

Ю.М. НЕСІН

**ПІСЛЯДИПЛОМНА ПЕДАГОГІЧНА
ОСВІТА ФРАНЦІЇ: ЗДОБУТКИ ТА
ПЕРСПЕКТИВИ**

Монографія

Херсон
"АЙЛАНТ" 2014

УДК 371.14.011.33(44) ББК
74.4(Фр) Н 55

*Схвалено вченою радою Комунального вищого навчального закладу
«Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради
(протокол № 3 від 15.05.2014 р.)*

Рецензенти:

Кузьменко В.В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології КВНЗ "Херсонська академія неперервної освіти", м.Херсон; **Слюсаренко Н.В.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології ХДУ, м.Херсон; **Голотюк О.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романо-германських мов ХДУ, м.Херсон.

Редактор – Доценко А.М.

Несін Ю.М. Н 55 Післядипломна педагогічна освіта Франції: здобутки та перспективи: Монографія / Юрій Миколайович Несін. – Херсон: Айлант, 2014. – 208 с.

ISBN 978-966-630-071-8 Монографія присвячена створенню, становленню, розвитку, здобуткам та перспективам післядипломної педагогічної освіти Франції. У праці розглядаються питання теоретичних засад підвищення кваліфікації вчителів вищезазначеної країни, генезис інституції як системи протягом 40 років. Належна увага приділяється порівняльній характеристиці підвищення фахового рівня освітян Франції та України. Теоретичні питання в монографії підкріплюються багатим додатковим матеріалом.

Для вчителів, викладачів французької мови.

УДК 371.14.011.33 (44) ББК
74.4(Фр)

ISBN 978-966-630-071-8

© Несін Ю.М., 2014

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ І	
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДВИЩЕННЯ	
КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У ФРАНЦІЇ	6
1.1. Підвищення кваліфікації вчителів загальноосвітніх шкіл Франції як педагогічна проблема	6
1.2. Психолого-педагогічні передумови підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної освіти	20
РОЗДІЛ ІІ	
СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ	
КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У ФРАНЦІЇ	36
2.1. Ретроспективний аналіз розвитку системи підвищення педагогічної кваліфікації вчителів у Франції	36
2.2. Організація післядипломної педагогічної освіти Франції	50
2.3. Структура і зміст підвищення кваліфікації вчителів у Франції...73	
РОЗДІЛ ІІІ	
ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ	
ПЕДАГОГІВ У ФРАНЦІЇ ТА УКРАЇНІ	89
3.1. Підходи до здійснення підвищення кваліфікації вчителів в Україні	89
3.2. Міжнародний проект спільної діяльності закладів післядипломної освіти України і Франції	104
3.3. Розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів Франції і України в контексті європейської інтеграції	117
ВИСНОВКИ	130
ЛІТЕРАТУРА	134
ДОДАТКИ	
.....	161

ВСТУП

Входження України в європейський освітній простір потребує подальшого підвищення кваліфікації вчителів, здатних навчити і виховати сучасного громадянина України – самодостатню особистість із розвиненою індивідуальністю.

За останні десятиріччя міжнародне визнання важливості професійного навчання й розвитку вчителів привело до суттєвого покращення й підвищення якості навчального процесу в закладах післядипломної освіти. При цьому мета фахового зростання педагогів у кожній країні визначалась по-своєму, а принципи функціонування їх організаційних моделей характеризувалися значним розмаїттям.

Одним зі шляхів модернізації післядипломної педагогічної освіти в Україні є врахування ідей та практичних здобутків країн Європи, які за останні роки досягли значних успіхів у реформуванні власних освітніх систем. Це повною мірою стосується й Франції. Гуманістичні ідеї цієї країни слугували підґрунтям для розбудови педагогічної освіти у багатьох країнах світу, мали значний вплив на формування цілей, змісту та методів виховання й навчання.

У 70-х роках ХХ століття у Франції значна увага приділялася модернізації педагогічної освіти як однієї з ланок неперервного професійного самовдосконалення педагогів. У результаті проведених реформ були розроблені основні концептуальні положення розвитку післядипломної педагогічної освіти у Франції, визначені нові пріоритети підвищення кваліфікації та підготовки педагогічних працівників, був переглянутий зміст навчальних програм курсів у вищих навчальних закладах відповідно до європейських стандартів.

За результатами досліджень європейських учених, основними напрямками фахового вдосконалення освітян у країнах європейської спільноти були: підготовка педагогів до освітньої реформи, консолідація організаційних структур у сфері підвищення кваліфікації та раціоналізації національних систем післядипломної освіти; підвищення якості фахової підготовки та вдосконалення вчителів; зосередження уваги на загальноєвропейських спільних діях у сфері підвищення кваліфікації працівників освіти.

У Франції останнім часом найбільш активно обговорюється проблема визначення інституцій, відповідальних за впровадження програм підвищення кваліфікації вчителів. У багатьох великих містах країни відкрито спеціальні інститути, які надають інформаційну і консультаційну допомогу вчителям. Економічна і політична криза,

інфляційні процеси, небажання окремих педагогів працювати у так званих «важких» навчальних закладах або класах, де багато представників інших субкультур, проблеми з легальними і нелегальними мігрантами з країн Азії та Африки негативно позначаються на післядипломній освіті країни.

Система освіти Франції як сукупність навчально-виховних закладів, які реалізують послідовні освітні програми та державні освітні стандарти різного рівня й спрямованості, потребувала вдосконалення. Цей висновок зроблено на підставі досліджень французьких учених Ш. Андрію (Ch. Andrieux), П. Арну (P. Arnoux), Д. Бансея (D. Bancel), С. Калабра (S. Calabre), Ж. Мете (J. Métais), Ж. -Л. Одюка (J. -L. Auduc), М. Ранкюреля (M. Rancurel).

Для розв'язання проблем і ліквідації прогалин у системі освіти Франції згідно з наказом Міністра національної освіти у 1990 році було створено спеціальні заклади – Університетські інститути підготовки і вдосконалення вчителів (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres – IUFM). Першочерговим завданням новоутворених закладів було з'ясування потреб у підготовці та підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів та їх співвіднесення з ресурсами і можливостями країни. Дослідження, проведені цими закладами, допомогли чітко з'ясувати запити, потреби та пропозиції щодо професійної підготовки вчителів і розробити на цій основі академічні плани післядипломної педагогічної освіти педагогів.

Отже, актуальність проблеми, значущість її для методистів, учителів, викладачів французької мови в Україні зумовили написання монографії – «Післядипломна педагогічна освіта Франції: здобутки та перспективи».

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У ФРАНЦІЇ

1.1. ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ ФРАНЦІЇ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У науковій літературі вживаються такі поняття, як системність мислення, системний підхід до педагогічних явищ і понять, педагогічний процес як система тощо, які передбачають розуміння поняття «система», як певної цілісності, що складається з визначених компонентів, між якими існують різні зв'язки.

Під системою підвищення кваліфікації вчителів розуміють сукупність навчальних закладів незалежно від їх організаційно-правових форм, типів і видів, які реалізують послідовні освітні програми та державні освітні стандарти різного рівня й спрямованості, метою яких є підвищення фахового рівня освітян [33]. Система підвищення кваліфікації вчителів є складовою неперервної педагогічної освіти.

Післядипломна освіта є процесом засвоєння систематизованих знань і формування на їх основі світогляду, розвитку пізнавальних можливостей, набуття умінь і навичок для практичного застосування загальноосвітніх та професійних знань у відповідних закладах [13]. Неперервна педагогічна освіта – це освіта впродовж усього життя, що допомагає освітянам підвищувати їхній фаховий рівень.

Професійна підготовка педагога є системним поняттям. Поняття можна розглядати в різних системах-вимірах: у розумінні С. Рубінштейна – в системі «людина-світ», В. Слободчикова – «суб'єктність-особистість-індивідуальність-універсальність». Саме нескінченно-можлива реальність педагогічної праці дає змогу розглядати професійну перепідготовку освітянина в різних системах. На думку дослідника В. Кушніра, «...системна складність педагогічного процесу дає змогу говорити про його цілісність, зв'язність у термінах, гетерогенність, недиз'юнктивність, гіпертекстуальність» [69, с. 14].

У системі післядипломної освіти Франції, як і в будь-якій країні, можуть існувати біфуркаційні процеси, за яких незначні дії здатні викликати суттєві зміни. Система перебуває під впливом дивергентних (підвищення розмаїття) та ковергентних (звуження розмаїття) тенденцій.

Система післядипломної освіти є нескінченно-незавершеною, бо в ній одночасно відбуваються процеси утворення і розпаду, виникнення і зникнення, ідентифікації і відособлення, прогресу й регресу. Таким є педагогічний процес як система в онтологічному розумінні.

За дослідником М. Казариновим [52], педагогічний процес як систему можна розглядати, враховуючи типи детермінацій складного рівня (рис. 1.1).

Педагогічний процес

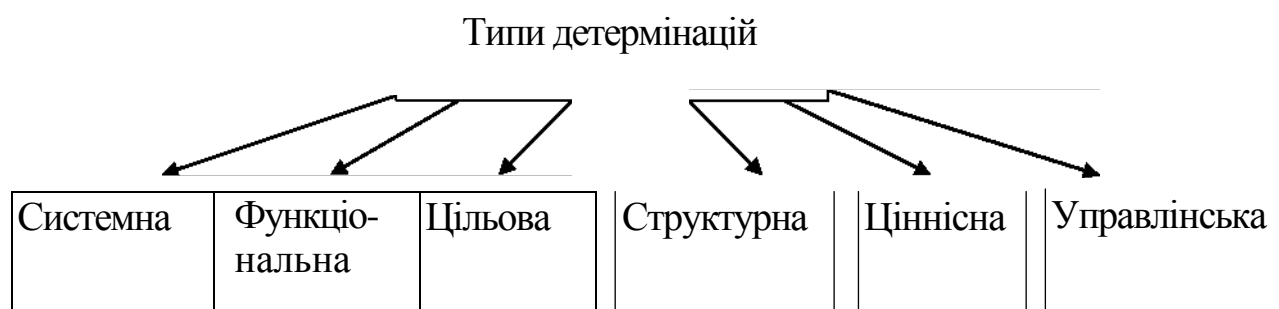


Рис. 1.1. Структура педагогічного процесу як системи
*Джерело: розроблено автором [на основі
 опрацювання джерел 5, с. 12 – 22, 215, 266].*

Онтологічне розуміння, сприймання і ставлення вчителя до педагогічної діяльності не як нескінченно-можливої, а нескінченно-необхідної на курсах підвищення кваліфікації приведе освітянина до такої реальності, в якій він побачить і відчує можливості, котрі йому самому необхідно перетворити в реальні схеми, моделі, системи педагогічного процесу через вибір, прийняття рішення, творчі пошуки, що спонукатиме його до самостійності та відповідальних вчинків [150, 151].

Педагогічний процес, за визначенням В. Кушніра, «поєднує в собі різні відмінності та суперечності: стійкість і нестійкість, закономірність і хаотичність, раціональність й ірраціональність, лінійність і нелінійність, чіткість і нечіткість, поступальність і лавиноподібність, колективізм і індивідуалізм, визначеність і невизначеність...» [69, с. 32].

Французька система післядипломної освіти є частиною загальної системи педагогічної освіти країни. Педагогічний процес як система належить до загальної системи, отже, проблеми підвищення фахового рівня освітян Франції є міжсистемними.

За допомогою системного вивчення та аналізу можна здобути методологічні знання, які розкриватимуть сутність системної складності педагогічного процесу, його структури як єдиного цілого.

Учителі, підвищуючи рівень фахового професіоналізму, несхожі індивідуальності. Несхожість особистості означає, що її підструктури недиз'юнктивно зливаються, існують одна в одній, їхнє розподілення у просторі або часі в принципі неможливе.

Післядипломна освіта розглядається в площині педагог — педагог, а для освітянина «...властиві такі складні системно-структурні утворення, як особистість, свідомість, знання і т.п., котрі за своєю природою є недиз'юнктивними» [69, с 27].

Дослідник Л. Берталанффі вважає, що «післядипломний процес подібно до живого організму є спонтанно активною системою» [6, с 286].

Як процес, професійне підвищення педагогічної кваліфікації містить у собі цілу низку підструктур, вимірів та їх рівнів. Такий вид підготовки, як складне недиз'юнктивне, гетерогенне, гіпертекстуальне утворення уможливорює розгляд і дослідження його в різних вимірах. Розглянемо систему післядипломної освіти Франції, виокремивши такі аспекти (складники, підструктури) підвищення фахової майстерності педагога: предметну, методичну, методологічну й практичну підготовку (рис. 1.2).

Якщо предметну майстерність можна назвати початком спрямованості освітянина на підвищення фахового рівня, то методична майстерність є порівняно з предметним вищим рівнем спрямованості педагога на практичну професійну діяльність, що передбачає знання методів навчання та виховання, структури уроків і виховних заходів, форм та засобів впливу на учнів, урахування національних, гендерних, вікових особливостей, а також особливостей характерів. Методична майстерність враховує соціальні, культурні, природні зміни і тому потребує системного підходу та аналізу педагогічного процесу. Міжпредметні зв'язки і як наслідок цього - бінарні уроки - розширюють та поглиблюють педагогічний процес. І, нарешті, практична майстерність переводить теоретичні знання педагога у практичну площину: прийоми й способи реалізуються на практиці, підвищуючи ефективність уроків [34, 155, 156].

Філософські течії (позитивізм, неопозитивізм, екзистенціалізм і постмодернізм) впливали на прогресивну педагогічну думку Франції понад 180 років, а з початку 70-х років ХХ століття слугували базою для післядипломної освіти цієї країни (див. додаток А). Течії сприяли, на думку французького науковця Д. Банселя (D. Vancel), розвитку

позитивних змін у суспільстві, тому що будувалися на засадах людинолюбства та індивідуального підходу [162, с. 5].

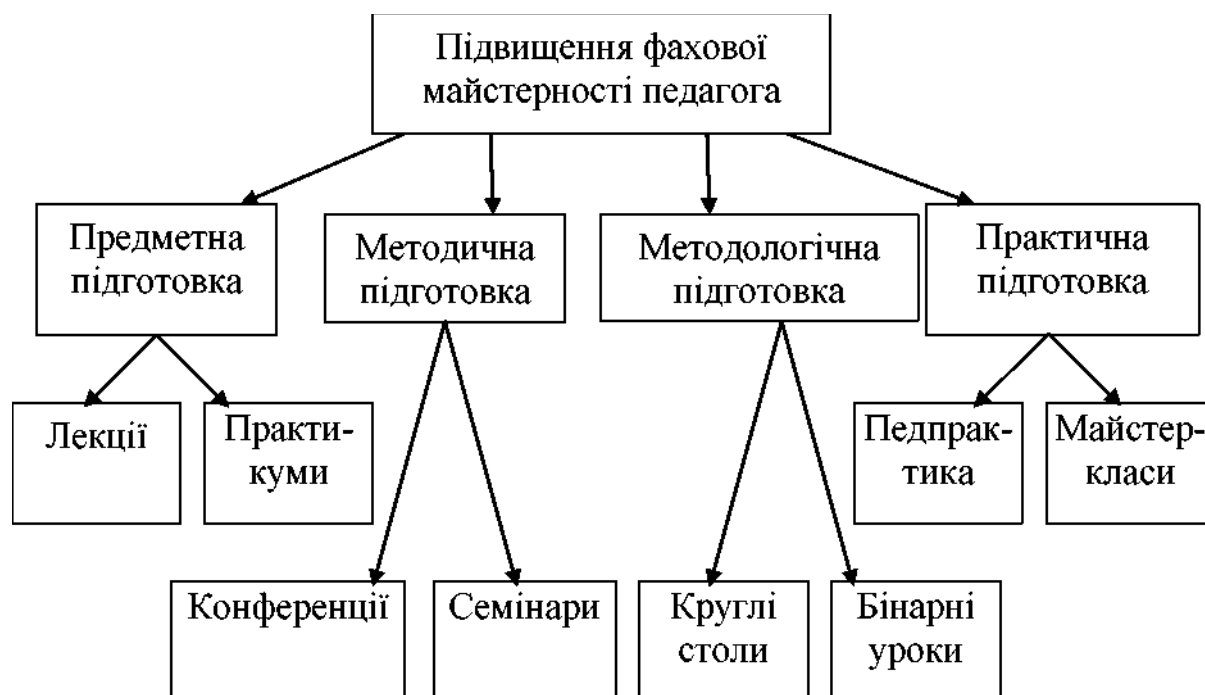


Рис. 1.2. Структура підвищення фахової майстерності педагога
Джерело: розроблено автором [на основі опрацювання джерел 32, 332].

На думку П. Згаги (P. Zgaga), у французькій післядипломній педагогічній освіті існує тенденція реформування педагогічних процесів взагалі та педагогічної практики зокрема за такими напрямками: збільшення обсягу годин практики, різноманітність місць її проведення; системність завдань педагогічної практики з поступовим ускладненням її змісту; проведення практики в спеціальних навчально-виховних центрах, у яких систематизовано все передове й найкраще [47, с. 26 – 35].

Підвищення кваліфікації вчителів у Франції варто розглядати як педагогічну проблему, що потребує вирішення й подолання певних суперечностей, до яких у системі післядипломної освіти відносять такі:

- між реальними потребами слухачів курсів і можливостями закладів післядипломної освіти;

- між фактичним рівнем фахових знань, умінь і навичок освітян і соціальними запитами французького суспільства;

- між мобільністю соціуму і догматизмом післядипломної організаційно-педагогічної освітньої системи;

- між змістом навчання на курсах підвищення кваліфікації вчителів і різним рівнем теоретичної та практичної підготовки слухачів [57, с. 4 – 21].

У публічних виступах екс-міністрів освіти Франції К. Аллегра (С. Allègre), К. Даркоса (X. Darcos) та нинішнього міністра освіти Л. Шателя (L. Chatel) зазначається, що реальні потреби слухачів курсів і можливості закладів післядипломної освіти Франції не збігаються [184]. Бажання й практичні зусилля з пошуку спонсорів заради підвищення матеріальної бази інститутських університетів, їхньої спроможності активно діяти не тільки на європейській, але й на міжнародній арені, можуть стати тією рушійною силою, що значно покращить стан справ. Педагоги Франції – «за збереження та розвиток інститутських університетів» [303, с. 27].

Фактичний рівень фахових знань, умінь і навичок не збігається з соціальними запитами французької держави, тому що інтеграційні й глобалізаційні процеси розпорошують чітко вибудовану систему. Вона намагається не тільки підвищити теоретичний і практичний рівень освітян під час проведення курсів, а й покращити їхні моральні якості: на думку французького дослідника П. Арну (P. Arnoux), «учитель не тільки вчить, а й виховує» [157, с. 42 – 51].

Французький соціум відзначається гнучкістю, мобільністю, а післядипломна організаційно-педагогічна освітня система малорухома, догматична, слабо піддається змінам, у чому ми вбачаємо суперечність [245, с. 4]. Зміст навчання на курсах підвищення кваліфікації вчителів націлений на підвищення рівня теоретичної та практичної підготовки, врахування стажу, досвіду, соціального навантаження, нахилів, звичок, уподобань [221, с. 38 – 39].

Проблема полягає в тому, що частка молодих учителів у більшості розвинених країн, серед яких і Франція, є неадекватно малою. Так, у Франції вчителі віком до 30 років складають не більше 16 відсотків від загальної кількості педагогів [283].

У кінці ХХ століття зусиллями авторитетної міжнародної організації – Ради Європи (Conseil de l'Europe) – було розроблено концепцію неперервного навчання вчителів [304]. Під керівництвом Ради Європи здійснюється педагогічне стажування (див. додатки Б, В).

На початку ХХІ століття в політичному, економічному, соціальному і культурному житті Франції постійно відбувалися зміни. У світлі цих змін у країні розпочався процес критичного переосмислення сутності системи післядипломної освіти. Поняття «неперервна підготовка» і «навчання упродовж життя» ввійшло в обіг французької педагогічної науки; у французів словосполучення «*éducation permanente*», що означає «перманентне навчання», виходить на провідне місце в суспільному житті [334].

У доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI століття: вчитель і вчительство у мінливому світі (Париж, 1998) (World Education Report 1998: Teacher and Teaching in a Changing World) зазначалося, що пріоритетним завданням всесвітньої спільноти є забезпечення функціонування такої системи освіти, яка дає людям можливість брати активну участь у житті швидкоплинного інформаційно-технологічного суспільства [353]. Наука, на думку французького дослідника В. Пекреса (V. Péresse), повинна слугувати суспільству [312, с. 8]. Система освіти має базуватися на накопиченому за сотні років багатстві знань, умінь, навичок, установок, ціннісних уявлень і досвіду. Оскільки Франція є частиною всесвітньої спільноти взагалі і європейської зокрема, роль країни, імідж і престиж її постійно зростає [306, 342].

Якість і ефективність системи освіти у Франції в кінцевому підсумку залежить від якості й ефективності роботи французьких учителів; на перший план у цій країні виходить проблема адаптації сучасного педагога до нових вимог і потреб суспільства на початку XXI ст. Про актуальність післядипломної освіти в сучасному суспільстві й навчально-виховних закладах свідчить те, що протягом останніх років вона стала предметом особливої уваги провідних міжнародних організацій – ЮНЕСКО (Міжнародне бюро освіти), Міжнародної організації праці, Ради Європи (Комітет з питань освіти), Організації міжнародного співробітництва та розвитку (ОЕСД), Всесвітньої профспілки педагогічних працівників «Міжнародна освіта»; на визначній ролі вчителя наголошувалось у Європейських рекомендаціях з мовної освіти. У документах і публікаціях цих організацій сформульовані основні спільні ідеї та стратегії щодо прав і обов'язків учителя, його освіти і творчої діяльності в умовах постіндустріального суспільства [191, 192, 195, 255, 257].

Простежуючи загальну тенденцію до зміцнення ролі вчителя в стрімкозмінному суспільстві, ЮНЕСКО у своїх документах пов'язує це зі стратегією формування «нового професійного обрису вчителів». Мова йде про певну зміну професійних функцій учителя в навчально-виховному процесі та в суспільному житті загалом. До найбільш загальних чинників цих змін належать такі масштабні явища, як: а) міграційні процеси; б) технологічна революція; в) демократизація суспільного життя Франції [308].

Міграційні процеси мають потужний вплив і несуть у собі стратегії відкритості до міжнародних культур та участь усього населення Франції в глобальному обміні інформацією [153].

Технологічна, наукова та інформаційна революція значною мірою змінюють очікування різноманітних суспільних угруповань та інституцій – громад, навчально-виховного закладу, батьків, учнів – щодо діяльності вчителя та його професіоналізму [346, 352].

Демократизація суспільного життя націлена на громадянську свободу, права людини, соціальну справедливість, а також на розширення участі населення у прийнятті рішень на всіх рівнях суспільства, що відбивається на вимогах полівалентності, гнучкості, активної взаємодії, які сьогодні висуваються перед учителем [258, 264].

Розвиток глобальної освіти, посилення почуття відповідальності, власної гідності, турбота про навколишній світ є тією рушійною силою, яка спонукає педагога до постійного самовдосконалення [135, 160].

Низка нових глобалізаційних, інтеграційних явищ, факторів та ідей є базою для зміни ролі і професійних функцій учителів Франції в сучасному оновленому суспільстві. Необхідність пристосовуватися до життєвих циклів, змін простежується, на думку Н. Четвертакової в тому, що «навчання, робота і дозвілля більше не відокремлені, а перемежовані між собою і навчання протягом усього життя є прийнятною нормою для вчителів Франції» [145, с. 66 – 67].

Французьке суспільство залучене у процес глобалізації, а це явище, де за сучасною методикою аналізу акцент переноситься з проблем, що стоять перед національними, або місцевими спільнотами, на проблеми світової спільноти. У Франції з'явилося «глобальне помешкання», де більшість явищ залежать одне від одного і відмічається широка демократична участь кожної людини у справах суспільства. Країна спирається на фундамент (чотири стовпи) освіти – учитися бути, учитися знати, учитися робити і учитися жити разом у пошуках ефективних шляхів забезпечення індивідуальних свобод, інтелектуального творчого розвитку кожної людини задля життя в гармонії і соціальній єдності. Для французької нації важливо, щоб благами розвитку суспільства могли користуватися всі соціальні групи й прошарки.

Для французької теорії та практики педагогічної освіти важливе значення має вивчення ідей та практичного досвіду формування нового професійного контуру вчителів у різних національних контекстах. Як зазначається в документах французьких університетів післядипломної педагогічної освіти, зокрема академії м. Монпельє (L'academie de Montpellier), незважаючи на суттєві відмінності, які мають місце між різними країнами європейського континенту, існує широка спільність щодо зміни вимог до педагогів з боку суспільства і насамперед школи [322]. Йдеться про перехід до нових рішень, пов'язаних із діяльністю

вчителя: від учителя, як носія знань до вчителя як стимулятора пізнання і розвитку учнів у процесі розширення їхнього досвіду навчання; від ролі виконавця рекомендованих навчальних методик до створення або адаптації вчителем власних методик; від ізольованої індивідуальної педагогічної діяльності у своїх шкільних класах до погодженої співпраці з іншими педагогами з метою вдосконалення викладання і навчання [239, 253].

Роль і професійні функції вчителя в сучасному суспільстві зумовлюють спільність освітянських дій щодо низки стрижневих проблем у стратегії розвитку освіти, а саме:

а) визначення кола знань, умінь, навичок, установок і цінностей, які мають поширюватись освітою з допомогою вчителя;

б) формування компетентності вчителя в галузі інформаційних технологій, що виступають як інструмент процесу пізнання та як компонент викладання;

в) поширення стратегії морального та матеріального стимулювання вчителів;

г) налагодження нових видів стосунків між учителями та їх партнерами в системі освіти: сім'ями, громадами, засобами масової інформації, вищими навчальними закладами, підприємствами, урядовими і неурядовими організаціями тощо;

д) надання раціональної професійної автономії вчителям і школі, що стосується прийняття рішень щодо змісту і методів викладання, організації навчальних програм та ін. [343, с. 120].

Окреслюючи новий професійний статус учителя, експерти ЮНЕСКО зазначають, що для вирішення нових завдань освіти в умовах швидкозмінного суспільства вчителям необхідно:

– забезпечувати свій постійний розвиток, включаючи вдосконалення знань і викладацьких навичок;

– усвідомлювати, які цінності і світоглядні настанови ведуть до створення здорового людського суспільства;

– брати активну участь у справах місцевої громади і всього суспільства;

– забезпечувати ефективне керування навчальним середовищем і ресурсами;

– уміти пов'язувати навчальні програми школи з потребами суспільства;

– уміти давати поради окремим дітям і керувати групами учнів;

– уміти вибирати і використовувати різноманітні педагогічні методи, технології;

– розумітися на різних науково-дослідницьких методиках [334].

Аналіз міжнародних документів у галузі післядипломної освіти показує, що серед головних проблем стосовно формування ефективних способів і шляхів підвищення ролі вчителя у Франції виділяються такі:

1. Професійне вдосконалення вчителів у ході роботи впродовж усього терміну виконання професійних обов'язків.

2. Психологічне налаштування педагогів на роботу.

3. Професійна кар'єра і структура моральних і матеріальних винагород у межах педагогічної професії [256].

Як зазначив Л. Гармандія (L. Garmandia), на XXI століття пріоритети надаються третьому напрямку, пов'язаному зі статусом учителя та умовами його праці [242, с. 97 – 102].

За висновком французького науковця М. Ранкюреля (M. Rancurel), педагогічною проблемою підвищення кваліфікації вчителів є опрацювання й упровадження нових підходів і вимог, яких би дотримувались не тільки окремі європейські країни, а і вся Європа та цілий світ [327].

У більшості країн поняття «стан учителів» має два аспекти: моральний і матеріальний. Моральний аспект стану вчителів означає суспільний стан, визначений за ними з поваги до їх функцій і вміння виконувати ці функції. Матеріальний аспект – узяті в порівнянні з іншими професійними групами умови праці, винагороди та інші матеріальні пільги, якими вони користуються [218, 238, 346, 347, с. 51 – 61].

Водночас Ж. -П. Обен (J. -P. Obin) вважає, що «професія педагога – це професія майбутнього» [307, с. 39 – 46]. На думку дослідника А. Йогева (A. Yogev), післядипломна освіта повинна мати на меті всебічний розвиток людської особистості, духовний, моральний, соціальний, культурний і економічний прогрес суспільства, а також утвердження глибокої поваги до прав і основних свобод людини; у рамках цих цінностей найбільшого значення варто надавати внеску, який післядипломна освіта покликана робити в процесі прояву емпатії, симпатії і порозуміння, толерантності й дружби між усіма народами і всіма расовими або релігійними групами [355, с. 131 – 149]. Т. Харченко зазначає, що «формування особистості вчителя розглядається у площині рефлексивного практика» [143, с. 145 – 152].

Разом з тим Р. Бурдонкль (R. Bourdoncle) визнає, що розвиток післядипломної освіти значною мірою залежить від рівня кваліфікації й майстерності вчителів загалом, а також від людських, педагогічних і фахових якостей кожного вчителя [170, с. 73 – 119].

Професійний рівень учителів у Франції та Україні має відповідати потребам освіти, що зумовлюються її цілями і завданнями. Варто визнати, що для повного досягнення цих цілей і завдань надзвичайно важливо, щоб учителі мали відповідний статус і щоб їхня професія була оточена суспільною повагою, на яку вони заслуговують [144, 158, 159, 189].

Педагогічну діяльність необхідно визнати висококваліфікованою професією, що має значення для всього суспільства і вимагає від учителів глибоких знань і особливої майстерності, які набуваються в результаті післядипломної освіти. Вона зобов'язує мати також почуття особистої й колективної відповідальності за освіту учнів, за забезпечення найбільш сприятливих умов у навчальних закладах [128, 166, 248].

Усі аспекти підвищення кваліфікації вчителів мають бути вільними від будь-яких впливів дискримінації за ознаками раси, кольору шкіри, статі, релігії, політичних поглядів, національного або соціального походження й економічного становища.

Як вважає М. Еберман (М. Heberman), «учительські організації можуть робити значний внесок у розвиток післядипломної освіти, тому варто їх залучати до розробки освітньої політики» [250, с. 20 – 23].

На підставі даних ЮНЕСКО, Ради Європи та національної статистики досліджуваної країни, зробимо деякі висновки. За останнє десятиріччя зросла чисельність учителів Франції, які пройшли курси підвищення кваліфікації. Переважним працедавцем учителів у Франції є держава. Французька академія наук турбується про розвиток післядипломної педагогічної освіти (див. додаток Д). Правові відносини регулюються чинним законодавством. Приватні навчально-виховні заклади, як правило, мають право вільного набору фахівців. Відповідно до цивільного і трудового права педагогічний персонал у цих закладах працює за трудовими угодами (контрактами), які укладаються на певний період з опікунськими радами або юридичними власниками шкіл [348, с. 3 – 99].

Принципове значення для статусу вчителів у різних національних контекстах має їх належність або неналежність до державних службовців. Учителі Франції вважаються державними службовцями, а цей статус для працівників освіти означає передусім конкурсний набір на службу з досить жорсткими вимогами до кандидатів та регулярну оцінку їхньої діяльності, яка може бути як піврічною, так і щорічною, без неї неможливе службове просування. Однією з головних умов останнього є стаж роботи (*le stage de travail*), оскільки з ним пов'язується підвищення

на посаді, збільшення заробітної платні, обсяги навчального навантаження тощо [180].

Особливої уваги потребує характерний для Франції критерій зовнішньої оцінки. Зовнішня оцінка є одним з провідних критеріїв просування вчителів цієї країни по службі (див. додаток Е). У Франції спостерігається суттєва переорієнтація загальної спрямованості й функцій місцевих органів: від оперативного управління школами до стратегічного перспективного управління шкільним розвитком.

Подібні процеси свідчать про зміну головних орієнтирів у розвитку освітньої політики на місцях, включаючи визначення завдань і пріоритетів розвитку освіти, оцінку й планування ресурсів, розробку планів і програм розвитку освіти з урахуванням потреб населення Франції, стимулювання навчально-виховних закладів до створення власних планів розвитку, моніторинг і оцінка досягнень, інформування громадськості про результати, зворотній зв'язок тощо [349, с. 2 – 16].

Суттєвим показником соціального становища вчителів Франції є їх заробітна плата. У країні вчителі належать до «середньої ланки», але педагоги майже не мають перспективи або дуже обмежені можливості їхнього кар'єрного зростання. Тому, щоб зміцнити роль і статус учителів, надати їм можливість творчого зростання, проводиться модернізація освіти. Серед теоретиків і практиків освіти на початку ХХІ ст. складається погодженість стосовно того, що базова підготовка педагогів має бути основою, на якій необхідно будувати їх подальший професійний розвиток. Післядипломна освіта в країні розглядається як ефективна перетворювальна сила не лише системи освіти, а й всього суспільства. Втілення в життя цього плану в контексті соціального розвитку досліджуваної країни має свої стратегії, особливості і характерні риси [329].

Розбудова післядипломної освіти у Франції почалась на початку 70-х років ХХ ст. на хвилі першого усвідомлення наслідків широкомасштабних освітніх реформ минулих років і аналізу прорахунків, недоліків, марних сподівань щодо змін у школі. Спалах уваги до післядипломної освіти педагогів у Франції виник як протидія двом тенденціям:

- спад інтенсивного субсидування педагогічних інновацій;
- впровадження централізованих проектів розвитку шкільних навчальних програм 60-х – початку 70-х років ХХ ст. не приносило суттєвих результатів щодо підвищення якості шкільної освіти [330, с. 48].

Акцентуючись на вчителів, післядипломна педагогічна освіта Франції керується конкретними вимогами до працюючих освітян (див. додаток Ж). Вона вирішує одну з найгостріших проблем – інновації в шкільних навчальних планах і програмах. У 70-х роках ХХ ст. з'явилися перші фундаментальні дослідження у галузі післядипломної освіти і підготовки педагогів, що стали загальновідомими не тільки в європейському, але й у світовому освітньому просторі. Це праці Ж. Мете (J. Métais), М. Монтеро (M. Montero), А. Проста (A. Prost) [292, 302, 324].

Актуалізація післядипломної педагогічної освіти зумовила появу серії дослідницьких проектів різного рівня: від національного до міжнародного і перший дослідницький проект у цій галузі був здійснений у 1975 – 1981 рр. Організація міжнародного співробітництва і розвитку одним із провідних напрямів своєї діяльності вважає підвищення конкурентоздатності трудових ресурсів через неперервну освіту. Спільне дослідження, яке проводилось з допомогою Центрів педагогічних досліджень та інновацій (ОЕСД), зосередило увагу на значній організаційній, інформаційній і науковій діяльності закладів післядипломної освіти і підготовки педагогів у Франції [325, с. 7 – 12].

Перший етап проекту полягав у вивченні, аналізі й оцінці досвіду Франції та підходів до післядипломної освіти і підготовки вчителів з метою створення основи для порівняльно-педагогічного тематичного дослідження. На другому етапі проект зосереджувався на аналізі шести проблем, що визнані ключовими:

- післядипломна педагогічна освіта в контексті навчання і розвитку дорослого населення;
- педагогічна освіта і підготовка освітян на базі навчального закладу;
- проблема оцінювання післядипломної педагогічної освіти і підготовки;
- фінанси і ресурси післядипломної освіти і підготовки вчителів;
- науково-методичне забезпечення післядипломної педагогічної освіти;
- підготовка викладачів у системі післядипломної освіти [152, с. 21 – 33].

Обговорення отриманих матеріалів на міжнародних конференціях у Парижі (1980) та Філадельфії (1996), а також узагальнення матеріалів низки тематичних семінарів за визначеною проблематикою, спрямовувались перш за все на пошук спільних точок зору щодо сутності, мети і провідних шляхів розвитку феномена післядипломної педагогічної освіти в європейському та світовому педагогічному просторі [190].

Завдяки монографіям консультанта проекту, професора Брістольського університету Р. Болама (R. Bolam) «Інновації в післядипломній освіті і підготовці вчителів» (1976) [168], «Післядипломна освіта і підготовка вчителів» (1982) [169] результати проведених досліджень були введені в міжнародний науковий обіг. Цьому посприяло також і узагальнювальне наукове дослідження польського вченого Р. Пахоцинського (R. Pachocinski) про післядипломну підготовку вчителів у європейських країнах [311]. Сутність цих робіт полягає у пропонуванні нових векторів розвитку.

Французькі науковці С. Калабр (S. Calabre), Ф. Перрену (Ph. Perrenoud) визначають післядипломну освіту педагогів як багатоманітне і багатоаспектне явище, спрямоване на виконання широкої низки пізнавальних завдань, як-от: а) підготовку педагогів до нових ролей і посад; б) модернізацію вмінь і знань учителів (без зміни їхньої професійної ролі); в) підвищення кваліфікації й статусу педагогів; г) обслуговування практичних, теоретичних і освітніх потреб учителів; д) програму професійного зростання упродовж службової кар'єри вчителів [314, с. 54].

Такий широкий набір завдань і характеристик післядипломної освіти і підготовки вчителів потребує застосування двох принципових визначень цього поняття: «вузького» і «широкого». Ідея такого розмежування міститься в роботах багатьох учених і найчастіше «вузьке» визначення післядипломної освіти і підготовки вчителів у Франції пов'язується з освітою, що орієнтована на роботу (службу), та з діями, які мають на меті підготовку педагогів до специфічних завдань перманентно оновлюваної шкільної системи.

Згідно з «широким» визначенням педагог розглядається як постійний студент, що навчається протягом усієї професійної кар'єри, включаючи дипломну і післядипломну освіту і навчання. «Широке» визначення було взято більшістю вчених, зокрема Г. Міаларе (G. Mialaret), за теоретичну основу для розробки типології цілей та завдань післядипломної освіти і підготовки педагогів [294].

У дослідженні Б. Джойса (B. Joyce), К. Хоувея (K. Howey) аналізуються декілька спроб представити функції за критеріями цільовизначення, управління і підтримки післядипломної освіти і підготовки педагогів. Дослідники вирізняють сім категорій післядипломної освіти і підготовки педагогів, пов'язуючи їх із такими функціями, як:

- перехідна (для молодих учителів);
- оновлення школи;
- удосконалення широкого освітнього середовища;

- особистісне зростання педагога;
- неперервна формальна освіта;
- професійний розвиток учителів;
- кар'єрне зростання [259, с. 52].

Науковець К. Еванс (K. Evans) пропонує типологію форм і контекстів післядипломної педагогічної освіти і підготовки вчителів, наприклад: пов'язані з професійною діяльністю; професійно орієнтовані; особистісно орієнтовані [237, с. 176].

Аналізуючи дослідження вчених Дж. Веза (J. Vez), М. Монтеро (M. Montero), можна виокремити основні принципи функціонування і розвитку системи післядипломної освіти Франції [302, с. 25 – 34]. Це принципи системності, соціально-економічної детермінованості, наступності, послідовності, комплексності, науковості, прогностичності та андрагогічні принципи (рівнево-кваліфікаційний, індивідуального розвитку та розвитку індивідуальних освітніх потреб, життєво- і перспективно-посадовий, вікового підходу, створення умов та свободи вибору, проблемно-ситуативної організації навчання, спільної діяльності в навчальному процесі, стимулювання самоосвіти та самостійного навчання, розвитку творчого потенціалу та морально-вольової сфери особистості, актуалізації результатів навчання тощо) [254].

На думку С. Калабра (S. Calabre), що досліджує навчання дорослих, післядипломна освіта розглядається як ціложиттєвий процес, який забезпечує покроковий розвиток творчого потенціалу особистості і всебічне збагачення її духовного світу [178]. Дослідник визначає освіту дорослих як підсистему загальної системи післядипломної освіти, до якої належать заклади післядипломної освіти. Слід наголосити, що освіта дорослих як наука не сформована ні у Франції, ні в Європі; про неї йде мова тільки як про локальні дослідження і досягнення [265].

З точки зору особистості, післядипломна освіта є відкритою та варіативною і вона забезпечує максимальну свободу вибору і подальшу мобільність особистості. Така освіта має надавати кожному можливість для самореалізації, вияву особистісних якостей і професійних умінь на кожному кроці особистого розвитку [140, 148].

Як відомо, Ж. Делор (J. Delors) [207], М. Еро (M. Eraut) [230], визначили принципи, які теоретично обґрунтували, а потім розвинули у практиці впровадження концепцій післядипломної освіти: освіта протягом усього життя людини; розуміння освітньої системи як цілісної, що об'єднує, інтегрує всі рівні освіти та її форми; зв'язок між різними аспектами розвитку людини на окремих етапах життя; вертикальна інтеграція; універсальність і демократичність освіти; можливість

створення альтернативних структур для здобуття освіти; узгодження загальної і професійної освіти; акцент на самоуправління, самоосвіту, самовиховання, самооцінку; індивідуалізація навчання; навчання в умовах різних поколінь; розширення світосприйняття; полідисциплінарність знань, їх гнучкість, якість, різноманітність змісту, засобів, методик, часу і місця навчання; динамічний підхід до знань – здатність до асиміляції нових досягнень науки; удосконалення вмінь учитися; стимулювання мотивації до навчання, реалізація творчого й інноваційного підходів; полегшення зміни соціальних ролей у різні періоди життя; пізнання і розвиток власної системи цінностей; підтримка і покращення якості індивідуального і колективного життя шляхом особистісного, соціального і професійного розвитку; розвиток суспільства, яке виховує і навчає; учитися для того, щоб «бути» і «стати» особистістю; системність принципів освітнього процесу.

У Франції виокремлюють три основні функції післядипломної освіти: розвиток суспільно-політичних знань, удосконалення професійної кваліфікації, розширення культурного й наукового світогляду [354]. Система підвищення кваліфікації вчителів у Франції спирається на міцний економічний базис, що дає змогу поступово рухатися вперед.

Отже, підвищення фахового рівня, методичної майстерності педагогів загальноосвітніх шкіл Франції є педагогічною проблемою, яку можна вирішити завдяки впровадженню системи науково-методичної роботи та навчанню з відривом від основного місця роботи.

Підвищення кваліфікації освітян цієї країни передбачає системність, цілісність, відкритість, колегіальність, єдність вимог; воно спрямоване на всебічний розвиток учнів.

1.2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Система взаємопов'язаних заходів щодо вирішення психолого-педагогічних проблем учасників навчального процесу потребує подальшого вдосконалення, що передбачає здійснення низки заходів – індивідуальну й групову діагностику, консультування, побудову індивідуальних навчальних програм тощо.

Післядипломна педагогічна освіта, акцентуючись на вчителів, у 70-ті роки минулого століття почала досліджувати серйозну проблему – психологічне налаштування педагогів на проходження курсів підвищення кваліфікації.

У Франції вчителі – одна з наймасовіших груп інтелігенції. Нині в країні відбувається процес фемінізації викладацького складу шкіл, підвищується середній вік педагогів, змінюється їхній соціальний статус, а також індивідуальні психологічні особливості. Для того, щоб курси підвищення кваліфікації вчителів відбувалися на високому професійному рівні, треба враховувати такі чинники: кількість учителів; стать; вік; їхній соціальний стан [16].

