належна організація процесу навчання допомагає зробити виклад матеріалу жвавим, таким, що спонукає до розумової діяльності. Хід уроку має захоплювати учнів, за таких умов учні завжди відчують прогресивний дух. Хороший учитель повинен дотримуватися власної позиції, мати непорушні принципи, у жодному разі не поступатися їм. Для того щоб учителя поважали, він має бути не лише суворим і вимогливим, а й насамперед справедливим, виховувати в учнів наполегливість, прагнення до пізнання нового, бажання подолати всі труднощі, які трапляються на їхньому шляху. Німецький педагог надавав особливого значення процесові самостійного навчання вчителя [125, с. 54]. Учителі повинні постійно вдосконалювати

знання з предмета, на якому вони спеціалізуються, а також бути обізнаними в літературі, історії, знати новинки у сфері педагогіки, психології й методики.

На думку іншого видатного швейцарського педагога Йоганна Генріха Песталоцці (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746–1827 pp.), справжній учитель повинен не лише бути всебічно розвиненою особистістю, знати досконало свій предмет і вміло передавати знання учням, а й турботливо ставитися до кожної дитини, зараховувати до кола своїх обов'язків виховання підлеглих. Дитина наділена природною схильністю до діяльності, завдання педагога полягає в тому, щоб за допомогою належно дібраного матеріалу розвивати ці можливості в дітях, звертаючи увагу на фізичні та психічні особливості [126, с. 215].

У 1948 р. у Німеччині був створений орган управління освіти – Постійна конференція міністрів освіти і культури федеральних земель Німеччини (КМК – Kulturministerkonferenz «Ständige Konferenz der Kulturminister der Länder in der BRD»). Завдання цього органу полягає в тому, щоб узгодити на рівні держави освітню політику в усіх землях країни. Постійна конференція міністрів освіти і культури належала до центрального координаційного органу, обов'язків якого виражалися в об'єднанні всіх земель Німеччини в питаннях політики, у сфері культури та освіти на рівні держави.

Комітети й комісії при КМК, відповідальні за державну освітню політику, у розв'язанні проблем вищої школи, освіти дорослих, підготовки й перепідготовки спеціалістів та ін. До компетенції Федерально-земельної комісії (BLK – Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) належало планування освіти, розроблення й затвердження загальних для всіх земель постанов і рекомендацій [79, с. 60].

У повоєнні роки, у період існування НДР (Німецька Демократична Республіка, 1949–1990 pp.) уся система підвищення кваліфікації вчителів була систематичною й масовою [127, с. 235]. Згідно з нормативно-правовою документацією, освіта та культура Німеччини перебували в компетенції

земель відповідно до Основного закону від 23 травня 1949 р. 23 травня текст Основного закону був опублікований і наступного дня набув чинності. Була створена ФРН (Федеративна Республіка Німеччина) [128].

Після завершення Другої світової війни та розгрому фашистського уряду Німеччини освітня система цієї країни розвивалася за двома різними сценаріями. У східних німецьких землях відразу після війни почали створювати систему освіти за зразком СРСР (Союз Радянських Соціалістичних Республік). Як засвідчують архівні документи, партійне керівництво східних німецьких земель підтримувало процес радянізації німецької школи. Це доводить і новоутворена система післядипломної освіти педагогів у НДР. Утвердження фашистської диктатури в Німеччині зупинило процес розвитку німецької школи, зростання професійної кваліфікації її педагогів. Усі вчительські товариства, спілки, об'єднання були заборонені, будь-які вияви самостійності та творчості педагогів вважали небезпечними. До того ж були припинені асигнування, спрямовані на підвищення кваліфікації педагогічних кадрів [84].

На підставі осмислення нормативної бази, яка регламентувала реалізацію освітньої політики, О. Гладкова констатувала, що 31 серпня 1990 р. між Федеративною Республікою Німеччина і колишньою Німецькою Демократичною Республікою був підписаний двосторонній договір про єдність. Документ містив ґрунтовні положення щодо розвитку в Німеччині культури й освіти. 28 жовтня 1964 р. між землями був підписаний договір про єдині вимоги щодо освіти. Сутність його полягала в тому, що землі одержали право на самостійне управління політикою у сфері освіти, цей документ також був доповнений Гамбурзьким договором 14 жовтня 1971 р. Доцільність підписання була аргументована тим, що документ формував основну структуру освіти й рівність різних її форм, які давали змогу визнавати рівноправність документів про освіту в усіх землях, унаслідок чого жителі Німеччини мали право вільно пересуватися по всій країні [79, с. 59].

Зародження післядипломної освіти на європейському просторі, що тривалий час мала неформальний статус, датоване кінцем XIX ст. Досліджуючи розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах західної Європи, С. Синенко зазначає, що на післядипломну освіту педагогів саме в Західній Європі почала звертати увагу лише в кінці 60-х – у середині 70-х рр. XX ст. Потужним стимулом послугували Рекомендації МОП / ЮНЕСКО щодо становища вчителів (1966 р.), а також Рекомендації 35-ї сесії Міжнародної конференції освіти (МОК) стосовно зміни ролі вчителів і впливу процесу на підготовку та підвищення кваліфікації вчителів (1975 р.). Це був період активного утвердження в європейському і світовому культурно-освітньому середовищі ідей неперервної освіти, вплив яких поширився на професійну підготовку широкого загалу фахівців, зокрема на вчителів. Тогочасні міжнародні рекомендації щодо реорганізації освіти вчителів орієнтували на неперервний координований процес, який розпочинається з початкової підготовки й відбувається впродовж усієї професійної діяльності вчителя [88].

Ф. Вінтерхагер (F. Winterhager), німецький архівіст та історичний письменник, вважає, що процес підвищення кваліфікації не обмежувався відвідуванням лише курсів, оскільки вкрай важливим моментом є самоосвіта під час шкільних канікул або відвідування один раз на рік дистанційних курсів із підвищення кваліфікації вчителів у НДР. У НДР посутню увагу звертали на обмін досвідом, що відбувався в ході педагогічних читань. Доцільною формою роботи стали засідання предметних гуртків, які могли проводити під час навчального процесу з підвищення кваліфікації вчителів у Німеччині повністю або частково [109, с. 30].

В. Поліщук зазначає, що лише наприкінці 70-х рр. відбулося вдосконалення всієї системи післядипломної освіти Німеччини, унаслідок чого процес навчання був спрямований на діагностику недоліків у роботі вчителя. З огляду на це більш доцільною стала організація навчального процесу у форматі роботи з педагогами в групах самоаналізу. До навчального

процесу залучали психоаналітиків, які проводили консультації стосовно пошуку правильного виходу з конфліктних ситуацій. У цей період зі схвалення Німецької освітньої ради були відкриті регіональні педагогічні центри. Постійне обговорення навчальних планів спонукало німецьких дослідників до висновку, що педагог виконує не лише функцію сповіщення навчального матеріалу, а й роль партнера на всіх етапах навчального процесу [84, с. 110].

У середині 70-х рр. XX ст. в організації навчального процесу Німеччини почали широко застосовувати такий метод навчання, як тренінг («Lehrertraining»). Тренінг – особлива форма підвищення кваліфікації в Німеччині, що спрямована на розвиток знань, умінь, навичок. За допомогою тренінгу можна не лише дослідити свою роботу, а й проаналізувати діяльність колег. А. Турчин зазначає, що в працях учителів-психологів В. Мутчека, В. Паллаша систематизовано методики проведення тренінгів. Запропонована класифікація є універсальною, оскільки відтворює повну низку заходів навчання всередині педагогічного колективу: а) рольові ігри; б) ситуативно-рольові ігри; в) розв'язання конфліктних ситуацій, аналіз специфіки спілкування з керівництвом, колегами, батьками, подолання стресу; організація регіональних груп для обміну досвідом [92, с. 169]. Проведення тренінгів у ході навчального процесу допомагає оцінити як позитивні, так і негативні аспекти педагогічної діяльності, скорегувати недоліки, що стосуються роботи вчителя.

Вивчаючи особливості реформування системи педагогічної освіти Німеччини другої половини XX – початку XXI ст., Н. Махиня зазначає, що навчання вчителів – процес постійний і безперервний, який актуалізує потребу у створенні розгалуженої й диференційної системи післядипломної підготовки німецьких педагогічних кадрів. За висловом дослідниці, нині вчителі Німеччини найбільш зацікавлені в удосконаленні фахово-предметної й спеціально-наукової підготовки, а також в обміні професійно-педагогічним досвідом. З огляду на це планують змістове наповнення курсів підвищення

кваліфікації та організовують навчання працівників освітніх закладів на міжземельному, земельному, регіональному й шкільному рівнях. Особливої уваги заслуговує досвід організації післядипломної підготовки вчителів (vor Ort) на робочому місці (у школі). Процесом підвищення кваліфікації педагогів керують фахово підготовлені вчителі-практики, модератори. Для такої організації характерні численні переваги, екстраполяція яких в українську площину позитивно вплине на вдосконалення вітчизняної післядипломної освіти [83, с. 11].

На підставі аналізу розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів Німеччини варто схарактеризувати історико-педагогічні аспекти, які вплинули на зародження й формування післядипломної педагогічної освіти. Через відсутню спеціальну підготовку народні вчителі стали відчувати гостру необхідність у підвищенні професійної компетенції та розширенні знань. Тому вже в середині XVIII ст. почали зароджуватися перші форми системи підвищення кваліфікації педагогів. Саме в період появи перших інститутів у Веймарській Республіці (1919–1933 рр.) держава зацікавилася підвищенням кваліфікації педагогічних кадрів. У післявоєнний період (1945–1965 рр.) паралельно з відродженням економіки країни стрімко розвивалася система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині. Для 1965–1980 рр. характерне посилення вимог суспільства до академічного рівня підготовки вчителів. У цей період держава збільшує джерела фінансування галузей, які не встигають за темпами розвитку. Підвищення кваліфікації стає органічним складником безперервної освіти. На початку 90-х рр. процес підвищення кваліфікації педагогічних кадрів трактували як професійний обов'язок кожного вчителя.

1.2. Соціально-економічні аспекти становлення і розвитку організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів Німеччини

Поняття «процес навчання» витлумачують як якісну співпрацю між учителем та учнем, що спрямована на досягнення завдань освіти. Навчальний процес передбачає поєднання всіх його складників, до яких належить викладач, засоби й методи, якими він користується, учень, що виконує роботу під керівництвом педагога або самостійно вдома, технічні засоби та наочність, які застосовують для досягнення високої ефективності. Процес навчання складається з двох тісно взаємопов'язаних компонентів – викладання й учіння. Це динамічна співпраця вчителя та учня, результатом якої стає всебічно розвинена й вихована особистість. Для досягнення всіх поставлених у процесі навчання цілей потрібно грамотно організовувати процес навчання, зважаючи на індивідуальні особливості, знаходити підхід для зацікавлення кожної особи [129].

Для реалізації поставленої мети навчання необхідна правильна й грамотна його організація. Під поняттям «організації процесу навчання» розуміють упорядкування дидактичного процесу за певними критеріями, надання йому необхідної форми для найкращого досягнення мети [130].

У стрімко змінюваних умовах, продиктованих суспільством, стає очевидною залежність високої якості освіти від рівня підготовки вчителів. Сучасне суспільство прагне до освіти найвищого рівня, яка захистила б дітей від загрози безробіття й була б гарантом конкурентоспроможності національної та регіональної економіки в ринкових умовах. Запорукою становлення особистості є освіта високого рівня, для здобуття якої педагог повинен не припиняти свого навчання впродовж усього життя. Учитель завжди перебуває в полі зору учнів, батьків, колег. На його діяльності сконцентрована увага багатьох осіб, тому він зобов'язаний мати високий рівень знань, щоб бути прикладом для інших. Здобута освіта – це міцний

фундамент для постійного вдосконалення своєї майстерності й поповнення фонду власних знань. Завершивши професійне навчання й розпочавши власну трудову діяльність, молодий спеціаліст не закінчує навчання. Цьому може сприяти спеціально розроблена та організована система підвищення кваліфікації вчителів. Навчальний процес уже сформованих спеціалістів необхідно організовувати так, щоб кожен учитель міг постійно вдосконалювати й поновлювати свої знання протягом усього часу власної діяльності. Цей факт послугував рушієм для вдосконалення й модернізації системи післядипломної підготовки вчителів та організації навчального процесу у вітчизняній системі. З огляду на взаємозв'язок між якістю освіти й рівнем професіоналізму вчителя, необхідно розв'язати важливу проблему пристосування сучасного педагога до вимог, продиктованих потребами суспільства ХХІ ст.

Україна має належно сформовану систему освіти, що за роки незалежності зробила акцент на нових цінностях і пріоритетах у сфері освітнього розвитку. Нині у цій системі гармонійно функціують усі її складники, періодично вдосконалюють внутрішні механізми управління процесом післядипломної освіти педагогічних кадрів для зростання рівня якості підготовки, утверджують нові форми й методи для покращення навчального процесу післядипломної освіти педагогів. Сучасний педагог повинен мати сформоване почуття патріотизму і громадянськості, усвідомлювати цінність збереження навколишнього середовища, зважати на швидкі темпи розвитку освіти, дбати про дотримання правил міжнародного взаєморозуміння й поваги.

Належно сформована система освіти вможливило перехід України до нового європейського рівня. Це вмотивовує необхідність дослідження зарубіжного досвіду провідних європейських країн з організації післядипломної освіти, вивчення нових тенденцій, запозичення ідей, корисних для вітчизняного процесу підвищення кваліфікації вчителів. В останнє десятиліття в усіх високорозвинених країнах відбувається

модернізація процесу підвищення кваліфікації вчителів, що призводить до реформування й удосконалення навчання. Промовистим прикладом слугує модель цього процесу, розроблена й упроваджена в Німеччині – одній із країн-членів Європейського Союзу. Для якісного дослідження сучасних тенденцій в організації навчального процесу, спрямованого на підвищення кваліфікації вчителів Німеччини, потрібно проаналізувати першоджерела й у хронологічному вимірі схарактеризувати його розвиток.

У педагогічних працях зарубіжних науковців поняття «підвищення кваліфікації» витлумачене по-різному. Згідно з міркуваннями А. Маркової, підвищення кваліфікації – це поєднання власного досвіду з досвідом конкретних людей і реорганізація вже сформованої професійної діяльності [131, с. 60]. Дослідник В. Краєвський убачає в цьому терміні процес опанування додаткових знань з основної спеціальності, за допомогою яких удосконалюють рівень професійної майстерності [132, с. 104]. С. Жезлова трактує поняття підвищення кваліфікації як освітній процес, спрямований на підвищення професійного рівня педагога і його здатності вчасно реагувати на нові завдання освіти та виконувати їх [133, с. 14].

Аналізуючи історію становлення організації навчального процесу в Німеччині зазначимо, що на всіх етапах розвитку освіти її зміст і характер залежали від суспільства, розвитку економіки й потреб прогресу. Сфера підвищення кваліфікації порушує перед учителями низку завдань: розширення та поглиблення педагогічних знань, отриманих учителями під час навчання у вищому освітньому закладі; розвиток і збереження професійної майстерності за допомогою інноваційних методів та форм роботи; вивчення досвіду, ознайомлення з досягненнями інших учителів; удосконалення педагогічної й методичної діяльності, організація та підтримка співпраці вчителів у ході розроблення шкільних проєктів і програм; розвиток та підтримка міждисциплінарної й міжконфесійної кооперації з огляду на сучасні вимоги; тісний зв'язок підвищення кваліфікації та найважливіших процесів сучасності; формування вмінь

створювати здоровий клімат, налагоджувати довірливі стосунки в шкільному колективі.

У сучасній Німеччині на розвиток навчального процесу в системі післядипломної освіти педагогічних кадрів вплинули соціально-економічні й педагогічні фактори. Серед передумов виникнення цієї системи виокремлюють: стрімкий розвиток економіки країни в другій половині ХХ ст.; гостру необхідність держави мати висококваліфіковані педагогічні кадри; зростання вимог суспільства, що спонукає вчителів підвищувати власну кваліфікацію; актуальність концепції неперервної освіти; пошук нових форм і методів для поліпшення навчального процесу з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів [83; 134].

Нині в Німеччині загальний контроль за освітою проводять державні органи, зокрема Міністерство науки і освіти, Наукові ради, Комітети з наукових досліджень і питань освіти, Ради з питань освіти. Відповідальність за освіту конституційно покладена на суб'єктів федерації – 16 земель. Вони постають у ролі центрального рівня управління освітою, провадячи його на трьох організаційних рівнях: земельному (центральному), регіональному і місцевому. У галузі післядипломної педагогічної освіти і підготовки вчителів кожна земля керується своїми правовими документами, коло яких досить широке: від спеціальних законів про підготовку вчителів – до різних регулятивних актів (декретів, наказів, постанов тощо). Ідеться, зокрема, про такі документи: «Концепція додаткової державної підготовки вчителів у землі Баден-Вюртемберг» (опублікована 26 березня 1980 р.), «Закон про підготовку вчителів у Баварії» (від 29 вересня 1977 р., поправки до закону ухвалені 23 липня 1993 р.), «Закон про підготовку вчителів у Берліні» (від 13 лютого 1985 р., поправки до закону від 26 січня 1993 р.), «Закон про підготовку вчителів державних шкіл у землі Бремен» (від 2 липня 1974 р., поправки до закону затверджені 18 вересня 1990 р.), «Закон про школу міста Гамбурга» (від 17 жовтня 1977 р., поправки до закону від 26 червня 1989 р.), «Загальні правила діяльності директорів шкіл, учителів і вихователів у землі

Гессен» (від 19 березня 1981 р.), «Декрет про підготовку вчителів державних шкіл у землі Мекленбург-Померанія» (від 9 липня 1981 р.), «Закон про школу Нижньої Саксонії» (від 27 вересня 1993 р.), «Закон про підготовку вчителів державних шкіл у Північному Рейн-Вестфалії» (від 23 червня 1989 р.), «Закон про школу в Рейнланд-Пфальц» (від 6 листопада 1974 р., поправки до закону ухвалені 17 березня 1992 р.), «Закон про підготовку вчителів в землі Саар» (від 12 липня 1978 р., поправки до закону затверджені 22 січня 1992 р.), «Закон про школу в Саксонії-Анхальт» (від 30 червня 1993 р.), «Указ про кар'єру державних службовців у Шлезвіг-Гольштейн» (від 21 травня 1981 р.), «Закон про школу в землі Тюрингія» (від 6 серпня 1993 р.) [88, с. 116–117].

До сфери компетенції кожної землі належить розроблення законодавства й освітніх систем, а також управління ними, що передбачає великий ступінь відповідальності за організацію шкільної системи освіти, вищої освіти, а також післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Постійна конференція міністрів освіти європейських країн (1987 р.) порушила питання про підвищення кваліфікації педагогічних кадрів саме на європейському рівні. Обговорюючи тему «Нові виклики вчителям і їхній освіті», міністри освіти визнали, що вчителі суттєво впливають на якість освіти й життя майбутнього покоління. Для освітньої системи вкрай важлива діяльність фахівців, які вирізняються високим рівнем майстерності, є справжніми професіоналами, відповідають освітнім нормам сьогодення.

У ході сесії ухвалили низку документів, що окреслювали стратегічний план підтримки педагогічних кадрів для підвищення й покращення освіти в Європі. Загальноєвропейський план підтримки вчителів передбачав: створення служб, до компетенції яких належить консультативна підтримка молодих учителів; посилення контролю в процесі відбору кандидатів на педагогічні професії; коригування недоліків у педагогічній діяльності вчителів шляхом системи післядипломної освіти; затвердження основної

освіти вчителів і системи підвищення кваліфікації як цільової програми неперервної освіти [135, с. 5].

В. Поліщук убачає необхідність у зосередженні уваги на тому, що система післядипломної освіти практично в усіх землях нині має багаторівневий характер. У системі післядипломної освіти Німеччини варто виокремлювати чотири рівні її організації: міжземельний, земельний, регіональний, внутрішкільний [84]. На міжземельному рівні відбуваються програми міжнародного обміну вчителями, заочне навчання й подорожі вчителів по Німеччині та інших країнах, що мали навчальний характер. Для земельного рівня характерне фахове підвищення кваліфікації вчителів, що охоплює територію лише однієї з федеральних земель. На регіональному рівні проводять курси підвищення кваліфікації, організовані при вищих навчальних закладах, а також семінари й конференції. Згідно з чинними правилами ці заходи є короткочасними та дистанційними, їхній зміст повинен бути спроектований відповідно до побажань учасників, допомагати долати труднощі в їхній практичній діяльності, аналізувати проблеми, актуальні для педагогів певної місцевості.

Об'єктами завершального рівня організації післядипломної освіти вчителів є школа і вчителі, які в ній працюють. На сучасному етапі цей рівень післядипломної освіти вважають найбільш поширеним. Важливу роль у процесі підвищення кваліфікації вчителів відіграло прагнення шкіл посісти лідерські позиції в регіоні. Підвищення кваліфікації вчителів на аналізованому рівні можна класифікувати за часом, змістом проведення і способом організації [84].

Таблиця 1.1

Характеристика післядипломної освіти за М. Бюмер

Рівні післядипломної освіти	Характеристика кожного рівня
Міжземельний	Програми міжнародного обміну вчителів,

	заочне навчання, поїздки по країні, а також міжнародні поїздки з навчальною метою.
Земельний	Фахове підвищення вчителів у межах однієї федеральної землі.
Регіональний	Курси підвищення кваліфікації, організовані при вищих навчальних закладах; семінари, конференції.
Внутрішньошкільний	Організація заходів з підвищення кваліфікації на місці роботи вчителів, тобто в школах, де вони працюють.

Аналізуючи становлення й розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів Німеччини, Т. Вакуленко класифікувала форми внутрішньошкільної системи підвищення кваліфікації вчителів за тривалістю проведення й за змістом та способами організації, виокремивши засідання, відвідування уроків, гуртки, форуми, педагогічні наради за зачиненими дверима. У працях дослідниці наголошено на важливості внутрішньошкільного підвищення кваліфікації вчителів та взаємному зацікавленні в постійному її розвитку як із боку держави, так і з боку вчителів.

У навчальному процесі підвищення кваліфікації освітян Німеччини беруть участь різні категорії педагогічних кадрів: викладачі вищої школи, директори шкіл, директори центрів підготовки вчителів, учителі та інші. Якщо окремо характеризувати категорію вчителів, то слід зазначити, що вони мають змогу поєднувати свою педагогічну діяльність за основним місцем роботи, бути працівниками закладів післядипломної підготовки або ж працювати в таких установах на повну ставку.

Для ознайомлення педагогів із державними документами у сфері освіти, зі змінами в навчальних програмах чи з новими методиками проводять наради. Учасники організованих педагогічних нарад за зачиненими дверима розв'язують важливі масштабні проблеми. Щоб мати

змогу провести такі наради, школа звільняє вчителів від обов'язків на два дні у рік зі збереженням заробітної плати [136; 137].

Аналізуючи відвідані уроки, педагогічний колектив оцінює роботу вчителя, у разі потреби надає йому допомогу, сприяє розв'язанню проблемної ситуації, яка виникла внаслідок конфлікту чи з інших причин. Беручи участь у роботі гуртків, учителі мають право пропонувати теми для обговорення. Форуми об'єднують учителів для обміну досвідом, отримання цінної для своєї фахової діяльності інформації, виголошення доповідей та ін.

Наукове зацікавлення становлять програми навчального процесу, що призначені для певних груп педагогічних кадрів (директорів шкіл, учителів, які навчають дітей емігрантів та ін.) і були створені через ситуацію, що склалася в Німеччині за останні роки. На сьогодні в країні проживає 5 млн. некорінного населення, що становить 7 % від загальної кількості населення всієї країни. З огляду на це Німеччина здобула величезний досвід в організації системи навчання для вчителів, які працюють із дітьми емігрантів. Найбільша кількість емігрантів сконцентрована в школах землі Північного Рейн-Вестфалії (Nordrhein-Westfalen), де діють навчальні курси, що були організовані на початку 80-х рр. і мали назву «навчання іноземців» (Ausbildung von Ausländer). Такий досвід був схвально оцінений на засіданнях Комісії Європейського Союзу в 1989 р., що аналізувала плани стосовно післядипломної освіти й підготовки педагогів у країнах ЄС [138].

У 1981–1986 рр. у межах першого етапу проекту до обов'язків учителів належало оволодіння теоретичними знаннями у сфері соціолінгвістики та методикою роботи з дітьми ненімецького походження. Курсами, що проводили чотири рази на рік, керували модератори (у Німеччині – це вчителі-посередники, які поєднують свої обов'язки інструкторів на курсах підвищення кваліфікації з основним місцем роботи в школі). Навчальний процес був базований на об'єднанні тематики щодо прав іноземців, методів оцінювання дітей під час вивчення ними німецької мови, застосуванні ігрових методів у навчанні дітей. У ході другого етапу (90-ті рр.) завдання

курсів були спрямовані на формування міжкультурної компетентності вчителів. У підсумку майже 80 % учителів, які закінчили ці курси, висловили задоволення отриманою підготовкою, що засвідчувала високі результати в роботі з дітьми емігрантів [88, с. 125–126].

У кінці ХХ ст. особливості перебігу соціокультурної ситуації в Німеччині актуалізували увагу дослідників на питаннях щодо підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Тривалий час процес освіти потребував короткого періоду в житті людини, але на сучасному етапі модернізації економіки, науки, культури, а також соціальної сфери суспільства постала необхідність у постійному поповненні й удосконаленні знань, тобто в неперервному процесі навчання, підвищенні кваліфікації дипломованих спеціалістів. У зв'язку з цим у Німеччині було започатковане функціонування програм, створених для систематичного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів чи для здобуття додаткової кваліфікації.

Вивчення нормативно-правових документів, які стосуються системи педагогічної освіти, зокрема перепідготовки й підвищення кваліфікації педагогів у Німеччині, засвідчує, що ця система є актуальною для Федеральних Земель. У Берліні, Баварії та Саарланді систему педагогічної освіти регламентують «Закони освіти вчителів», у Північній Рейн-Вестфалія – «Закон про підготовку вчителів», у Бремені та Гессені – «Закон для педагогічних кадрів у державних школах». У таких Землях, як Баден-Вюртемберг, Гамбург, Нідерзаксен, Рейнланд-Пфальц і Шлезвіг-Гольштейн, набули чинності «Закони земельних службовців», «Закон про школу». Майже в усіх землях (в 11 із 16) дотримуються ухвалених законом положень про навчальну відпустку (*Bildungsfreistellungsgesetz*, *Bildungsurlaubsgesetz*). Передбачено вільні для навчання дні (зазвичай п'ять у році), що вважаються оплачуваними. Управління підготовкою й підвищенням кваліфікації кадрів відбувається на різних рівнях: центральному, регіональному та місцевому, на базі школи в поєднанні з самонавчанням учителів, які працюють.

Усі землі, крім Берліна, мають інститути (Landesinstitute) післядипломної освіти й підготовки вчителів на центральному рівні. У регіональному вимірі післядипломну освіту і процес підготовки вчителів пропонують інституції центрального підпорядкування або відділення освіти, тобто середній рівень шкільного інспекторату. На рівні комун і на місцевому рівні за організацію й підготовку педагогів, які працюють, відповідають інспектори місцевих шкільних відділень [139, с. 168–169].

У всіх землях Німеччини вчитель повинен брати участь у заходах, які стосуються післядипломної освіти. Правила й програму, за якими відбувається відбір на курси, затверджує Міністерство освіти і культури. Учителі мають змогу навчатися, залишаючи на певний час основне місце роботи, але не припиняючи отримувати заробітну плату. Участь у програмі післядипломної освіти й підготовки є абсолютно реальною практично для всіх учителів, які ставлять за мету відвідати програми, пов'язані з їхньою спеціальністю. Це засвідчують міжнародні дослідницькі проекти [139].

Як зазначає С. Синенко, оцінюючи практичні можливості для реалізації права німецького вчителя на післядипломну педагогічну освіту й підготовку, міністерства освіти і культури окремих земель фіксують відсутність повного спектру можливостей для задоволення потреб школи та окремих учителів. Отже, попит на післядипломну педагогічну освіту й підготовку перевищує пропозицію. Кількісний склад учасників курсів підвищення кваліфікації, тобто слухачів навчального процесу, можна аналізувати на підставі такої інформації: три академії в Баден-Вьотенберзі мають змогу зарахувати на навчання лише 250 осіб. У Баварії, Нижній Саксонії ці показники становлять відповідно 210 і 200 слухачів, яким на час навчання можуть надати житло. Вестфалія, Палатинат і Саар узагалі не мають ресурсів, щоб подбати про поселення слухачів курсів на час підвищення кваліфікації. З іншого боку, потенціал закладів післядипломної освіти й підготовки вчителів залежить також від кількісно-якісного складу постійних працівників різних категорій, які залучені в цій сфері. За таким

виміром стан справ від землі до землі суттєво відрізняється. Наприклад, у Баден-Вьотенберзі (66 тис. учителів) на постійній основі працюють лише три особи, які відповідають за організацію курсів підвищення кваліфікації вчителів; у Вестфалії (110 тис. учителів) – 60 осіб, у Шлезвіг-Гольштейні (16 тис. учителів) – 184 особи [88, с. 122–123].

Наприкінці 90-х рр. XX ст. уся освітня система Німеччини почала розвиватися за новими стандартами, тому процес навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів формувався вже за новими вимогами й зразками. У Німеччині розпочався новий етап розвитку вищої освіти. Величезні перспективи відкриває перед країною процес європейської інтеграції, що передбачає створення загальноєвропейських інтелектуально-освітніх і науково-технічних умов. Історія Болонського процесу офіційно розпочалася з підписання Болонської декларації 19 червня 1999 р., коли в м. Болонья на спеціальній конференції міністри освіти 29 європейських держав ухвалили декларацію «Зона європейської вищої освіти», або Болонську декларацію [140].

Досліджуючи стан і тенденції розвитку педагогічної освіти в Німеччині, Т. Кристопчук вважає, що одним із найважливіших завдань, передбачених політикою Європейського Союзу, було створення вчителя нового формату, який би відповідав сучасним європейським освітнім вимогам. У цьому руслі польський педагог Ч. Купісевич (Cz. Kupisiewicz) висловлюється з приводу необхідних обов'язків учителя, до яких належить оволодіння основною фундаментальною освітою, уміння організовувати постійний процес власного навчання, виховувати й розвивати в учнів аналогічні навички, блискавично та результативно реагувати на все, що є прогресивним і творчим. Не менш важливу роль відіграє любов до своєї роботи, а також розуміння потреби в постійному вдосконаленні й розвитку власної майстерності. Учителі мають відповідати новим вимогам, що продиктовані змінами в економіці, суспільстві й політиці, а також уміти виховувати гідного громадянина Європи. Попри те, що деякі країни

проводять власну освітню політику у сферах підготовки вчителів та підвищення їхньої кваліфікації, Європейський Союз намагається створити однорідну модель вчителя [141, с. 19].

Високий рівень кваліфікації вчителя слугує передумовою якісної професійної діяльності, від якої залежить економічне зростання держави й кожного громадянина в цілому. Протягом усього трудового шляху педагог повинен сумлінно працювати над удосконаленням рівня своєї майстерності.

У Німеччині педагоги постійно підвищують власну кваліфікацію, обираючи прийнятний для себе спосіб: відвідуючи уроки інших педагогів, беручи участь у курсах підвищення кваліфікації вчителів або ж поновлюючи знання й уміння через самостійну роботу. Це вмотивовує необхідність застосування компаративного підходу до осмислення процесу підвищення професійної педагогічної компетенції вчителів у Німеччині та в інших розвинутих зарубіжних країнах – Франції, США, Великій Британії, Японії.

1.3. Досвід процесу організації післядипломної освіти в розвинених країнах світу (Франція, США, Велика Британія, Японія)

Післядипломна освіта педагогічних кадрів як структурант системи неперервної освіти вможливорює постійний професійний та особистий розвиток дорослого населення з огляду на регулярні соціально-економічні зміни в сучасному суспільстві. Аналізуючи перебіг освітніх процесів упродовж кількох десятиліть, дослідники акцентували на нові підходи до педагогічної діяльності, тому навчання викладачів повинно виходити за межі викладання дисципліни й передбачати засвоєння модерних технологій, осмислення способів мотивування учнів та ін. Посилене зацікавлення питаннями, що належать до сфери підвищення кваліфікації педагогів, аргументувало необхідність у зосередженні уваги на більш чітких вимогах до підготовки педагогів, що слугує запорукою якісної діяльності, зважає на цільові й ціннісні установки та вікові особливості дорослої людини.

Підвищення кваліфікації вчителів сприяє поліпшенню якості викладання, дає змогу розробляти ефективні навчальні програми на основі останніх наукових досягнень.

В умовах глобалізації, що безпосередньо впливає на економіку, культуру та інформацію, докорінне перетворення в засобах комунікації, впровадження електронно-обчислювальної техніки в усі сфери життєдіяльності людини та у світ праці, постає об'єктивна потреба в об'єднанні зусиль дослідників освіти різних країн. На сучасному етапі система вищої професійної освіти в розвинених європейських країнах зазнає кардинальних змін. Ознайомлення з досвідом розвинених зарубіжних країн, відомих вагомими педагогічними досягненнями та розвинутою системою професійної підготовки вчителів, – актуальне й затребуване завдання і в контексті розвитку української педагогіки. Система безперервного підвищення кваліфікації викладачів за кордоном активно розвивається, зважаючи на сучасні підходи до навчання студентів (використання інформаційних технологій, інтернет-ресурсів як важливих компонентів у професійній підготовці вчителів). Крім цього, багато країн організовує програми стажування й обміну досвідом викладачів, сприяючи широкому доступу до професійної підготовки та перепідготовки як на національному, так і на міжнародному рівнях.

Отже, дослідження сучасних тенденцій розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в інших країнах дає змогу акумулювати досвід різних націй у руслі організації навчального процесу, змісту й методів навчання, посилення конкурентоспроможності вітчизняних педагогічних кадрів.

Вивчаючи систему підвищення кваліфікації вчителів, Ю. Несін зазначає, що в 60-х рр. XX ст. у Франції виникла необхідність удосконалити професійну підготовку педагогів. У цей час політична й педагогічна громадськість Франції робила перші кроки для матеріального та морального переосмислення професії вчителя. Зміни в освіті почали виявлятися

паралельно з соціально-економічним прогресом у 60-х рр. XX ст., коли у Франції відбулося реформування освіти. Стало цілком зрозуміло, що консерватизм в освіті вчителів призводить до недостатнього рівня їхньої компетенції як у початкових, так і в середніх школах. Вимоги, поставлені перед учителями, мали більш серйозний характер: порівняно з попередніми нормативами вчителі повинні були демонструвати більш високий рівень професіоналізму, засвідчувати впевненість і готовність спілкуватися з учнями, в очах яких педагог перестав бути єдиним джерелом знань. Статус «викладачів» усі педагоги Франції отримали в 60-х рр., коли почали виконувати свою роботу не як ремісники, а як професіонали. Поряд із цим у 60-х рр. була поширена інша теорія – професійна, сутність якої полягала в тому, що фахівець під час своєї професійної діяльності повинен керуватися теоретичними знаннями, перевіреними експериментально.

У II половині XX ст. поняття «педагог-професіонал» зазнало певних змін у французькій педагогічній практиці. Майбутні педагоги мали обов'язково зважати на особливості розвитку учнів, із якими вони працюватимуть, а також на умови спільної праці [142].

Підвищуючи рівень майстерності, французькі педагоги організовують симпозіуми, колоквіуми та ін., що проводять Асоціації з розширення наукових досліджень. Під час таких заходів аналізують динаміку професіоналізації викладацької діяльності, фахову підготовку педагогів у межах системи неперервної освіти. Для педагогічної освіти Франції II половини XX ст., крім того, характерні розвиток цілісної первинної педагогічної освіти вчителів і вдосконалення системи післядипломного навчання педагогічних кадрів.

На підставі осмислення наукових джерел, що присвячені первинній педагогічній освіті Франції, диференційовано три методологічні вектори, які характеризують підготовку вчителів у II половині XX ст.: традиційне (*La formation traditionnelle*), позитивістське (*La formation positiviste*) і гуманістичне (*La formation humaniste*) навчання [143].

Поняття традиціоналізму в освіті французьких учителів пов'язують із практикою Нормальних шкіл, що готували педагогів початкової ланки. Така підготовка охоплювала елементи загальної культури, педагогічну психологію, дисципліни викладання. У межах підвищення педагогічної кваліфікації вчителів передбачене опанування історії освіти й досвіду викладачів-дидактів. Зосереджено увагу й на спостереженні в шкільному середовищі та на практиці [144].

У Франції підготовка фахівців прогнозує поглиблене оволодіння фундаментальними курсами, аналіз новітніх досягнень, з'ясування закономірностей та особливостей розвитку й життєдіяльності особистості, окреслення проблем і способів їх подолання чи запобігання їм. За висловом адептів позитивістської парадигми, така підготовка педагогів може бути плідною, якщо опирається на педагогічні реалії, взаємозв'язок теорії і практики, передбачає проведення досліджень. Майбутній педагог-практик, закінчивши своє первинне навчання, як і вчитель, пройшовши курси підвищення кваліфікації, отримують належні знання, якими зможуть послуговуватися на практиці.

У руслі позитивістської парадигми французької педагогічної освіти потребує розв'язання питання про те, як навчити вчителів ефективної технології викладання. Дослідники пропонують два способи: загальний підхід та аналітичний підхід, що базований на психології біохевіоризму (*la formation behavioriste*). Згідно з першим підходом, учні-учителі спостерігають за реальною поведінкою викладачів-наставників, беруть участь у навчальному процесі, це допомагає їм безпосередньо сприймати педагогічні явища та проблеми. У процесі подальшого теоретичного навчання відбувається аналіз й усвідомлення, згодом учні повертаються, щоб поглибити свої спостереження й провести нові [145].

Відповідно до засад позитивістської парадигми підготовки вчителів, мету освіти чітко формулюють заздалегідь. У нормативних документах та інструкціях державних освітніх закладів описано властивості та якості,

знання, уміння й навички учня-учителя, що мають бути сформовані. Окресливши завдання освіти, учитель-наставник конструює шляхи та способи їх досягнення, добирає доцільні форми й засоби, затверджує перелік самостійних видів роботи в освітньому процесі. При цьому слухач водночас постає об'єктом (той, хто навчає, проектує мету й механізм його розвитку) і суб'єктом педагогічного процесу, оскільки діє самостійно.

На освіту Франції вплинули позитивізм і неопозитивізм. Так, елементи позитивізму виявлялися протягом усього XX ст., проте ці напрями не стали основною платформою для підвищення педагогічної кваліфікації вчителів у країні. Це вмотивоване низкою причин, зокрема високими вимогами до педагога-наставника, який навчає вчителів (рівень підготовки, професіоналізм, здатність зрозуміти індивідуальність слухача, сконструювати розвивальне та освітнє середовище тощо).

У контексті історії розвитку педагогічної освіти Франції зазначимо, що для II половини XX ст. характерне інтенсивне реформування, пошук оптимальних шляхів для підвищення кваліфікації викладачів Нормальних шкіл. Крім того, наголосимо, що використання однієї наукової моделі в умовах групової роботи з учнями-учителями зазвичай було недостатнім. Позитивістська освіта вимагає гранично насиченого навчального середовища. Вартість необхідного технічного забезпечення до кінця XX ст. була невисокою.

Позитивізм у підготовці вчителів, на відміну від традиціоналістського напрямку, уможлиблює більш сприятливі умови для реалізації активності слухача, оптимізує розвиток його самостійності, індивідуалізує освіту, посилює її ефективність. Водночас така концепція ускладнює трансформацію слухача в рівноправного партнера-наставника, а їхніх взаємин – у суб'єктно-суб'єктні.

Окреслену ваду допомагає нейтралізувати гуманістична парадигма, що дає змогу організувати процес післядипломної освіти вчителів так, щоб усі його учасники ставали співтворцями навчання. Її застосовували в практиці

освіти вчителів Франції в II половині XX ст. Гуманістична парадигма прогнозує такий спосіб формулювання завдань педагогічної освіти, що принципово відрізняється від традиціоналістського й позитивістського підходів. Згідно з гуманістичними засадами, основна мета підготовки вчителів – допомагати педагогові розвиватися, сформувати педагогічне мислення й досягти високого рівня професіоналізму. При цьому післядипломна педагогічна освіта покликана оптимізувати індивідуальний розвиток майбутнього педагога, а також – сформувати його соціо професійну самобутність, спроможність розв’язувати нагальні проблеми.

Прихильники гуманістичного напрямку французької педагогічної освіти обстоюють думку про важливість навчити учнів спостерігати, аналізувати ситуації й передбачати наслідки. Теорія і практика постають як паритетні значущі компоненти. Унаслідок цього під час підготовки вчителів відбувається перманентний зворотно-поступальний рух теоретичного та практичного навчання. Гуманістична педагогіка тлумачить мету освіти як результат спільних зусиль викладача-наставника й слухача. Викладач має допомогти оцінити потенціал, сприяти виявленню й розвитку індивідуальності, окреслювати та вербалізувати мету особистісного й професійного розвитку [146, с. 39–44].

Серед методологічних засад гуманістичної моделі навчання педагогів у Франції варто назвати імітування в процесі підготовки (*la simulation*), аутоскопію (*l'autoscopie*), мікровикладання (*le micro-enseignement*). Елементи раціоналістичної й гуманістичної моделей, зазвичай, синтезуються в межах конкретних систем, технологій, методик, тому можна констатувати лише їхню домінуючу спрямованість. Усі три освітні парадигми доповнюють одна одну для повноцінного, цілісного розвитку педагога [147, с. 123–124].

Для педагогічної освіти Франції II половини XX ст. характерна також модернізація змісту, форм і методів системи неперервної освіти вчителів. Післядипломна освіта педагогічних працівників апріорі не може сформувати в учителів вичерпний арсенал знань на весь період трудової діяльності. Із

перших днів перебування на посаді вчитель починає дбати про післядипломну освіту, усвідомлюючи відповідальність за роботу, до якої готувався. На думку І. Васильєва, крім технічних труднощів, його очікують й особисті проблеми, оскільки формування соціо професійної особистості може призвести до глибокої перебудови та сприйняття себе [148].

Учитель-початківець має насамперед адаптувати до освітнього середовища офіційну навчальну програму, постійно планувати роботу й готуватися до уроків. Важливе завдання – здобуття авторитету в учнів, які можуть швидко помітити слабкі сторони та використовувати їх, налагодження взаємин із батьками. Педагог відчуває брак фахової компетентності з дисципліни, яку викладає. На особливу увагу заслуговують стосунки з колегами, які, попри зовнішнє позитивне налаштування, певним чином характеризують початківця. Отже, учитель потрапляє в середовище, де його оцінюють директор навчального закладу, інспектор, батьки й особливо учні.

Негативне сприйняття педагогічним колективом призводить до появи невтішної репутації вчителя. З огляду на це у французькій педагогічній теорії наголошено на необхідності як педагогічної, так і психологічної підтримки початківця (колег, викладачів системи післядипломної педагогічної освіти, методистів і радників, психологів, працівників навчальних центрів). Сприяння команди нейтралізує труднощі інтеграції в реальний шкільний світ.

Принагідно зауважимо, що в II половині XX ст. у Франції були організовані навчальні гуртки, ресурсні й інформаційні центри, педагогічні бібліотеки. Їхньою роботою керували волонтерські групи викладачів для підвищення рівня фахової майстерності вчителів. Діяльність таких організацій схвалює й заохочує центральна, регіональна та місцева влада, надаючи приміщення, оплачуючи роботу штатного керівника центру, кредитуючи закупівлю дидактичного матеріалу. Серед джерел фінансування – внески членів і кошти приватних осіб. Навчальні центри постійно

розширюють і конкретизують межі своєї діяльності, нині вони покликані з'ясовувати реальні потреби в підготовці викладачів; організовувати робочі групи для аналізу педагогічної теорії й практики; актуалізувати знання, залучати до нових технологій у навчанні; запроваджувати інновації і прикладні педагогічні дослідження, пропагувати їхні результати; допомагати пристосовуватися до національних або до регіональних освітніх програм; сприяння в розв'язанні актуальних освітніх проблем; підтримувати викладачів, які хотіли здобути освіту, наприклад, в університетах; пройти перепрофілювання; налагоджувати контакти з академічними колами викладачів.

Окреслені завдання виконують під час академічних занять, демонстраційних уроків, конференцій, колоквіумів, тренінгів, роботи в групах, неформальних зустрічей, обмінів ідеями й досвідом. Працює служба екстреної допомоги, куди викладачі можуть звернутися в будь-який час для консультування щодо складної ситуації. Багато центрів налагоджує інтернет-комунікацію, що розширює їхні можливості [7, с. 38].

Підходи до підвищення кваліфікації у Франції регламентовані державною програмою соціального розвитку, що затверджена в середині 50-х рр. XX ст. Завдяки вольовому рішення прем'єр-міністра М. Дебре (M. Debre), усім, хто мав бажання підвищити професійну підготовку, надавали освітні послуги. Було ініційоване розроблення законів у сфері неперервної освіти, що регламентували фінансування навчальних закладів і центрів різних форм власності, їх підпорядкування за умови виконання певних зобов'язань щодо фахової перепідготовки громадян країни. Так, усі приватні підприємства й установи мали спрямовувати на поліпшення професійної компетентності працівників не менш як 0,8 % зарплатного фонду. Постійно збільшували як відрахування приватних роботодавців на неперервну освіту своїх працівників (1,5 % фонду), так і обсяг та різноманітність державних послуг із підвищення кваліфікації.

Нині післядипломна освіта у Франції регульована численними законами, ухваленими впродовж 1971–1991 рр. Посутню роль відіграє положення про права кожної особи, яка працює й одержує зарплату, отримати навчально-підготовчу відпустку, вільно обрати місце й освітню програму. Повна тривалість усіх періодів післядипломного навчання, що фінансує держава чи підприємство, із початку активного життя до виходу на пенсію має становити один рік, або 1200 годин, якщо підвищення кваліфікації не переривається виконанням виробничих або службових обов'язків. У системі післядипломної освіти французьких учителів працює понад 300 тис. вихователів і вчителів дошкільних закладів та початкових шкіл, а також більш як 400 тис. педагогів із системи середньої освіти (загальної та професійної). Державні органи приділяють порівняно меншу увагу науково-викладацькому персоналові вищих закладів освіти, оскільки для викладачів ВНЗ це постійна індивідуальна робота. Педагоги вищих закладів мають право, проте не зобов'язані підвищувати кваліфікацію або проходити навчальне стажування. Такі види роботи не оцінюють, тому учасники не складають підсумкових іспитів і тестів. Підґрунтям для такого підходу слугують міркування про те, що власне вчитель найбільш зацікавлений у максимальній корисності та ефективності підвищення фахової компетентності, тому додаткові адміністративні ресурси непотрібні [149, с. 50–55].

Усіма аспектами неперервної освіти вихователів і вчителів у Франції керує уряд за посередництва великої адміністративної піраміди на чолі з названим міністерством. До цього залучені також розгалужені місцеві органи управління освітою й контролю діяльності навчально-виховних закладів. Ця система зазнає постійних змін і вдосконалення. Наприклад, із 1998 р. за стажування та інші форми підвищення професійного рівня педагогічних працівників відповідають університетські інститути з підготовки вчителів. Така ієрархія логічно завершила процес тривалої модернізації первинної фахової підготовки вчителів, зобов'язавши максимально відповідати за

післядипломне навчання ті заклади, що видавали дипломи, де працювали найбільш кваліфіковані викладачі, які мали організовувати ефективне підвищення професійної майстерності.

За результатами підвищення кваліфікації (на початковому етапі, а також із французької мови, історії, географії, фізичних наук і технології, біології, геології, іноземної мови, пластичного мистецтва, музики, фізичного й спортивного виховання тощо), учителі опановували концепції та поняття, ключові методи й прийоми початкової школи; оволодівали необхідними дидактичними матеріалами з різних дисциплін; навчалися вибудовувати діяльність класу, з огляду на міжпредметні зв'язки; стимулювали школярів до виконання завдань; використовували отриману інформацію під час розв'язання педагогічних проблем; допомагали учням у підготовці домашнього завдання; збагачували власну культуру [33].

Важливу роль відіграє організація співпраці вчителів зі школярами в ході навчання та у вільний час. Підвищуючи рівень фахової кваліфікації, учителі Франції ознайомлюються з положенням міністерства освіти, що описує професійні та моральні якості педагогів: уміння вислухати учня, надати йому моральну й психологічну допомогу, поважати його позицію, стежити за розвитком, висловлювати поради щодо швидкого подолання складних ситуацій, сприяти об'єднанню індивідуальних старань зі стараннями учнів [150, с. 62–67].

А. Сбруєва стверджує, що увагу сконцентровано й на тому, якими манерами володіє вчитель, як він оперує вмінням чітко, послідовно, логічно та спокійно говорити, доводити власну позицію, доцільно послуговуватися жестами, мімікою, рухами. У Франції педагогічну етику вчителя характеризують із погляду педагога початкової ланки, аналізуючи його поведінку за якістю комунікації зі школярами, колегами, адміністрацією, батьками, поліцією, медичними службами, просвітницькими, культурними, спортивними, релігійними організаціями й асоціаціями тощо [151, с. 111–128].

Із-поміж позитивів Н. Четвертакова виокремлює ретельне ставлення Міністерства освіти Франції до розвитку професійної пам'яті; порядку дій педагога, етапів його роботи, модулів і коригування змін. У 1994 р. серед слухачів курсів підвищення кваліфікації в місті Реймс (Reims) було проведене анкетування для самооцінювання професійної пам'яті, унаслідок чого зібрано цікаві відомості, підбито низку соціологічних підсумків, окреслено нагальні питання: застосування несловесних засобів спілкування (інтонація, голос, жести, поза, міміка), використання риторичних умінь (культура мовлення), драматизація (елементи театральної педагогіки), розвиток професійної пам'яті. Дослідниця наголошує, що, розвиваючи професійну майстерність учителя, необхідно брати до уваги таксономію цілей навчання в когнітивній сфері [152, с. 66–67].

Післядипломна освіта Франції схильна до нейтралізації дистанції між процесами ініціювання новітніх педагогічних ідей, інновацій і процесами їх сприйняття, адекватного осмислення, засвоєння та оперативного практичного застосування. Післядипломна освіта країни ліквідує суперечності, розбіжності між неорганізованістю педагогічних процесів і потребою свідомого керування ними [153].

К. Корсак характеризує структуру післядипломної освіти країни, де провідну роль відіграє Міністерство освіти Франції, затверджуючи освітню політику й керуючи діяльністю університетів, відповідальних за контроль якості післядипломної освіти. До системи розвитку педагогічних кадрів залучено діяльність навчальних закладів різної форми власності. Загальний зміст роботи охоплює кілька етапів: підготовчий, основний та підсумковий. Підготовчий етап передбачає організаційну стадію, у межах якої проходить процедура зарахування слухачів, їх розміщення, ознайомлення, початкове оцінювання. Тривалість цього етапу – 1–2 дні, за цей час учителів інформують про нову науково-методичну літературу, досягнення передової наукової думки.

У межах основного етапу вчителі оновлюють знання, відвідують практичні заняття, майстер-класи, уроки, лекції, семінари, колоквиуми, обговорюють педагогічний досвід. Найкращі вчителі Франції, які мають кваліфікаційний ступінь «агреже» [154] (учений ступінь, що дає право викладати в середньому навчальному закладі (ліцеї), а також в університетах на природничо-наукових і гуманітарних факультетах; уперше запроваджений у 1808 р. у Франції), проводять майстер-класи. Тривалість етапу – 4–5 днів; відвідування занять суворо не контролюють, воно відбувається за власним бажанням кожного педагога. У країні домінує принцип свідомості вчителів, які розуміють, що їхня майбутня кар'єра залежить від оновлення й розширення знаннєвого фонду, умінь і навичок.

Завершальний етап присвячено підбиттю підсумків, остаточному діагностуванню, проведенню заліків, захистові творчих робіт, проєктів, власних напрацювань. У цей час організовують конференції, круглі столи, дискусії, дебати, обмінюються досвідом фахової діяльності. Тривалість етапу – 1–2 дні. Після курсів підвищення кваліфікації видають посвідчення (сертифікати), запрошуючи науковців, представників адміністрації університетів (реktorату) як членів журі, склад якого пропонує й затверджує ректор [155].

Отже, у Франції відбувається процес упровадження нової освітньої політики у сфері післядипломної освіти педагогічних кадрів, спрямований на підготовку вчителя європейського зразка.

Аналіз історико-педагогічної літератури США засвідчує, що до кінця 50-х – початку 60-х рр. XX ст. проблемами підвищення кваліфікації педагогів США опікувалися лише 50–60-ті рр. З огляду на це в США не всі шкільні округи мали належну матеріальну базу для реалізації ефективних програм підвищення кваліфікації вчителів, у деяких округах через порівняно низький рівень життя процес підвищення кваліфікації взагалі не відбувався.

У 50–60-ті рр. завдання підвищення кваліфікації вчителів в США зводився в основному до ознайомлення їх із новими програмами,

підручниками, посібниками, а також з ідеями, покладеними в основу нових шкільних курсів.

Пізніше акцент помітно переноситься на практичний аспект навчання. Увага приділяється не стільки передачі інформації, скільки формуванню необхідного стандарту умінь і навичок, необхідних для виконання вчителями їх функціональної ролі. У програми підвищення кваліфікації включені питання діагностування навченості учнів, формування навчальних цілей, диференціації та індивідуалізації процесу навчання, застосування сучасних технологій, нових способів організації групової роботи в класі тощо.

На початку 70-х рр. в США для викладачів іноземних мов були організовані чотири види курсів. Перший вид – курси-семінар тривалістю у два тижні. Учителі одного штату збираються для підготовки спеціальних навчальних матеріалів. Заняття проводять щоденно з 8:00 30 хвилин до 17 годин з перервою в півтори години.

Другий вид – короткочасові курси, тривалість яких становить від 4 до 8 тижнів. На першому тижні занять відбувається знайомство слухачів один з одним, окреслюють загальні цілі, вивчають фактори, які впливають на формування позитивного ставлення до навчання. Слухачі можуть говорити лише мовою, якою викладають курси. Другий тиждень – вивчення раніше не відомої слухачам іноземної мови, із використанням нового підходу до навчального процесу. Слухачі виконують роль учнів та на собі випробовують нові форми і прийоми викладання. Ранкові заняття записують на відеоплівку й аналізують на денних заняттях, під час перегляду відеозапису слухачі самі формулюють завдання уроку, з'ясовують ступінь їх виконання. Для третього і четвертого тижня передбачено вивчення можливостей застосування різних видів мистецтва на уроках при навчанні іноземної мови. Слухачі отримують інформацію про художні та музичні твори, шляхи їх адаптації до потреб та інтересів учнів; під керівництвом досвідчених педагогів готуються матеріали для подальшої роботи в класі. Потім вони проводять міні-уроки для колег по

курсам, використовуючи новий підхід і створені ними навчальні матеріали. Ця робота оцінюється викладачами.

Третій вид – короткочасові курси-семінари для викладачів іноземних мов університету або коледжу. Проводяться вони по суботах, вечорами або у відпускний час, щоб було зручніше викладачам і вчителям, які працюють.

Четвертий вид – курси-семінари, організовані на базі декількох місцевих шкіл для їх вчителів. Поширення цього виду короткочасових курсів пов'язане з тим, що спільність проблем дає змогу укладачам програм забезпечувати найбільш ефективні практичні рішення. Учителі можуть відразу ж застосовувати в роботі те, що дізналися на семінарі, удосконалюючи послідовно один прийом за іншим. Однак брак коштів, особливо в міських шкільних системах, перешкоджає запрошенню на семінари висококваліфікованих лекторів, що значно знижує цінність семінару [156, с. 36–38, 52–53].

Докладно опрацьовуючи сучасні студії, присвячені сфері підвищення кваліфікації вчителів у системі неперервної професійної освіти англomовного світу, Н. Мукан зазначає, що для неперервної професійної освіти початку ХХІ ст. характерне реформування, метою якого є вдосконалення освітніх пропозицій спеціалістів різних галузей господарства та творення знань про закономірності розвитку суспільства й економіки на науковій основі. Особлива увага зосереджена на вивченні проблем неперервної освіти педагогів, професійна діяльність яких не тільки тісно пов'язана з інтелектуальним розвитком і вихованням юного покоління, а й посідає одне з чільних місць у соціальному поступі загалом.

Актуальність дослідження зумовлена сучасними змінами парадигм суспільного розвитку, новизною особистісних і соціальних вимог до системи професійної освіти педагога та його готовності до підвищення кваліфікації в системі неперервної професійної освіти. Значення особистісного потенціалу сучасного вчителя в суспільному виробництві залежить від випереджувального розвитку людини порівняно з технологічною основою.

Такий підхід обґрунтовує поглиблене вивчення значущості громадської функції неперервної професійної освіти, стратегії розвитку та акцентування на її ролі в економічному й суспільному прогресі як об'єктивній закономірності. Брак аналізу зарубіжного досвіду суперечить об'єктивній необхідності освітньої практики [157, с. 1–2].

Післядипломна педагогічна освіта на сучасному етапі розвитку вирізняється різноманітністю організаційних структур, змісту, форм і методів освіти дорослих, що зумовлене специфічними рисами історичного розвитку, національними традиціями та пріоритетами освітніх потреб педагогічних працівників. Водночас на систему, що сформувалася, суттєво впливають зовнішні чинники: процеси глобалізації суспільства, інтернаціоналізація освіти, діяльність міжнародних організацій, які акумулюють прогресивні педагогічні ідеї, порушують нагальні вимоги щодо її вдосконалення. Відбувається формування спільних тенденцій розвитку педагогічної галузі у світовому освітньому просторі, що окреслює вектори подальшого реформування національної системи післядипломної педагогічної освіти. Питання підготовки та підвищення кваліфікації вчителів у сучасних умовах відображено в таких важливих документах міжнародних організацій, що ухвалені на початку XXI ст.: ОЕСР / ЮНЕСКО «Учителі для шкіл майбутнього: аналіз всесвітніх показників у галузі освіти 2001 р.» (Teachers for Tomorrow's Schools: analysis of the World Education Indicators. 2001 Edition); Доповідь Світового банку «Навчання впродовж життя в умовах нової економіки» (Life long Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries); Доповідь ОЕСР «Залучення, розвиток і збереження ефективних вчителів» (Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers), підготовлену за результатами міжнародного дослідження [158, с. 187–190].

У США поширені сучасні стратегії післядипломної освіти вчителів, вони відрізняються від традиційних за місцем реалізації, організаційними механізмами, змістом. Раніше тренінги, професійний розвиток учителів

організовували в університетах США, спеціальних агентствах, так званих інститутах професійного розвитку. Нині ж практикують навчання в школах, де молоді вчителі спостерігають, асистують і викладають. Таке навчання має формальні й неформальні аспекти. У багатьох американських штатах функціують мережі шкіл професійного розвитку вчителів, де школи об'єднані в асоціації з певних проблемних напрямів, організовані міжшкільні курси для вчителів [159, с. 284].

Важливим кроком у галузі підвищення кваліфікації педагогів США було створення Національного науково-дослідницького центру з навчання вчителів, який ініціював масштабні міжнародні дослідження в галузі післядипломної освіти педагогічних кадрів для пошуку шляхів оптимізації функціонування системи підвищення кваліфікації, раціонального використання наявних матеріальних ресурсів, а також взаємообміну й вивчення набутого кожною країною досвіду. Пріоритетним напрямом державної політики США в галузі національної освіти є рекрутинг (від фр. *recruit* – набирати, вербувати), збереження та стимулювання праці вчителів, які готують американських дітей бути конкурентоспроможними в умовах глобальної економіки. У школах країни набули поширення різноманітні форми підвищення кваліфікації вчителів, зокрема відвідування занять наставниками з подальшим аналізом; запровадження інноваційних програм у системі підвищення кваліфікації вчителів; організація літніх курсів для перепідготовки вчителів при великих університетах і коледжах, які мають належну матеріальну базу й отримують дотації з федерального бюджету. Діяльність літніх курсів охоплює два етапи: перший – літні заняття з вивчення фахового предмета; другий – професійна підготовка впродовж навчального року. Означені курси працюють у липні-серпні впродовж шести-восьми тижнів. Заняття проводять щоденно, практикують різні форми лекцій, семінарів, практичних занять, самостійну роботу. Основне завдання таких курсів – ознайомлення педагогів зі змістом нових програм, підручників і навчальних посібників. У системі підвищення кваліфікації вчителів

переважає інформаційний підхід, який зважає на сучасний стан науки. Існують також річні курси без відриву від роботи, які проводять щотижня у вечірній час за кошти Національного наукового фонду. Останнім часом у країні помітна стійка тенденція до централізації освіти. Так, на державному рівні ухвалюють рішення стосовно оновлення цінності диплома середньої школи шляхом урегулювання стандартів та підвищення якості перепідготовки вчителів. На федеральному рівні чітко окреслюють тенденції, пов'язані з професійною діяльністю вчителів: акредитування всіх педагогічних навчальних закладів; створення добровільної національної системи оцінювання успішності для визначення рівня підготовки вчителів; створення програм резидентури вчителів – винятково підготовлених рекрутів для шкіл із високим рейтингом неуспішних учнів із малозабезпечених сімей; розширення й додаткове фінансування програми моніторингу; підтримка нових та інноваційних шляхів підвищення зарплати вчителям. Держава постійно контролює і стимулює проведення штатами жорстких реформ діяльності державних шкіл США. Федеральний уряд надає істотне фінансування освітнім галузям тих штатів, які погоджуються з вимогами держави та приймають ці програми [158, с. 187–190].

Порівнюючи процес неперервної освіти вчителів в Україні та США, М. Бирка стверджує, що неперервну освіту в США пропонують різнорівневі вищі навчальні заклади, реалізуючи широкий перелік програм неперервної освіти. Окремі програми є тривалими, їх реалізують паралельно зі звичайними освітніми пропозиціями, інші – нетривалі або спеціалізовані. Неперервна освіта може бути структурованою (для отримання сертифіката, диплома або ступеня) і неструктурованою (для опанування основного фаху й хобі). Деякі програми неперервної освіти реалізують за дистанційною формою навчання, інші програми можна прослухати безпосередньо в навчальному закладі чи в регіональній філії. Отримані кредити визнають державні органи ліцензування й сертифікації та професійні асоціації [52].

Серед форм роботи з підвищення кваліфікації вчителів варто назвати групову роботу, що продуктивно застосовують у центрах професійного розвитку. На таких заняттях викладачі-тренери вдаються до колективної діяльності, проте нині увагу зосереджено на предметі проектування та реалізації професійного розвитку – не на динамічному розвитку окремого вчителя, а цілої групи, що, зазвичай, працює разом у реальному або у віртуальному середовищі. Це змінює ставлення до результату підвищення кваліфікації, індивідуальні сертифікати втрачають доцільність, натомість стають значущими якісні зміни в роботі вчителів. До груп можуть входити вчителі одного проблемного класу, однієї школи або вчителі, які аналізують певну проблему в більш широких масштабах [160].

С. Правдивцева, вивчаючи основні підходи до підвищення кваліфікації вчителів середніх шкіл США, зауважує, що знання дисципліни не є основним показником в оцінюванні рівня компетентності вчителя. До базових якостей і характеристик, якими має володіти досвідчений кваліфікований педагог, належать такі: ґрунтовні знання з навчальної й суміжних дисциплін; гнучкість мислення та легкість сприйняття нової інформації; визнання індивідуальних особливостей учнів й інших учителів; спроможність знаходити спільну мову зі школярами, батьками, колегами; проведення постійного самоаналізу, саморозвиток; ентузіазм; вияв почуття гумору; увічливість, чуйність, доброзичливість, повага до почуттів інших людей; орієнтація на світ дитини та повага до її інтересів і можливостей; реалізація творчого підходу до професійної діяльності [161, с. 2–3].

Підґрунтям фахового розвитку вчителів слугує оперування аналітичними відомостями про навчальну успішність учнів, що дає змогу окреслити пріоритети розвитку освіти дорослих, моніторити навчальний прогрес, сприяти неперервному поступові школярів, планувати зміст освіти, прогнозувати її вплив на розвиток освіти у вимірі школи, шкільного округу, штату, держави. «Учителі нашої нації нерозривно пов'язані з успішністю

учнів. Такий зв'язок зумовлює важливість високоякісної підготовки педагогів» [162, с. 3].

Як традиційні, так і інноваційні стратегії професійного розвитку вчителів постають перед проблемою оцінювання результатів фахового навчання вчителів. Раніше переважала констатація факту навчання, коли вчителі отримували сертифікати участі або складали іспити. Вважали, що в такий спосіб можна продемонструвати ступінь засвоєння переданих знань і вмінь у контексті курсу підвищення кваліфікації, але не в реальному шкільному класі. Такі форми оцінювання лише формалізували програми перепідготовки. Нині порушену проблему в США розв'язують через удосконалення сертифікації й тестування педагогів, що не спрямовані на конкретні курси перепідготовки, але формулюють певні вимоги до тих, хто їх проектує. Під час екзаменаційних процедур, наприклад сертифікації вчителів (Teacher's License), що проводить Служба оцінювання якості освіти (Education Testing Service), імітують реальні контексти дій учителя [159, с. 285].

Отже, унаслідок аналізу розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів у США зафіксовано різноманіття підходів, форм, методів до післядипломного навчання вчителів.

Починаючи з 1960-х рр., у Великій Британії поступово стали розвиватися форми надання послуг особам, які працюють у школах і потребують удосконалення кваліфікації. До цього часу педагогічну освіту у Великій Британії традиційно пов'язували лише з підготовкою у ВНЗ. У 1972 р., після опублікування двох документів «Вимоги щодо освіти і підготовки вчителів» (підготовлені комітетом Е. Джеймса) і «Біла книга», де подано 10-річний план розвитку освіти, була сформована система трифазної підготовки вчителів. Перша фаза – здобуття базової вищої освіти (два роки), друга фаза – професійно-педагогічна підготовка (один рік у ВНЗ, один рік у школі), третя фаза – підвищення кваліфікації (упродовж професійної кар'єри вчителя). Рівень кваліфікації вчителів мали контролювати місцеві органи

влади, що отримували бюджетні кошти, разом зі школами планували організацію й проведення різних форм післядипломної освіти [163].

Ю. Кіщенко зазначає, що нині у Великій Британії система підвищення кваліфікації вчителів, які працюють, організована за двома напрямками: 1) удосконалення одержаних умінь і навичок педагогів (fine-tuning); 2) засвоєння нових знань, формування нових умінь і навичок. Обрання методів викладання залежить від мети конкретного курсу (курсів) підвищення кваліфікації або перепідготовки. Серед типів – усталені педагогічні прийоми (наприклад, лекції, групові дискусії, програмоване та дистанційне навчання) і спеціальні методи, що можна зарахувати до окремої методики, зокрема:

- консультації – мікроконсультації, періодичні консультації під час керівництва дослідницькою роботою або творчим колективом учителів;
- активні методи розв'язання проблем – відвідування уроків із подальшим обговоренням та аналізом, конференції, семінари, спільні круглі столи для викладачів ВНЗ і вчителів, розроблення навчальних матеріалів, програм тощо;
- аналітичні методи – аналіз певного педагогічного досвіду, уроків, навчальних матеріалів, підручників, самоаналіз і самомоніторинг учителя;
- симулятивні методи – організація ділової гри, мікророзкладання, практичні заняття;
- поширення спеціально розроблених наборів матеріалів – «пакетів для підвищення кваліфікації».

Більшість англійських педагогів окреслює загальні методи (елементи викладання), що залежно від мети підвищення кваліфікації – удосконалення вмінь та навичок або перекваліфікація – комбінують різними шляхами. Аналіз сучасної науково-методичної літератури дає змогу виокремити такі компоненти й методи навчання в британській системі післядипломної освіти вчителів, які працюють: навчання теорії, опис умінь або стратегій навчання; моделювання чи демонстрація вмінь, моделей навчання; практика рольових ігор або створення навчальних ситуацій; структурований і відкритий

взаємозв'язок; керівництво й допомога в разі аплікації нових умінь у класі [164, с. 157–167; 165, с. 40].

Курси підвищення кваліфікації пропонують різні освітні установи та навчальні заклади, а саме: департамент освіти і науки, інститути педагогіки вищих навчальних закладів, незалежні консультативні групи, учительські центри, місцеві органи освіти, школи. За часом проведення курси поділяють на короткотривалі та тривалі. Найбільш поширеними курсами при інститутах педагогіки вважають одноденні, триденні, п'яти- й шестиденні, а також канікулярні. Наприклад, в Інституті педагогіки Лондонського університету функціують усі ці види курсів, їх організовує відділ, що є інформаційним центром, який надає послуги в галузі підвищення кваліфікації місцевих органів освіти й підзвітних їм шкіл. У кінці календарного року завершується їх затвердження, місцеві органи освіти отримують інформацію про плани проведення курсів на наступний рік, потім передають відомості по школах.

Особливість організації триденних курсів полягає в тому, що їх проводять за типом сендвіч-моделі. На період курсів учителів звільняють від трудової діяльності. Кожне наступне заняття відокремлюють від попереднього рівно на тиждень. Сендвіч-модель також актуальна для п'яти й шестиденних курсів із тижневими перервами, різниця лише в тому, що на час проведення цих курсів учителі не припиняють працювати, оскільки відвідують заняття ввечері. Курси тривають 2–3 години, заощаджуючи час і витрати. Щороку в Лондонському університеті проходить від 15 до 20 таких 3-денних і 5–6-денних курсів, які відвідують 25 учителів. Нетривалими вважають «канікулярні курси», їх учителі можуть відвідати раз на рік під час Великодня протягом 3–5 повних днів, між якими немає перерви. Кількість учасників сягає від 15 до 40 осіб, які приїжджають із різних місць. Завдяки такому святковому періодові курси є економними, зручними для відвідування, оскільки вчителям не потрібно шукати собі заміну на час заходів із підвищення кваліфікації. У Великій Британії нетривалі курси мають лише платну основу, їх фінансують учителі перед початком

проведення. Школа відшкодовує витрати після представлення сертифіката про закінчення курсів, якщо поїздка передбачена в плані підвищення кваліфікації викладачів школи, що складає її координатор, ухвалюючи графік із директором [156].

