**Житомирський державний
університет імені Івана Франка**

ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ

Монографія

Житомир
Вид-во ЖДУ ім. І. Франка
2009

УДК 378.14.032
ББК 74.03
П84

Рекомендовано до друку вченою радою
Житомирського державного університету імені Івана Франка
від 27 листопада 2009 року, протокол № 5

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Гуревич Р. С. – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського;

Хоружа Л. Л. – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Київського міського педагогічного університету імені Б.Г.Грінченка;

Гузій Н. В. – доктор педагогічних наук, професор завідувач кафедри педагогічної творчості Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

П84 **Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики:** Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564 с.

ISBN 978-966-485-053-4

У монографії проаналізовано загальні інноваційні тенденції в сфері педагогічної освіти в контексті сучасних методологічних підходів; особливості розробки та впровадження у навчальну діяльність інноваційних технологій у процесі педагогічної освіти майбутніх учителів; сучасні методики підготовки майбутнього фахівця; методики формування в старшокласників громадянських і моральних ціннісних орієнтацій та розумових здібностей.

Монографію адресовано широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам вищих навчальних закладів.

УДК 378.14.032
ББК 74.03

ISBN 978-966-485-053-4

© Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка 2009

ЗМІСТ

ВСТУП ***5***

РОЗДІЛ І. ЗАГАЛЬНІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ У СФЕРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ***14***

Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки 14

Лісова С. В. Якість освіти як основний пріоритет підготовки вчителя до змін в освітньому процесі 48

Осадчий М. М. Інтегрований підхід до процесу професійної підготовки майбутніх педагогів 72

Вознюк О. В. Інноваційні підходи до організації знань у системі професійно-педагогічної підготовки 82

Сидорчук Н. Г. Інноваційні засади модернізації вітчизняної вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів 103

Дупак Н. В. Особливості організації системи підвищення кваліфікації вчителів у Великій Британії 114

РОЗДІЛ ІІ. ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБКИ ТА ВПРОВАД-ЖЕННЯ У НАВЧАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ***133***

Вітвицька С. С. Технологія педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти 133

Чемерис О. А. Технологія забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики 153

Єремєєва В. М. Розробка та впровадження педагогічної технології підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів 190

Карплюк С. О. Технологія підготовки майбутніх учителів математики до взаємонавчання учнів основної школи 214

Якса Н. В. Технологія полікультурного навчання і виховання сучасної молоді 237

Костюшко Ю. О. Модель розвитку педагогічних навичок у ході конструктивної міжособистісної взаємодії вчителя з дітьми 247

Щерба Н. С. Технологія підготовки майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції 256

Колесник Н. Є. Технологія поетапної підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості молодших школярів 281

Піддубна О. М. Технологія застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва 310

РОЗДІЛ ІІІ. СУЧАСНІ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ 330

Антонова О. Є. Методика навчання педагогічно обдарованих студентів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу 330

Клименюк Ю. М. Технологія підготовки студентів педагогічного факультету до роботи з інтелектуально обдарованими учнями..... 355

Березюк О. С. Методика поетапного управління процесом моделювання педагогічних ситуацій..... 377

Власенко О. М. Управління процесом формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій..... 391

Дем'янчук О. О. Методика формування гностичних умінь 417

Захарчишина Ю. М. Методика формування професійної соціокультурної компетентності сучасного військового фахівця 431

Королюк О. М. Методика диференціації самостійної роботи студентів у технічних коледжах..... 450

Копетчук В. А. Методика формування професійної спрямованості навчання предметів математично-природничого циклу в медичному коледжі 470

РОЗДІЛ IV. ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ В СТАРШОКЛАСНИКІВ ГРОМАДЯНСЬКИХ І МОРАЛЬНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ТА РОЗУМОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ..... 484

Корінна Л. В. Технологія формування громадянських цінностей старшокласників у навчально-виховному процесі педагогічного ліцею 484

Слінчук В. І. Модель процесу едукації, що сприяє усвідомленню старшокласниками системи ціннісних орієнтацій їх навчальної діяльності..... 511

Башманівський О. Л. Технологія формування інтелекттуаль-них умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу 531

ВИСНОВКИ..... 560

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ……. 562

Н. В. Дупак

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

В умовах глобалізації, що здійснює вплив на сфери економіки, культури й інформації, інтернаціоналізації зв'язків і зростаючої мобільності людей, революції в засобах комунікації, широкого проникнення комп'ютеризації у повсякденне життя й у світ праці виникає об'єктивна потреба в об'єднанні зусиль дослідників освіти різних країн. Визнається необхідність уніфікації й стандартизації політики нововведень на міжнародному рівні й розробці єдиної стратегії модернізації національних систем освіти. Розробка такої стратегії розглядається сьогодні як політичне питання в самому широкому сенсі, як засіб досягнення не тільки педагогічних, але й економічних цілей. З такого погляду проведення порівняльного аналізу й оцінки педагогічних процесів і явищ, взаємний обмін і вивчення набутого досвіду стає усе більш актуальним.

Тенденції розвитку британської моделі підвищення кваліфікації вчителів показують, що найбільш характерною особливістю її організації сьогодні є спрямованість на задоволення реальних потреб шкільних систем. Під впливом соціально-економічних змін, що відбуваються у світі, інтернаціоналізації світової освіти сучасна додаткова педагогічна освіта у Великій Британії набуває цілісного безперервного характеру, орієнтується на підготовку вчителя-професіонала, що компетентно залучений до перманентного реформування національної школи. В умовах процесів глобалізації, посилення конкуренції на світових ринках державна освітня політика Великої Британії в галузі підвищення кваліфікації учителів будується на гнучкому поєднанні принципів соціального партнерства й ринкової філософії, що забезпечують права вчителів і шкіл на якісні програми навчання з погляду їхніх соціальних ефектів й освітніх результатів. Перехід британської системи підвищення кваліфікації до етапу безперервної педагогічної освіти супроводжується інтенсивними якісними перетвореннями в галузі організаційного, змістовного й технологічного вдосконалювання системи, зміцнення її зв'язків із системою базової педагогічної освіти, поєднання професійної, навчальної й суспільної діяльності вчителів. Створення нової парадигми підвищення кваліфікації британських учителів у сучасних умовах передбачає перехід практики підготовки й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на вищий рівень розвитку, що найбільш повно відповідає актуальним і перспективним потребам учителів і шкіл. Взаємозбагачення культурних традицій, універсалізація проблем безперервної педагогічної

освіти у сучасному світі роблять необхідним й доцільним творче використання ідей британського досвіду у процесі модернізації вітчизняної системи підвищення кваліфікації учителів.