На кінець ХХІ століття у країні більше, ніж 14 мільйонів учнів і понад 1 мільйон педагогічних працівників. 700 тисяч з них – учителі. Серед педагогів зростає кількість жінок – 62 %, і хоча кількість освітян досить велика, процес фемінізації, що охопив увесь світ і Європу, не оминув і Францію. Середній вік учителів – 40 років, і простежується тенденція підвищення середнього віку як за окремими департаментами, так і в цілому по країні. Соціальний статус має важливе значення і він різний: заробітна платня вчителя середньої школи Франції на 40 – 65 % вища, ніж у вчителя початкової ланки. Нарешті, психологічні особливості у всіх учителів різні, і не враховувати їх під час проведення курсів підвищення кваліфікації неможливо [352].

В умовах реалізації навчальних і виховних завдань, що ставляться перед системою освіти Франції, значне місце відводиться розвитку та удосконаленню професійних знань, умінь і навичок педагогічних кадрів. Зміна освітньої парадигми (мета, завдання, зміст, форми, методи) спонукає до принципово нового підходу не тільки до удосконалення системи відтворення кадрового педагогічного потенціалу, але й до системи післядипломної освіти Франції. Мова йде насамперед про реалізацію концепції неперервної педагогічної освіти у країні й головною ідеєю є усвідомлення того, що, на думку французького дослідника Ш. Андрію (Ch. Andrieux), «навчання людини, її загальна і фахова підготовка є не тільки етапом, а й невід'ємною складовою її життя» [154, с. 111 – 126].

Післядипломна освіта у Франції розглядається як багатопланове явище, і за своїми цільовими функціями вона виступає як умова і процес всебічного розвитку особистості, поступового збагачення її творчого потенціалу. У країні післядипломна система освіти спрямована на постійний розвиток особистості як активного суб'єкту праці, пізнання, спілкування [324].

Психолого-педагогічні передумови підвищення кваліфікації вчителів у Франції слід осмислювати в контексті авторів концепцій французьких учених Ж. Делора (J. Delors), А. Проста (A. Prost), які розглядають післядипломну освіту як сукупність різноманітних методологій для

вирішення своїх проблем: учитися відповідати вимогам, учитися того, як учитися; визначати набуті знання, уміння і навички; виробляти здібності, переносити їх у нові ситуації. Післядипломна освіта розуміється як життєвий процес, що в змозі забезпечити поступовий розвиток творчого потенціалу особистості, всебічне збагачення її духовного світу, включаючи освіту дорослих, тому що інтеграційні, глобалізаційні процеси торкаються кожної країни [275, 278].

Сучасний процес перебудови освіти у Франції враховує її динаміку, тенденції та розвиток. Проблема психологічної адаптації завжди турбувала психологів [120, с. 253 – 281]. Вони допомагають особистості пристосуватися до нових умов суспільства, таким чином освіта стає випереджувальною, тобто готує до подолання дисбалансу в соціо професійній діяльності особистості в майбутньому [17]. Для того, щоб освіта виконувала не лише компенсаторну функцію, система підвищення кваліфікації в країні виступає як механізм, який відповідає за розвиток мислення і діяльності спеціалістів.

На сучасному етапі освіта, на думку Д. Зая (D. Zay), розглядається як «засіб привнесення змін у різні сфери життєдіяльності через розвиток неперервного послідовного і поступового процесу соціалізації й ресоціалізації особистості в трьох концептуальних напрямках: громадськість, соціально-професійна мобільність та участь у суспільно значущих заходах» [356, с. 13 – 14]. Її завданням є не тільки надання можливості пристосовуватися до соціокультурних змін у суспільстві, а й реально впливати на ці зміни, набувати якості адаптивності, мобільності, конкурентоспроможності протягом усього життя. Неперервність освіти повинна розкрити можливості людини осмислювати на кожному етапі своєї життєдіяльності особистий професійний досвід у загальному контексті соціокультурної ситуації й оцінювати його у співвідношенні з різними ролями, які вона виконує в суспільстві. Це забезпечується, на думку Ж. Піжассу (J. Pigeassou), «принципами неперервності та наступності між базовою професійною і післядипломною освітою у Франції» [321, с. 109 – 119].

Система післядипломної освіти має бути органічною складовою системи неперервної освіти, і подальше її функціонування та розвиток можливі лише за умови тісного взаємозв'язку з усіма іншими складовими освітньої сфери, зокрема її підсистемою – підвищенням кваліфікації [247].

Процес підвищення кваліфікації у Франції в сучасних умовах розглядається як підготовка спеціаліста до розв'язання нових завдань у

професійній діяльності і як особливий вид навчання на всіх етапах його становлення (адаптації, стабілізації, перетворення).

На думку дослідників Р. Болама (R. Bolam) [169], А. Кабоша (A. Cabauche) [177], програма післядипломної освіти має осмислюватися як форма управління процесами розвитку. Ідея післядипломної педагогічної освіти – це розвиток мислення та творчої діяльності, у межах якої розвиток здібностей людини не може виступати лише як фрагментарне завдання. Це особливе завдання не тільки в галузі навчання, а й у галузі організації вільного часу людей та суспільних взаємовідносин.

Рівень освіченості дорослих виступає важливим показником рівня розвитку суспільства, його цивілізації. Можливість покращувати професійний і культурний потенціал учителів залежить від основних соціально-економічних реформ, тому одним із напрямків стратегії оновлення суспільства, подальшого розвитку духовного життя педагогів є створення гнучкої системи післядипломної освіти педагогічних кадрів, яка забезпечує поглиблення і оновлення професійних знань, умінь і навичок зі спеціальності, досягнення певного рівня кваліфікації, реалізацію творчих можливостей людини. Актуальними проблемами післядипломної освіти є визначення концептуальних підходів до розробки психолого-педагогічних засад післядипломного навчання, розробка і теоретичне обґрунтування змісту і структури особистісно орієнтованих педагогічних технологій та виявлення психолого-педагогічних умов ефективного функціонування різноманітних підходів у межах неперервної професійної освіти [310].

Зміни в післядипломній освіті повинні вплинути на конкурентну спроможність освітнього інтелекту, який у сучасних умовах правомірно розглядати як найважливіший стратегічний ресурс. Поступ освітньої галузі та її успіх передбачає достатню обізнаність фахівців галузі педагогіки зі специфікою їхньої роботи [323].

Система підвищення кваліфікації вчителів буде й надалі спиратися на психологію, бо якщо дивитися на курсове навчання як на підсистему неперервної освіти людини, де вирішується завдання поступового розвитку спеціаліста, йому, як професіоналу, потрібне не тільки удосконалення своєї діяльності, а й психологічна врівноваженість, стабільність, без якої особистість повною мірою не реалізується [23, с. 2 – 10].

Концептуальні положення щодо розвитку професійних умінь педагога базуються на тісному зв'язку з психологією. Нове у функціонуванні післядипломної освіти спонукає до перегляду організації освітніх систем;

підвищення кваліфікації педагогів як процес – це переосмислення принципів, закономірностей і теоретичних положень якості фахової підготовки спеціалістів. Для того, щоб успішно організувати і провести курси, замало чіткого навчального процесу; треба враховувати психофізіологічні особливості слухачів, тип їхнього темпераменту. На думку Д. Гру (D. Groux), подальший розвиток психологічної науки сприятиме прогресу післядипломної освіти [25, с. 97 – 110]. Задля успішного розвитку професійних умінь слухача, забезпечення інтерактивності та міжпредметних зв'язків у процесі викладання дисциплін важливо спиратися на чуттєву сферу, на створення ситуації успіху, де емоційне співпереживання логічно приведе до емпатії і симпатії [319].

У професійній підготовці освітян у системі післядипломної освіти психологія посідає чільне місце. До її складу входять: загальна, вікова та педагогічна, вона акцентується на «кризових» фазах розвитку особистості. Ідея психолого-педагогічного супроводу досліджена у працях французьких учених Ф. Рейно (Ph. Reynaud), Ф. Савуа (Ph. Savoie) [336, 339].

Психологія як наука взаємодіє з такою відносно новою гуманітарною наукою, як акмеологія. Акме, яку ми розглядаємо як найвищу точку, розквіт, зрілість, дає нам змогу усвідомити, що предметом цієї міждисциплінарної галузі знань у системі наук про людину є саморозвиток, самореалізація її творчого потенціалу в процесі діяльності. Психологічні фактори можуть сприяти або заважати зростанню професіоналізму. Акмеологія досліджує людину цілісно як суб'єкта творчої, навчально-пізнавальної, професійної діяльності. Зрілість людини слід розглядати як здатність до самовдосконалення засобами самореалізації, самоосвіти, самоконтролю, самокорекції [12].

«Проблема самореалізації в психології трактується як прояв творчої активності особистості в системі певних соціальних установок, що передбачає сукупність взаємопов'язаних, але не зведених один до одного емоційного, когнітивного та діяльнісного компонентів», вважає французький психолог Ж. - І. Айє (J. - Y. Hayez) [249, с. 67 – 80].

Курсове навчання потребує забезпечення високого рівня оптимізації та інтенсифікації навчального процесу. Швидкоплинні зміни видів діяльності під час курсів можуть призвести до появи психологічного дискомфорту, психологічного бар'єра, причинами виникнення якого можуть стати не тільки швидкоплинність дій, а й новизна, необізнаність, незручність ситуації, несподівана або негативна інформація, відсутність гнучкості і швидкості мислення [272]. Корисними для молодих слухачів курсів, на

думку М. Сасілотто-Василенко, будуть «тематичні заняття з психолого-педагогічних дисциплін та короткочасне стажування в школах» [121, с. 63].

Усе це дає підстави для реалізації обов'язкового психолого-педагогічного супроводу післядипломної освіти, під яким Є. Голобородько розуміє систему взаємопов'язаних заходів з вирішення психолого-педагогічних проблем учасників навчального процесу, яка охоплює індивідуальну і групову діагностику, консультування, побудову індивідуальних навчальних програм тощо [18, с. 14 – 17].

Як зазначає В. Олійник, «система фахового зростання педагогічних кадрів Франції допомагає підвищити їх загальнокультурний рівень, поновити знання, дає можливість максимально адаптуватися до змін, що відбуваються в системі освіти» [102, с. 4].

На думку Н. Ничкало, процес підвищення фахової майстерності детермінує змінні й незмінні пріоритети й цінності, але у тому «...вічному просторі й часі є незмінна цінність – Людина» [96, с. 3].

Поєднання когнітивного, емоційного та діяльнісного компонентів для особистості, яка проходить курси підвищення кваліфікації, має індивідуальний і специфічний характер і визначається внутрішніми потребами власного «я». Зростання цінності внутрішнього «я» у сучасних умовах висуває потребу в особистісно орієнтованій організації навчання на курсах, уникнення авторитаризму з боку викладачів, жорсткого регламенту, трафаретності у механізмі перепідготовки вчителів. Упровадження особистісного підходу додає в систему курсового навчання цілеспрямовані зміни консервативних напрацювань у бік прогресу, діалогу, полілогу, самовираження і творчості [300].

У системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів метою навчання є не тільки вдосконалення методичної майстерності освітян, а й психолого-педагогічних методик, використання яких дає змогу об'єктивно визначити реальний кваліфікаційний рівень педагога. Усе це потребує, на думку Ж. - Л. Дельпюша (J. - L. Delpeuche), «інших форм і методів впливу на індивідуальність слухача курсів» [208, с. 332].

Психолог, працюючи як організатор, координатор і фасилітатор, намагається реалізувати особисті плани кожного учасника освітнього процесу в умовах співробітництва. «Саме він розробляє методичні шляхи оптимального інформаційного забезпечення, а також позитивного впливу на особистість французького слухача» [87, с. 156].

У процесі розвитку професійних умінь учителя велику роль відіграє аксіологічний чинник. Його слід враховувати під час підвищення кваліфікації вчителів. Членування загального процесу на окремі самооцінні дії тільки підвищить зацікавленість професіонала.

Андрагогічна ідея, як провідна в теорії і практиці навчання дорослих, ставить за мету сприяння розвитку та збагаченню цілісної особистості дорослої людини, вияву її самобутності, актуалізації її прихованих здібностей і можливостей. Процедура навчання виступає як засіб зв'язку того, хто навчається, з тим, хто навчає. Це не процес передачі, перекладання знань, а процес спонукання до творчого, критичного мислення [280].

Фактори розвитку професійних умінь педагогів доводять цілеспрямоване формування відповідної системи ціннісних орієнтацій, паритетних відносин, активного навчання дорослих, що є складовою мотиваційної сфери, яка, у свою чергу, визначена психологічною спрямованістю особистості.

Психологічними факторами людської поведінки й діяльності виступають мотиви, які посідають чільне місце у структурі особистості. За своїм змістом мотиви – це спонукальні фактори, які керують поведінкою та діяльністю будь-якої людини. В основі виникнення мотивів лежать певні потреби. Професійне зростання вчителя є об'єктивною необхідністю. Удосконалення знань, умінь, навичок, розвиток професійно значущих особистісних якостей, створення відповідних умов забезпечують успішність і прогрес його праці [24, 107].

Вивчення й аналіз наукової літератури засвідчили, що професійний розвиток особистості визначається не тільки сучасними умовами і наявним минулим досвідом, а й тенденціями перспективного розвитку суспільства, особистісних інтересів, устремлінь та планів [110, 118, 124]. Перше місце належить здібностям до комунікації, і це не випадково. Учитель має дуже широке коло стосунків: колектив педагогів, батьків, учнів, громадські, спортивні та інші організації. Під час спілкування слухачів у процесі курсового навчання зростає якість умінь, які набуваються, однак не слід забувати й про обов'язкову наявність природних здібностей, які зумовлюють якість професійної діяльності.

Для сучасного вчителя важливою умовою є реалізація можливостей творчого самовираження, а рівень творчості, як правило, залежить від природжених якостей, умов, у яких вони культивуються.

У процесі формування творчої уяви, креативності мислення, зростає мотивація до набуття нових знань, готовність до реалізації творчого потенціалу, тобто готовність до професійної діяльності. Система ціннісних орієнтацій є одним із важливих факторів розкриття власних творчих потенцій, що є необхідною умовою розвитку професійних умінь. У сучасних умовах перебудова психології дорослої людини є проблемою для неї самої, а також і для закладів системи курсової перепідготовки.

Безумовний вплив на розвиток професійних умінь має стан фізичного і психологічного здоров'я. Це залежить від умов життєдіяльності, стосунків з іншими людьми, успішності у справах, комфортності, уміння раціонального розподілу часу на працю і відпочинок тощо [229, с. 3].

Діяльність учителя, на думку Т. Браже, потребує характеристики з точки зору наявності в нього суто педагогічних якостей. Узагальнення теоретичного доробку показує, що до основних з них, притаманних педагогові, слід віднести: високий рівень інтелектуального розвитку; живий та активний характер; широке коло інтересів і навичок; гнучкість, уміння переглядати свої погляди; самовдосконалення; психологічна врівноваженість; наявність творчого, оригінального особистісного світогляду; упевненість у своїх силах; багата уява та розвинена інтуїція [9, с. 15 – 17].

Психологи стверджують, що будь-які вміння, особливо складні, не відтворюються кожного разу заново з усіма їх компонентами, а формуються на основі перенесення вже набутих знань, умінь, навичок, уявлень, пристосовуючи їх до нових умов. Нові елементи формуються лише тоді, коли їх бракує в дії в нестандартних або нових умовах. Говорячи про аспекти професійної діяльності, як правило, виокремлюють комплекс умінь, необхідних для їх ефективної реалізації. Підвищення кваліфікації вчителів передбачає врахування не тільки укладених психічних функцій людини, але й тих, розвиток яких ще не завершено [7, с. 23 – 25].

Психологія й дидактика розглядають теоретичні основи формування умінь, які мають властивість бути мобільними у межах окремого предмета або теми. Починаючи з 50-х років минулого століття, цьому питанню приділяли значну увагу вчені Росії, України, що знайшло відображення у працях Ю. Бабанського, К. Гуревича, І. Зязюна, Г. Костюка, Л. Кравченко [4, 27, 49, с. 3 – 9, 63, 64].

Французька післядипломна освіта перебуває під впливом думок Т. Рібо, який не уявляв психологію без експерименту, а також П. Жане, в центрі уваги якого була проблема особистості та її дії. Система підвищення кваліфікації вчителів у країні використовує праці А. Біне, який зробив значний внесок у розробку сучасних методів психодіагностики, винайшовши тести для визначення рівнів розумового розвитку школярів [75]. Французи вивчають досвід представників експериментальної психології кінця XIX – початку XX століть таких, як Б. Бурдон, П. Гійом, які досліджували головним чином сенсорні процеси, Ж. Дюма, який займався емоціями, мисленням, вольовими актами. Французька післядипломна система спирається на дослідження

А. П'єрона та його послідовників (А. Фессар та ін.) у галузі психофізіології, які намагалися трактувати нервово-психічні функції в широкому контексті біологічної еволюції організму. Оскільки післядипломна освіта країни має на меті підвищення фахового рівня за відносно короткий термін, то вона вивчає основні роботи психолога П. Фреса, присвячені сприйняттю часу, не проходить осторонь А. Валлона, найвідомішого представника дитячої і генетичної психології [8, с. 45].

Психологи Франції Ф. Дольто, К. Касторіадіс, Е. Конділ'як, Е. Куе, О. Лур'єр, С. Московічі, Ж. Політцер, Т. Сімон, Г. Тард та інші успішно співпрацюють з післядипломною освітньою системою країни, розробляючи різноманітні галузі цієї науки, особливо медичну, соціальну, дорослу, дитячу. Представники дитячої психології Ф. Дольто (F. Dolto) [220], Е. Пішон (E. Pichon) [320] досліджують вікові особливості психічного і фізичного розвитку особистості.

Французька система післядипломної освіти працює з психологічними інститутами, де провідною є Французька психологічна спільнота. Французькі провідні психологічні журнали «Психологічний рік» («L'Année psychologique»), «Газета нормальної і паталогічної психології» («Journal de psychologie normale et pathologique») друкують праці психологів своєї країни, а також Європи та світу.

Праці психологів загальнотеоретичного плану (Б. Ананьєв, О. Леонт'єв, В. Мясіщев, С. Рубінштейн, Б. Теплов) присвячені проблемі професійних умінь, пов'язаних з професійною діяльністю. Дослідження психології праці, якими займалися В. Зінченко, А. Крилов, Б. Ломов, К. Платонов, В. Рубахін, В. Шадріков, показали важливість психологічної впевненості, врівноваженості вчителів. У працях, що відображають психофізіологічні характеристики діяльності (П. Анохін, Н. Берштейн, І. Павлов, І. Сеченов, А. Ухтомський), зроблено акцент на психологічну сумісність та психологічну підготовленість учителів [67, 125, с. 79 – 85, 136, 141].

Передумовами підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної освіти в психолого-педагогічному контексті було розуміння необхідності підвищення фахового рівня педагогів [105, 109, 114]. За відповідального ставлення до свого фаху професійний розвиток фахівця-вчителя має лінійний, безупинний характер. Він поступово набуває професійної майстерності від репродуктивного рівня праці до вершинного. Учитель як об'єкт і як суб'єкт комунікації усвідомлює, що післядипломна освіта – це вимога часу. В іншому разі розвиток може бути стагнующим. Прискорений розвиток на початкових стадіях

становлення педагога може обернутися подальшою стагнацією та занепадом. Занепад призводить до криз та конфліктів [309].

Система післядипломної освіти як складова неперервної має на меті підвищення не тільки методичної майстерності педагогів, а й поліпшення психологічної стресостійкості освітян. Держава зосереджує свою роботу на вивченні сучасної теорії управління (менеджменту), за допомогою якого здійснюється процес підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Процес закріплюється відповідними циркулярами [39, 185, 186, 187].

Необхідною психолого-педагогічною передумовою є подальший розвиток андрагогіки як науки, оскільки вона займається дослідженням проблем освіти, самоосвіти й виховання дорослих. Завданнями андрагогіки як однієї з педагогічних наук, є опрацювання змісту, організаційних форм, методів і засобів навчання дорослих, визначення оптимальних інтервалів між періодами інтенсивного навчання, функціонування професійних курсів. Андрагогіка не може розвиватися без психологічних підходів до організації навчання вчителів у системі післядипломної освіти [147].

У післядипломній педагогічній освіті Франції важливе значення надається переосмисленню психології вчителів освітніх закладів, їхній психологічній перебудові. На думку В. Олійника, вона являє собою зміну «суб'єктивної системи відношень людини до будь-яких явищ дійсності, системи поглядів, позицій, тобто все те, що визначає схильність суб'єкта до діяльності» [101, с. 61]. Учитель у своєму навчальному закладі виступає суб'єктом, а на курсах підвищення кваліфікації об'єктом діяльності, і перебудувати його психологію в обмежений термін курсового навчання не просто, але цього можна досягти за умови індивідуального підходу до кожного слухача.

Метою будь-яких курсів (спецкурсів) є не автоматична трансляція знань, а виявлення і розкриття особистості, інформаційна, методична, психологічна допомога. Існує чотири рівні вимог до слухачів щодо засвоєння знань, умінь і навичок у системі курсового навчання. Перший рівень передбачає виконання навчального завдання на рівні механічного відтворення інформації. При цьому слухачі не відчують особливих труднощів, адже базові знання поповнюються та узагальнюються. Поняття, принципи, закони, методи елементарно відтворюються. На другому рівні засвоєні знання, вміння та навички допомагають відшліфувати особистісну позицію керівника класу, гуртка, факультативу тощо. Відпрацьовуються деякі професійні вміння під час організації діалогу, полілогу, тренувальних вправ. Третій передбачає

практичне використання знань на рівні дії у стандартних умовах, де вчителі, працюючи у постійних групах, виконують навчальні завдання різних ступенів складності, а попередньо набута інформація дає змогу знайти відповідне рішення. Перевага надається безпосередньо пошуку і самостійності. Четвертий рівень – остання сходинка – спрямований на виконання завдань творчого, евристичного характеру. Рівень творчого ставлення до професійних знань і вмінь проявляється в самостійному пошуку слухачем педагогічної ситуації, яку слід вирішити, використовуючи всю набуту слухачем інформацію, професійний досвід, особистісні якості.

Структура побудови такого курсу післядипломної освіти націлює на цілісність, інтеграцію, єдність свідомості й діяльності особистості, динамізм, прогностичність, творчість.

Післядипломна освіта спрямована на відпрацювання знань, умінь та навичок, тому з часом змінюється домінуюча форма організації навчання. Якщо багато років такою формою була лекційна, то тепер вона або порівнялася з практичними заняттями, або поступається практиці. Лекційна форма організації навчання так чи інакше призводила до пасивності слухача. Людина, яка переважно користується неактивними формами узагальнення знань, психологічно нейтральна, блокує своє мислення до зупинки узагальнення знань. Користуючись лише чужим досвідом, вона перетворюється на виконавця, здатного лише копіювати дії і тиражувати знання. За В. Масловим, це спонукає до пошуку та застосування практичних занять, які базуються на принципах свідомості й активності, потребують високого рівня самостійності, тому поруч з лекційними і практичними заняттями все частіше впроваджується самостійна та індивідуально-творча робота [79, с. 7 – 11].

Психологічно слухачеві важче перейти від пасивних до активних форм узагальнення знань: психологічне навантаження зростає. Роль керівника курсів полягає у тому, щоб відстежити певні невдачі слухачів і своєчасно надати допомогу [78].

Керівник курсів виступає своєрідним модератором, який водночас намагається перетворити педагогів з пасивних об'єктів на активних суб'єктів навчального процесу. Круглі столи, відкриті диспути, дискусії допоможуть позитивно вплинути на слухачів, психологічно їх «розвантажити» [132, 134, 149, с. 122 – 125].

Цікаво простежити взаємодію викладача і слухача в системі курсового навчання. Слухачі хочуть бачити не тільки теоретичні знання викладача, але й практичні уміння, алгоритми його дій, спрямовані на досягнення певної мети. Викладач буде справді авторитетним, якщо він

глибоко знає свій предмет, уміє виокремлювати, добирати, адаптувати зміст матеріалу, визначати конкретну мету і завдання. Реалізація і контроль результативності процесу, рефлексія, зворотний зв'язок сильно впливають на підсвідомість учителів [99].

Слухачі віддають перевагу цілісній, гармонійній, передбачуваній, впевненій у собі особистості викладача, його психологічній урівноваженості. Конструктивна, організаційно-мобілізуєча, комунікативно-розвивальна, інформаційно-орієнтована, дослідницька та гностична діяльність викладача актуальна в сенсі короткої тривалості процесу курсової перепідготовки. Основні вимоги до викладача у слухачів узагальнено таким чином:

- системність, логічність, доступність, чіткість, наочність викладання;
- уміння виявляти зв'язки теорії та практики;
- доброзичливе ставлення до слухачів, об'єктивність, неупередженість, вимогливість, уміння коректно виправляти помилки;
- уміння відчувати аудиторію, підтримувати зворотний зв'язок, керувати увагою слухачів;
- уміння зацікавити слухачів;
- здатність до професійного вдосконалення; прогресивне мислення, сприйнятливність до інновацій, уміння адаптуватися до змін;
- уміння виявляти і стимулювати творчий потенціал слухачів, використовуючи індивідуальний підхід;
- всебічний розвиток, ораторське мистецтво, гнучкість у дискусіях, незалежність у поглядах;
- знання, вміння добирати зміст навчального матеріалу, уміння організувати навчальний процес, контролювати процес навчання;
- імідж викладача, особистісні та педагогічні якості, відкритість, щирість, інтелігентність, загальна культура, привабливість, впевненість у собі, почуття власної гідності;
- бажання навчати, передавати свої знання, ділитися досвідом;
- здатність до психоаналізу [142].

На наш погляд, важливо акцентувати увагу на ролі сучасного організатора курсів підвищення педагогічної кваліфікації. Він може виконувати функції фасилітатора, модератора, консультанта. Існують конкретні етапи роботи та функції організатора під час складання програм для організації й проведення курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, наприклад: 1. Підготовчий етап програми.

- Організація передпроектної діяльності.

- Комплектація груп учасників.
- Участь у розробці програми семінару, навчального плану занять і складання розкладу занять навчальної групи.
- Забезпечення зв'язку зі слухачами.
- Розробка комплексу базових документів. Підготовка матеріалів для проведення навчальної сесії.

2. Сесійний етап.

- Організаційне забезпечення навчального процесу.
- Здійснення зворотного зв'язку зі слухачами («тьюторська година»).
- Експрес-діагностика якості навчальних занять.
- Зворотний зв'язок, корекція навчальних програм.
- Складання звіту за наслідками сесії.

3. Міжсесійний етап.

- Аналіз результатів сесії. Розробка програми і організація наступної сесії. – Здійснення поточного контролю розробки індивідуального проекту.

4. Завершальний етап.

- Складання аналітичного звіту за наслідками програми.
- Маркетинг індивідуальних педагогічних проектів.
- Видача сертифікату, рекомендації щодо атестації [13].

Організатор має право представляти проекти в межах своїх функціональних обов'язків, мати вирішальний голос при зарахуванні індивідуального режиму роботи слухачів, при визначенні керівників індивідуальних проектів і форм заохочення, здійснювати корекцію навчального процесу і склад навчальної групи і представляти інтереси слухачів [46, с. 67 – 68].

Курсове навчання короткотермінове і, як відомо, воно має спрямованість на самоосвіту як під час занять, так і в міжкурсовий період. Потреби в самоосвіті, з одного боку, свідчать про необхідність у подальшому поглибленні знань, а з іншого – про потребу всебічної консультаційної допомоги вчителям. Зазвичай треба обрати тему, знайти джерела інформації, дібрати оптимальні форми і методи роботи, враховуючи можливості всесвітньої інформаційної мережі інтернет тощо. Складніші справи з психологічною врівноваженістю педагога, адже педагог, особливо молодий, не має достатніх знань з психології, бо за фахом він не психолог. Навіть досвідчені вчителі цілісними, повними знаннями з психології не завжди володіють. Тоді на допомогу їм прийде фахівець – психолог інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів. Іноді вчителю доводиться терпіти, вгамовувати свої емоції, щоб не виявляти їх у присутності учнів, батьків, у колективі [243].

Психолог має бути чутливим до таких моментів і тактовно та гнучко змінювати ситуацію в мікрогрупі або групі, щоб забезпечити активну участь кожного у грі. Для уникнення непорозумінь чи конфліктів можна міняти ролі, вводити додаткові стимулюючі моменти або за браком часу спрощувати гру. Головне, щоб гра не перетворилась на стихійну і щоб вона не призвела до таких негативних наслідків, як досягнення успіху окремими членами групи за рахунок інших, неекономного, нераціонального витрачання часу, безвідповідального ставлення окремих осіб до гри, навмисного підбурювання інших до її бойкоту [53].

Проведення ігор вимагає від організатора знань, педагогічного і психологічного вміння, великого напруження сил. Складність полягає в потребі налагодити гру як «самодостатню» систему, у якій діяльність викладача не була б помітною, а гра відбувалась ніби «сама собою». Психолог, що проводить ігри, – не тільки кваліфікований майстер своєї справи, а й режисер, що, як у театрі, мусить переживати разом з акторами [222, 223].

Викладач може використовувати власний алгоритм дій під час гри, часто – найшвидший і найуспішніший, але повідомити про нього він може або після закінчення гри, або після того, як учасники гри зайшли в глухий кут. Мистецтво викладача саме й полягає в тому, щоб дати необхідну інформацію у потрібний момент, у відповідній формі і відповідним виконавцям. Звичайно, гра, на думку М. Девелея (M. Develey), «може мати або приблизне, або еталонне рішення» [209, с. 44 – 46].

Корисним засобом психологічної адаптації курсантів є діалог (полілог). Діалог (полілог) виступає не просто як акт спілкування між людьми, а і як психологічна, духовна комунікація. У діалозі (полілозі) інтелектуальні позиції доповнюють одна одну і утворюють ціле, котре не можна звести до простої суми складових [14].

Діалогічне (полілогічне) спілкування завжди супроводжується формуванням у людини образу партнера по діалогу (полілогу), по спілкуванню. Людина постає як певний внутрішній світ, певна свідомість, самонароджуючий центр, який виявляє себе в тій чи іншій вербальній поведінці в ході взаємодії з іншою людиною. Головними принципами організації діалогу (полілогу) між викладачами і курсантами є: емоційна та особистісна відкритість кожного; орієнтація на тогочасний стан (переживання, почуття, настрої) один одного; довірливість і відкритість запропонованої інформації, виявлення почуттів, станів [270].

У ситуації діалогу (полілогу) його учасники повинні ніби утворити деякий загальний психологічний простір і тимчасову тривалість,

створювати загальне «поле» емоційного зближення. У ході його може здійснюватися взаємопізнання (взаємодіагностика), розгортається процес взаємодії та взаєморозвитку, створюються умови для самоаналізу [318].

Групова форма роботи полягає у спільних зусиллях вчителів щодо вирішення поставлених перед ними завдань: спільне планування роботи, обговорення і вибір способів розв'язання проблеми, взаємодопомога й співпраця. Групова робота ефективніша, якщо перед учасниками стоять чітко сформульовані завдання, які мають бути проблемними, спонукати слухачів до активності, творчого мислення, пошуку нових знань і нових способів дій. При цьому важливо заздалегідь інструктувати групу, пропонуючи алгоритм роботи [227].

Групове (кооперативне) навчання передбачає типову структуру: інструктування слухачів щодо послідовності роботи, створення проблемної ситуації, постановку проблеми, ознайомлення із завданнями, обговорення й складання плану виконання завдань, звіт про виконану роботу, перспективи на майбутнє [228, с. 697].

Перевагою групового навчання як форми навчальної діяльності є можливість урахування інтересів слухачів, кооперування їх дій, рефлексія; недоліком – пасивність окремих слухачів, можливість компіляції.

Групове (кооперативне) навчання – важлива навчальна діяльність являє собою форму (модель) організації навчання у малих групах, об'єднаних спільною навчальною метою. Така модель навчання дає змогу реалізувати природне прагнення кожного слухача до спілкування.

Зарубіжні дослідження кооперативного навчання мають тривалу історію і безперечно доводять, що співробітництво, на відміну від індивідуальних зусиль, зумовлює: а) вищий рівень досягнень і більшу продуктивність; б) міцне психологічне здоров'я; в) панування позитивних емоційних взаємин [211].

Позитивний ефект співпраці у досягненні багатьох важливих результатів робить кооперативне навчання одним з найцінніших інструментів в арсеналі організатора курсів.

Дистанційне навчання є відносно новою технологією, за якою в освітньому процесі застосовуються кращі традиції та інноваційні засоби, як і форми навчання, що ґрунтуються на комп'ютерних і телекомунікаційних технологіях.

У системі післядипломної освіти дистанційне навчання відповідає принципу гуманізму, згідно з яким ніхто не повинен позбавлятися можливості навчатися через бідність, географічну або тимчасову ізолюваність, соціальну незахищеність та неможливість відвідувати

освітні установи, вік, стать, релігію та з інших причин. Дистанційне навчання набуває все більшого поширення, його виникнення є наслідком об'єктивного процесу інформатизації суспільства та післядипломної освіти і об'єднує в собі кращі ознаки інших форм навчання як найбільш перспективна гуманістична, гнучка, інтегральна форма післядипломної освіти [48].

Дистанційне навчання покликане вирішувати специфічні завдання розвитку творчої складової післядипломної освіти:

- підвищення активної ролі слухача у власному навчанні при постановці освітньої мети, доборі домінантних напрямів, форм і темпів навчання в різноманітних освітніх галузях;
- збільшення обсягу доступних освітніх програм;
- одержання можливості спілкування з іншими;
- необмежений доступ до джерел інформації;
- збільшення евристичної складової навчального процесу завдяки застосуванню інтерактивних форм навчання;
- більш комфортні умови для демонстрації продуктів своєї діяльності;
- експертні оцінки творчих досягнень;
- змагання з великою кількістю бажаючих, що мешкають у різних містах і країнах;
- участь у конкурсах, дистанційних проектах та ін.

На думку Л. Гончаренко, організація роботи в системі післядипломної педагогічної освіти неможлива без формування готовності освітян до діяльності в полікультурному середовищі, психологічної перебудови, налаштування на співпрацю [21, с. 133 – 137].

Таким чином, психолого-педагогічними передумовами підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної освіти є психологічне налаштування педагогів на проходження курсів, усвідомлення необхідності одержання інформації для пристосування до нових суспільних умов, усвідомлення того, що післядипломна освіта виконує не лише компенсаторну функцію, а й виступає дієвим механізмом, що спонукає освітян до розвитку мислення й діяльності.

РОЗДІЛ II

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У ФРАНЦІЇ

2.1. РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У ФРАНЦІЇ

Конкурентоспроможність Франції (як і кожної держави) на світовому ринку значною мірою залежить від рівня освіченості людей, розвитку їх творчих сил, готовності й здатності до навчання, здобуття нових знань, життя і праці в постійно мінливому світі.

Останні десятиріччя позначені активними теоретичними та практичними пошуками (як на міжнародному, так і національному рівнях) моделей неперервної освіти, що мають відповідати потребам нової цивілізації [81].

Ідея післядипломної освіти вчителів була оформлена в документі – загальному плані Ж. Кондорсе («Plan général de J. Condorcet»), представленому Комітетом з освіти Національної асамблеї в 1792 році [277]. Отже, Франція стала першою у світі державою, де офіційно було проголошено концепцію післядипломної освіти. Положення плану щодо необхідності неперервного поповнення знань стало основою формування французької системи післядипломної освіти в наступні роки і століття [353]. Основоположним став принцип «освіта для всіх і кожного без обмежень, незважаючи на соціальний статус і прибуток», що з'явився після Великої Французької революції [146, с.74 – 77].

Протягом десятиліть цей принцип не впроваджувався в життя, хоча спроби Ф. Гізо (1815), Ж. Массе (1866), діячів Паризької Комуни (1871) у ХІХ столітті та зусилля Ш. де Голля та К. Фора (1944) у ХХ столітті мали на меті відродити національну освіту взагалі та створити післядипломну освіту зокрема.

У 50 – 60-ті роки ХХ століття вперше на державну політику країни почали впливати передові ідеї європейської неперервної освіти. Про це свідчать такі закони: «Про соціальне просування дорослих» (1959), «Про орієнтування та програму розвитку професійної підготовки» (1966). Розпочаті згодом державні заходи сприяли створенню ефективної системи продовженого навчання, що становить собою вільний ринок, де постійно конкурують державні та приватні навчальні заклади, де

навчання будується на основі угод між навчальними центрами та підприємствами [315, 316].

Характерною особливістю розвитку післядипломного навчання в сучасній Франції стало право кожного громадянина, яке було законодавчо закріплене, на продовжене навчання впродовж усього життя. Це право реалізується під час планових відпусток, які оплачуються підприємствами, що згідно з законом зобов'язані брати участь у професійному навчанні своїх працівників. В останні два десятиліття спостерігалася тенденція до збільшення інвестицій підприємств у післядипломне навчання.

У розвитку французької концепції неперервної освіти можна виділити дві стадії: теоретичне осмислення та практичне застосування.

У 1959 році до уряду з закликом охопити навчанням усі верстви населення і зробити освіту продовженою звернувся генеральний інспектор народної освіти Франції Р. Аран.

Активна розробка проблем неперервної освіти розпочалася в країні в 60-ті роки минулого століття й одним з перших цю проблему почав вивчати французький учений П. Легран. У його монографії «Вступ до неперервної освіти» зазначене поняття відображено як явище, відмінне від навчання дорослих і самоосвіти; пропонуване ним навчання охоплює індивіда й відбувається упродовж усього життя.

Положення, розроблені П. Леграном, стали основою здійснення наступних теоретичних досліджень у галузі післядипломної освіти на багато років уперед [269].

Завдяки зусиллям М. Дебре, міністра економіки та фінансів [165, с. 35 – 66], а також дослідженням Ж. Мете, були чітко визначені орієнтири післядипломної педагогічної освіти [207, с. 20].

Новий етап вивчення актуальних проблем післядипломної освіти педагогів – це 70-ті роки ХХ століття – до нині позначений активним пошуком нових форм і методів навчання. Наприклад, французькими теоретиками розроблена альтернативна модель навчання: школа-виробництво, що передбачає зростання частки участі підприємства у навчальному процесі. Найбільш давня установа в системі освіти дорослих – Національна консерваторія мистецтв та ремесел – пропонує у вечірній час та вихідні дні програми вищої інженерної освіти [341].

У 80-ті роки ХХ століття французький уряд розпочав роботу над низкою заходів щодо децентралізації післядипломного навчання, посилення впливу окремих регіонів на освітню політику в галузі неперервної освіти.

Викликана до життя вимогами розвитку суспільства, прогресом науки і техніки, сучасна концепція неперервної освіти почала складатися в країні з кінця 80-х років ХХ століття.

Більшість навчальних закладів системи післядипломного навчання пропонують нині підготовку відповідно до державних програм, які здійснюються протягом всього року.

Особлива увага приділяється тим, хто шукає роботу (у Франції 9 % від загального економічно активного населення – безробітні), а також молоді до 26 років. Численні навчальні програми покликані залучити якомога більше людей цієї категорії до активної професійної діяльності.

Вибір тієї чи іншої державної навчальної програми, яка фінансується Національним фондом зайнятості, залежить від мети навчання. Вона може бути різною: орієнтування, попередня підготовка, залучення до професійної діяльності, повернення до активного життя, набуття нової кваліфікації тощо.

Розвиток системи післядипломної освіти у Франції здійснюється відповідно до основних принципів, а саме: неперервності навчання; інтеграції навчальних закладів післядипломної освіти; наступності; доступності; системності; цілісності; гнучкості.

Французька система післядипломної освіти завжди розвивалася в європейському контексті в тісному зв'язку з освітніми інституціями інших європейських і світових держав [271].

Досвід французьких педагогів щодо розробки шляхів побудови системи післядипломної освіти зацікавлює все більше країн світу. Післядипломна освіта педагогів у Франції на початку ХХІ ст. виступає в двох вимірах: як досить старе і одночасно нове явище. Старою вона може вважатися тому, що зародилася в кінці ХVІІІ ст. і довгий час, маючи неформальний статус, функціонувала на добровільних засадах. У сучасному її розумінні, післядипломна освіта педагогів трансформується, коригується і набуває певного теоретичного і практичного вираження, маючи «правове поле, яке забезпечується досить широким колом законів...» [93, с. 98].

У Франції післядипломна освіта започатковувалася для вчителів молодшої ланки, мета якої полягала у підвищенні рівня теоретичної підготовки педагога.

Увага до післядипломної освіти педагогів з'явилася у країні лише в кінці 60-х – на початку 70-х років ХХ ст. Імпульсом для цього стала Рекомендація МОП / ЮНЕСКО про стан учителів (1966) (*Recommendation concerning the Status of Teachers, 1966*) [333]. Це був період активного утвердження в європейському і світовому культурно-

освітньому просторі ідей післядипломної освіти, вплив яких поширюється на професійну підготовку широкого загалу фахівців, включаючи вчителів. У міжнародних рекомендаціях щодо реорганізації післядипломної освіти вчителів з'явилась орієнтація на неперервний координований процес, що розпочинається і здійснюється упродовж всієї професійної діяльності педагога [219].

На загальноєвропейському рівні до проблеми післядипломної освіти вчителів була вперше привернута увага під час 15-ї сесії Конференції міністрів освіти європейських країн у м. Гельсінкі (1987) (Conference of Ministers of Education, Helsinki), де обговорювалась тема: «Нові виклики вчителям і їхній освіті» [196, 197, с. 50]. Міністри освіти – учасники конференції – визнали, що вчителі здійснюють вирішальний вплив на якість освіти, на життя і майбутнє підростаючого покоління. Оскільки французька система післядипломної освіти є впливовою в Європі, життєво необхідно залучати до творчої діяльності найкращих освітян і допомагати їм впроваджувати інноваційні технології, ділитися педагогічним досвідом для того, щоб усі вчителі працювали ефективно, щоб вони були здатні прийняти вимоги, потреби освітньої системи, виклики сьогодення, щоб навчити своїх учнів плідно працювати.

На цій сесії було прийнято документи, які визначили загальноєвропейську стратегію підтримки вчителів з метою підвищення якості освіти на Європейському континенті. Основою роботи слугували національні доповіді з педагогічної освіти, які вийшли окремим документом. Розробивши широке коло рекомендацій, Сесія Конференції міністрів освіти в Гельсінкі зазначила, що вони мають реалізуватися відповідно до реальної ситуації в кожній країні. Загальноєвропейська стратегія підтримки вчителів, як зазначалося раніше у прийнятих документах, має включати:

- покращення іміджу викладацької діяльності як професії і вдосконалення відбору кандидатів на педагогічні професії;
- посилення уваги до навчальної практики і розвиток у студентів – майбутніх учителів навичок індивідуальної та соціальної роботи;
- утвердження базової і післядипломної підготовки вчителів як інтегрованої в цілому форми постійної освіти;
- розвиток консультативних служб для випускників – молодих учителів стосовно підтримки на початку їхньої професійної кар'єри;
- посилення відповідальності вчителів щодо оцінки їх власної праці, усунення недоліків у педагогічній діяльності за допомогою системи післядипломної освіти [304].

Розгляд проблеми підвищення якості післядипломної педагогічної освіти в Європі наприкінці ХХ століття актуалізував практичні дії щодо вчителів Франції. Департаментом освіти Ради Європи було запроваджено спеціальну багаторічну програму для працюючих учителів, і завдяки їй французькі педагоги мають можливості для входження в сучасний європейський культурний простір, підвищення своєї мовної та комунікативної компетентності, обміну досвідом із колегами з різних країн, одержання нової інформації. У рамках цієї програми країни-члени Ради Європи організують на території різних країн науково-методичні і науково-практичні семінари, тренінги, практикуми з різних актуальних проблем. Учителі Франції мають можливість підвищити свій професійний рівень, а також оволодівати сучасними підходами до інтеркультурного виховання, педагогіки толерантності, миру і мирних стосунків, освіти в дусі прав людини у контексті формування загальноєвропейського освітнього простору. Для французьких педагогів важливою стала ідея європейського виміру в освіті, яка була проголошена в 1995 р. в Рекомендаціях Парламентської Асамблеї Ради Європи (Council for Cultural Cooperation, 1995) [193]. Провідні її положення дістали обґрунтування в матеріалах і документах численних семінарів, конференцій, нарад з питань європейської освіти. Як зазначалось на конференції Ради Європи «Стратегії освітньої реформи: від концепції – до дії» (1999) (Strategies for educational reform: from concept to realization, 1999), поняття «європейський вимір в освіті» охоплює такі чинники:

- бажання зрозуміти, перебороти упереджене ставлення та визнати спільні інтереси представників різних країн та культур, поважаючи їх різноманітність;
- повагу до юридичних зобов'язань та юридичних рішень у рамках прав людини;
- відкритість для різних культур, зберігаючи при цьому культурну самобутність кожної особистості;
- бажання гармонійно співіснувати та йти на компроміси, що дають змогу примирити інтереси різних сторін;
- захист свободи, плюралістичної демократії, прав людини та справедливості;
- розвиток системи виробництва та економічних обмінів між державами, які є факторами індивідуального та суспільного благополуччя, політичної стабільності;
- турботу про збереження екологічної рівноваги в Європі та світі;
- бажання зберегти мир в Європі та світі [195].

Загальноєвропейські процеси в галузі післядипломної педагогічної освіти знаходять своє відображення і в національних документах – законах, декретах, указах, циркулярах, рішеннях міністрів. Основний закон про впровадження післядипломної педагогічної освіти у Франції з'явився у 1971 році (див. додаток 3). Закон містить сформоване право кожного вчителя на одержання післядипломної освіти. Як показує дослідження, за останню чверть століття у Франції майже всі національні документи в галузі освіти мають підрозділи про підвищення рівня професіоналізму вчителів. Стосовно Франції це стаття L 970-1 Зводу законів про працю, який видається щорічно; Декрет № 85-607 від 14 червня 1985 р.; Декрет № 90-436 від 28 травня 1990 р.; Декрет № 93-410 від 19 березня 1993 р. та ін. [205, 206, 285, 287 – 290].

За оцінкою експертів Ради Європи (1995) (Council for Cultural Cooperation), законодавча база післядипломної освіти в країнах Європейського Союзу взагалі, і у Франції зокрема, потребує більшої визначеності і змін щодо мети, завдань і принципів післядипломної освіти педагогів [199].

У законодавстві Франції післядипломна професійна освіта виступає як право і як моральний обов'язок кожного вчителя. Право на післядипломну професійну освіту є професійним правом у всіх країнах Європейського Союзу, проте реалізація його обмежена.

Для французьких педагогів велике значення мав висновок про наявний консенсус щодо загальних завдань післядипломної освіти педагогів у європейських країнах, який було зроблено експертами Ради Європи. Ці завдання були згруповані таким чином:

I. Особистісний і професійний розвиток учителів.

Держави-члени Європейського Союзу наголошують на завданні, завдяки виконанню якого мають вдосконалюватися професійні навички і здібності вчителів через: оновлення базових знань, навчальних умінь у предметній галузі; оволодіння методикою викладання спеціальних дисциплін; здобуття нових навичок; перехід до нових методів і матеріалів.

II. Поліпшення якості освітніх систем, педагогічного забезпечення шкіл і освітніх технологій.

Ці завдання дають змогу варіювати і модифікувати педагогічні, соціологічні та психологічні компоненти вмій учителя за допомогою: сприяння інновацій; упровадження педагогічних і освітніх проектів; підготовки вчителів у галузі шкільного та класного управління, розв'язання проблем; розвитку вмій у галузі педагогічного керування взаємовідносинами людей.

III. Знання про соціальне та природне навколишнє середовище.

У контексті зазначених завдань Франція робить спроби поліпшити взаємодію між світом освіти і суспільством, спрямовує свої дії на: стимулювання стосунків з діловими фірмами; єднання систем освіти та економіки; полегшення адаптації до соціальних та культурних змін; вивчення економічних та соціальних факторів, що впливають на поведінку молоді [297, 298, 299].

Для виконання цих завдань використовуються різноманітні підходи, і у Франції вони залежать не тільки від соціальних, історичних і культурних традицій, але й від рівня підготовки вчительського складу.

У галузі післядипломної освіти вчителів Франції важливе значення мав міжнародний дослідницький проект, виконаний за підтримки Ради Європи (1994) (Conseil de l'Europe. La formation des professeurs), де виділялись спільні напрями та певні розбіжності в національних підходах до післядипломної освіти європейських учителів. Автори проекту зазначили, що останнім часом пріоритетними напрямками післядипломної освіти педагогів у країнах Європейського Союзу взагалі та у Франції зокрема, були:

- підготовка вчителів до включення в освітню реформу;
- консолідація організаційних структур у сфері післядипломної освіти та раціоналізація національних систем післядипломної освіти;
- заохочення до спільних європейських заходів і дій у сфері післядипломної освіти;
- підвищення якості післядипломної освіти; посилення уваги до підготовки викладачів в системі післядипломної педагогічної освіти [191].

Розбіжності в національних підходах до післядипломної освіти вчителів розробники проекту пов'язали з: а) економічними умовами країни; б) тим місцем, яке посідає система освіти, її якістю і періодичним оновленням в освітній, соціальній і економічній політиці країни; в) значенням, яке надається компетентному, відданому своїй праці педагогічному корпусу і його обслуговуванню; г) різними концепціями щодо ролі і статусу вчителів.

Аналіз національної політики в галузі післядипломної педагогічної освіти вчителів у Франції доцільно розпочати з того, хто в цій країні має вплив на стратегію її розвитку. Вирішальним чинником у виробленні пріоритетів щодо післядипломної освіти вчителів є держава.

У країні функціонує досить невелика кількість приватних шкіл – близько 3 %, і, маючи великий вибір робочої сили, приватні власники не виявляють значної зацікавленості щодо додаткового фінансування сфери

післядипломної освіти вчителів. Педагоги, які працюють у приватних закладах освіти, мусять підвищувати свою професійну кваліфікацію за власний рахунок. Дослідження показали, що в країні оплата праці викладацького персоналу на 25 % фінансується з бюджету інституцій післядипломної освіти (див. додаток К).

У Франції внесок у фонди заробітної плати працівників системи післядипломної освіти роблять місцеві органи народної освіти. Частина бюджету післядипломної освіти педагогів у структурі всього бюджету на освіту в країні складає 5,5 % (2012) [263]. У Франції, як країні з централізованим управлінням освітою, фінансування післядипломної освіти вчителів залежить від центрального уряду. Стратегії управління в галузі педагогічної освіти вибудовуються в умовах передачі повноважень і відповідальності на рівень регіонів, департаментів і громад, зміщуючись до збільшення співробітницьких форм. Розглядаючи ці процеси як сучасну освітню інновацію, зазначимо, що в централізованій освітній системі, як правило, функціонує автономна (від базової професійної освіти і підготовки) система підвищення кваліфікації вчителів. Через цю систему пройшла абсолютна більшість учителів з метою оволодіння змінами в національних навчальних програмах. Важливо наголосити на проблемі зв'язку післядипломної освіти та службової кар'єри вчителів в теорії та практиці педагогічної освіти країн Європи. На це вказується у доповідях швейцарського науковця Ф. Перрену (Ph. Perrenoud) [314].

За останнє десятиріччя минулого століття в європейському освітньому просторі значного поширення набули висновки міжнародного наукового дослідження «Післядипломна підготовка вчителів у дванадцяти країнах Європейської Спільноти» (The In-Service Training of Teachers in the Twelve Member States of the European Community), авторами якого стали європейські вчені В. Блекберн і С. Мойсан (V. Blackburn, C. Moisan) [167]. Вони стверджували, що в нових умовах у всіх європейських країнах відбувається розширення концепції підготовки вчителів. Ця підготовка розглядалася як неперервний професійний розвиток, у якому післядипломна освіта триває упродовж всієї професійної кар'єри вчителя, узгоджуючись з педагогічним досвідом, посадою та суспільними вимогами до вчителя.

Правове поле післядипломної освіти і підготовки педагогів у Франції забезпечується широким колом законів і регулятивних актів, провідним з яких є Трудовий Кодекс. Він щорічно публікується, регламентуючи діяльність усього працюючого населення країни. За статтею L 970-1 Трудового Кодексу, держава проводить координаційну політику в галузі

професійної підготовки і соціального розвитку в інтересах працівників усіх без винятку категорій [298].

Відповідно до державних документів, мета післядипломної освіти і підготовки вчителів початкової і середньої школи Франції полягає:

– у забезпеченні вчителів найновішою інформацією в галузі спеціальних знань (у їхній предметній галузі) і в освіті взагалі;

– у створенні умов для особистісного розвитку і кар'єрного зростання педагогічних кадрів [127, с. 78 – 80].

Теоретичним обґрунтуванням політики уряду в галузі післядипломної педагогічної освіти в останню чверть століття стали матеріали урядової комісії – доповіді А. де Перретті (1982) (A. de Perretti) [315, 316, 330] і Р. Карраза (R. Carraz) (1983) [328], які, за оцінкою французьких дослідників, зробили «переворот» у галузі педагогічної освіти. Був зроблений висновок про те, що на зміну інтенсивному зростанню кількісного складу вчителів і закладів шкільної освіти (50 – 70-ті роки ХХ століття) приходить період якісних змін у професійній підготовці вчителів. Комісія пропонувала проблему якості розв'язати шляхом ліквідації дуальної системи підготовки педагогічних кадрів. У Франції традиційно функціонували дві системи підготовки педагогічних кадрів: університети для вчителів середньої школи і так звані Нормальні Школи для вчителів початкової школи. Рекомендувалося запровадження загальної системи підготовки вчителів у спеціально створених вищих навчальних закладах – Університетських Інститутах Підготовки і Вдосконалення Вчителів (Des Instituts Universitaires de Formation et de Développement). На думку комісії, ці заклади повинні взяти на себе відповідальність за післядипломне навчання педагогічних кадрів, включаючи організацію педагогічних досліджень силами вчителів-практиків [329].

Доповідь Р. Карраза розпочиналася з констатації факту про відставання французької системи освіти від розвинених країн світу з децентралізованою системою управління освітою. Для успішного подолання цього становища було запропоновано чотири шляхи: значне покращення освіти вчителів, навчання через дослідницьку роботу, створення нових навчально-науково-дослідних установ вищого рівня, масове запровадження в освітній процес інновацій. Що стосується передостаннього пункту, то такими установами системи неперервної педагогічної освіти у Франції стали започатковані у 1982 році заклади підготовки кадрів Народної освіти (Mission Académique de Formation des Personnels de l'Education Nationale – MAFPEN) та в 1990 році –

Університетські інститути підготовки і вдосконалення вчителів (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres – IUFM) [324].

Першочерговим завданням цих навчальних закладів стало забезпечення педагогічних кадрів усіх рівнів професійно-педагогічною підготовкою. На базі зазначених установ було створено так звані літні університети, де відбувалася післядипломна освіта – підвищення кваліфікації вчителів.

На регіональному рівні міністра представляє ректор академії (Académie) регіонального підрозділу управління освітою, що охоплює декілька департаментів, на рівні департаменту ректора представляє інспектор академії, який є директором департаментських служб національної освіти.

Відповідна ієрархія характерна і для сучасної системи педагогічної освіти, включаючи післядипломну освіту і підготовку вчителів для вирішення освітянських проблем. Для вчителів середньої школи післядипломна педагогічна освіта і підготовка організовується на регіональному і національному рівнях (відповідальні за її проведення Міністерство освіти і ректорат Академії), а для вчителів початкової школи – на місцевому рівні (відповідають місцеві органи освіти, які є нижчою ланкою єдиної вертикальної структури).

Як показує аналіз зазначених доповідей, участь державних структур на всіх рівнях реалізації заходів щодо післядипломної освіти і підготовки педагогів у країні є визначальною. Вона охоплює:

- заходи, що організовуються адміністрацією у зв'язку з підготовкою педагогічних кадрів до участі в конкурсних екзаменах. Особливо значуща ця категорія заходів для адміністративно-керівного персоналу системи освіти;

- заходи, що організовуються адміністрацією або з ініціативи адміністрації для підвищення кваліфікації працюючих педагогів. Ця категорія заходів пов'язується з літніми університетськими програмами і курсами в межах Національного плану освіти (центральний рівень) або за регіональними програмами підготовки педагогів (регіональний рівень). Лінгвістичні (мовні) програми і гранти надаються за європейськими проектами в структурі програми ЛНГВА;

- діяльність щодо продовження освіти і професійної підготовки з ініціативи самих учителів. Державна підтримка цього способу післядипломної освіти і підготовки педагогів полягає в наданні субсидій на покриття додаткових витрат у зв'язку з заміною вчителя на його робочому місці [232, с. 39].

Основною формою післядипломної підготовки вчителів на національному рівні є курси, які проводяться Міністерством освіти щорічно (так звані літні університети) за спеціально розробленою національною програмою підготовки французьких учителів. План розробляється міністерським відділом інновацій і післядипломної освіти педагогів і кожного року публікується в національному бюлетені (Bulletin Officiel de l'Education Nationale – BOEN) [282]. У цьому бюлетені один раз на рік публікується програма роботи літнього університету (терміни проведення занять – декілька днів).

Назва курсів – «літні університети» – свідчить, що місцем їх проведення є Університетські інститути підготовки вчителів (IUFM). Літні університети системи післядипломної освіти і підготовки вчителів органічно інтегруються в концептуально-організаційні засади цих новостворених закладів, спрямованих на інновацію та дослідництво в підготовці педагогічних кадрів. За оцінкою професора університету м. Нант (Nantes) М. Альте (M. Altet), упродовж останніх років IUFM посіли міцні позиції в системі освіти країн, «ставши закладами, що об'єднують традиційні методи підготовки вчителів з методом дослідницької роботи» [152, с. 21 – 33].

Саме дослідницька діяльність у професійній підготовці і професійному розвитку вчителя стала провідною ідеєю літніх університетів. Мета таких курсів на базі IUFM в офіційних документах формулюється досить широко. З одного боку, вона полягає «у розвитку зв'язків між дослідженням і підготовкою педагогів з подальшим поширенням цього досвіду в національній системі освіти», з іншого – інноваційний досвід має запроваджуватися в широке навколишнє середовище, ініціюючи взаємообмін і взаємозбагачення [183].

Міністерством освіти Франції регулюються масштаби поширення літніх університетів, терміни проведення занять, залучення вчителів-іноземців (див. додаток Л).

Ще на початку 90-х років європейські дослідники, які описували заклади освіти, що здійснюють післядипломну підготовку вчителів у Франції, називали низку різних інституцій. Зокрема в дослідженні Р. Пахоцинського називаються такі заклади: Центр досліджень у галузі технологій (Centre de Recherche Pédagogique des Enseignements Technologiques) – різноманітні курси підвищення кваліфікації для вчителів технічних дисциплін; центральні курси (3 – 15 днів); центральні та регіональні семінари; Нормальні Школи (Ecoles Normales nationales d'apprentissage) – однорічні курси для вчителів предметів природничо-математичного циклу в середніх школах; Інститут досліджень у галузі

математики (Instituts de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques) – підвищення кваліфікації вчителів математики; університети; товариства вчителів різних дисциплін (географи, історики тощо) [310].

Першочерговим завданням закладів післядипломної освіти був аналіз потреби в підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів через поглиблене і планомірне вивчення ресурсів і можливостей кожної академії. Перед закладами підготовки кадрів національної освіти ставилось завдання розробити План підготовки вчителів французької академії (Plan Académique de Formation) «відповідно до нових цілей освітньої системи та запитів відреформованої школи» [233, с. 220].

Дослідження, проведені новоствореними закладами, допомогли з'ясувати потреби та пропозиції щодо професійної підготовки педагогів у межах кожної академії. Отримані матеріали спонукали до підтримки і розвитку МАФРЕН з боку кожної академії [344].

У перші роки своєї діяльності заклади підготовки кадрів національної освіти звернули увагу французької і європейської педагогічної громадськості, науковців, практиків на необхідність розвитку інституцій, що відповідають за післядипломну освіту. На нараді керівників МАФРЕН у Ліоні (1990) було виділено три періоди в становленні цих інституцій.

Протягом першого підготовчого періоду (1982 – 1984) формувалась стратегія забезпечення школи кадрами вищої кваліфікації, розроблялись і узгоджувались плани неперервної підготовки вчителів. Діяльність МАФРЕН у цей період здійснювалась за логікою пропозиції: слухачам було запропоновано курси оновлення знань, стажування з певних предметів тощо. Загалом, у діяльності Закладів підготовки кадрів національної освіти домінував інформаційно-навчальний компонент.

Другий період становлення МАФРЕН (1984 – 1988) за часом збігся з реформою змісту в загальноосвітніх колежах, що відіграло вирішальну роль в орієнтації закладів підготовки кадрів національної освіти на запити школи. Перехід на підготовку педагогічних кадрів на замовлення установ освіти зміцнив авторитет МАФРЕН серед освітян Франції.

Третій період діяльності цих закладів (1988 – 1992) підпорядкувався введенню в дію французького державного закону про напрями освіти. Починаючи з 1985 року, у країні розпочалося запровадження навчального плану, який чітко визначив пріоритетні напрями процесу викладання таких предметів: французька мова, математика, природознавство і технології, історія і географія, громадянство, художньо-естетичне виховання, фізичного виховання [335]. Згідно з законом ставилось завдання розбудови школи нового типу, яка потребує вчителів нової генерації. У цих умовах

функції МАФРЕН значно розширились: на прохання шкільної дирекції вони почали здійснювати аналіз навчально-виховної роботи окремих шкіл з метою надання допомоги у формуванні нової стратегії підготовки молоді до життя. Детальний аналіз шкільної діяльності та спільні роздуми школи і МАФРЕН щодо подальших шляхів удосконалення шкільної практики привели до створення в кожній школі довготермінових планів підготовки педагогічних кадрів. Заклади підготовки кадрів національної освіти почали здійснювати надзвичайно важливу функцію практичної допомоги школам у формуванні оптимальних планів підготовки педагогічних кадрів та їх реалізації згідно з замовленнями школи. МАФРЕН перейшли від надання послуг у підвищенні кваліфікації окремих учителів до участі в підвищенні якості роботи всього педагогічного колективу школи [188, 224, 251].

Велике значення для виконання цього завдання мало формування висококваліфікованого корпусу викладачів закладів підготовки педагогічних кадрів національної освіти. МАФРЕН змогла підготувати для себе викладачів трьох рівнів:

I – викладачів-консультантів, які вміють здійснювати експертизу навчально-виховної діяльності школи та визначати кадрову потребу школи;

II – викладачів, які володіють методикою навчання різних предметів;

III – викладачів педагогічних дисциплін [329].

Ліонська нарада керівників МАФРЕН відзначила гнучкість та адаптивність новоствореної структури неперервної підготовки освітянських кадрів у Франції, здатність задовольнити індивідуальні потреби окремих учителів та потреби цілих колективів, швидко реагувати на недоліки освітнього процесу та вимоги місцевих органів влади, виконуючи при цьому розпорядження Міністерства освіти та постанови державних органів. Як зазначалось у постанові, «новостворені інституції здатні до самооновлення і трансформації організаційної системи залежно від зміни ситуації в суспільстві» [231, с. 5].

Як приклад організації роботи МАФРЕН, розглянемо заклад підготовки кадрів національної освіти академії Монпельє, оскільки детальний аналіз його діяльності був представлений у французькій національній доповіді на засіданні Комісії Європейського Союзу щодо стану і стратегії розвитку післядипломної освіти і підготовки педагогів у країнах європейської спільноти в 1999 року.

Активний період розбудови цього закладу (як і інших закладів такого типу) припав на період реформ змісту освіти в колежах, провідна мета яких полягає у наданні базової загальноосвітньої підготовки і професійних навичок, які необхідні випускникам для продовження

навчання у старшій ланці середньої школи – ліцеї або для наступної професійної підготовки та безпосередньої практичної діяльності. Відповідно до реформи у перші два роки навчання в коледжі вводяться єдині (повні або скорочені) програми. Потім програми стають варіативними, з'являються елективні курси (стародавні та сучасні іноземні мови, математика, фізика, хімія, промислова технологія, стажування на виробництві) і в залежності від свого вибору учні коледжу в старших класах можуть відвідувати заняття з поглибленим вивченням того чи іншого циклу загальної освіти [350, с. 53 – 71, 353].

Подібні фундаментальні зміни в змісті і організації шкільної освіти на рівні коледжів були визначальними для організації професійної підготовки і підвищення кваліфікації працюючих педагогів. Важливе значення мав кількісний показник: за реформою, контингент випускників коледжів, орієнтованих на продовження навчання в середній школі, мав вирости майже на третину, суттєво збільшуючи відсоток молоді з повною середньою освітою. Таке збільшення учнів потребувало приходу в школи значної кількості висококваліфікованих педагогів, готових до роботи у нових умовах.

Географічно заклади післядипломної освіти з'являлися спочатку на основній території Франції, потім – на острівній і нарешті – у колишніх колоніях країни, але незважаючи на розгалуження системи, найбільш впливовими були інституції в Парижі, Ліоні, Нанті, Тулузі [179, с. 1].

Проект підготовки вчителів Тулузької академії за цих умов мав вигляд складної схеми, що охоплювала 43 тематичні групи (близько 500 осіб). Координатори забезпечили проектування і координацію пропозицій щодо планової підготовки педагогів з наступним обговоренням цього документа на науковій раді МАФРЕН. До тематичних колективів були запрошені викладачі вищих навчальних закладів, директори шкіл, шкільні вчителі, інспектори освіти. Головним завданням цих груп була розробка і впровадження політики в галузі післядипломної освіти і підготовки вчителів згідно з новими цілями освіти.

Для передачі інформації всім зацікавленим особам, групам педагогів, освітнім колективам пропонувалися комп'ютерні програми (мережа MINITEL).

Важливою характеристикою організованої зусиллями МАФРЕН масової роботи з працюючими вчителями академії була тісна взаємодія з базами шкіл з урахуванням їхнього кращого досвіду, а також специфічних потреб учителів, школи, департаменту і академії в цілому. Заняття проводилися протягом усього навчального року у вигляді серії

різноманітних тематичних курсів загальною тривалістю від трьох до восьми днів [263].

Варто зазначити, що постійні працівники МАФРЕН (радники, консультанти, організатори) становили лише незначну частину широкого загалу задіяних на курсах педагогів. Переважна більшість інструкторів і членів постійних тематичних груп була з числа працюючих педагогів, які пройшли спеціальну підготовку на літніх університетських курсах. Їх підключення до шкільних курсів як інструкторів забезпечувалось за рахунок внутрішніх резервів навчальних закладів.

Представляючи національний досвід розбудови системи післядипломної освіти і підготовки педагогів на засіданні Комісії ЄС, Міністерство освіти Франції відзначило такі позитивні сторони: міжнародний характер робочих колективів на курсах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (викладачі університетів, працівники МАФРЕН, інспектори, шкільна дирекція, вчителі); посилення ролі вчителів у проведенні курсів післядипломної освіти і підготовки; встановлення рівноваги між попитом і пропозицією щодо післядипломної освіти і підготовки вчителів; накопичення на базі зацікавлених шкіл достатньої кількості матеріальних засобів як основи для проведення курсів післядипломної освіти [281].

Започаткування мережі нових закладів післядипломної освіти і підготовки педагогів – МАФРЕН – є результативним заходом у контексті реформи педагогічної освіти країни. Проте за оцінками останніх національних і загальноєвропейських досліджень, принципи і структура післядипломної освіти і підготовки педагогів не зазнали ще кардинальних змін [272]. Останніми роками пріоритети Національного плану підготовки педагогів визначаються Міністерством освіти з урахуванням Декрету про післядипломну освіту (1986) (*Décret relatif à la formation des personnels*).

Отже, організація і зміст післядипломної освіти і підготовки педагогів у Франції тісно пов'язується зі змінами в шкільній системі і навколишньому середовищі; передусім – це розвиток різноманітних функцій педагога та структурно-змістові зміни в діяльності освітніх закладів.

2.2. ОРГАНІЗАЦІЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ

У Всесвітній декларації прав людини від 10 грудня 1948 р. зазначається, що освіта має бути спрямована на всебічний розвиток

людської особистості та збільшення поваги до її прав і основних свобод. Вона повинна сприяти взаєморозумінню, терпимості й дружбі між усіма народами, расовими й релігійними групами, сприяти діяльності Організації Об'єднаних Націй з підтримки миру. У зв'язку з цією вимогою саме на викладачів були покладені великі надії щодо розв'язання проблем і завдань з формування нових поколінь. Після Другої світової війни особливої актуальності набувала проблема вдосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів.

Особливе значення має вивчення сучасних підходів до системи організації післядипломної освіти саме у Франції, адже ця країна є однією з найактивніших і найвпливовіших учасниць європейського освітнього процесу. Цьому передувала сорокарічна історія вдосконалення системи підготовки педагогічних кадрів, тому французький досвід реформування педагогічної освіти може стати в нагоді нашій країні для прискорення руху до підвищення якості професійної підготовки вчителів [302, с. 25 – 34].

Увагу багатьох вітчизняних учених (Л. Зязюн, К. Корсак, Н. Лавриченко, В. Лащихіна, В. Олійник, Л. Пуховська, С. Синенко) привертають педагогічні досягнення Франції.

Після 1945 р. рівень життя в країні стрімко підвищувався і водночас посилювались заходи щодо соціального захисту людей. Розпочалася боротьба за рівні громадянські права, за рівність шансів на освіту. Найбільш обдаровані діти з родин середнього статку легше змогли здобути освіту, якої бажали. Відповідно зростала кількість школярів і виникла проблема нестачі вчителів. «Проблеми освіти значно змінили свій масштаб», наголосив А. де Перретті, керівник науково-дослідного центру Національного інституту шкільного й університетського адміністрування. Серед основних векторів «шкільного вибуху» він назвав швидке зростання кількості учнів у школах; збільшення тривалості навчання як у середніх, так і вищих навчальних закладах; зростання вимог як до самих випускників, так і до викладачів; розширення напрямів знань, прагнення розвинути якнайбільше талантів в учнів. Як наслідок, на думку А. де Перретті, зросли педагогічні штати і кількість навчальних закладів.

Зазначимо, що з другої половини 40-х до кінця 50-х років ХХ століття у Франції зростає престижність професії викладача.

Гостро усвідомлюючи необхідність удосконалення професійної підготовки педагогів у 60-х роках ХХ століття, політична й педагогічна громадськість Франції намагалася здійснити матеріальну та моральну переоцінку професії вчителя. «Справді, – зазначав А. де Перретті, –

дотепер питанням освіти викладачів займалися мало: вища або середня педагогічна освіта, професійна підготовка вчителів та інше – усі ці питання не дуже розмежовувалися» [330, с. 48].

Саме в час соціально-економічних змін у 60-х роках ХХ-го століття у Франції намітився рух у напрямку реформи, оскільки стало цілком очевидним, що консерватизм в освіті вчителів призводить до недостатнього рівня їхньої компетенції як у початкових школах, так і в середніх [183]. До вчителів висувалися більш серйозні вимоги. За висловлюванням Ж. Байа (G. Baillat), вони «повинні будуть ще більше, ніж раніше, виявити себе як професіонали; бути впевненими, що зможуть вести діалог з учнями, які не розглядають більше вчителя як єдине джерело знань і які часто губляться в цьому світі змін і агресій» [161, с. 5]. У 60-ті роки всі вчителі фактично набули статусу «викладачів» і від них вимагали, щоб вони виконували свою роботу не як ремісники, а як професіонали. «Сучасний викладач може почувати себе ремісником, який перейняв свою майстерність у більш досвідченого. Він імітує методи роботи, які самі по собі вийшли з досвіду, частково вже акумульованого попередниками», – зауважив у своїх міркуваннях французький дослідник Г. Лаваль (G. Laval) [267, с. 1]. Однак дедалі більшої актуальності в країні в 60-х роках набувала протилежна концепція – професійна, коли «фахівець практикує своє мистецтво, спираючись, наскільки це можливо, на теоретичні знання, перевірені експериментально» [233, с. 220].

Поняття «педагог-професіонал» зазнало певної еволюції у французькій педагогічній теорії в другій половині ХХ ст., і сучасний фахівець у галузі освіти М. Лемосс (M. Lemosse) зазначив, що у Франції домінувало англійське розуміння значення діяльності «педагога-професіонала», що передбачало розумову діяльність з особистою відповідальністю того, хто її виконує; це складна діяльність, що має нерутинний, немеханічний і неповторний характер; водночас викладацьку діяльність вирізняє практична спрямованість, оскільки ідентифікується не просто як теоретична або спостережлива робота, а розглядається як володіння мистецтвом.

Аналіз соціально-економічної ситуації, наукових джерел, присвячених проблемам підготовки педагогів у Франції, засвідчує, що однією з основних тенденцій розвитку педагогічної освіти у другій половині ХХ ст. була тенденція професіоналізації діяльності вчителя. Перед майбутніми французькими педагогами ставили завдання обов'язково враховувати особливості розвитку учнів, з якими вони працюватимуть, і середовище, у якому вироблятиметься взаємодія між учителем і учнем. «Об'єктивність»

учителя-професіонала зумовлена, по-перше, необхідністю співвідносити свою професійну діяльність з індивідуальною природною організацією учня і, по-друге, вимогами існуючого соціального ладу. «Робота вчителя, (наприклад, у міських гетто, де насильство має буденний характер), зовсім відмінна від тієї, що виконують викладачі, які працюють з групами високого соціального й культурного рівня, сильно мотивованими до навчання», – зазначає сучасна французька дослідниця проблем підготовки викладачів Ф. Кро (F. Craut) [283, с. 80].

Дослідниця привертає увагу до однієї з проблем діяльності вчителів: «професійна дія, професійний учинок стають дією або вчинком креативності», – говорить вона [283, с. 81]. Це, на її думку, залежить від концепції суб'єкта, який вирішує, що він буде робити конкретно у своєму класі. Саме вчитель повинен знайти розв'язання питань та проблем, з якими стикається на практиці. Відсутність єдиного професійного «рецепта» змушує кожного знайти власні підходи та реалізувати їх у своїй професійній діяльності, добираючи власний алгоритм дій. «Ми знаходимося перед диверсифікованою шкільною системою, де інновації формують відповідь», – переконливо пояснює Ф. Кро [283, с. 82].

Сучасний французький педагог Б. Жиро де Лен (B. Giraut de Laine) розмірковує про особливості професіоналізації діяльності вчителя. За його словами, «багато хто згоден з тим, що первинна й неперервна підготовка вчителів входить у період певного руйнування; важко нині передбачити світ, який постійно змінюється: з розмиванням кордонів, порушенням рівноваги, ефемерними людськими стосунками й новим ставленням до знань» [264, с. 3].

Сьогодні підходи до підвищення кваліфікації вчителів у Франції зумовлені рівнем професіоналізації вчителів. Під професіоналізацією вчителів французькі дослідники розуміють включення в професію як уміння думати, організовувати своє мислення, перетворювати в життя різні ситуації, творити. «Ми перебуваємо нині у сфері метакомпетенцій, – зазначає Ф. Кро. – Компетенцій, які спираються на когнітивну, соціальну й ефективну трансверсальність. Застосування цих компетенцій повинно готувати майбутніх учителів до того, щоб контролювати небувалі й нестандартні ситуації та керувати ними, розуміти і впливати на них, при цьому впливаючи таким способом і на себе» [283, с. 83].

На початку XXI століття французькі міністри освіти К. Аллегр (C. Allègre), К. Даркос (X. Darcos), Л. Шатель (L. Chatel) дійшли висновку, що професійна підготовка вчителя більше не полягає в тому, щоб готувати майбутнього спеціаліста лише до викладання дисциплін.

Нові знання, які повинні одержати педагоги, спрямовані на розвиток уміння працювати в партнерстві, тандемі, інтердисциплінарності, навіть у трансдисциплінарності; уміння і бажання працювати в різноманітних групах; оволодіння параметрами створення демократичних ситуацій усередині навчального закладу; усвідомлення ризику: визнавати, що знаєш не все, але володієш компетентністю, щоб побудувати або знайти нове знання.

Одним із сучасних підходів до підвищення рівня майстерності педагогів Франції є проведення симпозіумів, колоквиумів тощо. Організують їх Асоціації з розширення наукових досліджень. Крім проблем, пов'язаних з розвитком професіоналізації викладацької діяльності, на симпозіумах розглядаються питання про професійну підготовку педагогів у межах системи неперервної освіти. Науковці зазначають, що після подібних заходів залишається бажати тільки найшвидшого практичного здійснення планів не формальним чином за рахунок продовження часу навчання, а за рахунок реальної трансформації методів і змісту навчання. Отже, крім тенденції розвитку професіоналізації діяльності педагогів, у французькій педагогічній освіті другої половини ХХ ст. варто виділити ще два важливих напрями, а саме: розвиток цілісної первинної педагогічної освіти вчителів і вдосконалення системи післядипломного навчання педагогічних кадрів.

Говорячи про первинну педагогічну освіту у Франції, В. де Ландшир (V. de Landsheere) справедливо наголосив, що методика навчання шкільних учителів сама по собі ще далека від досконалості. Аналіз французьких наукових джерел з проблем первинної педагогічної освіти дав змогу виділити три великі методологічні опції в підготовці вчителів у другій половині ХХ ст.: традиційне навчання (*La formation traditionnelle*), позитивістське (*La formation positiviste*) і гуманістичне (*La formation humaniste*) [199].

Традиціоналізм в освіті французьких учителів зародився в практиці Нормальних Шкіл, які здійснювали підготовку педагогів початкової ланки. Професійна підготовка в контексті традиціоналізму включає елементи загальної культури, педагогічну психологію, вивчення дисциплін, що викладатимуться. Зазначимо, що якість викладання дисциплін не завжди відповідає рівню розвитку наукового прогресу. Підвищення педагогічної кваліфікації вчителів полягає у вивченні історії освіти й досвіду викладачів-дидактів. Значна увага приділяється зазвичай спостереженню в шкільному середовищі й практиці [293, с. 3 – 5].

П. Легран (P. Legrand), Р. Шапюї (R. Chapuis) зазначають, що «підготовка вчителів у межах окресленої парадигми має еkleктичний характер» [234, с. 11]. Французькі вчені звертають увагу на той факт, що цілі освіти врешті-решт детермінуються імперативами, які лежать поза особистістю учня-вчителя. «Організація професійної підготовки залишається глибоко прийнятою концепцією професії ремісника. Наприкінці теоретичного курсу майбутній учитель залучається до «негараздів» своєї майбутньої професії за допомогою досвідченого вчителя. Студент «провокує» знання, через секунду йому показують, як їх використовувати. Очевидно, що він виконує в основному пасивну роль» [207, с. 20]. «Дивитися, як робити або робити під прямим контролем – це штучна ситуація», – наголосив Р. Шапюї [234, с. 12]. На його думку, навчитися долати труднощі й проблеми можна тільки в тому випадку, якщо робити це самостійно.

У французькій педагогіці визнана підготовка, що починається з поглибленого вивчення фундаментальних дисциплін у їх новітніх досягненнях, продовжується вивченням закономірностей й особливостей розвитку й життєдіяльності особистості і закінчується вивченням проблем, а також способів їх подолання або запобігання їм. Така підготовка, щоб бути плідною, на думку прихильників позитивістської парадигми в підготовці педагогів, має спиратися на педагогічні реалії, взаємозв'язок теорії і практики. Цей тип навчання за своєю суттю пов'язаний з проведенням досліджень. Таким чином, як майбутній педагог-практик після закінчення свого первинного навчання, так і вчитель, який пройшов курси підвищення кваліфікації, озброєні відповідними знаннями, які вони будуть використовувати на практиці.

Відкритим для позитивістської парадигми у французькій педагогічній освіті залишається питання, як навчити вчителів ефективної технології викладання. Французькі наукові джерела, присвячені проблемам підвищення кваліфікації вчителів, вказують, що існує два основні шляхи: занурення, або загальний підхід і аналітичний підхід, що спирається на психологію біохевіоризму (*la formation behavioriste*).

Занурення, або загальний підхід, передбачає наступне: учні-учителі починають зі спостереження за реальною поведінкою викладачів-наставників, роблять перші спроби участі в навчальному процесі й таким чином сприймають педагогічні явища та проблеми. Подальше теоретичне навчання сприяє їх аналізу й розумінню, а далі учні повертаються на місце з тим, щоб поглибити свої спостереження й зробити нові. Цей зворотно-поступальний рух триває й потім переростає в усвідомлену технологію.

Серед найбільш структурованих підходів у позитивістській парадигмі можна виділити ті, які спираються на психологію біхевіоризму. Згідно з біхевіористичним навчанням, уміння, потрібні викладачеві, і проблеми, які він повинен вирішувати, розв'язувати, визначені настільки точно, наскільки це взагалі можливо. Педагог одержує необхідні знання й розвиває власні здібності, опрацьовуючи програми модульного типу. «Однак це не означає, що вони завжди застосовуються без нюансів або застережень», – зазначив В. де Ландшир [283, с. 20].

У межах позитивістської парадигми підготовки вчителів заздалегідь визначена чітка мета освіти. Нормативні документи й інструкції державних освітніх закладів регламентують, які властивості та якості учня-учителя мають бути сформовані передусім у слухача, які він повинен мати знання, уміння, навички. Сформулювавши цілі навчання, учитель-наставник конструює шляхи й способи їх досягнення, добирає відповідні форми й засоби, установлює межі самостійної активності слухача в освітньому процесі.

У контексті цієї парадигми освіти слухач є одночасно як об'єктом педагогічного процесу, оскільки мета й механізм його розвитку проектується тим, хто навчає, так і суб'єктом, оскільки діє самостійно.

Позитивізм і неопозитивізм мали певний вплив на освіту Франції. Елементи позитивізму простежувалися протягом усього ХХ ст., однак ані позитивізм, ані неопозитивізм ніколи не були основною платформою для підвищення педагогічної кваліфікації вчителів у країні. Учені це логічно пояснювали комплексом причин, з поміж яких, по-перше, високі вимоги до педагога-наставника, який навчає вчителів, а саме – рівень підготовки, професіоналізм, здатність зрозуміти індивідуальність слухача, сконструювати розвивальне та освітнє середовище тощо.

З історії розвитку педагогічної освіти у Франції ми знаємо, що друга половина ХХ ст. характеризувалась інтенсивним реформуванням, пошуком оптимальних шляхів підвищення кваліфікації викладачів Нормальних Шкіл. По-друге, у багатьох випадках використання однієї наукової моделі в умовах групової роботи з учнями-учителями було недостатнім. По-третє, як правило, позитивістська освіта вимагає гранично насиченого навчального середовища. У реальних умовах вартість відповідного необхідного технічного забезпечення залишалася до кінця ХХ ст. не досить високою.

Порівняно з традиціоналістською спрямованістю позитивізм у підготовці вчителів створює сприятливіші умови для реалізації активності слухача, розвитку його самостійності, індивідуалізації навчання, підвищення ефективності освіти загалом. Однак

позитивістська концепція не забезпечує перетворення слухача в рівноправного партнера-наставника, а їхні взаємини – у суб'єктно-суб'єктні.

Організувати процес післядипломної освіти вчителів так, щоб усі його учасники перетворювалися на рівноправних співтворців навчання, можна в межах гуманістичної парадигми, що застосовується в практиці освіти вчителів Франції в другій половині ХХ ст. Слід зазначити, що в її основі лежать філософсько-педагогічні ідеї представників французької філософії екзистенціалізму й постмодернізму.

Гуманістична парадигма передбачає принципово відмінний від традиціоналістського й позитивістського підходів спосіб постановки цілей педагогічної освіти і відповідно до гуманістичної спрямованості основна мета підготовки вчителів полягає в допомозі розвинути особистості педагога, яка має одночасно педагогічне мислення і високий рівень професіоналізму. При цьому завданням післядипломної педагогічної освіти в контексті гуманізації є індивідуальний розвиток майбутнього педагога, а також – формування його соціо професійної самобутності, спроможності вирішення гострих проблем сьогодення.

Відповідно до гуманістичної спрямованості вчитель розглядається як «основний творець викладання», покликаний бути відкритим з учнем, інтенсивно з ним спілкуватися, вірити у здатність того, кого навчає, самостійно розв'язувати проблеми й будувати нові проекти і плани.

Для гуманістичного напрямку французької педагогічної освіти важливим є навчитися спостерігати, аналізувати ситуації й відокремлювати наслідки. Таким чином, теорія і практика визнаються однаково важливими. Як наслідок, у процесі підготовки вчителів присутній перманентний зворотно-поступальний рух теоретичного та практичного навчання.

У межах гуманістичної педагогіки мета освіти є результатом спільних зусиль викладача-наставника й слухача і завдання першого – допомогти оцінити свій потенціал, проявляти й розвивати власну індивідуальність, визначати й вербалізувати мету власного особистісного й професійного розвитку. Ідеї гуманізму, на думку Л. Ваховського, надихають на самоактуалізацію особистості [11, с. 39 – 44].

Таким чином, у рамках гуманістичної парадигми той, хто навчає і той, кого навчають, стають рівноправними суб'єктами, співтворцями процесу; взаємини між ними будуються по вертикалі і набувають справді суб'єктного характеру. Спочатку педагог налаштований не адаптувати учня-учителя під свої державні, соціальні, культурні, особисті уявлення про те, яким він має бути, а сформувавати його образ або доповнити його,

виходячи з нього самого, за його безпосередньої участі. При цьому він готовий, на думку французького дослідника Ж. - Р. Сітерманна (J. - R. Cytermann), не тільки до організації розвитку учня, але й до саморозвитку, розробляючи в процесі спілкування спільну траєкторію «руху по життю» [198, с. 57 – 66].

Методологічними установами гуманістичної моделі навчання педагогів у країні є: імітування в процесі підготовки (*la simulation*), аутоскопія (*l'autoscopie*), мікрвикладання (*le micro-enseignement*).

Елементи раціоналістичної й гуманістичної моделей поєднуються, як правило, у межах конкретних систем, технологій, методик, і говорити можна лише про їх переважну спрямованість. Усі три освітні парадигми доповнюють одна одну для повноцінного, цілісного розвитку педагога. В. де Ландшир зазначає, що «найбільш розумне ставлення до освіти вчителів, це, без сумніву, узяти в кожній моделі найбільш позитивне й у той час наділяти майбутніх викладачів під час здобуття педагогічної освіти солідним багажем орієнтирів і дослідницьким духом» [26, с. 123 – 124].

На думку дослідниці М. Сасілотто-Василенко, на післядипломну освіту Франції найбільший вплив мали: гуманістична, модерністська, постмодерністська й постструктуралістська течії [338].

Ще один напрям розвитку педагогічної освіти в країні в другій половині ХХ ст. – розвиток і подальше вдосконалення змісту, форм і методів системи неперервної освіти вчителів.

Післядипломна освіта педагогічних працівників, якою б якісною вона не була, не може забезпечити вчителів необхідними знаннями на весь час трудової діяльності. Зазначимо, що необхідність розвитку освіти педагогів «протягом життя» гостро стала усвідомлюватися у Франції після подій 1968 року.

Післядипломне навчання для вчителів починається з перших кроків виконання посадових обов'язків. Цей момент і є вирішальним: молодий педагог стикається з повною відповідальністю, з усіма непередбаченими випадками в роботі, до якої він готувався. Крім технічних труднощів, його очікують і особисті проблеми, оскільки формування соціо професійної особистості може призвести до глибокої перебудови й сприйняття себе. «Професійний розвиток, – пише Г. Ле Буедек, – потребує глибинної еволюції та внутрішньої реструктуризації» [10, с. 57 – 62].

Труднощів у вчителя-початківця вистачає тому, що, насамперед, потрібно інтерпретувати й адаптувати до контексту середовища офіційну навчальну програму, займатися плануванням роботи, готуватися до

уроків. Слід також утвердитися перед учнями класів, які стежать за поведінкою вчителя-початківця, налагодити стосунки з батьками учнів. При цьому дебютант усвідомлює недостатню поінформованість і неточність своїх знань з дисципліни, що він викладає. Потрібно налагодити також стосунки з колегами, які, хоч і сприятливо зовнішньо налаштовані, але спостерігають за новоприбулим і оцінюють його. Новачок усвідомлює, що його оцінюватимуть директор навчального закладу, інспектор, батьки й особливо учні, які швидко помітять його слабкі сторони й будуть їх використовувати.

Деякі з таких оцінок можуть призвести до негативних наслідків, до появи невтішної репутації, що матиме погані перспективи в майбутньому, тому у французькій педагогічній теорії в другій половині ХХ ст. дедалі частіше з'являлася думка про необхідність надання підтримки вчителю-початківцю, і мова йшла не тільки про педагогічну, але й про психологічну підтримку. У цьому випадку важлива підтримка людських і матеріальних ресурсів. Серед останніх виділяють таке: неформальна підтримка колег; підтримка з боку викладачів системи післядипломної педагогічної освіти; постійне спілкування з методистами й радниками; консультації з психологами; участь у заходах навчальних центрів.

Пряме спілкування з найближчими колегами щодо загальних проблем є найефективнішим джерелом самовдосконалення – так вважають французькі вчені, які розробляють педагогіку підтримки викладачів-початківців. Робота в команді, зокрема підготовка до уроків у паралельних класах, зменшує побоювання зіткнутися зі складною реальністю шкільного світу. Таким чином, французькі вчені одноставні в усвідомленні співробітництва і партнерства між педагогами. Це сприяє успішній адаптації вчителя-початківця й створює справжню позитивну динаміку в педагогічному процесі.

У другій половині ХХ ст. в країні були організовані навчальні гуртки, ресурсні й інформаційні центри, педагогічні бібліотеки, створені й керовані волонтерськими групами викладачів з метою підвищення рівня фахової майстерності вчителів.

Стратегічна важливість функціонування подібних навчальних центрів визнана в європейській та у французькій педагогічній освіті. Їх створення заохочувалося і наразі заохочується центральною, регіональною й місцевою владою, яка надає приміщення, здебільшого бере на себе оплату зарплати керівника центру, який працює на постійній основі, надає кредити для закупівлі дидактичного матеріалу,

підручників для успішної роботи. Іноді ці ресурси поповнюються за рахунок внесків членів і підтримки приватних осіб.

Важливо, що згодом цілі навчальних центрів для викладачів розширилися й стали більш чіткими. Їх завдання – визначення реальних потреб у підготовці викладачів; організація робочих груп для аналізу педагогічної теорії й практики; актуалізація знань і залучення до нових технологій у навчанні; запровадження інновацій і прикладних педагогічних досліджень; поширення результатів досліджень у педагогіці; допомога в адаптації національних чи регіональних програм до особливостей місцевих реалій в освіті; сприяння в розв'язанні проблем, виявлених у процесі навчання і підготовки; підтримка викладачів, які хотіли здобути освіту, наприклад в університетах; допомога в перепрофілюванні; налагодження контактів з академічними колами викладачів.

Зазначені завдання розв'язуються в процесі академічних занять університетського типу, демонстраційних уроків, конференцій, колоквіумів, тренінгів, роботи в групах, неформальних зустрічей, обмінів ідеями й досвідом. Деякі центри організовують таку потрібну іноді службу екстреної допомоги. Викладачі можуть звернутися в будь-який час до служби допомоги по телефону, якщо вони не можуть упоратися з ситуацією, у якій опинилися. Багато центрів налагоджують контакти в мережі інтернет, що розширює їхні можливості [28, с. 38].

Французькі вчені одностайні в тому, що принцип, за яким здійснюється керівництво організацією післядипломного навчання освітян, полягає в розмаїтості вибору й спонукальних причинах навчання, починаючи з визнання права того, хто хоче навчатися, бути основною дійовою особою своєї освіти.

Науковці Франції зазначають, що за останні сорок років витрати на неформальну освіту зростали значно швидше ніж витрати, які поглинала формальна первинна освіта (комплекс підготовки нових поколінь, який охоплює всі форми навчання з раннього дитинства до моменту початку праці). Це є незаперечним доказом того, що суспільне значення післядипломної освіти постійно зростає.

Якщо звернутися до державних статистичних даних Франції, то виявиться, що в республіці витрати на професійну підготовку і всі форми підвищення фахової компетентності осіб завжди були суттєвими, наприклад у 1998 році вони перевищили 53 млрд. франків (ця сума близька до всього державного бюджету України у цьому році) [334]. У 2011 році ця сума складає понад 10 млрд. євро [225]. Кошти підтримки діяльності курсів і закладів неперервної освіти всього населення

здаються дуже великими, але вони становлять усього 8,7 % витрат нації на всі форми освіти.

Певні висновки можна зробити з наведених даних про походження тих коштів, які Франція витрачає на неперервну освіту.

Поступове зменшення відносного обсягу витрат центрального бюджету можна пояснити тим, що у 90-х роках ХХ століття відбувався процес децентралізації, який полягав у законодавчій трансляції повноважень від центральних органів до місцевих. Одночасно закони посилили вимоги до приватних роботодавців щодо фінансування ними неперервної підготовки своїх працівників, що в умовах поступового зростання валового національного продукту пояснює відносне збільшення участі приватного сектору в забезпеченні діяльності системи неперервної освіти. У країні підвищується частка фінансування Міністерства національної освіти, дослідження і технології. Вона зросла з 3,5 % до 5,3 % усіх витрат на неперервну освіту Франції за період 1991 – 2011 рр. [256].

Сучасні підходи до підвищення кваліфікації в республіці зумовлені державною програмою соціального розвитку, яка втілювалася в життя ще з середини 50-х років ХХ століття. Завдяки рішучим крокам прем'єр-міністра М. Дебре (M. Debré) надавалися послуги всім, хто виявляв бажання підвищити професійну підготовку. Саме програма ініціювала формування законодавства у сфері неперервної освіти. Законодавство передбачало фінансування навчальних закладів і центрів різних форм власності та підпорядкування їх за умови виконання певних зобов'язань щодо професійної перепідготовки громадян країни. Наприклад, було визначено, що всі приватні підприємства й установи повинні витратити на підвищення професійної компетентності своїх працівників не менш як 0,8 % фонду зарплати. Кілька подальших законів постійно збільшували як відрахування приватних роботодавців на неперервну освіту своїх працівників (1,5 % фонду зарплати), так і обсяг та різноманітність державних послуг щодо навчання з метою підвищення професійної компетентності.

Сьогодні правовий аспект післядипломної освіти у Франції регулюється низкою законів, що були прийняті за період з 1971 по 1991 рік. Провідне значення серед них належить положенню щодо права кожної особи, яка працює й отримує зарплату на так звану навчально-підготовчу відпустку визначеної тривалості згідно з власним вільним вибором місця і програми навчання.

Повна тривалість усіх періодів передбаченого цими законами післядипломного навчання за кошти бюджету чи підприємства з початку

активного життя до часу виходу на пенсію має становити один рік або 1200 годин, якщо підвищенням кваліфікації не переривається виконання виробничих чи службових обов'язків.

Система післядипломної освіти французьких учителів охоплює понад 300 тис. вихователів і вчителів дошкільних закладів та початкових шкіл, а також понад 400 тис. педагогів із системи середньої освіти (загальної та професійної). Увага державних органів стосовно науково-викладацького персоналу вищих закладів освіти значно менша – викладачі вищих навчальних закладів зобов'язані робити це постійно в індивідуальному порядку. Участь у підвищенні кваліфікації чи навчальному стажуванні для педагогів вищих закладів освіти є справою суто індивідуальною – вони мають право це робити, але не зобов'язані. Навчання чи стажування не оцінюється, тому учасники не складають підсумкових іспитів і не проходять тестування. В основу такого підходу покладене припущення, що вчитель є найбільш зацікавленою особою в досягненні максимальної корисності та ефективності курсів підвищення фахової компетентності й майстерності, а тому додаткові адміністративні чи інші засоби зайві [41, с. 50 – 55].

У документах про освіту [200 – 206] не йдеться про позитивний чи негативний вплив тривалості курсів, програм і місць стажування на розвиток учительської майстерності, на прогрес учительської кар'єри, оскільки остання визначається лише рівнем професійної компетентності й успіхами у виконанні своїх службових обов'язків. Лише в окремих випадках, коли виникають особливі потреби в одночасному підвищенні педагогічної кваліфікації всіх викладачів певного предмета (таке може бути після значних змін у навчальних програмах), Міністерство національної освіти, дослідження і технології змушене вдаватися до масових заходів, які наближаються до неухильних наказів. Чітке дотримання цих принципів демократизму і вільності вибору місця стажування педагогів зумовлює явище «недовикористання» ними всіх наявних можливостей.

Останніми роками на рівні дошкільних закладів («материнських шкіл») і початкової школи щорічно змогли підвищити свою компетентність менше половини вчителів, а в секторі середньої загальної і професійної освіти середня тривалість стажування викладачів протягом року становила всього три з половиною дні. Одночасно, враховуючи чисельність освітян Франції (більше, ніж 700 тис.), загальний обсяг послуг з їхньої післядипломної підготовки значний – мільйони годин [229, с. 3].

Керівництво всіма аспектами неперервної освіти вихователів і вчителів Франції продовжує здійснювати уряд за посередництва великої адміністративної піраміди, верхівкою якої є згадане Міністерство, а основою – розгалужені місцеві органи управління освітою і контролю діяльності навчально-виховних закладів. Ця система зазнає постійних змін і вдосконалення. Наприклад, з 1998 р. відповідальність за практичну реалізацію стажування та інших форм підвищення професійного рівня педагогічних працівників покладено на університетські інститути з підготовки вчителів. Це стало логічним завершенням доволі тривалого вдосконалення системи первинної фахової підготовки вчителів і перенесення максимуму відповідальності за післядипломне навчання на ті заклади, які й присуджували їм ці дипломи й мають найбільш кваліфікований викладацький персонал, здатний забезпечити максимальну ефективність курсів підвищення професійної майстерності.

Педагоги Франції вважають останні зміни системи післядипломної підготовки вихователів і вчителів виправданими і досить успішними. Вони дістали загальне схвалення й підтримку своєю спрямованістю на підвищення ролі університетів і закладів аналогічного рівня у справі післядипломної підготовки освітян. Організацію неперервної освіти у Франції схематично можна зобразити так (рис. 2.1):

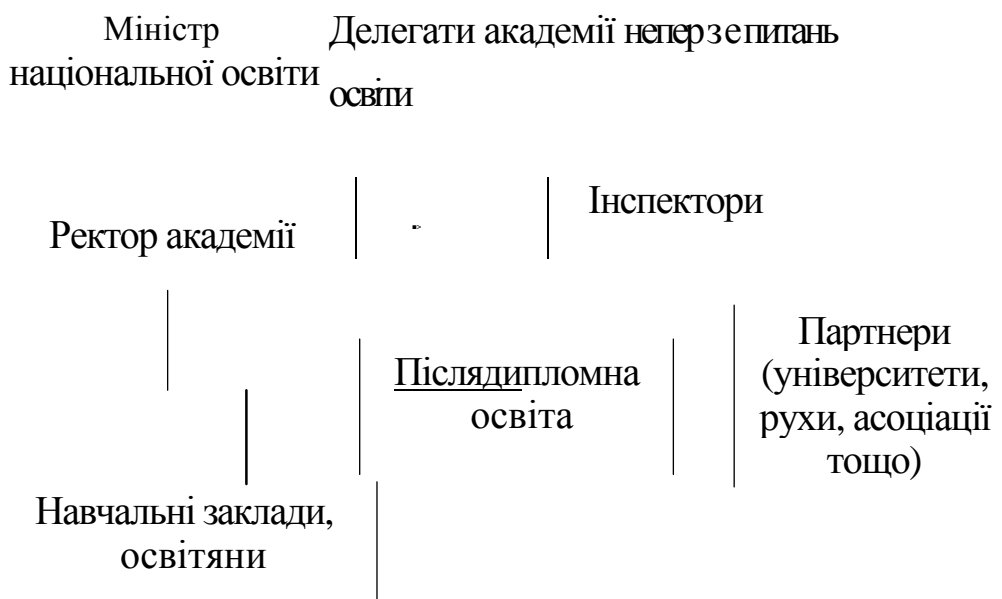


Рис. 2.1. Організація неперервної освіти Франції
Авторський переклад [на основі опрацювання джерела 338, с. 138]

Французькі науковці стверджують, що останні зміни в системі післядипломної підготовки вчителів були скеровані на такі цілі: досягнення кращого узгодження первинної підготовки педагогів та їх подальшого професійного безперервного навчання й удосконалення;

надання більшої ваги і розширення обсягів неперервної освіти для підвищення її якості, використання в ній досягнень освітніх наук та освітян-практиків.

Щодо вищої академічної й професійної освіти, то провідну роль у неперервній підготовці вчителів відіграють заклади державного сектору – університети й пов'язані з ними інституції, а також Національна консерваторія мистецтв і ремесел (*Le Conservatoire national des Arts et Métiers – CNAM*), яка має розгалужену мережу, займається проблемами вищої професійної підготовки. Участь цієї консерваторії у неперервній освіті вагома (див. додаток М). Значна частина людей здобуває освіту переважно у вихідні дні чи у вечірній час. Постійно зростає роль університету з дистанційної освіти [211].

Хоча навчальні послуги системи вищої освіти для вчителів усіх профілів становлять 47,3 млн. людино-годин, вони поступаються за навчальним навантаженням системи середньої професійної освіти, яка надала послуги півмільйону стажистів (40 % з них були безробітними) і яка становить майже 75 млн. годин занять за різноманітними програмами підготовки [354]. Якщо порівняти еволюцію ролі середньої та вищої освіти у 90-х роках ХХ ст., з ХХІ століттям, то досить виразно виявляє себе тенденція зростання контингенту вчителів і підвищення значення неперервної освіти в закладах вищої освіти. Університети половину ресурсів програм післядипломної освіти отримують від приватних фірм та установ при тому, що зберігається майже повне державне фінансування закладів середнього рівня. В університетах обсяг коштів щороку зростає, оскільки керівництво і колективи університетів докладають зусиль до підвищення рівня своєї привабливості для тих осіб, які зацікавлені у підвищенні власної професійної компетентності.

У підготовці вчителів Франції відбуваються позитивні зміни, що відповідають світовим та європейським пошукам щодо реформування освіти, приведення її у відповідність до стандартів світових вимог у розвитку сучасної науки й культури. Французький уряд приділяє особливу увагу підготовці вчителів, підвищенню їх професійної майстерності. З кінця 80-х років ХХ ст. підготовка педагогів здійснюється в університетах замість Нормальних Шкіл та спеціальних педагогічних центрів. Реформа в їх підготовці закріплена на законодавчому рівні.

Розуміння системи післядипломної освіти у Франції як цілісного організму потребує вивчення глибинних процесів, що зумовлюють рух і прогрес цієї системи. Система освіти країни завжди була, є і залишатиметься основним індикатором розвитку культури.

У Франції в останній час кожен новий навчальний рік характеризується певними змінами й удосконаленнями, які стосуються не тільки післядипломної освіти, але й суспільства в цілому. Кожний навчальний заклад у Франції сьогодні є своєрідною експериментальною лабораторією [54, 56].

Напередодні третього тисячоліття в країні було прийнято низку законів і постанов про перебудову існуючої системи підготовки вчителів з урахуванням вимог сучасної школи та її перспектив в історичному аспекті. Передусім слід звернути увагу на закон 1989 року про модернізацію всієї шкільної системи (*Loi d'orientation sur l'éducation*) [289], важливим складником якої є проблема підготовки педагога.

Як у Європі й у світі загалом, у Франції різко зріс контингент учнів. У 1959 році, наприклад, у школах навчалося 6,5 млн учнів, у 1991 році – 14 млн, а в 2012 році – понад 16 млн. Відповідно зросла чисельність усіх категорій педагогів. Це найбільш масова професійна група інтелігенції, де помітна тенденція фемінізації, але серед учителів багато чоловіків – у середньому – 38 % (ця цифра коливається від 29 % до 40 % в різних навчальних округах). Як зазначає Л. Пуховська, «середній вік учителів – 40 років, хоча простежується тенденція до його зростання» [117, с. 75].

Для Франції було характерним досить різке розмежування між учителями початкових і середніх шкіл. Це зумовлювалося освітніми рівнями вчителів і відбивалося у самих професійних назвах: у початковій школі – учитель, у середній – викладач. Між учителем і викладачем різниця полягала ще й у тому, що у них був різний соціальний статус, а також суттєва відмінність у матеріальному забезпеченні: заробітна плата вчителя середньої школи була на 40 – 60 % вищою. Викладачі «агреже» працюють лише в старших класах середньої школи – у ліцеях, мають значно менше тижневе навантаження (15 годин проти 27 у викладачів неповної середньої школи) і більш високу – приблизно на 35 % – зарплатню [241]. Усе це вело до соціальної неоднорідності різних груп учителів, заважало спільним діям у поступі до підвищення їхнього соціального статусу. Різниця у становищі педагогів значною мірою визначалася формами їхньої професійної підготовки. Основна маса викладачів середніх шкіл завжди професійно формувалася в університетах, і саме вони відкривали шлях до педагогічної діяльності. Зокрема наявність диплома I циклу є достатньою для одержання роботи у початковій та неповній середній школі – колежі; диплом II циклу необхідний для роботи у ліцеї, а диплом III – у вищому навчальному закладі. Отже, викладачі середніх шкіл повинні мати університетську освіту в обсязі як мінімум трьох років. Перспективи університетів, на

думку Р. Еллорда (R. Ellordt), «у тісному взаємозв'язку зі школами» [226, с. 147 – 154].

Порівняно з іншими європейськими країнами у Франції професійна підготовка педагога в університеті не здійснювалася. Її набували після опанування університетського курсу в спеціально створених у 50-х роках педагогічних центрах, і студенти, одержавши звання «ліцензіат» (після трьох років навчання) чи «метриз» (після чотирьох), бажаючи присвятити себе роботі в школі, були зобов'язані пройти впродовж року педагогічну підготовку в центрі. Підготовка складалася в основному зі стажувань у школі без надання будь-якої теоретико-педагогічної основи. Такий стан був наслідком глибоко вкоріненої серед педагогів думки, що вчитель середньої школи, достатньо знаючи свій предмет, досягне високого рівня опанування предмета учнями. Лише нововведення в університетську освіту реформи 1984 року, щодо професіоналізації педагогічної підготовки, а також нововведення в підготовку вчителів початкової школи реформи 1986 року, коли університету була передана функція такої підготовки, припинили негативну традицію.

Нині за два перших роки навчання в університеті студентам пропонується профорієнтаційний курс (його ще називають допрофесійним), що включає в себе поряд з різними формами теоретичних і практичних занять короткотермінову педагогічну практику в школі. Курс адресований в основному майбутнім педагогам, але його можуть опанувати і студенти, які ще не визначилися з вибором майбутньої професії. За своєю суттю, це введення у спеціальність учителя. Його завдання – дати уявлення про сутність і специфіку педагогічної діяльності, розвинути стійкий інтерес до майбутньої професії. На курсах студенти усвідомлюють: якщо вони обирають професію вчителя – це може бути назавжди, а оскільки вчителю треба постійно вчитися, поповнюючи свої знання, вміння і навички, то ніяк не обійтися без курсової перепідготовки. Такий строгий підхід до одержання вчительської професії дає змогу багатьом кандидатам розраховувати свої можливості (інтелектуальні й матеріальні). Стати вчителем у країні мають право лише громадяни французької національності (для інших професій ця вимога несуттєва) [289].

Починаючи з кінця 60-х років ХХ століття, найбільших змін зазнала підготовка і перепідготовка вчителів для початкової школи. Вона завжди принципово відрізнялася від формування викладацького корпусу середньої школи. Існуючі з цією метою з кінця ХІХ ст. середні спеціальні навчальні заклади – Нормальні Школи (Ecoles Normales) – за цей великий проміжок часу створили власний стиль і традиції роботи. Це

були безкоштовні навчальні заклади інтернатного типу з роздільним навчанням: у кожному департаменті Франції існувало два типи навчальних шкіл – чоловіча і жіноча. У них учні перебували на повному державному забезпеченні. Прийом здійснювався за конкурсом випускників старших класів початкової школи і в такий спосіб початкова школа фактично сама собі готувала вчителів. Після завершення курсу навчання в Нормальній Школі, її випускники поверталися до початкової школи як учителі. Вони ніколи не навчалися ні в середніх, ні тим більше, у вищих навчальних закладах освіти. Навчання тривало чотири роки, упродовж яких послідовно здійснювалася спочатку загальноосвітня підготовка (2 роки), а потім – професійна.

Нормальна Школа мала значні переваги: у закладі приділялась увага методичним питанням навчально-виховної роботи, значне місце відводилось педагогічній практиці в різних формах. При кожній Нормальній Школі функціонувала базова початкова школа, однак теоретичний рівень викладання був невисоким: вважалось, що учні початкових класів мають задовольнятися тільки практичними знаннями. Престиж таких шкіл був невисоким, що визначало соціальний склад «нормальйонів»: у переважній більшості це були вихідці з сімей робітників, дрібних службовців, селян, і для них навчання в нормальній школі було єдиною можливістю одержати «інтелігентну» професію. Перепідготовка педагогів часто зводилася до формального відвідування спеціальних курсів, термін яких зазвичай був короткотривалим.

Для підвищення стартового рівня загальноосвітніх знань майбутніх учителів початкових шкіл був змінений порядок прийому. До них стали зараховувати дипломантів середньої школи – бакалаврів. Термін навчання скорочувався до двох років, які повністю були присвячені професійній педагогічній освіті і водночас реалізовувались намагання модернізувати зміст педагогічної освіти, поліпшити практичну підготовку.

У 70-ті роки ХХ ст. в результаті постійних пошуків шляхів удосконалення педагогічної освіти серед педагогічної громадськості складається важлива для цієї категорії вчителів концепція підготовки – педагогічна освіта університетського типу. Вона неодноразово висвітлювалась на національних конференціях, присвячених реформі школи в цілому, модернізації педагогічної освіти. Ці погляди поділяли відомі французькі педагоги Ж. Віаль (J. Vial), Г. Міаларе (G. Mialaret) та інші, що присвятили свій науковий пошук проблемам підготовки вчителів, але в офіційних колах вони не мали підтримки. Лише у 1979 році в підготовку педагогів було внесено важливу новизну: у ній стали

брати участь університети. Між Нормальними Школами й університетами встановилося співробітництво шляхом залучення професорів вищих навчальних закладів до реалізації загальноосвітньої програми для студентів та Нормальних Шкіл. Водночас Нормальні Школи після надання їм статусу вищих навчальних закладів збільшили термін навчання – з двох до трьох років. У наступні роки позиції університетів і Нормальних Шкіл у підготовці вчителів уточнювались і удосконалювались.

У кінці 80-х років ХХ ст. серед значної кількості організаторів освіти і науковців панувала думка про необхідність негайного реформування первинної підготовки вчителів для першого і другого рівнів школи. Комісія під головуванням ректора Д. Банселя (D. Bancel) подала доповідь до Міністерства освіти, і висновки цієї доповіді були покладені в основу зазначеного Закону про освіту від 10 липня 1989 року (Loi du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation), у якому стаття 17 передбачала нові підходи до цілей реформи підготовки вчителів. Основна теза реформи – «набирати більше» і «готувати краще» перетворилася в проєктивні форми організації у кожній з існуючих і в новостворених академіях університетських інститутів підготовки вчителів [162, с. 5]. Д. Бансель висловився за поліпшення матеріальних умов праці в системі післядипломної освіти [163, с. 6].

Цей закон визначив основні національні пріоритети у сфері освіти до 2000 року. Найважливішим серед них було названо створення єдиних спеціалізованих педагогічних закладів освіти – університетських інститутів підготовки вчителів, де віднині всі майбутні вихователі й учителі від материнських шкіл (дитячих садків) до ліцеїв включно одержуватимуть професійно-педагогічну підготовку й перепідготовку. Як визначається у ст. 17 закону, інститути замінять існуючі педагогічні навчальні заклади – Нормальні Школи і регіональні педагогічні центри, які поступово будуть ліквідуватись. Важливо відзначити, що спеціальним розпорядженням Міністерства було встановлено: відтепер називати вчителів початкової школи, як і їхніх колег у середній школі, викладачами [277]. В експериментальному порядку у 1990 році нові навчальні заклади були створені у Греноблі, Ліллі і Реймсі, у 1994 році таких інститутів нараховувалося уже 29, у 2012 році – 32 (див. додаток Н).

У системі післядипломної освіти вчителів слухачі самостійно працюють, використовуючи для написання своїх курсових робіт технічні засоби навчання. Курсанти звертаються до каталогів, різноманітної документації, аудіовізуальних засобів. Важливо зазначити, що до їх

послуг колективом Центру створена програма, яка об'єднує всю інформацію, що стосується системи освіти на базі CD-ROM Національної бібліотеки, книжкового фонду, а також бази даних інших національних центрів [174, 175, 176]. Роль бібліотек, на думку дослідниці А. Саксе (A. Saxe), підвищується; вони «можуть бути місцем підвищення педагогічної кваліфікації» [340, с. 80 – 81]. Поширюється мережа медіатек, перші з яких було створено у Франції у 2009 р. [291, с. 45 – 48].

На початку 90-х років ХХ ст. важливу роль науки в розвитку освіти було підкреслено новою назвою центрального відомства освіти: з 1993 р. воно стало називатися Міністерством національної освіти, дослідження і технології Франції. У його структурі створюється управління наукових досліджень, завданням якого стає їх загальна координація й організація, експертиза й оцінка якості підготовки дослідників у різних галузях знання, контроль післядипломної освіти, організація експериментальної і дослідної роботи і впровадження наукових досліджень у практику шкіл, здійснення їх зв'язку з науково-дослідними центрами.

Післядипломна педагогічна освіта у Франції може спиратися на розгалужену мережу закладів, що розробляють наукову проблематику. На відміну від багатьох західних держав, де наукові дослідження зосереджується в основному на кафедрах університетів, у Франції вони здійснюються переважно в державних науково-дослідних установах. До них належать Міжнародний центр педагогічних досліджень у м. Севрі, Французький центр технічних засобів навчання, Центр аудіовізуальних засобів при Вищій Нормальній Школі в м. Сен-Клу, науково-педагогічні підрозділи університетів під назвою «науково-дослідні об'єднання педагогічної науки», а також педагогічні, соціологічні, психологічні лабораторії чи інститути при університетах, що здійснюють фундаментальні розробки у сфері освіти. На думку В. Олійника, це сприяє розвитку педагогічних інновацій [101, с. 61 – 64].

Освіта в країні, крім зазначених центрів, співпрацює з низкою державних закладів, які тією чи іншою мірою дотичні до проблем освіти, зокрема з Центром соціологічних досліджень, з Національним інститутом демографічних досліджень, з Національним інститутом статистики й економічних досліджень, але основний науково-педагогічний центр для неї – Національний інститут педагогічних досліджень (НІПД).

Історія існування останнього розпочинається з ХІХ ст., з 1879 р., коли за прикладом Лондонського педагогічного музею створюється французький Педагогічний музей. У 1932 р. на його основі з'являється

Національний центр педагогічної документації, який пізніше перетворюється у Національний педагогічний інститут. Деякий час він виконував функції зібрання і розповсюдження педагогічної інформації, а дослідницька робота залишалася на другому плані. З 1976 р. він виконує не тільки інформаційну, а й наукову функцію [344].

До складу Національного інституту педагогічних досліджень входять п'ять підрозділів: 1) відділення ресурсів і комунікацій, яке здійснює збір, збереження, класифікацію і розповсюдження різнобічної педагогічної документації, банків даних, що стосуються результатів досліджень; 2) відділення нових технологій, під якими у Франції розуміють широке коло проблем, пов'язаних не лише зі створенням і використанням технічних засобів навчання, а й з аналізом навчального матеріалу, організацією навчальної діяльності вчителя й учня; 3) відділення політики у сфері освіти, яке досліджує проблеми професійної підготовки, питання молодіжної культури, здоров'я школярів і вчителів, інновації в освіті, соціальні аспекти діяльності освітніх закладів, причини неуспішності тощо; 4) відділення дидактики, яке проводить дослідження в галузі змісту, організації навчального процесу, методики викладання навчальних дисциплін; 5) відділення історії освіти, яке досліджує проблеми становлення й розвитку навчальних закладів, освітніх програм і та ін. (до нього належать Національний педагогічний музей і бібліотека інституту з величезним зібранням педагогічної літератури і документації).

У Національному інституті зосереджені документальні джерела, що надаються в користування вчителям. Це місце різноманітних зустрічей, зібрань учителів, учених і всіх тих, кого цікавлять проблеми освіти.

У відділенні дидактики нараховується вісім дослідницьких груп: математики, природничих наук, філософії, французької мови, історії, географії, фізичної культури, художнього виховання, технологічної підготовки, читання і письма.

Дидактичні дослідження останніх років розвиваються в умовах широкомасштабного перегляду навчальних програм і стратегій, орієнтованих на масову середню освіту, де помітна увага приділяється поглибленому вивченню нових тенденцій у побудові навчального процесу, таких як організація спільної діяльності вчителів і учнів, використання нових навчальних технологій, оснащення вчителя набором «моделей» навчання.

Один з найбільш актуальних напрямів політики у галузі освіти – професійні проблеми вчителя. У полі зору вчених – демографічні показники, соціальний статус, підвищення педагогічної кваліфікації

освітян, особливості роботи вчителів-дебютантів, роль і значення вчительської професії у сучасній Франції. У 1991 – 1995 роках інститутом проведено масштабне дослідження «Образ учителя в його власному вимірі і в суспільній думці», що базувалося на результатах анкетування 2 тис. викладачів початкової і середньої шкіл, яким пропонувалося відповісти на запитання стосовно їхнього соціального статусу, кар'єри, способу життя, взаємовідносин з колегами, учнями, задоволення/незадоволення професією, мотивації вибору професії тощо. Одержані результати порівнювалися з відповідними параметрами серії подібних досліджень початку 50-х років ХХ ст. Зміни виявились складними і суперечливими, а загальний висновок такий: якщо у 50-ті роки для переважної більшості педагогів характерними були культ науки, ідеї соціального прогресу, то в подальшому ці настрої набувають все меншого й меншого розповсюдження, поступаючись прозаїчним турботам про належний рівень освіти, підвищення зарплати, створення громадських вчительських організацій. Проводячи анкетування в системі післядипломної освіти, дослідники дійшли висновку, що нині вчительська професія значно менше ідеологізована, у суспільній думці вона значною мірою втратила ореол винятковості, романтичності, що не могло не відбитися на світогляді і поведінці вчителів. Вони значно більше, ніж раніше, приділяють увагу приватному життю, розвагам, відпочинку. Водночас слід погодитися з тим, що сучасні вчителі сильніше, ніж їх попередники, орієнтовані на сучасні педагогічні технології; для них особливо важливим є вміння надихати, захоплювати учінням, налагоджувати зв'язки з молоддю і допомагати їй у досягненні цілей освіти, будувати міжособистісні відносини з підростаючим поколінням, а основною частиною професійної освіти вважається поглиблене вивчення дитячої психології.

Підвищення вимог до ефективності педагогічних проблем зумовило особливе значення, що надається шляхам і засобам доведення одержаних результатів досліджень й експериментів до кінцевого результату – школи. Та обставина, що науково-інформаційні педагогічні дослідження підпорядковані Міністерству освіти і здійснюють роботу згідно з затвердженою тематикою, надає цілеспрямованості діяльності інституту і значною мірою полегшує впровадження педагогічних досліджень у шкільну практику. При цьому участь педагогів у наукових розробках стає необхідним елементом загальної стратегії шкільних реформ у Франції.

Щорічно інститут видає «Каталог публікацій», який поширюється в усіх освітніх закладах – школах, університетах, науково-дослідних

центрах, а також надсилається приватним особам на їх прохання. Видається сім журналів, тематика яких охоплює всі види досліджень у галузі освіти. Найбільш представницьким і важливим вважається створений у 1967 році «Французький педагогічний журнал» (*Revue française de pédagogie*). Він виходить щоквартально на 200 сторінках. Кожен номер тематичний; він аналізує найрізноманітніші проблеми сучасності. Основний зміст номерів за останнє десятиріччя присвячений проблемам сімейного виховання, освіти і моральних цінностей, школи, неперервної освіти, ефективності освітньої системи, гендерному вихованню, насильству в суспільстві, расовим взаємовідносинам тощо.

Журнали «Світ освіти» (*Le monde de l'éducation*), «Історія освіти» (*Histoire de l'éducation*) публікують результати не лише французьких, а й зарубіжних історико-педагогічних досліджень. Три спеціалізовані журнали «Дидаскалія» (*Didaskalia*), «Реперес» (*Repères*), «Астер» (*Aster*) присвячені дослідженням у галузі методики викладання навчальних дисциплін, а журнал «Пошук і становлення» (*Recherche et formation*) – проблемам професійної підготовки шкільних учителів. Зазначені журнали вивчаються на курсах підвищення кваліфікації педагогів.

Теоретичні і практичні пошуки науковців, викладачів школи, управлінців освіти в останній час цілком і повністю змінили не лише проєктивне бачення сучасної школи й учителя та учня в ній, а й практично досягли вагомих показників у підготовці педагога як викладача предмета і як творчої особистості на рівні його ексклюзивної майстерності (*métier, art, maîtrise*). Такі зміни у країні зумовили Ф. Рейно і П. Тібо (*Ph. Reynaud et P. Thibaut*) назвати свою книгу «Кінець республіканської школи» («*La fin de l'école républicaine*»). Автори пишуть, що «вести мову про те, що викладач сучасної школи ідентифікується зі знанням предмета, не означає, що на цьому його місія закінчується. Упродовж життя він має саморозвивати свою педагогічну рефлексію і досягати найвагоміших результатів, передаючи ці знання учням власними вміннями, високою майстерністю. Це більш вагомо і необхідно, ніж демонструвати хитрі методи викладання свого предмета. Педагогіка завжди ризикує стати рутиною, якщо школа не стане центром культури і якщо викладачі не підтримуватимуть власну культуру і культуру власної педагогічної діяльності» [190, с. 4].

Для підвищення власної культури, в тому числі інформаційної, існувала національна програма «Інформатика для всіх». Курси комп'ютерної грамотності були організовані більше, ніж у 20 містах. Їх закінчили понад 120 тис. учителів. У країні обов'язкове лінгвістичне стажування для викладачів іноземних мов. Національний план

передбачає щорічне тритижневе перебування 1000 вчителів у відповідних країнах. Кожен заклад післядипломної освіти Франції має власну історію, географічні особливості, традиції, досягнення, творчі плани. Сьогодні система післядипломної освіти Франції спрямовує свої зусилля на подальший розвиток нових технологій навчання, зорієнтованих на особистість слухача [20]. На думку К. Корсака, досягнення зазначеної освіти Франції є доказом того, «що суспільне значення післядипломної та всіх інших варіантів безперервної освіти постійно підвищується» [62, с. 28]. Структура управління післядипломною освітою Франції характеризується чіткою централізацією. Чотирирівнева структура відображає керування процесом післядипломної освіти (див. додаток П).

Отже, післядипломна освіта Франції організовується з урахуванням принципу безперервності (навчання впродовж усього життя). Зміни на ринку праці зумовлюють необхідність створення й реалізацію короткотермінових навчальних програм підвищення кваліфікації освітян.

2.3. СТРУКТУРА І ЗМІСТ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У ФРАНЦІЇ

Накази й циркуляри Міністерства освіти, дослідження і технології Франції спрямовані на подальше підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної освіти. Особливої уваги потребує впровадження сучасних педагогічних технологій, що ґрунтується на використанні досягнень соціології, психології, вікової фізіології та інших наук про людину і враховують вікові та індивідуальні особливості слухачів. Актуальною є проблема розвитку в учителів пізнавальних інтересів, виховання потреби в знаннях і самоосвіті, формування вміння працювати з джерелами наукової інформації, відбирати з неї необхідне для загального розвитку і майбутньої професійної діяльності. Міністерство освіти країни спрямовує свою діяльність таким чином, щоб творчий учитель на курсах підвищення кваліфікації постійно шукав способи власного вдосконалення.

Наказом № 43 від 24 листопада 1994 року (протокол № 94.271 від 16 листопада 1994 р.) про підвищення професійних якостей учителя перед післядипломною освітою Франції було поставлено завдання вдосконалення професійних і моральних якостей педагогів. У зверненні до вчителів наголошувалося, що педагог – це полівалентна особистість, яка вміє навчати учнів і для неї професія – постійна еволюція.

Наприкінці ХХ століття професійні компетентності були виокремлені в закладах післядипломної освіти в 4 категорії:

- компетентність учителя молодшої ланки;
- компетентність учителя обслуговуючої праці;
- компетентність учителя-вихователя, психолога;
- компетентність учителя-класного керівника, помічника (заступника) директора школи [161, с. 11].

Розподіл на ці категорії дав змогу закладам післядипломної освіти Франції працювати оперативніше й гнучкіше. Поступово кожен з них розвивався й удосконалювався.

Екс-міністр освіти, дослідження і технології Франції К. Аллегр (С. Allègre) і делегований міністр, повірена особа у справах шкільної освіти С. Руайаль (S. Royal) вважають, що слід особливу увагу приділяти молодшій школі, оскільки вона першою зустрічає малечу, надає перші корисні поради в навчальному закладі. Учителі молодшої ланки, які підвищують власну кваліфікацію, повинні пам'ятати, що на конференціях неодноразово вказувалося про необхідність оновлення початкової школи, яка несе перед населенням відповідальність за навчальну функцію [337, с. 8].

На початковій ланці, а також у таких дисциплінах, як французька мова, історія, географія, фізичні науки і технологія, біологія і геологія, іноземна (жива) мова, пластичне мистецтво, музика, фізичне й спортивне виховання тощо педагог, пройшовши курси підвищення кваліфікації вчителів, має:

- розумітися на концепціях і поняттях, ключових методах і прийомах початкової школи;
- володіти необхідним дидактичним матеріалом з відповідних дисциплін;
- бути спроможним вибудовувати діяльність класу, враховуючи міжпредметні зв'язки;
- толерантно мобілізувати учнів класу на виконання завдань;
- використовувати здобуту інформацію, новітні інформаційні технології задля вирішення педагогічних проблем;
- допомагати учням у підготовці домашнього завдання;
- збагачувати власну культуру в різноманітних аспектах трудової діяльності [172].

Зазначені нормативні документи післядипломної педагогічної освіти Франції були спрямовані на вирішення педагогічних проблем, пов'язаних з різноманітністю учнів у класах. Взаєминам учитель – учень як на уроках, так і в позаурочній діяльності приділялася значна увага. Під

час підвищення педагогічної кваліфікації вчителям Франції роз'яснювалася офіційна позиція Міністерства освіти; вона стосувалася безпосередньо професійних і моральних якостей педагогів: враховувалося вміння вчителя вислухати учня, допомогти йому морально й психологічно, поважати його точку зору, стежити за динамікою його успіху, пропонувати йому швидкий і гнучкий вихід зі складних ситуацій, об'єднувати його індивідуальні зусилля з зусиллями учнівського колективу. Співпраця по лінії педагог – учень, на думку французького науковця Ф. Рейно (Ph. Reunaud), не має і не може мати обмежень у часі [336, с. 62 – 67]. Окрема увага приділялася гарним манерам учителя: умінню чітко, послідовно, логічно й спокійно говорити, аргументувати власну думку, адекватно використовувати необхідні жести, міміку, рухи.

Педагогічна етика вчителя у Франції розглядалася насамперед крізь призму вчителя початкової ланки, бо він першим зустрічає учнів і навчає їх. Етичність того чи іншого кроку, дії педагога можна виявити у його спілкуванні не лише з учнями, а й з іншими педагогами, адміністрацією навчальних закладів, батьками школярів, поліцією, медичними службами, просвітницькими, культурними, спортивними, релігійними організаціями, асоціаціями тощо [122, с. 111 – 128].

Одним з ключових слів у наказах Міністерства освіти, дослідження і технології Франції є «валідність». Спроможність педагога ефективно, з найменшими затратами часу і здоров'я розв'язати педагогічні проблеми, оцінюється як здатність до рішучих дій; вона розглядається не окремо, а в контексті всього процесу викладання дисциплін [216].

Розвиток професійної пам'яті під контролем Міністерства; алгоритм дій педагога, етапи його роботи, модулі, під час яких відбуваються певні коригування й зміни, тісно пов'язані з тренуванням пам'яті. Для цього у 1994 році в місті Реймс (Reims) слухачам курсів підвищення кваліфікації було запропоновано анкети плюс самооцінка професійної пам'яті, що дало змогу одержати від слухачів корисну інформацію, яка оброблялася й робилися відповідні соціологічні висновки.

Інформація стосується проблем невербальних засобів спілкування (інтонація, голос, жести, поза, міміка), питань риторики (культура мовлення), драматизації (елементи театральної педагогіки), професійної пам'яті. На думку Н. Четвертакової, формування професійної майстерності вчителя повинно враховувати таксономію цілей навчання в когнітивній сфері [145, с. 66 – 67].

Зазначене свідчить про важливість подальшого постійного розвитку, що дасть змогу педагогові почувати себе справжнім творцем навчально-виховного процесу і не розгубитися в різних життєвих ситуаціях.

Наукові дослідження французької педагогіки (Р. Бурдонкль) (R. Bourdoncle), (Ж. - П. Обен) (J. - P. Obin) у цій галузі підтвердили правильність і доцільність наказів та циркулярів. Система післядипломної освіти Франції є світською, тобто не пов'язана з розмаїттям релігій, які представлені в цій країні [317, с. 4]. Ця система має досить чітку й продуману структуру, що характеризується послідовністю. Чільне місце в ній належить післядипломній освіті (рис 2.2).

Розвиток системи післядипломної освіти Франції засвідчує якісно новий етап взаємодії й розвитку науково-педагогічної та педагогічної творчості й упровадження її результатів. Для нього характерною є тенденція до ліквідації розриву між процесами створення новітніх педагогічних ідей, інновацій і процесами їх сприйняття, адекватного оцінювання, освоєння і особливо їх швидкого практичного застосування. Післядипломна освіта країни як система займається також питанням подолання суперечності, розбіжності між стихійністю педагогічних процесів і можливістю та необхідністю свідомого керування ними [181].

Плани освітньої діяльності закладів післядипломної освіти Франції складаються з трьох модулів (загальний, конкретний, оцінний). У кожній інституції може варіюватися кількість годин, але модулі незмінні. З 1990-х років ведеться постійне опитування слухачів з метою врахування їхніх побажань, пропозицій, зауважень щодо коригувань планів освітньої діяльності [126].

Структура є своєрідною пірамідою, на вершині якої знаходиться Міністерство національної освіти, дослідження і технології, яке визначає освітню політику, керує діяльністю університетів, а ті, у свою чергу, керують роботою післядипломної освіти. Система вдосконалення вчителів охоплює діяльність навчальних закладів різної форми власності.

Загальний зміст роботи в системі післядипломної освіти має чіткий розподіл на етапи: підготовчий, основний і підсумковий. У змісті виокремлений практичний етап і психологічний базис. Підготовчий – перший етап, своєрідна організаційна стадія, коли треба прийняти слухачів, розташувати їх, познайомити один з одним, провести вхідне діагностування. У зв'язку з тим, що зазвичай курси короткотермінові, перший етап триває 1 – 2 дні. Цей час також використовують для ознайомлення педагогів з науково-методичною літературою, з новинками передової наукової думки.

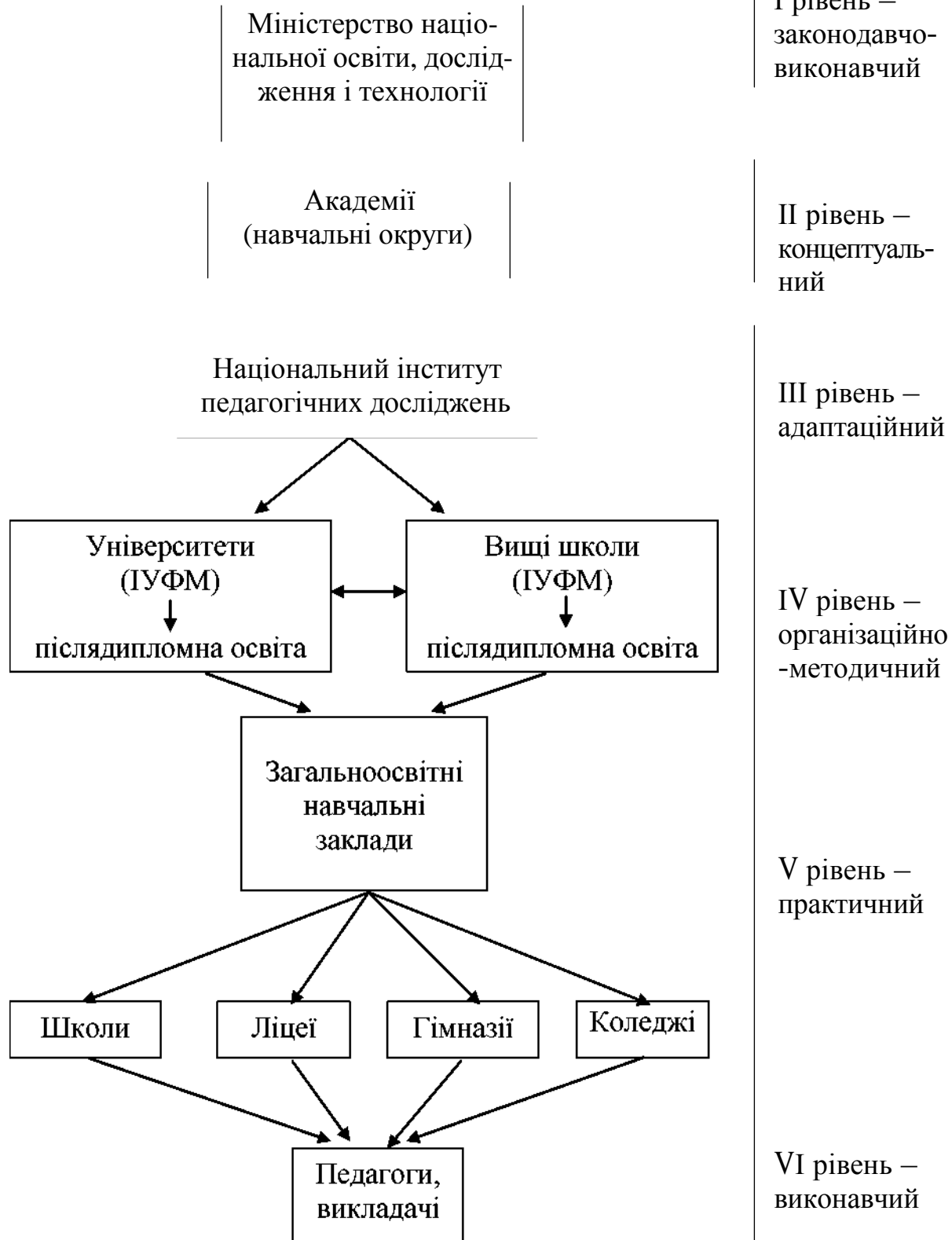


Рис. 2.2. Післядипломна освіта Франції в системі педагогічної освіти
 Джерело: авторський проект [на основі опрацювання джерел 50, с. 27 – 36, 339, с. 49 – 72].

Другий – основний етап – стадія, під час якої відбувається процес оновлення знань. Учителі відвідують практичні заняття, майстер-класи,

уроки, лекції, семінари, колоквиуми, обмінюються педагогічним досвідом. Майстер-класи зазвичай проводять досвідчені фахівці, найкращі вчителі Франції, які мають кваліфікаційний ступінь «агреже».

Цей етап триває 4 – 5 днів. Відвідування занять жорстко не контролюється, по суті це справа індивідуальна. Франція, як ліберальна, демократична держава покладається на свідомість самих учителів, які повинні розуміти, що від їхнього бажання поповнювати й розширювати знання, набувати нових умінь та навичок залежить їхня майбутня кар'єра.

Третій етап – підсумковий, під час якого проводиться вихідне діагностування, заліки, захисти творчих робіт, проектів, власних напрацювань. Французькі педагоги на підсумковій стадії проводять конференції з обміну досвідом педагогічної діяльності, круглі столи, дискусії, дебати.

Внутрішня структура організації закладів післядипломної освіти Франції виглядає так, як зображено на рис. 2.3.

Термін останнього, завершального етапу – 1 – 2 дні. На підсумкові заходи з видачею посвідчень (сертифікатів) запрошуються науковці, представники адміністрації університетів (ректорату) як члени журі. Склад журі пропонує і затверджує ректор [61]. Сертифікати про закінчення курсів зазвичай отримують усі слухачі (див. додаток Р).

Змістову парадигму як систему наукових знань про природу і суспільство; особистісний і соціокультурний досвід, які реалізуються, розвиваються і трансформуються в системі післядипломної освіти Франції, можна простежити на прикладі курсів підвищення кваліфікації вчителів під керівництвом університету Нижньої Нормандії (Université Basse-Normandie) міста Кан (Caen). Процес підвищення фахової майстерності освітян відбувається у навчальних аудиторіях, де головують досвідчені вчителі (*éducateurs-agrégés*), доценти (*maîtres de conférence*), професори (*professeurs*).

Навчальна програма зазначених курсів є документом, що визначає зміст і обсяг знань, назви тем з розподілом їх за короткотерміновим періодом навчання. Система викладу змісту матеріалу в навчальній програмі курсів підвищення кваліфікації зазначеного закладу післядипломної освіти може бути лінійною (безперервна послідовність матеріалу від простого до складного відповідно до принципів послідовності, систематичності та доступності), спіральною (неперервне розширення й поглиблення знань, умінь і навичок з певної проблеми), концентричною (повторне вивчення певних розділів, тем для глибшого проникнення в сутність явищ і процесів) та змішаною (комбінація різних систем викладу змісту навчального матеріалу).

ДИРЕКТОР

РАДА ШКОЛИ

ГЕНЕРАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР

1

Педагогічні
ресурси

Помічники
директорів

Державні службовці,

Служби"

Перший
заступник

Навчаль-
ний центр

Бібліотеки

Фінансові і
внутрішні

Другий
заступник

Партнерство з
країнами

Відеотеки

Господар-
ська служба

Заступник з
післядиплом-

Довготривалий
розвиток

Мовний
простір

Людські
і
ресурси

Заступник з
дисциплінар-
них питань

Пошук і ч, підготовка
/ Людотека творців J
(заклад, що U ставить за
мету збір і

розподл
іграшок
серед дітей)

Загальне
шкільне
навчання

Загальні
справи

Інфор^
матика^У

Дисциплінарні
колегії

Комуні-
кація

Зовнішньо-
університетсь-
ка комісія

Педагогічна
комісія

Комісія з
досліджень

Секція гігієни
та безпеки

Локальна
комісія

**Рис. 2.3. Заклади післядипломної освіти Франції
(на прикладі університету «Париж - Сорбонна»)
Авторський переклад [на основі опрацювання джерела 332].**

Курси підвищення кваліфікації відкриті для вчителів Європи та світу, вони мають високий науковий рівень завдяки досягненню науково-технічного прогресу, генералізують навчальний матеріал на основі фундаментальних положень сучасної науки, групують його навколо провідних ідей і наукових теорій, не містять надто ускладненого матеріалу, реалізують міжпредметні зв'язки, формують професійні вміння і навички освітян.

Широкий перелік лекційних тем, практичних занять уможливорює багатий вибір для самовдосконалення педагогів (див. додаток С). Органічне поєднання візуальної, аудіо- та відеоінформації значно підвищує ефективність навчання.

Під час проведення курсів важливе значення має робота з різноманітними посібниками для освітян. Посібники містять поради, дають настанови щодо проведення уроків, позакласних заходів. Актуальним для вчителів французької мови залишається подальший розвиток мовної, мовленнєвої, соціокультурної та загальнонавчальної (стратегічної) компетенцій, зорієнтованість на педагогічну творчість.

Для реалізації інформаційних технологій навчання велике значення має знання освітянами електронних педагогічних засобів навчання, зокрема електронних підручників, які відображають інформацію з використанням усього спектру даних. Французька система післядипломної освіти активно використовує не тільки текстовий матеріал, а й елементи графіки, анімації, що передбачає широкі можливості пошуку і навігації (вибору).

Особливістю роботи на курсах підвищення педагогічної кваліфікації є ознайомлення французьких учителів з низкою різноманітних коміксів, що повинні навчати та виховувати учнів (на прикладах французьких національних героїв, персонажів відомих казок тощо). Використання коміксів (*bandes dessinées*) давно стало невід'ємною частиною навчально-виховного процесу в освітніх закладах Франції.

Французькій системі підвищення кваліфікації вчителів після тижневих або двотижневих курсів властиві одноденні підсумкові заняття, так звані міні-стажування. На прикладі літнього європейського навчального закладу під керівництвом університету Лімузен (*Université Limousin*) програма подібних стажувань зазвичай дуже насичена, інтенсивна (див. додаток Т).

У процесі роботи курсів можливі зміни. Вони залежать від різних причин: коригування термінів проведення, ущільнення занять, формажорних ситуацій, пов'язаних з педагогічними, психологічними, економічними, технічними, фінансовими, природними умовами, але

адміністрація університетів, при яких проводяться курси підвищення кваліфікації, намагається дотримуватися певних незмінних, стрижневих моментів. Такими моментами є обов'язкова інтроспекція, екстраспекція й рефлексія. Завершуючи курси, учителі Франції, як правило, заповнюють таблицю, яка складається з 7 пунктів, де їм пропонується відповісти на невеликі за обсягом, але дуже змістовні запитання. Також учителям пропонується скласти модель майбутнього навчального закладу, причому це повинна бути не фантастична або абстрактна модель, а реальна, максимально прив'язана до сьогодення.

У змісті післядипломної освіти Франції простежуються зв'язки з іншими науками, зокрема з психологією, соціологією та ін. З цією метою післядипломна освіта значну увагу приділяє питанням визначення пріоритетних цілей і задля цього виокремлює головні напрями підвищення ефективності діяльності системи освіти:

- вивчати педагогічну спадщину світових, європейських, вітчизняних учених-дидактів, зокрема Р. Кузіне та С. Френе;
- розвивати інноваційність як ознаку сучасності;
- підтримувати гуманістичну спрямованість освітніх процесів;
- здійснювати психолого-педагогічний супровід;
- удосконалювати педагогічні технології [133, с. 121 – 130].

Післядипломна освіта структурно облаштована так, щоб розвивався світогляд вчителів будь-яких предметів, при цьому особливу увагу звертають на екологічний світогляд. Французи високо підносять художнє сприймання природи у процесі формування екологічних знань, умінь і навичок. Для цього педагоги мають уміти організовувати дитячу музичну творчість на основі естетичного сприймання звуків природи. Звичайно, найбільше навантаження припадає на вчителів молодшої ланки, музичного мистецтва, але педагоги інших дисциплін не стоять осторонь. Матеріалом для творчості є ритм дощу, спів пташок, шум вітру, гуркіт грому. Педагог навчається підводити вихованців до драматичного втілення образів сприйняття, наприклад до передачі у звуках і рухах таких природних явищ, як «гроза в лісі», «шум дерев» та ін. Під час курсів практикуються традиційні сезонні свята (яскравим прикладом є свято врожаю), що є синтезом усіх видів художньо-творчого освоєння дітьми навколишнього світу. Отже, французька педагогіка вбачає в цьому універсальний метод гуманізації стосунків із зовнішнім світом, природою. Багато зусиль докладають при цьому жінки-педагоги, які працюють у структурі післядипломної освіти [231, с. 5 – 35].

У Франції в системі післядипломної освіти існують різноманітні форми організації навчання, оскільки засвоєння знань слухачами

залежить не лише від методів і прийомів навчання, а й від різновидів форм організації навчальної роботи. Форма організації навчання постає як зовнішнє вираження узгодженої діяльності викладачів і слухачів, що здійснюється у встановленому порядку і в певному режимі. Післядипломна педагогічна освіта Франції має три форми – формальну, неформальну і дистанційну. Формальна – найбільш поширена серед педагогів країни, дає змогу повніше ознайомитися в теорії й на практиці з педагогічним досвідом, набути певних теоретичних і практичних знань, умінь та навичок. Така форма стимулює педагогів, деякою мірою контролює їх. Подібний вид діяльності зобов'язує вчителів об'єднуватися в міні-команди, працювати оперативно, гнучко і креативно. Під час проведення курсів учителям рекомендується діяти логічно, виважено, етапно. Наприкінці курсів від таких міні-груп очікується колективна письмова робота у вигляді творчих проектів. Творчі проекти популярні серед освітян Франції, тому що «метод проектів посідає особливе місце серед практичних методів навчання [90, с. 119]. У творчих проектах активно застосовується такий вид роботи, як заповнення таблиць. Задля ефективної роботи у школі «учитель має поставити перед учнями конкретне завдання»[88, с. 189].

Під час проведення курсів практикуються індивідуальні, парні, колективні, фронтальні форми роботи. Важливим моментом у процесі навчання є індивідуальний підхід до слухачів. Такий підхід дає змогу враховувати темп роботи кожного слухача, його підготовленість, створює можливості для диференціації завдань, контролю й оцінювання результатів, забезпечуючи відносну самостійність, але це потребує значних затрат часу і зусиль викладача. Парна робота передбачає допомогу сильного слухача слабшому і взаємодопомогу. Пари може визначити викладач, або вони можуть створюватися за бажанням самих слухачів. Склад їх може бути постійним (статичні пари) і змінним (динамічні пари). Така форма роботи дає змогу вчити кожного і вчитися кожному. Головними за парної організації навчальної праці є взаємонавчання і взаємоконтроль. Колективна або групова форма роботи полягає у спільних зусиллях слухачів щодо вирішення поставлених викладачем завдань: спільне планування роботи, обговорення і вибір способів розв'язання навчально-пізнавальних завдань, взаємодопомога та співпраця, взаємоконтроль і взаємооцінка. Групи формують з 4 – 6 осіб. Групова робота ефективніша, якщо їх очолюють капітани, які або призначені викладачем, або обрані самою групою. Фронтальні форми роботи проводяться в системі післядипломної освіти Франції з використанням проблемних запитань чи завдань, у виконанні яких

беруть участь усі учасники. Викладач при цьому керує колективним пошуком слухачів. Така робота забезпечує одночасне керівництво всіма педагогами, їх сприйманням інформації, її систематизацією й закріпленням. Водночас вона недостатньо враховує індивідуальні особливості слухачів, зокрема темп їхньої навчально-пізнавальної діяльності, рівень попередньої підготовленості.

Головна вимога при застосуванні будь-якої форми роботи – небайдужість, бажання працювати. Індивідуальні, парні, групові, фронтальні роботи, проекти, створені під час підвищення кваліфікації вчителів, не були чимось новим для педагогів на межі ХХ і ХХІ століть, бо циркуляром № 94-26 від 14 листопада 1994 року про створення проектів (Circulaire № 94-26 du 14 novembre 1994) було дано завдання кожному слухачеві створювати й презентувати педагогічні проекти [187]. Алгоритм роботи і зразки проектів були надруковані у французькій педагогічній пресі. Говорячи про проект, Міністерство освіти, дослідження і технології Франції перш за все турбується про те, щоб були прийняті до уваги такі чинники: а) інтерес до проекту з боку педагогів; б) важливість проекту на сучасному етапі; в) теоретична й практична цінність на майбутнє; г) новизна; д) послідовність, логічність, виваженість; е) валідність; є) елементи рефлексії, інтро- й екстраспекції [196, 235].

У самому проекті можуть бути різноманітні форми: їх обрання залежить від термінів проведення курсів, специфіки занять, рівня викладачів, які навчають, і вчителів, які навчаються, конкретної мети, кількості слухачів, обраної теми, навіть від погодних умов. Учителі фізичної культури, які проходять стажування під час курсів, і вчителі рідної французької мови мають різні форми й обсяг звітів, заліків, випускних робіт, і це цілком природно, хоча зовні таблиці, формуляри, що заповнюються інформацією, однакові. Так, для вчителів фізичного виховання виокремлюються найбільш вагомими для французів види спорту: велосипедний, плавання, футбол, регбі, дзюдо, фехтування і відсоток їхньої популярності в країні, порівняльна характеристика, ефективність проведення уроків з використанням елементів цих спортивних ігор тощо; для вчителів французької мови – ефективність проведення уроків з використанням технічних засобів навчання, комплексний підхід до вивчення мови, рівень мотивації учнів і шляхи його підвищення, ступінь інтеграції (міжпредметні зв'язки) [236].

«Про яку б форму ми не говорили, найважливішою умовою є свідомий підхід до справи», переконаний французький дослідник А. Прост (A. Prost) [325, с. 7 – 12]. Він вважає, що «форма виступає

певною оболонкою, всередині якої вибудовується механізм дій» [326, с. 32 – 34]. Цей механізм являє собою не тільки вищезазначені індивідуальну, парну, групову фронтальну форму роботи, а також індивідуальне, парне й групове виправлення помилок, коригування дій під керівництвом досвідченого наставника-науковця в чітко вибудованій системі. Оцінювання й самооцінювання виступають «не додатком, а складовою роботи на курсах підвищення кваліфікації педагогів Франції» [345, с. 3].

Говорячи про форми роботи, слід знати, що форма звертання до директора навчального закладу, його заступників, ради школи, науковців, експертів, психологів слухачами під час стажування може бути усна або письмова. Одержана корисна і своєчасна інформація відкриває простір для подальших кроків, залишає час для маневрувань, припущень, педагогічних експериментів, інтерпретації, аналізу й синтезу.

Робота педагогів Франції на курсах підвищення кваліфікації починається з реєстрації, а потім здійснюється вибір теми, яку повинні дослідити слухачі. Зазвичай пропонується декілька тем до майбутніх статей, робіт, проектів. Майбутні праці мають бути виконані такими, щоб вони викликали у колег полеміку і так чи інакше були пов'язані з майбутнім. Крім того, бажано показувати у проектах міжпредметні зв'язки. Обравши цікаву й корисну тему, слухач курсів обов'язково радиться з колегами, викладачами, одержує поради й рекомендації. Якою б не була обрана тема, робота над нею не повинна закінчуватися з завершенням курсів, а тривати у напрямі збагачення новими напрацюваннями, відкриттями, дослідженнями. Розкриваючи тему, учителі мають показати рівень своїх знань, умінь та навичок, висловити власну позицію, поглибити професійні компетенції. Наприклад, учитель обрав тему «Драматична експресія на уроках іноземної мови» тому, що вона йому близька; не дуже поширена у педагогічних колах, а вчителю цікаво дослідити елементи драматургії на уроках. Тема дотична до дисциплін циклу мистецтвознавства, а також до аматорського театру [327]. Міжпредметні зв'язки так чи інакше простежуються в роботі; набувають своєї значущості й важливості. Важливе значення для роботи має документальне підтвердження. Звичайно, не обходиться без консультацій з працівниками університетів, де відбувається стажування, які підказують напрями й етапи роботи. По-перше, слухач визначає для себе обсяг праці, план, структуру, список використаних джерел. По-друге, бібліографічний список – це синтез наукової, методичної, практичної, документальної інформації в певній пропорції. Недоречно

обирати лише один вид джерел, бо в цьому випадку робота буде певною мірою обмеженою й неповною. План роботи може бути простим або складним, у вступі повинна простежуватися актуальність дослідження, мета, завдання й етапи. У першій, теоретичній частині бажано відмовитися від загальних фраз на кшталт: «Кажуть, що педагоги не займаються належним чином спортом» або: «Учні не вміють швидко читати». Такі фрази не є конкретними, вони ні до чого не зобов'язують. Абстрактність може призвести до того, що вчитель не зможе відповісти на курсах на конкретне запитання викладача університету. Будь-яке твердження в роботі слухачеві необхідно довести за допомогою конкретних цифр, дат, прізвищ тощо.

У своїй роботі французький педагог застосовує різноманітні форми опитувань, анкет, що збагачують її, додають нових барв до палітри його дослідження. Слухачеві курсів пропонується зазвичай сім етапів роботи (підготовчий, настановний, основний, допоміжний, завершальний, підсумковий, рефлексійний).

Важливим моментом, на погляд Б. Мішонно (B. Michonneau), є гармонійне поєднання в роботі слухача теорії й практики [295, с. 50 – 51]. Теорія повинна спиратися на солідну наукову базу; у списках використаних джерел – орієнтир на перевірені часом праці науковців, письменників, діячів культури й мистецтва. Практика доповнює та перевіряє теорію.

У висновках важливо порівняти реальні результати з очікуваними; знову оцінюється валідність гіпотези, її актуальність, природність, гнучкість. Статистичний аналіз нерідко обмежується невеликою кількістю цифр, тому в загальних висновках результати педагога слід розглядати як конкретні, ситуативні, а не глобальні й універсальні.

Оцінюючи зміст роботи на курсах підвищення кваліфікації вчителів у Франції, слід додати, що слухачам постійно пропонуються готові, розроблені зразки проектів, моделей, які вони можуть використовувати [269]. Однією з таких моделей є модель структури пам'яті. Вона складається зі вступу, теоретичного дослідження, експерименту, аналізу й інтерпретації експерименту, завершення (висновків) і додатків. Уперше така модель з'явилася в Реймсі (Reims) у 1994 році. Через три роки в цьому місті з'являється орієнтовний перелік тем, які можуть обрати собі слухачі для курсових робіт (учителі-словесники, математики, історики, географи, учителі музики тощо). Професійна пам'ять, шляхи її покращення – завжди у центрі уваги.

Професійні обов'язки пов'язані з проблемою полівалентності вчителя у сучасних умовах. У педагогічному тлумачному словнику французької

мови наводиться така дефініція полівалентності: «Полівалентний учитель – це людина, яка викладає багато дисциплін, підвищуючи свій рівень» [213]. Сучасний підхід до тлумачення полівалентності вбачається у спроможності педагога не тільки викладати багато дисциплін, а й у здатності працювати за різними навчальними програмами, у вмінні органічно об'єднувати їх, творчо опрацьовувати, досягаючи при цьому позитивних результатів. Полівалентний педагог – досвідчений майстер, тому завдання для молодих учителів – максимально наблизитися до пристойного рівня обізнаності, компетентності. Згідно з опитуванням, проведеним у 2009 році, у Франції 34 % молодих учителів мали труднощі, пов'язані з викладанням математики, 40 % – рідної французької мови, 44 % – історії, географії й пластичного мистецтва, 47 % – фізики, хімії та біології, 52 % – музики [184, с. 4]. Це не означає, що вищезазначені предмети французькі педагоги засвоїли недостатньо. Справа в іншому – у зміні епох, нових викликах французького суспільства, посиленні міграційних процесів, рівні культури учнів.

Зміст післядипломної освіти педагогічних працівників Франції, таким чином, виступає чітко вибудованою системою наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових здібностей слухачів, удосконалення їх практичних й теоретичних методів і прийомів навчання, морально й психологічно готує вчителів до змін у суспільному житті Франції.

У французькій системі післядипломної освіти напрацьовано певний досвід, яким педагоги діляться зі світом. Це, насамперед, експериментальна діяльність викладачів і слухачів, розробка кліше опитувань, тестів, пам'яток, анкет. Ці напрацювання не є чимось сталим, вони доповнюються, удосконалюються. Орієнтовні теми для творчих робіт слухачів також можна розглядати крізь призму досвіду. Вони розподілені відповідно для вчителів рідної французької мови і літератури, іноземної мови (найчастіше – англійської і німецької), а також для вчителів математики, фізики, хімії, біології, географії, громадянського виховання, музики, пластичного мистецтва тощо. Поряд зі звичайними темами можна зустріти оригінальні, наприклад «Гумор у школі», «Рольова гра у школі» та інші.

Французи пишаються тим, що вони постійно діляться досвідом з країнами-сусідами: Бельгією, Люксембургом, Німеччиною, Швейцарією, Великою Британією, Іспанією. Особливо тісні стосунки у Франції з Бельгією, одна з офіційних мов якої – французька [55]. Відсутність мовного бар'єру, приблизно однаковий рівень економічного розвитку,

спільні інтереси вчителів, сусідство територій сприяють обміну педагогічними поглядами, що відбувається під час обміну делегаціями. Розвинуті інтернет-технології допомагають знайти й обмінятися інформацією швидко й мобільно. Французька післядипломна освіта пропонує свій досвід франкомовним країнам. У світі зараз існує 47 країн, першою офіційною мовою яких є французька. Франкофонія – поняття близьке й дороге кожному французькому педагогові. У кожній франкомовній країні є представник Франції, в обов'язки якого входить популяризація французької мови, французького стилю життя. Особлива увага приділяється франкомовному Квебеку. Р. Бібо (R. Vibaut), відповідальний за співробітництво товариства «Франція-Квебек» (France-Quebec), діє як представник Міністерства освіти Квебека.

Офіційне запровадження післядипломної освіти у Франції було розпочато у 1971 році. Інтернет для вчителів і школярів, який почав активно впроваджуватися з кінця ХХ століття, став рушійною силою обміну досвідом. Прямі інтернет-конференції, бесіди, круглі столи в режимі on-line стали впроваджуватися спочатку в Парижі (Paris), а потім у Нанті (Nantes), Тулузі (Toulouse), Монпельє (Montpellier) та інших містах Франції [322].

Французькі педагоги не можуть показати зараз Європі й світові видатних учителів-новаторів рівня С. Френе, Р. Кузіне, тому вони «завойовують» європейський і світовий освітній простір не велетнями вчительського мистецтва, а плідною, креативною колективною роботою [341].

Як зазначає К. Ролло (C. Rollot), «освітяни Франції, працюючи в системі післядипломної педагогічної освіти, накопичують власний досвід, запроваджують зарубіжний, водночас намагаючись бути незалежними та автономними» [337, с. 8].

Французи під словом «досвід» розуміють не тільки багаж знань, умінь, навичок, а й способи та види реагувань на ту чи іншу подію, явище. Досвідчені фахівці за лічені секунди здатні відрізнити кукіль від пшениці, головне від другорядного. Про педагогічні події, явища у Франції пишуть засоби масової інформації, а про ступінь кваліфікації педагога судять як про спроможність ефективно працювати й співпрацювати з учнями. Досвід французьких педагогів розглядається в площині: 1) різноманітних видів навчальної діяльності; 2) розмаїття заохочень, подяк, вітань; 3) вибору видів попереджень, зауважень, покарань; 4) ефективного впливу на учнів; 5) виявлення егоїзму в позитивному сенсі цього слова.

Доречно звернути увагу на позитивний досвід французької післядипломної педагогічної освіти у драматизації (елементи театральної педагогіки), риторики (культура мовлення), невербальних засобах спілкування (інтонація, голос, жести, поза, міміка), а також розвитку професійної пам'яті. Головним у системі неперервної освіти Франції є девіз: «Поки ти працюєш над собою, удосконалюєш себе, – ти вчитель». Підвищення кваліфікації не етап, фрагмент життя, а саме життя. Французький досвід говорить про необхідність підвищувати власний фаховий рівень протягом усієї життєдіяльності, де «теоретична й практична підготовка вчителів в ідеалі – одне нерозривне ціле» [89, с. 165].

Сукупність цих принципів у змозі забезпечити успішне виконання завдань, добір змісту, методів і форм роботи. Єдність принципів навчання потребує від адміністрації закладів післядипломної освіти, а також від викладачів і слухачів уміння використовувати їх у взаємозв'язку, з урахуванням конкретних можливостей і умов [84, с. 9 – 16].

Як зазначає Л. Зязюн, позбавлення ідеологічних стереотипів та утисків уможливорює участь у європейському та світовому полілозі культур, що охоплює й освітню галузь як єдине джерело соціального, культурного і професійного розвитку вчителя [51]. У системі післядипломної освіти має значення інформування слухачів про їхні успіхи, можливість порівняти свою роботу з роботою вчителів інших міст Франції, а також з педагогами провідних європейських країн.

Отже, становлення і розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів у Франції є цілеспрямованим процесом, здатним суттєво підвищити фаховий рівень освітян.

РОЗДІЛ ІІІ

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ У ФРАНЦІЇ ТА УКРАЇНІ

3.1. ПІДХОДИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ

Питаннями підвищення кваліфікації вчителів в Україні займалися видатні діячі вітчизняного освітнього руху: А. Макаренко, І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський та інші, які наголошували на важливості суспільної значущості вчителя, його високої професійної підготовки, здатності позитивно впливати на підростаюче покоління. В. Андрущенко, С. Гончаренко, Т. Десятов, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кремень, В. Олійник розглядають процес поглиблення кваліфікації вчителів в Україні як ефективний засіб поліпшення не тільки фахових знань, умінь і навичок, але й покращення загальнокультурного рівня освітянина [35, 36 – 38, 48, 99].

Разом з тим Є. Голобородько вважає, що «сучасний статус учителя має бути перенесений на одне з перших місць серед функціональних різнорівневих суспільних систем» [19, с. 28]. Педагогічною майстерністю освітян займаються заклади післядипломної освіти [40].

Українські інститути післядипломної педагогічної освіти є державними вищими навчальними закладами ІІІ – ІІІІ рівнів акредитації, що забезпечують підвищення кваліфікації та перепідготовку педагогічних і керівних кадрів освіти, здобутої в закладі освіти і досвіду практичної роботи, удосконалення професійних знань, умінь за спеціальністю.

Перші інститути післядипломної освіти в Україні виникли у 30-х роках ХХ століття. У 40 – 50-х роках всі обласні центри України мали державні інститути, що забезпечували педагогічну перепідготовку вчителів.

Відповідно до статті 47 Закону України «Про освіту» та згідно з рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 17 серпня 2000 року міністром освіти і науки України В. Кременем було затверджено Положення про республіканський (Автономної республіки Крим), обласні та Київський і Севастопольський міські інститути післядипломної педагогічної освіти і рекомендовано це Положення місцевим органам управління освітою і наукою для організації створення та діяльності інститутів післядипломної педагогічної освіти. Положення

про обласні інститути вдосконалення вчителів УРСР, затверджене наказом Наркома освіти УРСР від 21 лютого 1939 року № 1203, Положення про міський інститут удосконалення вчителів, затверджене наказом Наркома освіти УРСР від 22 травня 1939 року № 2502 і Положення про обласний (міський) інститут удосконалення вчителів, затверджене рішенням колегії Міністерства освіти УРСР від 10 лютого 1971 року визнати такими, що втратили чинність.

Інститути післядипломної педагогічної освіти є складовою загальної системи післядипломної освіти України. Вони здійснюють свою діяльність згідно з Конституцією України, Законом України «Про освіту», Положенням про республіканський (Автономної Республіки Крим), обласні та Київський і Севастопольський міські інститути післядипломної педагогічної освіти, власними статутами, іншими нормативно-правовими актами в галузі освіти України.

Статут інституту затверджується місцевими органами державної виконавчої влади та органами місцевого самоврядування. Інститут координує й вивчає діяльність районних (міських) методичних служб, надає їм методичну й консультативну допомогу, організовує науково-методичне забезпечення системи педагогічної освіти регіону.

Замовниками підвищення кваліфікації педагогічних кадрів є Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Міністерство освіти Автономної Республіки Крим, управління освіти і науки обласних, Київської і Севастопольської міських державних адміністрацій, заклади освіти.

Наукове і методичне забезпечення післядипломної педагогічної освіти здійснюють Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України та Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти Національної академії педагогічних наук України, який наразі має назву Університет Менеджменту освіти.

Інститути безпосередньо підпорядковуються відповідно Міністерству освіти Автономної Республіки Крим, управлінням освіти і науки обласних, Київської і Севастопольської міських державних адміністрацій. У частині нормативно-правового забезпечення – Міністерству освіти і науки, молоді та спорту України, з питань науково-методичного забезпечення системи загальної середньої освіти – Центральному інституту післядипломної педагогічної освіти Національної академії педагогічних наук України.

Ліцензування, атестацію та акредитацію інститути проходять у встановленому чинним законодавством порядку.

Відповідно до Законів України «Про освіту» [45, с. 11 – 38], «Про вищу освіту» [43, с. 5 – 12], «Про загальну середню освіту» [44, с. 103 – 126] та ін. внесено зміни до Положення про республіканський (Автономної Республіки Крим), обласні, Київський і Севастопольський міські інститути післядипломної педагогічної освіти.

Таким чином, нормативна база є тією міцною основою, на якій базується наукове і методичне забезпечення системи післядипломної педагогічної освіти регіонів України. Підвищення кваліфікації керівних кадрів і педагогічних працівників освіти здійснюється на базі освітніх закладів теоретичних і прикладних досліджень у галузі освіти, їх упровадження в практику освітньої системи. Нормативно-правове забезпечення дає змогу оптимізувати періодичність та терміни підвищення кваліфікації [112, с. 9 – 10].

Структура інституту визначається власником за поданням ректора (директора) відповідно до Положення про державний вищий заклад освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України, статуту інституту з урахуванням специфіки і потреб 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, у тому числі філії. Інститут може мати у своєму складі підрозділи перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів, лабораторії, навчально-методичні кабінети, бібліотеки, обчислювальні центри, навчально-виробничі та творчі майстерні, навчально-дослідні господарства, виробничі структури, видавництва, заклади культурно-побутового призначення та інші підрозділи, діяльність яких не заборонена чинним законодавством.

Під структурою ми розуміємо спосіб упорядкування, спільного існування елементів у межах системи. Організація процесу навчання в системі підвищення кваліфікації – це закономірна низка елементів у просторі та часі, що визначає закономірне співвідношення обсягу їх інтенсивності, погодженості усіх основних функцій.

Структурований процес навчання обумовлює взаємодію навчального процесу закладів підвищення кваліфікації із зовнішнім середовищем, визначає його якісні особливості. Вітчизняні вчені зазначають, що у будь-якій системі набір елементів, що створює її змістовий аспект, переважно визначає її властивості, особливості, кінцевий результат функціонування, не є єдиним чинником впливу на якісні параметри певної системи; велике значення у визначенні специфіки системи відіграє її структура. Осмислення особливостей структури процесу

навчання дає нам можливість максимально точно визначити особливості організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів з метою його вдосконалення. Місце післядипломної освіти України в системі педагогічної освіти зображено на рис. 3.1.

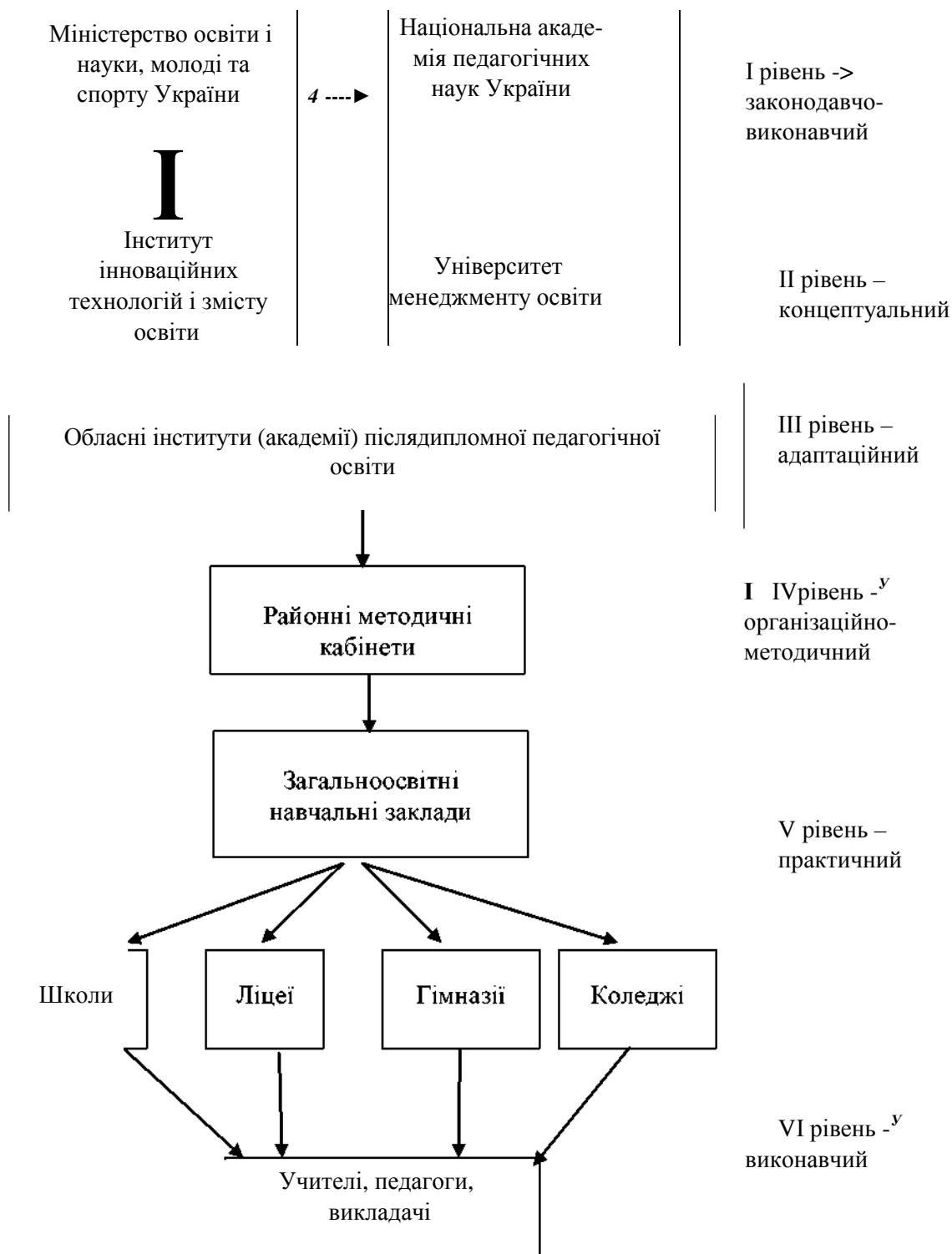


Рис. 3.1. Місце післядипломної системи педагогічної

освіти України в

освіти

Джерело: розроблено автором [на основі опрацювання джерел 78, 80, 86, с. 4 – 6].

Наше завдання полягає у виявленні особливостей елементів структури процесу навчання, характеру їхніх взаємозв'язків, що забезпечують їх входження до системи та упорядкування останньої. Найголовніше – збереження цілісності й неушкодженості процесу навчання. Про освітні проблеми, негаразди та шляхи їх усунення, як зазначає К. Корсак, «висловлюються переважно самі ж освітяни» [60, с. 5].

Щоб визначити місце кожного з елементів у межах одного цілого за тією роллю, функціями, які вони виконують, слід виокремити особливості елементів і через функціональну характеристику з'ясувати місце кожного.

До номенклатури елементів структури процесу навчання віднесемо: цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольньо-регулювальний, оцінно-результативний [58].

Цільовий компонент процесу навчання педагогів у системі підвищення кваліфікації – це усвідомлення учасниками процесу навчання (слухачами, методистами, викладачами) мети та завдань вивчення проблеми, навчального модуля, курсу та навчання в цілому, його впливу на підвищення кваліфікаційного рівня фахівця та особистісного вдосконалення.

Якщо взяти до уваги, що мета – це ідеально передбачений кінцевий результат діяльності, що відбувається, то визначення мети або системи цілей субординує весь процес навчання. Особливість ролі цільового компонента у процесі навчання обумовлена тим, що всі компоненти процесу навчання функціонують відповідно до встановленої мети. У разі неузгодженості не можна говорити про цілісність процесу навчання і діяльність його учасників не даватиме бажаного результату. Особливість цільового компонента в навчанні педагогів полягає в тому, що для дорослої людини, фахівця, професіонала навчання тільки тоді набуває сенсу, коли він сам бере участь у реалізації всіх його компонентів. У системі підвищення кваліфікації ми відмічаємо такий механізм цілевизначення, при якому пріоритет належить як слухачу, так і викладачу [59].

Цілі навчання є соціально детермінованими. Українське суспільство, система освіти, працівниками якої є педагоги, визначають і узгоджують вимоги до рівня освіченості, професіоналізму та кваліфікації фахівців [129]. Ці вимоги ґрунтуються на сьогоденних та майбутніх потребах держави і зумовлені соціально-економічним розвитком країни, рівнем розвитку науки взагалі та психолого-педагогічних наук зокрема, практичної освітньої діяльності тощо [68, 72, 73].

Навчання для дорослої людини є не метою, а засобом вирішення життєвих і професійних проблем. Вони детермінують цілі навчання педагогів, а їх обсяг, рівень, якість перебувають у залежності від проблем життєдіяльності. У структурі навчання його цілі обумовлені особистими проблемами слухачів [74].

Ми вважаємо, що днією з особливостей цільового компонента процесу навчання є те, що мета навчання фахівців – слухачів у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів потребує багаторівневої диференціації та конкретизації. При вивченні певного курсу, навчального модуля постає питання диференціації. Воно може виникнути навіть до проведення конкретного заняття. Диференціація передбачає врахування реального освітнього рівня слухачів, досвіду практичної педагогічної діяльності, освітніх потреб, умінь та навичок самостійної і самоосвітньої роботи. Забезпечити диференціацію цілей навчання вчителів у системі підвищення кваліфікації можливо на основі глибокого аналізу практики педагогічної діяльності, її регіональних та місцевих особливостей, тенденцій розвитку.

Як свідчить досвід роботи закладів післядипломної освіти, виявлення освітніх потреб слухачів шляхом використання широкого спектру соціологічних методів та психолого-педагогічних досліджень підвищує результативність процесу навчання. «Залучення слухачів до формування цілей і завдань процесу навчання, передбачення його наслідків і прогнозування майбутнього процесу – ось успішний алгоритм дій закладу післядипломної освіти», вважає Б. Набока [85, с. 37 – 39].

Вирішальне значення в системі підвищення кваліфікації має безперервність, наступність та послідовність етапів, циклів навчання. Процес навчання можна розглянути як відкриту систему, у якій серед стимулюючого, мотиваційного, змістового, операційно-діяльнісного, контрольного-регулювального, оцінно-результативного компонентів перший відіграє ледь не найважливішу роль, тому що навчання слухачів – свідоме. Більшість педагогів, що навчаються в системі підвищення кваліфікації, усвідомлюють потребу в удосконаленні своїх знань їх актуалізації. Не поодинокими є випадки, коли педагогічні працівники, почувши слова «структура», «структуризація», «структурність», вважають, що вони можуть бути готовими рецептами в їх роботі. Структура не може бути універсальною вказівкою, методичною розробкою, поурочним планом або незмінним сценарієм виховного заходу, структура повинна розглядатися як елемент, «гвинтик» у системі навчання і виховання, що в майбутньому може доповнюватися, видозмінюватися, поліпшуватися. Талановиті, креативні вчителі, беручи

структуру як окремий компонент, здатні генерувати нові ідеї, підходи, пропонуючи нові тлумачення та інші форми роботи [138, 139]. Креативність педагога, на думку С. Гончаренка, спонукає його до пошуку оптимальних методів і прийомів у його співпраці з учнями [22, с. 3 – 4].

Проведене нами дослідження свідчить, що найважливішою функцією стимулюючо-мотиваційного компонента навчання в системі післядипломної освіти є пробудження власних сил, здібностей та можливостей педагога, їх активізація і спрямування на організацію та здійснення власного навчання. Завдяки усвідомленню слухачем своєї індивідуальності, неповторності, відчуття власного авторства визрівають стійкі позитивні мотиви навчання, що рухають його не тільки під час підвищення кваліфікації на курсах, а й у міжкурсовий період.

Процес навчання – не тільки відкрита, а й динамічна система, у ньому постійно відбуваються зміни, доповнення, переосмислення, переоцінка. Ці рухи зумовлюють не тільки прямий, а й зворотний зв'язок компонентів навчання. Так, під впливом змісту навчання, що може відповідати (або не відповідати) реальним потребам слухачів, можуть коригуватися і змінюватися мотиви їхнього навчання. Форми й методи навчання в змозі більшою або меншою мірою активізувати слухачів, а отже, сприяти (або гальмувати) виробленню позитивної мотивації до навчання. Результати навчання безпосередньо впливають на мотивацію практичної діяльності й на мотивацію наступних циклів, етапів навчання педагогічних працівників.

У єдності стимулювання і мотивації полягає сутність функціонування цього компонента процесу навчання.

Навчання в системі підвищення кваліфікації педагогів являє собою поєднання змісту викладання і змісту учіння. Функції цього компонента здійснюються в загальнокультурному, фахово-кваліфікаційному та функціональному напрямках [29]. Поліфункціональність і особливість змістового компонента навчання зумовлена основною метою освіти взагалі і підвищення кваліфікації вчителів зокрема, тобто необхідністю формування і розвитку різнобічної гармонійної особистості.

Змістовий компонент процесу навчання є втіленням змісту діяльності з метою досягнення визначених завдань і цілей. Цілі зумовлюють зміст діяльності, вони спрямовують процес навчання. Відповідність змісту діяльності визначеним цілям забезпечуватиме більшу вірогідність досягнення бажаного результату. Ефективність навчання фахівців стоїть на першому плані, тому цілком можливий зворотний зв'язок, коли через мотивацію зміст навчання впливає на формування цілей. Цей вплив

може реалізуватися під час проведення зі слухачами попередніх бесід, ознайомлень з програмними документами, методичними рекомендаціями тощо [94].

Навчальні програми та плани підпорядковуються цілям, які можуть бути загальними, індивідуальними, але в будь-якому разі вони диференційовані, й відповідно диференційованим повинен бути й зміст освіти [91]. Диференціація, на нашу думку, передбачає варіативність навчальних планів і програм, їх побудову з обов'язковим урахуванням освітніх проблем слухачів, їхнього кваліфікаційного та загальнокультурного рівня, здібностей, досвіду й можливостей (див. додаток У).

Процес навчання впливає на інші компоненти, але найбільше – на операційно-діяльнісний. По суті, останній компонент є засобом реалізації змісту навчання й тим самим він розкриває способи досягнення цілей і завдань діяльності учасників навчального процесу. Адекватно обрані форми і методи діяльності сприятимуть найповнішому розкриттю її змісту, а отже, забезпечать ефективність навчання фахівців [97, 98].

Вибір форм і методів навчання в системі підвищення кваліфікації показує, що виключення слухача з процесу може негативно позначитися на результатах навчання, бо саме слухач є основною, рушійною силою цього процесу. Від нього залежить, які форми й методи він обере – стаціонарну чи індивідуальну форму навчання, звичайний чи поглиблений метод опанування навчального курсу тощо.

Навчальний процес у закладах післядипломної освіти – це взаємодія, взаємоучіння, взаємозбагачення, взаємний вплив, співавторство і партнерство. У будь-якому разі означений остаточний вибір слухача має бути узгоджений з куратором, адміністрацією і спрямований на полегшення його навчання. Така узгодженість має бути досягнута за умови створення відповідної атмосфери, мікроклімату, що ґрунтується на взаємоповазі, взаємодовірі і взаємодопомозі.

Контрольно-регулювальний компонент процесу навчання в післядипломній системі передбачає одночасне здійснення контролю за ходом роботи, виконання встановлених завдань викладачами та організаторами навчання і самоконтролю слухачами за успішним здійсненням свого учіння, за відповідністю його визначеним цілям.

Специфіка цієї галузі освіти спонукає до пошуку особливих форм і методів контролю, де провідна роль належить самоперевірці, самоконтролю. Цей компонент забезпечує зворотний зв'язок, одержання інформації про хід вирішення завдань викладання й учіння і, виходячи з

цього, особливої цінності набувають діалогові форми і методи як навчання, так і контролю. Опитування, співбесіда, обговорення, диспут, засідання за круглим столом дають можливість усім учасникам процесу висловити власну думку, запропонувати вирішення проблеми, продемонструвати рівень своїх знань, умінь та навичок. Такі форми роботи створюють умови для порівняння власних уявлень, досвіду, думок, припущень, ідей, перевірки їх істинності, раціональності, практичності з тими самими якостями колег. Зворотний зв'язок зумовлює необхідність доповнення, коригування, регулювання процесу навчання, його змісту та організації, тобто навчального процесу закладів освіти, спрямованого на підвищення рівня професійної компетентності вчителів, їхнього різнобічного особистісного розвитку. На основі критичного аналізу практики педагогічної діяльності, власного педагогічного досвіду, рефлексії, зіставлення набутого та наявного з цілями навчання і життєдіяльності здійснюється самокорекція, саморегулювання своїх дій.

Названий компонент є не тільки результатом дій попередніх компонентів, а ще й здійснює зворотний вплив на операційно-діяльнісний і змістовий компоненти, а через них – на мотиваційний і цільовий [113].

Оцінно-результативний компонент процесу в системі післядипломної освіти, як і попередній, суттєво відрізняється від подібного у середній та вищій школі. Оцінки «задовільно», «добре», «відмінно» мають для дорослої людини виключно формальний характер, вони не є реальним стимулом для діяльності, як для школяра чи студента. Навчання для дорослих – не основний вид діяльності, а тому він є не метою, а засобом вирішення проблем. Актуальною стає не оцінка з боку дорослих, а самооцінка. Сутність оцінювання полягає у визначенні ступеня досягнення цілей процесу навчання, тобто визначається, наскільки процес був ефективним для слухача і як він сприяв досягненню цілей. На цій основі виявляються позитивні чи негативні сторони викладання, що у подальшому мають бути враховані у формуванні цілей наступного циклу, етапу навчання. Результативність навчання проявляється у спроможності освітян уміло застосовувати набуте у своїй практичній діяльності, удосконалювати себе. Результат навчання є віддаленим у часі й потребує ретельного вивчення, з'ясування того, що дійсно принесло користь учителю й учням, а що залишилося неефективним або малоефективним.

Затребуваність знань також є дуже важливим показником успіху. Оцінка результатів навчання – підґрунтя для подальшої трудової діяльності слухачів.

Структура процесу – не тільки його компоненти, а й зв'язки між ними, тому все слід розглядати у взаємозв'язку і взаємозалежності. Зв'язок є закономірним і здійснюється за логікою, що ґрунтується на закономірній обумовленості компонентів один одним. Така структура не є сталою, вона динамічна й має реагувати на виклики часу, на зміни, що свідчать про відкритість системи. Відповідно до особливостей навчання дорослих ті чи інші компоненти процесу застосовуються більшою або меншою мірою, видозмінюються їх функції: контроль може змінитися самоконтролем, регулювання – саморегулюванням тощо. Це свідчить про вимогу творчого підходу, який забезпечить удосконалення процесу навчання в системі післядипломної освіти [104, 106].

Післядипломна освіта педагогічних працівників в Україні, як і в кожній країні, повинна виконувати три взаємопов'язані функції:

- 1) компенсаторну (ліквідація прогалів у базовій вищій освіті);
- 2) адаптивну (оперативна підготовка й перепідготовка до змін у виробничому й суспільному житті);
- 3) розвивальну (забезпечення загальнокультурного розвитку, збагачення науковими знаннями, задоволення пізнавальних інтересів та духовних потреб особистості) [30, с. 78 – 79].

Виходячи з зазначених функцій, нині пропонуються три основні форми роботи: очна, заочна та очно-дистанційна. Очна форма або стаціонарна існує в Україні понад 70 років, тобто з початку створення обласних інститутів удосконалення кваліфікації вчителів. Заочна форма або індивідуальна, почала впроваджуватися в практику значно пізніше, у 70-х роках ХХ століття. Але час не стоїть на місці, і відповідно до нової філософії освіти педагог є не тільки транслятором, передавачем інформації й досвіду, а й стимулятором пізнання й розвитку учнів [42]. У зв'язку з цим, а також з розвитком науково-технічного прогресу виникає необхідність пошуку інших форм післядипломної освіти, і цією формою все частіше стає очно-дистанційна. Пріоритетним напрямом у підвищенні якості навчального процесу в інститутах післядипломної освіти ця форма організації навчання стала поширюватися з 2006 року, хоча теоретичний базис цього був закладений на початку ХХІ століття.

Очно-дистанційне навчання є глобальним явищем освітньої та інформаційної культури, інтегральною, гнучкою та гуманістичною формою системи неперервної освіти і в змозі забезпечити:

- поєднання елементів очного, заочного та вечірнього навчання слухачів на основі сучасних інформаційних технологій, зокрема комп'ютерних;

– широкий доступ особистості до кращих вітчизняних, європейських та світових освітніх ресурсів;

– одержання освітньої, професійно орієнтованої та особистісно-значущої інформації педагогічним працівником упродовж його життєдіяльності;

– послідовність реалізації змісту підвищення кваліфікації під час очної та дистанційної складової навчання;

– самонавчання, самостійну роботу найбільш доступним способом [71, с. 5 – 36].

Організуючи роботу зі слухачами за очно-дистанційною формою навчання, методисти, куратори груп, завідувачі науково-методичними лабораторіями, науково-педагогічні працівники кафедр дотримуються традиційних принципів, наприклад:

– урахування стратегічної мети підвищення кваліфікації, формування конкретних цілей, змісту (модуля) навчання відповідно до вимог професійно-кваліфікаційних характеристик до посад;

– диференціації та поглиблення змісту навчальної інформації, раціоналізації та її ущільнення;

– варіативності, адаптованості, гнучкості навчання;

– максимальної інтеграції змісту навчання та професійної діяльності слухачів;

– демократичності в управлінні навчанням, у межах якого реалізується партисипативний стиль (спільне розв'язання професійних проблем, активна участь слухачів в організації навчального процесу та в самооцінці навчально-виробничих досягнень та ін.);

– рефлексивної креативності навчання (самонавчання, індивідуально-творчий підхід до засвоєння знань і використання нових освітніх технологій);

– неперервності навчання, продовження в часі, термінах, що супроводжується постійною допомогою та підтримкою навчання слухачів науково-педагогічними працівниками та ін.;

– прогностичної спрямованості, науковості, цілісності та спадкоємності, доступності, раціональності, економічності, інтегративного характеру інформації;

– педагогічного моніторингу, діагностики та корекції, індивідуалізації, диференціації навчання;

– урахування фактичних знань і вмінь, потреб і запитів слухачів.

Крім традиційних, застосовуються нетрадиційні принципи проектування системи дистанційного навчання, які за Т. Десятовим, характеризуються «гнучкістю, модульністю, паралельністю, дальністю,

асинхронністю, охопленням, рентабельністю, діяльністю викладача, діяльністю того, хто навчається, та використанням нових інформаційних технологій» [31, с. 75 – 80].

Модель очно-дистанційної форми підвищення кваліфікації як система методів та організаційних форм навчання визначає структуру типового навчального плану, який може складатися з окремих блоків-модулів: «Соціально-гуманітарна підготовка» (18 – 20 % від загальної кількості навчальних годин), «Професійно орієнтована та фахова підготовка» (70-62 %), «Блок заходів з організації, контролю та атестації» (12 – 18 %) [190].

У змісті плану передбачено перелік та обсяг навчального матеріалу, який мають засвоїти слухачі у процесі навчальної роботи під час очного (стаціонарного) та дистанційного навчання.

Зміст блоку модулів соціально-гуманітарних дисциплін ґрунтується на поліпарадигмальній психолого-педагогічній основі, суспільних і особистісних цінностях, принципах державної освітньої політики, особливостях відкритої системи освіти.

На нашу думку, до цього блоку можуть увійти такі навчальні модулі: філософія і соціологія освіти, економіка сучасної освіти, ділова українська мова, безпека життєдіяльності та екологія, нормативно-правове забезпечення діяльності закладів освіти, відкрита освіта й дистанційне навчання, інформаційні та комунікаційні технології.

Блок професійно орієнтованих та фахових модулів є базовим у підвищенні кваліфікації керівних і педагогічних кадрів, і він ґрунтується на їхньому педагогічному й управлінському досвіді. Зміст цих модулів побудовано зазвичай за вимогами професійно-кваліфікаційних характеристик до посад. Враховується при цьому також рівень компетентності, професійні запити, особливості діяльності.

Інтегрованою, комплексною метою цього блоку модулів є вдосконалення та оновлення професійно значущих знань, організаторських навичок керівників і формування, розвиток у них умінь і навичок інноваційного менеджменту. Це детермінує зміну пріоритетів неперервної освіти, орієнтує на практичну спрямованість навчання, упровадження новітніх інформаційних технологій.

Для досягнення ефективних результатів навчальної діяльності вибудовується цілісна модель очно-дистанційного підвищення кваліфікації як алгоритмічно визначена структура та зміст спільної навчальної роботи викладачів і слухачів.

Під час організаційно-настановчої сесії викладачем і координатором – керівником груп рекомендується проводити інструктивно-методичні

заняття, на яких можна використовувати різноманітні методи, прийоми формування у слухачів мотивації до навчання за очно-дистанційною формою.

Навчально-методичні та інформаційно-ресурсні матеріали (тематика атестаційних робіт, списки основної літератури, вимоги до написання та оформлення робіт) завжди доступні для слухачів. На дистанційному етапі навчання слухачі ознайомлюються з базою даних і методикою самостійної роботи, з системою оцінювання та видами контролю тощо.

Поглибленню зацікавленості слухачів до навчання в очно-дистанційному режимі сприяють аудиторні заняття, які проводять науково-педагогічні працівники кафедр у формі лекцій, семінарів, практичних занять, тренінгів, ділових та рольових ігор, тематичних дискусій, конференцій з обміну досвідом, «круглих столів», спецкурсів, консультацій, на яких розглядаються актуальні проблеми з управління освітою. Алгоритмом роботи слухачів на таких заняттях є:

- а) аналіз ситуації, що містить фрагменти професійної діяльності;
- б) постановка проблеми;
- в) пошук необхідних наукових знань і професійних умінь;
- г) висунення гіпотези розв'язання проблем;
- д) перевірка гіпотези та здобуття нового знання;
- е) переведення проблеми в завдання;
- є) спільний пошук способів розв'язання завдання [51].

За такого алгоритму дій використовуються інтерактивні методи та прийоми навчання («мозкові атаки», проекти, тренінги, практичні заняття, рольові та ділові ігри та ін.).

Слухач узагальнює теоретичні знання, адаптується до проблеми та проектує методи, прийоми власної конкретної реалізації ідей, педагогічних і наукових підходів у практичній діяльності. Він долучається до соціальної та професійної практики, знаходить способи їх реалізації. Викладач спрямовує самостійну навчальну діяльність слухачів з модуля в період дистанційного етапу (пропонує список літератури, визначає дні консультацій у режимі on-line, дає рекомендації з питань самостійної роботи з вивчення модуля, контактні телефони та електронну адресу).

Блок модулів-заходів з організації, контролю та атестації передбачає контроль та оцінку професійного зростання керівника освітнього закладу.

Основними видами контролю за очно-дистанційною формою навчання є вхідний і вихідний контроль на очних стадіях навчання та

контроль під час самостійної роботи слухачів (поточний) на дистанційній стадії навчання.

Вхідний контроль здійснюється шляхом застосування різноманітних і різнорівневих тестів, що визначають рівень: соціально-гуманітарної підготовки слухачів; володіння знаннями і вміннями щодо виконання посадових обов'язків; психолого-педагогічної готовності до здійснення управлінської діяльності; готовності до управління процесом інноваційної діяльності; володіння комп'ютером на рівні персонального користувача.

Основні завдання вхідного контролю полягають у визначенні початкового (стартового) рівня знань і вмінь фахівців; виявленні прогалин у знаннях і вміннях, їх аналіз, семантизацію та типізацію; визначенні рівня професійної компетентності; корекції змісту підвищення кваліфікації слухачів на основі виявлених недоліків у їхніх знаннях та вміннях.

Найважливішою функцією управління пізнавальною діяльністю слухачів на основі активного зворотного зв'язку з координаторами є контроль упродовж усього часу самостійної роботи або поточний контроль за умови очно-дистанційного підвищення кваліфікації.

Спонування слухачів до систематичної самостійної роботи над навчальним матеріалом, оцінювання рівня та якості засвоєння слухачами змісту програм підвищення кваліфікації; виявлення утруднень у професійній діяльності та прогалин у знаннях і вміннях з метою надання їм кваліфікованої допомоги і є основними завданнями такого виду контролю слухачів [123].

Науково-методичні та науково-педагогічні працівники вдосконалюють методику проведення поточного контролю та впроваджують методи електронного спілкування зі слухачами через інтернет-семінари (чати), інтернет-конференції, інтернет-консультації, інтернет-спецкурси (за вибором).

Одним з елементів процедури атестації слухачів є вихідний контроль з його основними завданнями, а саме: визначення індивідуальних показників засвоєння змісту програм підвищення кваліфікації; оцінювання ступеня реалізації навчальних цілей у підвищенні кваліфікації; виявлення, аналіз, систематизація та типізація недоліків у їхніх знаннях і вміннях з метою подальшої обґрунтованої корекції організації форм і методів навчання.

Нині в Україні запроваджується кредитно-модульна система організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні

модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів) [70].

Кредити є виміром навчального навантаження, необхідного для засвоєння блоку змістових модулів. Зміст навчального плану підвищення кваліфікації педагогічних працівників та керівників закладів освіти розраховано на 4 кредити.

З метою якісної організації процесу навчання науково-педагогічні працівники освіти проводять роз'яснювальну підготовчу роботу. У процесі цієї роботи викладачі кафедр ознайомлюються з матеріалами діагностування попередніх груп слухачів, передбачають недоліки у знаннях слухачів з певного модуля, визначають необхідні для засвоєння знання, досягнення науки, які доцільно використати у практичній діяльності і які можуть допомогти розв'язати деякі виробничі проблеми; передбачають, проектують свою науково-викладацьку діяльність щодо подолання проблем в організації очно-дистанційного навчання, добирають спеціальні методи та прийоми спілкування зі слухачами для зацікавленого обговорення та прийняття адекватних рішень з проблемних питань, упроваджують інтенсивні освітні технології, що дають змогу ущільнити, прискорити та індивідуалізувати процес навчання, використовувати технічні засоби, в т.ч. комп'ютери, пропонують слухачам вихідні дані, необхідні для самостійного розв'язання того чи іншого питання, накреслюють можливі варіанти реалізації, готують навчальну інформацію для самостійного оцінювання слухачів; передбачають проведення консультацій, а також види контролю за виконанням завдань (тести, запитання до заліку тощо).

Науково-педагогічним працівникам і слухачам необхідно мати базовий рівень інформаційної культури для входження в систему очно-дистанційного підвищення кваліфікації та ефективної організації навчання, тому в усіх інститутах післядипломної освіти України проводяться курси з вивчення інформаційно-комп'ютерних технологій навчання за програмами Word, Excel, Windows, Power Point та ін., а також запропоновано електронні підручники до цих програм для самостійного вивчення.

Для якісного забезпечення процесу очно-дистанційного навчання науково-педагогічні працівники мають:

- забезпечувати ефективну взаємодію викладачів і слухачів;
- формувати мотивацію слухачів до активної неперервної навчальної діяльності;
- використовувати досвід слухачів як одне з джерел формування змісту навчання;

– орієнтуватися в нестандартних ситуаціях, зумовлених особливостями очно-дистанційної форми навчання, та вміти знаходити вихід;

– здобувати нову інформацію, і на цій основі створити професійно значущу інформацію для слухачів;

– застосовувати інформаційні технології у навчальній діяльності;

– раціонально використовувати можливості і переваги очно-дистанційної форми навчання та інформаційних засобів у конкретних умовах;

– стимулювати систематичну самостійну роботу слухачів у міжсесійний період;

– практично спрямовувати навчання, поєднуючи традиційні методи проведення занять (лекції, семінари, практикуми) з моделюванням, діловими та рольовими іграми, складанням програм професійної діяльності тощо;

– визначати завдання для самостійної роботи у процесі дистанційного етапу навчання, що спрямовані на розв'язання конкретних виробничих проблем на основі засвоєних знань;

– консультативно забезпечувати потреби слухачів щодо змісту навчання з урахуванням індивідуальних особливостей і професійних потреб;

– систематично оцінювати якість навчальної роботи слухача як із засвоєння теоретичного матеріалу, так і з погляду професійних досягнень.

У підсумку очно-дистанційна форма підвищення кваліфікації дає можливість науково-педагогічним працівникам та керівним кадрам системи освіти оперативно оновлювати знання, уміння, навички та раціонально впроваджувати їх у практичну діяльність, розвивати здібності та формувати вміння приймати оптимальні самостійні рішення у практичній діяльності, що сприятиме особистісному творчому зростанню.

3.2. МІЖНАРОДНИЙ ПРОЕКТ СПІЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ І ФРАНЦІЇ

Українська система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів має багатий досвід, який накопичувався десятиліттями. Протягом багатьох років будувалася політика раціонального поєднання традиційних методів з новітніми. Це дало змогу не загубитися в освітньому просторі. Збереження накопиченого досвіду відкриває шлях до виходу на

європейські стандарти перепідготовки фахівців, на співпрацю з післядипломними закладами різних країн, на ефективне використання ресурсів іноземних представництв і фондів в Україні. Здійснити успішні міжнародні проекти і запровадити їхні результати у навчальний процес, відпрацювати гнучкі моделі інтеграції післядипломної педагогічної освіти України в загальноєвропейський і світовий освітній простір можна лише за умови вивчення свого та зарубіжного досвіду роботи.

Інститути післядипломної освіти здійснюють міжнародні проекти, програми, спільні заходи з навчальними закладами різних країн. Прикладом може слугувати спільна діяльність закладів післядипломної освіти України (м. Київ) та Франції (м. Ліон), яка триває з 2005 року.

Оскільки тема нашого дослідження стосується післядипломної освіти Франції, то зупинимося на досвіді співпраці українських учителів французької мови з «Французьким Альянсом» та французькою організацією «Французькі пенсіонери-освітяни без кордонів» [277].

«Французький Альянс» – «Alliance Française» (до 2008 року мав назву «Французький культурний центр») співпрацює з українськими закладами післядипломної освіти з моменту набуття Україною незалежності. Його мета – налагодження стосунків з українськими партнерами, надання інформації про реформування власної системи освіти, проблеми європейської та міжнародної діяльності в площині педагогічних перетворень. «Французький Альянс» надає методичну й консультативну допомогу вчителям французької мови, методистам тощо. Займається він і комерційною діяльністю (продаж автентичних французьких підручників, зошитів, посібників, географічних карт, постерів, словників, роздаткового матеріалу, а також аудіо- та відеоматеріалів). «Французький Альянс» (в особі регіонального представника півдня України директора Ф. Нейра (F. Neyrat) зацікавлений у проектній діяльності [273]. Одним із результатів корисної спільної роботи вчителів обох країн є програмний посібник «Гід творця», який побачив світ у 2005 році в Києві. Останніми роками ця інституція проводить семінари з тестового контролю як сучасного методу перевірки сформованості мовних і мовленнєвих компетенцій учнів, залучає школярів до проходження тестів та отримання дипломів DELF / DALF [231, с.5 – 35]. Дипломи DELF – середнього курсу володіння французькою мовою, DALF – поглибленого, визнаються багатьма університетами франкомовних країн при зарахуванні на навчання студентів-іноземців.

Французька організація «Французькі пенсіонери-освітяни без кордонів» – «Groupement des Retraités Educateurs sans Frontières» також співпрацює з післядипломними закладами України. Мета організації –

популяризація французької мови, літератури, стилю життя, а також мистецтва взагалі. На відміну від «Французького Альянсу», ця організація не ставить перед собою комерційних планів – її представники налаштовані на дружніх засадах обмінюватися цікавою й корисною інформацією про здобутки минулих часів, а також про труднощі й проблеми сьогодення й шляхи їх подолання. Представники цієї організації – своєрідний аналог волонтерів, місіонерів. Терміни їхнього перебування коливаються в межах від декількох днів до двох років, проживають вони як в українських родинах, так і в готелях. Представниками цього добровільного пенсійного руху є М. Бена, Н. Булетра, Ж. Дельбек та ін. [275].

У своїй активній діяльності вони аналізують, порівнюють, рекомендують і пропагують професію вчителя, показуючи свою стурбованість спільними проблемами, зокрема тенденцією старіння педагогічних кадрів. У Франції, наприклад, учителі віком до 30 років становлять лише 10 % від усіх працівників освіти [177].

Досвід спільної роботи дає нам можливість, на думку Г. Ільченко, обрати оптимальні шляхи подальшого розвитку взаємозв'язків між двома країнами в системі післядипломної освіти [252, с. 25 – 31].

Інноваційні педагогічні технології в системі післядипломної освіти чітко простежуються у створенні програмних посібників, на кшталт зазначеного «Гіда творця» (“Guide du formateur”). Посібник підготовлений на замовлення Міністерства освіти і науки України; він є міжнародним франко-українським проектом для удосконалення викладання французької мови в обох країнах. Двадцять п'ять методистів із Франції та України взяли активну участь у розробці посібника. Спільна праця тривала протягом трьох років (2003 – 2005), під час яких методисти разом з учителями-практиками виробили певні критерії оцінювання. Це відбулося завдяки численним семінарам, які проходили в Парижі та Києві з липня 2003 по липень 2004 року. Робота семінарів була організована Міжнародним Педагогічним Дослідницьким Центром у місті Севр і керували нею французи. Метою спільного проекту була допомога вчителю Франції та України обирати оптимальні педагогічні прийоми й впроваджувати їх в освітній процес [246].

З метою виявлення, якою мірою вчителі французької мови України ознайомлені з положеннями цього проекту, а також збагачення форм і видів самостійної роботи вчителів з удосконалення педагогічної майстерності нами проводилось опитування педагогів.

В опитуванні взяли участь 383 респондента півдня України (70 – м. Херсон, 71 – м. Миколаїв, 242 – м. Одеса). Метою опитування, що

проводилось упродовж 2009 – 2010 років, було дослідити теоретичні знання респондентів, тому на першому етапі їм була запропонована анкета із запитаннями (див. додаток Ф). Чотирнадцять запитань (загальні, спеціальні, альтернативні) були спрямовані на одержання загальних і конкретних результатів. На перше запитання зі стверджувальними відповідями щодо знання системи післядипломної освіти Франції ми одержали високі позитивні відсотки (середній відсоток – 94,8). Друге запитання стосовно знання системи післядипломної освіти інших країн виявило, що українські освітяни згадують про Францію в другу, або в третю чергу після систем післядипломних освіт таких країн, як Росія, Велика Британія, США (середній відсоток – 15,8). Після третього запитання, що стосувалося власної думки респондентів відносно організації післядипломної освіти у Франції, відповідь українських педагогів «позитивна» – стовідсоткова, «позитивна, але складна» за своєю структурою має середній відсоток 7,1. На це ж запитання з відповідями респондентів «позитивна, але маловідома», середній відсоток складає 13,5. На четверте запитання про використання основних положень зазначеного міжнародного проекту позитивно відповіли 81,7 відсотків освітян. П'яте запитання стосувалося практичного застосування вчителями французької мови елементів театральної педагогіки, і тут позитивна відповідь склала в середньому 82,8 %. Шосте запитання про те, в якій ланці драматизація має найбільший вплив на учнів, показало, що в містах Херсоні, Миколаєві та Одесі відповідь була одностайною – «в початковій ланці». Середній відсоток склав 46,0 %. На сьоме запитання стосовно виховних можливостей драматизації найчастіше відповіді педагогів півдня України: «бути добрими, відповідальними, уважними, чесними» одержали в середньому 66,7 %. За результатами восьмого запитання стосовно особливостей використання риторики в різних ланках навчання, одержано відповідь: «уміння керувати навчально-виховним процесом на уроці», що в середньому складає 72,8 %. Дев'яте запитання про зразкового ритора для вчителів французької мови, виявило широкий спектр видатних діячів Франції минулого й сьогодення, але беззаперечними лідерами у відповідях були: Шарль де Голль та Наполеон Бонапарт (з середніми відсотками відповідно 23,6 та 17,7). Стосовно десятого запитання щодо того, чи є риторика окремою наукою про культуру мовлення, чи це складова педагогіки, правильна відповідь (що це дійсно окрема наука про ораторське мистецтво) в середньому становила 78,0 %. Відповідно до одержаних на одинадцяте запитання даних про найбільш дієвий невербальний засіб спілкування з п'яти

(інтонація, голос, жести, поза, міміка), можна стверджувати, що перший елемент – (інтонація) – набрав найбільший середній відсоток – 35 %. Другий елемент – (голос) було відзначено в середньому на 29,2 %; третій – (жести) – 17,8 %, четвертий – (міміка) – 11,2 %, п'ятий – (поза) – 6,8 %. Наступне, дванадцяте запитання стосувалося переліку виховних можливостей невербальних засобів спілкування. Відповіді респондентів про те, що вони виховують єдність, симпатію, вихованість було одержано від 68,6 % у середньому по південному регіону. На тринадцяте запитання щодо тлумачення поняття «професійна пам'ять», найбільш поширену відповідь ми одержали з дефініцією «вибіркове збереження інформації». Так вважають у середньому 52,4 % освітян. Чотирнадцяте запитання мало на меті розглянути шляхи поліпшення професійної пам'яті. Середня цифра – 72,1 % свідчить, що найбільш дієвий шлях – відвідування курсів підвищення вчительської кваліфікації та семінарів.

Проаналізувавши результати опитування, можемо зробити певні висновки: учителі французької мови недостатньо обізнані з педагогічними процесами в світі. Позитивна відповідь про знання систем післядипломної освіти інших країн свідчить про обізнаність респондентів, а їхня думка про організацію післядипломної педагогічної освіти у Франції означає повну довіру й повагу до цієї системи. Опитування виявило, що вчителі французької мови півдня України використовують основні положення міжнародних проектів, у своїй більшості застосовують елементи театральної педагогіки; найбільший вплив на учнів має драматизація в початковій ланці, потім у середній та старшій ланках. Це легко зрозуміти, тому що базис (фрагменти казок, дитячих п'єс, дитячих ранків) закладається саме в перших-четвертих класах. Опитування показало, що виховні можливості драматизації багатовекторні, адже вона дає змогу учням виявити свої здібності, бути добрими, відповідальними, уважними, чесними. Особливості використання риторики на різних етапах навчання проявляються в тому, що для вчителя це важелі керування навчально-виховним процесом на уроці й в позаурочній діяльності; для учнів – уміння спілкуватися, правильно й чемно говорити, аргументувати, переконуючи співрозмовника, що потім може сприяти вдосконаленню лінгвістичних навичок. Яскравими прикладами риторів у відповідях були двадцять п'ять осіб, починаючи з теоретиків античної риторики – Цицерона, Аристотеля, Квінтіліана, завершуючи сучасними постатями французьких політиків – Ле Пена, Ж. Ширака, Н. Саркозі. Спрацював стереотип – політики, державні діячі, військові, під проводом яких Франція як

держава досягла значних політичних й економічних успіхів, були й будуть, на думку українських педагогів, справжніми риторями.

Рівень обізнаності вчителів французької мови півдня України засвідчив великий відсоток правильних відповідей про дефініцію риторики. Педагоги України вважають інтонацію найбільш дієвим невербальним засобом спілкування, й вони мають рацію – досвід їхньої роботи свідчить про ефективність варіювання інтонацією. На другому місці – голос, на третьому – жести; передостаннє місце посідає міміка, останнє – поза.

Результати опитування вказують на важливість правильного й своєчасного використання тону, тембру, швидкості, виразності, гнучкості, артикуляції мовлення. Виховні можливості невербальних засобів спілкування мають широкий діапазон. Більшість респондентів віддали перевагу єдності, симпатії, вихованості; меншість – діалогічній та полілогічній відкритості, дружбі, емпатії. Тлумачення поняття «професійна пам'ять» у всіх вчителів різне, але більша частина зазначила, що це «вибіркове збереження інформації». Дефініції на зразок «автоматичне збереження інформації», «мінімальне збереження інформації», «часткове збереження інформації», «збереження суттєвої інформації» тільки заакцентували ключове слово «інформація» у цій парадигмі. Невипадково більшість педагогів розглядає професійну пам'ять як спроможність вибірково зберігати інформацію, відокремлюючи найбільш суттєву від другорядної, причому специфіка педагогічної праці й полягає в оптимізації та ранжуванні інформації. Вчителі французької мови виокремили п'ять основних шляхів покращення професійної пам'яті. Лідерство – за курсами перепідготовки педагогічних працівників та семінарами. Самоосвіта, спілкування з колегами, гарний відпочинок, методичні об'єднання також спроможні поліпшити професійну пам'ять.

Опитуванням були охоплені всі категорії вчителів, від спеціаліста до вчителя-методиста.

Для покращення стану обізнаності вчителів французької мови з системою післядипломної освіти Франції, для підвищення рівня знань та практичних умінь з цієї теми нами проводився другий етап опитування (див. додаток X). Кількість респондентів залишилася незмінною – 383 вчителя французької мови (70 – представляли Херсон, 71 – Миколаїв і 242 – Одесу). Метою цього етапу було надання інформаційної, методичної допомоги для реалізації мети – поширення знань серед учителів французької мови щодо інновацій у системі та розвитку практичних умінь післядипломної освіти Франції. Отже, упродовж 2009

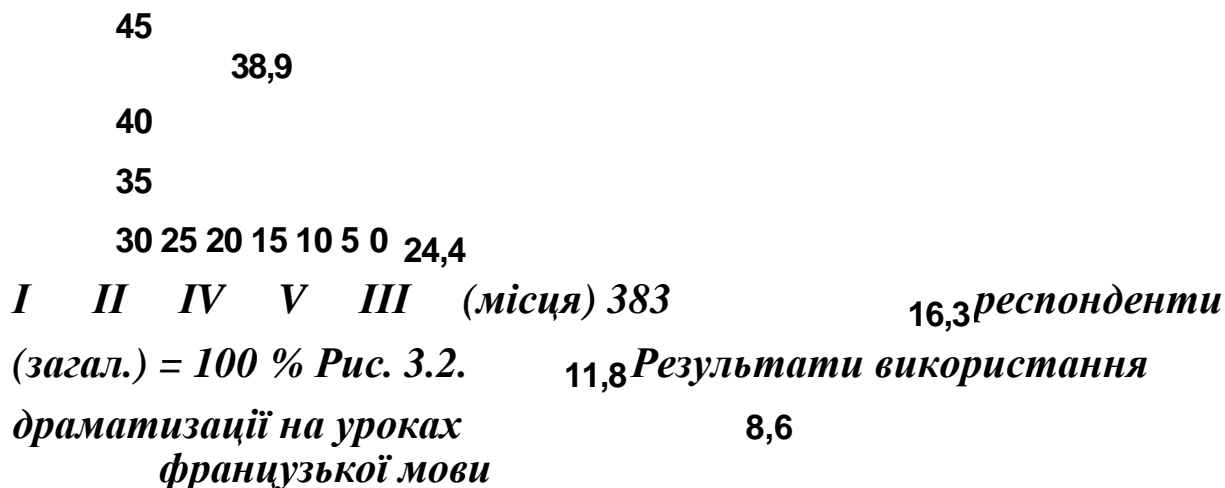
– 2012 років на півдні України проводилась робота, що охоплювала лекції, практикуми, тренінги, тести, дебати, круглі столи.

Лекції, як вид усного викладу великого за обсягом, складного за логічною побудовою навчального матеріалу, були спрямовані на розширення світогляду вчителів французької мови. Лекції з таких аспектів, як театральна педагогіка, драматизація, риторика, професійна пам'ять, невербальні засоби спілкування (інтонація, голос, жести, поза, міміка), професійна пам'ять сприяли поглибленню теоретичних знань учителів. Лекційні заняття торкалися безпосередньо сучасного життя й майбутнього, хоча ми робили й екскурс у минуле. Під час проведення лекцій з'ясувалося, що вчителі французької мови України недостатньо звертають увагу на виховні можливості театральної педагогіки. Панує хибна думка про те, що театральна педагогіка має використовуватись лише в позакласній, позаурочній діяльності, під час підготовки театралізованих вистав, виступів на сцені, але театральна педагогіка як галузь педагогічних знань і театального досвіду, що виявляється в домінуючих у ній поглядах на мету, завдання, засоби і методи навчання та виховання, не може бути обмежена лише позакласною, позаурочною роботою. Мета й функції позаурочної роботи ширші; за її правильного використання вчитель у змозі досягти навчального й виховного успіху.

Драматизація як інсценування вчителями й учнями уривків з п'єс завжди була ефективним методом вивчення іноземної мови. Освітняни мають широкий простір для вибору й постановки класичних і сучасних вистав різнопланового спрямування. Під час проведення роботи нами була запропонована перша частина п'єси про героїню французького народу – визволительку Жанну д'Арк [137, с. 70 – 71]. Нами були розподілені ролі між учителями французької мови. Одинадцять персонажів зіграли педагоги, серед яких – освітяни різної статі, віку, досвіду, уподобань, але вони були об'єднані однією метою – донести до потенційного слухача велич народної героїні, її мужність, патріотизм, віру в те, що французький народ буде вільним. Виконавці ролей (ведуча, лорд Ворвік, батько Жанни, король Шарль VII, королева, Агнеса – фаворитка короля, інквізитор, Ла Тремуї – комендант французької армії і та ін.) психологічно налаштувались на п'єсу, вжилися в свої ролі. Характер, темперамент, настрої учителів-акторів мав відповідати реаліям XV століття (1432 р.). Учителі французької мови, задіяні у спектаклі, пам'ятали про рухливість (чи відсутність руху) при відображенні сценічних героїв. Темп інсценування посідав не останнє місце у спектаклі. Не швидкий, але й не занадто повільний, він відображав епоху середньовіччя. Особливу увагу вчителі французької мови при постановці

п'єси приділили виразності реплік. Кожне речення, кожне слово повинно нести не тільки семантичне навантаження, а й мати емоційне забарвлення.

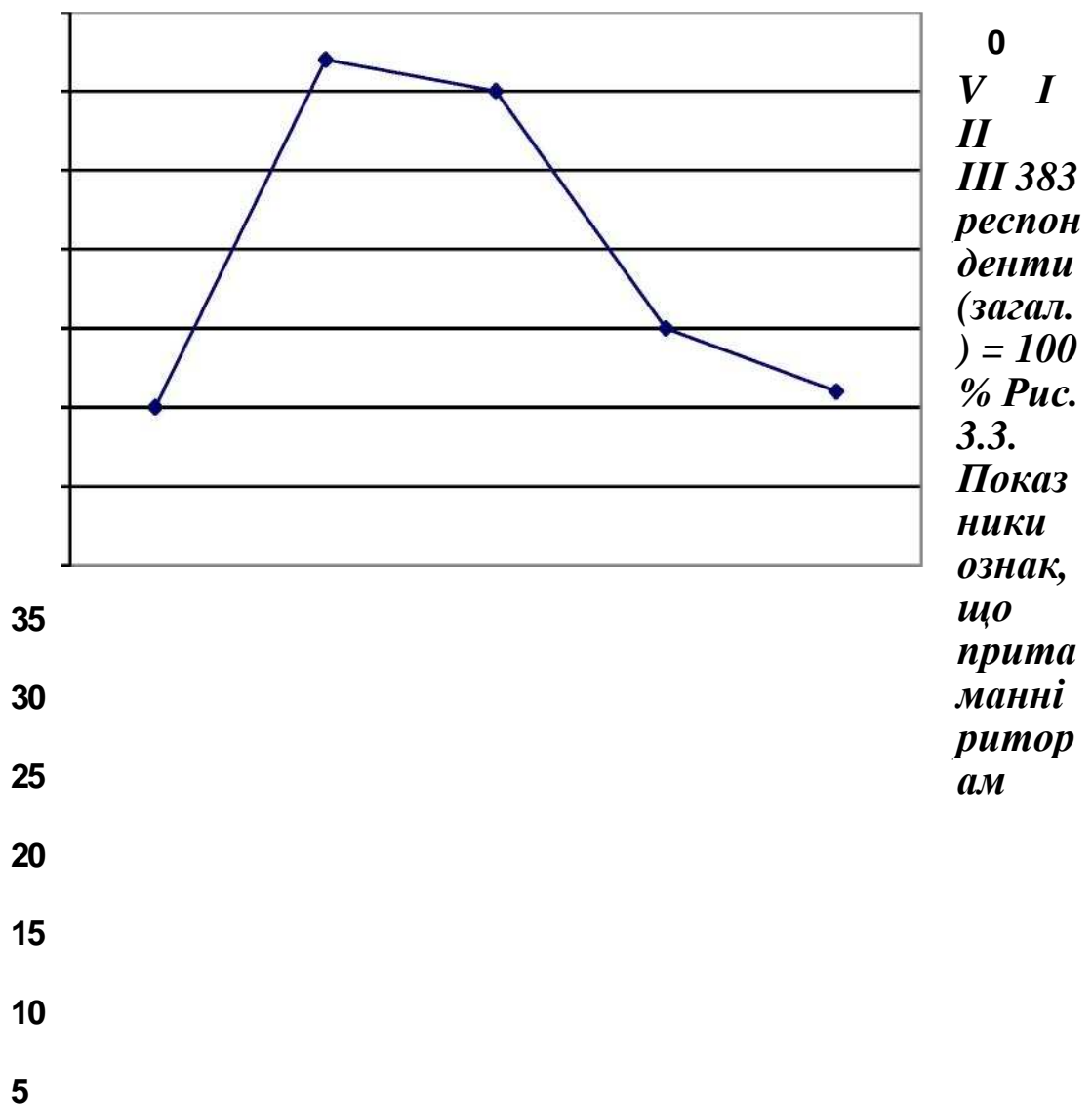
П'єса «Жанна д'Арк» (перша частина) слугувала лакмусовим папірцем для прояву артистичних здібностей учителів. У їхніх відповідях вживання в роль – найважливіша ознака, їй віддали голоси 38,9 % респондентів, на другому місці – відповідність реаліям (24,4 %), на третьому – виразність реплік – (16,3 %), на четвертому – рухливість – (11,8 %) і на останньому – темп інсценування – (8,6 %) (рис. 3.2).



Якщо спектакль був своєрідним практикумом, то виразне читання вчителями уривка з виступу Ж - І. Кусто, відомого французького дослідника, – «Природа повинна бути захищена» – своєрідний тренінг. Цей тренінг був присвячений розвитку й запровадженню в навчально-виховний процес риторики. Риторика як окрема наука про культуру мовлення не вивчається в школі, але вчитель має бути ритором й особливо це стосується освітян, які пов'язали своє життя з іноземною мовою. Справжньому вчителю-ритору притаманні такі риси, як фонетична компетентність, психологічний зв'язок з аудиторією, такт промови, послідовність висловлювань, швидкість та гнучкість у прийнятті рішень у нестандартних ситуаціях. Усі ці позитивні риси й намагалися продемонструвати вчителі французької мови при озвученні відповідного уривка тексту [130, с. 22].

Виступ Ж - І. Кусто, якого, до речі, французи вважають одним з найвидатніших людей Франції другої половини ХХ – початку ХХІ століття, складається з філософських роздумів про природу, екологічні проблеми, естетику й моральні джерела. Цей виступ спрямований на поєднання соціально чистого клімату з чистими людьми, які віддані соціально чистим ідеалам. Існує й протилежна думка – забруднена природа прискорює забруднення свідомості людини і, якщо ми це усвідомимо, то зможемо зупинити знищення навколишнього середовища. Одним з найважливіших принципів, на думку Ж. - І. Кусто, є екологічна безпека. Людству ні в якому разі не можна підходити до так званої фатальної зони й тим паче переступати через неї.

Таким чином, у відповідях респондентів про ознаки, притаманні риторам, перше місце посів психологічний зв'язок з аудиторією. Так вирішило 32,4 % респондентів. За такт у промові висловилося 30,8 % учителів. Послідовність та доцільність висловлювань має показник 15,1 %. Швидкість та гнучкість у прийнятті рішень у нестандартних ситуаціях підтвердила цифра 11,5 %. Завершує опитування вибір відповіді «фонетична компетентність» з показником 10,2 % (рис. 3.3).



(місця)

Промова Ж. - І. Кусто може бути використана не лише для тренінгу, а й для інших видів роботи, зокрема тестування. Під час занять зі слухачами курсів підвищення педагогічної кваліфікації виникло питання про кількість та якість тестувань у закладах освіти, доцільність виокремлення найпоширеніших і найважливіших типів тестів. З'ясовано,

що дві країни мають багато подібного у підготовці навчально-виховної літератури – зокрема, як українські, так і французькі підручники містять тести на кшталт: відкриті запитання/відповіді, множинний вибір, відновлення пропусків, правильні/неправильні твердження, співвідношення тощо.

Хоча план роботи не передбачав занурення у світ тестів, однакові напрями простежуються в обох країнах, що зближує педагогів.

Під час проведення дебатів з теми «Професійна пам'ять» ми виявили, що пам'ять потрібно тренувати постійно, використовуючи різноманітні схеми, таблиці, діаграми, символи. Корисно для тренування пам'яті вивчати напам'ять невеличкі римівки, вірші або уривки з прози. Опитування довело, що робота в методоб'єднаннях, участь у колоквиумах, педагогічних читаннях, семінарах, конференціях спроможна підвищити якість професійної пам'яті. Самоосвіта (відвідування бібліотек, пошукова робота в інтернеті, вивчення фахової преси) в змозі покращити пам'ять кожного. Психолого-педагогічні тренінги та діагностування із залученням досвідчених психологів дадуть новий поштовх до поліпшення пам'яті.

Метою дебатів було сформувані стійке переконання в тому, що лише розмаїття різновекторних заходів дасть змогу покращити професійну пам'ять, завдяки врахуванню індивідуальних особливостей кожного. Важливе значення має тип темпераменту (сангвінік, флегматик, меланхолік, холерик), вік, стать, професійний та життєвий досвід тощо.

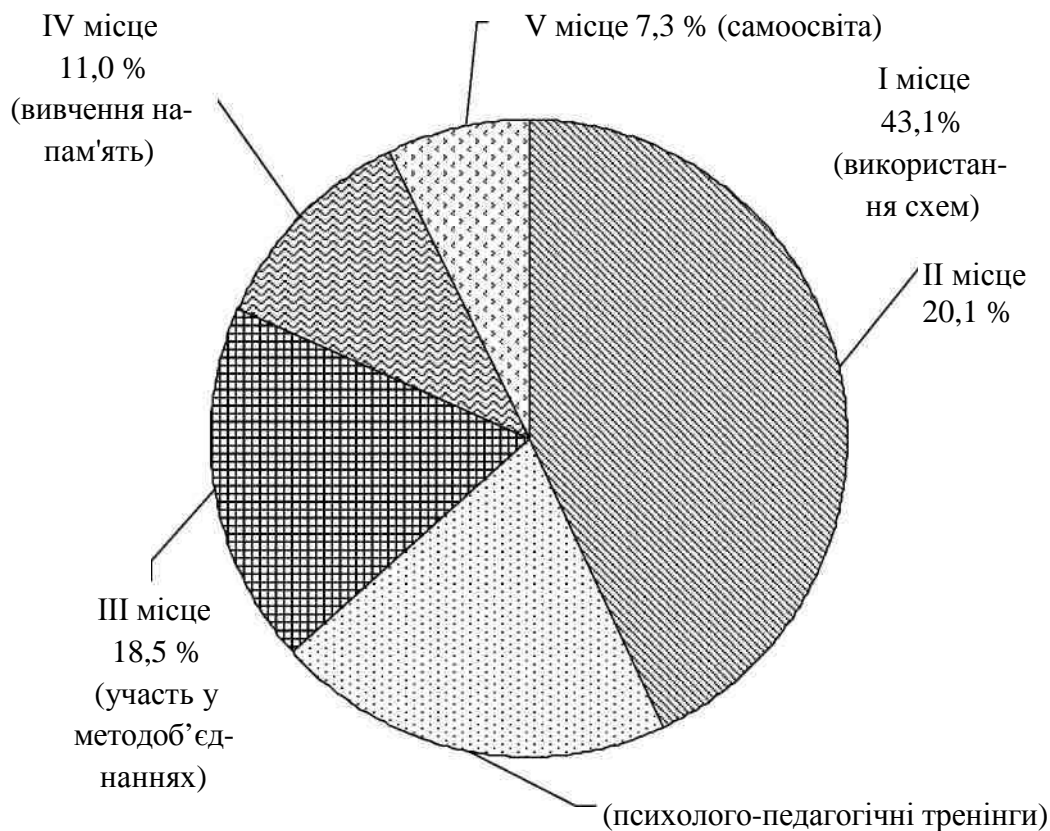
Дебати, як групова навчальна діяльність, сприяли вільному обміну думками, дали змогу поспілкуватися, висловити своє ставлення до того чи іншого явища, аргументувати свою точку зору. Слухачам курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів була надана інформація про стан післядипломної освіти у Франції. Акцент було зроблено на тому факті, що практично в кожному фаховому періодичному виданні, у кожній радіо- або телепередачі, на інтернет-сайтах проблема професійної пам'яті обговорюється, дискутується, висловлюються різні, інколи протилежні точки зору, пропонуються різноманітні анкетування, опитування, тести, практичні дії задля поліпшення пам'яті [11, с. 39 – 44].

Опитування виявило, що найоптимальніший варіант поліпшення професійної пам'яті – використання схем, таблиць, діаграм, символів тощо. За це віддали голоси 43,1 % респондентів. На другому місці виявилися психолого-педагогічні тренінги – 20,1 % слухачів. Третє місце посідає участь у методоб'єднаннях, колоквиумах, педагогічних читаннях, семінарах, конференціях – 18,5 %. Четверте віддали вивченню напам'ять

римівок, віршів, прозових уривків – 11,0 %. На п'ятому місці виявилася самоосвіта (відвідування бібліотек, читання фахової преси, інтернет) – 7,3 % педагогів (рис. 3.4).

Невербальні засоби спілкування (інтонація, голос, жести, поза, міміка) також немаловажні для вчителів французької мови. З метою розширення знань слухачів курсів з цього питання нами було проведено заняття, що включали лекції та круглі столи. Перевага останніх у тому, що кожному педагогу надається можливість висловити свою думку, обґрунтувати її; крім того, спілкуючись у колективі, можна досягти певних домовленостей, узгодити спірні питання, положення й накреслити кроки на майбутнє.

Під час занять респонденти відповіли на запитання стосовно доцільності практичного використання невербальних засобів спілкування у навчально-виховному процесі.



383 респонденти (загал. = 100 %) Рис. 3.4. Варіанти покращення професійної пам'яті вчителів французької мови

Одержавши відповіді респондентів, ми визначили відсоткове співвідношення, у результаті якого виявилось, що інтонації віддають перевагу 35,0 % респондентів. На другому місці – голос – (29,2 %), на

третьому – жести (17,8 %). Четверте місце за мімікою – 11,2 %, завершує список поза – 6,8 % респондентів (табл. 3.1).

Таблиця 3.1.

Порівняльна характеристика співвідношення практичного використання невербальних засобів спілкування вчителів французької мови (%)

№ пор.	Види невербальних засобів спілкування	Кількість респондентів			
		70 (Херсон)= 100 %	71 (Миколаїв) = 100 %	242 (Одеса)= 100 %	383 (загал.) = 100 %
1.	Інтоніяція	27,1	33,8	37,6	35,0
2.	Голос	27,1	32,4	28,9	29,2
3.	Жести	20,0	18,3	16,9	17,8
4.	Міміка	15,8	9,9	10,4	11,2
5.	Поза	10,0	5,6	6,2	6,8

Заняття дали змогу вчителям французької мови ознайомитися з педагогічними підходами, що діють у системі післядипломної освіти у Франції, виокремити для себе найбільш ефективні та вдалі, економічно доцільні, що не потребують великих матеріальних, часових і людських затрат. Етап сприяв компаративній характеристиці обох систем післядипломної освіти, допоміг накреслити шляхи їх зближення.

Крім того, вербальне і невербальне спілкування педагогів різної статі, віку, досвіду, характеру, уподобань дало змогу українським учителям поглибити власні знання, вміння та навички, зрости фахово в очах учнів, батьків, колег, адміністрації навчально-виховних закладів освіти.

Третя, остання стадія роботи – корекція результатів. Після першого етапу ми виявили певні прогалини в знаннях слухачів курсів – учителів французької мови. Це дало змогу визначитися з пріоритетними напрямками роботи. Такими напрямками й стали заняття з інформацією про театральну педагогіку, драматизацію, риторичку, професійну пам'ять, невербальні засоби спілкування. Якщо перевага опитування й анкетування була в тому, що вони є порівняно економічними методами збору даних, їх аналізу й статичної обробки, то перевага занять простежувалася в тому, що слухачами були лише вчителі французької мови, які цілеспрямовано підвищували свій фаховий рівень, і заняття проходили під час проведення курсів підвищення кваліфікації у вищих навчальних закладах або у школах в одних і тих же приміщеннях, що сприяло вдумливій, зосередженій роботі. Концентрація уваги та енергії

на конкретному завданні, почуття емпатії, симпатії та емоційної співдружності позитивно впливало на результат.

Завдяки заняттям слухачі курсів підвищення педагогічної кваліфікації глибше зрозуміли сутність театральної педагогіки, ознайомилися з сучасними підходами до цієї справи у Франції, визначили для себе перспективи самовдосконалення.

Драматизація зацікавила вчителів французької мови; відтепер після експериментальних занять вони спроможні практично використовувати її елементи не лише в позаурочній діяльності, а й на уроках.

Риторика для вчителів французької мови стала невід'ємною частиною їхнього професійного буття, і хоча вона залишається наукою про ораторське мистецтво, її роль та вага в педагогіці зростає. Слухачі курсів після тренінгів усвідомили, що справжній учитель має бути ритором. Під час тренінгів вони підносили мистецтво слова, повніше розкривали його. З XIX століття риторика не є частиною гуманітарної освіти, головна її частина – вчення про словесне вираження розчинилася в стилістиці, однак її необхідність, затребуваність відчувається на кожному уроці.

Професійна пам'ять – процес запам'ятовування та відтворення, що має спеціальну мету запам'ятати чи пригадати, завжди важлива для вчителів іноземної мови. Слухачі курсів після проведення дебатів виокремили для себе низку заходів, що сприятимуть поліпшенню професійної пам'яті. Вони усвідомили, що різнобічний розвиток особистості буде ефективним лише тоді, коли постійно тренується пам'ять. Способи поліпшення професійної пам'яті – реальні. Учителі відповідально працювали над удосконаленням способів, пам'ятаючи, що свій досвід запам'ятовування і збереження інформації вони мають передавати учням.

Невербальні засоби спілкування і круглі столи дали змогу вчителям французької мови переконатися в тому, що при доцільному, раціональному використанні невербальних засобів спілкування можна досягти позитивних результатів у навчально-виховному процесі.

Результати опитування довели, що основними способами збагачення підходів до підвищення кваліфікації вчителів в Україні є використання драматизації, риторики, невербальних засобів спілкування, поліпшення професійної пам'яті.

З огляду на таке, методичні рекомендації як для викладачів, так і для слухачів можемо сформулювати так: підвищувати рівень національної самосвідомості; поглиблювати знання національної психології та характеру народу, його культурно-історичних традицій, морально-етичної спадщини та сучасного буття; втілювати типові якості рідного

народу, примножувати його духовне, культурне і моральне багатство; підвищувати рівень професійної підготовки; розширювати світогляд і наукову ерудицію, духовне багатство та культуру; розвивати прагнення до постійного самовдосконалення; дбати про розвиток власної спостережливості, педагогічної уяви, оптимізму, здатності відчувати й позитивно впливати на емоційний стан слухачів; впливати позитивно на слухачів мистецьким володінням словом, умінням чітко й точно формулювати, дохідливо, образно, емоційно передавати власні думки.

Отже, методичні рекомендації можуть бути корисними для вчителів французької мови України в їхній співпраці з учнями; вони сприятимуть розвитку мовної, мовленнєвої, соціокультурної та загальнонавчальної компетенцій.

3.3. РОЗВИТОК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ФРАНЦІЇ І УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Зміни в соціальній, політичній, економічній сферах суспільств, активне залучення України та Франції до європейського співтовариства потребують запровадження єдиних критеріїв і стандартів, що застосовуються в європейському освітньому просторі. Головна мета – консолідація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти і науки у світовому вимірі [81].

Модернізація системи післядипломної освіти в Україні та Франції відбувається з урахуванням основних стратегій розвитку середньої освіти в країнах у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів [82].

Процес структурного реформування національних систем освіти, коригування освітніх програм та інституційних змін в обох країнах відповідно до європейських освітніх перетворень, на думку французького науковця К. Лессара (С. Lessard), має здійснюватись за такими головними напрямками: прийняття зручних та зрозумілих градацій дипломів, ступенів і кваліфікацій; уведення двоступеневої системи освіти; упровадження єдиної системи кредитних одиниць; визначення та дотримання європейських стандартів якості освітніх послуг; усунення перешкод для розширення мобільності студентів, викладачів, дослідників та управлінців вищої школи [279, с. 131 – 154].

Для досягнення мети визначено освітні дії, а саме:

– прийняття системи легкозрозумілих і адекватних ступенів;

- визнання двоциклової освіти (доступеневе і післяступеневе навчання);
- запровадження системи кредитів – системи накопичення кредитів (ECTS);
- підтримка мобільності студентів, слухачів і викладачів (усунення перешкод для їх вільного пересування);
- забезпечення високоякісних стандартів вищої освіти;
- сприяння європейському підходу до вищої освіти (запровадження програм, курсів, модулів з «європейським» змістом);
- навчання протягом усього життя;
- спільна праця вищих навчальних закладів як компетентних, активних і конструктивних партнерів у заснуванні та формуванні європейського простору вищої освіти.

Складність університетського феномену, на думку французького дослідника Г. Бріззі (G. Brizzi), полягає в його недиз'юнктивності, гетерогенності, гіпертекстуальності, багатовекторності, «тому для подолання розбіжностей упроваджуються гнучкі форми роботи» [171, с. 23 – 34]. Французький науковець Д. Моллар (D. Mollard) розглядає цей феномен у площині конкретної співпраці: учитель початкової ланки ↔ учень молодших класів [301, с. 24 – 34].

З метою підвищення фахового рівня освітян у системі післядипломної освіти Франції та України впроваджується кредитно-модульна система організації навчального процесу та система об'єктивного педагогічного контролю знань. Підставами для запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу в обох країнах є: інтеграція до Європейського простору вищої освіти; входження до Болонського процесу; вступ до Світової організації торгівлі; реалізація дистанційної форми післядипломної освіти. Упровадження кредитно-модульної системи у Франції та Україні має на меті досягнення відповідності стандартам європейської системи освіти, що буде неможливим без запровадження такого багатоцільового механізму, як європейська кредитно-трансферна та акумулююча система (ECTS). Ця система запроваджується сьогодні на курсах підвищення кваліфікації вчителів обох країн.

Кредит (credit) є умовною одиницею виміру навчального навантаження педагога під час вивчення складової навчальної програми чи окремої дисципліни (курсу), засвоєної слухачем під час навчання. Ми погоджуємося з науковцями, що кредити ECTS виступають скоріше відносним, а не абсолютним мірилом навчального навантаження слухача. Вони лише можуть визначити, яку частину загального річного

навчального навантаження займає один елемент навчального плану в закладі, який призначає кредити.

ECTS – кредит – це одиниця виміру виконаної вчителем роботи (від 1 до 60), причому останнє охоплює лекції, семінарські заняття, практичну і самостійну роботу.

Слід зазначити, що у вітчизняній і французькій системах післядипломного навчання навантаження вимірюється в годинах. Вони є кількісним показником, що не пов'язаний з якістю, тоді як у системі ECTS розмірність навчання визначається кількістю кредитних балів, які потрібно набрати для отримання посвідчення або диплома. Кредити – це своєрідна «ціна» дисциплін. Кредити «збираються» до «кредитної сумки», 65 % якої мають становити кредити з нормативних обов'язкових дисциплін, а інші можна набрати з вибіркових дисциплін. Таким чином, вітчизняна і французька система навчання певною мірою наближається до стандартів ECTS.

Кредити ECTS є кількісним еквівалентом оцінки (від 1 до 60), призначені для елементів навчального плану, щоб охарактеризувати навчальне навантаження слухача, що вимагається для їх завершення. Вони відображають кількість роботи, якої вимагає кожен елемент навчального плану відносно загальної кількості роботи, тобто лекції, практичні роботи, семінари, індивідуально-творча робота, консультації, педагогічна практика, заліки чи інші види діяльності, пов'язані з оцінюванням. Отже, ECTS базується на повному навантаженні педагога, а не обмежується лише аудиторними годинами.

У нашому дослідженні ми з'ясували, що окремі заклади післядипломної педагогічної освіти Франції та України мають досить вагомі напрацювання з упровадження елементів ECTS, зокрема з модульно-рейтингової системи оцінювання знань слухачів. Нагальною потребою є розширення впровадження елементів ECTS за рахунок уведення кредитно-модульної системи формування навчальних програм; посилення ролі самостійної роботи педагогів та змін педагогічних методик, упровадження активних методів та сучасних інформаційних технологій навчання.

Як засвідчує практика, час на контроль у сучасній системі організації навчального процесу використовується нераціонально. Відтермінування зворотного зв'язку на кінець курсів не дає змоги вжити оперативні, виховні й дидактичні заходи щодо підвищення якості навчання (контроль будь-якого процесу після його завершення неможливий).

За кредитно-модульної системи організації навчального процесу в інституціях післядипломної педагогічної освіти зміст навчальних

дисциплін розподіляється на змістові модулі. Змістовий модуль (розділ, підрозділ) навчальної дисципліни містить окремі модулі (теми) аудиторної і самостійної роботи вчителя. Кожен змістовий модуль має бути оцінений. Підсумкове оцінювання засвоєння навчального матеріалу дисципліни визначається без проведення заліку як інтегрована оцінка засвоєння всіх змістових модулів з урахуванням «вагових коефіцієнтів». Слухач, що набрав протягом певного часу необхідну кількість балів, має можливість: не складати залік; поглиблено вивчити окремі розділи (теми) навчальних дисциплін, окремі навчальні дисципліни, які підвищують кваліфікацію, що відповідає сучасним вимогам ринку праці; використати час, що відведений графіком навчального процесу для самостійної роботи. Педагог, який одержав менше необхідної кількості балів, зобов'язаний складати залік.

Кредитно-модульній системі, як невід'ємному атрибуту європейського освітнього простору, віднині відводяться дві основні функції. Перша – сприяти мобільності й гнучкості слухачів і викладачів, та друга – акумулююча, чітко визначення обсягів проведеної роботи з боку слухача з урахуванням усіх видів навчальної та наукової діяльності.

На нашу думку, запровадження кредитно-модульної системи є важливим фактором стимулювання ефективності роботи викладача й слухача, збільшення часу їх безпосереднього індивідуального спілкування в процесі навчання. Модулі конструюються як системи навчальних елементів, об'єднаних ознакою відповідальності визначеному об'єкту професійної діяльності, причому останні розглядаються як деякий обсяг навчальної інформації, що має самостійну логічну структуру і зміст. Це дає можливість оперувати навчальною інформацією в процесі розумової діяльності слухача.

Системи післядипломної освіти обох країн можуть запозичити 100-бальну шкалу оцінювання успішності слухачів за системою ECTS (табл. 3.2). Шкала є універсальною для європейських країн протягом останніх років.

Крім того, навчання слухача вважається успішним, якщо він накопичує певне число кредитів.

Зміст професійно-практичної підготовки фахівців визначається освітньо-професійною програмою (ОПП), і в цьому аспекті можна виділити низку проблемних моментів. По-перше, Болонська угода передбачає створення єдиного освітнього простору з уніфікованими навчальними планами, що зумовлює необхідність перегляду деяких чинних освітньо-професійних програм підготовки фахівців усіх спеціальностей. По-друге, аналіз змісту ОПП і навчальних планів

підготовки фахівців в інших країнах Європи та світу дав нам змогу виявити досить вузьку спеціалізацію іноземних фахівців із вузькоокресленим колом професійних функцій і пов'язаних із ним вимогами до спеціальних знань, умінь і навичок.

Таблиця 3.2

За шкалою

За шкалою навчального

Шкала оцінок ECTS

ECTS	За традиційною шкалою	закладу (у
А	<u>Відмінно</u>	70 – 90
BC	<u>Добре</u>	75 – 89
DE	<u>Задовільно</u>	50 – 74
FХ	Незадовільно з можливістю повторного <u>складання</u>	30 – 49
F	Незадовільно з обов'язковим повторним <u>курсом навчання</u>	1 – 29

Джерело: підготовлено автором [на основі опрацювання джерела 299].

Інтеграційні та глобалізаційні процеси у Франції та Україні зумовлюють, насамперед підготовку за напрямом, а потім за кредитною спеціальністю, що передбачає набагато ширший спектр таких знань і відповідно професійних обов'язків фахівців. У Франції останнім часом намітилася тенденція до «вузької» спеціалізації. В Україні, з огляду на тенденції сучасного внутрішнього та зовнішнього ринку праці, слід виділити як позитивні, так і негативні ознаки «широкої» спеціалізації фахівців. З одного боку, широка спеціалізація підвищує шанси працевлаштування фахівців на різних посадах у межах галузі, визначеної напрямом підготовки. А з іншого, сучасному роботодавцю необхідні фахівці, спроможні на високому рівні виконувати професійні обов'язки. Однак такому глибокому, досконалому та детальному опануванню фахом перешкоджає досить широка спеціалізація випускників. Не є секретом, що з низки нових для українського освітнього простору спеціальностей ще й досі не розроблено єдиного державного стандарту, а підготовка фахівців здійснюється за ОПП, розробленими авторськими колективами науковців конкретного навчального закладу відповідно до напрацьованих ними вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця, що затверджені МОН України та діють тимчасово. Усе це створює певні проблеми з конкретним визначенням спектра професійних обов'язків фахівців однієї спеціальності, яких готують різні вищі

навчальні заклади України, тому що їх підготовка здійснюється у відповідності до різних ОПП, що іноді мають істотні відмінності.

Європейська інтеграція почалася наприкінці 80-х років ХХ ст. Вона знайшла відображення у Болонській угоді, що у червні 1999 року була підтримана повноважними представниками 40 європейських країн [76, с. 2 – 6].

Ключовими ідеями угоди, реалізація яких повинна забезпечити створення єдиного європейського наукового та освітнього простору, є:

- побудова загальноєвропейської зони вищої освіти як умови розвитку мобільності громадян, забезпечення їхньої конкурентоспроможності;

- підвищення визначальної ролі університетів у розвитку національної свідомості, збереженні культурних цінностей європейських країн; університети повинні виступати ключовими носіями як суто національної, так і європейської свідомості;

- формування інтелектуального, культурного, соціального, науково-технічного потенціалу Європи.

Щоб стати повноправним членом загальноєвропейської спільноти, Україні необхідно здійснити реформування післядипломної освітньої системи.

Процеси реформування післядипломної освіти в Україні передбачають поетапне її наближення до міжнародних стандартів в умовах розвитку європейської інтеграції, на що вказує Н. Авшенюк [1, с. 13 – 19], тому першим кроком стало введення ступеневої освіти, що передбачило підготовку фахівців різних спеціальностей за освітньо-кваліфікаційними рівнями «Молодий спеціаліст», «Бакалавр», «Спеціаліст», «Магістр» на базі вищих навчальних закладів I – IV рівнів акредитації. Розроблене «Положення про ступеневу систему освіти в Україні» ґрунтується на Законі України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»), «Положенні про акредитацію вищих навчальних закладів України», а також на Міжнародному стандарті класифікації освіти, прийнятому ЮНЕСКО.

Запровадження ступеневої системи освіти передбачало реальне забезпечення широких освітніх запитів різних верств населення України, створення можливостей для задоволення різноманітних культурно-освітніх потреб як окремої людини, так і суспільства загалом.

У процесі дослідження ми з'ясували, що однією з ключових ідей реформування систем післядипломної педагогічної освіти в обох країнах стало підвищення соціальної значущості, престижу знань та соціального захисту громадян України та Франції в сучасних умовах. Тільки

фундаментальність знань слухачів, на думку М. Солдатенка, їхнє прагнення та здатність до особистісного та професійного самовдосконалення, знання новітніх внутрішніх європейських і світових тенденцій розвитку конкретної галузі дасть їм можливість витримувати коливання потреб у фахівцях, забезпечить успішну професійну кар'єру [129].

Освітня післядипломна система Франції більше враховує загальноєвропейські вимоги; для України магістральним завданням її реформування є поетапне здійснення інтеграційних кроків у міжнародну освітню систему. Шкала кредитів Європейської кредитної трансферної та акумулюючої системи передбачає опанування слухачем 60 кредитів за один навчальний рік (34 – 40 навчальних тижнів), а сам кредит складається з 24 – 30 годин і зарахування кредиту слухачеві здійснюється лише за умови успішних досягнень у навчанні, результатом якого повинна стати його загальна компетентність. До загальної компетентності входить: здатність до аналізу, синтезу, узагальнення, загальні знання, здатність до самостійного навчання, співпраці, комунікації, лідерські якості, здатність до планування, специфічно-предметна орієнтована компетентність. Підсумковий контроль – оцінювання знань і визначення рейтингу слухачів рекомендується здійснювати за міжнародною шкалою ЕКТАС.

Таким чином, у зв'язку з інтеграційними процесами в обох країнах в національних системах освіти Франції та України вже зроблено суттєві кроки на шляху до європейської освітньої інтеграції, якими є: демократизація післядипломної педагогічної освіти, підготовка фахівців за визнаними у світовому співтоваристві освітньо-кваліфікаційними рівнями, експериментальне впровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівців.

У Франції проблема, з якою вона стикається і яка заважає їй стабільно підвищувати рівень кваліфікації вчителів – це скорочення штатів, безробіття, демонстрації протесту, у яких беруть участь не тільки робітники, а й учителі. Причина виступів – непропорційний розподіл фінансів, відсутність чітких гарантій з боку держави. З 90-х років ХХ ст. у Франції з'являються підприємства, наприклад «Академія», які пропонують індивідуальні заняття, у тому числі і вдома, за додаткову плату. Деякі з них виходять в лідери, мають високу репутацію на біржі праці і фінансово почувають себе впевнено, збільшивши свій оборот утричі – учетверо за останні десять років. Оскільки кожен другий учень у Франції в той чи інший час проходить через приватне навчання, користуючись послугами репетиторів, можна зрозуміти, яку думку

мають звичайні вчителі державних шкіл про сенс й результативність своєї праці. Щорічно кожний шостий француз відвідує приватні заклади, а це – понад два мільйони учнів.

Ще однією проблемою на шляху до євроінтеграції для обох держав є суворі закони ринку – перемагає й виживає найсильніший, тому найкращі фахівці України і Франції шукають собі гідну роботу і часто знаходять її за кордоном. Якщо для не вельми потужної України це майже будь-яка західноєвропейська країна, то місце працевлаштування обдарованих французьких фахівців найчастіше – Велика Британія, Швейцарія, США і Японія.

Як для України, так і для Франції європейський процес консолідації зусиль – незворотний, як незворотна спільна інтеграція країн у загальний європейський освітній простір. Важливо зрозуміти, що європейські декларації не є директивними, обов'язковими до виконання закони, а документи, що визначають, насамперед, добровільний процес, спрямований на формування єдиного європейського освітнього простору шляхом інтенсивних спільних переговорів, консультацій, обговорень і зустріч між міністрами освіти країн Європи.

Деклараціями передбачається підвищення конкурентоспроможності європейської системи післядипломної освіти на світовому ринку освітніх послуг шляхом використання прозорих дій, зрозумілих і прийнятних для кожної європейської країни. Як зазначає О. Локшина, «мета декларацій – не тільки прийняття єдиної баготорівневої системи й упровадження системи кредитів, що сприяє мобільності студентів, курсантів і викладачів, а й розробка порівняльних критеріїв та методологій» [77, с. 13 – 15].

Прийняті на загальноєвропейському рівні хартії, конвенції, угоди сприяють відкритості системи освіти, що робить прозорою діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти, яким доведеться відповідати європейським критеріям якості навчання. Необхідно зазначити, що майбутнє післядипломної освіти у Франції та Україні не залежить ні від «економічної моделі», ні від обсягу інвестицій. По суті, «економічна модель» і обсяг інвестицій вторинні, вони є похідними від інших фундаментальних факторів. Первинні – якість національної еліти, рівень освіти населення і його моральність. У розвинутих європейських країнах сьогодні від 80 до 95 відсотків приросту економіки забезпечується впровадженням нових технологій [33].

У зв'язку з цим можна виділити найсуттєвіші проблеми входження України в європейську інтеграцію. Перша проблема: особливості

функціонування складної системи в країнах Європи, у тому числі й в Україні, що має три ступені свого вирішення:

– першій ступінь веде до засвоєння рівнів загальних і професійних компетентностей, що дають змогу застосовувати їх у стандартних ситуаціях;

– другий ступінь – підготовка фахівців високого рівня, що володіють навичками самостійного пошуку, відбору, опанування, доведення і спростування, узагальнення і абстрагування, критичного осмислення здобутої інформації, мобільності застосування знань, розвитку творчої діяльності в обраній професії;

– третій ступінь – вища освіта повинна вести до формування компетентності науковця і закінчуватися кваліфікацією, що відповідає кандидатові педагогічних наук в Україні [23, с. 2 – 10].

Друга проблема: вплив міжнародного співробітництва на модернізацію післядипломної освіти, основою якої є зміна деяких моделей навчання й контролю якості знань, підтримка відкритості, автономності, демократичності й світського характеру закладів, що займаються підвищенням педагогічної майстерності.

Третя проблема: досвід взаємного визнання професійної кваліфікації та академічної мобільності, особливості освітніх стандартів і системи залікових одиниць. Процес інтеграції вітчизняної освіти й науки у європейський та світовий освітній простір, підвищення конкурентоспроможності та відповідності сучасним європейським та світовим стандартам, при розробці яких необхідно враховувати позитивний досвід щодо вироблення державних вимог до якості фахівців у європейських вищих навчальних закладах.

Четверта проблема: академічна мобільність як одна з найважливіших умов реалізації прав особистості на якісне навчання, що відкриває нові обрії не тільки для слухачів, які одержують доступ до програм передових європейських вищих навчальних закладів, викладачів і наукових кадрів, на проведення досліджень, викладання і стажування, але й має важливе значення для формування європейського ринку праці й тому значним кроком у цьому напрямі є реалізація програм взаємообліку і стажувань.

П'ята проблема: руйнування традицій, одним з аспектів яких є фундаментальність освіти, тому передбачається, що зі скороченням терміну навчання, із запровадженням ступеня бакалавра Україна наблизиться до європейських освітніх стандартів, але якщо говорити про якість навчання, то вона залежить насамперед від глибини засвоєння освітнього стандарту і виконання навчального плану, а не від того, скільки часу відводиться на його засвоєння.

Ще одна проблема – незатребуваність бакалаврів і магістрів на ринку праці. Роботодавець найчастіше не сприймає кваліфікацію бакалавра і їм нерідко доводиться працювати там, де їхній диплом визнається, або продовжувати навчання. Для того, щоб сертифікат про закінчення курсів визнавався, в додатку до диплома необхідне більш повне пояснення рівня підготовки його власника. Наприклад: а) використовувати системи кредитів обсягу навчального навантаження слухачів, передбаченого завданнями європейського освітнього процесу; б) створювати інститут консультантів-тьюторів, що надають допомогу слухачам у вирішенні особистих питань стратегії й тактики формування свого індивідуального освітнього плану.

Для забезпечення і контролю якості як на рівні кожного закладу післядипломної освіти, так і на рівні країни для успішної реалізації завдань, на думку В. Папіжука, необхідне проведення першочергових заходів: створення системи моніторингу і механізмів спостереження за станом і змінами, що відбуваються в Європі; зміна законодавчої і нормативної бази в частині закріплення правових гарантій академічної мобільності та автономності університетів, зміцнення процесів формування багатоступеневої системи вищої освіти, створення правових умов, що сприяють подальшій інтеграції науки і вищої школи [108, с. 75 – 78].

Досягнення позитивних результатів Україною та Францією в європейському освітньому просторі, на наш погляд, можливе тільки за умов реалізації спеціальних програм з метою створення сприятливих умов для підвищення конкурентоспроможності, скорочення відтоку талановитої молоді й висококваліфікованих спеціалістів.

Незважаючи на процес об'єднання Європи, його поширення на Схід та Прибалтійські країни, зміцнення зв'язків, останні 20 – 25 років конкурентоспроможність європейської системи науки і післядипломної освіти поступається американській. Тому європейські заклади зазначеної освіти взагалі, і французькі зокрема, підтримують позитивні зрушення в напрямку інтеграції й координації.

З урахуванням державних програм в Україні визначено п'ять пріоритетних напрямів діяльності у сфері освіти і науки, серед яких: 1) європейський рівень якості і доступності освіти; 2) духовна зорієнтованість освіти; 3) демократизація освіти; 4) соціальне благополуччя науковців і педагогів; 5) розвиток суспільства на основі нових знань.

Ці напрями безпосередньо стосуються й післядипломної освіти. Найпершим і найголовнішим завданням постає забезпечення якості

післядипломної педагогічної освіти та її розвитку, яка ще ніколи раніше не мала такого важливого соціального та економічного значення, як на сучасному етапі.

На нашу думку, європейська інтеграція – це не уніфікація європейської освіти, а її гармонізація. Звичайно, як будь-який процес, він міг би мати іншу назву та форми реалізації, але для нас це означає лише одне: завдяки цьому руху ми маємо набути нових конкурентних переваг, досягти нового рівня конкурентоспроможності наших випускників і одночасно гармонізувати освіту, зробити так, щоб ми були зрозумілі Європі, а Європа була зрозуміла нам. Ті ж елементи уніфікації, спрощення, вирівнювання, які є в документах Болонського процесу, Україна повинна так вписати в практику освітньої діяльності, щоб не зашкодити вітчизняній освіті, зберегти елементи власних конкурентних переваг та приростити до них найкращі надбання європейської та світової практики.

Структура управління післядипломною освітою в Україні відрізняється від французької (див. додаток Ц). Розгалужена освітня інфраструктура є однією з найбільш важливих передумов розвитку й модернізації суспільства. Формування суспільства, заснованого на знаннях, – виклик постінформаційної епохи, що нині настала, вивівши на передній план гуманістичну місію освіти. Темпи розвитку сучасного суспільства Франції та України, що постійно зростають, спонукають до постійного оновлення знань, у зв'язку з чим кожна людина повинна мати можливість здобувати нові знання в різні періоди її життя.

Отже, актуальною є розробка та впровадження педагогічних прийомів у системах післядипломної освіти Франції та України, серед яких доцільно привернути увагу до використання пентаграм, схем, таблиць, структури «мозкового штурму». «На особливу увагу заслуговують типи тестування, що впроваджуються в навчально-виховний процес вчителями обох країн» [92, с. 105]. У майбутньому значення післядипломної освіти постійно зростатиме, засвідчуючи появу нових підходів до навчання у різноманітних формальних та неформальних ситуаціях. Насамперед, акцент ставиться на людину в контексті забезпечення її зайнятості та активної громадянської позиції, що передбачає навчання як у межах, так і поза межами системи післядипломної освіти. Це означає, що основним умінням стає здатність людини здійснювати пошук нових знань та розвивати свою компетентність [65, с. 55 – 58]. Узагальнення і впровадження прогресивного педагогічного досвіду в системі післядипломної освіти

Франції «дає нам підстави констатувати, що це питання потребує подальшого розкриття у науково-педагогічній літературі» [95, с. 66].

Подальший розвиток компетентності передбачає пошук нових способів мислення в рамках системи післядипломної освіти, наприклад: структурований підхід до навчання, надання доступу до необхідної інформації при можливості формальної та неформальної освіти; наявність систем підтвердження компетенцій, надбаної поза межами системи формального навчання.

У сучасному суспільстві Франції та України молодь тільки в окремих випадках починає працювати після закінчення середньої школи. В основному вона продовжує навчання у закладах професійної середньої або вищої освіти, часто може змінювати місце роботи, професію і рід занять. Якщо молода людина обирає професію вчителя, вона повинна розуміти, що педагог – це фахівець, який постійно динамічно розвивається і який здатен на постійне навчання. До того ж має усвідомити, що життя – це рух, і лише в окремих випадках людина працює на одному і тому самому робочому місці все життя. Технічний і економічний розвиток набуває прискореного характеру: той, хто не встиг, залишився на узбіччі. Багатьом потрібно постійно перенавчатися в абсолютно нових галузях, і освітні установи не завжди встигають за змінами, що відбуваються. Світова і європейська економіка схильна до часто непередбачуваних змін.

Післядипломна освіта дає нову «порцію» знань, умінь і навичок, і як ними розпорядиться слухач, залежить від нього. Якщо він постійно займатиметься самовдосконаленням, вчитиметься бути гнучким, мобільним, то він йтиме в ногу з соціальними й економічними змінами в суспільстві. Для життя, роботи і підтримки конкурентоспроможності Європі потрібні компетентні громадяни, працівники. Це є «суспільство, засноване на знаннях, на інформаційній культурі», на думку французького дослідника Е. Ноеля (E. Noël) [305, с. 93]. Н. Протасова розглядає післядипломну освіту як відкриту систему, здатну до взаємодії [115, с. 10 – 12]. Шляхами і перспективами розвитку зазначеної освіти, на думку В. Процюка, стануть інтеграційні процеси в межах європейського освітнього простору [116, с. 3 – 9].

У Франції та Україні навчання в системі післядипломної педагогічної освіти має своїм завданням сприяти становленню суспільства динамічного, конкурентоспроможного, такого, що переборює соціальне відчуження.

«Центр тяжіння» таким чином переноситься на нематеріальний товар і послуги. Сюди входять різноманітні інформаційні й комунікаційні

технології, фінансове обслуговування тощо. Більше того, нові технології мають тенденцію швидко змінюватися і потребують комплексних знань, умінь і компетенцій, включаючи особистісні і міжособистісні уміння й відповідальність за планування якісних трудових процесів. Навчання в системах обох країн є новим поглядом на вдосконалення знань, умінь і компетенцій людей протягом їх життя. Такий підхід визнає можливість освоєння знань, умінь і навичок у процесі праці й життя в суспільстві, а також у процесі формального і неформального навчання. У документах Європейського Союзу визначається відмінність між трьома типами навчання: формальним (formal), спонтанним або неофіційним (informal) та неформальним (non-formal) [83, с. 21 – 24].

Формальне навчання, як правило, надається навчальними закладами або організаціями, воно структуроване з погляду цілей навчання і його тривалості і завершується одержанням свідоцтва про освіту, диплома, сертифікату тощо (школа, інститут, університет). Формальне навчання є вектором, цілеспрямованим з погляду того, хто навчається. Спонтанне навчання є таким, яке здійснюється під час повсякденної життєдіяльності людини, пов'язаної з її роботою, життям у сім'ї або дозвіллям (самоосвіта, життєвий та соціальний досвід). Воно не є структурованим з точки зору цілей, тривалості навчання, і після його завершення ніяких свідоцтв, дипломів, сертифікатів не видається. Спонтанне навчання може бути коротко або довготривалим і в більшості випадків не є цілеспрямованим. Неформальне навчання – це навчання людини поза межами освітнього навчального закладу, після закінчення якого можна вести мову про свідоцтва, сертифікати (освітні курси, клуби, гуртки). Проте таке навчання структуроване в плані цілей навчання, його тривалості й допомоги в навчанні. Воно є цілеспрямованим з погляду того, хто навчається [111].

Отже, три типи навчання: формальне, неформальне та спонтанне – формують у слухачів знання, способи діяльності, емоційно-ціннісне і творче ставлення до дійсності; загальний особистий розвиток відбувається внаслідок їх цілеспрямованої співпраці з викладачами, тобто у навчальному процесі.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз системи підвищення кваліфікації вчителів у Франції дає змогу сформулювати такі висновки.

Теоретичними засадами підвищення кваліфікації освітян, до яких ми відносимо її гуманістичну спрямованість, індивідуальний підхід, є розуміння поняття підвищення кваліфікації педагогів, особливості здійснення цього процесу в досліджуваній країні та його психолого-педагогічні передумови. Сучасна характеристика вчительства Франції, соціально-економічний стан освітян залежить від їхнього статусу й адміністративно-правових відносин з працедавцями, якими можуть виступати держава, громадські організації (корпорації) або приватні юридичні особи.

Підвищення кваліфікації вчителів розглядається як цілеспрямований системний процес, а педагогічні концепції та їх реалізація в педагогічній практиці як моделі, результати дії яких апробовані на соціальному рівні та мають свою специфіку. У Франції процес підвищення кваліфікації вчителів розвивається під впливом чинників різного рівня й масштабу. Провідні з них – вплив інтернаціоналізації, глобалізації, інформатизації, науково-технічного прогресу – визнані Європейським Союзом та європейською спільнотою.

Вивчення підвищення кваліфікації вчителів у Франції свідчить, що ця педагогічна проблема в країні вирішується успішно. Доказом цього є статус Франції як високорозвиненої європейської країни, якісна педагогічна освіта у якій є державним пріоритетом. Принципове значення для статусу вчителів має належність освітян до державних службовців.

Психолого-педагогічні передумови підвищення кваліфікації вчителів у Франції (необхідність підвищувати фаховий рівень, усвідомлення необхідності проходження курсів, подальша розбудова державної системи неперервної освіти, розвиток андрагогіки) дають підстави стверджувати, що, незважаючи на відмінності (учительські традиції, функції й діяльність учителя, його права й обов'язки), у жодній з двох досліджуваних країн статус професії вчителя й соціально-педагогічні умови його праці не відповідають повною мірою тій високій ролі, яку відіграють педагоги в період стрімких суспільних трансформацій.

Проведене дослідження підходів щодо організації підвищення кваліфікації вчителів у Франції дало змогу констатувати, що ключовим словосполученням у цьому процесі є полівалентність учителя.

Ретроспективний аналіз допоміг переконатися в тому, що у Франції з'явилась нагальна потреба в педагогічних закладах освіти, у яких робота спрямовувалась би на подолання недоліків у професійній підготовці освітян.

Сучасні підходи до підвищення кваліфікації вчителів у Франції є підтвердженням того, що один із найбільш значущих і розроблених напрямів наукових досліджень у галузі післядипломної педагогічної освіти пов'язується з удосконаленням професійних знань, умінь та навичок учителів. Французькими вченими-педагогами описано кілька підходів до навчання працюючих вчителів, що виявляються в різних концептуально-організаційних моделях: технологічних, рефлексивних, навчання на базі проектів. З 90-х років ХХ ст. по теперішній час у Франції розробляються три провідні ідеї підвищення кваліфікації вчителів: орієнтація на особистість учителя, на професію й на місце праці. Їх сутність полягає у всебічному розвитку вчителя як творчої індивідуальності, удосконаленні фахових якостей, моральній та матеріальній підтримці освітніх закладів.

Серед сучасних теоретичних і практичних досліджень у галузі післядипломної педагогічної освіти Франції чільне місце посідають розробки щодо навчання на базі школи з залученням професорського складу. У визначенні цього феномена науковці покладаються на критерій місця проведення занять з працюючими вчителями з центром у школі. Основним критерієм виступає зміст, і тому підвищення кваліфікації з педагогічною практикою із центром у навчальному закладі охоплює всі заходи щодо професійного розвитку педагогічних кадрів, а також поліпшення роботи школи в цілому.

Характеристика підвищення кваліфікації освітян у Франції (зміст, структура, форми роботи) дає нам можливість констатувати, що вектори підвищення вчительської майстерності націлені на вдосконалення знань, умінь та навичок. Аналіз показує, що в контексті головних завдань сучасного реформування післядипломної педагогічної освіти у Франції є значне покращення освіти педагогів, навчання через дослідницьку роботу, участь у створенні різноманітних індивідуальних та колективних проектів, масове застосування в освітньому процесі інновацій, підвищення соціального статусу вчителів, психологічна підтримка їх діяльності. Країну об'єднує те, що участь державних структур на всіх рівнях організації роботи з працюючими педагогами є визначальною.

Основними напрямками підвищення кваліфікації у Франції та Україні є навчання як дослідження, використання нових освітніх інформаційних технологій. Інтернет-технології, що використовуються разом із засобами

масової інформації, дають реальну можливість підвищити фаховий рівень освітянам.

Зміст, структура і форми підвищення фахової майстерності вчителів обох країн націлені на взаємозбагачення, встановлення творчих зв'язків.

Порівняння підходів до підвищення кваліфікації вчителів у Франції та Україні дало змогу певною мірою окреслити особливості розвитку педагогічних систем післядипломної освіти. У контексті європейського освітнього простору вони виявляються в тому, що у Франції простежується:

- тенденція до консолідації й раціоналізації організаційних структур у сфері післядипломної освіти і підготовки педагогів;

- спрямованість на досягнення рівноваги інтересів усіх учасників-партнерів у галузі освіти: центральних органів управління освітою, регіональних структур, місцевих органів влади та освіти, батьків, громадських організацій, учителів;

- активне використання дистанційного навчання для вдосконалення професійної компетентності освітянина на колективному та індивідуальному рівнях.

В Україні в організації післядипломної педагогічної освіти є взаємозв'язок і наступність, що простежується в плануванні окремих програм на регіональному та місцевому рівнях, стратегічному плануванні післядипломної освіти й підготовки вчителів на національному рівні, у відповідальності за організацію ефективної роботи і підготовки працюючих педагогів, посиленні децентралізації у фінансуванні післядипломної освіти й прямого фінансування з боку місцевої влади, у курсі на вдосконалення законодавчо-правової бази післядипломної освіти педагогів в умовах постійного розширення її функцій і завдань (адаптація, психологічне налаштування, передача інформації, особистісний розвиток, підвищення кваліфікації, розвиток школи тощо), поширенні стратегії розвитку післядипломної педагогічної освіти на базі школи, яка діє як потенційний майданчик для інноватики й удосконалення без надмірних ресурсних витрат; залученні вчителів до активної участі у процесах прийняття рішень щодо організації та проведення курсів та підготовки педагогів без відриву від роботи, з орієнтацією на інтереси школи.

Найбільш доцільними способами підвищення кваліфікації вчителів в Україні з урахуванням перспективного педагогічного досвіду післядипломної освіти Франції є використання навчальної програми спецкурсу «Підвищення кваліфікації вчителів у Франції», методичних рекомендацій «Організація та управління процесом навчання в системі

післядипломної освіти Франції», «Розробка тестових завдань учителями Франції на курсах підвищення кваліфікації», а також окремих питань змісту, форм роботи, місця організації курсів освітян, проведення занять з тем «Професійна пам'ять» (на рівні психології), «Драматизація» (на рівні дидактики), «Риторика», «Невербальні засоби спілкування» (у напрямі культури мовлення). Тематика вищезазначених занять сприяла ознайомленню вчителів французької мови України з досвідом післядипломної освіти Франції. У результаті впровадження названих підходів слухачі курсів підвищення педагогічної кваліфікації поглибили знання з проблеми професійного розвитку та вдосконалили вміння практичного здійснення цього процесу в системі післядипломної освіти.

Науковці наголошують, що педагог повинен створити себе, узявши на озброєння нові методи та прийоми, у зв'язку з чим необхідна постійна робота над собою, бажання й сили шукати і знаходити відповіді на запитання, які ставить життя перед освітянином, учнем та школою взагалі. У контексті інтеграції та глобалізації відкриваються взаємоприйнятні перспективи подальшого розвитку й взаємозбагачення систем підвищення кваліфікації вчителів Франції та України.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх питань, тому перспективними у площині нашого наукового пошуку можуть бути поглиблене вивчення у порівняльному плані змісту післядипломної педагогічної освіти Франції та України, елементи використання французької системи підвищення кваліфікації вчителів учителями французької мови в Україні, питання методики організації та проведення спільних міжнародних конференцій та семінарів із зазначених проблем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авшенюк Н. Проблема стандартизації педагогічної освіти в умовах формування європейського освітнього простору / Н. Авшенюк // Педагогіка та психологія. Зб. наук. пр. – Вип. 24. – Харків, 2003. – С. 13 – 19.
2. Андрущенко В. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики (Розроблено за підтримки Програми розвитку ООН, Міжнародного фонду “Відродження”, Інституту відкритого суспільства (Будапешт) / Національний координатор проекту Віктор Андрущенко та робоча група проекту. – К.: “К.І.С.”, 2003. – 296 с.
3. Арешонков В. Навчальні плани спецкурсу, семінару, курсів підвищення кваліфікації / В. Арешонков. – Житомир, 2011. - Режим доступу: <http://www.zipro.net.ua>
4. Бабанский Ю. Избранные педагогические труды / Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
5. Бабанский Ю. Система способов оптимизации обучения / Ю. Бабанский // Вопросы психологии. – 1992. – № 5. – С. 12 – 22.
6. Берталанффи Л. Системный подход / Л. Берталанффи // Мир философии: В 2-х ч. – М.: Политиздат, 1991. – С. 286.
7. Богданова І. Професійно-педагогічна підготовка вчителя (теоретичне обґрунтування) / І. Богданова // Рідна школа. – 1998. – № 1. – С. 23 – 25.
8. Большая Советская энциклопедия: В 30 т. / Гл. ред. А. Прохоров. – Изд. 3-е. – М.: «Советская энциклопедия», 1978. –Т. 28: Франкфурт – Чага. – 1978. – 616 с. – С. 45.
9. Браже Т. Развитие творческого потенциала учителя / Т. Браже // Сов. педагогика. – 1989. – № 8. – С. 15 – 17.
10. Васильев І. Ідеологія професіоналізму: сучасна та на перспективу / І. Васильев // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1. – № 3. – С. 57 – 62.
11. Ваховський Л. Ідеї гуманізму у французькій філософії освіти: историко-педагогічний аспект / Л. Ваховський // Шлях освіти. – 2010. – №3. – С. 39 – 44.
12. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і гол.ред. В. Бусел. – Ірпінь: ВТФ Перун, 2003. – 1440 с.

13. Волкова Н. Педагогіка: навч. посіб. 3-тє вид., стер. / Н. Волкова. – К.: Академвидав, 2009. – 616 с.
14. Воронцова В. Гуманитарно-аксеологические основы постдипломного образования педагога / В. Воронцова. – Псков: ЧПК, 1997. – 421 с.
15. Вострікова В. План роботи обласного науково-практичного семінару вчителів англійської мови / В. Вострікова. – Херсон, 2011. – Режим доступу: [http:// www.pripo.edu.ua](http://www.pripo.edu.ua)
16. Вульфсон Б. Последипломное образование в развитых странах / Б. Вульфсон // Педагогика. – 1993. – № 3. – С. 86 – 92.
17. Вульфсон Б. Сравнительная педагогика: Учеб.пособие. / Б. Вульфсон, З. Малькова. – М.: Из-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. – 255 с.
18. Голобородько Є. Аспекти підготовки сучасного вчителя / Є. Голобородько // Педагогічні науки. Збірник наукових праць. Випуск ХІХ. – Херсон: ХДПУ, 2001. – С. 14 – 17.
19. Голобородько Є. Соціально-культурні чинники сучасності і статус учителя / Є. Голобородько // Педагогічні науки. Збірник наукових праць. Випуск ХХVІ. – Херсон: ХДПУ, 2002. – С. 28 – 30.
20. Голобородько Є. Організація та управління процесом навчання в системі післядипломної освіти Франції: Методичні рекомендації / Є. Голобородько, Ю. Несін. – Херсон: Айлант, 2010. – 35 с.
21. Гончаренко Л. Організація роботи з формування готовності педагогів до діяльності в полікультурному середовищі в системі післядипломної освіти / Л. Гончаренко // Педагогічний альманах. Збірник наукових праць. Випуск 1. – Київ-Херсон, 2006. – С. 133 – 137.
22. Гончаренко С. Авторська школа креативності / С. Гончаренко // Рідна школа. – 2007. – № 9 (932). – С. 3 – 4.
23. Гончаренко С. Метолологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес / С. Гончаренко, В. Кушнір, Г. Кушнір // Шлях освіти. – 2008. – № 4 (50). – С. 2 – 10.
24. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 2011. – 374 с.
25. Гру Д. Франция: научные исследования в области образования / Д. Гру // Перспективы. Сравнительные исследования в области образования. – 2000. – Том ХХІХ, №3. – С. 97 – 110.

26. Гудсон И. Принципиальный профессионализм / И. Гудсон // Перспективы. Сравнительные исследования в области образования. – 2000. – Том XXX, № 2. – С. 123 – 124.
27. Гуревич К. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / К. Гуревич. – М.: Наука, 1970. – 269 с.
28. Даниленко Л. Інноваційна педагогіка: до практики через теорію / Л. Даниленко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2000. – № 1. – С. 38.
29. Данилова Г. Методичні служби України: проблемі управління, професійна підготовка: Навч.-мет.посібник / Г. Данилова. – К.: Ін-т змісту і методів навч., 1997. – 256 с.
30. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). – К.: Райдуга, 1994. – С. 78 – 79.
31. Десятов Т. Дистанційне навчання в системі неперервної професійної освіти / Т. Десятов // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С. 75 – 80.
32. Дивак В. Професійне становлення методистів у закладах післядипломної освіти педагогічних працівників: Автореф.дис...канд.пед.наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. / В. Дивак. – К., 1999. – 17 с.
33. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
34. Дубасенюк О. Модернізація освіти України у контексті євроінтеграційних процесів: історико-педагогічний аспект [Текст]: монографія; Житомирський держ. педагогічний ун-т ім. Івана Франка. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 300 с.
35. Дубасенюк О. Наукова школа: центр професійної підготовки педагогічних кадрів [Текст]: зб.; Житомирський держ. педагогічний ун-т ім. Івана Франка. – 2 вид., доп. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 419 с.
36. Дубасенюк О. Науковий пошук майбутніх вчителів-дослідників [Текст]: зб. наук. пр. учасників Всеукр. студ. олімпіади з педагогіки / Житомирський держ. педагогічний ун-т ім. Івана Франка. Студентське наукове товариство. – Житомир: [б.в.], 1999. – 83 с.

37. Дубасенюк О. Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя [Текст]: зб. наук.-метод. праць / Інститут змісту і методів навчання, Житомирський держ. педагогічний ін.-т ім. І. Франка. – К.: [б.в.]; Житомир: [б.в.], 1999. – 186 с.
38. Дубасенюк О., Іванченко А. Практикум з педагогіки [Текст]: навч. посібник / О. Дубасенюк, А. Іванченко. – Житомирський держ. педагогічний ін.-т – К.: ІСДО, 1996. – 432 с.
39. Дьяченко Б. Розвиток професіоналізму молодого вчителя в системі післядипломної освіти. Автореф. дис. ... канд.пед.наук: 13.00.04 / ЦПО АПН України / Б. Дьяченко. – К., 2000. – 19 с.
40. Еремкин А. Система межпредметных связей в высшей школе (аспект подготовки учителя) / А. Еремкин. – Харьков: Издательство при Харьковском государственном университете объединения «Вища школа», 1984. – 152 с.
41. Єгоров Г. Європейська стратегія громадянської освіти і виховання учнів / Г. Єгоров // Історія в школах України. – 1997. – № 3. – С. 50 – 55.
42. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
43. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта. – 2002. – № 12-13. – С. 5 – 12.
44. Закон України «Про загальну середню освіту» / Освіта України: Нормативно-правові акти. – К.: Міленіум, 2001. – С. 103 – 126.
45. Закон України «Про освіту» / Освіта України: Нормативно-правові акти. – К.: Міленіум, 2001. – С.11 – 38.
46. Зверева В. Развитие познавательной активности слушателей ФПК: из опыта работы / В. Зверева // Сов.педагогика. – 1982. – № 2. – С. 67 – 68.
47. Згага П. Современные тенденции в сфере высшего образования в Европе / П. Згага // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 1. – С. 26 – 35.
48. Зязюн І. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Науково-методичний посібник / І. Зязюн. – К., 2000. – 309 с.
49. Зязюн І. Учитель у контексті державної національної програми «Освіта» / І. Зязюн // Психолого-педагогічні новини. – 1994. – № 4. – С. 3 – 9.

50. Зязюн І. Цікавий експеримент реформування школи у Франції / І. Зязюн // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Другі Крим. пед. читання: Зб. наук. пр. – Х., 2002. – Вип. 4. – С. 27 – 36.
51. Зязюн Л. Теоретичні засади розвитку та саморозвитку особистості в освітній системі Франції: Дис. ... д-ра пед.наук: 13.00.01 / Л. Зязюн. – К., 2008. – 276 с.
52. Казаринов М. Детерминизм в сложных системах управления и самоорганизации / М. Казаринов. – Л.: ЛГУ, 1990. – 166 с.
53. Кичук Н. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття ступеня док.пед.наук: спец. 13.00.01 / Н. Кичук. – УНДТ. – К., 1993. – 31 с.
54. Кларин М. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. Кларин – М.: Арена, 1994. – 221 с.
55. Клименко О. Франкомовні країни: Канада, Швейцарія, Бельгія... / О. Клименко. – К.: Шк. світ, 2007. – 128 с.
56. Клокар Н. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: Автореф.дис...канд.пед.наук: 13.00.04 / Н. Клокар. Ін-т педагогіки і психологічної професійної освіти АПН України. – К., 1997. – 19 с.
57. Клокар Н. Теоретико-методологічні засади побудови моделі підвищення кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти / Н. Клокар // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – № 2. – С. 14 – 21.
58. Козлова О. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти: Автореф.дис...канд.пед.наук: 13.00.01 / О. Козлова. Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1999. – 20 с.
59. Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні: Затверджено рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 11.04.2002, протокол № 3/5-4. – К., 2002. – 12 с.
60. Корсак К. Порівняльна педагогіка в контексті сучасних суспільних викликів і змін / К. Корсак // Порівняльно-педагогічні студії. – 2009. – № 2. – С. 5 – 12.
61. Корсак К. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів: Монографія / За заг. ред. проф. Г.Щокіна / К. Корсак. – К.: МАУП – МКА, 1997. – 208 с.

62. Корсак К. Франція: післядипломна освіта та її досягнення / К. Корсак, Л. Гранюк // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 1. – С. 28 – 30.
63. Костюк Г. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. Костюк. – К.: Рад.школа, 1989. – 609 с.
64. Кравченко Л. Професійна діагностика у системі післядипломного підвищення кваліфікації вчителя: Автореф.дис...канд.пед.наук. / Л. Кравченко. – К., 1996. – 24 с.
65. Краевский В. Повышение квалификации педагогических кадров / В. Краевский // Педагогика. – 1992. – № 7-8. – С. 55 – 58.
66. Кремень В. Якісна освіта: сучасні вимоги / В. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 4. – С. 5 – 7.
67. Крисюк С. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів України (1945-1992 рр.) / С. Крисюк. – Львів, 1997. – 207 с.
68. Кузьминський А. Педагогіка: [підручник] / А. Кузьминський, В. Омел'яненко. – К.: Знання-прес, 2003. – 418 с.
69. Кушнір В. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект (Монографія) / В. Кушнір. – Кіровоград: Видавничий центр КДПУ, 2001. – С. 14 – 32.
70. Лавриченко Н. Педагогіка соціалізації: європейські абриси. / Н. Лавриченко. – К.: ВІРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.
71. Лавриченко Н. Реформування шкільної освіти в країнах західної Європи / Н. Лавриченко // Директор школи. – 2008. – № 29-30. – С. 5 – 36.
72. Лавріненко О. Історія педагогічної майстерності [Текст]: посіб. для студ. пед. ВНЗ, асп., вчителів; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Академія педагогічної майстерності. – К.: Богданова А., 2009. – 328 с.
73. Лавріненко О. Педагогічна майстерність в історико-педагогічному вимірі: теорія, практика, поступ [Текст]: монографія; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 328 с.
74. Лащихіна В. Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина ХХ –початок ХХІ століття): Дис... канд.пед.наук: 13.00.01 / В. Лащихіна. – К., 2009. – 274 с.

75. Лещенко М. Зарубіжні технології підготовки вчителів до естетичного виховання. / М. Лещенко. – 2-е вид., доп. – К.: Гротеск, 1996. – 192 с.
76. Липова Л. Самовизначення особистості в контексті інтеграції України до європейського інтелектуального простору / Л. Липова, М. Войцехівський, В. Малишев // Шлях освіти. – 2009. – № 1. – С. 2 – 6.
77. Локшина О. Напрями реформування змісту середньої освіти у сучасній Європі / О. Локшина // Історія в школі. – 2000. – № 3. – С. 13 – 15.
78. Луговий В. Управління освітою: Навч.посібник / В. Луговий. – К.: Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.
79. Маслов В. Принципи ефективного розвитку системи післядипломної освіти / В. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – № 1. – С. 7 – 11.
80. Маслов В. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ: Учеб.пособие / В. Маслов.– К.: МНО УССР, 1990. – 259 с.
81. Матвієнко О. Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз. Дис...д-ра пед.наук: 13.00.01 / О. Матвієнко. Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2005.– 494 с.
82. Матвієнко О. Стратегії розвитку середньої освіти в країнах Європейського Союзу [Текст]: моногр. / О. Матвієнко; Київськ. нац. лінгвістич. ун-т – К.: Ленвіт, 2005. – 381 с.
83. Месхі Н. Идея школы Френе / Н. Месхі // Завуч. Шкільний світ. – 2007. – № 13. – С. 21 – 24.
84. Міщенко В. Зарубіжний досвід та вітчизняні актуалітети організації не-перервної освіти / В. Міщенко // Рідна школа. – 2010. – № 11. – С. 9 – 16.
85. Набока Б. Інтернет-технологія як фактор підвищення кваліфікації вчителів / Б. Набока // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 37 – 39.
86. Національна доктрина розвитку освіти: Затверджено Указом Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002 // Освіта України. – 2002 р. – № 33. – С. 4 – 6.

87. Несін Ю. Актуальні проблеми підготовки психологів у системі післядипломної педагогічної освіти Франції / Ю. Несін // Педагогічний альманах: Збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон: РІПО, 2012. – Випуск 13. – С. 155 – 159.
88. Несін Ю. Заповнення таблиць як засіб навчання на курсах підвищення кваліфікації вчителів у Франції / Ю. Несін // Педагогічний альманах: Збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон: РІПО, 2011.– Випуск 11. – С. 187 – 191.
89. Несін Ю. Інноваційні педагогічні технології в системі післядипломної освіти Франції / Ю. Несін // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: Збірник наукових праць – Харків: ХНУ, 2010. – Вип. 16. – С. 160 – 167.
90. Несін Ю. Метод проектів у самостійній роботі вчителів на курсах підвищення кваліфікації у Франції / Ю. Несін // Молодь і ринок. – Дрогобич: ДДПУ, 2010. – Випуск 10 (69). – С. 119 – 121.
91. Несін Ю. Підвищення кваліфікації вчителів у Франції: Навчальна програма спецкурсу / Ю. Несін. – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2011. – 20 с.
92. Несін Ю. Післядипломна педагогічна освіта в Україні та Франції: сучасний стан і перспективи / Ю. Несін // Педагогічний альманах: Збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон: РІПО, 2010. – Випуск 6. – С. 101 – 106.
93. Несін Ю. Розвиток післядипломної освіти у Франції / Ю. Несін // Імідж сучасного педагога: Зб. наук. пр. – Полтава: Вид-во ТОВ «АСМІ», 2009.– Вип.№ 8-9 (97-98). – С. 98 – 100.
94. Несін Ю. Розробка тестових завдань учителями Франції на курсах підвищення кваліфікації: Методичні рекомендації / Ю.Несін. – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2011. – 37 с.
95. Несін Ю. Узагальнення й упровадження прогресивного педагогічного досвіду в системі післядипломної освіти Франції / Ю. Несін // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 25 / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – С. 63 – 67.

96. Ничкало Н. Розвиваючись, не втратити здобуте / Н. Ничкало // Професійно-технічна освіта. – 2010. – № 1. – С. 3.
97. Нікітчина С. Становлення і розвиток системи професійно-педагогічної підготовки вчителів історії в Україні (1917-1991 рр.) [Текст]; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – Луцьк: Вежа, 1996. – 500 с.
98. Огієнко О. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах [Текст]: монографія; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – Суми: Еллада-S, 2008. – 444 с.
99. Олійник В. Дистанційне навчання в післядипломній педагогічній освіті: Навчальний посібник / В. Олійник. – К.: ЦППО, 2001. – 148 с.
100. Олійник В. Проблеми підвищення фахового рівня працівників: організаційно-управлінські аспекти зарубіжного досвіду / В. Олійник // Професійна освіта: теорія і практика. – 1999. – № 1 (9). – С. 138 – 143.
101. Олійник В. Система педагогічної освіти та педагогічні інновації / В. Олійник // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – № 4. – С. 61 – 64.
102. Олійник В. У пошуках панацеї. Досвід підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у зарубіжних країнах / В. Олійник // Управління освітою. – 2008. – № 15.– С. 3 – 8.
103. Олійник В. Тенденції розвитку післядипломної освіти педагогів у європейських країнах / В. Олійник, С. Синенко // Шлях освіти. – 2001. – № 3 (21). – С. 17 – 20.
104. Орлов В. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: дис.... д-ра пед.наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. / В. Орлов. – К., 2004.– 197 с.
105. Основы педагогического мастерства: учеб.пособие для пед.спец. высш.учеб.заведений / И. Зязюн, И. Кривонос, Н. Тарасевич и др.; Под ред. И. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
106. Отич О. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти [Текст]: монографія / АПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – Чернівці: Зелена Буковина, 2007. – 752 с.

107. Панасюк А. Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров / А. Панасюк. – М.: Высшая школа, 1991. – 80 с.
108. Папіжук В. Модернізація змісту шкільної освіти у Франції: компетентісний підхід / В. Папіжук // Рідна школа. – 2008. – № 5. – С. 75 – 78.
109. Педагогічна майстерність: Підручник / І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос та інш.; За ред. І. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл.. – К.: СПД Богданова А., 2008. – 376 с.
110. Педагогічна майстерність: Хрестоматія: Навч. посіб. / Упоряд. І. Зязюн, Н. Базилевич, Т. Дмитренко та інш; За ред. І. Зязюна. – К.: СПД Богданова А., 2008. – 462 с.
111. Пикельная В. Теоретические основы управления (школоведческий аспект): Методическое пособие / В. Пикельная. – М.: Высшая школа, 1990. – 91 с.
112. 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.
113. Попков В. Дидактика высшей школы: учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведения] / В. Попков, А. Коржуев. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 136 с.
114. Протасова Н. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н. Протасова. – К.: МАУП, 1998. – 176 с.
115. Протасова Н. Післядипломна освіта як відкрита система / Н. Протасова // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 1. – С. 10 – 12.
116. Процюк В. Післядипломна освіта: шляхи і перспективи розвитку / В. Процюк // Нова педагогічна думка: Науково-методичний журнал. – 2000. – № 1. – С. 3 – 9.
117. Пуховська Л. Нові компетентності вчителів (за європейським виміром педагогічної освіти) / Л. Пуховська // Директор школи. – 2010. – № 5 (41). – С. 74 – 79.
118. Пуховська Л. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності / Л. Пуховська. – К.: Вища школа, 1997. – 179 с.

119. Пуховська Л. Професійний розвиток вчителів в Україні і за рубежом / Л. Пуховська // Післядипломна освіта в Україні. – 2005. – № 1. – С. 35 – 38.
120. Рубинштейн С. Человек и мир / С. Рубінштейн // Проблема общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – С. 253 – 281.
121. Сасілотто-Василенко М. Проблеми професійного розвитку молодих учителів: досвід Франції та Канади / М. Сасілотто-Василенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 2. – С. 61 – 64.
122. 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.
123. Семеног О. Практика в системі фахової освіти вчителя-словесника [Текст]: навч. посіб. для студ. ВНЗ; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Глухівський держ. педагогічний ун-т ім. Олександра Довженка. – К.: Фенікс, 2008. – 285 с.
124. Семиченко В. Психология деятельности / В. Семиченко. – К.: Магістр-S, 2002. – 248 с.
125. Синенко С. Проблеми післядипломної освіти вчителів у країнах Західної Європи / С. Синенко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Збірник наукових праць: Випуск 4. – К.: Логос, 2001. – С. 79 – 85.
126. Синенко С. Провідні чинники та стратегії розвитку післядипломної освіти педагогів у Західній Європі (Англія й Уельс, Німеччина, Франція): Наукове видання / За редакцією В. В. Олійника. – К.: (ЦППО), 2001. – 49 с.
127. Синенко С. Розвиток післядипломної освіти і підготовки вчителів у Франції / С. Синенко // Рідна школа. – 2002. – № 1. – С. 78 – 80.
128. Синенко С. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина). Автореф. дис... на здобуття ступеня канд. пед.наук: спец. 13.00.04 – К., 2002. – 20 с.
129. Солдатенко М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності [Текст]. – К.: Видавництво НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2006. – 198 с.
130. Сологуб А. 250 тем французского языка / А. Сологуб. – Донецк: ООО ПКФ «БАО», 2003. – С. 22.

131. Степанець Н. Навчально-тематичний план курсів учителів початкових класів / Н. Степанець. – Миколаїв, 2011. - Режим доступу: <http://www.moipro.mk.ua>
132. Степанова Е. Психология взрослых – основа акмеологии / Е. Степанова. – СПб: СПб Акмеологическая академия, 1995. – 168 с.
133. Суржикова І. Педагогіка Селестена Френе з погляду сучасності / І. Суржикова // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1. – С. 121 – 130.
134. Сухомлинская О. Учитель в современном мире и его роль в демократизации образования: Учеб.пособие / О. Сухомлинская. – К.: КГПИ, 1990. – 82 с.
135. Сущенко Т. Педагогічний процес в системі післядипломної освіти / Т. Сущенко. – Запоріжжя: ІКПК, 1993. – 90 с.
136. Талызина Н. Педагогическая психология: Психодиагностика интеллекта. / Н. Талызина, Ю. Карпов. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 63 с.
137. Тухулова И. В часы досуга: Кн. для учителя. – 2-е изд., дораб. / И. Тухулова. – М.: Просвещение, 1991. – С. 70 – 71.
138. Усатенко Т. Українознавчі проблеми педагогічної думки в ХІХ – ХХ столітті: автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – Київ, 2007. – 44 с.
139. Усатенко Т. Українська національна школа: минуле і майбутнє [Текст]: українознавчий вимір / Науково-дослідний ін-т українознавства, Постійна комісія Київради з питань гуманітарної політики. – К.: Наукова думка, 2003. – 285 с.
140. Ущин Е. Становление мастера / Е. Ущин. – М.: Изд-во «Пресс», 1998. – 145 с.
141. Філософський енциклопедичний словник / [Гол.ред. В.Шинкарук]. – К.: Абрис, 2002. – 744 с.
142. Фицула М. Педагогіка: Навч.посіб. Вид. 2-ге, випр., доп. / М. Фицула. – К.: Академвидав, 2007. – 560 с.
143. Харченко Т. Клінічний підхід до формування особистості вчителя – рефлексивного практика у Франції / Т. Харченко // Порівняльно-педагогічні студії. – 2011. – № 1. – С. 145 – 152.
144. Хомич Л. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів [Текст] / АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К.: Магістр-S, 1998. – 199 с.

145. 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.
146. Шевченко А. Освіта у Франції / А. Шевченко // Рідна школа. – 2001. – № 2. – С. 74 – 77.
147. Яворська Г. Основи педагогіки [Текст]: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського, Одеський юридичний ін.-т Національного ун-ту внутрішніх справ. – О.: Юридична література, 2002. – 304 с.
148. Яворська Г. Педагогіка для працівників [Текст]: навч. посіб. / Г. Яворська. – К.: Знання, 2004. – 335 с.
149. Яковець Н. Зарубіжні педевтологи про «метод випадків» у підготовці вчителів / Н. Яковець // Освіта і управління. – 1999. – Т.3, № 2. – С.122 – 125.
150. Académie des sciences. Institut de France. Annuaire pour 1972. Gauthier – Villars, Paris, – 1972. – 254 p.
151. Agnès J. Le programme fax! Le journal télécopie: un outil pédagogique d'ouverture à l'Europe: Trois années d'experimentation (juin 1989 – octobre 1992) / par Jean Agnès, coordinateur du programme. – Strasbourg: Conseil de l'Europe, – 1994. – 79 p.
152. Altet M. France d'aujourd'hui / M. Altet // European Journal of Teacher Education. Vol. 1, № 1.– 1993. – P. 21 – 33.
153. Altet M. La formation professionnelle des enseignants / Marguerite Altet. – Paris: Press Universitaires de France, – 1994. – 264 p.
154. Andrieux Ch. Psychopédagogie, didactique, pratique de la dispersion a un recentage pour une meilleure formation des enseignants / Ch. Andrieux // Psychologie et éducation. – 1990. – n° 2. – P. 111 – 126.
155. Annuaire des Grandes Ecoles, Editions Médiathor, Paris. – 2000.– 396 p.
156. A propos des contenus disciplinaires de formation des professeurs des écoles en Institut universitaire de formation des maîtres. MEN, – 2007. – 60 p.
157. Arnoux P. 2003: La grande révolution des formations / P. Arnoux // Nouvel économiste – 2003. – № 1213. – P. 42 – 51.
158. Arrêté du 28 février 1991 publié au Bulletin officiel du ministère de l'Education nationale (B.O.) du 21 mai 1991.

159. Arrêté et circulaire (N° 91-202) du 2 juillet 1991 relatifs au contenu et à la validation des formations organisées dans les Instituts universitaires de formation des maîtres.
160. Auduc J. - L. Le système éducatif français CDPR / J. - L. Auduc, J. Bayard-Pierot // Académie de Créteil, – 2000. – 192 p.
161. Baillat G. PE2 se former en IUFM. Formation des enseignants / Gilles Baillat, Chantal et Jean Vincent // Armand Colin-Bordas / HER, Paris, – 1999. – 143 p. – P. – 11.
162. Bancel D. Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres. Rapport au ministre d'Etat, ministre de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports / Daniel Bancel. – Paris: Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, – 1989. – P. 5.
163. Bancel D. L'organisation du temps de travail et les conditions matérielles de travail des enseignants. Rapport à Monsieur le ministre de l'Education nationale de la Recherche et de la Technologie / Daniel Bancel. – Paris: Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie, – 1999. – P. 6.
164. Baretje M. / Plan du stage / Séminaire pédagogique en France / M. Baretje // Besançon, 2002 // Режим доступа <http://www.fcomte.iufm.fr>
165. Benoist P. Michel Debré et la Formation professionnelle 1959 – 1971 // Histoire de l'éducation, N° 101, Paris, – 2004. – P. 35 – 66.
166. Bienaimé A. L'enseignement supérieur et l'idée d'université / A. Bienaimé. – Paris: Economica, – 1986. – 328 p.
167. Blackburn V. The In-Service Training of Teachers in the Twelve Member States of the European Community / V. Blackburn, C. Moisan. – Maastricht: Presses Interuniversitaires Européennes, – 1987. – 97 p.
168. Bolam R. Innovation in In-Service Education and Training of Teachers / R. Bolam, J. Porter. – United Kingdom-Paris: OECD, – 1976. – 154 p.
169. Bolam R. In-Service Education and Training of Teachers / R. Bolam. – Paris: OECD, – 1982. – 108 p.
170. Bourdoncle R. La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe / R. Bourdoncle // Revue française de pédagogie – 1993. – N° 105. – P. 73 – 119.
171. Brizzi G. Les universités européennes à l'époque moderne: Premières synthèses/G. Brizzi // Histoire de l'éducation N° 81, Paris, – 1999. – P. 23-34.

172. Buchberger F. Guide to Institutions of Teacher Education in Europe (AGITE) / F. Buchberger // Brussels: ATEE, – 1992. – 490 p.
173. Buchberger F. Teacher Education in Europe – Diversity versus Uniformity / Buchberger // Galton and B.Moon (eds). Handbook of Teacher Training in Europe. Issues and Trends. – London: David Fulton Publishers, – 1994. – P. 14 – 50.
174. Bulletin des Bibliothèques de France: BBF / Ministère de la Culture. Bibliothèque municipale d'Hendaye: B. Calenge. – Paris, – 2009. № 5. – 98 p.
175. Bulletin des Bibliothèques de France: BBF / Ministère de la Culture. Bibliothèque municipale d'Hendaye: B. Calenge. – Paris, – 2009. № 6. – 98 p.
176. Bulletin Officiel du Ministère de l'éducation nationale et de la recherche n° 24 du 14 juin 2001. – 72 p.
177. Cabauche A. Aperçu du système de l'Education française / A. Cabauche. – Paris, CIEP, – 1992. – 161 p.
178. Calabre S. // Recherche et Formation pour les professions de l'éducation / S. Calabre // La formation des enseignants des IUFM aux Masters. Institut national de recherche pédagogique, Paris, № 60, – 2009. – 170 p.
179. Carpentier A. De l'innovation / A. Carpentier // L'académie dans le monde. La lettre de l'Académie des sciences, J. Vincent, – 2010, № 27. – P. 1.
180. Carraz R. Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant. Rapport de mission au Ministère de l'Industrie et de la Recherche / R. Carraz– Paris: La Documentation française, – 1983. – 423 p.
181. Carron G. Disparités régionales dans le développement de l'éducation / G. Carron, Ch. Ngoc. – UNESCO: Institut international de planification de l'éducation. Paris, – 1981, – 529 p.
182. Centre National de Documentation Pédagogique Informatique pour tous. – Paris, – 1985. – 56 p.
183. CERI / OECD. Case Studies of Educational Innovation: Strategies for Innovation in Education. – CERI / OECD, – 1973. – 122 p.
184. Chatel L. l'Education nationale reste le premier recruteur de France // Режим доступа <http://lci.tf1.fr/france/societe/journee-d-action-des-lycees-parisiens-perturbes-6757601.html>
185. Circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991 relative à la validation de la formation dans les Instituts universitaires de formation des maîtres.

186. Circulaire n° 93-010 du 6 août 1993 relative aux nouvelles orientations pour la formation dans les Instituts universitaires de formation des maîtres des futurs enseignants du premier et du second degrés.
187. Circulaire n° 94-26 du 14 novembre 1994 relative à l'élaboration des projets des Instituts universitaires de formation des maîtres pour 1995– 1999.
188. Collèges / lycées 2000. – Paris, CNDP, – 1999. – 112 p.
189. 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.
190. Concours - CRPE et spécialisations // Режим доступа <http://www.cned.fr/etudiant/concours-enseignants/crpe.aspx>
191. Conseil de l'Europe. La formation des professeurs de science et de technologie: quelle formation pour quel enseignement? Rapport general par Marc M., Vries de J. Université de technologie Eindhoven (Pays-Bas) – Strasbourg, – 1994. – 49 p.
192. Conseil de l'Europe. Enseignants universitaires en Europe: carrières et statuts, par Baudemont S. – Strasbourg: Conseil de l'Europe, – 1995. – 259 p.
193. Council for Cultural Cooperation (1995). In-Service Training Programme for Teachers. European Dimension: School links and exchanges. – DECS/SE/BS/Sep (95). 13. Strasbourg: Council of Europe. – 46 p.
194. Council for Cultural Cooperation (1995). In-Service Training Programme for Teachers. The European Heritage Classes, a Way of Understanding Cultures. – Donaueschingen, Germany. – DECS/SE/BS/Donau (95). 3. Strasbourg: Council of Europe. – 19 p.
195. Council for Cultural Cooperation (1999). Strategies for educational reform: from concept to realisation // Introductory paper by Jean-Michel Leclerque. General report by Pierre Laderriere. – Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, – 1999. – 177 p.
196. Council of Europe (1987) Documents of the Fifteenth Session of the Standing Conference of Ministers of Education (Helsinki, 1987). – Strasbourg: Council of Europe. – 170 p.
197. Council of Europe (1987) New Challenges for Teachers and their Education. National Reports on teacher education. – Strasbourg: Council of Europe, MED. – P. 50.

198. Cytermann J. - R. Le coût de l'éducation / Jean-Richard Cytermann // Le système éducatif en France / [sous la direction de Bernard Toulemonde]. – Paris: Les notices de la Documentation française, – 2003. – P. 57 – 66.
199. Declaration and Recommendations of the forty-fifth session of the International Conference on Education. – Geneva: IBE / UNESCO, ED / BIE / CONFINTED 45 / 3 /. – 1996. – 45 p.
200. Décret du 14 mars 1986 relatif à la formation des personnels de l'éducation nationale.
201. Décret n° 2002-481 du 8 avril 2002 relatif aux grades et titres universitaires et aux diplômes nationaux.
202. Décret n° 2002-482 du 8 avril 2002 portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur.
203. Décret n° 2002-529 du 16 avril 2002 relatif à la validation d'étude dans les établissements de l'enseignement supérieur en France et à l'étranger.
204. Décret n° 89-775 du 23 octobre 1989 relatif à la prime de recherche et d'enseignement supérieur des personnels de l'enseignement supérieur relevant du ministère chargé de l'enseignement supérieur.
205. Décret n° 91-1086 du 18 octobre 1991 relatif au statut des personnels de l'enseignement national.
206. Décret n° 99-747 du 30 août 1999 relatif à la formation du grade scientifique «maitre».
207. Delors J. Learning: The Treasure Within / J. Delors. – Report to UNESCO of International Commission on Education for the Twenty-First Century. – Paris: UNESCO Publishing, – 1996. – P. 20.
208. Delpeuch J. - L. Réforme des institutions / Jean-Luc Delpeuch // L'Etat de la France. Edition 2005-2