С. Синенко наголошує, що впродовж останнього десятиріччя в країні тривав масовий експеримент «Базова підготовка вчителя – післядипломна освіта вчителя (ІТ – INSET)», основна мета якого полягала в об'єднанні безпосередньо в шкільному класі підготовки та підвищення кваліфікації вчителів. Для реалізації проектів «ІТ – INSET» у шкільних класах створюють своєрідні творчі лабораторії (учні, студенти-майбутні вчителі, учителі, які працюють, викладачі вищих навчальних закладів), де експериментально відпрацьовують різні дослідницькі завдання з удосконалення змісту, організації процесу навчання школярів та управління ним. Серед нагальних завдань – апробація нових організаційних форм партнерства школи й вищого навчального закладу в професійній підготовці та подальшому підвищенні кваліфікації вчителів-практиків.

Отже, унаслідок сучасних реформаційних процесів у шкільній та педагогічній освіті Великої Британії, практика післядипломної педагогічної освіти вчителів зазнає ще більшого урізноманітнення, зосереджуючи увагу на потребах й інтересах школи [88, с. 102–103].

Успіхи Японії, яка посідає друге місце у світі як держава з добре розвиненою економічною базою, суттєвою мірою зумовлені високим рівнем освіти. У країні завжди надавали великого значення її поступові, сьогодні в умовах кардинальних соціально-економічних змін уряд ставить перед освітою нові масштабні завдання. В епоху інформатизації, венчурного бізнесу потрібні не стільки працюючі кадри, скільки фахівці, які мають оригінальне мислення. Завдання їх підготовки окреслюють у ході поточної реформи освіти.

Безперервний професійний розвиток є вкрай необхідним в учительській професії, тому японські педагоги протягом своєї кар'єри постійно рухаються

вперед. На кожному етапі вчителі отримують певну заробітну плату за підсумками роботи й отриманого досвіду. Професійні програми розвитку доступні на національному рівні в межах школи, кожна місцева рада з освіти затверджує ту мінімальну кількість годин, що необхідна вчителеві кожного року для професійного розвитку.

На місцевому рівні заходи з підвищення кваліфікації охоплюють програми підготовки вчителів кожні п'ять, десять і двадцять років роботи. На національному рівні Міністерство освіти, культури, спорту, науки і технології (МПКСНТ) проводить центральні семінари для заступників із навчальної роботи та адміністраторів. Керуючись новою системою, реалізованою МПКСНТ із 2009 р., японські вчителі кожні десять років повинні доводити відповідність рівня своєї професійної компетенції сучасним вимогам освіти шляхом відновлення навчальних сертифікатів.

Крім офіційних програм підвищення кваліфікації, японські викладачі підвищують власну компетентність у формі так званого «вивчення уроку», навчання в колег у неформальних обставинах, організовують зустрічі, під час яких педагоги різного рівня досвіду обговорюють методи навчання, створюють плани-зразки уроків. Один учитель використовує цей план-зразок у класі на відкритому занятті як приклад для інших педагогів. Після проведення уроку-зразка група вчителів збирається знову, щоб внести корективи до плану, проаналізувати позитивні й негативні моменти заняття.

Для підвищення освітнього рівня педагогів щороку Міністерство освіти, культури, спорту, науки і технології спрямовує понад 400 стипендій для продовження освіти в аспірантурі педагогічних університетів і на педагогічних факультетах звичайних університетів. У Японії помітна тенденція до включення університетів у систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Деякі університети організовують і проводять семінари, читають курси й лекції для вчителів на основі грантів, які надає Міністерство освіти, культури, спорту, науки і технології [166].

Сучасна система підвищення кваліфікації педагогів у Японії регламентована Законом про атестацію педагогічного персоналу, що набув чинності з періодичними змінами й доповненнями з 1949 р. Згідно із законом педагогічні кадри повинні в обов'язковому порядку проходити підвищення кваліфікації кожні п'ять років.

Нинішня система підвищення кваліфікації ставить за мету вдосконалення професійної майстерності, опанування широких знань, глибоке усвідомлення педагогом свого призначення. Щороку директори шкіл, їхні заступники та керівники методичних об'єднань повинні відвідувати семінари, які організовує Міністерство освіти, культури, спорту, науки і технології на ротаційній основі. Педагогічні центри функціують у кожній із 47 префектур країни, а також у великих містах (Токіо, Осака, Хіросіма та ін.). Процес підвищення кваліфікації в педагогічних центрах проходить шляхом організації семінарів і різних курсів, тривалість яких коливається від кількох тижнів до одного року (із відривом та без відриву від роботи). Зміст курсів безпосередньо залежність від спеціальності вчителя, кількості років роботи; передбачає як предметну, так і психолого-педагогічну підготовку. Усі педагогічні центри оснащені на достатньо високому рівні, побудовані гуртожитки, дібраний кваліфікований склад лекторів і викладачів. Такі центри працюють і як науково-дослідницькі установи, тому підготовка відбувається на сучасному науковому рівні з огляду на нові досягнення у сфері педагогіки, психології та приватні методики.

Муніципальні ради відповідають за організацію нетривалих курсів зі шкільного адміністрування, з окремих предметів та морального виховання. У Японії існує близько 3500 муніципальних рад за освітою, це дає підстави стверджувати, що система підвищення кваліфікації на муніципальному рівні досить розгалужена. Муніципальні програми підвищення кваліфікації вчителів фінансують із бюджету Міністерства освіти.

Починаючи з 1959 р., у Японії під керівництвом Міністерства освіти, культури, спорту, науки і технології була розроблена програма

ознайомлювальних відряджень учителів за кордон, яка мала на меті формування в педагогів міжнародного світогляду й підвищення їхнього професійного рівня. Щорічно в цій програмі бере участь близько 5000 учителів шкіл із різних районів Японії [167].

У Японії панує усвідомлення, що успіх ефективного функціонування системи освіти суттєвою мірою залежить від якості педагогічних кадрів. З огляду на це особлива увага в країні зосереджена на підвищенні кваліфікації вчителів, а також на модернізації кваліфікаційних вимог і програм підготовки вчителів. Для створення гідних умов підвищення кваліфікації, за фінансового сприяння національного уряду з 1960 р. по всій країні були організовані наукові освітні центри та з 1965 р. – освітні навчальні центри. Починаючи з кінця 1950-х рр., учителі також самостійно створювали добровільні групи з опанування конкретних предметів. Стимулюючи добровільні заходи в межах цієї програми, із 1960 р. уряд надавав фінансову допомогу.

У 1984 р. був створений Державний комітет із реформи освіти, що розробив низку заходів для вдосконалення системи підготовки педагогічних кадрів. У документах, які регламентували реформування освіти, серед нагальних завдань назване суттєве покращення системи підвищення кваліфікації вчителів. Крім того, було актуалізоване налагодження більш тісного зв'язку навчання в системі підвищення кваліфікації та розв'язання проблем повсякденної педагогічної роботи вчителя [168].

За висловом І. Савенкової, у системі підвищення кваліфікації акцентовано на вчителів, які лише починають свою творчу діяльність. Відповідно до рекомендацій Державного комітету з реформи, із 1989 р. в Японії набула чинності система обов'язкової післядипломної освіти вчителів-початківців, які щойно закінчили вищі педагогічні навчальні заклади. Згідно з чинним положенням, усі вчителі-початківці протягом одного року мають підвищити свою кваліфікацію під керівництвом директора школи (стажування). Частину часу такий педагог зобов'язаний провести в

педагогічному центрі, слухаючи курси, лекції та беручи участь в індивідуально-групових консультаціях. Ця форма підвищення кваліфікації відбувається без відриву від роботи.

Стимулюючи підвищення кваліфікації вчителів старшої середньої, молодшої середньої, початкової школи та вихователів дитячого садка, у Японії видають спеціальні сертифікати, які дають юридичне право працювати в установі системи освіти. Ці сертифікати бувають вищого, першого й другого класу, що залежить від рівня освіти (диплом бакалавра або магістра, диплом випускника молодшого спеціаліста коледжу). Законом передбачена можливість змінювати клас сертифіката в бік його зростання, що відіграє важливу роль, оскільки допомагає вчителеві не тільки підвищувати престиж, але й отримувати більшу зарплату. Механізм зміни класу сертифіката досить простий, оскільки вимагає підвищення рівня освіти (допідготовки) у затвердженому обсязі та наявності потрібного стажу роботи. Обсяг допідготовки залежить від необхідної кількості залікових одиниць. Одна одиниця дорівнює 45 годинам навчального часу, зокрема й самостійної роботи [156, с. 98–99].

Нині до створення й розвитку цілісної системи професійної компетентності педагогів докладають багато зусиль уряд і місцева влада Японії. Їхні спільні заходи спрямовані на об'єднання навчальних закладів різних типів, що належать до системи неперервної освіти. З одного боку, влада організовує взаємодію та координацію громадських програм і програм у галузі освіти, професійного навчання з іншими програмами, що належать до неперервної освіти, а з іншого – створює механізм для отримання інформації про можливості навчання, стимулювання педагогічної праці, а також надає консультаційні послуги завдяки використанню комп'ютерної інформаційної мережі.

У Японії під кваліфікацією розуміють обсяг знань, практичних навичок і вмінь, необхідних насамперед для розв'язання нагальних педагогічних проблем. Японські педагоги усвідомлюють, що їх зараховують на роботу не

тільки за вміння провадити освітню діяльність, а й передовсім за бажання та готовність постійно вчитися, підвищувати свою професійну майстерність [158, с. 187–190].

1.4. Особливості навчання дорослих у системі підвищення педагогічних кадрів

Нині в системі підготовки вчителів Німеччини триває активний пошук нових організаційних форм, коригування змісту процесу навчання для покращення якості підготовки спеціалістів [169]. Пильна увага вчених зосереджена на дослідженні якісної організації навчального процесу підготовки педагогічних кадрів для шкіл. У працях В. Клафки (W. Klafki) [99], Г. Флаха (H. Flach) [107], Ф. Бухбергера (F. Buchberger) [96] з'ясовано особливості підготовки педагогічних кадрів у Німеччині, а також окреслено умови підвищення ефективності такої роботи. У студіях учених продемонстровано сучасний стан педагогічної освіти Німеччини, систематизовано досвід німецьких університетів, що спеціалізуються на підготовці студентів за педагогічними спеціальностями.

Досліджуючи організацію процесу підвищення кваліфікації вчителів у Німеччині, Т. Кристопчук зазначає, що за підвищення професійної кваліфікації вчителів у країні відповідають федеральні землі. Учитель повинен постійно вдосконалювати свою педагогічну майстерність. Курси з підвищення кваліфікації проводять університети; міські інститути вдосконалення вчителів; приватні загальнорегіональні інститути вдосконалення вчителів; регіональні інститути вдосконалення вчителів і шкільних програм; Німецький інститут кореспондентських курсів. Федеральні землі співпрацюють із міжрегіональними інститутами, зокрема: спілкою вчителів, протестантською церквою, католицькою церквою [141, с. 23].

За інформацією О. Гладкової, нині в Німеччині педагогічні кадри готують в університетах і 7 вищих педагогічних школах. Вищі педагогічні школи не були об'єднані з університетами й існують тільки у федеральній землі Баден-Вюртемберг [79].

Для німецьких учених питання про стан і перспективи розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів у країні є вкрай актуальним, це засвідчують праці П. Дашнера (P. Daschner) [110], Х. Зібберта (H. Siebert) [170], В. Ніггемана (W. Niggeman) [171], Н. Поссе (N. Posse) [172] та інших. Дослідники обстоюють солідарну позицію стосовно того, що підвищення кваліфікації – сфера навчання, яка має власну організацію, зміст, категорію слухачів, форми занять у школі, у ВНЗ.

Гармонія зростання вчителя суттєвою мірою пов'язана з розвитком його творчих можливостей, тому в контексті з'ясування сутності неперервного процесу навчання під час підвищення кваліфікації педагогічних кадрів варто характеризувати андрагогічні компоненти роботи з дорослими. У змісті і структурі андрагогічного підходу передбачено завдання, що відображають сутність діяльності, принципів, форм та методів організації професійної перепідготовки, умови їх якісного застосування (зважаючи на індивідуальні особливості, взаємодію викладача й того, хто навчається, самостійне навчання, спільну діяльність, життєвий і професійний досвід педагога, розвиток освітніх потреб тощо).

Аналізоване поняття походить від запозиченого терміна «андрагогіка», що означає теорію навчання дорослих. Сутність андрагогічного підходу виявляється в тому, що суб'єкт навчання самостійно усвідомлює свої потреби, які можуть бути реалізовані у сфері навчання, а також демонструє активну діяльність, спрямовану на задоволення власних потреб. Основні умови андрагогічного підходу базовані на соціальних і психофізіологічних особливостях дорослої людини, яка навчається, та безпосередньо пов'язані з процесом навчання [63; 21, с. 343; 272].

Вивчаючи загальні підходи до освіти дорослих, удосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти на основі андрагогіки, В. Буренко зауважує, що компонентами моделі професійної перепідготовки вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти на основі андрагогічного підходу є вимоги до діяльності, методи і принципи навчання дорослої людини. Запропонована дослідником модель містить такі компоненти:

- 1) методи навчання (групові, ігрові, рефлексивні, комбіновані, інтегровані, проблемно-пошукові);
- 2) мотивація навчання (досвід учителя, індивідуальні можливості, індивідуальні стилі навчання, активні форми роботи з розвитку професійних умінь, роль викладача у створенні оптимальних умов для професійної перепідготовки вчителя гуманітарного профілю);
- 3) принципи навчання дорослих (самостійне навчання, спільна діяльність, урахування досвіду, індивідуалізація, системність, контекстність, актуалізація, еклектичність, самосвідомість);
- 4) принципи педагогічної творчості викладача (суб'єктивність, діагностика, оптимальність, взаємозалежність) [63].

В. Буренко диференціює також педагогічні умови реалізації андрагогічного підходу до професійної перепідготовки вчителів: структура готовності вчителів до професійної перепідготовки, що містить мотиваційний, змістовий і процесуальний складники; методика визначення рівнів готовності педагогів до професійної перепідготовки; процес формування готовності фахівців до здобуття другої педагогічної спеціальності; методика вдосконалення навчального процесу на факультетах післядипломної освіти; ефективні форми й методи роботи з розвитку професійних умінь учителів; роль викладача у створенні оптимальних умов для професійної перепідготовки. Результат, отриманий у ході дослідницької роботи, засвідчив, що перспективним напрямом підвищення ефективності

професійної перепідготовки фахівців в умовах післядипломної педагогічної освіти є андрагогічний підхід [63].

За висловом З. Возгової, основна мета андрагогічної моделі навчання – створення системи неперервного підвищення кваліфікації, що має бути спрямована на керування професійним розвитком і саморозвитком педагога протягом усього професійного шляху. Для активізації цього плану окреслено такі завдання:

1) підвищення професіоналізму викладача та його академічної мобільності в ході неперервного підвищення кваліфікації;

2) зміст і власне процес підвищення кваліфікації повинні бути оновленими на основі пріоритетних напрямів розвитку науки, техніки й технології;

3) освітня система підвищення кваліфікації має швидко реагувати на потреби стосовно підготовки компетентного й конкурентоспроможного викладача [54].

Доросла людина здатна усвідомлювати потребу в постійному професійному розвитку, який полягає в безперервному процесі навчання. Попри це існує низка особливостей, на які обов'язково слід зважати, оскільки вони оптимізують неперервний процес підвищення кваліфікації. До таких особливостей належать: психологічні (страх перед «шкільними» примусовими заняттями); вплив навколишнього середовища, тобто зміна життєвих пріоритетів, орієнтирів, цінностей, послаблення здатності адаптуватися до нових життєвих ситуацій. Аудиторія слухачів програм підвищення кваліфікації – це вже сформовані спеціалісти, тобто дорослі особи, тому навчальний процес системи підвищення кваліфікації педагогів потрібно досліджувати в руслі андрагогіки.

Андрагоги відіграють домінантну роль у розв'язанні проблем, що постають у ході роботи з дорослими людьми. Такі фахівці покликані з'ясувати сутність навчальної діяльності, зважаючи на запити тих, хто навчається, уміло активізувати їхні можливості й здібності. Працюючи з

дорослими, вони повинні підтримувати прагнення до навчання та саморозвитку; розробляти програми навчання відповідно до інтересів і цілей, яких необхідно досягти в процесі навчання, створювати умови для індивідуалізації навчання; використовувати в навчанні особистий досвід учасників навчального процесу; брати до уваги професійні, соціальні й часові фактори.

В останні десятиліття увага до андрагогіки постійно зростає, це пов'язане з посиленням у суспільстві потреби постійно підвищувати кваліфікацію, перенавчатися чи навіть змінювати фах. Процес навчання дорослих людей має суттєві відмінності від освіти учнів, оскільки ця необхідність продиктована життєвими обставинами, має конкретно сформовану мету. Дорослі люди прагнуть якнайшвидше отримати результат від опанованих знань, їхнє навчання усвідомлене, такі особи можуть оцінити рівень організації та якості освіти. Для організації процесу навчання дорослих використовують інтерактивні технології: тренінги, дискусії, рольові й ділові ігри, мозкові атаки, аналіз ситуацій тощо.

С. Вершловський характеризує андрагогічно компетентного викладача як організатора навчання дорослих, який уміло поєднує в професійній діяльності різні ролі, демонструє психотерапевтичну підготовку, що сприяє відновленню мотивації до освітньої діяльності; володіє змістом андрагогічної та професійної діяльності тих, хто навчається; досконало оперує методологією андрагогічного супроводу процесу самоосвіти дорослих [173, с. 9].

Л. Ніколенко зазначає, що зміст та організаційна структура навчання в системі післядипломної освіти мають низку особливостей. Інформація, яку подають у ході навчання в системі підвищення кваліфікації, повинна бути структурованою, пропонувати нові знання, легко поєднуватися з наявними відомостями у свідомості дорослої людини. Структура заняття передбачає кілька етапів: аналіз соціально-педагогічного досвіду дорослих учнів;

розроблення освітніх програм; організація диференційованого навчання різних груп дорослих учнів; контроль-аналітичний період.

Учасники навчального процесу обговорюють на заняттях свої проблеми, потім відбувається корегування змісту заняття. При цьому перевагу надають реальним життєвим ситуаціям освітньої діяльності, запроваджуючи сучасні педагогічні технології; створюють індивідуально-особистісну, діяльнісно-орієнтовану систему підвищення кваліфікації.

Для успішної побудови процесу навчання педагоги зважають на психологічні знання про те, що пізнавальні процеси розвиваються протягом усього етапу зрілості, навіть у період старіння. Цікавим є той факт, що різні види пам'яті в дорослих змінюються неоднаково. Словесно-логічна й образна пам'ять не зазнає модифікацій упродовж усього періоду зрілості, однак здатність запам'ятовувати слова помітно послаблюється в 33 роки, подальша тенденція до погіршення виявляється в 40–45 років. Механічна пам'ять знижується в 36 років, потім нерівномірно погіршується до 50 років. Процес довільного запам'ятовування словесного матеріалу в дорослих поступово згасає, а з 50 років настає незмінна стабільність із несуттєвими коливаннями. Пам'ять дорослої людини залежить ще й від особистості, її інтересів і потреб, які спонукають до постійної пізнавальної діяльності. На рівень накопичення людиною інформації безпосередньо впливає ступінь натренованості пам'яті в процесі освіти.

Процес навчання дорослих зорієнтований на життєву перспективу й усвідомлення свого потенціалу дорослими, сприяє якісним змінам, що дає людині змогу по-новому подивитися на себе та навколишній світ. Андрагогічний підхід до навчання дорослих у системі післядипломної освіти ґрунтований на знаннях про дорослу людину, зважає на її вікові особливості, освітні й життєві потреби, досвід, здібності та можливості. Усе це відображає гуманістичну сутність педагогічної діяльності, уможливлює активну діяльність того, хто навчається, високу мотивацію, спрямованість на створення належних умов для постійної самоосвіти, самовдосконалення,

розвитку дослідницьких здібностей, професіоналізму, на досягнення найвищого рівня творчості та самореалізації в професійній роботі [20].

У Німеччині поняття андрагогіки з'явилося на початку XIX ст. Появу цього поняття пов'язують з іменем Олександра Каппа (Alexander Kapp), який використав термін у праці під назвою «Вчення Платона» («Platons Erziehungslehre», 1833 р.). У середині XX ст. першим європейським ученим, який спробував схарактеризувати основи андрагогіки з погляду науки, був німецький учений Ф. Пеггелер (F. Poggeler). Дослідник убачав основне завдання у вивченні всіх систематичних форм освіти дорослих. На його думку, андрагогіка потрібна для розвитку прийомів і методів – специфічних для навчання й виховання дорослих [170]. Ф. Пеггелер диференціював аспекти навчання дорослих: навчання протягом усього життя; звичайний, притаманний людині процес; навчання, пов'язане з розвитком особистості, що передбачає всі зміни, які відбуваються з людиною протягом освітнього процесу.

Андрагогічні проблеми постають предметом аналізу в німецькій педагогічній науці, що накопичила в цій галузі солідний досвід. Серед учених, які досліджують проблеми освіти дорослих, варто назвати Х. Зібберта (H. Siebert) [174], Р. Мейера (R. Meyer) [175], А. Рааша (A. Raasch) [176], Г. Райзке (H. Reiske) [177], В. Шогера (W. Schoger) [178] та інших. А. Петер (A. Peter) акцентує увагу на тому, що процес навчання дорослих суттєво відрізняється від процесу навчання дітей. Німецькі дослідники, які працюють у сфері навчання дорослих, виокремлюють «базові» принципи, дотримання яких сприяє досягненню максимального результату в навчанні дорослих: процес навчання повинен проходити в атмосфері взаємоповаги учасників один до одного; учасники навчального процесу мають не лише пізнавати щось нове, але й повністю переймати досвід інших слухачів; вивчений матеріал потрібно використовувати обов'язково; організація навчального процесу побудована на індивідуальних особливостях слухачів, їхній готовності до навчання; викладач і слухач мають бути партнерами протягом

усього процесу навчання; навчальний процес скерований на допомогу в розв'язанні конкретних проблем; процес навчання повинен стимулювати дослідження практики [179].

Згідно з міркуваннями О. Гладкової, дорослі на відміну від дітей більш критично оцінюють себе та свої взаємини з педагогом. Дорослій людині притаманна роль суб'єкта, а не об'єкта в процесі навчання. Посутню роль у процесі навчання відіграють партнерські взаємини слухачів курсів і викладачів, оскільки лише за умови налагодженої співпраці обох сторін можна очікувати на отримання потрібного результату.

Плануючи організацію навчального процесу з вчителями в системі підвищення кваліфікації, потрібно правильно оцінювати результати цієї співпраці разом із суб'єктами взаємодії. Із віком учителі стають усе більше й більше переконані в тому, що вони не можуть допустити помилки, це хибне переконання часто стає на заваді ефективній діяльності під час семінару з підвищення кваліфікації.

Досліджуючи процес навчання вчителів у системі підвищення кваліфікації, німецькі науковці наголошують, що в процесі навчання основну роль має виконувати доросла особа, яка стає реальним суб'єктом освіти внаслідок взаємної діяльності того, хто навчає, із тим, кого навчають. На рівні когнітивної психології потрібно брати до уваги той факт, що в процесі навчання дорослих застосовують індивідуальний підхід до аналізу засвоєння знань і методів розв'язання проблем. Керівник навчального процесу повинен спонтанно й своєчасно зважати на реакцію дорослих, оскільки вони непередбачувані, складно організувати їх навчання й управління ним. Запорукою досягнутого в процесі навчання результату є чітко окреслені цілі, зміст навчання та підбиття підсумків. Для оптимального планування навчальної діяльності в межах підвищення кваліфікації важливе розуміння того, що в ході освітнього процесу учасники семінару усвідомлюють і безпосередньо виражають потребу в інформаційному обміні один з одним, у спілкуванні з керівником семінару.

Підсумовуючи виклад, зазначимо, що сутність навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів полягає не лише в тому, щоб педагоги вдосконалювали свою майстерність у професійній сфері. Навчальний процес створює такі умови, у яких педагог опановує майстерність планувати власний розвиток як особистості та професіонала. Це слугує гарантом ефективної й результативної праці [79, с. 55–57].

Висновки до першого розділу

На підставі дослідження історичних фактів окреслено виникнення, становлення й формування навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів Німеччини, а також проаналізовано стан навчального процесу, який лежить в основі системи підвищення кваліфікації педагогів у Німеччині на сучасному етапі розвитку.

Ретроспективний огляд дав змогу з'ясувати, що в середині XVIII ст. народні вчителі почали виявляти прагнення вдосконалювати свої первинні знання й розширювати їх. Це стало причиною початку зародження системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, що натомість умотивувало необхідність організації навчального процесу в межах цієї системи. У названий період почали діяти організації й союзи шкільних учителів. Перші інститути підвищення кваліфікації педагогів, де був докладно розроблений навчальний процес, стали функціонувати за часів Веймарської республіки. Поява таких закладів освіти аргументована бажанням держави мати професіоналів високого рівня майстерності, які б своєю діяльністю сприяли процвітанню всієї держави.

Підсумовано, що період Другої світової війни негативно вплинув на весь налагоджений процес навчання системи підвищення кваліфікації вчителів, лише після завершення війни 1945 р. цей процес почав відроджуватися паралельно з відбудовою економіки країни.

У розділі констатовано, що в 70-х рр. XX ст. система підвищення кваліфікації у Німеччині зазнала кардинальної модернізації, набула статусу безперервного процесу, який спрямований на діагностування й коригування недоліків у роботі вчителів. У системі підвищення кваліфікації вчителів присутню роль відіграло самостійне навчання педагогічних кадрів. Наприкінці XX ст. кожен учитель мав обов'язково підвищувати свою кваліфікацію, тому процес навчання отримав систематичний характер. У цей період процес навчання був організований на основі спеціально розроблених програм. Підписання Болонської декларації 1999 р. було спрямоване на гармонізацію систем освіти країн Європи, до яких належить і Німеччина.

Ретельний аналіз процесу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у розвинених зарубіжних країнах дає підстави для висновку про те, що кожна країна має свою специфіку. Зафіксовано, що у Франції наприкінці XX ст. заклади післядипломної освіти були чітко поділені за напрямом підготовки на 4 категорії: компетентність учителя молодшої ланки; компетентність учителя обслуговувальної праці; компетентність учителя-вихователя, психолога; компетентність учителя – класного керівника, керівника, помічника (заступника), директора школи. Така диференціація сприяє більшій ефективності закладів післядипломної освіти Франції.

Уточнено спрямованість мети й завдань підвищення кваліфікації вчителів у Великій Британії, а саме: допомога вчителям-початківцям адаптуватися до нових умов школи, сприяння досвідченим педагогам у викладанні другого предмета, налагодження зв'язків між інноваціями в теорії і практикою, здобуття ще однієї кваліфікації (методист, директор або його заступник) та ін.

Проаналізовано систему післядипломної педагогічної освіти у США, підсумовано, що в 50–60-х рр. XX ст. держава не приділяла належної уваги підвищенню кваліфікації педагогічних кадрів, не спрямовувала достатньої кількості бюджетних коштів, що позначилося на ефективності освітньої

системи. Згодом почали акцентувати на опануванні педагогами рівня вмінь і навичок, необхідного для провадження якісної трудової діяльності.

Нині система післядипломної педагогічної освіти зазнає постійного реформування й удосконалення під впливом зовнішніх чинників, для неї характерне різноманіття організаційних структур, змісту, форм і методів освіти. До сучасних форм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у США належать: тривалі й короткотривалі курси, короткотривалі курси-семінари, курси-семінари, тренінги, інноваційні програми, літні курси для перепідготовки педагогічних кадрів, групові форми роботи. Неперервна педагогічна освіта у США може відбуватися не лише в навчальному закладі, але й за дистанційною формою навчання. Для оцінювання результатів навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів вдаються до сертифікації та тестування педагогів.

Досліджено особливості процесу підвищення кваліфікації освітян у Японії, де функціують різноманітні установи й організаційні форми підвищення кваліфікації вчителів. Для створення належних умов підвищення кваліфікації, за фінансового сприяння національного уряду в країні були організовані наукові освітні центри (із 1960 р.) й освітні навчальні центри (побудовані з 1965 р.). Починаючи з кінця 1950-х рр., учителі на добровільних засадах створювали групи з опанування конкретних предметів. Починаючи з 1989 р., процес підвищення кваліфікації набув для вчителів-початківців обов'язкового характеру, без відриву від трудової діяльності. Зважаючи на рекомендації Державного комітету з реформ, учителі повинні пройти стажування під керівництвом директора школи протягом одного року. Також обов'язковим складником підвищення кваліфікації молодого спеціаліста є відвідування курсів, лекцій та участь в індивідуально-групових консультаціях.

Для заохочення вчителів старшої середньої, молодшої середньої, початкової школи й вихователів дитячого садка, які мають удосконалювати власну професійну компетентність, після заходів із підвищення кваліфікації

видають спеціальні сертифікати (диплом бакалавра або магістра, диплом випускника молодшого спеціаліста коледжу), що дають право провадити трудову діяльність в установі системи освіти. Закон уможлиблює зміну сертифіката нижчого класу на вищий, що впливає не лише на статус викладача, але й на рівень його прибутків.

У розділі зроблено висновок щодо загальних тенденцій розвитку навчання в системі підвищення кваліфікації. Ідеться про процес освіти дорослих, у ході якого слід зважати на особливості андрагогічного підходу, ґрунтованого на теорії навчання дорослих. Доведено, що навчання дорослих суттєво відрізняється від навчання дітей чітко усвідомленою потребою в неперервному професійному розвитку й зростанні. Наголошено, що процес навчання спеціаліста-практика ніколи не закінчується. Суб'єкт, який бере участь у навчальному процесі, має чітко поставлену мету, усвідомлює залежність успішного її досягнення від навчання, тобто від неперервного процесу підвищення кваліфікації.

Отже, навчальний процес системи підвищення кваліфікації німецьких педагогічних кадрів потрібно грамотно організовувати, це дасть змогу досягти низки основних завдань, а саме: навчити педагога керувати своєю діяльністю, зосереджуватися на розв'язанні проблем, а також критично оцінювати власну педагогічну діяльність.

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ НІМЕЧЧИНИ В КОНТЕКСТІ НЕПЕРЕРВНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

У розділі проаналізовано специфіку еволюції системи підвищення кваліфікації вчителів у Німеччині на сучасному етапі становлення; схарактеризовано особливості організації навчання в системі підвищення кваліфікації працівників освіти Німеччини; описано структуру навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів Німеччини.

2.1. Специфіка організації навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів Німеччини

Освіта в Німеччині являє собою належно організовану освітню систему. За Конституцією 1949 р., контроль над освітою належить земельним урядам, суб'єктам федерації, тобто 16 землям, які входять до складу Німеччини. Ці землі провадять незалежну освітню політику, реалізуючи її на трьох рівнях: земельному (центральному), регіональному й місцевому. Гамбурзький договір (14 жовтня 1971 р.), який є чинним і до сьогодні, регламентував загальну базову структуру освіти та її організаційних форм, що поширювалася на всі землі Німеччини. Відповідно до Основного закону ФРН (від 3 жовтня 1990 р.), кожен має право вільно розкривати свою особистість та обирати школу, зважаючи на свої схильності й здібності. У статті 7 наголошено, що вся шкільна справа перебуває під наглядом держави. За федеративним устроєм ФРН, повноваження в галузі освіти розподілені між федерацією й землями. Переважну частку повноважень у законодавчій діяльності та управлінні освітою мають федеральні землі. Після об'єднання НДР і ФРН (1990 р.) усі землі ухвалили нові закони про шкільну освіту,

беручи до уваги Основний закон, Гамбурзький договір, а також угоди Постійної конференції міністрів культури Німеччини (КМК) [180].

Система післядипломної освіти в Німеччині надзвичайно розгалужена та диференційована. В усіх землях Німеччини існують різні типи системи підвищення кваліфікації вчителів, що реалізовані на базі освітніх і державних закладів. Післядипломна педагогічна освіта має багаторівневий характер [82, с. 27].

Після завершення професійного навчання й на початку трудової діяльності молодий педагог потрапляє до системи післядипломної освіти, зміст, мета й завдання якої поділені на власне підвищення кваліфікації вчителів (*die Fortbildung*) і розширення кваліфікації педагога шляхом здобуття додаткової спеціальності (*die Weiterbildung*). Курси з підвищення кваліфікації проводять університети, міські інститути вдосконалення вчителів, приватні загальнорегіональні інститути вдосконалення вчителів і шкільних програм, Німецький інститут кореспондентських курсів. Федеральні землі співпрацюють із міжрегіональними інститутами, наприклад: спілкою вчителів, протестантською церквою, католицькою церквою та ін.

Педагогічна освіта працевлаштованих учителів у Німеччині являє собою процес здобуття ними вищих фактичних і формальних кваліфікацій на курсах підвищення. Серед форм післядипломної освіти вчителів у Німеччині варто виокремлювати: літні студії для випускників середніх шкіл, літні студії для 2-річних випускників учительських студій, а також учителів із середнім навчанням (ліцензіат); літні студії для I ступеня (циклу) навчання для випускників 3-річних студій в університетах і вищих педагогічних школах, а також для випускників колегій; спеціальні студії, діяльність яких спрямована на здобуття кваліфікації другого навчального предмета й нового факультативного заняття; студії та іспити екстернату, індивідуальні заняття [141, с. 23–24].

Як зазначає В. Гладущ, післядипломна педагогічна освіта в Німеччині структурована за децентралізованим принципом, тобто на підставі правової бази регіонів (земель). Такий процес організовують міністерства освіти і культури земель, інспекторати місцевих шкільних адміністрацій та школи. Усі землі мають спеціальні інституції (Landesinstitute) для післядипломної освіти на регіональному рівні. Ці заклади називають державними академіями, земельними інститутами або академічними інститутами післядипломної педагогічної освіти.

У системі післядипломної освіти Німеччини оперують двома базовими поняттями: «Lehrerfortbildung» (підвищення кваліфікації вчителів) і «Lehrerweiterbildung» (додаткова підготовка вчителів). Ці поняття фактично окреслюють два провідні напрями післядипломної педагогічної освіти й підготовки педагогів у Німеччині:

- перший напрям має таку мету та завдання: підтримка, підвищення професійної компетентності вчителів-практиків; практична допомога вчителю в застосуванні сучасних вимог до педагогічної праці, виконанні тих завдань, які постають перед школою в руслі навчання та виховання дітей; удосконалення й розширення знань, умінь учителя в галузі теорії педагогіки, психології, методики навчання предметів, які він викладає в школі; збереження контактів учителя з тією галуззю спеціальних знань, яку він презентує в школі як учитель-предметник; допомога педагогічним кадрам в утвердженні нових вимог до професії вчителя; підтримання ефективності роботи школи та здатності вчителів до впровадження інновацій в організацію шкільної системи;

- до завдань другого напрямку (додаткової підготовки вчителя) належать такі: спрямування та надання вчителю нової професійної кваліфікації або розширення його базової професійної кваліфікації як учителя-предметника; надання педагогам такої кваліфікації, яка дасть їм змогу посісти вищу посаду в системі освіти, наприклад, робота вчителем більш високого ступеня середньої школи тощо [163].

І. Турчин стверджує, що для системи підвищення кваліфікації вчителів професійної школи властива вертикальна адміністративно-організаційна диференціація та реалізація на міжземельному (федеративному), земельному (центральне підвищення кваліфікації), регіональному, шкільному (локальне підвищення кваліфікації) й індивідуальному (особистісне підвищення кваліфікації) рівнях. Федеральні міністерства культури і освіти зобов'язують викладачів професійної школи та функціонерів підвищувати кваліфікацію принаймні один раз щороку протягом 6-денного курсу й семестрового курсу між п'ятим і десятим роком практичної діяльності. Кваліфікаційне зростання працівників професійних закладів Німеччини стимулюють ретельно розроблені системи, що містять економічні, адміністративні й моральні фактори. Окремі педагоги зголошуються на ці курси добровільно, беручи до уваги, проте, згоду адміністрації й наявність місць. Їх звільняють на цей період від викладання в школі та надають матеріальну винагороду. Приблизно половину місць закладів підвищення кваліфікації земельного рівня резервують для обов'язкової додаткової підготовки директорів шкіл і шкільних радників, майстрів-інструкторів, які залучені в другій фазі навчання вчителів, мультиплікаторів – референтів регіонального й локального вдосконалення кваліфікації вчителів, які допомагають ознайомленню на місцях із новими нормативно-правовими регулюваннями та реформаційними заходами. Учителі професійної школи, директори, шкільні радники, керівники зі спеціальності зобов'язані вдосконалювати свою професійну кваліфікацію.

Найбільш глобальний рівень післядипломної освіти – міжземельний – пропонує власну систему заходів для вчителів професійних шкіл багатьох земель, а інколи й усієї країни. Саме тут реалізують програми міжнародного обміну педагогами, організовують спільні заходи земельних інститутів: навчально-ознайомлювальні поїздки вчителів по Німеччині та до інших країн, заочне й дистанційне навчання тощо. Проведенням усіх заходів

опікуються різні інституції: незалежні академії, консульства держав у Німеччині, заочні інститути та ін.

Центральне (земельний рівень) підвищення кваліфікації вчителів відбувається на рівні федеральних земель в академіях підвищення кваліфікації вчителів та інститутах шкільної педагогіки чи вдосконалення кваліфікації вчителів. Серед основних завдань центрального підвищення кваліфікації педагогів виокремлюють такі: підтримка на належному науково-методичному рівні, актуалізація й доповнення знань і вмінь учителя; рефлексія педагогічної практики вчителем крізь призму набутих нових знань; ознайомлення з новими способами діяльності, поведінки та їх засвоєння, що покращує навчання й виховання учнів; регулярний обмін думками, дискусії, дебати між інститутами, службовцями, учителями-практиками, тобто між органами, відповідальними за планування освіти, шкільною адміністрацією й особами, які організовують навчально-виховну практику в руслі того, якою повинна бути професійна школа і якою вона є; заохочення викладачів до педагогічної діяльності.

Під час міжшкільних заходів підвищення кваліфікації трапляються всі вчителі з різних професійних шкіл регіону для вдосконалення професійної підготовки зі спеціальності. Такі навчальні пропозиції охоплюють обговорення змісту, цілей, фактичного матеріалу та способів його передання, моделей і парадигм певного предмета. Постійно аналізують питання, пов'язані з прикладними науками й фаховими дидактиками. Основне завдання кожного спеціалізованого заняття – актуалізація попередньо опанованих знань, їх постійне розширення й поглиблення з огляду на нові вимоги, акцентування уваги на високій якості навчально-виховної роботи та організаційному розвитку професійної школи.

Внутрішньошкільне вдосконалення професійно-педагогічної кваліфікації вчителів орієнтоване на потреби професійної школи та актуальну проблематику, має на меті адекватно реагувати на попит професійної школи за допомогою вербальності змісту й організаційної

гнучкості заходів. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів безпосередньо сприяє розвитку й досягненню якості шкільної роботи, а отже, і навчанню [94, с. 173–174].

Ефективне розв'язання проблем поліпшення якості системи підвищення кваліфікації працівників освіти завжди поставало предметом досліджень німецьких учених, наприклад: А. Думке (A. Dumke) [181], Т. Кнауфа (T. Knauf) [182], Д. Фішера (D. Fischer) [183], В. Шоніга (W. Schönig) [184] та ін. Виконання цього завдання потребувало створення й реалізації системи науково-методичного супроводу професійної діяльності управлінських і педагогічних кадрів. Її мета – надання кваліфікованої допомоги вчителю в подоланні приватних та загальних труднощів протягом усієї професійної кар'єри.

Окрім традиційних форм підвищення кваліфікації педагогів, у сучасній німецькій педагогіці розроблена система супервізії фахівців, що реалізується в індивідуальній та груповій формах. Поняття супервізії походить від латинського «supervidere», що означає «дивитися на що-небудь зверху, оглядати щось» [105]. Супервізія як вид професійної підготовки й підтримки відомий і поширений у багатьох професіях. Уперше супервізія була розроблена та використана в соціальній, психотерапевтичній і психологічній діяльності. На відміну від традиційних форм навчання дорослих, супервізія більш персоніфікована, зважає на специфіку роботи та особливості професійно-особистісного розвитку педагога.

У процесі супервізії виконують два типи завдань:

- завдання першого типу полягають у тому, щоб допомогти вчителю нейтралізувати професійні труднощі й оволодіти ситуацією, яка реально склалася на певному етапі освітньої практики. Того, хто проходить супервізію, озброюють корекційно-адаптивними технологіями, що дають фахівцеві змогу подолати професійні труднощі й адаптуватися до внутрішніх і зовнішніх умов;

– завдання другого типу мають прогностичну спрямованість, оскільки зорієнтовані не стільки на адаптацію професіонала до реальності, скільки на її зміну. У процесі супервізії вчитель опановує технології, що прогнозують випереджальний характер розвитку освітнього процесу, організації та персоналу.

У вузькому розумінні супервізія спрямована на оцінювання ступеня адекватності реалізованої професіоналом діяльності меті й нормам навчання. У ході такого процесу аналізують методи та прийоми навчання, стиль поведінки педагога, характер спілкування на уроці з погляду відповідності уявленням про те, як повинен відбуватися навчальний процес і які його бажані результати. У широкому тлумаченні супервізія охоплює компоненти й фактори навчального процесу, пов'язані з позашкільним середовищем життєдіяльності дитини, із зовнішніми умовами функціонування школи [185]. Діяльність супервізорів найбільш запотребувана в період стажування молодих педагогів, коли відчутні труднощі в професійній діяльності, нейтралізація яких, зазвичай, вимагає кваліфікованої допомоги з боку більш досвідченого фахівця, спроможного надати консультаційні послуги педагогічного та управлінського характеру.

Для формування чіткого уявлення про німецьку модель підвищення кваліфікації педагогів потрібно більш докладно схарактеризувати її структуру, організацію й управління. Витрати, передбачені федеральним бюджетом на освіту, сягають 3 %, однак завдяки бюджету кожної землі внесок в освіту зростає до 30 %, іноді – і вище. До основних завдань Міністерства освіти Німеччини належить розроблення плану щодо розвитку освіти, земельні ж міністерства відповідають за її змістове наповнення. До компетенції органів належить також фінансування й планування процесу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Як зазначено вище, процес підвищення кваліфікації в Німеччині має триступеневу структуру: земельний рівень, регіональний рівень і муніципальний рівень. Основною ланкою в системі підвищення кваліфікації

педагогів є земельний інститут підвищення кваліфікації, фінансування якого закладено в земельному бюджеті. Регіональний рівень передбачає підвищення кваліфікації під керівництвом спеціальних відділів, що функціують при уряді округу, фінансовані з бюджету землі й округу. Процесом підвищення кваліфікації на муніципальному рівні керують шкільні ради. Регіональні органи, які відповідають за організацію процесу підвищення кваліфікації, у формуванні змісту цього процесу підпорядковані земельному інституту. Саме земельний інститут надає плани й методичні вказівки.

Аналізуючи процес організації підготовки вчителів у Німеччині, доцільно виокремлювати кілька його етапів. Перший етап охоплює навчання в університеті, що завершується складанням державних іспитів. Тривалість цього етапу становить 8 семестрів. Протягом I семестру, який нараховує 26 тижнів, відбувається підготовка і складання іспитів. Усі учасники процесу навчання, які успішно склали іспити, протягом наступних двох років, тобто 56 тижнів, відвідують «шкільний семінар». Сутність семінару полягає в практичній шкільній діяльності, що проходить паралельно з більш докладним ознайомленням із педагогічними дисциплінами, такими як педагогіка, дидактика, психологія навчального процесу, а також суспільними й соціальними аспектами педагогічної діяльності. Другий етап навчання передбачає опанування майбутніми вчителями низки знань і навичок: методичних, предметних, навчальних, гуманітарно-соціальних. Цей етап завершується перевіркою отриманих знань шляхом складання другого державного іспиту [186].

Закінчивши навчання й розпочавши освітню діяльність у школі, університеті або ж у системі підвищення кваліфікації, педагог має обов'язково вдосконалювати власну компетенцію протягом усієї професійної діяльності. Наголосимо, що підвищення кваліфікації в Німеччині має добровільний характер. Прагнення рухатися вгору по кар'єрних сходах спонукає вчителів до підвищення кваліфікації. Кар'єрний розвиток, який

надає право обіймати посади методиста, директора, заступника, неможливий без отримання педагогом сертифіката про планомірне підвищення кваліфікації, що прогнозує розширення компетенції на предметному, методичному й управлінському рівнях [187; 188].

До складу земельного інституту підвищення кваліфікації, зазвичай, належать два потужні відділи: відділ навчально-тематичного планування й відділ підвищення кваліфікації. Серед завдань першого відділу виокремлюють створення і введення навчальних планів та програм. Із учителями безпосередньо співпрацює другий відділ. За тривалістю курси підвищення кваліфікації поділяють на одноденні і тривалі. Інститут оплачує дорогу та проживання учасників курсів у готелі інституту, надає необхідну методичну літературу. Вартість 1 дня підвищення кваліфікації (разом з оплатою проїзду й методичною літературою) сягає 150 євро [188; 189].

Розробляючи план курсів, керівництво кожного відділу бере до уваги зауваження як земельного міністерства освіти, так і регіонального та муніципального рівнів. Земельне міністерство освіти натомість зважає на побажання федерального міністерства. Учасники курсів підвищення кваліфікації щодня заповнюють анонімні анкети, відповідаючи на запитання яких оцінюють актуальність, новизну, методичні прийоми курсу, а також оснащення й умови в аудиторіях, бібліотеках і комп'ютерних класах. У підсумку методисти та організатори курсів ставлять оцінки за 5-бальною шкалою. Після завершення курсів слухачі надсилають до земельного інституту ще одну анкету, де докладно аналізують й оцінюють можливості практичного застосування знань, отриманих на курсах. За результатами комп'ютерного аналізу анкет характеризують ефективність курсів. Така система зворотного зв'язку з учасниками дає змогу своєчасно коригувати зміст і план проведення курсів підвищення кваліфікації, ухвалювати кадрові рішення.

Наукове зацікавлення становить специфіка організації підвищення кваліфікації на регіональному й муніципальному рівнях, а також її

фінансування на прикладі відділу підвищення кваліфікації адміністрації округу Детмольд (земля Північний Рейн-Вестфалія). Організацією цього відділу опікується земельне Міністерство освіти та Інститут підвищення кваліфікації в м. Зосте. До складу округу Детмольд належить 7 районів; питання, які стосуються підвищення кваліфікації, аналізують шкільні ради. 18,5 % учителів початкових, основних, професійних, реальних шкіл, а також гімназій підвищують свою кваліфікацію в окружному відділі [188; 190]. Відділ підвищення кваліфікації окружної адміністрації виконує низку обов'язків: планування підвищення кваліфікації на окружному рівні, атестація методистів, оплата підвищення їхньої кваліфікації, замовлення на підготовку методистів на рівні шкільних рад, перевірка й оцінювання ефективності роботи методистів.

Щорічно схема прибутків і витрат окружної системи підвищення кваліфікації становить близько 850 тис. євро. Також у ресурсах округу передбачено додаткові 150 ставок для викладачів, які будуть залучені в навчальному процесі замість тих, хто проходить підвищення кваліфікації й не може працювати. На підвищення кваліфікації в районах шкільні ради спрямовують близько 40 тис. євро. Проведення заходів із підвищення кваліфікації на внутрішньошкільному рівні потребує майже 100 тис. євро на рік.

Організація підвищення кваліфікації на окружному рівні має свої особливості. Плануючи підвищення кваліфікації, окружна адміністрація Детмольду керується такими міркуваннями: підвищення кваліфікації є службовим обов'язком кожного вчителя; до вибору форми й обсягу підвищення кваліфікації необхідно застосовувати індивідуальний підхід; кожна школа повинна планувати підвищення кваліфікації педагогів у межах шкільної програми. Щороку всі школи звітують про заходи з підвищення кваліфікації, окреслюючи цілі та обов'язки викладачів, які беруть участь у підвищенні кваліфікації. Також необхідно схарактеризувати, коли і за яких

обставин учителі використовують у шкільній практиці результати підвищення кваліфікації, що відбувалося поза межами школи.

Згідно з планом координують зміни в розкладі, що виникають унаслідок відсутності педагогів, які проходять підвищення кваліфікації на робочих місцях. Щоб уникнути незручностей і не переривати процес навчання в школах, відділ підвищення кваліфікації при окружній адміністрації надає понадштатні ставки для вчителів. План передбачає підвищення кваліфікації вчителів не як разовий, а як інституційний процес, що проходить у межах розвитку школи [118; 137].

Аналіз чинної законодавчо-правової бази засвідчує, що за післядипломну освіту й підготовку педагогів відповідають міністерства освіти і культури кожної землі (Kultursministerium), які є працедавцями для вчителів державних шкіл, що у Німеччині мають статус державних службовців. Звідси випливає взаємозв'язок між обов'язком учителів-практиків не припиняти продовження власної освіти та між обов'язком працедавця надавати всім категоріям педагогічних кадрів послуги післядипломної педагогічної освіти. Це не стосується лише працівників дошкільної освіти (Erzieher), які в Німеччині за законом не мають статусу вчителів і не належать до державних службовців, їхніми працедавцями є місцеві органи управління освітою [139, с. 167].

Нині в Німеччині підвищення кваліфікації забезпечує передусім держава. Заходи з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів відбуваються в призначених для цього закладах земель, що мають право провадити післядипломну підготовку учителів. Процес підвищення кваліфікації педагогів у Німеччині набуває форми неперервної педагогічної освіти [79, с. 88].

Особливістю підвищення кваліфікації вчителів у Німеччині є той факт, що попри численну кількість закладів, які надають послуги з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів загальнодержавного, земельного та місцевого рівнів, а також чисельність створених інститутів підвищення

кваліфікації загальноєвропейського рівня, цей процес має добровільний характер. Зауважимо, що держава все ж передбачає необхідність проходження вчителями заходів із підвищення кваліфікації один раз на рік, однак не зазначає конкретні терміни. Вивчення досвіду Німеччини спонукає до висновку, що важливим є не лише надання вчителям змоги підвищувати власну кваліфікацію, а й створення умов для того, щоб у вчителя виникло зацікавлення в підвищенні рівня професійної майстерності, бажання поліпшити свій загальнокультурний і загальноосвітній рівень [78, с. 20, 22].

Аналізуючи сучасні тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти у Німеччині, зазначимо, що для реалізації навчального процесу в системі безперервної освіти більш ефективним є дистанційне навчання, однак при цьому потрібно зважати на особливість організації навчального процесу дорослих. Наголосимо, що організація навчального процесу в системі дистанційного навчання найбільш наближена до заочного, це дає змогу створити комфортні умови для перепідготовки кадрів без відриву від виробництва.

У руслі дослідження сучасних форм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині дистанційне навчання становить предмет наукового зацікавлення для багатьох німецьких науковців: П. Баумгартнера (P. Baumgartner) [191], Є. Бека (E. Beck) [192], А. Флоріана (A. Florian) [127], Д. Франка (D. Frank) [193] та ін. Дистанційне навчання – це форма навчання, що передбачає співпрацю того хто навчає з тим хто навчається, за якої вони перебувають на відстані один від одного, а навчальний процес реалізований за допомогою телекомунікаційних технологій і ресурсів мережі Інтернет [186, с. 63].

У процесі організації системи дистанційного навчання поєднують різноманітні методики й технології створення навчального процесу. Такий метод допомагає найбільш результативно синтезувати переваги тієї чи тієї форми навчання для активізації пізнавальної діяльності слухачів, а також широко використовувати можливості інформаційних і телекомунікаційних

технологій. У ході навчання кожен слухач отримує інформацію про нові форми й методи організації навчального процесу, які він може використовувати у своїй майбутній професійній діяльності.

Для номінації явища «дистанційне навчання» у німецькій спеціальній літературі оперують терміном «E-Learning» («Electronic Learning»), що в перекладі з англійської мови означає «система електронного навчання», тобто навчання, яке відбувається за допомогою інформаційних технологій [127]. Ретельний аналіз робіт німецьких учених, які тривалий час досліджують порушену проблему, слугує підставою для виокремлення основних особливостей дистанційного навчання, що схарактеризовані нижче.

1. Гнучкість: система дистанційного навчання дає студентам змогу працювати в комфортному середовищі, тобто обирати зручний для кожного час, місце й темп роботи, організовуючи свою діяльність у такому ритмі, який потрібен для опанування предмета, одержання заліків із вибраних курсів (відвідування регулярних занять у вигляді лекцій і семінарів – не обов'язкове).

2. Модульність: усі програми дистанційної освіти базовані на модульному принципі. Курси, що входять до складу системи, формують цілісне уявлення про певну предметну галузь. Це допомагає з набору незалежних курсів-модулів створювати навчальну програму, що відповідає індивідуальним або груповим потребам.

3. Економічна ефективність: аналіз середньої оцінки світових освітніх систем спонукає до висновку, що дистанційна освіта обходиться на 50 % дешевше від традиційних освітніх форм. Досвід недержавних вітчизняних центрів дистанційної освіти доводить, що їхні затрати на підготовку фахівця становлять приблизно 60 % від витрат для підготовки спеціалістів за денною формою. Порівняно низька собівартість навчання стає можливою завдяки більш концентрованому поданню й уніфікації змісту, орієнтованості технологій дистанційного навчання на велику кількість учнів, а також більш

ефективному використанню навчальних площ і технічних засобів, наприклад, у вихідні дні.

4. Нова роль викладача: до функцій викладача належить погодження пізнавального процесу, внесення змін і ліквідація недоліків в організації курсу, що викладають, надання консультативних послуг під час складання індивідуального навчального плану, керівництво навчальними проектами та ін. Викладач є керівником навчальних груп взаємопідтримки, він має допомагати учням у їхньому професійному самовизначенні. Неодночасна, зазвичай, взаємодія учнів і викладача в системі дистанційної освіти передбачає обмін повідомленнями шляхом взаємного розсилання за адресами кореспондентів. Це дає змогу аналізувати інформацію, що надходить, і відповідати на неї в зручний час. Серед методів асинхронної взаємодії називають електронну голосову пошту або електронні комп'ютерні мережі.

5. Спеціалізований контроль якості освіти: до форм контролю, які допомагають перевіряти успішність навчання в системі дистанційної освіти, належать дистанційно-організовані іспити, співбесіди, практичні, курсові та проектні роботи, екстернат, комп'ютерні інтелектуальні системи тестування. Особливо важливим фактом є те, що розв'язання проблеми контролю якості дистанційної освіти, її відповідності освітнім стандартам має принципове значення для успіху всієї системи освіти. Від цього залежить академічне визнання курсів дистанційної освіти, можливість їх проходження в традиційних навчальних закладах. З огляду на це, для контролю в системі дистанційної освіти має бути створена єдина система державного тестування.

6. Використання спеціалізованих технологій і засобів навчання. Технологія дистанційного навчання – це сукупність методів, форм та засобів взаємодії з людиною в процесі самостійного, але контрольованого опанування нею певного масиву знань. Навчальна технологія побудована на певному змістовому фундаменті, повинна відповідати низці вимог. Зміст пропонованих до опанування знань накопичується в спеціальних курсах і модулях, призначених для дистанційного курсу й заснованих на наявних у

країні освітніх стандартах, а також у банках даних і знань, бібліотеках, відеосюжетах тощо.

7. Опора на сучасні засоби передання освітньої інформації: підґрунтям навчання системи дистанційної освіти слугують засоби телекомунікації та їхня транспортна основа. Їх використовують для забезпечення освітніх процесів необхідними навчальними й навчально-методичними матеріалами, налагодження зворотного зв'язку між викладачем та учнем, обміну управлінською інформацією всередині системи дистанційної освіти, доступу до міжнародних інформаційних мереж [191; 192; 127; 193; 194; 195].

Отже, осмислення джерел, які характеризують сутність дистанційного навчання, дає підстави окреслити позитиви цієї системи: зручний для кожного час і місце для навчання, засвоєння знань на високому рівні, постійна взаємодія з викладачем, індивідуальний графік роботи, економія часу та грошей.

Мережа дистанційного навчання в Німеччині ґрунтована на шести моделях, що відображають особливості дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (див. табл. 2.1) [196; 127].

Таблиця 2.1

**Моделі дистанційного навчання
в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів Німеччини**

Модель 1	Навчання відбувається за типом екстернату: в основі – вимоги до післядипломної освіти як до основного етапу неперервної освіти дорослої людини.
Модель 2	Післядипломна освіта організована на базі одного із закладів післядипломної освіти. Навчальний процес відбувається відповідно до навчального матеріалу, розробленого іншими закладами.
Модель 3	Навчання, яке проходить завдяки регіональним ресурсам. На основі єдиного інформаційно-освітнього устрою утворюється система освітніх ресурсів, до яких мають доступ

	усі учасники навчального процесу.
Модель 4	Навчання, що відбувається в спеціалізованих навчальних закладах. Засоби освіти орієнтовані на різні рівні навчання, зважають на актуальні проблеми, відповідають вимогам усіх категорій працівників системи навчання.
Модель 5	Незалежні системи навчання. Автономне навчання дорослих має мережевий характер щодо поширення освітніх засобів через доступні канали засобів масової інформації. Ця модель передбачає самоосвіту.
Модель 6	Навчальний процес реалізований на основі мультимедійних програм. Ця модель базована на гнучкій і різноманітній організації та формах, орієнтована на конкретні потреби й інтереси учасників навчального процесу.

У Німеччині дистанційне підвищення кваліфікації педагогічних кадрів охоплює два рівні: інституційний, сутність якого полягає у формалізованому підвищенні освітнього статусу викладача, і позаінституційний. Для позаінституційного рівня організації дистанційного підвищення кваліфікації вчителів характерна робота за двома напрямками:

– перший пов’язаний із наданням поточної дистанційної підтримки підготовленому вчителю (який володіє достатнім для роботи в Інтернеті рівнем інформаційної компетентності) у реалізації ним навчального процесу, а також директорів – у справі управління школою;

– другий напрям позаінституційного рівня організації дистанційного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині – робота, спрямована на інтенсифікацію дистанційного інформаційного обміну: а) у межах професійного співтовариства працівників освіти (учитель – учитель, учитель – організатор освіти), що стимулює професійне зростання вчителя; б) за межами професійної спільноти працівників освіти (учитель –

товариство), орієнтована на зміцнення цивільних якостей учителя та підвищення його загальнокультурного рівня.

Система дистанційного підвищення кваліфікації працівників освіти на інституційному рівні представлена насамперед громадянськими організаціями – загальнонаціональними професійними спільнотами, що представляють інтереси викладацького корпусу Німеччини (Комісія освітніх організацій, освітнього планування і права (КВВП) – <http://dgfe.de>, спілка німецьких учителів (DL)-<http://www.lehrerverband.de>). У створенні системи дистанційного підвищення кваліфікації працівників освіти ці організації виконують функцію ініціаторів.

Аналізуючи джерела з проблеми дистанційного підвищення кваліфікації вчителів у Німеччині, зазначимо, що дистанційне навчання допомагає розв'язати проблему задоволення постійної потреби людини в навчанні (для її реалізації, зазвичай, бракує часу). Зберігаючи основні переваги заочного навчання (навчання без відриву від роботи), дистанційне навчання дає змогу підвищувати кваліфікацію в професійній діяльності в будь-які зручні терміни навчання, із більшою гнучкістю й інтерактивністю процесу навчання. Цьому сприяє низка чинників:

- матеріали для дистанційного навчання представлені в зручному компактному електронному вигляді;
- терміни навчання регламентовані не настільки суворо, як в очній формі навчання;
- стає можливим практично персоніфіковане навчання й контроль знань кожного учня;
- дистанційний викладач відповідає електронною поштою на будь-які запитання, що виникають під час вивчення курсу.

Сайти дистанційного підвищення кваліфікації працівників освіти в Німеччині пропонують учителям такі ресурси: 1) дистанційне навчання за програмами підвищення кваліфікації, опанування окремих курсів, модулів курсів і тем; 2) персоніфіковане дистанційне консультування, тестування й

моніторинг процесу навчання за програмами підвищення кваліфікації; 3) розроблення нових програм підвищення кваліфікації для різних категорій учнів із використанням навчально-методичних матеріалів сайту; 4) використання ресурсів сайту (окремих тем, модулів, курсів, програм) у навчальному процесі факультетів підвищення кваліфікації ВНЗ, інститутів підвищення кваліфікації працівників освіти, ресурсних і методичних центрів як додаткових навчально-методичних матеріалів [79, с. 100–101, 107–108].

У праці Є. Грачової проаналізовано роботу центрів підвищення кваліфікації педагогів у Німеччині, зокрема діяльність закладу, що розташований у місті Маннгейм (Федеральна Земля Баден-Вюртемберг). Центри підвищення кваліфікації, зазвичай, пропонують учителям нетривалі (3–4 тижні) або тривалі курси. Пришвидшена (нетривала) програма складається з кількох лекцій і циклу практичних занять, а також консультаційних курсів, відбувається як під час навчального року без відриву від роботи, так і під час канікул школярів. Крім того, центри організують однорічні курси з відривом від основної роботи. Програми курсів складають, зважаючи на місцеві особливості та проблеми. У літній період, під час канікул школярів, Центр проводить активну роботу з організації різних нетривалих курсів для педагогів із довколишніх округів. До провідних завдань курсів належить: наукова спрямованість; розвиток творчості; розвиток уміння інтегрувати різні методи і прийоми освіти.

Заняття в учителів проводять із 8.00 до 16.00, передбачена годинна перерва на обід. Із ранку до обіду вчителі присутні на лекціях, а в післяобідній час для них проводять різні практичні заняття. Після занять учителі більшу частину часу перебувають у бібліотеці, де займаються теоретичною підготовкою.

Характеризуючи форми проведення занять, Є. Грачова зауважує, що в Центрі проводять лекції (Vorlesung), семінари (Seminar), практичні заняття (Übung), додаткові практичні заняття (Tutorium), підготовчі заняття до іспитів (Klausurenkurs). Лекція (Vorlesung) є класичною формою навчання,

під час якої професори викладають матеріал, педагоги записують інформацією, а потім опрацьовують тему додатково. Лекцію обов'язково супроводжує комп'ютерна презентація. Проводячи лекції, професор нерідко робить посилання на той чи на той матеріал, представлений на власному сайті. Після закінчення лекції викладач залишає 15–20 хвилин до кінця заняття для відповідей на запитання слухачів, запитання можна поставити на особистому сайті професора та найближчим часом отримати кваліфіковану відповідь.

У ході семінарів (Seminar) педагоги й викладачі спільно опрацьовують навчальний матеріал. Семінари бувають двох видів: семінар-дискусія та семінар-бесіда. Різниця полягає як у формі проведення семінару, так і в кількості присутніх на ньому педагогів. Проводять семінари, зазвичай, наукові співробітники Центру (Wissenschaftlicher Mitarbeiter).

Семінар-бесіду організовують для всіх педагогів, присутніх на курсі підвищення кваліфікації (30–35 осіб). На семінар запрошують фахівця, який працює в певній сфері діяльності. Семінар-бесіда триває протягом трьох годин, після його закінчення вчителі, об'єднавшись у різні групи, обговорюють запропоновану інформацію.

Семінар-дискусію проводять у невеликих групах учителів (10–12 осіб). Викладачі Центру спільно з учителями поглиблюють отримані на лекціях знання через дискусійне обговорення актуальних проблем навчання школярів, виховання й розвитку. Слухачі готують доповіді, представляють як теоретичне осмислення проблеми, так і власний досвід, що сприяє створенню на семінарі цікавої творчої дискусії. Доповідь промовця обмежена в часі (7–10 хвилин), після цього організовують дискусію. Увесь процес обов'язково супроводжується комп'ютерною презентацією.

На практичних заняттях (Übung, дослівний переклад – вправа) учителі за допомогою викладача-модератора набувають додаткових знань, формують навички виконання різних завдань і практичного застосування нових відомостей. На таких заняттях знання специфічної наукової методики

застосовують у практичному вимірі з певної тематики, порушеної під час проведеної лекції. На практичних заняттях присутні також невеликі групи вчителів, розподілені, зазвичай, за предметом, що викладають.

Органічний складник освітнього процесу в Центрі – проведення спеціальних додаткових занять, під час яких опановують додаткові навички практичного застосування нових знань. Ці заходи мають назву тьюторії (Tutorium), їх проводять викладачі Центру (тьютори). Під час занять, що організовують паралельно з лекціями, виконують різні вправи, поглиблюють і застосовують на практиці знання, засвоєні на лекціях. Тьюторії не обов'язкові для відвідування, але у їх роботі завжди бере участь певна кількість учителів, які бажають отримати більш поглиблені знання з теми лекції, прослуханої напередодні. Як правило, це ті вчителі, дослідницька робота яких тим чи тим чином пов'язана з проблематикою прочитаної лекції.

На підготовчих заняттях до іспитів (Klausurenkurs) опрацьовують екзаменаційні завдання з попередніх іспитів. На цих заняттях вчителі готуються до безпосереднього складання іспиту. Після успішного відвідування занять педагоги, які навчаються на курсах, отримують довідку (Schein). Лише в разі її наявності вчителя допускають до іспиту, який потрібно скласти в останні два дні проведення курсової підготовки. Усі відвідування занять педагогом, написання рефератів, виконання контрольних робіт та ін. відображені не тільки в цій довідці, а й на електронній карті слухача, що є необхідним документом [81].

Підсумовуючи виклад, зауважимо, що система післядипломної педагогічної освіти – важливий структурант неперервної освіти, оскільки постійне вдосконалення рівня професійної майстерності належить до обов'язків кожного вчителя і має систематичний характер. Зміст, мета й завдання післядипломної педагогічної освіти охоплюють підвищення кваліфікації вчителів (die Fortbildung) і розширення кваліфікації педагога через отримання додаткової спеціальності (die Weiterbildung). Заходи з підвищення кваліфікації проводять університети, міські інститути

вдосконалення вчителів, приватні загальнорегіональні інститути вдосконалення вчителів і шкільних програм, Німецький інститут кореспондентських курсів. До форм підвищення кваліфікації педагогів у Німеччині належать літні студії для 2-річних випускників учительських студій, а також учителів із середнім навчанням (ліцензіат); літні студії для I ступеня (циклу) навчання для випускників 3-річних студій в університетах і вищих педагогічних школах, а також для випускників колегій; спеціальні студії, які спрямовують свою діяльність на здобуття педагогами кваліфікації другого навчального предмету й нового факультативного заняття; студії та іспити екстернату, індивідуальні заняття. Спеціально розроблений процес навчання системи підвищення кваліфікації вчителів Німеччини зважає на всі особливості навчання дорослих, які працюють. Такий процес передбачає розроблення сукупності вимог до керівництва й використання інноваційних форм підвищення кваліфікації вчителів.

2.2. Структура навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів Німеччини

Процес навчання прогнозує рух від незнання до знання, від неповних до більш повних, широких і точних відомостей. Організація процесу навчання повинна бути спрямована на досягнення запланованих цілей, що потребує глибокого засвоєння концепцій реалізації функцій навчання. У ході навчального процесу основною метою стає не відкриття нових істин, а лише їх творче опанування, це допомагає в пришвидшеному темпі пізнати явища дійсності, які вивчали багато років. Організовуючи навчальний процес, потрібно брати до уваги вік учасників, відповідно до цього адаптувати форми й методи пізнавальної діяльності.

На кожному етапі історичного розвитку поняття освіти зазнає модифікації, що призводить до змін її мети, функцій і змісту. Протягом життя людина всебічно еволюціонує як особистість. Сучасний економічний і

суспільний стан розвитку вимагає розв'язання такої глобальної проблеми, як неперервність освіти. Динаміка світового й суспільного поступу, швидкі темпи соціально-економічного прогресу безпосередньо впливають на матеріальне й духовне становище держави загалом і кожної особистості зокрема.

Сучасна освіта, зазнаючи кардинальних змін, ставить нові вимоги до педагогічних кадрів. Нині запотребуваним вважають висококваліфіковану, соціально активну, конкурентоспроможну особистість педагога, який креативно підходить до своєї справи, виховує соціалізовану особистість у мінливому світі. Характерна для нашого часу потреба в безперервному оновленні знань призводить до скорочення періоду компетентності фахівця. Безперервна педагогічна освіта, складником якої є система підвищення кваліфікації, стає одним з основних напрямів розвитку освіти. Система неперервної освіти зорієнтована на допомогу не лише в засвоєнні знань, а й у формуванні вмінь сприймати нову інформацію, модерні види діяльності. Знання та вміння – це запорука успіху як економічного, так і соціального розвитку особистості й суспільства.

Водночас варто зазначити, що стрімкий розвиток науки і техніки, перенасичення постійно оновлюваною інформацією призводять до швидких темпів «старіння» знань, отриманих фахівцем, що, зрештою, породжує знецінення здобутої раніше освіти. Унаслідок дії часу навички і знання втрачають свою новизну, тому ключову роль в управлінні персоналом відіграє фахове навчання й розвиток. Навчання й розвиток фахівця мають бути комплексними, постійними. Систематизаційним фактором неперервної освіти є потреба в постійному розвитку кожної особистості.

Фахове й посадове зростання – одна з важливих цілей у діяльності більшої частини працівників. Брак можливостей розвиватися часто призводить до послаблення трудової активності, погіршення якості роботи всього закладу. Порушена проблема тісно пов'язана з питанням кадрового запасу і плануванням кар'єри.

Більшість дослідників визнає важливість підвищення кваліфікації, усвідомлюючи потребу в одержанні нових спеціальних знань і навичок; застосуванні сформованих умінь, що не були використані раніше; поглибленні й розширенні фахових ресурсів; поліпшенні якісних і кількісних показників виконаної роботи; адаптації до мінливих умов виробничого процесу. С. Батишев [197], Б. Гершунський [55], В. Фандіна [198] кваліфікують процес підвищення кваліфікації як процес навчання, що триває все життя, як основний шлях здобуття освіти. Такий процес цілеспрямовано організований, завдяки йому під керівництвом досвідчених викладачів відбувається поступове й систематичне оволодіння новими знаннями, вміннями та навичками. Учені вбачають у змісті процесу підвищення кваліфікації педагогічно обґрунтовану, логічно впорядковану наукову інформацію про належне засвоєння матеріалу. Сутність професійної діяльності відображена в так званій моделі фахівця, що містить вимоги до знань, умінь, навичок і характеризує світогляд, творчий потенціал, досвід емоційно-ціннісного ставлення до фахової роботи.

Розвиток процесу підвищення кваліфікації вчителів у Німеччині чітко формує його структуру. Для успішної організації підвищення кваліфікації важливою є налагоджена співпраця всіх складників цієї структури. Як зазначає І. Кравцова, підвищення кваліфікації – цілеспрямований, спеціально організований процес систематичного оновлення професійної компетентності педагогічних працівників, зумовлений динамікою розвитку суспільства, науки, освіти, культури та потреб, що впливають з особистого досвіду і специфіки діяльності кожного педагога. Основна мета цього процесу – формування професійної компетентності педагогів і вихователів до рівня визнаних світових стандартів, розвиток їхнього творчого потенціалу, педагогічної майстерності, зростання інтелектуального й загальнокультурного рівнів. Підвищення кваліфікації педагога – це передусім процес його поступового зростання як особистості та як професіонала, що відбувається під час практичної діяльності [12].

На підставі осмислення трактувань поняття «підвищення кваліфікації» характеризуватимемо його як форму професійної освіти дорослих. При цьому зауважимо, що безперервний навчальний процес в його основі спрямований на вдосконалення професіоналізму й компетентності шляхом здобуття нових знань зі спеціальності та на постійну модернізацію власних умінь і навичок.

Уперше концепція неперервної освіти була представлена на Форумі ЮНЕСКО 1965 р. П. Ленграндом – провідним спеціалістом у цій галузі. Доповідь ученого базована на дослідженні й рекомендаціях ЮНЕСКО щодо реалізації основних ідей концепції [199, с. 2]. П. Ленгранд проголосив ідею суспільства, яке виховує, що послугувало фундаментом для наступного документа ЮНЕСКО – доповіді комісії Е. Фора «Навчатися, щоб жити» (ухвалена 1972 р.). Узявши за основу цей текст, у 1974 р. ЮНЕСКО визнало неперервну освіту базовим принципом реформування освіти. Основна відмінність неперервної освіти полягає в тому, що це процес, який стосується всіх аспектів людського життя, пов'язаний із неперервною освітою та розвивається протягом усього життя.

Відповідно до нових потреб сьогодення необхідно змінювати підходи до навчання й виховання. У неперервному процесі навчання вчитель постає як постійний студент, який не припиняє своєї освіти протягом усього професійного життя, що прогнозує дипломне й післядипломне навчання [200, с. 12].

Особливість професії вчителя полягає в тому, що педагог не є лише носієм знань для інших, його власне навчання не закінчується ніколи. За останні роки суттєво зросли вимоги суспільства до вчителя нової формації. Учитель зберігає статус сучасного професіонала лише тоді, коли постійно навчається сам. З одного боку, учитель передає власні знання, а з іншого – увесь час опановує нову інформацію. Це закономірне явище, якщо лише віддавати й нічого не брати натомість. У процесі підвищення кваліфікації професійний рівень фахівця зростає в кілька разів, зважаючи на його набутий

досвід. Безперервність цього процесу вможлиблює вдосконалення професійних якостей, збагачення наявних знань і вмінь, а також впливає на розвиток особистих властивостей, задоволення індивідуальних освітніх потреб. Усе це слугує гарантом соціального захисту та дає змогу фахівцеві повністю самореалізуватися в ході професійної діяльності.

У 1966 р. ухвалено рекомендації ЮНЕСКО щодо професійного й соціально-економічного становища вчителів у Європі, а також затверджено правила контролю за виконанням державами положень цього документа. Органи народної освіти і власне педагоги мають визнавати важливість системи підвищення кваліфікації, що спроможна вдосконалити якість змісту освіти й методики викладання [201].

Особлива увага зосереджена на професійній діяльності педагогічних кадрів, від якості освіти яких залежить не лише розвиток і виховання юного покоління, а й поступ усього суспільства в цілому. Мета неперервного процесу підвищення кваліфікації фахівців – послідовне вдосконалення професіоналізму спеціаліста, а також задоволення індивідуальних потреб у сфері освіти, соціальний захист та якомога повніший розвиток особистісного потенціалу фахівця під час професійної діяльності [9, с. 109].

Структура процесу навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів містить низку компонентів, гармонійно пов'язаних між собою в просторі та часі. До основних складників, що утворюють структуру процесу навчання фахівців, належать: цільовий, стимулювально-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-регулювальний, оцінно-результативний. Структура процесу навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів сфокусована на цілеспрямоване поєднання суспільних і особистісних цілей фахівців. Процес навчання скерований на виявлення власних сил, здібностей і можливостей, їх активізацію для організації й здобуття освіти; на багаторівневу диференціацію змісту навчання та освіти, орієнтацію на різнобічний розвиток особистості педагога; на залучення до реалізації змісту навчання

слухачів, добір і використання форм та методів, що вможлиблює реальне партнерство викладача і слухача в процесі навчання; зміщення акцентів із контролю й корекції навчальної діяльності слухачів на самоконтроль, моніторинг результативності процесу навчання за фактичними позитивними змінами в професійній діяльності педагогічних працівників, за рівнем зростання їхніх освітніх потреб [202, с. 16].

Досліджуючи систему підготовки педагогічних кадрів, а також підвищення їхньої кваліфікації в Німеччині, В. Гаманюк стверджує, що підготовка педагогів та організація навчального процесу можуть відбуватися різними шляхами: навчання в традиційному освітньому закладі за повною програмою; навчання на різноманітних курсах, після закінчення яких не видають офіційного документа; самостійні заняття з правом подальшого складання іспиту й одержання офіційного посвідчення; систематичні заходи, мета яких полягає в підвищенні кваліфікації певної групи фахівців.

Процес навчання стане ефективним тоді, коли кожне окреме заняття буде спрямоване на примноження нових знань, виявлення ресурсного потенціалу фахівців, які провадять педагогічну діяльність. Таке навчання допомагає спеціалістам збільшувати рівень володіння професією протягом усієї професійної діяльності, керуючись набутим досвідом і зважаючи на зміни, що відбуваються з огляду на дорослішання людини. У сучасному середовищі вдосконалення всієї системи неперервного підвищення кваліфікації не можна уявити без системи освіти дорослих.

Структура навчання також має вагомий вплив на роботу всього закладу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, їхню взаємодію із зовнішнім середовищем, маркує особливості навчального процесу, показники його якості. Правильно вибудований процес навчання вможлиблює якісний поступовий перехід педагога від одного рівня системи підвищення кваліфікації до іншого, неперервний розвиток. Унаслідок цього викладач починає вирізнятися високим рівнем майстерності та завойовує попит на ринку освітніх послуг.

Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів – складно структурована система. Процес навчання в системі підвищення кваліфікації має свої особливості, умотивовані специфікою навчання дорослих людей, які здобули вищу освіту та професійний педагогічний досвід. Для більшої ефективності сучасного навчального процесу в системі підвищення кваліфікації необхідно розробити нові технології й методики навчання фахівців, а також підходи до організації процесу їх навчання [78].

А. Зубко наголошує, що на вдосконалення навчального процесу в закладах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів впливають такі фактори: зміст навчання слід адаптувати до індивідуальних освітніх потреб педагогів; слухачі процесу навчання мають бути залучені до змістового наповнення навчання; необхідно створити всі умови для вибору змісту, форм і методів навчання; навчальний матеріал потрібно узгоджувати з реальними умовами життя та праці педагогів; процес навчання має бути зорієнтованим на розвиток творчого потенціалу й моральної сфери особистості; навчальний процес повинен мотивувати педагогів продовжувати своє навчання й у міжкурсовий період, скеровувати на збільшення освітніх потреб слухачів; навчальний процес має спонукати педагогів до вдосконалення власних умінь і навичок у користуванні комп'ютерною технікою та модерними засобами комунікації, розвивати самоосвіту фахівців, їхні вміння, навички організовувати самоосвітню діяльність [10, с. 98].

На думку О. Мартинової, нині сутність неперервної педагогічної освіти полягає в європейській системі освіти, що має такий вигляд:

- 1) базова педагогічна освіта за програмами педагогічних коледжів, інститутів чи університетів (в усіх країнах Європи перевагу надають університетській педагогічній освіті);
- 2) адаптаційний період проходить під керівництвом досвідчених учителів школи;
- 3) самоосвіта вчителів;

4) підвищення кваліфікації вчителів, які провадять педагогічну діяльність, а також тих учителів, які за певних обставин перервали свою професійну діяльність і знову розпочали працювати в школі, на курсах, у ВНЗ, спеціальних закладах підвищення кваліфікації, школах.

Учені, демонструючи зацікавлення проблемами початкової, середньої й вищої освіти в Німеччині, формують чітке наукове уявлення про структуру цих освітніх складників, а також про особливості їх організації і змісту. Водночас специфіка організації навчального процесу в межах післядипломної освіти дорослих, до якої належить і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, потребує спеціального дослідження, важливість якого не становить сумнівів на сучасному етапі [169].

Німеччина – федеративна держава, до складу якої нині входить 16 земель-суб'єктів (10 із них – так звані старі землі, що перебували у складі Західної Німеччини; 6 земель утворено на території колишньої НДР: Берлін, Мекленбург – Передня Померанія, Бранденбург, Саксонія, Саксонія-Ангальт, Тюрингія). Згідно з Конституцією, коло питань у сфері реалізації державних повноважень і виконання державних завдань перебуває в компетенції федерального центру та суб'єктів. Федеральні землі мають уповноваження й суверенітет у галузі культури (Kulturhoheit), можуть ухвалювати законодавчі акти, що стосуються шкільної, вищої освіти, освіти дорослих і підвищення кваліфікації.

Досліджуючи перспективні напрями розвитку педагогічної освіти в Німеччині, О. Мартинова диференціює позитиви й негативи чинної структури освіти. Децентралізація управління системою освіти Німеччини вможливорює різноманіття, орієнтацію на розв'язання проблем і задоволення безпосередніх потреб громадян у демократичній державі, максимальне врахування особливостей суб'єкта федерації, специфіки організації процесу підготовки фахівців відповідно до їхніх конкретних потреб. Водночас децентралізація зумовлює численну кількість відмінностей у системі освіти. На підставі аналізу думок багатьох європейських педагогів О. Мартинова

стверджує, що децентралізоване управління освітою в Німеччині є радше недоліком, ніж перевагою, оскільки породжує відмінності в кожній землі, що позначається на статусі навчальних закладів, які готують спеціалістів одного рівня кваліфікації; нерівноправність атестатів і дипломів; диференційні явища в організації навчальної діяльності, у термінах навчання, а також у узгодженні навчальних планів, неоднакових вимогах до абітурієнтів. Відмінності в організації навчання на рівні земель призводять до невідповідності в рівноцінних освітніх структурах, перешкоджаючи взаємодії між суб'єктами, а також знижуючи рівень приватної і професійної мобільності. З огляду на це постає необхідність у координуванні системи освіти для налагодження взаємодії між землями [169, с. 25–26; 203].

Питання сучасної підготовки й підвищення кваліфікації відображено у важливих документах міжнародних організацій, що затверджені на початку XXI ст.: ОЕСР / ЮНЕСКО «Учителі для шкіл майбутнього: аналіз усеосвітніх показників у галузі освіти 2001 р.» («Teachers for Tomorrow's Schools: analysis of the World Education Indicators»); доповідь Світового банку «Навчання впродовж життя в умовах нової економіки» («Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries»); доповідь ОЕСР «Залучення, розвиток і збереження ефективних вчителів» («Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers»), підготовлена за результатами міжнародного дослідження. У представлених документах зроблено огляд стратегічних підходів і компенсаційних заходів, що застосовують уряди різних країн для залучення кваліфікованих учителів до роботи з дітьми, стимулюючи професійний саморозвиток. Особлива увага зосереджена на таких аспектах, як порівняння вимог до професійної компетентності нинішнього й майбутніх поколінь учителів; зміна ролі вчителя в освітньому процесі внаслідок переходу до ери інформаційного суспільства. Запропоновано рекомендації щодо створення умов для підвищення професійного рівня й соціального статусу шкільних учителів та ін. Незважаючи на рекомендаційний характер, міжнародні документи мають

вагомий вплив на освітню політику, педагогічний світогляд і розроблення основних нормативно-правових актів, значущих у контексті розвитку систем післядипломної педагогічної освіти в багатьох країнах світу, зокрема й в Україні [158].

Вивчаючи загальні тенденції в підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів за кордоном, В. Пашков підсумовує, що підготовку вчителів і підвищення їхньої кваліфікації в розвинених закордонних країнах, зокрема в Німеччині, можна назвати цілою індустрією. Водночас слід визнати, що педагогічні й соціальні ідеали все ще породжують багато проблем. У країнах-членах Європейського Союзу більш ніж півмільйона студентів педагогічних ВНЗ здобуває первинну педагогічну освіту в тисячах навчальних закладів, а підвищенням кваліфікації охоплені понад чотири мільйони вчителів. Доказом уваги до аналізованої проблеми в усіх розвинених країнах Заходу слугує ріст інвестицій у систему підвищення кваліфікації. Цей процес став особливо помітним, починаючи з 90-х рр. [204].

Сьогодні в країнах Заходу система підвищення кваліфікації має найрізноманітніші види й форми, причому її успішний розвиток став результатом рішень, ухвалених на державному рівні. Незважаючи на відмінності в системах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів України й інших держав, варто виокремлювати загальні важливі тенденції, осмислення яких допоможе схарактеризувати вітчизняні реалії, зміцнити позитиви й екстраполювати найцікавіші елементи в українську практику.

Згідно із Законом, що набув чинності у 2002 р. та стосувався підготовки педагогічних кадрів, а також відповідно до постанови

(п. 9 розділу 4 Усезагального Кодексу законів про працю), у Німеччині учителі-практики повинні обов'язково підвищувати свою кваліфікацію, відвідуючи заплановані державні заходи, лекції, організовуючи самостійну роботу над поліпшенням власної професійної компетентності [97, с. 142–150]. У кодексі Закону про працю (п. 3, розділ 3), що регламентує діяльність державних службовців, зазначено, що саме земля, тобто керівна

особа системи підвищення кваліфікації, відповідає за підвищення кваліфікації педагогів [205]. Систематизація нормативно-правової бази у сфері підвищення кваліфікації дає змогу схарактеризувати структуру досліджуваного процесу (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

**Нормативно-правова документація, що регулює
процес підвищення кваліфікації вчителів у Німеччині**

Рівень	Нормативно-правова документація
Державний	Державні програми, які охоплюють управління системою загальної, професійної та вищої освіти.
Земельний	Систематизація загальних посадових обов'язків, Закон про взаємодію шкіл, Загальний шкільний закон; рамкові системи «Зміцнення школи», «Забезпечення якісної діяльності закладів освіти і належний їх розвиток».
Регіональний	Інформаційні матеріали щодо підвищення кваліфікації вчителів і керівників закладів освіти при окружних урядах, відомості про зміст та організацію заходів із підвищення кваліфікації вчителів, керівників закладів освіти при окружних урядах.
Шкільний	Внутрішня документація школи, тобто програми розвитку освітніх закладів, плани позашкільних занять, плани навчальних занять, плани, що стосуються підвищення кваліфікації педагогічних кадрів школи на шкільному рівні.

Аналіз нормативно-правової документації, історичних джерел спонукає до висновку про те, що заходи, спрямовані на підвищення кваліфікації, на земельному рівні проводять школи в межах міністерства, на рівні земельного інституту – школи, у регіональному вимірі – відділи освіти при окружних урядах, організаціях, які контролюють діяльність у закладах освіти; на місцевому рівні – у межах шкільних відомств; на шкільному рівні – у

зкладах освіти. У таблиці 2.3 подано більш докладну інформацію про інститути й організації, які пропонують підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у федеральних землях Німеччини.

Таблиця 2.3

**Заклади освіти, що пропонують
підвищення кваліфікації вчителів у Німеччині**

Федеральна земля	Перелік і назва закладів освіти
Баварія	Академія підвищення кваліфікації вчителів та управління персоналом (м. Диллінген). Державний інститут шкільної якості й досліджень у сфері освіти (м. Мюнхен).
Баден-Вюртемберг	Академія підвищення кваліфікації шкільних учителів (м. Комбург, Ельсінген). Інститут шкільної практики (м. Штутгарт). Портал підвищення кваліфікації вчителів Федеральної землі Баден-Вюртемберг.
Берлін Бранденбург	Інститут шкільної практики (м. Бранденбург, м. Берлін).
Бремен	Інститут шкільної практики (м. Бремен). Інститут підвищення кваліфікації вчителів (м. Бремерхафен).
Гамбург	Інститут шкільної практики і навчання вчителів (м. Гамбург).
Гессен	Інститут підвищення якості освіти (м. Вісбаден). Комітет із навчання вчителів (м. Франкфурт). Державні шкільні комітети.
Мекленбург- Форпоммерн	Інститут шкільної практики і освіти у Федеральній землі Мекленбург-Форпоммерн (м. Шверин).
Нижня Саксонія	Комітет шкільної практики і навчання вчителів

	Нижньої Саксонії (м. Гільдесгейм).
Північний Рейн-Вестфалія	Підвищення кваліфікації в обласному уряді. Міністерство освіти Федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія.
Рейнланд-Пфальц	Інститут підвищення кваліфікації вчителів, які працюють у школі, і психологічного консультування (м. Шпейер).
Саарланд	Інститут педагогіки і технічних засобів навчання (м. Саарбрюкен-Дудвейлер).
Саксонія	Саксонський інститут освіти Саксонське агентство освіти. Портал підвищення кваліфікації вчителів.
Заксен-Анхальт	Інститут підвищення кваліфікації, досліджень у сфері освіти і перепідготовки вчителів (м. Галле-Заале).
Шлезвіг-Гольштейн	Інститут підвищення якості освіти в Шлезвіг-Гольштейні.
Тюрингія	Тюрингський інститут підвищення кваліфікації вчителів (м. Берка).

Крім того, у Німеччині працюють також інститути підвищення кваліфікації вчителів недержавного фінансування, інститути підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, фінансування яких відбувається з бюджету. Узагальнений перелік таких освітніх закладів подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

**Перелік інститутів підвищення кваліфікації педагогів
недержавного й бюджетного фінансування в Німеччині**

Федеральна земля	Перелік і назва закладів освіти
Північний Рейн-Вестфалія	Інститут підвищення кваліфікації вчителів (м. Мюльгейм).

	Інститут Коменнус (м. Мюнстер).
Рейнланд-Пфальц	Інститут підвищення кваліфікації і перепідготовки вчителів (м. Мейнц). Інститут підвищення кваліфікації і перепідготовки вчителів Євангелістської церкви у Федеральній землі Рейнланд-Пфальц.
Заарланд	Інститут підвищення кваліфікації і перепідготовки вчителів (м. Заарбрюкен).
Баварія	Педагогічний інститут (м. Нюрнберг). Педагогічний інститут (м. Мюнхен).

Отже, нині про підвищення кваліфікації дбає насамперед держава. Кожна земля має свої нормативно-правові акти щодо післядипломної освіти й підготовки вчителів (спеціальні закони про підготовку вчителів, регулятивні акти, як-от декрети, накази, постанови тощо). У всіх федеральних землях, які мають право проводити заходи з підвищення кваліфікації викладачів, існують особливі центральні заклади. Також організовують регіональні заходи, спрямовані на підвищення кваліфікації. У межах компетенції шкільного контролю теж сформульовано пропозиції стосовно окресленого питання. На шкільному рівні кваліфікацію підвищують упродовж певного часового проміжку (два чи три дні в навчальний рік), у цей період можливе використання робочого часу для розв'язання, обговорення актуальних проблем, пов'язаних із професійною діяльністю [203, с. 113; 206].

С. Синенко наголошує, що в законодавстві всіх західноєвропейських країн професійна освіта витлумачена як право і як моральний обов'язок учителя. У всіх країнах Європейського Союзу право на післядипломну професійну освіту є професійним правом, проте реалізувати його вкрай проблематично. Права та обов'язки вчителів рідко втілені в життя насамперед через фінансові причини. Водночас навчання має позитивний ефект тільки тоді, коли воно є бажаним і вільно обраним учителем. Звідси

впливає, що післядипломна професійна освіта повинна проходити в контексті демократичних процедур, пов'язаних зі сприянням автономії вчителя [88, с. 40–41].

Н. Джемільова зазначає, що в Німеччині процес підвищення кваліфікації й перекваліфікації педагогічних кадрів часто організовують в академіях або в інститутах підвищення кваліфікації. Вище наголошено, що німецькі вчителі повинні поліпшувати свою кваліфікацію на добровільних засадах, саме це призводить до того, що педагоги уникають або взагалі відмовляються покращувати власний фаховий рівень. За результатами одного з опитування вчителів, проведеного в Німеччині, з'ясовано основні причини відмови від курсової підготовки: сформованість навчальної групи (34 % жінок і 42 % чоловіків), сімейні обставини, які заважають залишати дім (33 % і 14 % відповідно), відсутність кандидата для заміни уроків (18 % і 26 %), велика зайнятість колег (25 % та 21,5 %). Окрім того, названі професійна та особиста зайнятість, небажання залишати клас, відсутність цікавих пропозицій, а також навчання за власний рахунок, небажання підвищувати кваліфікацію, незручність проїзду, відсутність потреби в підвищенні кваліфікації, незручність у часі проведення заходів, спрямованих на поліпшення вмінь, знань і навичок.

Порівняльний аналіз доводить, що в усіх досліджуваних країнах, зокрема в тих, які відстають в економічному розвитку, держава надає пільги й заохочує вчителів до підвищення кваліфікації. Влада організовує національні та зарубіжні поїздки, щоб учителі могли ознайомитися з позитивним досвідом роботи, надає учителям методичні матеріали, спеціальні відпустки для підвищення кваліфікації [207].

Так, у Федеральній землі Баварія зміст і структура навчального процесу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів залежать від потреб конкретної школи. Учасники навчального процесу не залишають шкільну практику для закріплення у своїй діяльності нових концепцій і формування нових компетенцій. Якісно спланований навчальний процес підвищення

кваліфікації варто характеризувати за такими критеріями: можливість безпосереднього впровадження змісту навчального процесу в освітню практику; навчання фундаментальних засад і фонових знань; презентація інноваційних елементів у шкільній практиці; двосторонній обмін досвідом між учителями; надання конкретних матеріалів і допомога в організації навчальних занять; залучення до тривалого процесу спостереження за професійною діяльністю та її оцінювання [127].

Позашкільний процес навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів Німеччини проходить у формі зустрічей педагогів із різних шкіл. На цих зібраннях учителі активно обговорюють особливості викладання та спеціальні питання з предмета, що посідають одне з центральних місць у загальному переліку проблематики.

Посутню роль у процесі навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів Німеччини відіграє світова мережа Інтернет, що дає змогу організовувати навчальний процес, не відходячи від комп'ютера вдома. У ході навчального процесу доцільна участь «online», що допомагає ознайомитися з програмою, особливостями її перебігу, налагодити ефективну співпрацю з іншими учасниками, обмін накопиченим досвідом.

Незважаючи на неспростовне значення курсового процесу навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, найголовніших цілей, спрямованих на розвиток професійних якостей, досягають у ході самостійного навчання вчителів. В останні десятиліття дослідники наголошують на унікальній значущості самоосвіти. Самостійний процес навчання характеризують як прагнення вчителя зреалізувати власні професійні цілі. Така діяльність зумовлена особистими потребами. Компетентні спеціалісти у сфері підвищення кваліфікації називають самостійне навчання ефективним засобом для розвитку самостійності мислення вчителя, його вміння бути відповідальним за ухвалені в професійній роботі рішення. Не менш важливим є той факт, що вчитель, який

неперервно самостійно навчається, не припиняє постійної самоосвіти, слугує найкращим прикладом для учнів [127, с. 35].

На сучасному етапі в Німеччині розроблено нові форми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, що прогнозують більш ефективний та модернізований навчальний процес. Серед таких форм варто назвати модерацію (із латинської мови слово «moderatio» означає керування, управління). Роль модератора виконує керівна особа. Ця форма навчання, розроблена на початку 70-х рр. німецькими вченими і практиками К. Клеберт (K. Klebert) [208], М. Нойланд (M. Neuland) [209], М. Хартманн (W. Hartmann) [210], В. Циммерманн (W. Zimmermann) [211], набула популярності в Європі. До основних завдань модерації належать психологічні й соціологічні моменти, спрямовані на налагодження сприятливої атмосфери для кожного учасника, створення оптимальних умов для реалізації поставлених цілей і завдань. Модерація може поставати як форма підвищення кваліфікації, як сукупність методів ведення навчального процесу з учасниками, як дидактичний прийом і як теоретична основа навчання. Особливість навчального процесу полягає в тому, що, по-перше, кожен учасник водночас стає викладачем, по-друге, розв'язання проблем професійного характеру відбувається шляхом обміну знаннями й педагогічним досвідом. Атмосфера психологічного комфорту, що панує в групі, сприятливо впливає на роботу учасників навчального процесу. Керівник навчального процесу (модератор) не є лектором, його радше можна назвати співучасником, який допомагає підтримувати активну роботу в групі й проводити заняття на належному рівні. Проблеми, які допомагає розв'язати модерація – це проблеми школи та вчителя, їх аналізують, використовуючи професійний досвід учасників процесу підвищення кваліфікації. Глобальний характер завдання скеровує на осмислення педагогічного досвіду й оволодіння ним для застосування в школі.

Групи учасників модераторських семінарів формують не за територіальним принципом, а за професійними потребами. Мета проведення

семінарів полягає не лише в підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів, а й у підготовці модераторів належного рівня для навчання колег розв'язувати різноманітні проблеми [212].

У ході дослідження відомих форм організації процесу підвищення кваліфікації німецьких педагогів зафіксовано й новітні форми організації післядипломної освіти, зокрема «модель неперервного тренінгу». Навчальний процес під час тренінгу організують так, щоб максимально втілити в життя основну мету, яка передбачає опанування педагогами майстерності конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації, що виникають через порушення дисципліни. Попарно вчителі намагаються знайти правильний вихід із конфліктної ситуації, у разі появи певних труднощів можна звернутися по консультаційну допомогу, надання рекомендацій стосовно подолання конкретної проблеми.

Згідно з «гамбурзькою моделлю», навчальний процес у межах підвищення кваліфікації педагогів зорієнтовано на задоволення суб'єктивних інтересів педагогічних кадрів.

«Супервізія» проходить у формі консультування педагогів. Мета консультування полягає в оцінюванні їхньої професійної діяльності. Процес навчання за формою консультування передбачає групову роботу учасників, подолання стресових, конфліктних ситуацій у взаємодії з колегами, сприяє безперервному професійному зростанню, поліпшенню співпраці між колегами й різними структурними підрозділами школи або її освітнього простору.

«Секвенція» уможливорює вдосконалення професійної майстерності вчителя. Відповідно до цієї форми підвищення кваліфікації, навчальний процес організують шляхом поєднання повсякденної роботи в школі з відвідуванням заходів із підвищення кваліфікації. Секвенція охоплює тривалий навчальний процес, у якому отримання результатів відтерміноване в часі. Екстраполяція знань, отриманих під час підвищення кваліфікації, у

повсякденну практику школи вимагає достатньо часу для ретельної перевірки конкретного нововведення, аналізу умов його впровадження [79, с. 77–77].

Різноманітність форм навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів безпосередньо залежить від методів підвищення кваліфікації. Досліджуючи найбільш продуктивні методи навчання, що застосовують у ході процесу підвищення кваліфікації в Німеччині, О. Гладкова виокремлює тренінги; комп'ютерне навчання; аналіз конкретних, практичних ситуацій; ділові й рольові ігри.

Сучасне життя диктує оновлені правила, які поширюються й на сферу освіти. Реагуючи на виклики часу, в освіті впроваджують інтерактивні технології навчання, дбаючи про створення психологічного комфорту, що стає провідним чинником у виборі слухачами освітніх форм і методів. Інтерактивне навчання полягає в організації навчального процесу, що охоплює одночасно всіх учасників (усі отримують змогу осмислювати те, про що вони знають і думають). Атмосфера взаємної підтримки й доброзичливості створює ідеальні умови для спільної діяльності, унаслідок якої кожен робить вагомий внесок, відбувається обмін знаннями, ідеями та способами діяльності.

Тренінг – найбільш популярний метод навчання, що дає змогу зосередити основну увагу на практичному відпрацюванні досліджуваного матеріалу. Моделюючи спеціально задані ситуації, учасники навчального процесу розвивають і закріплюють необхідні знання й навички, змінюють своє ставлення до власного досвіду та до використовуваних у роботі підходів.

Програмоване навчання передбачає високий ступінь структуризації матеріалу й поетапного оцінювання рівня його засвоєння. За умов програмованого навчання інформацію представляють невеликими блоками в друкованому вигляді або на моніторі комп'ютера. Після закінчення роботи над певним блоком виконують низку завдань, результат виконання яких демонструє ступінь оволодіння матеріалом. Темп, у якому проходить процес

навчання, корегують відповідно до потреб кожного з учасників. Отже, на сучасному етапі суспільного розвитку процес навчання, організований за допомогою комп'ютера, стає важливим і невід'ємним складником інших методів навчання, які активно застосовують у практиці підвищення кваліфікації педагогічних і керівних кадрів вищої школи в Німеччині.

Навчальна дискусія відбувається у формі групових дискусій із конкретних питань. Групи комплектують порівняно невеликі (приблизно 6–15 осіб). Дискусія як колективне обговорення може мати різний характер залежно від досліджуваного процесу, рівня його проблемності та, як наслідок, висловлених суджень. Для викладача, який організовує навчальну дискусію, результат, зазвичай, заздалегідь відомий. Мета полягає в пошуку, що повинен привести до об'єктивно відомого, але, на думку учнів, суб'єктивно нового значення.

Аналіз конкретних практичних ситуацій – найпопулярніший метод у західній практиці підвищення кваліфікації керівних кадрів. Цей метод передбачає перехід від методу накопичення знань до методу діяльності, що орієнтує на практику реальної діяльності педагога й керівника. Це один із найбільш випробуваних у німецькій практиці підвищення кваліфікації керівних кадрів метод, що допомагає сформувати навички ухвалення рішень і розв'язання проблем. Метод покликаний навчити слухачів аналізувати інформацію, діагностувати ключові проблеми, обирати й оцінювати альтернативні шляхи їх розв'язання, знаходити оптимальний варіант і формулювати програми дій. Аналізуючи конкретні ситуації, потрібно зважати на об'єднання індивідуальної роботи учасників навчального процесу з проблемною ситуацією та на групове обговорення пропозицій, підготовлених кожним членом групи. Це допомагає розвивати навички командної роботи, розширює можливості для подолання типових проблем у межах окресленої навчальної тематики. Результат, якого досягають учасники в ході індивідуального аналізу, обговорення в групі, моніторингу проблем і,

зрештою, знаходження вибору дій та шляху їх виконання, – це розвинені навички аналізу й планування.

«Ділові ігри» – методи навчання, що передбачають комплексну рольову гру з різними учасниками, які мають часто протилежні інтереси та повинні ухвалити певне спільне рішення після закінчення гри або в її ході. Рольові ігри допомагають формувати такі важливі ключові риси педагогів і керівників освітніх установ, як комунікативні здібності й толерантність, уміння працювати в малих групах, самостійність мислення тощо. Завдання викладача – заздалегідь методично підготуватися до проведення рольових ігор, передбачити кінець і зробити належні висновки [79, с. 78–81].

У контексті аналізу інтерактивних методів навчання, які використовують у програмах підвищення кваліфікації педагогічних працівників і керівних кадрів освітніх установ Німеччини, слід зазначити, що вони покращують здатність педагогів і керівників різних рівнів виявляти та структурувати проблеми, збирати й аналізувати інформацію, знаходити тотожні рішення та вибирати потрібну варіацію, виконуючи індивідуальну роботу чи взаємодіючи з іншими працівниками.

Високий рівень занять, проведених викладачами системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, сприяє тому, що кожен слухач курсів отримує реальну допомогу в подоланні професійних труднощів, а також доступ до необхідної інформації. До провідних завдань організації навчального процесу в межах підвищення кваліфікації вчителів Німеччини належить формування таких якостей, як: творчий підхід, наукова спрямованість, уміння інтегрувати різні методи та прийоми освіти. Нині мета організації навчального процесу в руслі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів Німеччини полягає в тому, щоб зробити вдосконалення якості професіоналізму вчителів безперервним процесом.

Висновки до другого розділу

Усебічний аналіз документів, які координують підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині, дає підстави стверджувати, що підвищення кваліфікації вчителів орієнтоване на постійне розширення курсів та освітніх програм, на оновлення окремих компонентів навчального процесу, активізацію методичної роботи з огляду на вимоги часу. Унаслідок проведеного дослідження підсумовано, що післядипломна педагогічна освіта в Німеччині організована за децентралізованим принципом і реалізована на міжземельному, земельному, регіональному, шкільному та індивідуальному рівнях.

Система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів як процес постійного вдосконалення фахівця безпосередньо залежить від неперервності освіти. Педагоги мають право обирати спосіб підвищення власної кваліфікації: навчання в традиційному освітньому закладі; навчання на різноманітних курсах, без отримання офіційного документа; самонавчання і складання в подальшому іспиту з правом одержання офіційного документа; заходи, спрямовані на підвищення кваліфікації певної групи фахівців.

Доведено, що в Німеччині активно поширюють технології супервізії як інноваційної форми підвищення кваліфікації працівників освіти. У розділі наголошено, що для організації навчального процесу в системі безперервної освіти найбільш результативною є технологія дистанційного навчання. Характерні риси дистанційного навчання педагогічних кадрів у системі підвищення кваліфікації в Німеччині – гнучкість, модульність, економічна дієвість, спеціалізований контроль якості освіти, використання в освітньому процесі спеціалізованих технологій і засобів навчання, залучення сучасних засобів передання освітньої інформації. Таке навчання допомагає заощаджувати час, працювати в зручному режимі вдома, обмінюватися досвідом із колегами та співпрацювати з ними.

Унаслідок дослідження системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів Німеччини зроблено висновок, що вся система підготовки педагогічних кадрів являє собою гнучку систему, яка виконує завдання сучасного процесу освіти в межах положень Болонської угоди: підвищення цінності європейської вищої освіти, упровадження системи кредитів за типом ECTS – європейської системи розрахунку залікових одиниць трудомісткості – як належного засобу підтримки масштабної студентської мобільності; зміцнення науково-технічного, соціального й інтелектуального потенціалу Європи; досягнення сумісності систем вищої освіти; створення єдиної зони вищої освіти, що сприяє мобільності жителів різних країн, працевлаштуванню; досягнення конкурентоспроможності європейських університетів; контроль якості освіти.

На основі наукової рефлексії порушеної проблеми зазначено, що структура системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів Німеччини складається з різноманітних традиційних та інноваційних форм вдосконалення професійної майстерності вчителів, навчальний процес повністю залежить від форми, яку обирають для підвищення кваліфікації. До форм підвищення кваліфікації німецьких педагогічних кадрів належать: внутрішньошкільне підвищення кваліфікації, навчальні курси, семінари, педагогічні конференції, «гамбурзька модель», кооперативні заходи, дистанційне підвищення кваліфікації, «модель неперервного тренінгу», майстер-класи, курси перекваліфікації, педагогічні конференції, секвенції, консультування й модерація.

РОЗДІЛ 3

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ НІМЕЧЧИНИ ТА УКРАЇНИ

У третьому розділі проаналізовано особливості розвитку навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів в Україні; виконано порівняльну характеристику організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів України та Німеччини.

3.1. Особливості розвитку навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів в Україні

Проблема становлення й розвитку підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні – предмет наукового зацікавлення провідних діячів як минулого, так і сьогодення. Класики вітчизняного освітнього руху: А. Макаренко, І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський – акцентували на суспільній значущості вчителя, важливості його високої професійної підготовки, спроможності позитивно впливати на прийдешні покоління. В. Андрущенко, С. Гончаренко, Т. Десятов, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кремень, В. Олійник витлумачують процес удосконалення кваліфікації вчителів в Україні як дієвий метод не лише покращення фахових знань, умінь і навичок, а й поліпшення загальнокультурного рівня педагогічних кадрів [56; 31; 32; 21; 33].

Особливості неперервного навчання вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти досліджують В. Андрущенко [213], Б. Гершунський [55], А. Зубко [10], А. Кузьмінський [19], В. Луговий [44], Н. Ничкало [61], Є. Чернишова [214] та ін. Специфіка реформування післядипломної педагогічної освіти схарактеризована такими науковцями, як Л. Даниленко

[215], Н. Клокар [11], Н. Протасова [23; 24], М. Романенко [216], В. Семиченко [217] та ін.

Покращення освітніх програм, а також програм професійного розвитку вчителів, що вможливають прогресивну перебудову національної освітньої системи, безперечно, залежить від масштабних освітніх трансформацій у світі [218; 219]. В умовах швидкоплинних змін, яких зазнають усі сфери життєдіяльності людини, у час постійного оновлення інформації освіта вчителів не стане результативною, якщо її ототожнити з підвищенням кваліфікаційного рівня [220].

Коригування системи післядипломної педагогічної освіти України сьогодні запотребоване з огляду на швидкий ритм розвитку світового суспільства [114].

З огляду на плани підвищення кваліфікації працівники освіти повинні проходити післядипломне навчання в інститутах підвищення кваліфікації педагогічних працівників, інститутах післядипломної освіти або на спеціальних факультетах вищих педагогічних навчальних закладів. Післядипломна освіта у сфері вищої освіти – органічний складник національної системи освіти, що функціонує відповідно до Конституції України, Законів України «Про освіту» (1991 р.) [1], «Про загальну середню освіту» (1999 р.) [2], «Про позашкільну освіту» (2000 р.) [3], «Про професійно-технічну освіту» (1998 р.) [4], «Про вищу освіту» (2014 р.) [5], «Про наукову і науково-технічну діяльність» (1991 р.) [221], «Про інтелектуальну власність» (1993 р.) [222], «Про інноваційну діяльність» (2002 р.) [223], «Про професійний розвиток працівників» (2012 р.) [224], інших актів законодавства, що регламентують діяльність у галузі освіти України.

На сьогодні стан освіти в нашій державі регламентований низкою міжнародних документів, а також вітчизняних освітніх нормативно-правових актів про освіту. Міжнародний акт «Освіта і підготовка 2010 – Успіх Лісабонської стратегії залежить від термінових реформ» (Брюссель, 2004)

характеризує новації, пов'язані з необхідністю й доцільністю процесу перебудови системи освіти в Європі [225, с. 141; 226, с. 4–6].

Не менш важливий вплив на процес післядипломної освіти України мають «Загальноєвропейські принципи й підходи до компетентності та кваліфікації вчителів» (2005 р.). Цей нормативно-правовий акт трактує основні положення стосовно розвитку європейської системи освіти:

- на якості системи освіти позначається результативна підготовка працівників освіти й неперервне покращення їхньої професійної компетенції;
- спільна діяльність закладів, що спеціалізуються на підготовці й підвищенні кваліфікації вчителів, з освітніми організаціями, школами та з різноступеневими установами освіти;
- учитель, який володіє високим рівнем підготовленості та має багатий досвід у сфері освітньої діяльності, активно співпрацює з колегами й учнями для покращення процесу навчання, а також професійного зростання;
- учителі країн Європи, підвищуючи рівень власного професійного розвитку, долучаються до участі в різноманітних проектах і програмах міжнародного зразка [227, с. 2–4].

Учасники підсумкової колегії МОН України, що відбулася 17 серпня 2006 р., наголосили на значущості підвищення якості педагогічної освіти, що впливає на соціально-економічний розвиток суспільства. С. Ніколаєнко зауважував, що неконтрольована реорганізація вищих педагогічних навчальних закладів у класичні університети негативно позначилася на якості підготовки вчителів, оскільки в деяких новостворених класичних університетах необґрунтовано зменшили обсяг психолого-педагогічної підготовки, вилучено низку навчальних дисциплін («Вступ до спеціальності», «Основи педагогічної майстерності», «Методика викладання загальноосвітніх шкільних предметів із застосуванням комп'ютерної техніки», «Методика виховної роботи»), пропедевтичну, педагогічну (в оздоровчих дитячих таборах) практики та суттєво скорочено педагогічну практику в загальноосвітніх навчальних закладах [228, с. 1–20]. Такі умови

ускладнюють належну підготовку вчителів-початківців до практичної діяльності в освітньо-виховних закладах.

Проблемною вважають і сферу післядипломної освіти, зокрема вчителів. Унаслідок осмислення науково-педагогічної літератури, присвяченої дослідженню особливостей розвитку системи неперервної педагогічної освіти, виокремлено чинники, що гальмують розвиток на тлі інтенсивної модернізації науки, економіки й освіти України:

- обмежена реалізація принципу неперервності освіти як ключового елемента якісної організації системи післядипломної освіти вчителів;
- брак уваги в освітній практиці до результатів науково-педагогічних досліджень;
- радянський порядок організації підвищення кваліфікації вчителів (раз на 5 років із відривом від педагогічної діяльності);
- недостатньо розвинена додаткова (неформальна) освіта – відсутній моніторинг програмного й методичного забезпечення цієї сфери [229, с. 57–60].

Крім того, з'ясовано характерні особливості сучасної системи підвищення кваліфікації вчителів, що вмотивовують недостатню ефективність її функціонування: психологічна й професійна невідповідність учителів до сприйняття та упровадження інновацій в освітню сферу, нечітка система управління закладами підвищення професійної освіти на всіх рівнях; невідповідність стандартизованих професійних програм і навчальних планів сучасним вимогам освіти дорослих, недостатня кількість науково-методичних матеріалів [229, с. 318–320], високий ступінь формальності (примусовий характер навчання), інформативна модель навчання (невідповідність теоретичних знань практичній діяльності вчителів), відсутність альтернативних форм підвищення кваліфікації [19].

Національна концепція розвитку освіти наголошує, що для покращення сучасного освітнього стану у країні потрібно працювати над створенням більш доступної системи освіти, утверджувати неперервність навчання,

сприяти всебічному розвитку особистості на основі національного й громадянського виховання, збільшувати ефективність підвищення кваліфікації педагогів і працівників науки, поліпшувати економічний стан освіти і науки, оптимізувати якість мовної освіти, упроваджувати новітні інформаційно-комунікаційні технології, а також налагоджувати більш тісні взаємозв'язки з міжнародною освітньою сферою [230, с. 4–6].

Найважливіші напрями й потенціал реалізації ідей і положень Національної доктрини розвитку освіти протягом найближчих 10 років окреслено в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. Цей документ був проаналізований на III Всеукраїнському з'їзді працівників освіти та схвалений 2011 р. [231].

За підвищення педагогічної майстерності педагогічних кадрів відповідають заклади післядипломної освіти. Ефективність системи підвищення кваліфікації й перепідготовки педагогів також залежить від науково-педагогічного потенціалу професорсько-викладацького складу інститутів і центрів підвищення кваліфікації вчителів. Серед складників системи післядипломної освіти в Україні виокремлюють такі: академії, інститути післядипломної освіти всіх форм власності; інші юридичні особи, що провадять освітню діяльність, пов'язану з наданням послуг із післядипломної освіти; органи, які реалізують управління системою післядипломної освіти.

Кабінет Міністрів України через систему органів виконавчої влади: 1) утілює державну політику в системі післядипломної освіти; 2) організовує розроблення й виконання загальнодержавних та інших програм із питань післядипломної освіти; 3) розробляє і проводить заходи щодо створення матеріально-технічної бази й інших умов, необхідних для розвитку післядипломної освіти; затверджує концепцію оцінювання якості післядипломної освіти для формування національного рейтингу закладів післядипломної освіти стосовно їхньої досконалості, конкурентоспроможності; ухвалює в межах своїх повноважень нормативно-

правові акти з питань післядипломної освіти; контролює виконання законодавства про післядипломну освіту; спрямовує й координує в чинному порядку діяльність центрального органу виконавчої влади, що виконує державний нагляд (контроль) за діяльністю закладів післядипломної освіти незалежно від їхньої сфери управління та форми власності. Управління системою післядипломної освіти відповідно до повноважень реалізує центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки, молоді та спорту; інші центральні й місцеві органи виконавчої влади; органи місцевого самоврядування, до сфери управління яких належать академії, інститути післядипломної освіти; власник (власники) академії; інститут післядипломної освіти або вповноважений ним (ними) орган (особа). Безпосереднє управління у сфері професійного розвитку фахівців реалізують роботодавці шляхом організації професійного навчання фахівців, їх атестації.

Органи управління післядипломною освітою вивчають потребу в спеціалізації, підвищенні кваліфікації, стажуванні, інших формах післядипломної освіти; висловлюють пропозиції щодо формування держзамовлення на підвищення кваліфікації, стажування фахівців; подають до органу виконавчої влади пропозиції стосовно формування мережі навчальних закладів післядипломної освіти; затверджують (за погодженням із центральним органом виконавчої влади з формування та реалізації державної політики у сфері освіти і науки) статuti академій, інститутів післядипломної освіти, що перебувають у сфері їх управління або власності; залучають у порядку, передбаченому законодавством, органи громадського самоврядування та громадськість до розв'язання проблем, пов'язаних із розвитком післядипломної освіти. Акти центрального органу виконавчої влади з формування та реалізації державної політики у сфері освіти і науки, що стосуються питань післядипломної освіти та ухвалені в межах повноважень, є обов'язковими до виконання центральними й місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, до сфери управління яких належать академії, інститути післядипломної освіти,

власником (власниками) академій, інститутів післядипломної освіти або уповноваженим (ними) органом (особою), академіями, інститутами післядипломної освіти незалежно від форми власності.

До основних завдань академії, інституту післядипломної освіти, яким надано статус базового галузевого наукового й науково-методичного центру з питань післядипломної освіти, зараховують: вивчення, узагальнення, упровадження в практику закладів післядипломної освіти України вітчизняного й зарубіжного досвіду з питань післядипломної освіти; участь у розробленні базових вимог до освітнього та професійного рівнів кваліфікації працівників, підготовка науково-методичного забезпечення для професійної підготовки, підвищення фахового рівня й атестація фахівців; проведення фундаментальних, пошукових, прикладних наукових досліджень із проблем розвитку галузі; надання наукової, методичної, інформаційної, консультативної допомоги закладам післядипломної освіти; підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації для системи післядипломної освіти; підвищення фахового рівня педагогічних та науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів, закладів післядипломної освіти, які реалізують підготовку, спеціалізацію, підвищення кваліфікації, стажування фахівців за видами економічної діяльності; об'єднання зусиль закладів післядипломної освіти певної галузі щодо проведення міжнародних, усеукраїнських і регіональних науково-практичних конференцій, семінарів, нарад та інших науково-практичних заходів із проблем післядипломної освіти [232].

Інститути післядипломної педагогічної освіти в Україні належать до категорії вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації. Це дає змогу працівникам освіти підвищувати рівень своєї кваліфікації, здобутої в закладі освіти, покращувати знання, уміння за спеціальністю або проходити перепідготовку педагогічних кадрів усіх ланок.

Виникнення перших інститутів післядипломної освіти в Україні датоване 30-ми рр. XX ст. Інститути післядипломної педагогічної освіти

входять до загальної системи післядипломної освіти України, функціують відповідно до правових норм Конституції України, Законів України «Про освіту».

Обласні та Київський міські інститути післядипломної педагогічної освіти керуються власними нормативно-правовими актами у сфері освіти України. Обсяг правил, які регулюють його правовий стан, затверджують місцеві органи державної виконавчої влади та органи місцевого самоврядування. Інститут погоджує й моніторить роботу районних (міських) методичних служб, надає рекомендації щодо їхньої діяльності, а також створює в регіоні науково-методичну базу. Замовниками послуг із підвищення кваліфікації працівників освіти є Міністерство освіти і науки України, управління освіти і науки обласних, Київської міської державної адміністрації, заклади освіти. До завдань Міністерства освіти і науки України та Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти Національної академії педагогічних наук України, що наразі має назву Університет менеджменту освіти, належить наукове й методичне забезпечення післядипломної педагогічної освіти. За науково-методичне забезпечення системи загальної середньої освіти відповідає Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти Національної академії педагогічних наук України.

Атестація, надання ліцензії та акредитація інститутів відбуваються в чинному порядку, що регламентує Закон України «Про освіту» [1, с. 11–38], «Про вищу освіту» [5, с. 5–12], «Про загальну середню освіту» [2, с. 103–126]. Навчальний процес у закладах післядипломної освіти організовують відповідно до законодавства України. Правила організації навчального процесу в закладах післядипломної освіти затверджує центральний орган виконавчої влади з формування й реалізації державної політики у сфері освіти і науки. Система інститутів післядипломної педагогічної являє собою фундамент, на якому базована більшість інноваційних процесів в освіті України, тому необхідно вчасно виявляти й

розвивати в ній нові напрями відповідно до вимог суспільства перед галуззю освіти.

Структура інституту підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні докладно схарактеризована в дослідженні Ю. Несіна [142]. Організацію інституту регламентує власник за поданням ректора (директора) відповідно до Положення про державний вищий заклад освіти, що затверджене постановою Кабінету Міністрів України, і статуту інституту з огляду на специфіку й потреби регіону. Структурними підрозділами інституту є факультети, кафедри, центри, відділи, сектори, наукові, науково-методичні лабораторії тощо. До складу інституту можуть входити інші навчальні, наукові, науково-методичні й виробничі підрозділи, зокрема філії. Інститут може мати у своєму складі підрозділи перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів, лабораторії, навчально-методичні кабінети, бібліотеки, обчислювальні центри, навчально-виробничі і творчі майстерні, навчально-дослідницькі господарства, виробничі структури, видавництва, заклади культурно-побутового призначення та інші підрозділи, діяльність яких не заборонена чинним законодавством.

Організація процесу навчання в системі підвищення кваліфікації – це закономірна низка елементів у просторі та часі, що впливає на закономірне співвідношення обсягу їхньої інтенсивності, погодженості всіх основних функцій. Структурований процес навчання зумовлює взаємодію навчального процесу закладів підвищення кваліфікації із зовнішнім середовищем, його якісні особливості. Осмислення особливостей структури процесу навчання дає змогу максимально точно характеризувати особливості організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів для його вдосконалення [142].

У навчальному процесі закладів післядипломної освіти домінує принцип взаємодії, взаємонавчання, взаємного впливу, співавторства й партнерства. Безперечно, кінцевий вибір слухача заходів із підвищення кваліфікації повинен бути узгоджений із куратором, адміністрацією й мати

на меті полегшення його навчання. Л. Гатяш, В. Лупич зауважують, що в Інституті підвищення кваліфікації розроблена система курсової підготовки за такими формами:

- категорійність;
- обов'язкове відвідування курсів раз у 5 років;
- різнорівневий добір слухачів із залученням учителів-лідерів;
- діагностика рівня навчально-виховного процесу та поточних результатів курсового навчання, окреслення набору педагогічних завдань, аналіз зафіксованих проблем;
- творче впровадження новітніх педагогічних досягнень [233].

Стандартизація контролю процесу навчання в системі післядипломної освіти передбачає контроль за ходом роботи, виконання запланованих завдань викладачами та організаторами навчання й самоконтроль слухачами результатів свого учіння, досягнення цілей. Ця галузь освіти потребує впровадження спеціальних форм і методів контролю, де основна роль належатиме самоперевірці, самоконтролю. Такий метод допомагає гарантувати зворотний зв'язок, отримання інформації про хід виконання завдань у процесі викладання й учіння. Особливо дієвими стають методи навчання й контролю у формі діалогу. Опитування, співбесіди, обговорення, диспут, засідання за круглим столом дають змогу всім учасникам процесу висловитися, запропонувати власний варіант розв'язання проблеми, продемонструвати рівень своїх знань, умінь і навичок. Описані форми роботи створюють сприятливі умови для обміну інформацією між учасниками, порівняння власних думок, досвіду, припущень, ідей, перевірки їхньої правдивості, раціональності з аналогічними якостями колег. Нині необхідно доповнювати, коригувати й регулювати зміст та організацію процесу навчання закладів освіти, які спеціалізуються на підвищенні рівня професійної компетентності вчителів [234].

У різних регіонах України освітню політику професійного розвитку педагогів формують через методичну роботу з педагогами, що узгоджена з

особливостями, потребами й ресурсами кожної області, зорієнтована на педагогічну діяльність учителів, директорів навчальних закладів, підвищення їхньої кваліфікації. Методичну роботу з педагогами на районному рівні організовують в обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти та в загальноосвітніх школах і навчальних закладах нового типу. Така діяльність оптимізує самоосвіту, самовдосконалення педагогів, впливає на індивідуальне опрацювання вчителем науково-методичної теми (розроблення й проведення різних експериментальних досліджень, проектів, упровадження інновацій у навчальний процес освітнього закладу) та на групову роботу [235, с. 9–10]. Розрізняють дві форми методичної роботи: індивідуальна й колективна. До індивідуальних форм методичної роботи належать: самоосвіта; стажування; наставництво; індивідуальні консультації. Серед колективних форм методичної роботи виокремлюють: шкільні (міжшкільні), районні (міські) методичні об'єднання вчителів, вихователів, класних керівників; предметні кафедри; постійні та епізодичні семінари для вчителів, вихователів, директорів навчально-виховних закладів, їхніх заступників; педагогічні читання, виставки, конференції; опорні школи; школи передового досвіду; школи стажистів і молодих учителів; творчі групи, клуби творчих педагогів; ярмарки педагогічної творчості; тижні педагогічної майстерності; фестивалі педагогічних ідей; презентації методичних новинок тощо.

За організацію методичної роботи в школі відповідають заступники директора з навчальної та виховної роботи. У навчальному закладі передбачений методичний кабінет, що пропонує методичну літературу, педагогічну пресу, плани, конспекти, методичні розробки, тексти доповідей, матеріали атестацій та ін. Основний вид методичної діяльності в школі – це методичне об'єднання вчителів, що проводять за наявності в школі не менше ніж 5 учителів одного й того самого предмета. Якщо ж потрібна кількість учителів відсутня, організовують одне міжшкільне об'єднання в одній зі шкіл. Окремо працює методоб'єднання класних керівників, учителів початкових класів, вихователів (у школах-інтернатах). Методичні об'єднання

очолюють найкращі вчителів, які мають великий трудовий досвід. Засідання методичних об'єднань відбуваються зазвичай двічі протягом семестру. Кожен загальноосвітній навчально-освітній заклад має методичну тему, опрацювання якої є завданням усього педагогічного колективу. Розробляючи тему, учителі можуть виконувати груповий методичний проект, готувати індивідуальні повідомлення, реферати, доповіді для виступу на засіданні методоб'єднання, творчої групи або на педагогічних читаннях, науково-практичній конференції.

У процесі педагогічної діяльності працівник освіти збагачує власні знання, уміння й навички, які у своїй єдності відображають його педагогічний досвід. Серед фахівців освіти є такі, які працюють не за загальними стандартами, власноруч створюючи нові форми, прийоми, методи, засоби навчання й виховання, цілісні навчально-виховні системи, педагогічні технології або творчо та ефективно використовують досвід інших, досягаючи при цьому високих результатів навчання й виховання учнів. Надбання таких учителів називають передовим педагогічним досвідом, що характеризують за низкою критеріїв: актуальність досвіду; педагогічна новизна в діяльності вчителя; висока результативність і ефективність; відповідність досягненням сучасної педагогічної науки; стабільність; можливість творчого використання досвіду іншими педагогами.

За рівнем новизни передовий педагогічний досвід поділяють на зразковий (учитель творчо використовує здобутки інших педагогів); новаторський (учитель вдається до вдосконалення окремих прийомів, методів і форм роботи або ж створює нові навчально-виховні системи, організовує експериментальну роботу) [236]. Найбільше зацікавлення для дослідників становить саме новаторський досвід. Здобутки педагогів оцінюють шляхом внутрішньошкільного контролю, фронтальних перевірок, конференцій, педагогічних читань. На практичному рівні передовий педагогічний досвід підсумовують директори навчальних закладів, їхні заступники, учителі, методисти обласних інститутів післядипломної освіти.

У науковому вимірі передовий досвід узагальнюють наукові працівники, подаючи теоретичне обґрунтування досвіду, його сутності, досліджуючи взаємозв'язки між його елементами.

Процес поширення передового педагогічного досвіду передбачає всі описані вище форми методичної роботи, а також методи розповіді, бесіди, лекції, перегляду відеозаписів уроку, відвідування уроків, підготовки плакатів, буклетів, опрацювання статей, книг, ділових і рольових ігор, розв'язання педагогічних ситуацій тощо. Для підвищення активності педагогічних кадрів, відповідальності за результати і якість навчання й виховання проводять атестацію педагогічних працівників, що охоплює всіх осіб, крім молодих спеціалістів, стаж роботи яких менше ніж 3 роки. Педагогічні працівники, які мають стаж роботи менший від 1 року й перебувають на тривалому лікуванні, а також жінки у відпустці через вагітність, пологи й догляд дитини навчаються заочно.

Атестація відбувається через кожні 5 років та є неперервним процесом, що розпочинається у вересні з моменту опублікування наказу по школі «Про створення атестаційної комісії» і завершується у квітні поточного навчального року. Завершення атестації поточного навчального року – це водночас початок атестації нового складу педагогічних працівників у наступному році. З огляду на це атестацію вважають складником діяльності педагогічного колективу протягом усього навчального року. Відмова вчителя від атестації має негативні наслідки, оскільки педагогові призначають кваліфікаційну категорію на ступінь нижча за попередню. У разі потреби або бажання вчителя підвищити власну кваліфікаційну категорію може бути організована позачергова атестація, але її проведення відбувається не раніше ніж через рік від попередньої. Позачергову атестацію проходять також ті педагогічні кадри, які знизили рівень своєї професійної діяльності. Перед проведенням атестації педагогічного працівника відбуваються курси підвищення кваліфікації, виняток роблять лише для осіб із науковим ступенем чи вченим званням.

Для проведення атестації скликають атестаційну комісію (при загальноосвітньому навчальному закладі, управлінні освіти і науки), що складається з голови (керівника закладу, органу освіти), його заступника, секретаря, членів комісії (найбільш досвідчених педагогів, заступників керівника закладу, представників органу освіти і науки). Атестаційну комісію створюють, зазвичай, у вересні, затверджуючи список педагогічних працівників, які в поточному році проходять атестацію. Комісія розглядає їхні заяви й затверджує графік атестації. Якщо педагогічний працівник, який атестується, не ставить за мету підвищити кваліфікаційну категорію, а адміністрація немає претензій до якості його роботи, у такому разі атестаційна комісія може підтвердити кваліфікаційну категорію. В іншому випадку протягом року керівництво школи повністю вивчає навчально-виховну, методичну роботу працівника, рівень його професійної компетентності, авторитету серед колег, учнів і батьків. До завдань педагога належить проведення відкритих уроків, виховних заходів, підготовка методичних розробок, наукових повідомлень. За підсумками системного контролю роботи педагогічних кадрів керівники установ готують атестаційні листи, із якими повинні ознайомити кожного педагогічного працівника заздалегідь. Атестаційні матеріали вивчає атестаційна комісія, працюючи у квітні та ухвалюючи такі рішення: відповідність обійманій посаді; відповідність обійманій посаді за умови виконання певних рекомендацій; невідповідність обійманій посаді; підтвердження (непідтвердження) кваліфікаційної категорії; присвоєння звання, категорії; інші пропозиції щодо заохочення педагогічних працівників.

Рішення атестаційної комісії впливає на затвердження кваліфікаційних категорій педагогічних працівників (спеціаліст; спеціаліст II категорії; спеціаліст I категорії; спеціаліст вищої категорії), а також педагогічних звань (старший учитель; учитель-методист). Вимоги до кваліфікаційних категорій і педагогічних звань подано в Типовому положенні про атестацію педагогічних працівників України. Якщо педагогічний працівник не згодний

із рішенням атестаційної комісії, він може оскаржити його в 10-денний термін в атестаційній комісії вищого рівня. Атестація відбувається на підставі комплексного оцінювання рівня кваліфікації, педагогічної майстерності, результатів педагогічної діяльності через проведення «зрізів» навчальних досягнень учнів, контрольних робіт, тестування; відвідування уроків, позакласних заходів; аналізу освітнього процесу в навчальних закладах з огляду на думку батьків та учнів [65].

У сучасній педагогіці зосереджена увага на розвитку діяльності вчителя, який організовує навчальний процес в умовах поліфункційної модернізованої освіти. У цьому аспекті від учителя вимагають актуалізації власної діяльності, самовизначення, вияву здібностей і творчості, спрямованої на всебічний розвиток особистості учня, докладання зусиль до власного особистісного розвитку. В умовах модернізованої освіти підвищення рівня та якості діяльності вчителя належить до пріоритетних завдань освітньої політики держави.

Основним фактором розвитку суспільства слугують соціально-педагогічні процеси, що супроводжують зміни, які відбуваються в житті окремої людини й суспільства в цілому. В аналізованому контексті стає посиленою потреба в застосуванні в освітньому процесі особистісно орієнтованих технологій. Для того щоб людина була підготовлена самостійно змінювати своє життя, вона повинна здобути освіту, яка сприяє її саморозвиткові. Таке питання має важливе значення для прогресу суспільства, реалізація цього завдання послугує додатковим чинником розвитку педагогічної науки, умовою для досягнення результатів в освіті й ефективної підготовки учнів до самостійного життя [53].

Епоха інноваційного суспільного розвитку формулює специфічні вимоги до вчителя, його підготовки, професійної діяльності й розвитку. Один із найважливіших напрямів модернізації системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів – її інформатизація. На тлі науково-технічного прогресу стає необхідним оснащення закладів післядипломної освіти сучасними

педагогічними, інформаційними, комп'ютерними та інтернет-технологіями, а також різноманітними моделями дистанційного навчання. Сучасні напрями розвитку освіти в Україні та життя в інформаційному суспільстві вимагають розроблення нових шляхів підвищення кваліфікації.

Процес підвищення кваліфікації за очно-дистанційною формою навчання – керований, дидактично забезпечений і контрольований педагогічний процес, базований на співпраці та партнерських взаєминах між усіма його учасниками. Це сприяє залученню слухачів до активної самостійної роботи, використанню власного професійного досвіду та застосуванню сучасних інформаційно-комунікаційних засобів.

Дистанційне підвищення кваліфікації педагогічних працівників відбувається за допомогою використання навчальних комп'ютерних комплексів за певними напрямами. Із технічного боку такий вид навчання реалізують за допомогою комп'ютера, під'єданого до глобальної комп'ютерної мережі Інтернет. Інформаційні технології дистанційного підвищення фахової кваліфікації – це технології створення, передання і збереження навчальних матеріалів, організації, супроводу навчального процесу за допомогою комп'ютерної техніки та телекомунікаційного зв'язку.

У процесі навчання учителів за очно-дистанційною моделлю використовують такі форми навчання: лекції, семінари, ділові й рольові ігри, круглі столи, спецкурси, тематичні дискусії тощо.

Очно-дистанційна форма підвищення кваліфікації вчителів була створена в межах проекту «Рівний доступ до якісної освіти в Україні» (2005 р.) [237] групою фахівців на чолі з Л. Даниленком і В. Олійником. Із 2008 р. таку програму апробують на базі Черкаського, Харківського, Луганського, Івано-Франківського, Київського, Миколаївського та інших обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Система післядипломної педагогічної освіти в дистанційному форматі навчання, на відміну від чинної, дає змогу досягти більш високого рівня якості, набуваючи ознак системи відкритої освіти. Сьогодні всі заклади

системи підвищення післядипломної освіти використовують дистанційну модель навчання на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників, застосовують поєднання очно-дистанційної чи очно-заочно-дистанційної форми навчання [238].

Варті уваги й міжнародні зв'язки України у сфері освіти як складник інтеграційного процесу. У цьому руслі зазначимо, що в державі постійно організовують міжнародні конференції; видають міжнародні та національні журнали, присвячені питанням міжнародної освіти; педагогічні й науково-педагогічні працівники проходять стажування за кордоном, беруть участь у різноманітних освітніх програмах і проектах міжнародного значення, вивчають світовий досвід організації освітніх систем.

Одна з новітніх форм організації вітчизняної системи підвищення професійної кваліфікації – участь педагогічних працівників у різних міжнародних освітніх програмах. Усі названі форми роботи допомагають глибше осмислювати світовий досвід, розвивають в освітян нове педагогічне бачення. Спільна освітня діяльність нашої держави з різними країнами оптимізує подальшу динаміку вітчизняної післядипломної освіти у світовому просторі.

Підсумовуючи аналіз особливостей підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні, зазначимо, що система післядипломної освіти відіграє чи не найважливішу роль у фаховому вдосконаленні вчителів. Після закінчення педагогічних навчальних закладів майбутні працівники освіти не мають практичних навичок повноцінно виконувати свої професійні завдання. Саме під час професійної діяльності починається їх становлення як спеціалістів, це дає підстави стверджувати, що формування майстра своєї справи відбувається саме в системі післядипломної освіти.

3.2. Порівняльна характеристика організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів України та Німеччини

Хаос і стагнація в економіці, позначившись на всіх сферах розвитку сучасного світу, не оминули своїм впливом й освітньої системи. У таких умовах, маркованих суттєвими розбіжностями між теоретичними знаннями й можливістю їх застосування на практиці, виникають суперечності щодо розвитку системи освіти в більшості країн світу. Ідеться, зокрема, про тенденцію до підвищення соціальної ролі освіти, що безпосередньо залежить від науково-технічного прогресу; про тенденцію до повільного погіршення якості освіти; а також про те, що загальна освіта втрачає свою доступність для широкого загалу та ін. [239, с. 185].

В. Пашков зазначає, що проведені західними психологами й педагогами дослідження специфічних особливостей навчання дорослих підтвердили наявність загальних для педагогів України й Заходу проблем: брак моральних і матеріальних стимулів до навчання; несумісність специфічних пізнавальних здібностей дорослих, методів викладання й оцінювання, які переважають на курсах; різний рівень знань слухачів курсів підвищення кваліфікації, зумовлений різною якістю здобутої освіти. Учені стверджують, що під час курсів необхідно зважати на досвід учителів, не лише повідомляти їм факти, а й творчо, вдумливо керувати їхньою роботою, вимагати не завчання точних формулювань, а розуміння сутності процесу і явищ [204, с. 98].

Для освітньої сфери західних країн, за висловом дослідників, характерний так званий психологічний бар'єр, зумовлений страхом втрати авторитету, а отже, і роботи. Педагогам в Україні ця проблема була невідома, тому що вчителі весь час були запотребуваними. Однак загальна соціально-економічна ситуація, що суттєво погіршилася в країні в 90-х рр. XX ст., інтенсифікована нестабільність, варіативність програм і підручників призвели до зростання тривожних очікувань в українських педагогів, до

психологічної нестійкості й послаблення мотивації для підвищення кваліфікації. Невпевненість у завтрашньому дні, слабка державна підтримка педагогів у їхньому прагненні змінити свій професійний рівень – такі тривоги сьогоdnішнього часу, породжені соціально-економічною кризою, що вибухнула в країні [240].

Як слушно зауважує Н. Клясен, післядипломна педагогічна освіта на сучасному етапі розвитку вирізняється різноманітністю організаційних структур, змісту, форм і методів освіти дорослих, що аргументоване специфічними рисами історичного розвитку, національними традиціями та пріоритетами освітніх потреб педагогічних працівників. Водночас на сформовану систему суттєво впливають зовнішні чинники: процеси глобалізації суспільства, інтернаціоналізація освіти, діяльність міжнародних організацій, які акумулюють прогресивні педагогічні ідеї й окреслюють нагальні вимоги щодо її вдосконалення. З огляду на це відбувається формування спільних тенденцій розвитку педагогічної галузі у світовому освітньому просторі, що маркує вектори подальшого реформування національної системи післядипломної педагогічної освіти [158].

Розвиток і становлення системи освіти в Україні проходять в умовах соціального, економічного й морального занепаду сучасного світу. Незважаючи на негативний вплив, який поширюється на всю систему освіти країни, не втрачає важливості питання про стан системи післядипломної педагогічної підготовки, що впливає на рівень професійного вдосконалення вчителів. Саме її успішний розвиток окреслює коефіцієнт якості системи освіти загалом і, як наслідок, характеризує результат навчання молодшого покоління, рівень його професійної підготовки.

Нині система післядипломної освіти є самостійною та повноцінною сферою цілісної системи освіти України. Становлення й організаційно-методичні аспекти діяльності системи післядипломної педагогічної освіти в Україні докладно досліджені в науковій літературі. Осмисленню цих питань у сучасній педагогічній теорії та практиці присвячують праці українські

дослідники: О. Козлова [241], М. Лапенко [88], В. Руссол [242], В. Семиченко [217] та багато інших. Окреслені проблеми, пов'язані з рефлексією еволюції та організації форм розвитку й сучасного стану системи підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки вчителів Німеччині, були предметом наукових студій таких вітчизняних науковців, як Т. Вакуленко [136], В. Гаманюк [78], С. Синенко [88], А. Турчин [92; 94] та ін. [93, с. 205].

З'ясовуючи сутність концепції розвитку післядипломної освіти в Україні, К. Везетіу стверджує, що післядипломну освіту в нашій країні регламентує Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.): «Післядипломна освіта є спеціалізованим вдосконаленням освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду» [243].

Багатоаспектність функцій і завдань післядипломної освіти, що реалізують навчальні заклади, актуалізує необхідність аналізу концептуальних засад неперервного професійного зростання громадян, постійного оновлення напрямів, змісту й форм навчання відповідно до потреб економічного та соціального розвитку України, становлення демократичного суспільства. Принциповою основою для подальшого розвитку системи роботи з учителями й підвищення їхньої функційної компетентності стала концепція безперервної освіти, сформульована на початку 90-х рр. ХХ ст. Концепція післядипломної освіти окреслює цілі й завдання в справі розвитку професіоналізму кадрового потенціалу, удосконалення загальнонаціональної системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців для професійної діяльності в різних галузях економіки, державного управління, місцевого самоврядування тощо. Концепція ґрунтована на положеннях Конституції України, Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ ст., Законах України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про наукову і науково-технічну

діяльність», «Про вищу освіту», Указах Президента України від 23 лютого 2000 р. № 276 «Про першочергові заходи щодо реалізації», «Послання Президента України до Верховної Ради України», «Україна: поступ у ХХІ ст., стратегії економічного та соціального розвитку на 2000–2004 рр.», Положенні про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту), державних стандартах освіти, нормативно-правових актах чинного законодавства України з питань освіти і науки, а також зважає на міжнародний досвід управлінського та інформаційно-технологічного забезпечення окремих напрямів професійної діяльності [243].

У Німеччині за процес підвищення кваліфікації відповідають федеральні землі. У законах, що регламентують освітні питання, зацентовано на значущій ролі вдосконалення фахових знань і вмінь, на пристосуванні освіти до стрімких і динамічних наукових, технологічних, економічних змін, а також до трансформацій на ринку праці. Курси з підвищення кваліфікації пропонують університети; міські інститути вдосконалення вчителів; інститути вдосконалення вчителів, приватні загально регіональні інститути вдосконалення вчителів; регіональні інститути вдосконалення вчителів і шкільних програм; Німецький інститут кореспондентських курсів [244; 245; 246]. Федеральні землі організовують спільну діяльність із міжрегіональними інститутами, наприклад: спілкою вчителів; протестантською церквою; католицькою церквою [244; 245; 246]. Важливе значення для організації курсів із підвищення кваліфікації вчителів Німеччини мають «модератори» – спеціалісти, які володіють досвідом шкільної роботи, працюють як інструктори. Готуючись до цієї роботи, модератори проходять спеціальне курсове навчання, що може тривати навіть кілька років [244; 245; 246].

Описуючи типи закладів для підвищення кваліфікації вчителів у Німеччині, Н. Махиня зазначає, що система післядипломної освіти має багатовимірний характер і поділена на міжземельний, земельний, регіональний та шкільний рівні [82, с. 54]. Для міжземельного рівня

характерне виконання програм міжнародного обміну, організація спільних заходів земельних інститутів: навчальні поїздки вчителів землями Німеччини та до інших країн, заочне навчання тощо. Контролюють проведення всіх заходів на міжземельному рівні різні заклади, наприклад: незалежні академії, консульства держав у Німеччині, Німецький заочний інститут та ін. На земельному рівні організована робота з підвищення фахового рівня вчителів на території однієї з федеральних земель. Регіональний рівень пропонує проведення курсів із підвищення кваліфікації при вищих навчальних закладах, а також семінарів, конференцій. Об'єктом підвищення кваліфікації на шкільному рівні є вчителі, місце проведення заходів – школа. У Німеччині шкільний рівень післядипломної освіти найпоширеніший, що вмотивоване як мінімальними затратами з бюджету, так і прагненням земельних міністерств зробити вчителів рушієм розвитку освітніх процесів [82, с. 54–55]. Для вчителів, які провадять активну трудову діяльність, післядипломна педагогічна освіта пропонує здобуття вищих фактичних і формальних кваліфікацій шляхом відвідування курсів підвищення кваліфікації.

За формою післядипломна освіта вчителів у Німеччині диференційована на літні студії для випускників середніх шкіл; літні студії для 2-річних випускників учителевих студій, а також учителів із середнім навчанням (ліцензіат); літні студії для I ступеня (циклу) навчання для випускників 3-річних студій в університетах і вищих педагогічних школах, а також для випускників колегій; спеціальні студії, що дають змогу здобути кваліфікації з другого навчального предмета й нового факультативного заняття; студії та іспити екстернату, індивідуальні заняття [141].

В. Олійник, С. Синенко зазначають, що в Німеччині виокремлюють зовнішні та внутрішньошкільні форми організації післядипломної освіти й підготовки педагогічних кадрів [247]. К. Кравченко стверджує, що до першої групи, зазвичай, належать: семінари, робочі групи, засідання, навчальні поїздки, колоквиуми, дистанційні курси, започатковані Німецьким інститутом дистанційно-навчальних курсів і Тюрингенським університетом. Варто

зосередити увагу на тому, що курси післядипломної освіти й підготовки педагогів організовують лише один або два рази на рік. Ознака сьогодення – посилення міжнародного профілю німецьких університетів, спричинене такими передумовами: бальна система оцінювання успішності, введення нових навчальних курсів, присудження ступенів бакалавра чи магістра та ін. Активна участь Німеччини в розробленні й реалізації європейських освітніх проектів відіграє провідну роль у процесі модернізації, сприяє підготовці висококваліфікованих спеціалістів, які спроможні конкурувати на європейському та міжнародному ринках праці [248].

Використання в процесі неперервної освіти інформаційних технологій, комп'ютеризація та активне під'єднання навчальних закладів до мережі Інтернет за швидкісними каналами створюють необхідні умови для реалізації дистанційного підвищення кваліфікації педагогів. Упровадження інститутами підвищення післядипломної освіти України дистанційної форми навчання – надзвичайно важлива проблема. Доцільність дистанційного навчання в освітній діяльності інститутів післядипломної освіти вмотивована низкою чинників:

- дистанційне навчання впливає на швидкість процесу реформування освітньої діяльності, наповнює її рисами, характеристиками й показниками системи відкритої освіти (доступність, реальна неперервність, особистісна орієнтованість, демократичність, варіативність тощо);
- у процесі дистанційного навчання зазнають активізації інформаційні, комп'ютерні, телекомунікаційні технології, зростає творчий елемент навчання, формується в глобальній мережі Інтернет вітчизняне веб-середовище післядипломної педагогічної освіти [22].

У контексті аналізу варто більш докладно схарактеризувати модель організації підвищення кваліфікації педагогічних кадрів за очною та дистанційною формою навчання на прикладі Київського обласного інституту

післядипломної освіти [249]. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників організоване за очно-дистанційною формою навчання. Навчальний процес відбувається за такими формами: навчальні заняття, виконання колективних та індивідуальних завдань, самостійна робота слухачів, практична підготовка, контрольні заходи тощо. До основних видів навчальних занять за дистанційною формою навчання належать: лекції, лабораторні, практичні, семінарські, індивідуальні заняття, консультації, дискусія в мережі, самопідготовка, вивчення теоретичного матеріалу та ін. Названі види навчальних занять проводять за допомогою сучасних інформаційних і комунікаційних технологій: Інтернет, електронна пошта, чат, форум, телеконференція, відеоконференція, конференція, аудіоконференція тощо.

Навчальний матеріал слухачі засвоюють переважно шляхом самостійної роботи. Якість знань, умінь і навичок слухачів дистанційної форми навчання діагностують за допомогою систематичних контрольних заходів, що реалізують в очному та дистанційному режимах. До них належить вхідний, поточний і підсумковий контроль. Вхідний контроль проводять під час організаційно-настановчої сесії, фіксуючи початковий рівень слухача з курсу. Поточний контроль відбувається для визначення рівня успішності в процесі самостійної роботи слухачів і стимулювання їх до постійної роботи протягом дистанційного етапу підвищення кваліфікації. У ході підсумкового контролю, що проходить під час проведення завершальної сесії, підбивають підсумки успішності навчання.

Суб'єктами дистанційного навчання є слухачі, які навчаються за програмою підвищення кваліфікації педагогічних кадрів за дистанційною формою навчання; викладачі, які керують дистанційним навчанням; тьютори (куратор навчальної групи, що організовує підтримку й супровід навчального процесу) [250]. Підтримка навчального процесу та управління ним відбуваються за допомогою системи дистанційного навчання «Прометей», що суттєво підвищує ефективність і зручність навчання. Для організації

дистанційного навчання та управління ним використовують різні системи програмного забезпечення, зокрема програму «Прометей», що розміщена на сервері інституту та адміністрована працівниками центру дистанційного навчання. Названа система розроблена для організації повноцінного процесу дистанційного навчання, її використання дає змогу виконати повний спектр завдань з організації та автоматизації навчального процесу. В основу запропонованої моделі підвищення кваліфікації педагогічних працівників за дистанційною формою покладено такі концептуальні педагогічні положення:

1) у центрі дистанційного навчання перебуває самостійна пізнавальна діяльність слухача;

2) навчання, самостійне здобуття та застосування знань належать до нагальних потреб сучасної людини;

3) сучасність вимагає гнучкої системи підвищення кваліфікації, що допомагає опановувати знання там і тоді, де й коли це зручно слухачеві; важливо, щоб слухач не тільки засвоював певний обсяг знань, але й навчався самостійно їх здобувати, працювати з інформацією, оволодівав способами пізнавальної діяльності, які в подальшому міг би використовувати в умовах неперервної самоосвіти;

4) самостійне здобуття знань не має пасивного характеру, оскільки слухач, навпаки, від початку залучений до активної пізнавальної діяльності; у ході такого навчання слухачі повинні вміти (навчитися) опановувати й застосовувати знання, шукати та знаходити потрібну для них інформацію, працювати з нею; гіпертекстові мультимедійні можливості дистанційних курсів дають слухачам змогу шукати потрібну інформацію та контролювати її;

5) підвищення кваліфікації за дистанційною формою навчання, індивідуалізованого за своєю сутністю, прогнозує комунікацію з усіма учасниками навчального процесу;

б) система контролю за рівнем засвоєння знань і вмінь застосовувати отримані знання на практиці, у різних проблемних ситуаціях побудована на основі зворотного зв'язку й віддаленого контролю.

У межах дистанційного навчання реалізують всі наявні традиційні дидактичні принципи навчання, зважаючи на нові, пов'язані з використанням сучасних інформаційних технологій [251].

Дистанційне навчання в Німеччині допомагає розв'язати проблему постійної потреби людини в навчанні, для задоволення якої бракує передусім часу. Зберігаючи основні переваги заочного навчання (навчання без відриву від роботи), дистанційне навчання дає змогу підвищувати свою кваліфікацію в професійній діяльності, у будь-які зручні терміни навчання, із великою гнучкістю й інтерактивністю процесу навчання.

На відміну від України в системі дистанційного підвищення кваліфікації педагогів Німеччини існують такі поняття, як «відкрите навчання» і «віртуальні університети». До «відкритих», або «віртуальних», університетів належать одночасно самостійні, тобто акредитовані університети, а також веб-сайти, які мають у розпорядженні певну кількість власних методичних і навчальних посібників. Серед віртуальних університетів функціують такі, фінансування яких повністю залежить від уряду. Ці заклади мають власну ліцензію, навчальні програми, тут відсутні гуртожитки, навчальні корпуси. Деканати й кафедри географічно розподілені, попри це проводять плідну освітню діяльність через глобальну мережу Інтернет або через іншу комп'ютерну систему. Структурно навчальний заклад складається з координаційного центру та регіональних представництв [127].

Одна з відмінностей дистанційного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині – дворівневий характер: інституційний, що передбачає формалізоване підвищення освітнього статусу викладача, і позаінституційний, в основі якого можна диференціювати кілька напрямів. Перший напрям – це надання поточної дистанційної підтримки

підготовленому вчителю, який володіє достатнім для роботи в Інтернет рівнем інформаційної компетентності та організовує навчальний процес; надання дистанційної підтримки директорові в питаннях управління школою; другий – діяльність, спрямована на покращення дистанційного інформаційного обміну.

На позаінституційному рівні дистанційне підвищення кваліфікації відбувається за низкою програм: проект «SchulWeb» [252], проект «Віртуальна школа» [253], проект «Центр керівників шкіл» [254], проект «Lehrer-online» [255], проект «E-T winning» [256], проект «Lernmodule.net» [257].

На інституційному рівні послуги з дистанційного підвищення кваліфікації надають такі університети: Комісія освітніх організацій, освітнього планування і права (KBBB) [69], Німецька спілка вчителів [258], Інститут розвитку якості освіти (Шлезвіг-Гольштейн), дистанційні курси підвищення кваліфікації педагогів [259] та ін.

Система післядипломної педагогічної освіти в Німеччині слугує потужним фактором розвитку економічного, політичного, громадського й культурного життя країни, оскільки охоплює загальну та професійну сфери, оптимізує ефективну підготовку педагогічних кадрів, не припиняючи при цьому власного розвитку і вдосконалення.

Порівнюючи організацію навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів Німеччини та України, виокремимо спільні й відмінні характеристики. У Німеччині освітньою політикою, отже, і системою післядипломної підготовки вчителів керує не лише одне міністерство, а одразу 16 урядових установ по всій країні. Кожна земля має свою структуру й форму організації післядипломної освіти. Кілька освітніх систем у межах однієї країни можуть призвести до проблем через відсутність єдиних стандартів формування системи післядипломної педагогічної освіти в державі. В Україні ж система післядипломної освіти підпорядкована

Конституції України та регламентована низкою законів, чинних для всіх регіонів країни.

Якщо рівень професійної компетентності вчителів в Україні визначають за кваліфікаційними категоріями, то в Німеччині педагог отримує сертифікат про підвищення кваліфікації, що передбачає розширення компетенції на предметному, методичному й управлінському рівнях. В Україні вчителі, які проходять атестацію, отримують кваліфікаційну категорію, відповідно до часу перебування на посаді й виконання всіх вимог, що стосуються кваліфікаційної категорії. У разі відмови проходити атестацію педагогові призначають кваліфікаційну категорію на ступінь нижчу за попередню. На відміну від України, у Німеччині процес підвищення кваліфікації педагогічних кадрів проходить на добровільних засадах і суттєво впливає на подальший кар'єрний розвиток працівника освіти.

У вітчизняних реаліях педагоги мають проходити атестацію через кожні 5 років, цей процес розпочинається у вересні з моменту оголошення наказу по школі «Про створення атестаційної комісії» і завершується у квітні поточного навчального року. У Німеччині державою передбачена необхідність підвищення кваліфікації один раз на рік, протягом 6-денного курсу й семестрового курсу між п'ятим і десятим роком практичної діяльності, однак для цього терміни не конкретизовані. Зауважимо, що в обох країнах підвищення кваліфікації набуває форми неперервної педагогічної освіти.

У Німеччині, на відміну від України, педагоги мають статус державних службовців. Це пояснює взаємозв'язок між обов'язком учителів-практиків не припиняти власну освіту та між обов'язком працедавця надавати всім категоріям педагогічних кадрів послуги післядипломної педагогічної освіти. Атестація вчителів в Україні прогнозує організацію професійного вдосконалення, що відповідає спеціальності та кваліфікаційному рівневі. У Німеччині процес підвищення кваліфікації педагогів має два напрями, а саме:

власне підвищення кваліфікації й розширення кваліфікації через здобуття додаткової спеціальності.

Отже, для реформування й оновлення вітчизняної педагогічної освіти, покращення її якості важливо вивчати досвід німецької системи післядипломної підготовки вчителів. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що в Німеччині система підвищення кваліфікації пропонує численну кількість не лише традиційних, а й інноваційних форм удосконалення професійної майстерності педагогів («модерація», «супервізія», «модель неперервного тренінгу», «гамбурзька модель», «секвенції»). Підвищення кваліфікації на робочому місці, внутрішньошкільне підвищення кваліфікації, різноманітні семінари, майстер-класи, курси перекваліфікації, педагогічні конференції, дистанційне навчання, освітні проекти для розвитку підвищення кваліфікації педагогів – усе це заслуговує на дослідницьку увагу в руслі практичного застосування.

Висновки до третього розділу

Унаслідок порівняльної характеристики підвищення кваліфікації вчителів у Німеччині та Україні підсумовано, що ці дві країни мають свої особливості в організації післядипломної педагогічної освіти, ознайомлення з якими слугує підставою для виокремлення подібного й відмінного в системах освіти обох держав. Дослідження системи післядипломної освіти двох країн спонукає до висновку про те, що сутнісним напрямом розвитку сучасного європейського досвіду післядипломної освіти й підготовки педагогів є рух до поєднання середовища навчання і стратегічних цілей професійної підготовки, підвищення кваліфікації вчителів.

Схарактеризована нормативно-правова база, яка регулює діяльність закладів післядипломної освіти Німеччини та України, засвідчує, що неперервна освіта педагогів є моральним обов'язком учителя. Різниця полягає в тому, що в Німеччині це, зазвичай, особиста справа, а в Україні –

фаховий обов'язок, від виконання якого залежить кар'єрне зростання педагога. У Німеччині існує мережа різноманітних установ післядипломної освіти, працюють регіональні інститути післядипломної освіти вчителів. Заробітна плата викладачів фінансована з бюджету закладів, становить значну частку із загальної суми. Найбільша відповідальність за післядипломну освіту педагогів і домінуючу частину її фінансування покладена на суб'єктів федерації. В Україні за підвищення кваліфікації вчителів відповідають заклади післядипломної освіти. Організація підвищення кваліфікації вчителів в Україні проходить відповідно до спеціальностей педагогів (учителі математики, географії, іноземних мов) і їхнього кваліфікаційного рівня (категорії) та ін. Зазвичай, програма курсів підвищення фахової кваліфікації містить три складники: соціально-гуманітарний, професійний та діагностико-аналітичний. Процес навчання проходить за стаціонарною, індивідуальною й дистанційною формами. У межах дистанційної форми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів використовують нові освітні інформаційні технології, що разом із засобами масової інформації вможливають підвищення фахового рівня освітян.

Зазначено, що в Німеччині, крім традиційних тривалих і нетривалих курсів, які проходять на базі університетів, відбуваються заходи з підвищення кваліфікації в межах школи. Виникає прагнення працювати з іншими вчителями, аналізувати, критикувати, передавати вміння, знання. Унаслідок цього формується культура спілкування, збагачується професійне мовлення, зазвичай, дуже бідне в учителів.

Проаналізовано сучасний стан дистанційної форми навчання з підвищення кваліфікації працівників освіти в Німеччині, що пропонує вчителям такі можливості: дистанційне навчання за програмами підвищення кваліфікації з окремих курсів, модулів курсів і тем; персоніфіковане дистанційне консультування, тестування й моніторинг процесу навчання за програмами підвищення кваліфікації; розроблення нових програм підвищення кваліфікації для різних категорій учнів із застосуванням

навчально-методичних матеріалів сайту; використання ресурсів сайту (окремих тем, модулів, курсів, програм) у навчальному процесі факультетів підвищення кваліфікації ВНЗ, інститутів підвищення кваліфікації працівників освіти, ресурсних і методичних центрів як додаткових навчально-методичних матеріалів.

Доведено, що в сучасних умовах систему післядипломної освіти педагогічних кадрів Німеччини та України варто характеризувати в контексті європейської інтеграції. Один із пріоритетів удосконалення післядипломного навчання педагогів – узгодження систем, створення єдиних критеріїв і стандартів для підвищення конкурентоспроможності європейської післядипломної освіти і науки у світі, зростання ролі цих систем відповідно до сучасних соціальних потреб.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження спрямоване на з'ясування сутності організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів та окреслення можливостей використання прогресивного досвіду Німеччини в освітній політиці України. Узагальнення результатів наукового пошуку засвідчує факт успішного виконання сформульованих завдань і досягнення мети роботи, що дає підстави для переконливих та обґрунтованих висновків.

Унаслідок усебічної рефлексії наукової літератури й документальних джерел доведено, що на початку 90-х рр. XX ст. процес підвищення кваліфікації вчителів витлумачували як професійний обов'язок. Сьогодні в ході підвищення кваліфікації зосереджують увагу на практиці як на основі професійного зростання вчителя. До факторів, що стимулювали розвиток системи післядипломної педагогічної освіти в Німеччині, належать: відновлення системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на тлі розвитку економіки країни в післявоєнні роки; потреба суспільства й зацікавленість держави в педагогічних кадрах високого рівня; власна

мотивація вчителів до підвищення кваліфікації через постійне зростання вимог суспільства; стрімке поширення концепції неперервного навчання; необхідність нових форм і методів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині.

На підставі порівняльно-педагогічного аналізу системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в окремих країнах світу (Франція, США, Велика Британія, Японія) сформульовано компаративні характеристики основних функцій, методів, принципів, закономірностей і тенденцій розвитку підвищення кваліфікації педагогів з огляду на державну політику; обґрунтовано специфіку розвитку змісту, структури та організаційних форм неперервної педагогічної освіти; диференційовано сучасні підходи до навчального процесу в системі післядипломної освіти в зарубіжних країнах. За результатами аналізу сучасних тенденцій розвитку освітніх систем провідних західних країн підсумовано, що кожна з цих країн має власні традиції в освітній галузі, які пов'язані з особливостями їхнього соціального та економічного поступу, історичними й національними умовами.

У роботі схарактеризовано особливості організації системи підвищення кваліфікації вчителів сучасної Німеччини в контексті неперервного навчального процесу. Узагальнення особливостей змісту і організаційних форм системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині доводить, що процес післядипломної педагогічної освіти перетворюється на стійку неперервну педагогічну освіту. В умовах сьогодення педагогові недостатньо отриманих знань і навичок, постає необхідність у їх постійному вдосконаленні під час неперервної педагогічної освіти.

Вивчення й аналіз документації, що регулює процес підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині, дає підстави стверджувати, що система післядипломної освіти зорієнтована на постійне розширення курсів та освітніх програм, оновлення окремих компонентів навчального процесу, активізацію методичної роботи з огляду на вимоги часу. У Німеччині

систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів вивчають у контексті андрагогіки.

Система підвищення кваліфікації представлена різноманітними традиційними та інноваційними формами вдосконалення професійної майстерності вчителів. Крім традиційних форм підвищення кваліфікації вчителя, у сучасній німецькій педагогіці розроблена система супервізії фахівців, реалізована в індивідуальній і груповій формах. Для організації навчального процесу в системі неперервної педагогічної освіти найбільш ефективною є технологія дистанційного навчання, основою якої слугує цілеспрямований, контрольований, інтенсивний процес самоосвіти.

У компаративному вимірі схарактеризовано організацію навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів України та Німеччини: описано зміст і форми роботи, диференційовано спільні й індивідуальні риси системи післядипломного навчання в обох країнах, з'ясовано можливості впровадження прогресивних ідей німецького передового досвіду з організації освітньої сфери в систему післядипломної освіти педагогічних кадрів України. Нові форми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів прогнозують більш ефективний і модернізований навчальний процес («модерація», «модель неперервного тренінгу», «гамбурзька модель», «супервізія», «секвенція»).

Крім традиційних тривалих і нетривалих курсів, що проходять на базі університетів, у Німеччині організовано заходи з підвищення кваліфікації в межах школи, що посилюють прагнення працювати з іншими вчителями, аналізувати, критикувати, передавати вміння, знання. Унаслідок цього формується культура спілкування, збагачується професійне мовлення.

Підготовлена дисертація не вичерпує повноти порушеної в роботі проблеми, тому подальші дослідження можуть бути спрямовані на поглиблений порівняльно-педагогічний аналіз змісту післядипломної педагогічної освіти Німеччини й України; обґрунтування умов удосконалення фахового розвитку педагогів під час професійної діяльності;

з'ясування підходів до організації навчального процесу освітян на різних етапах професійного вдосконалення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про освіту» // Освіта України : нормативно-правові акти. – К. : Міленіум, 2001. – С. 11–38.
2. Закон України «Про загальну середню освіту» // Освіта України : нормативно-правові акти. – К. : Міленіум, 2001. – С. 103–126.
3. Закон України «Про позашкільну освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>.
4. Закон України «Про професійно-технічну освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/103/98-вр>.
5. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта. – 2002. – № 12–13. – С. 5–12.
6. Білик Н. І. Моделювання процесу навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Білик Надя Іванівна ; Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2005. – 227 с.
7. Даниленко Л. Інноваційна педагогіка: до практики через теорію / Л. Даниленко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2000. – № 1. – С. 38.
8. Даниленко Л. Модернізація системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах її інноваційного розвитку / Л. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2009. – № 2. – С. 22–25.
9. Зубко А. М. Забезпечення ефективності навчального процесу під час підвищення кваліфікації педагогічних кадрів / А. М. Зубко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : збірник наукових праць. – К. : Логос, 2001. – Вип. 4. – С. 109–115.
10. Зубко А. М. Шляхи оптимізації управління навчальним процесом в закладах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів / А. М. Зубко //

Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : збірник наукових праць. – К. : Логос, 2001. – Вип. 5. – С. 94–98.

11. Клокар Н. І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу : монографія / Н. І. Клокар. – К. : УМО, 2010. – 528 с.

12. Кравцова І. А. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у системі неперервної освіти / І. А. Кравцова // Вісник Черкаського ун-ту. – Серія: Педагогічні науки. – Черкаси : вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2010. – Вип. 183. – Ч. 1. – С. 130–133.

13. Крисюк С. В. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів як система / С. В. Крисюк // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С. 37–47.

14. Крисюк С. В. Розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1944–1995 рр.) : монографія / С. В. Крисюк. – Львів : ЛОНМІО, 1997. – 206 с.

15. Крисюк С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1995 рр.) : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. В. Крисюк ; КНУ ім. Т. Шевченка. – К., 1996. – 48 с.

16. Кузьмінський А. І. Організаційно-педагогічні основи безперервної освіти педагогічних кадрів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Кузьмінський Анатолій Іванович ; Черкаський держ. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 1997. – 197 с.

17. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / А. І. Кузьмінський. – К. : «Знання», 2005. – 486 с. – (Вища освіта XXI століття).

18. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : «Знання-Прес», 2003. – 418 с.

19. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної

освіти» / А. І. Кузьмінський ; Ін-т педагогіки і психології АПН України. – К., 2003. – 42 с.

20. Ніколенко Л. Т. Андрагогічний підхід до навчання педагогів у системі післядипломної освіти / Л. Т. Ніколенко // Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. (Кіровоград, 28–29 жовт. 2009 р.) / МОН, АПН України [та ін.]. – Кіровоград : КОІППО ім. В. Сухомлинського, 2009. – С. 284–287.

21. Олійник В. Дистанційне навчання в післядипломній педагогічній освіті : навчальний посібник / В. Олійник. – К. : ЦППО, 2001. – 148 с.

22. Олійник В. В. Підвищення кваліфікації керівників освіти за дистанційною формою навчання / В. В. Олійник, В. Ю. Биков. – К. : Логос, 2006. – 408 с.

23. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н. Г. Протасова. – К. : ДАККО, 1998. – 176 с.

24. Протасова Н. Г. Теоретико-методичні основи функціонування післядипломної освіти педагогів в Україні : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Н. Г. Протасова ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 1999. – 33 с.

25. Сігаєва Л. Є. Підвищення кваліфікації вчителів на Україні в 1920–30-ті роки / Л. Є. Сігаєва // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 161–165.

26. Чепурна Н. М. Науково-методичні засади розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників України (1970–2004 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Чепурна Наталія Миколаївна ; Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2005. – 254 с.

27. Біда О. Пошук ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг у ВНЗ / О. Біда, Л. Прокопенко // Рідна школа. – 2011. – № 10. – С. 8–11.

28. Біда О. Шляхи підвищення якості підготовки майбутніх учителів до здійснення особистісно орієнтованого навчання і виховання молодших

- школярів / О. Біда // Наукові записки КДПУ. – Серія: Педагогічні науки / ред. В. В. Радул [та ін.]. – Кіровоград : КДПУ, 2012. – Вип. 102. – С. 3–11.
29. Біда О. А. Педагогічна практика : посіб. для студ.: спеціальність 7.01.01.02 / О. А. Біда, Л. М. Роєнко, О. А. Комар ; Уман. держ. пед. ун-т. Ін-т соц. та мистец. освіти. – К. : Науковий світ, 2004. – 68 с.
30. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. М. Богданова ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2003. – 38 с.
31. Наукова школа: центр професійної підготовки педагогічних кадрів (науковий доробок викладачів та аспірантів кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка) / ред. О. А. Дубасенюк ; Житомирський держ. педагогічний ун-т ім. Івана Франка. – Житомир : Житомирський педуніверситет, 2003. – 334 с.
32. Науковий пошук майбутніх вчителів-дослідників : зб. наук. пр. учасників Всеукр. студ. олімпіади з педагогіки / ред. О. А. Дубасенюк ; Житомирський держ. педагогічний ун-т ім. Івана Франка. Студентське наукове товариство. – Житомир : [б.в.], 1999. – 83 с.
33. Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя : зб. наук.-метод. праць / ред. О. Дубасенюк ; Інститут змісту і методів навчання, Житомирський держ. педагогічний ін-т ім. І. Франка. – К. : [б. в.]; Житомир : [б. в.], 1999. – 186 с.
34. Євтух М. Науково-організаційні проблеми ступеневої професійної підготовки педагогів / М. Євтух // Вісник Львів. ун-ту. – Сер. пед. – Львів : ЛНУ, 2005. – Вип. 19. – Ч. 1. – С. 3–8.
35. Подобєдова Т. Ю. Підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічного проектування : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика

- професійної освіти»/ Т. Ю. Подобєдова ; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2005. – 21 с.
36. Радченко Ю. Л. Технологізація навчально-виховного процесу професійної підготовки вчителя в контексті педагогічної спадщини А. Макаренка / Ю. Л. Радченко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 3 (29). – С. 61–70.
37. Хомич Л. О. Сучасні підходи до підвищення ефективності професійної підготовки вчителя / Л. О. Хомич // Педагогічна майстерність Івана Зязюна : зб. наук. пр. / [редкол. Н. Г. Ничкало (голова) та ін. ; упоряд.: Н. Г. Ничкало, О. М. Боровик ; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України]. – К. : Богданова А. М., 2013. – С. 312–318.
38. Шемигон Н. Ю. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Ю. Шемигон ; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – Харків, 2008. – 34 с.
39. Яворська Г. Х. Основи педагогіки : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Г. Х. Яворська ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса : Юрид. л-ра, 2002. – 304 с.
40. Берека В. Є. Актуальні проблеми управління освітою / В. Є. Берека, І. М. Щоробура. – Хмельницький : вид-во ХГПА, 2006. – 147 с.
41. Дзвінчук Д. І. Освіта в історико-філософському вимірі: тенденції розвитку та управління : монографія / Д. І. Дзвінчук. – К. : ЗАТ «Нічлава», 2006. – 378 с.
42. Іванюк І. В. Освітня політика : навч. посіб. / І. В. Іванюк. – К. : Таксон, 2006. – 226 с.
43. Кремень В. Г. Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін / В. Г. Кремень // Філософія освіти: науковий часопис. – 2008. – № 1–2 (7). – С. 15–21.

44. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функції, тенденції розвитку / В. І. Луговий. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.
45. Олійник В. В. Система педагогічної освіти та педагогічні інновації / В. В. Олійник // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – № 4. – С. 61–69.
46. Радул В. В. Деякі аспекти професійної соціалізації вчителя / В. В. Радул // Шлях освіти : наук.-метод. журн. – 2012. – № 3. – С. 2–6.
47. Радул В. В. Особливості професійної соціалізації особистості / В. В. Радул // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. – Серія: Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 1.33. – С. 66–70.
48. Радул В. В. Педагогічна культура та соціальна зрілість вчителя : навчальний посібник / В. В. Радул. – Кіровоград : [б. в.], 2000. – 36 с.
49. Радул В. В. Соціальна зрілість та педагогічна атестація вчителя : навчальний посібник / В. В. Радул. – Кіровоград : [б. в.], 2000. – 48 с.
50. Савченко О. П. Теорія і практика розвитку вищої педагогічної освіти України в умовах інтеграційних процесів (кінець ХХ – початок ХХІ століття) : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. П. Савченко ; Черкаський національний ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2013. – 40 с.
51. Аніщенко В. Неперервна педагогічна освіта у контексті навчання впродовж життя / В. Аніщенко, О. Падалка // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2010. – № 2. – С. 203–209.
52. Бирка М. Ф. Неперервна освіта вчителів в Україні та США: порівняльний аналіз / М. Ф. Бирка // Неперервна освіта: сучасний стан, проблеми та перспективи розвитку : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (29 березня 2012 року). – Чернівці : Черемош, 2012. – С. 147–148.
53. Боймуродова Г. Т. Система непрерывного повышения квалификации в условиях модернизированного образования / Г. Т. Боймуродова // Молодой ученый. – 2012. – № 11. – С. 397–398.

54. Возгова З. В. Принципы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников [Электронный ресурс] / З. В. Возгова // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 3. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/97-4661>.
55. Гершунский Б. С. Педагогические аспекты концепции непрерывного образования / Б. С. Гершунский, З. А. Малькова // Теоретико-методологические и прикладные проблемы развития единой системы непрерывного образования : материалы конференции. – М. : изд. АПН СССР, 1990. – Ч. 1. – С. 271.
56. Зязюн І. Педагогіка добра: ідеали і реалії : науково-методичний посібник / І. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 309 с.
57. Зязюн І. А. Майстерність вчителя як система сукупних компетенцій і компетентностей у структурі його педагогічної діяльності й дії / І. А. Зязюн // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології : зб. наук пр. : у 3 ч. / Ін-т вищої освіти НАПН України. – К., 2012. – Ч. 3. – С. 45–56.
58. Зязюн І. А. Неперервний розвиток та саморозвиток професійної майстерності вчителя у післядипломній освіті / І. А. Зязюн // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / [редкол.: І. А. Зязюн (голова), Р. С. Гуревич, Н. Г. Ничкало та ін.] ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України ; Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. – К. ; Вінниця : Планер, 2012. – Вип. 29. – С. 13–23.
59. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / [В. П. Андрющенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К. : Наук. думка, 2003. – 852 с.
60. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 9–22.

61. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта: Проблеми теорії і методики / Н. Г. Ничкало // Управління якістю професійної освіти : збірник наук. пр. – Донецьк : Укр. інж.-пед. акад., 2001. – С. 18–23.
62. Покроєва Л. Умови активізації переходу до створення системи безперервної післядипломної педагогічної освіти / Л. Покроєва // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 2. – С. 54–56.
63. Буренко В. М. Роль викладача у створенні сприятливих умов для навчання дорослих / В. М. Буренко // Теоретичні питання освіти та виховання : зб. наук. праць. – К. : КНЛУ, 2001. – № 17. – С. 179–181.
64. Вовк Л. Генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні. II пол. XIX – 30-ті рр. XX ст. : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Вовк Людмила Петрівна ; Український держ. педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1996. – 411 с.
65. Гончаренко С. У. Дидактичні аспекти освіти дорослих / С. У. Гончаренко // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук пр. : [в 5 т.] / НАПН України. – К. : Пед. думка, 2012. – Т. 4: Професійна освіта і освіта дорослих. – С. 408–414. – (До 20-річчя НАПН України).
66. Десятов Т. Тенденції розвитку освіти дорослих: європейський досвід / Т. Десятов // Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку XXI століття : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Ком. пед. наук Польської академії наук. – Черкаси : вид. Чабаненко Ю. А., 2011. – С. 184–189.
67. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.
68. Лейтес Н. С. Возрастные предпосылки умственных способностей / Н. С. Лейтес // Советская педагогика. – 1974. – № 1. – С. 97–107.
69. Лук'янова Л. Б. Соціокультурна функція освіти дорослих у сучасному суспільстві / Л. Б. Лук'янова // Вісник Черкаського ун-ту. – Серія: Педагогічні науки. – Черкаси : вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2010. – Вип. 183. – Ч. I. – С. 6–12.

70. Мартіросян О. І. Освіта дорослих на Україні в 1918–1930 рр.: етапи становлення та реформування / О. І. Мартіросян // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова : збірник наукових праць. – Серія № 5 «Педагогічні науки: реалії та перспективи». – К. : вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – Вип. № 10. – С. 103–108.
71. Ничкало Н. Г. Андрагогіка в системі педагогічних наук / Н. Г. Ничкало // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. – 2009. – Вип. 1. – С. 7–20.
72. Ніколенко Л. Т. Андрагогічний підхід до навчання педагогів у системі післядипломної освіти / Л. Т. Ніколенко // Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. (Кіровоград, 28–29 жовт. 2009 р.) / МОН, АПН України [та ін.]. – Кіровоград : КОІППО ім. В. Сухомлинського, 2009. – С. 284–287.
73. Пуцов В. А. Андрагогіку – в дію (з досвіду роботи Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти) / В. А. Пуцов // Післядипломна освіта України. – 2012. – № 2. – С. 85–87.
74. Сігаєва Л. Є. Визначення освітніх цінностей в навчанні дорослих / Л. Є. Сігаєва // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук.пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Благод. фонд ім. А. Макаренка ; [голов. ред. С. О. Сисоєва]. – К., 2009. – Вип. 3. – С. 169–180.
75. Сігаєва Л. Є. Концептуальні підходи до професійного навчання дорослих / Л. Є. Сігаєва // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук пр. : [у 5 т.] / НАПН України. – К. : Пед. думка, 2012. – Т. 4: Професійна освіта і освіта дорослих. – С. 444–455. – (До 20-річчя АПН України).
76. Сігаєва Л. Є. Обґрунтування етапів розвитку освіти дорослих в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. / Л. Сігаєва // Проблеми освіти : наук. зб / Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОНМС України. – К., 2012. – Вип. 70. – Ч. 1. – С. 62–66.
77. Сігаєва Л. Є. Принципи навчання дорослих: учень – андрагог / Л. Є. Сігаєва // Психологічні і педагогічні проблеми педагогічної дії : зб.

наук. пр. : у 2 ч. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, НТУ «ХП». – Х., 2012. – Ч. II / за наук. ред. Л. О. Хомич, О. М. Ігнатович. – С. 346–354.

78. Гаманюк В. А. Система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у Німеччині : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. А. Гаманюк ; ХДПУ. – Харків, 1995. – 24 с.

79. Гладкова О. С. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров в современной Германии в контексте непрерывного образования : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Гладкова Ольга Сергеевна ; Чувашский гос. пед. ун-т имени И. Я. Яковлева. – Чебоксары, 2009. – 220 с.

80. Грачева Е. Ю. Особенности системы повышения квалификации учителей в Германии / Е. Ю. Грачева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2010. – № 10. – С. 255–263.

81. Грачева Е. Ю. Формы проведения занятий в Центре повышения квалификации немецких учителей / Е. Ю. Грачева // Педагогика: традиции и инновации : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2012. – С. 209–211.

82. Махиня Н. В. Педагогічна освіта у Німеччині: історія та сучасність : методичні рекомендації для студ., магістрантів, викл. вищ. навч. закл. / Н. В. Махиня ; Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. – Черкаси : вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 64 с.

83. Махиня Н. В. Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. В. Махиня ; Кіровоградський державний педагогічний ун-т імені Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2009. – 20 с.

84. Поліщук В. ФРН: післядипломна освіта й атестація педагогічних кадрів // Освіта і управління. – Тернопіль : ТПУ, 1999. – № 3. – С. 109–113.

85. Історія соціального виховання (з давніх часів до середини XX століття) : хрестоматія / [упорядники О. С. Радул, Т. О. Кравцова, С. В. Куркіна, Т. О. Прибора]. – Кіровоград : ТОВ «Імекс-ЛТД», 2010. – 464 с.
86. Прибора Т. О. Особливості підвищення кваліфікації вчителів у Німеччині / Т. О. Прибора // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – Вип. 135. – С. 176–179.
87. Прибора Т. О. Форми підвищення кваліфікації вчителів у Німеччині / Т. О. Прибора // Вісник Черкаського університету. – Серія: Педагогічні науки. – Черкаси : вид. від. Черкаського нац. ун-ту ім. Б. Хмельницького, 2014. – Вип. 23 (316). – С. 44–47.
88. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Синенко Світлана Іванівна ; Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2002. – 183 с.
89. Третько В. В. Організаційно-педагогічні засади професійної підготовки магістрів-міжнародників у Німеччині / В. В. Третько // Порівняльна професійна педагогіка : наук. журнал / голов. ред. Н. М. Бідюк. – К. ; Хмельницький : ХНУ. – 2012. – № 2 (4). – С. 135–143.
90. Третько В. В. Особливості післядипломної професійної освіти у Німеччині / В. В. Третько // Вісник Черкаського університету. – Серія: Педагогічні науки. – Черкаси : вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – Вип. № 28 (321). – С. 138–143.
91. Третько В. В. Сучасні тенденції інноваційного розвитку системи вищої освіти в Україні / В. В. Третько // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – Ужгород : Ужгородський нац. ун-т, 2011. – Вип. 23. – С. 186–183.
92. Турчин А. І. Підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика

- професійної освіти» / Турчин Андрій Іванович ; Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2003. – 279 с.
93. Турчин А. І. Система підготовки вчителів для закладів професійної освіти в Німеччині / А. І. Турчин // Наукові записки. – Серія: Педагогіка. – Тернопіль, 2004. – № 5. – С. 205–209.
94. Турчин А. І. Система післядипломної освіти педагогічних кадрів професійно-освітніх закладів Німеччини / А. І. Турчин // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2011. – № 3. – С. 173–180.
95. Armbruster B. Handbuch der Lehrplätze: zu Unterrichtsmedien für Lehrer in Schule und Weiterbildung / B. Armbruster, O. Hertkorn. – Klinkhardt, 1979. – 128 s.
96. Buchberger F. Lehrerbildung und Lehrerberuf – Themen und Trends im internationalen Vergleich / F. Buchberger // Pädagogik und Schule in Ost und West. – 1993. – S. 138–149.
97. Hensel D. Die Ausbildung auf die Praxis beziehen. Ein Reformprojekt an der Universität Bielefeld / D. Hensel // Die deutsche Schule. – Beiheft 2: Die Schule gestalten. Konzepte und Beispiele für die Entwicklung von Schulen. – Weinheim, 1992. – S. 142–150.
98. Sander Th. Deutsche Lehrerbildung und europäische Integration – gibt es Mobilitätsdefizite? / Th. Sander // Lehrerbildung (Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext). – Opladen : Leske + Budrich. – 1997. – 411 s.
99. Klafki W. Lehrerausbildung in der 90er Jahren – Wissenschaftsorientierung und pädagogischer Auftrag / W. Klafki // Beitrage zum 12. Kongress der ATEE, Berlin/Brüssel (ATEE). – 1988. – S. 26–46.
100. Koch F. Studienabbruch bei Pädagogikstudenten / F. Koch // Pädagogik. – 1998. – Heft 5. – S. 55–56.

101. Kümmel K. Ausbildungsprobleme in der zweiten Phase. Eine explorative Studie zum Referendariat für berufliche Phase / K. Kümmel, E. Uhle // Zeitschrift für Beruf und Wirtschaftspädagogik. – 1982. – № 78. – S. 116–129.
102. Mehnert H. Warum muss die Lehrerausbildung an der Universität stattfinden? / H. Mehnert, U. Wyschkon // Lehrerausbildung. – Opladen: Leske + Budrich, 1997. – 411 s.
103. Mürmann M. Klar, die graue Theorie gehört genauso dazu. Das Bielefelder Projekt: Integrierter Eingangsemester Primarstufe / M. Mürmann // Pädagogik. – 1995. – № 23. – S. 6–11.
104. Nuhn H.-E. Lehrerausbildung in der Sekundarschulwerkstatt / H.-E. Nuhn // Die Deutsche Schule. – 1995. – № 87. – Heft 4. – S. 501–508.
105. Pallasch W. Supervision: neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern / W. Pallasch. – Weinheim ; München : Juventa Verlag, 1997. – 270 s.
106. Pollmann Ch. Gedanken zur Lehrerausbildung für die Schule von morgen / Ch. Pollman // Erziehen heute. – 1996. – № 4. – S. 7–15.
107. Flach H. Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten: zur Reformbedürftigkeit der Lehrerbildung / H. Flach, J. Lück, R. Preuss. – Frankfurt-am-Main, 1995. – 272 S.
108. Fried L. Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis / L. Fried // Brennpunkt : Lehrerbildung. – Opladen, Leske + Budrich, 1997. – 411 s.
109. Winterhager F. Lehrerweiterbildung in der DDR. Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung Fachgruppe Erziehungswissenschaft: Vol. 30. Pädagogische Berufe in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik I F. Winterhager. – Berlin : Duncker & Humblot, 1990. – 370 s.
110. Daschner P. Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung / P. Daschner // Handbuch Lehrerbildung. – 2004. – Heft 3. – S. 290–301.
111. Krüger P. Lehrerfortbildung: Voraussetzungen, Möglichkeiten, Grenzen / P. Krüger. – Oldenburg : Ml Verlag GmbH, 1978. – 170 s.

112. Авдієнко М. О. Народна освіта на Україні в 1927/28 рр. / М. О. Авдієнко // Радянська освіта. – 1928. – № 10.1. – С. 14–19.
113. Вовк Л. П. Громадсько-педагогічне сподвижництво в Україні (етапи та особливості) / Л. П. Вовк. – К. : Пошуково-видавниче агентство, Видавничий центр «Просвіта», 1998. – 179 с.
114. Крисюк С. Післядипломна освіта педагогічних кадрів: реалії і перспективи / С. Крисюк // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1. – № 1. – С. 85–92.
115. Крисюк С. В. Державне управління освітою : навч. посіб. для слухачів, асп., докторантів спец. «Державне управління освітою» / С. В. Крисюк. – К. : НАДУ, 2009. – 220 с.
116. Сігаєва Л. Є. Підвищення кваліфікації вчителів на Україні в 1920–30-ті роки / Л. Є. Сігаєва // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 161–165.
117. Altrichter H. Entwicklungsperspektiven der Lehrerfortbildung: Einige Überlegungen / H. Altrichter // Schule und Leben: Lehrerfortbildung in der Zukunft. Bildungsplanung im Umbruch. – 1992. – Sondernummer 2. – S. 59–65.
118. Berkmüller H. Regionale Lehrerfortbildung in Bayern unter besonderer Berücksichtigung des im Volks- und Sonderschulbereich angewandten Organisationsmodells. Akademiebericht: Lehrerfortbildung in Bayern. Infrastruktur – Didaktik-Bilanz-Perspektiven / H. Berkmüller. – Dillingen : Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, 1990. – 250 s.
119. Heise M. Professionelles Lernen jenseits von Fortbildungsmassnahmen / M. Heise // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. – 2007. – Heft 10 (4). – S. 513–531.
120. Fuhr R. Lehrerfortbildung zwischen Professionalisierung und entschultem Lernen / R. Fuhr // Die Deutsche Schule. – 1980. – Heft 72 (11). – S. 668–675.
121. Руденко І. А. Соціально-економічні та історико-педагогічні аспекти становлення і розвитку організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації учителів у Німеччині / І. А. Руденко // Вісник

Черкаського університету. – Серія: Педагогічні науки. – Черкаси : вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2013. – Вип. № 1 (254). – С. 103–105.

122. Пискунов А. И. Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII – начала XX вв. / А. И. Пискунов. – М. : Педагогика, 1976. – 296 с.

123. Руденко І. А. Соціально-економічні і історико-педагогічні аспекти становлення і розвитку організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації учителів у Німеччині (XVIII–XX ст.) / І. А. Руденко. – Будапешт : Society for cultural and scientific progress in central and eastern Europe, 2013. – С. 200–204.

124. Cloer E. Geschichtliche Entwicklung der Lehrerfortbildung in Deutschland bis 1945 / E. Cloer // Institutionalisierte Lehrerfortbildung. Konzepte, Modelle und ihre Praxis. – 1980. – Heft 8. – S. 13–37.

125. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – 956 с.

126. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / И. Г. Песталоцци. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – Т. 2. – 416 с.

127. Florian A. Blended Learning in der Lehrerfortbildung. Evaluation eines onlinegestützten, teambasierten und arbeitsbegleitenden Lehrerfortbildungsangebots im deutschsprachigen Raum: Dissertation Zur Erlangung des Doktorgrades / A. Florian. – Augsburg, 2008. – 346 S.

128. Blomke I. S. KMK-Standards für die Lehrerinnenbildung in Deutschland / I. S. Blomeke // Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung. – 2006. – Heft 1. – S. 25–33.

129. Психологія та педагогіка. Основи педагогіки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://subject.com.ua/psychology/psyho_pedagog/92.html.

130. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

131. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63.
132. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика / В. В. Краевский. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
133. Жезлова С. А. Модерация как инновационная форма повышения квалификации учителя : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Жезлова Светлана Александровна ; Костромский государственный ун-т им. Н. А. Некрасова. – Кострома, 2000. – 166 с.
134. Павлюк С. В. Модернізація освітньої системи в східних землях Німеччини (1945–2007 рр.) : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / С. В. Павлюк ; Ніжин. держ. ун-т ім. Миколи Гоголя. – К., 2009. – 16 с.
135. Council of Europe. New Challenges for Teachers and their Education. National Reports on teacher education. – Strasbourg : Council of Europe, MED-15-4, 1987. – 170 p.
136. Вакуленко Т. І. Становлення і розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів Німеччини : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т. І. Вакуленко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1995. – 20 с.
137. Bohmer M. Zentrale und dezentrale LFB, Entwicklung, Strukturen und Innovationen / M. Bohmer. – Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1983. – 359 s.
138. Commission of the European Communities. Analysis of in-service teacher training strategies in the Member Countries of the EC: Case studies and synthesis. – Brussels, 1989. – 378 p.
139. Federal Republic of Germany: Report of the development of education 1990-1992: Report to the 43rd session of the international conference on education. – Geneva: UNESCO, 1992. – 184 p.

140. Спільна декларація міністрів освіти Європи. Болонья, 19 червня 1999 року // Болонський процес: Документи / укладачі: З. І. Тимошенко, А. М. Греков, Ю. А. Гапон, Ю. І. Палеха. – К. : вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 169 с.
141. Кристопчук Т. Є. Стан та тенденції розвитку педагогічної освіти в Німеччині [Електронний ресурс] / Т. Є. Кристопчук. – Режим доступу : http://конференция.com.ua/files/image/konf%2012/doklad_12_3-2_04.pdf.
142. Несін Ю. М. Система підвищення кваліфікації вчителів у Франції [Електронний ресурс] / Ю. М. Несін. – Режим доступу : www.proza.ru/2013/01/27/1733.
143. Declaration and Recommendations of the forty-fifth session of the International Conference on Education. – Geneva : IBE / UNESCO, ED / BIE / CONFINTED 45 / 3, 1996. – 45 s.
144. Metais J. The Recruitment and Management of Teachers in the European Community / J. Metais. – An overview. – London : NFER, 1991. – P. 3–5.
145. Lifelong Learning in the 21-st Century: The Changing Roles of Educational Personnel: Report for Discussion at Joint Meeting. – Geneva : International Labour Organization, 2000. – P. 20–83.
146. Ваховський Л. Ідеї гуманізму у французькій філософії освіти: історико-педагогічний аспект / Л. Ваховський // Шлях освіти. – 2010. – № 3. – С. 39–44.
147. Гудсон И. Принципиальный профессионализм / И. Гудсон // Перспективы. Сравнительные исследования в области образования. – 2000. – Том XXX. – № 2. – С. 123 – 124.
148. Васильєв І. Ідеологія професіоналізму: сучасна та на перспективу / І. Васильєв // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1. – № 3. – С. 57–62.
149. Єгоров Г. Європейська стратегія громадянської освіти і виховання учнів / Г. Єгоров // Історія в школах України. – 1997. – № 3. – С. 50–55.
150. Reynaud Ph. La formation au metier d'enseignant / Ph. Reynaud, P. Thibaud // Le syst;me ;ducatif. Cahier fran; ais. – 1998. – № 285. – P. 62–67.

151. Сбруєва А. Навчання і виховання в різних країнах: екскурс із порівняльної педагогіки. Характеристика освітньої системи Франції / А. Сбруєва // Шкільна бібліотека. – 2007. – № 10. – С. 111–128.
152. Четвертакова Н. Формування професійної майстерності вчителя іноземної мови в системі післядипломної педагогічної освіти України і Франції / Н. Четвертакова // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 2. – С. 66–67.
153. Carron G. Disparites regionales dans le developpement de l'education / G. Carron, Ch. Ngoc. – UNESCO : Institut international de planification de l'education. Paris, 1981. – 529 p.
154. Словари и Энциклопедии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://slovarslov.ru/slovar/his/a/agrezhe.html>.
155. Корсак К. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів : монографія / К. Корсак ; за заг. ред. проф. Г. Щокіна. – К. : МАУП – МКА, 1997. – 208 с.
156. Савенкова И. Э. Сравнительный анализ повышения квалификации учителей в России и в развитых зарубежных странах : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Савенкова Ирина Эдуардовна ; Академия повышения квалификации и переподготовки кадров. – М., 2002. – 114 с.
157. Мукан Н. В. Сучасні дослідження в галузі підвищення кваліфікації вчителів у системі неперервної професійної освіти англomовного світу / Н. В. Мукан // Проблеми лінгвістики науково-технічного і художнього тексту та питання лінгвометодики : зб. наук. пр. / відп. ред. Ф. С. Бацевич. – Л. : вид-во Національного університету «Львівська політехніка», 2007. – 140 с.
158. Клясен Н. Післядипломна педагогічна освіта: зарубіжний досвід та сучасна практика / Н. Клясен // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 2. – С. 187–190.
159. Фрумина Е. Л. Непрерывное образование для педагогов: модели и особенности / Е. Л. Фрумина // Непрерывное образование в политическом и

економічному контекстах / отв. ред. Г. А. Ключарев. – М. : ИС РАН, 2008. – С. 274–292.

160. Fullan M. G. The New Meaning of Educational Change / M. G. Fullan // Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue. – New York, 2001. – 262 p.

161. Правдивцева Ю. С. Анализ традиционных моделей повышения квалификации учителей школ в США [Электронный ресурс] / Ю. С. Правдивцева. – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2014/2123.htm>.

162. Ashby C. Teacher training programs: activities underway to improve teachertraining, but information collected to assess accountability has limitations / C. Ashby // Testimony before the subcommittee on 21st century competitiveness, Committee on Education and Workforce, US House of Representatives. – Washington, D.C. : U.S. General Accounting Office, 2002. – 13 p.

163. Гладуш В. А. Особливості післядипломної освіти педагогів спеціальних навчально-виховних закладів у розвинених країнах Європи / В. А. Гладуш // Актуальні питання корекційної освіти. – 2012. – Вип. 3. – С. 46–55.

164. Кіщенко Ю. Методи викладання і форми оцінювання у системі підвищення кваліфікації учителів Англії та Уельсу / Ю. Кіщенко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 3. – С. 157–167.

165. Руденко І. А. Порівняльна характеристика процесу організації педагогічної освіти в зарубіжних країнах (Франція, США, Англія) / І. А. Руденко // Вісник Черкаського університету. – Серія: Педагогічні науки. – Черкаси : вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – Вип. № 28 (321). – С. 38–41.

166. Center of international education benchmarking learning from the High Performing Education System [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education->

benchmarking/top-performing-countries/japanoverview/japan-teacher-and-principal-quality/.

167. Development of Modern system of Education in Japan. – Tokyo, Japanese National Commission for Unesco, 1960. – 96 p.

168. In-Service Training of Teachers in the European Union and the EFTA/EEA Countries [Electronic resource]. – Access mode : <http://euryrice.org>.

169. Мартынова О. В. Подготовка учителей в Германии в условиях создания европейского пространства высшего образования : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Мартынова Ольга Владимировна ; Пензенский государственный педагогический ун-т им. В. Г. Белинского. – Пенза, 2006. – 180 с.

170. Siebert H. Erwachsenen Bildung als Bildungshilfe / H. Siebert. – Berlin : Luchterhand, 1996. – 325 s.

171. Niggeman W. Praxis der Erwachsenenbildung / W. Niggeman. – Freiburg : Herder Verlag, 1975. – 218 p.

172. Posse N. Schulprogramm und Evaluation. Material für die Ausbildung von Moderatoren/-innen / N. Posse, D. Rasel. – Soest : Soester Verlagskontor, 1999. – 293 s.

173. Образование взрослых: опыт и проблемы / под ред. С. Вершловского. – СПб. : Знание, 2002. – 165 с.

174. Siebert H. Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung / H. Siebert. – Berlin : Luchterhand, 1996. – 325 s.

175. Meyer R. Lehren Kompakt – von der Fachperson zur Lehrperson / R. Meyer. – Bern : Hep-Verlag, 2004. – 180 s.

176. Raasch A. Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung / K.-R. Bausch, H. Christ, H. OJ. Krumm // Handbuch Fremdsprachenunterricht. – 5. Auflage. O Tübingen. – Basel : A. Francke, 2007. – 656 s.

177. Reiske H. Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung in deutschsprachigen Ländern / K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm // Handbuch

Fremdsprachenunterricht. – 5. Auflage. O Tübingen. – Basel : Francke, 2007. – 656 s.

178. Schoger W. Andragogik: Zur Begründung einer Disziplin von der Erwachsenenbildung/Weiterbildung / W. Schoger. – Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 2004. – 260 s.

179. Peter A. Aktion und Reflexion: Lehrerfortbildung aus international vergleichender Perspektive / A. Peter. – Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1996. – 360 S.

180. Кошуба О. М. Теоретичні основи організації навчального процесу в початкових школах Німеччини : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. М. Кошуба ; Прикарпатський університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2001. – 20 с.

181. Dumke A. Die Lehrerfortbildung in der Bundesrepublik / A. Dumke // Institutionalisierte Lehrerfortbildung. Konzepte, Modelle und ihre Praxis. – 1980. – Heft 8. – S. 78–94.

182. Knauf T. Lehrerfortbildung: Ritual oder Perspektive? / T. Knauf // Erziehung. – 1977. – Heft 10 (1). – S. 32–35.

183. Fischer D. Entwicklungsperspektiven der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung: Aufgaben und Beiträge kirchlicher Institute / D. Fischer // Schriften aus dem Comenius-Institut: Im Dienst von Lehrerinnen und Schule. Aufgaben, Konzepte, Perspektiven kirchlicher Lehrerfortbildung. – 2000. – Heft 2. – S. 131–145.

184. Schöning W. Schulinterne Lehrerfortbildung als Beitrag zur Schulentwicklung / W. Schöning. – Freiburg im Breisgau : Lambertus, 1990. – 340 s.

185. Pelzer G. Supervision in der Gruppe / G. Pelzer // Praxis der Kinderpsychologie. – 1984. – Heft 8. – S. 183–187.

186. Behrens U. Mit pädagogisch-psychologischen Kriterien die Qualität und den Erfolg von E-Learningsichern / U. Behrens // Journal für Lehrerinnen-und Lehrerbildung. – 2002. – Heft 2 (3). – S. 62–65.
187. Arnold R. Weiterbildung. Eimöglichungsdiaktische Grundlagen / R. Arnold. – München : Cladius Verlag, 1996. – 245 s.
188. Avenarius H. Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde [Electronic resource] / H. Avenarius, H. Ditton, H. Dobert, K. Klemm, E. Klieme, M. Rtirup. – Access mode : http://www.kmk.org/doc/publ/bildungsbericht/bildungsbericht_l61.
189. Bauer K. O. Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern: ein Übungsbuch für Pädagogen, Andragogen und Bildungsmanager / K. O. Bauer. – Weinheim; München : Juventa Verlag, 1997. – 260 s.
190. Bönsch M. Skizzen für ein neues Konzept der Lehrerfort-und-weiterbildung / M. Bönsch // Die Deutsche Schule. – 1983. – Heft 75 (4). – S. 314–321.
191. Baumgartner P. E-Learning Praxishandbuch: Auswahl von Lerplattformen (Marktübersicht – Funktionen – Fachbegriffe) / P. Baumgartner, H. Hafele, K. Mai er-Hafele. – Innsbruck : Studienverlag, 2002. – 250 s.
192. Beck E. Intranet-basierte Unterstützung von Junglehrpersonen: Das Pädagogische Praxisnetz (PPN) / E. Beck, W. Humpert // Journal für Lehrerinnen-und Lehrerbildung. – 2002. – Heft 2 (3). – S. 26–37.
193. Frank D. Fortbildung online und offline: Kurse bei «Schulen ans Netz e. V.» / D. Frank // Computer + Unterricht. – 2002. – Heft 47. – S. 49–53.
194. Kerres M. Mediendidaktik in der Lehrerbildung [Electronic resource] / M. Kerres. – Access mode : <http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/files/bzl-kerres.pdf>.
195. Seidel T. Online-Angebote für Lehrerinnen und Lehrer: Internetintegrierte Modelle zur Lehrerfortbildung und Wissensaneignung / T. Seidel // Computer + Unterricht. – 2001. – Heft 41. – S. 36–43.
196. Fernuniversität in Hagen [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.fernuni-hagen.de/>.

197. Зубко А. М. Забезпечення ефективності навчального процесу під час підвищення кваліфікації педагогічних кадрів / А. М. Зубко // Збірник наукових праць. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. – К. : Логос, 2001. – Вип. 4. – С. 109–115.
198. Фандина В. Г. Организация учебного процесса подготовки педагога профессионального обучения (на примере экономических дисциплин) : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Фандина Вера Геннадьевна ; Алтайский государственный технический ун-т им. И. И. Ползунова. – Барнаул, 2002. – 233 с.
199. Lengrand P. An Introduction to Lifelong Education / P. Lengrand. – London : doom Helm ; Paris : The UNESCO Press, 1975. – 99 p.
200. Бим-Бад Б. Открытые проблемы открытого обучения / Б. Бим-Бад, С. Змеев // Вестник высшей школы. – 1991. – № 10. – С. 10–16.
201. Рекомендация ЮНЕСКО о положении учителей [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://zakon.edu.ru/catalog.asp?cat_ob_no=12686&ob_no=12883.
202. Погребняк В. П. Основні принципи побудови системи управління кадрами освіти / В. П. Погребняк, Г. Д. Миленька, О. Г. Котова, В. О. Бандуренко, Л. Г. Гукун // Проблеми освіти. – 1996. – Вип. 5. – С. 15–21.
203. Руденко І. А. Організація системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині / І. А. Руденко // Вісник Черкаського університету. – Серія: Педагогічні науки. – Черкаси : вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – Вип. № 3 (296). – С. 111–113.
204. Пашков В. В. Загальні тенденції у підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів за кордоном / В. В. Пашков // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. – 2012. – Вип. 48. – С. 94–100.
205. Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. Deutscher Bundestag. – Bonn, 1998. – 134 s.

206. Bosse U. Evaluation zweier Fortbildungsmaßnahmen für angehende Schulleiterinnen und Schulleiter des Niedersächsischen Landesinstituts für Schulentwicklung und Bildung (NLI-Berichte Nr. 70) [Electronic resource] / U. Bosse, T. Kranz. – Access mode : http://www.nibis.de/nlil/bibl/pdf/gesamt_70_internet.pdf.
207. Джемилева Н. Н. Сравнительный анализ повышения квалификации учителей за рубежом / Н. Н. Джемилева // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 1. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 112–113.
208. Klebert K. Kurzmoderation. Anwendung der Moderationsmethode in Betrieb, Schule, Kirche, Politik, Sozialbereich und Familie, bei Besprechungen und Präsentationen / K. Klebert, E. Schrader, W. G. Straub. – Hamburg : Windmuhle GmbH, 1997. – 166 s.
209. Neuland M. Neuland – Moderation / M. Neuland. – Eichenzell : Müller Verlag, 1995. – 214 s.
210. Hartmann W. Lehrerfortbildung: Planung. Durchführung. Kontrolle / W. Hartmann. – Mainz: Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung, 1972. – 180 s.
211. Zimmermann W. D. Gespräche führen – moderieren – beraten / W. D. Zimmermann. – Hengehren : Peterverlag, 1997. – 195 s.
212. Лобанова М. А. Модерация в системе повышения квалификации руководителей образовательных учреждений Германии (на примере земли Северный Рейн-Вестфалия) : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Лобанова Маргарита Александровна ; Барнаульский государственный педагогический ун-т. – Барнаул, 2004. – 159 с.
213. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – 2-ге вид., допов. – К. : Знання України, 2008. – 819 с.
214. Чернишова Є. Актуальні питання здійснення міжнародної діяльності в системі післядипломної освіти / Є. Чернишова // Вища школа : науково-практичне видання. – 2008. – № 9. – С. 46–54.

215. Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку : наук.-метод. посібник / за заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2005. – 230 с.
216. Романенко М. І. Методологічні проблеми розвитку післядипломної педагогічної освіти в контексті освітянських реформ / М. І. Романенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 1. – С. 3–6.
217. Семиченко В. А. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів / В. А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 1. – С. 54–57.
218. Ляхоцький В. Модернізація післядипломної освіти в глобалізованому суспільстві / В. Ляхоцький, Ю. Осокіна // Післядипломна освіта в Україні. – 2012. – № 1. – С. 7–10.
219. Романенко М. І. Післядипломна педагогічна освіта в контексті процесів формування глобальної освіти / М. І. Романенко, Б. В. Братаніч // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. – К., 2005. – Вип. 2. – С. 41–55.
220. Пуцов В. Що далі? Післядипломна освіта – складна, відкрита і динамічна система / В. Пуцов // Управління освітою. – 2002. – № 6 (30). – С. 9–12.
221. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1977-12>.
222. Закон України «Про інтелектуальну власність» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3792-12>.
223. Закон України «Про інноваційну діяльність» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/40-15>.
224. Закон України «Про професійний розвиток працівників» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/4312-17>.
225. Руденко І. А. Особливості розвитку навчального процесу в системі підвищення кваліфікації учителів в Україні / І. А. Руденко // Вісник

- Черкаського університету. – Серія: Педагогічні науки. – Черкаси : вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – Вип. № 21 (314). – С. 140–143.
226. Council of European Union. Education and training 2010 – the Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms. – Belgium, Brussels : Council of European Union, 3 March, 2004. – 42 p.
227. Common European Principles for Teacher Competences and Qualification [Electronic resource]. – Access mode : sec.europa.eu/education/.../principles_en.pdf.
228. 111. Ніколаєнко С. Освіта в інноваційному поступі суспільства. Тези доповіді міністра освіти і науки України С. Ніколаєнка на підсумковій колегії МОН України 17 серпня 2006 року / С. Ніколаєнко // Освіта України. – 2006. – № 60 – 61. – 14 серпня. – С. 1–20.
229. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : [б. в.], 2009. – 376 с.
230. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4–6.
231. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.
232. Еремкин А. Система межпредметных связей в высшей школе (аспект подготовки учителя) / А. Еремкин. – Харьков : изд-во при Харьковском государственном университете объединения «Вища школа», 1984. – 152 с.
233. Лупич В. І. Проблеми післядипломної освіти / В. І. Лупич, Л. В. Гатяш // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 50-річчю Закарпатського інституту методики навчання і виховання, підвищення кваліфікації пед. кадрів (5 травня 1996 р.). – Ужгород : [б. в.], 1996. – С. 33–35.
234. Попков В. Дидактика высшей школы : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведения] / В. Попков, А. Коржуев. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 136 с.

235. Положення про республіканський (Автономної Республіки Крим), обласні та Київський і Севастопольський міські інститути післядипломної педагогічної освіти: Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 17.11.2000 р. № 538 // Директор школи. – 2001. – № 42. – С. 9–10.
236. Передовий педагогічний досвід: теорія і методика / [Л. Л. Момот, Т. М. Хмара, О. Г. Ярошенко та ін.] ; за ред. Л. Л. Момот. – К. : Рад. школа, 1980. – 141 с.
237. Кредитна угода (Проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні») між Україною та Міжнародним банком реконструкції та розвитку [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/996_049.
238. Василенко Ю. Модернізація післядипломної педагогічної освіти у контексті впровадження та розвитку дистанційної форми навчання / Ю. Василенко // Нова педагогічна думка. – 2013. – № 3. – С. 11–14.
239. Руденко І. А. Порівняльний аналіз організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації учителів України та Німеччини / І. А. Руденко // Наукові записки. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – Вип. 135. – С. 185–187.
240. Титаренко І. О. Фахове вдосконалення вчителя в системі післядипломної освіти: теоретичний аспект / І. О. Титаренко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 3. – С. 37–44.
241. Козлова О. Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. Г. Козлова ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1999. – 20 с.
242. Руссол В. М. Професійний розвиток педагога в системі післядипломної освіти / В. М. Руссол // Наша школа. – 2007. – № 6. – С. 16–20.
243. Везетіу К. В. Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні [Електронний ресурс] / К. В. Везетіу. – Режим доступу :

<http://intkonf.org/vezetiu-kv-kontsepsiya-rozvitku-pislyadiplomnoyiosviti-v-ukrayini/>.

244. Krawiec Beata. Konfrontacja mitów oświatowych z komparatystyką pedagogiczną. – Kraków : Oficyna Wydaw «Impuls», 2007. – 178 s.

245. Pachociński R. Pedagogika porównawcza : podręcznik akademicki / Ryszard Pachociński // Wydanie II poprawione i uzupełnione. – Warszawa : Wydawnictwo Akademickie «Żak», 2007. – 350 s.

246. Pedagogika porównawcza : podstawy międzynarodowych badań oświatowych : podręcznik akademicki / Jan Prucha ; red. nauk. Bogusław Śliwerski. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004. – 377 s.

247. Олійник В. Тенденції розвитку післядипломної освіти педагогів у європейських країнах / В. Олійник, С. Синенко // Шлях освіти. – 2001. – № 3 (21). – С. 17–20.

248. Кравченко К. Особливості історичного розвитку вищої педагогічної професійної освіти Німеччини [Електронний ресурс] / К. Кравченко. – Режим доступу :

http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2010/2010_2_40.pdf.

249. Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://kristti.com.ua/content.php?level1=1>.

250. Биков В. Ю. Дистанційний навчальний процес / В. Ю. Биков, В. М. Кухаренко. – К. : Міленіум, 2005. – 292 с.

251. Борбіт А. В. Методичні рекомендації щодо використання програмно-інструментального комплексу «Прометей» для слухачів курсів підвищення кваліфікації за дистанційною формою навчання / А. В. Борбіт ; за заг. ред. Н. І. Клокар. – Біла Церква : КОПОПК, 2006. – 48 с.

252. SchuIWeb [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.schulweb.de>.

253. Віртуальна школа [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://eschoolnet.eun.org/ww/en/pub/eschoolnet/meetshare/virtual_school.htm.

254. Центр керівників шкіл [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://smc.eun.org/eun.org2/eun/index_smc.cfm.
255. Lehrer-online [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.lehrer-online.de>.
256. E-T winning [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.e-twinning.de>.
257. Lernmodule.net [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.lernmodule.net>.
258. Німецька спілка вчителів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.lehrerverband.de>.
259. Інститут розвитку якості освіти (Шлезвіг-Гольштейн) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.iqsh.de/.

Наукове видання

**Руденко Іванна Анатоліївна
Ткаченко Катерина Олександрівна**

**ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В СИСТЕМІ
ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У
НІМЕЧЧИНІ**

Монографія

Комп'ютерне верстання

Підписано до друку 28.05.2019. Формат 60х84/16.

Ум. друк. арк.9.84. Тираж 100 пр. Зам. № 51

Видавець і виготівник видавничий відділ
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Адреса: бульвар Шевченка, 81, м. Черкаси, Україна, 18031

Тел. (0472) 37-13-16, факс (0472) 35-44-63,

e-mail: vydav@cdu.edu.ua, <http://www.cdu.edu.ua>

Свідоцтво про внесення до державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК №3427 від 17.03.2009 р.