Гострі проблеми у сфері освіти, пов'язані з недостатнім рівнем кваліфікації педагогічних кадрів й, отже, з реальними зривами у стандартах і базових показниках інтелектуального й морального рівня випускників всіх навчальних закладів, є інтернаціональними проблемами. Вони з усією очевидністю хвилюють і британських лідерів освітньої політики, громадськість, учителів.

До теперішнього часу у британській педагогіці тривають дебати про найбільш раціональні шляхи відновлення системи професійного вдосконалювання педагогів. Однак життя показує, що між потребою у новому типі додаткової професійної освіти і її реальним відновленням існує величезна дистанція: сфера освіти відрізняється великою інерційною силою, процес відновлення йде важко, суперечливо, проходячи різні етапи [4; 11; 16].

Логіка історичного аналізу дозволяє досить умовно виділити три етапи в становленні й розвитку британської системи підвищення кваліфікації вчителів: «компенсаторний» (кінець XIX століття – 40-і роки минулого сторіччя), «адаптаційний» (50-і – 70-і роки XX століття) і етап «безперервного розвитку» (80-і роки XX в. – теперішній час).

Кожен етап розвитку системи має свою специфіку, що обумовлена особливостями соціально-економічного й культурного розвитку країни. Так, якщо спочатку система прагнула *компенсувати* недоліки базової педагогічної освіти, а в 50-і – 70-і роки XX століття допомогти вчителям *адаптуватися* до результатів науки, що швидко розвивалася, то на сучасному етапі свого розвитку система усе більше орієнтується на забезпечення випереджувального *розвитку* працівників освіти, безперервне збагачення їхнього творчого потенціалу. Фахівці системи підвищення кваліфікації сьогодні прагнуть не тільки виправдати інвестиції в індустрію знань, але й забезпечити необхідні передумови для активної, творчої, компетентної участі широких мас учителів у безперервному вдосконалюванні освітнього процесу в школі відповідно до суспільних ідеалів [9].

Поступальний розвиток системи підвищення кваліфікації не був рівномірним і прямолінійним, позбавленим труднощів і протиріч, викликаних загальними тенденціями й закономірностями науково-технічного прогресу й ринкової економіки. Темпи визрівання основних компонентів системи, їхнє об'єднання в єдине ціле були різними в різні періоди часу. Найбільш екстенсивно система розвивалася в період пожвавлення економіки, у той час як у період економічних спадів спостерігається

скорочення масштабів формально-організаційного розвитку з одночасним посиленням уваги до інтенсивного, змістовно-якісного аспекту розвитку [3, с. 85].

На всіх етапах становлення й розвитку системи основним було протиріччя між соціально-економічними вимогами до школи й фактично існуючим рівнем кваліфікації педагогічних кадрів, їхньої підготовленості до розв'язання нових завдань навчання й виховання. Існували також протиріччя між постійно зростаючим рівнем знань, якими повинні були володіти вчителі, і реальними можливостями системи підвищення кваліфікації; між загальноосвітніми потребами вчителів і конкретно-прагматичними потребами роботодавців; між потребою у масовому, демократичному характері підвищення кваліфікації працівників освіти й необхідністю селекції з метою підготовки фахівців, здатних забезпечити відтворення науково-технічної й культурної еліти; між довгостроковими, перспективними завданнями розвитку вчителів і безпосередніми завданнями відновлення їхньої здатності ефективно функціонувати як робоча сила [4, с. 12].

З метою подолання цих протиріч у другій половині XX століття в країні здійснюються перманентні реформи системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, що є нерозривною частиною реформ середньої й вищої освіти. У системі державного регулювання сфери післядипломної педагогічної освіти у 50-і - 70-і роки минулого століття були істотно розширені норми правового, організаційного й економічного характеру, спрямовані на раціональне, з погляду урядових експертів, регулювання рівня професійних стандартів [5, с. 48].

Становлення системи післядипломної педагогічної освіти в цей період тривало за рахунок організації нових форм підвищення кваліфікації (різноманітних курсів при університетах і педагогічних коледжах), активізації роботи творчих груп учителів на базі спочатку вчительських центрів, а потім і безпосередньо в школах, а також формування на загальнонаціональному й місцевому рівнях державного апарата керівництва й фінансування, покликаного внести елементи централізації й координації в роботу, проведену з учителями країни з підвищення їхньої кваліфікації (Національний комітет із підвищення кваліфікації вчителів, Комісія служб по трудових ресурсах, Регіональні консультативні служби з питань підвищення кваліфікації й інші) [8].

На перших етапах структурних реформ у шкільній системі лідери освітньої політики, як правило, пов'язували плани підвищення освітніх стандартів школярів з ознайомленням учителів з новими питаннями, що стосуються змісту шкільних предметів. Із цієї причини основна частина часу на курсах підвищення кваліфікації приділялася детальному ви-

вченню нових програм і підручників. У роботі курсів переважав інформаційний підхід, що визначалося їхнім завданням – необхідністю в максимально стислий термін познайомити вчителів зі змістом конкретного комплексу матеріалів. Із цієї причини всі курси носили спеціалізований характер.

Що стосується загальнопедагогічних питань, то їм приділялося вкрай мало уваги, оскільки в той період переважала думка, відповідно до якої професія вчителя розглядалася як така, що не вимагає особливих спеціальних знань, окрім знань свого предмета. Швидше за все так було тому, що традиційно на викладання у школах дивилися як на зовсім особливий вид діяльності, яким опанувати можуть тільки ті, у кого по закінченні Оксфордського або Кембриджського університету проявлялося природне бажання викладати й хто був здатний на власному досвіді пізнати всі необхідні для успішної роботи у школі знання. Однобічна спрямованість курсів надавала їм характер термінових заходів, що не могло належною мірою забезпечити глибини професійної підготовки [10].

Проте орієнтація програм більшості курсів на озброєння вчителів знаннями, необхідними для роботи у школі за новими програмами, свідчить про те, що в післядипломній освіті вчителів країни з'явилася своя, властива тільки їй якісна специфіка, а саме – постійна адаптація педагогів до динамічно мінливого світу.

Це якісно новий момент у розвитку освіти вчителів, який підтверджує той факт, що характер зв'язку базової й наступної освіти педагогів істотно модифікується. Ефективність педагогічної освіти виражається не тільки через якість підготовки в навчальному закладі, але й своєчасне її відновлення адекватно потребам суспільства.

Інноваційні процеси в середній освіті того періоду активізували роботу творчих груп учителів у школі, діяльність яких поставила перед фахівцями підвищення кваліфікації якісно нове завдання – забезпечити умови для постійного збагачення й розвитку творчого потенціалу педагогів, їх активної й компетентної участі в безперервному вдосконалюванні навчально-виховного процесу в школі.

Сформована раніше система курсового підвищення кваліфікації починає добудовуватися новими ярусами, на яких розташовуються, поки ще досить хаотично, шкільні та міжшкільні форми навчання, але які при адекватній науковій підтримці всі частіше розглядаються експертами як найбільш перспективні й життєстійкі організаційні форми. Незважаючи на об'єктивні успіхи, до кінця 70-х років система підвищення кваліфікації вчителів у Великої Британії усе ще була децентралізованим набором різних нескоординованих заходів, влаштованих переважно уні-

верситетами й місцевими відділами освіти. Невпорядкованість трудового законодавства, неадекватність матеріальних стимулів, обмеженість державної участі, спрямованість на валові показники (широту охоплення вчителів), відсутність однакових вимог до професійних стандартів учителів, однобічна орієнтація курсового навчання на спеціально-предметну підготовку, радикалізм і відсутність серйозної наукової підтримки методичної роботи у школі – усі фактори створювали серйозну перешкоду розвитку в країні ефективної системи підвищення кваліфікації, що спричиняло зростаючі труднощі, з погляду підвищення ефективності роботи масової школи [6, с. 109].

В умовах високотехнологічного суспільства найважливішого значення набувають такі елементи кваліфікації, як готовність до сполучення професій, здатність до творчих зусиль у своїй роботі.

Кваліфікаційні вимоги до робітників та службовців, що виникають у високотехнологічному суспільстві, неминуче, хоча й опосередковано, спричиняють нові, більш високі вимоги до рівня професійної кваліфікації педагогів на всіх щаблях освіти в напрямі розвитку самостійного, творчого мислення учнів, орієнтації їх на набуття нових знань упродовж всього життя Серйозною перешкодою на шляху розв'язання вищезгаданих завдань ставала неадекватна професійно-педагогічна підготовка великої кількості британських учителів.

З метою подолання протиріччя, що виникло на межі 70-х - 80-х років у Великій Британії, було переглянуто основні принципи державної політики в галузі підвищення кваліфікації [9].

Система підвищення кваліфікації учителів одержала яскраво виражену орієнтацію на централізацію. Стратегічною лінією уряду оголошується завдання розширення й зміцнення прав вчителів на якісні, максимально наближені до потреб школи й дитини уніфіковані програми підвищення кваліфікації. Основними засобами забезпечення цих прав стають принципи ринкової економіки й демократизація управління системою. Активно затверджується філософія "освітнього консьюмаризму" – ідеологія, спрямована на захист прав споживачів шкільної продукції. Перемігши у 1987 році втретє на виборах, консерватори інтерпретують успіх як мандат довіри народу на проведення радикальних ринкових реформ в освіті [2, с. 82].

Визначаючи загальнонаціональні пріоритети в галузі змісту професійної компетентності вчителів, визначаючи джерела й механізми фінансування, здійснюючи контроль за якістю освіти в школі, уряд одночасно стимулює ініціативу ВНЗ, відділів освіти й учителів на основі механізмів ринкової економіки. Так, місцеві відділи освіти (а в останні роки освітні установи) одержують право й відповідальність самостійно "заро-

бляти" на основі грантової схеми й розподіляти державні асигнування на заходи щодо підвищення кваліфікації вчителів. У ситуації обмежених фінансових ресурсів школи ставлять вищі вимоги до якості освітніх послуг, демонструють більшу відповідальність при виборі тих або інших освітніх програм.

Одночасно ВНЗ, як традиційні постачальники освітньої продукції, втративши гарантовані фінансові засоби, змушені самі шукати джерела фінансування, вступаючи в конкуренцію із структурами, що знову з'являються на ринку додаткової освіти. Щоб відповідати вимогам часу й виходити на ринок з пропозиціями, за які готові платити школи, їм доводиться розвивати служби освітнього маркетингу з метою вивчення й аналізу актуальних і перспективних потреб і запитів практики, ініціювати процедури суспільної акредитації програм підвищення кваліфікації. Необхідним наслідком стає також безперервний моніторинг якості діючих освітніх програм, визначення змістовних і технологічних пріоритетів, скорочення робочих місць, підготовка й відбір висококваліфікованих кадрів, що відповідають динамічно мінливим вимогам.

Ринкова політика стосовно до підвищення кваліфікації, безумовно, сприяє розвиткові системи післядипломної педагогічної освіти у країні. Заслуговує на увагу й грантова схема фінансування. Однак ринок усе більше демонструє свою неспроможність бути єдиним мірилом інвестицій і механізмів підвищення професійної майстерності вчителів. Орієнтація винятково на ринкові цінності відсуває на периферію державних інтересів цілісний розвиток людини у всьому прояві різноманіття її конструктивних дарувань, виводить на перший план всупереч потребам практики адаптивну місію системи підвищення кваліфікації, у змісті якої відбиваються вузько прагматичні завдання підготовки педагога до праці із чітко вираженим акцентом на формування його функціонально значущих якостей.

Таке положення справ зустрічає активний опір соціально налаштованих політичних лідерів, учених, профспілок, батьківської громадськості, вчителів. Актуалізується установка про необхідність більшої уваги різним сторонам особистості вчителя, розвиток яких вимагає не тільки постійного й систематичного поповнення методичних знань, але й розширення загальнокультурного, соціально-політичного, морально-етичного кругозору педагога, його діапазону сприйняття життя.

Дотепер ще ведуться інтенсивні пошуки оптимальних механізмів практичної реалізації принципів ринкової економіки в такій делікатній соціальній сфері, як освіта. Має бути більша й кропітка робота. Ефективність цієї роботи буде багато в чому залежати від того, якою мірою уряду й різним соціально-політичним групам удасться зберегти те, що тра-

диційно у Британії називають “англійським компромісом”: потрійне управління освітою, відповідальність за яке розділяють держава, місцеві органи влади й громада.

Підґрунтям цього компромісу є філософія соціального партнерства, що на відміну від директивної патерналістської моделі управління акцентує роль усіх суб'єктів освітньої політики, підкреслює необхідність їхньої взаємодії й взаємної відповідальності [1, с. 14].

На практиці це проявляється в гнучкому поєднанні централізованих форм розробки напрямів, рекомендацій і контролю за заходами в галузі підвищення кваліфікації вчителів з боку головуючих організацій із широким використанням механізму горизонтальних дій їхніх місцевих органів (у рамках координаційно-дорадчих груп, комітетів і т.д.).

Знайомство із британською політикою в галузі підвищення кваліфікації вчителів – політикою, що народилася в інших соціально-економічних і культурних умовах, дає можливість замислитися про низку ключових завдань, що очікують свого практичного рішення на державному рівні в нашій країні. Стає очевидним, що відмічувана вітчизняними експертами тенденція деякого зниження професійного й загальнокультурного рівня масового вчителювання не тільки послабляє конкурентоздатність країни, але й загрожує соціальній стабільності. Система підвищення кваліфікації працівників освіти України продовжує працювати значною мірою в закритому режимі, поза зв'язком з економічними й соціальними інститутами суспільства. Наявні контакти носять найчастіше формальний, зовнішній характер і не роблять істотного впливу на стратегію й зміст додаткової освіти. Теоретична розробка й практична реалізація демократичної парадигми взаємодії системи підвищення кваліфікації, державних органів управління й педагогічних колективів освітніх установ стає пріоритетним завданням. Ключовими компонентами такої парадигми повинні стати:

- учителі, що розділяють із державою всю повноту відповідальності за свій професійний розвиток;
- громадянське суспільство, що разом із державними інститутами поділяє права й відповідальність влади за розвиток системи безперервної педагогічної освіти;
- держава на основі аналізу потреб практики чітко і ясно визначає свої пріоритети в галузі цілей, завдань і мінімуму змісту додаткової професійної освіти;
- ринок освітніх послуг, що підвищує конкурентоздатність установ підвищення кваліфікації на основі гнучкого поєднання бюджетних і ринкових механізмів фінансування освітніх програм.

- *оптимальна* децентралізація управління федеральною системою підвищення кваліфікації вчителів, що виключає хаос, анархію і втрату управління, з одного боку, і бюрократизацію, відрив від реальності, втрату ініціативи – з іншого.

Є й базові цінності, що дозволяють вибудовувати цілісну ідеологію підвищення кваліфікації вчителів в умовах нового часу. На першому місці – якість програм підвищення кваліфікації й доступність освітніх можливостей. Держава покликана забезпечити кожному шкільному вчителеві, поза залежністю від соціально-економічних умов його роботи, рівну можливість протягом усього його трудового життя періодично отримувати необхідний мінімум освіти, що дозволить йому професійно виховувати підростаюче покоління.

Еволюція британської системи підвищення кваліфікації, що все більше схиляється останнім часом до безперервної освіти протягом усього активного трудового життя вчителя, спричинила зміни в галузі організації системи підвищення кваліфікації [5].

Необхідність якісно нових підходів до організації підвищення кваліфікації виникала, насамперед, з того, що екстенсивний період її розвитку був до початку 80-х років пройдений. Орієнтація на розширення мережі курсів, відновлення окремих компонентів навчального процесу, активізацію творчої роботи вчителів у школах не давала очікуваних результатів. Подальший прогрес вимагав встановлення нових зв'язків між раніше розірваними формами – курсовою моделлю (course model) на базі вищих навчальних закладів і підвищенням кваліфікації безпосередньо в школах (school-based in-service model) [13].

Теоретичною підставою такої інтеграції є ідеї безперервної педагогічної освіти, які стають стратегічним орієнтиром і теоретичним фундаментом розвитку системи підвищення кваліфікації учителів у країнах Заходу на тривалий історичний період.

У підсумкових матеріалах міжнародного проекту «INSET» (за першими буквами англійських слів, перекладних як "підвищення кваліфікації вчителів") відзначається, що базова й післябазова освіта повинна бути перебудована таким чином, щоб стати для всіх працівників освіти складовою частиною професійного й життєвого циклу. Доступ до постійного підвищення освіти є ключем до такої політики освіти, що покликана відчутно поліпшити конкурентоздатність і підвищити гнучкість праці на ринку освітніх послуг [9].

У руслі філософії безперервної педагогічної освіти розвивається тенденція інтеграції традиційних форм підвищення кваліфікації на основі безперервної пошукової діяльності педагогічних колективів шкіл, а

також довгострокового на регулярній основі співробітництва з фахівцями ВНЗ у процесі здійснення цієї діяльності.

Новітня модель отримала назву «підвищення кваліфікації, орієнтоване на потреби школи» (school focused in-service model), покликана розв'язати протиріччя між спрямованістю курсової моделі на адаптацію окремих учителів до вимог науки і потреб шкіл, що розвиваються у теоретичному й організаційному забезпеченні іноваційної практики [9].

Вихідні ідеї, покладені в основу нової моделі, полягають у тому, що, по-перше, підвищення кваліфікації у школі спрямоване не стільки на задоволення індивідуальних потреб учителів, скільки на задоволення специфічних потреб й інтересів конкретних шкіл, по-друге, ці потреби й інтереси знаходять своє задоволення у процесі спільної діяльності вчителів і кваліфікованих експертів вищої школи й органів управління.

У руслі нової тенденції більшого поширення набула тактика створення консорціумів освітніх установ з метою об'єднання координаційних, кадрових, інформаційних і фінансових зусиль по організації підвищення кваліфікації на базі вчительських центрів (Teachers' Centers) на основі програмно-цільового (проектного) підходу, спрямованого на розвиток освітніх систем.

У рамках нової моделі знову зростає значення й роль університетів. Місцеві відділи освіти (LEA), університети й школи ухвалюють рішення щодо створення на базі великих ВНЗ – Центрів співробітництва з місцевими школами (University School Partnership Centers). У цих центрах концентруються інформаційні й науково-методичні ресурси, ведуться довгострокові освітні й дослідницькі програми [9; 11].

Нові організаційні форми дозволяють кожній школі поза залежністю від соціально-економічного й культурного контексту мати рівні можливості в отриманні висококваліфікованої професійної допомоги, підкріпленою адекватною ресурсною базою. Використання нових організаційних ресурсів дозволяє висококваліфікованим фахівцям проводити на базі шкіл не тільки курси, але й серії постійних консультацій, майстерень, науково-практичних конференцій і семінарів з найбільш складних проблем сучасної освіти.

У теперішній час на практиці використовуються три моделі надання консультативної допомоги школам.

Перша модель – «дослідницька» (research model) – містить у собі серію послідовних етапів, у ході яких консультанти ретельно аналізують вихідну сформовану в школі ситуацію, формулюють проблеми, розробляють і пропонують учителям конкретні варіанти розв'язання виявлених протиріч. При такому підході педагогічний колектив займає швидше

пасивну позицію реципієнтів інформації, уступаючи активну дослідницьку роль фахівцям ВНЗ.

Друга модель – модель «соціальної взаємодії» (social interaction model) – відрізняється від першої тим, що викладачі ВНЗ концентрують свою увагу не на вихідній діагностиці унікальної ситуації в школі й пошуку оригінальних методик, а на способах і механізмах упровадження в педагогічне середовище вже відомих, апробованих в інших школах інновацій.

Нарешті, *третя схема* надання консультативної допомоги ґрунтується на ідеї потенційної готовності педагогічного колективу самостійно за допомогою експертів проаналізувати наявні труднощі й розробити авторський варіант їхнього рішення. Ця модель, що отримала назву «модель спільного розв'язання проблем» (problem solving model), використовується у роботі з найбільш сильними у професійному плані колективами, що мають високу професійну мотивацію й готовність взяти на себе відповідальність за розвиток школи [8].

Очевидною перевагою складної британської нової моделі організації підвищення кваліфікації можна вважати можливість з'єднання навчальної й трудової діяльності. Процес праці вимагає теоретичних знань і стимулює пізнавальну активність; навчання ж припускає трудову діяльність, у ході якої професіонал переконується в істинності й корисності наукових знань.

Практична реалізація моделі у вітчизняних умовах дозволила б скооперувати рознесені поки у часі й просторі курсове навчання і методичну роботу у школі (районі), покликану забезпечити розвиток шкільних систем. У той же час методична робота, як правило, позбавлена серйозної довгострокової систематичної наукової підтримки з боку фахівців Інститутів підвищення кваліфікації, якщо не брати до уваги ентузіазм окремих учених і короткочасні курси, що знайомлять учителів-новаторів швидше із загальними технологіями організації й проведення дослідно-експериментальної роботи, ніж допомагають вирішувати реальні проблеми підвищення якості роботи не абстрактних, а конкретних шкіл.

Аналіз джерел свідчить про те, що наприкінці 80-х років професійний аспект стає провідним у підвищенні кваліфікації вчителів британської школи. У підходах до відбору змісту в цілому затверджується принцип професіоналізму, компетентності. Підвищена увага приділяється індивідуально-професійному аспекту, підготовці вчителя-майстра, здатного гнучко й творчо мислити в новому режимі роботи [12; 13].

Розуміючи, що в системі підвищення кваліфікації на відміну від базової педагогічної освіти не можна зафіксувати надовго які-небудь стан-

дарти змісту освіти, уряд і місцеві відділи освіти щорічно публікують рекомендації, складені на основі проблемного аналізу освітнього процесу у школах. Їхнє основне завдання – забезпечити інтегральний звіт про національні пріоритети й об'єднати зусилля всіх у розробці програм у рамках цих пріоритетів.

Підсилюється диференціація вимог до змісту програм. Уряд очікує, що програми підвищення кваліфікації повинні більшою мірою працювати на задоволення професійно-педагогічних потреб, у той час як місцеві відділи освіти все частіше рекомендують і загальноосвітні програми. В основі цих рекомендацій розуміння того факту, що соціальний ріст учителя – найважливіша складова ефективного розвитку школи.

На практиці програми підвищення кваліфікації включають, як правило, три взаємозалежних блоки: соціально-психологічний, педагогічний і спеціально-предметний. Неодмінним компонентом змісту навчання є соціально-професійний досвід учителя.

Конкретний зміст і глибина вивчення кожного блоку визначається педагогічними колективами у співдружності з ученими на основі діагностики й проблемно-орієнтованого аналізу освітньої практики.

Диференціація й гнучкість змісту забезпечуються за допомогою факультативного вибору спеціальних модулів за курсами вузької спеціалізації: „Методи дослідження", „Навчальні плани й програми", „Теорія й практика освіти", „Активне навчання", „Психологічні особливості учнів", „Інформаційні технології в освіті", „Інтелект і тестування", „Життя в громаді", „Освіта у полікультурному суспільстві" [11].

Тенденція до спеціалізації курсового змісту відбиває реальну ситуацію у британських школах. Систематичне відновлення навчальних планів, активні пошуки нових шляхів диференціації освіти виключають саму можливість універсальності й повноти курсового навчання. Прагнення залучити тих, кого навчають, до всіх відомих методик поступається місцем праву вільного вибору працювати в цілісній системі однієї з них.

Модульний підхід до структурування змісту навчання при підвищенні кваліфікації заслуговує на наукову увагу, оскільки дозволяє за рахунок інтеграції окремих частин раніше самостійних навчальних дисциплін у єдине ціле гнучко реагувати на освітній попит й особливості інтересів, стилів і темпів навчання різних професійних груп – що особливо важливо – формувати у педагогів ключові соціально-політичні, інформаційно-пошукові, комунікативні, міжособистісні компетенції. Соціальний, економічний і технологічний розвиток вимагає широких і високоякісних кваліфікацій, які не можуть бути задоволені тільки професійною компетентністю вчителя. Усе більше затребувані аналітичне ми-

слення, уміння вирішувати проблеми, перспективно планувати, постійно вчитися й гнучко діяти в мінливих ситуаціях, цінувати час, розрізняти справедливість і добро. У новій ситуації традиційні професійні знання втрачають свою актуальність.

Аналіз зарубіжного досвіду висвітлює ще одну проблему: задоволення особистих – професійних потреб учителів. Спрямованість на задоволення особистих потреб учителя буде сприяти зміцненню моделі підвищення кваліфікації, що припускає не стільки глибокі спеціально-предметні й дидактичні знання й уміння, скільки високий рівень особистісного, соціального, інтелектуального й морального розвитку вчителя, здатного і готового активно й свідомо брати участь як у вирішенні навчально-педагогічних, так і багатьох інших питань життя школи – соціальних, економічних, правових, морально-етичних. Із цієї причини розробки, що ведуться в руслі персонологічної школи, розглядаються західними фахівцями як найбільш перспективний напрям розвитку підвищення кваліфікації вчителів [1, с. 15].

Але традиційна спрямованість процесу підвищення кваліфікації тільки на задоволення потреб учителя не вирішує проблему якості шкільної освіти. У тіні залишається школа з її системними потребами, особливою культурою, що забезпечує ефективність роботи педагогічного колективу, який стимулює або пригнічує творчий потенціал педагогів. Розв'язання питання про спрямованість навчання (потреби вчителів – потреби системи) визначає характер масової педагогічної практики підвищення кваліфікації. Висування на перший план потреб учителя приведе до подальшого посилення позицій прихильників традиційно замкнутої на собі курсової моделі організації підвищення кваліфікації й відповідно збільшенню розриву між теорією й практикою, наукою й життям, навчальною й професійною діяльністю вчителів. Перенос важелів на задоволення потреб школи як системи (яка не виключає, а припускає потреби вчителя) неминуче приведе до розробки таких програм, які б значно розширили діапазон можливостей для всеосяжного відбиття у практиці підвищення кваліфікації трьох головних факторів розвитку вчителів – вплив соціально-професійного середовища, цілеспрямовані педагогічні впливи, власна педагогічна діяльність. Такий підхід перетворює щоденну працю вчителя на працю зі знанням справи й тим підвищує її ефективність. Усвідомлення цього факту змушує прихильників поведінкового й інших особистісно-орієнтованих підходів моделювати предметний і соціальний контекст діяльності вчителів в умовах курсового навчання, використовувати практико-орієнтовані методи навчання, переносити частини навчального процесу безпосередньо в школу. Виняткова важливість правильного вибору методистами стратегії й такти-

ки навчання при підвищенні кваліфікації визначається, на наш погляд, не тільки тим, наскільки ці стратегії й тактики будуть сприяти успішному рішенню завдань розвитку вчителів, але, що не менш важливо, наскільки вони будуть сприяти модернізації школи як системи.

Аналіз доробків соціально-психологічного напряму акцентує методологічну проблему взаємозв'язку спілкування й діяльності. Визнання у вітчизняній психолого-педагогічній науці єдності, що існує між спілкуванням і діяльністю, не знімає гострої дискусії із приводу характеру їхнього зв'язку у процесі навчання. Зміст цієї дискусії стосується більшою мірою досить загальних, але принципово важливих питань: чи є навчання процесом організації взаємодії вчителя й учня або ж навчання – це процес організації діяльності учнів, або спілкування саме є діяльністю [7].

У всякому разі, розуміння навчання як спілкування допоможе, як нам здається, методистові перебороти властиве сьогоднішній практиці підвищення кваліфікації протиріччя між індивідуальним способом засвоєння знань і досвіду в умовах фронтальної форми роботи й колективним характером професійної праці вчителів.

Незважаючи на різне розуміння природи навчання, авторів усіх напрямів поєднує ідея оптимізувати педагогічний процес у школі на основі змін, корекції, трансформації вже сформованих професійних й особистісних систем шкільного вчителя. Такий погляд істотно відрізняє спрямованість навчання в системі підвищення кваліфікації від мети навчання в системі базової професійної освіти, де переважно вирішується завдання загального розвитку й становлення фахівця.

Властиві педагогіці англомовних країн традиції емпіризму, недооцінка необхідності теоретичних узагальнень утрудняють розробку педагогічної теорії підвищення кваліфікації, здатної науково обґрунтовувати й проектувати нові, перспективні напрями розвитку освітньої практики.

Останнім часом у зв'язку з актуалізацією проблеми безперервної педагогічної освіти на національному й міжнародному рівнях ведуться теоретичні дослідження, покликані раціоналізувати процес підвищення кваліфікації на основі виділення рівнів психосоціального й професійного розвитку вчителя, істотно визначаючи його готовність до навчання, і адекватних цим рівням форм і методів навчання, механізмів педагогічної взаємодії, контрольно-оцінних актів (R. Bolam, E. Boone, A. Bropley, L. Cantor, A. Carlozzi, A. Chickering, P. Cranton. A. Cropley, R. Dave, C. Griffin, B. Daley, etc.) [11].

Ефективність цих та інших досліджень істотно стримується відсутністю єдиної теоретичної бази, по-перше, і психологізмом як методоло-

гічною позицією, по-друге. В умовах педагогіки підвищення кваліфікації як самостійної галузі знань автори проектів ведуть свої дослідження в руслі тієї або іншої психологічної школи, намагаються вирішувати завдання управління навчальною діяльністю без дидактики, безпосередньо на основі психології.

Оцінюючи моделі підвищення кваліфікації вчителів у цілому, не можна не відзначити, що на Заході здійснюються серйозні теоретико-експериментальні дослідження, що знаходять шляхи нового синтезу найбільш плідних ідей, різних теорій, які, імовірно, у своїй сукупності можуть стати фундаментальною основою, на якій і може бути у майбутньому побудована єдина теорія навчальної діяльності педагогів, що підвищують свій професійний й особистісний рівень.

У сучасних умовах підготовка й підвищення кадрів для системи підвищення кваліфікації вчителів Британії, також як і сама система, терплять істотну еволюцію під впливом соціально-економічних умов.

У освітніх проектах, спрямованих на розвиток професійних компетенцій учителів, сьогодні в багатьох країнах Заходу вже не може вважатися фахівцем підвищення кваліфікації людина, якщо вона не має відповідної компетенції, набутої за рахунок професійної підготовки. Ця тенденція характеризується постійним збільшенням програм, спеціально розроблених для працюючих із учителями фахівців, залишаючи дедалі менше шансів для тих, хто є тільки працівником вищої, середньої освіти або співробітником системи управління.

Від фахівців підвищення кваліфікації учителів чекають, що вони будуть не тільки вчити, направляти, оцінювати, але й демонструвати здатність до саморозвитку, брати участь у відновленні школи, робити її активно прагнучою до змін і більше сприйнятливою до них. Фахівець підвищення кваліфікації у колективі вчителів усе більше відіграє роль помічника в освітньому процесі; він розвиває критичне мислення, здатність до творчості, ініціативу й самостійність учителя, його потребу в самоосвіті.

Окрім цього, фахівець підвищення кваліфікації бере на себе роль наставника вчителів у морально-етичних питаннях, допомагаючи їм орієнтуватися у потоці різноманітної інформації й у різних цінностях.

Сформована у країні система підготовки й удосконалювання кадрів підвищення кваліфікації складається із двох компонентів: базова фундаментальна освіта у ВНЗ і спеціалізоване міжшкільне й шкільне навчання, зміст якого визначається в тісному співробітництві зі школами й місцевими відділами освіти.

Проявляється тенденція інтеграції академічних і шкільних форм навчання в рамках програм, спрямованих на науково-методичне забезпечення шкіл, що розвиваються інноваційно.

Результати дослідження дозволяють стверджувати, що, по-перше, практично в системі підвищення кваліфікації вчителів Великої Британії недипломованих фахівців стає усе менше: переважна більшість методистів має, як правило, ступінь магістра. Таким чином, там безперервну педагогічну освіту організовують професійні експерти. Здається, пора й нам у діючих державних освітніх стандартах вищої професійної освіти передбачити підготовку вчителя до методичної роботи. Робота методиста повинна стати спеціальністю, а не тільки посадою.

По-друге, знайомство із британським досвідом диктує нам зовсім інший погляд на сутність роботи методиста в сучасних умовах. Сьогодні методист є не стільки джерелом інформації, скільки менеджером процесів корпоративної трансформації шкіл, організатором безперервної творчої роботи вчителів з удосконалювання якості освіти у школі. Цей підхід змушує нас зробити висновок про розробку нової гуманістичної й демократичної концепції методичної служби на координатній і мотиваційній основах.

По-третє, всю підготовку, перепідготовку й підвищення кваліфікації методистів необхідно зосередити на формування комплексу особистісних і професійних якостей, що забезпечують ефективне управління як навчально-педагогічною діяльністю дорослих, так і розвитком освітніх систем.

Нарешті, по-четверте, чималу роль у подальшому розвитку вітчизняної практики підвищення кваліфікації повинне зіграти положення про адекватність форм навчання при підвищенні кваліфікації методистів формам їхньої професійної діяльності. Використання активних методів навчання, перенесення частини навчального процесу до школи, інтеграція навчальної й професійної діяльності методиста на основі проектної роботи наповнюють навчання особистісним змістом, поєднують навчання й працю.

Усе це дає підставу зробити висновок про організаційно-змістовний і дидактичний потенціал, що містить у собі британський досвід підвищення кваліфікації вчителів. Зрозуміло, не слід думати, що британські фахівці зуміли повною мірою вирішити проблему створення єдиної, стрункої системи безперервного підвищення кваліфікації вчителів. Вони перебувають на важкому шляху пошуків.

Аналіз дозволяє виділити наступні основні проблеми організації безперервного підвищення кваліфікації вчителів у країні: недостатність державних гарантій, доступності й рівних можливостей підвищення

кваліфікації; номенклатурна й змістовна невпорядкованість функцій і відповідальності всіх суб'єктів освітньої політики; усе ще спостерігається дисгармонія інтересів учителів, школи, суспільства, держави; невпорядкованість форм і видів підвищення кваліфікації; недостатня розробленість технологій і методик прогнозу професійних потреб учителів і шкіл. Потрібно ще подолати розрив між базовою і післябазовою освітою, встановити наступність між різноманітними програмами підвищення кваліфікації, які за своїми цілями, цінностям, змісту і формами не представляють погодженої цілісності. Серйозними залишаються проблеми значного поліпшення якості підвищення кваліфікації педагогів, що працюють у державних освітніх установах. Нарешті, вимагає свого рішення й проблема адекватних стимулів самоосвітньої діяльності вчителів, що є важливим механізмом та зв'язує спеціально організовані програми.

Ці й інші серйозні проблеми вимагають не тільки концептуальної розробки наявних можливостей і творчого підходу до їхнього втілення, але, насамперед і стабільного фінансового забезпечення.

Проте багаторічний досвід Великої Британії, що керується, як й інші розвинені країни, стратегією безперервності освіти, дозволяє бачити нову модель, істотними рисами якої стають:

•безперервність процесу підвищення кваліфікації протягом усього періоду професійного життя вчителів; синтез курсового навчання, самоосвіти й методичної роботи у школі на основі поєднання навчальної й професійної діяльності вчителів у рамках проектних технологій, спрямованих на розвиток освітніх систем;

•суспільний, громадський, демократичний, відкритий характер, активна участь різних категорій педагогічного персоналу, громадськості, бізнесу, батьків у визначенні політики з питань підвищення кваліфікації вчителів, оцінці ефективності цієї політики;

•партнерство, гнучке поєднання централізованого управління системою підвищення кваліфікації із широкою ініціативою вчителів, педагогічних колективів, місцевих відділів освіти, ВНЗ, громадськості, бізнесу;

•гармонізація індивідуальних професійних інтересів учителів і системних потреб шкіл, відділів освіти, держави на основі врахування наявних умов, ресурсів, особливостей сучасного й перспективного розвитку школи, регіону, країни й світу;

•доступність, гнучкість, варіативність форм, видів, рівнів програм навчання, що враховують як потреби, умови життя й праці вчителів, так й об'єктивні потреби середньої освіти у фахівцях різного рівня кваліфікації;

•гнучкість стимулів до підвищення кваліфікації, синтез зовнішніх і внутрішніх мотивів, добровільності й обов'язковості, особистої ініціативи й зовнішнього контролю за якістю результатів педагогічної праці;

•орієнтація на ринкові механізми функціонування й розвитку системи підвищення кваліфікації: грантову й персоніфіковану системи фінансування, демонополізацію ринку освітніх послуг, стимулювання конкуренції, розвиток маркетингових служб, системи освітнього моніторингу;

•інтеграція базової педагогічної освіти й підвищення кваліфікації на основі погодженості й наступності вимог до професійних стандартів учителів; визначення змістовних пріоритетів у галузі професійної компетентності;

•випереджувальний характер підвищення кваліфікації на основі вивчення, прогнозування актуальних і перспективних потреб учителів і шкіл;

•цілісність, проблемність змісту програм підвищення кваліфікації, забезпечувана оптимальним балансом психологічних, педагогічних і предметних компетенцій, спрямованих на задоволення конкретних потреб учителів і шкіл, досягнення соціальних ефектів;

•спрямованість на використання стимулюючих творчі здібності моделей навчання, адекватних психосоціальним і професійним особливостям учнів, сучасним досягненням у галузі андрогогіки й психології навчання дорослих;

•використання висококваліфікованих викладацьких кадрів, компетентних як у галузі психології й педагогіки навчання дорослих, так і в галузі управління розвитком освітніх систем.

Виявлені тенденції розвитку британської і загальноєвропейської систем підвищення кваліфікації вчителів дозволяють визначити базові ідеї, що допускають різний ступінь свого здійснення на практиці й шляхи, що вказують, за якими у наші дні створюється сучасна парадигма підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Знання елементів цієї парадигми забезпечує змістовну основу для можливих конкретних заходів щодо підвищення конкурентоздатності вітчизняної системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів з урахуванням рівня економічного й соціально-політичного розвитку країни, особливостей національних освітніх традицій і культури.

Можливість творчого використання ідей британського досвіду визначається тією мірою, якою можна констатувати історичну й соціально-культурну зумовленість переходу сучасної України до ринкових відносин як базису суспільного розвитку, до демократичного й відкритого суспільства. У багатьох випадках вітчизняна система підвищення кваліфі-

кації педагогічних працівників ще живе в соціальному часі збіглого століття й має потребу в послідовному поглибленні реформ 90-х рр., основними напрямами яких є: перехід до безперервного процесу підвищення кваліфікації на основі інтеграції курсової й методичної роботи в школі; введення ринкових схем фінансування до управління установами підвищення кваліфікації за допомогою підключення усіх зацікавлених відомств і громадських організацій; посилення міжнародного співробітництва; перехід від уніфікованого змісту до диференційованих навчальних планів і програм, що враховують інтереси не тільки вчителів, але й шкільних систем; широке впровадження в навчальний процес проектних, інтерактивних й інформаційних технологій навчання; заміна фіксованих навчальних занять гнучким розкладом з урахуванням особливостей режиму роботи вчителів.

Перехід до нової парадигми підвищення кваліфікації українських учителів не зводиться лише до структурно-змістовного відновлення, хоча це завдання вимагає великого концептуального й організаційного відпрацювання. Як свідчить британський досвід, найважливіша частина перетворень – створення умов для роботи вчителя, при яких повсякденна рутина не заглушила б у ньому внутрішнього прагнення до безперервної самоосвіти, ініційованого курсами підвищення кваліфікації й методичною роботою в школі. Взаємозалежність між підвищенням кваліфікації й рівнем оплати праці, можливостями кар'єрного зросту; широкий і відкритий доступ до новітньої психолого-педагогічної інформації; воля вчителя відстоювати й проводити в життя свої педагогічні погляди; відповідальність учителя й педагогічного колективу за освітні й соціальні результати своєї діяльності – неодмінні умови, здатні забезпечити стимулювання професійної компетентності українських педагогів [10].

У процесі реформ не можна не звертатися до культурних й освітніх традицій, які дозволяють вітчизняній системі підвищення кваліфікації вчителів зберегти свою самобутність й унікальність. Ілюзорними й безперспективними вважаються спроби механічного переносу ідей зарубіжної педагогіки в принципово інші умови сучасної України. Однак національні риси не можна й перебільшувати, робити їх винятковими. Національні особливості – це значною мірою своєрідний колорит, унікальна форма, а не якості, відсутні в інших. Необхідно шукати шляхи подолання, здавалося б, несумісних ідей, необхідна еволюційна, ненасильницька інтеграція духовних пріоритетів і світоглядних установок, організаційно-технологічних механізмів.

У якості винятково важливого й реального кроку на шляху освітньої інтеграції двох країн могла б стати цілеспрямована робота зі зближення національних концепцій і доктрин підвищення кваліфікації вчителів на

засадах повної сумісності інваріантних освітніх ідеалів і цінностей на всіх щаблях професійного зросту вчителів; створення інтегративних, порівняльних між собою навчальних планів і програм за різних, насамперед загальнокультурологічних і психолого-педагогічних галузей; розробка враховуючих сучасні дані когнітивної психології моделей навчання дорослих; пошук ефективних інваріантних механізмів оцінки якості й економічної рентабельності проектів у галузі підвищення кваліфікації вчителів.

Послідовна інтеграція двох систем дозволить реально рухатися шляхом створення єдиного україно-британського освітнього простору, не тільки важливого для обох країн, але й відкритого для усього світового педагогічного співтовариства.

Література

1. Безпалько В. П. Персонифицированное образование / В. П. Безпалько // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 12–17.
2. Малькова З. А. Школа и педагогика за рубежом / З. А. Малькова. – М. : Просвещение, 1983. – 192 с.
3. Минько В. М. Про деякі тенденції розвитку педагогічної освіти в розвинених країнах Європи / В. М. Минько // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції : у 2-х ч. – К., 1996. – С. 85–86.
4. Научно-технический прогресс и система образования (Великобритания, США, ФРГ, Франция, Швеция). Сборник обзоров. – М., 1985. – 150 с.
5. Образование в современном мире: глобальные и региональные тенденции. – М., 2005. – 211 с.
6. Пилиповский В. Я. Традиционалистско-консервативная парадигма в теории обучения на Западе / В. Я. Пилиповский // Советская педагогика. – 1992. – № 12. – С. 106–118.
7. Плакидин В. И. Занятия по технологии в школах Англии / В. И. Плакидин // Школа и производство. – 1998. – № 3. – С. 10–12.
8. Реформы образования в Великобритании. – М. : Владос, 2004. – 180 с.
9. Сабирова Д. Р. Историческая ретроспектива становления британской системы непрерывного педагогического образования в 1944–1970 гг. [электронный ресурс] / Д. Р. Сабирова // Режим доступа: http://www.fan-nauka.narod.ru/2007-1.html, свободный.
10. Хомич Л. О. Україна – Англія – США: проблеми професійно-педагогічної підготовки вчителя / Л. О. Хомич // Діалог культур: Україна у світовому контексті : міжвуз. зб. наук. праць. – Львів : Каменяр, 1996. – Вип. 2. – С. 193–196.
11. Aspects of Secondary Education in England (A Survey of HM Inspectors). –Lnd. DES, 1980. – 201 p.
12. Green A., Wolf A. and Leney T. (1999), Convergence and Divergence in European. – 432 p.
13. Grubb W. N., and Associates (1999). Honored But Invisible : An Inside Look at Teaching Community Colleges. New York and London : Routledge. – 289 p.

Наукове видання

ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ

Монографія

Колектив авторів:

Дубасенюк Олександра Антонівна,
Лісова Світлана Валеріївна,
Осадчий Микола Мефодійович,
Антонова Олена Євгеніївна,
Вітвицька Світлана Сергіївна та ін.

Комп'ютерний макет: О. В. Вознюк, О. М. Королюк

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 07.12.09. Формат 60х90/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк різографічний.
Ум. друк. арк. 33.0. Обл. вид. арк. 32.0. Наклад 300. Зам. 276.

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
Свідоцтво про державну реєстрацію:
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua