

літератури. Всі місця, які словесно або за значенням взяті з публікацій, виділяються». Цю заяву автор повинен підписати, поставити дату. В обох примірниках дипломної роботи, які належить здати, робиться власноручний підпис, вказується ім'я і прізвище автора дипломної роботи.

Отже, залучення студентів ВНЗ до самостійної роботи з елементами дослідження сприяють прагненню до самовдосконалення, самоосвіти, саморозвитку. Збагачення студентів умінням досліджувати - це шлях до розкриття ще не використаних резервів активізації навчального процесу, підвищення впливу дослідницького навчання.

Реалізація дослідницького підходу у навчальному процесі сприяє формуванню у майбутніх фахівців дослідницьких навичок і вмінь, що є провідними чинниками у професійній підготовці сучасних висококваліфікованих фахівців-дослідників.

Література:

1. Bdnsch Axel. Wissenschaftliches Arbeiten: Seminar – und Diplomarbeiten. – Mъnchen Wien. – Oldenbourg Verlag. – 1998. – 94 S.
2. Orth Martin. Die Zukunft im Blick Aufschwung 2007//. Deutschland. – 2007.– № 4.– 40–43.
3. Empfehlungen zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen: HRK Hochschul – rekforenkonferenz Die Stimmen der Hochschulen EntschlieЯung des 206. Plenums am 21. 2.2006. – 19 S.

УДК 37(4)

*Людмила Пуховська
м. Київ*

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В СВІТОВОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

The policy, tendencies and trends of in-service teacher training development in terms of forming common educational space in the world and Europe are considered in the article. The recommendations about using the ideas of foreign innovative educational experience to modernize this sphere of education in Ukraine are given.

В статье рассматривается политика, тенденции и направления развития последипломного педагогического образования в условиях формирования единого мирового образовательного пространства. Обосновываются рекомендации относительно использования инновационных идей зарубежного опыта для модернизации этой сферы образования в Украине.

Сприяння розвитку післядипломної освіти (ПО) як невід'ємної ланки освіти впродовж життя входить до головних ліній дій щодо створення загальноєвропейського освітнього простору. З'явившись уперше в документах Пражського саміту (2001) та Берлінської конференції (2003) міністрів освіти держав-учасниць Болонського процесу, ця проблема набула великої актуальності у контексті просування та корегування Болонського процесу. Як було зазначено, «у майбутній Європі, де знання складатимуть основу суспільства і господарювання, потрібна стратегія побудови системи післядипломного навчання для подолання проблеми конкурентоспроможності, застосування нових технологій та поліпшення єдності суспільства, рівних можливостей і якості життя» (1).

Особливе місце у цих процесах належить післядипломній освіті Педагога, Вчителя, Вихователя. Аналіз офіційної європейської документальної бази в галузі освіти, а також результатів міжнародних колективних та авторських досліджень дозволив нам виокремити стрижневі ідеї, навколо яких вибудовується сучасна стратегія ППО у європейському освітньому просторі:

- підвищення кваліфікації працюючого вчителя в умовах стрімкозмінного світу виступає високим пріоритетом освітньої політики, педагогічної теорії і практики;
- інвестиції (наукові, моральні, матеріальні) в базову підготовку педагогічного персоналу мають підтримуватись подальшою освітою вчителів протягом їх професійної кар'єри;
- розбудова зв'язків між базовою і післядипломною освітою педагогів має базуватись на розумінні цілісності та інтегративності процесу професійної підготовки вчителя у світі, який змінюється;
- ефективний розвиток післядипломної педагогічної освіти в кожній країні потребує формування системи підтримки всього суспільства, яка об'єднає зусилля щодо розбудови цієї галузі різних державних і недержавних інституцій, міжнародних організацій, засобів масової інформації, видавництв тощо;

- у дискусії щодо зміни ролі, функцій, професійного контуру вчителя у стрімко змінному світі мають включатися всі партнери освітнього процесу. Обговорення цих проблем має підніматись до концептуального рівня. А покращення якісних і кількісних показників у галузі педагогічної освіти має постійно спрямовуватися до мети післядипломної педагогічної освіти і засобів її досягнення;

- організаційно-змістова діяльність у галузі ППО обов'язково має включати компонент оцінювання, схема якого у зв'язку зі складністю впровадження обговорюватиметься всіма партнерами;

- кваліфікація педагогічного персоналу завжди буде грati провідну роль у програмах оновлення школи і навчання;

- кожний член шкільного педагогічного колективу має забезпечуватись всебічними можливостями постійного особистісного і професійного розвитку. При цьому базова (додипломна) підготовка вчителя виступає лише стартом для уможливлення цього розвитку;

- в організації післядипломної освіти і підготовки педагогів необхідно виходити з потреб школи, її педагогічного колективу і кожного окремого вчителя. На засадах їх рівноправного партнерства мають поширюватися різні форми (курси) ППО;

- зростання фінансової, управлінської та педагогічної автономії шкіл в умовах сучасної децентралізації освіти уможливлює підвищення кваліфікації вчителів та їх професійний розвиток безпосередньо у школі. Організація цієї роботи має набувати форм співробітництва, в межах якого структурами підтримки розвитку шкіл у бажаному напрямі опікуються освітні влади, маючи відповідну правову базу для своїх дій тощо.

Як бачимо, викладені ідеї мають універсальний характер, відбиваючи в цілому зміни в професії вчителя у сучасному глобалізованому світі. Які ж особливості європейського виміру педагогічної освіти? 26 лютого 2004 року спільними зусиллями Ради Європи та Європейської Комісії було прийнято стратегічний документ «Освіта і підготовка 2010 – Успіх Лісабонської стратегії» залежить від термінових реформ», за яким у число найвищих пріоритетів висунуто компетентності і кваліфікації вчителів у загальноєвропейському освітньому просторі [2]. Упродовж цього були оприлюднені «Загальноєвропейські принципи і підходи до компетентності і кваліфікації вчителів» [3]. У документі вказується, що вчителі відіграють вирішальну роль у підтримці навчального досвіду молодих людей і дорослих, які навчаються. Вчителі відіграють ключову роль у розвитку освітніх систем і впровадженні реформ, які можуть зробити економіку

Європейського Союзу однією з найефективніших у світі до 2010 року. Вчителі визнають, що високоякісна освіта надає учням особисте почуття задоволення, забезпечує їх кращими соціальними вміннями і більш різноманітними можливостями працевлаштування. Педагогічна професія має сильний вплив на суспільство і відіграє важливу роль у підвищенні потенціалу людства і формуванні майбутніх поколінь. Однак, для того, щоб досягти цього, Європейський Союз визнає роль вчителів, їхнього неперервного навчання і кар'єрного розвитку ключовими пріоритетами.

Вчителі повинні бути готовими відповісти на зростаючі вимоги суспільства Знань, брати активну участь у його розвитку, а також формувати в учнів бажання займатися освітою впродовж життя. Далі у документі окреслюються провідні вимоги до вчителя: розмірковувати над процесами навчання і виховання; постійно займатись оволодінням новими знаннями з предмета спеціалізації; вдосконалювати зміст курікулу; вивчати педагогічні методики; розробляти інноваційні методи; займатися дослідженням; розвивати соціальні і культурні виміри освіти.

Нова ідеологія європейської педагогічної освіти визначає базову та післядипломну освіту вчителя як сферу духовного виробництва, продуктом якого є розкриття сутнісних сил педагога як дослідника, його інтелектуального і морального потенціалу, його здатності вільно орієнтуватися в складних соціокультурних обставинах, здійснювати інноваційні науково-дослідні процеси, процеси творчості в широкому сенсі.

У документі наголошується, що вчителі відіграють ключову роль у підготовці учнів до виконання ролі громадян ЄС. Тому, вони повинні бути готові визнавати і поважати різні культури. Власний досвід, отриманий в інших європейських країнах, допомагатиме вчителям відповідати на ці вимоги.

Розглянуті ідеї є сповідальними в обґрунтуванні мети і завдань післядипломної педагогічної освіти в нових соціокультурних реаліях європейської спільноти. Аналізуючи сучасний досвід модернізації післядипломної педагогічної освіти в європейських та інших країнах Заходу, зупинимося на спільних тенденціях і напрямах розвитку, врахування яких є важливим джерелом оновлення цієї сфери в Україні, а саме:

1) Національні системи ППО у сучасних умовах виконують велику кількість завдань. З огляду на це продовжує розширюватись коло різноманітних програм і курсів, які виконують такі функції: передачі інформації, адаптації, підвищення кваліфікації, особистісного розвитку,

здобуття нової кваліфікації, розвитку навчального плану, розвитку школи. Для їх координації необхідна послідовна стратегія. Проте, як показують дослідження [4; 5; 6], розвиток цієї сфери не забезпечений сучасною нормативно-правовою базою, зокрема, меті і завданням ППО у офіційних документах зарубіжних країн бракує чіткості і послідовності. Головною причиною цього є те, що за тридцятирічний період (кінець 60-х років ХХ – початок ХХІ ст.) концепція неперервної освіти педагога в світовому та європейському контекстах набула комплексності і різноманітності. При цьому для різних країн характерними залишаються свої національні підходи до ППО, які відбуваються навіть на понятійно-термінологічному рівні.

Так, у документах деяких Європейських країн (Німеччині, Норвегії, Ірландії, інших) виокремлюються: неперервна підготовка вчителя (*continuing training*), яка слугує вдосконаленню і продовженню базової професійної підготовки вчителя, тобто вдосконаленню і оновленню його професійних знань, умінь і навичок; і додаткова підготовка (*additional training*), яка веде до отримання вчителем нових дипломів, даючи можливість певних змін у межах учительської професії (нова спеціалізація, керівні функції тощо).

В Англії, Франції та ряді інших європейських країн названі типи післядипломної підготовки вчителя зводяться в одне поняття, передаючись термінами «*in-service training*» і «*continuing training*». Для означення додаткової освіти часто використовується термін «*qualifying training*». Проте при формулюванні на законодавчому рівні мети і завдань післядипломної освіти і підготовки педагогів останнє поняття включається в основне, а саме – «*in-service training*». Інтеграційні процеси в освіті спричиняють гостру необхідність розвитку сучасного понятійно-термінологічного апарату, певної уніфікації понять для можливості порівняння педагогічних феноменів, включаючи ППО.

2) Сучасні зміни в управлінні освітою – прогресивна децентралізація, перерозподіл повноважень і відповідальності за прийняття рішень між різними рівнями керівництва, делегування більших повноважень у цій галузі вчителям і суспільству в цілому – значно ускладнюють процес планування і ефективного функціонування цієї сфери. Тому для післядипломної освіти і підготовки педагогів в нових умовах, як ніколи раніше, є актуальним досягнення рівноваги інтересів центральних органів управління освітою, регіональних органів управління освітою, місцевих органів влади та органів освіти на місцевому рівні, економіки, батьків і вчителів, а також взаємозв'язок і наступність у :

- стратегічному плануванні післядипломної освіти і підготовки вчителів на національному рівні;
- плануванні на регіональному і місцевому рівні;
- плануванні на рівні окремих програм [7, 48].

Індикатором цих процесів є *фінансування ППО*. В умовах демократизації управління освітою в усьому світі переважають різні типи і варіанти децентралізованого фінансування післядипломної педагогічної освіти. Чітко окреслюється тенденція до посилення децентралізації в післядипломній підготовці і прямого фінансування післядипломної освіти з боку місцевої влади та шкіл. При цьому частка участі у фінансуванні, яке здійснюється на різних рівнях управління в різних країнах приблизно відповідає рівню їхніх повноважень і відповідальності за освіту.

У країнах з централізованим управлінням освітою таких як Франція у фінансуванні післядипломної освіти вчителів очевидна провідна роль центрального уряду – Міністерства національної освіти та інших міністерств. У федераційних державах (Німеччина) найбільшу відповідальність за післядипломну освіту педагогів і переважаючу частину її фінансування несуть суб'єкти федерації. Фінансування післядипломної освіти педагогів у країнах з децентралізованими системами управління освітою (США, Великобританія) характеризується двояко спрямованою тенденцією «децентралізації – централізації», в межах якої витрати на післядипломну освіту вчителів діляться між місцевими органами і центральним урядом.

3) Здійснюється консолідація організаційних структур у сфері післядипломної освіти і підготовки педагогів з метою раціоналізації національних систем та підвищення їх ефективності. Високорозвинена інфраструктура, що базується на принципах сучасної теорії організації і управління, розглядається політиками, керівниками і організаторами освіти, науковцями, практичними працівниками, педагогічною громадськістю та іншими як вирішальна умова сучасної ефективності системи післядипломної освіти і підготовки педагогів. При цьому проводиться політика адаптації структур післядипломної педагогічної освіти до нових умов. Адже післядипломна педагогічна освіта здійснюється як на базі спеціалізованих структур, так і на базі навчальних закладів, відповідальних за базову (вузівську) педагогічну освіту. В ряді країн (передусім у Франції) спостерігається переміщення програм післядипломної педагогічної освіти в університети, що на думку експертів, наближає два етапи педагогічної освіти - базовий і

післядипломний – і розширює можливості зв’язку між ними, створення гнучких програм навчання тощо.

4) Розбудова світового й європейського освітнього простору, гармонізація національних систем освіти, зокрема, педагогічної, в умовах розвитку ринку освітніх послуг актуалізують проблеми еквівалентності кваліфікацій, навчальних курсів, дипломів, свідоцтв тощо. А це, в свою чергу, породжує стрімкі процеси *стандартизації педагогічної освіти*. Значний інтерес для вивчення процесів стандартизації професійної педагогічної освіти на європейському континенті викликає Велика Британія, шкільна та педагогічна освіта якої в останнє десятиріччя зазнали радикальних змін. Інструментом цих змін стали стандарти. У ході еволюції стандарти педагогічної освіти в Англії й Уельсі трансформувались: від кваліфікаційних стандартів професійної підготовки майбутнього вчителя – до цілісної національної системи стандартів професійної діяльності педагогів (стандартів кваліфікованого вчителя, молодого вчителя, старшого вчителя, вчителя вищої категорії, вчителя-методиста, директора школи). Забезпечуючи якість освіти, стандарти, з одного боку, є засобом впливу на формування конкурентноздатності вчителів (на основі використання механізмів постійної звітності, контролю, зовнішнього оцінювання), а з іншого – стимулом і внутрішнім прагненням представників вчительського цеху до самовдосконалення, набуття педагогічною професією автономного статусу [8; 9; 10; 11].

5) Післядипломна педагогічна освіта відіграє важливу роль у поширенні *інновацій*. Одночасно вона стає середовищем для розробки, експериментальної перевірки та запровадження інновацій. Такою сучасною інновацією педагогічної освіти міжнародного масштабу є *Школи професійного розвитку*, які вперше з’явилися на американському континенті на початку 90-х р. ХХ ст. і стрімко поширилися в багатьох країнах світу, передусім англомовних. В США Школи професійного розвитку розглядають як інструмент комплексної реформи освітньої системи країни для поєднання школи і вузу, теорії та практики. Діяльність Шкіл професійного розвитку спрямована на вирішення чотирьох основних завдань: а) підвищення кваліфікації та професійний розвиток вчителів; б) покращення підготовки студентів-майбутніх вчителів; в) розробку, перевірку та поширення ефективних інноваційних методик викладання через прикладні дослідження; г) сприяння максимальним досягненням учнів. У сучасних умовах перше завдання є пріоритетним.

Як показало дослідження, найважливішим здобутком цієї інновації педагоги вважають створення нової культури партнерства у результаті

співпраці викладачів, вчителів та студентів-майбутніх вчителів. Нині проходить інституціоналізація й правове закріплення Шкіл професійного розвитку в системі освіти Сполучених Штатів (12; 13);

- 6) Змінюючись, післядипломна педагогічна освіта «проростає» з науковими дослідженнями за своєю сутністю і за формами. Стосовно форм навчання «через наукове дослідження», то практично в кожній країні є свої форми залучення вчителів до наукової діяльності разом із науковими дослідниками. Поряд із цим в деяких країна (Фінляндія, США) навчання вчителів на магістерських і докторських програмах є пріоритетами освітньої політики і спрямування сфері педагогічної освіти на підготовку вчителя-дослідника.

Так, надбанням американської педагогічної освіти останнього двадцятиріччя є *запровадження магістерського ступеню для вчителів-практиків (Practitioners' Master's Degrees)*. В умовах стрімкого поширення партнерства між школами, університетами та школами професійного розвитку серед працюючих вчителів стрімко зростає запит на магістерські програми, які б були частиною неперервного професійного розвитку і дозволяли б їм залишатися шкільними вчителями. В основу таких принципово нових магістерських програм лягли наступні ідеї про:

- синергетичний зв'язок між теорією і практикою;
- здатність шкільного вчителя інтерпретувати знання і конструювати нове знання про практику викладання;
- професіоналізацію шкільної практики.

Американські дослідники (Сілк М., Квин Л., рограм П., Глазер Дж., Конрад С., Капеллі Л.) зійшлися на тому, що у традиційному магістерському курсі найбільше суперечностей містить дослідницький компонент, який необхідно розглядати з точки зору можливостей застосування педагогічної теорії до шкільної практики. Традиційний ступінь магістра освіти, будучи переважно теоретичним, спрямовується на забезпечення глибокого розуміння бази знань у певній сфері змісту освіти. Дослідницький компонент (курс) в таких програмах наголошує на кількісних і частково якісних дослідницьких концепціях. Студенти можуть займатися розробкою дослідження, або допомагати викладачу в його дослідженнях, але від них не вимагається проведення власного оригінального дослідження. Наголос робиться на теоретичних аспектах дослідження, в якому студент не є головним дослідником, а зосереджує увагу на зборі, систематизації та аналізі результатів дослідження, проведених іншими. Безумовно, студенти навчаються добирати літературу, критично аналізувати існуючі дослідження, синтезувати їх

для обґрунтування певної позиції. Шляхом написання магістерських дисертацій вони поглинюють свої розуміння сутності педагогічного процесу.

Все це зберігається в магістерських програмах для вчителів-практиків, але відмінним є те, що дослідницькі вміння й концепції застосовуються в різноманітних формах практичного дослідження із активним залученням вчителів до виявлення проблеми, збору та аналізу даних, виконання та оцінки. Дослідження презентується не як підсумковий продукт, необхідний для магістерської кваліфікації, а студенти навчаються бути активними учасниками дослідницького процесу. Практичне дослідження представляється як природна інтегрована частина шкільної практики, яка забезпечує вчителів різноманітними засобами оцінки варіантів викладання і прийняття рішень в шкільному класі. При цьому процес наукового дослідження спрямовується на розвиток аналітичних вмінь, які необхідні вчителю для практичної роботи в класі. Таким чином, ідея синергетичного зв'язку між теорією і практикою суттєво модифікує зміст, форми та методи навчання в структурі магістерської програми (14).

7) Збільшується гнучкість і варіативність форм і видів післядипломної освіти. Вона органічно поєднує державні, громадські та приватні структури, формальні і неформальні види, організоване навчання та самоосвіту. Варіативність дозволяє враховувати особисті інтереси, потреби, умови життя і праці, а також інші обставини конкретного вчителя (15).

Великий внесок у післядипломну освіту вносять громадські фахові організації, що за звичай улітку влаштовують семінари, конференції, творчі майстерні з актуальних проблем освіти. Є також велика кількість приватних фірм і корпорацій, що широко рекламиують свої курси і семінари для вчителів. Нові технології (відео- і аудіокасети, комп’ютерні програми, дистанційне телебачення та ін.) створюють практично необмежені можливості для самоосвіти вчителів. Існують сотні розроблених спеціалістами програм на різноманітні теми для самоосвіти, що містять у собі аудіо- і відеокасети, книги, прослуховування лекцій по дистанційному телебаченню, що дозволяє не тільки бачити лектора, але і спілкуватися з ним, знаходячись за сотні кілометрів від нього.

У світовому просторі активно напрацьовується досвід вдосконалення професійної компетентності вчителів за допомогою засобів масової інформації (система дистанційного навчання Інституту вдосконалення вчителів Мозамбіку; радіопрограма післядипломної

освіти вчителів Індонезії; післядипломне навчання засобами мультимедіа (з наданням відповідного сертифіката) в Індії, інші).

Поширюється автономно здійснюване дистанційне навчання, коли педагоги виявляють ініціативу щодо розвитку своєї професійної компетентності за допомогою ІНТЕРНЕТ. Зростання цих ресурсів забезпечується різними провайдерами: міжнародними (Європейська професійна мережа педагогічної освіти, Європейська шкільна мережа, Інститут співдружності націй, іншими); національними (Громадська мережа в галузі освіти у Франції, Національна навчальна мережа у Великобританії, Шотландський віртуальний вчительський центр тощо); значною кількістю приватних оригінальних програм мультимедіа тощо.

Значну роль у формуванні і поширенні європейської стратегії розвитку педагогічної освіти, починаючи з 1996 р., грає Тематична мережа в галузі педагогічної освіти в Європі (Thematic Network on Teacher Education in Europe – TNTEE), яка об'єднує інституції системи педагогічної освіти, провідні професійні і дослідницькі організації освітян, викладачів системи післядипломної педагогічної освіти, а також вчителів усієї Європи (5).

8) На початку ХХІ ст. світова спільнота посилено займається піднесенням статусу педагогічної професії, створенням для вчителів таких умов, які викликають особисту зацікавленість у підвищенні кваліфікації. Стимулювання інтересу до неперервного підвищення кваліфікації – докорінна проблема післядипломної освіти педагогів. У сукупному досвіді багатьох країн можна побачити такі шляхи її вирішення:

- диференційована оплата вчительської праці залежить від рівня освіти педагога. Різниця в зарплаті дуже істотна, що спонукає вчителів у ряді країн повернутися у ВУЗи, сплачувати за навчання, щоб отримати більш високий науковий ступінь (магістра, спеціаліста в галузі освіти, доктора);

- введення «фахових східців» у виді різних категорій: «учитель-майстер», «учитель-професіонал», «учитель-методист» і т.д., при присвоєнні яких враховується не тільки професіоналізм учителя, але й обсяг післядипломної освіти (курси, семінари, самостійні роботи);

- запровадження вчительського диплома з тимчасовим статусом, який необхідно регулярно (наприклад, раз на 5 років) підтверджувати. Для цього вчитель має набрати протягом п'яти років не менше 75 – 100 балів, якими оцінюються різноманітні платні і безплатні програми, курси, семінари, творчі майстерні;

– укладання трудових контрактів із учителями на визначений термін (на 1-5 років) і включення до цих контрактів поряд із іншими положеннями також пункту про підвищення кваліфікації в конкретному обсязі;

– розвиток у вчителя почуття гордості за свою професію і професійний обов'язок. Західні вчителі в своїй більшості входять у різноманітні фахові асоціації типу: Асоціація вчителів історії, Асоціація вчителів початкових шкіл і т.д. і при вступі до них підписують клятву про неперервне підвищення рівня свого професіоналізму. Маючи потужні стимули, учителі з бажанням і ентузіазмом включаються в різноманітні форми післядипломної освіти, навіть за умови, коли за цю освіту вчитель змушений платити.

Динамізм змін у суспільстві ХХІ століття потребує розбудови в Україні гнучкої системи педагогічної освіти, яка буде здатною до самовідтворення і саморегуляції. До пріоритетних напрямів модернізації ППО в Україні з урахуванням прогресивних ідей зарубіжного досвіду щодо підняття соціального статусу педагогічної професії в суспільстві та поліпшення умов праці вчителів відносимо:

а) формування нових механізмів фінансування сфери ППО;

б) збільшення асигнувань на освіту й оплату праці вчителів в Україні має орієнтуватись на відсоток ВВП, який виділяється на освіту в розвинених країнах світу;

в) підвищення ефективності використання вчительських ресурсів в Україні можна досягти за рахунок зміни структури робочого часу вчителів, за якої загальна кількість робочих годин на тиждень збільшується, але в ці години входить не тільки проведення уроків, а й час на необхідну методичну підготовку та перевірку письмових робіт учнів, організацію позакласних заходів, участь у методичних педагогічних нарадах тощо;

г) ретельне вивчення зарубіжного досвіду та розвиток в Україні соціального партнерства шляхом укладання національних угод між урядовими, професійними, громадськими організаціями, а також різними учасниками оновлення педагогічної освіти щодо зміни суспільного становища вчителів;

д) широке залучення на ринок освітніх послуг приватного та комерційного сектора;

е) запровадження партнерства університету й школи у підготовці вчителів;

ж) розвиток професійного співробітництва вчителів, яке повинно отримати новий поштовх і набути нових організаційних форм, потребує

залучення додаткових ресурсів, зокрема, отримання позики від зацікавлених державних та недержавних організацій. Необхідне широке залучення до цього процесу інформаційно-комунікаційних технологій, за допомогою яких можливе об'єднання творчих учителів у рамках віртуальних інноваційних мереж;

з) запровадження стандартів професійної діяльності для різних категорій педагогічного персоналу як інструмента професійного розвитку вчителів у контексті парадигми освіти, що орієнтується на результат;

к) розбудова гнучкої системи підвищення педагогічної кваліфікації, що підтримується державою, приватними та неурядовими організаціями; надання більшої державної підтримки в системі післядипломної освіти вчителів, професійний розвиток яких в умовах інформаційного суспільства повинен набувати безперервного характеру (комп’ютеризація навчального процесу в педагогічних навчальних закладах, розгортання дистанційної форми навчання, створення тренінгових центрів для вчителів-практиків тощо).

Література:

1. Авшенюк Н.М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець ХХ- початок ХХІ ст..):) : Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. – К., 2005.– 21 с.
2. Нагач М.В. Практична підготовка вчителів у Школах професійного розвитку в США: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2008. – 21с.
3. Пуховська Л.П. Професійний розвиток вчителів у світовому і європейському освітньому просторі: ступінь магістра // Шлях освіти, 2008, – № 2. – С.12–16.
4. Синенко С.І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина): Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04/ ЦППО АПН України. – К., 2002. – 21с.
5. Department for Education and Employment. National Standards for Advanced Skills Teachers. London: DfEE, 1998. – 2 p.
6. Department for Education and Employment. National Standards for Headteachers. - London: DfEE, 1999. – 17 p.
7. Department for Education and Employment. The Induction Period for Newly Qualified Teachers. DfEE Guidance 90/2000. - London: DfEE, 2000.– 17 p.

8. Development of Innovative Strategies of Cooperation Between Teacher Education Institutions and Educational Services // TNTEE Journal. – 1999. – Vol.1, № 1. – 140 p.
9. Education and Training 2010 : Implication for Teacher Education. URL:http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_.html.
10. European Comission. Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications. – Brussel : EuropeanComission, 2005. – URL: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.
11. Handbook of Teacher Training in Europe: Issues and Trends / M. Galton and B. Moon (eds.) - London: David Fulton Publishers, 1994. – 227p.
12. In-Service Training of Teachers in the European Union and the EFTA/EEA Countries. – EURIDICE (www.EURYRICE.ORG). – 1995.
13. Toward s the European Educational Erea. Communique (Prague, 19 May 2001) - http://www.cepes.io/information_services/sources/on_line/Prague.pdf.
14. Turning Educational Structures in Europe: Universities contribution to the Bologna Process / Ed. by Julia Gonzales, Robert Wagenaar. – University of Deusto, 2005.– 385 p.
15. Yogev A. School-Based In-Service Teacher Education in Developing versus Industrialized Countries. Comparative Policy Perspectives // Prospects. – 1997. – Vol. XXVII, No 1.– P. 131–149.

УДК: 37.046: 378: 378.9 (4)

Наталія Авшенюк

м. Київ

ЄВРОПЕЙСЬКІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ АРХІТЕКТУРИ СТУПЕНІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

The article is devoted to the actual problem of the Bologna process – reforming of higher education structure, namely the implementation of two-level 'bachelor/master' structure. The author shows the positive and negative influences of such learning process reorganization, using the experience of European universities.

Статья посвящена актуальной проблеме Болонского процесса – реформированию структуры степеней высшего образования, а именно: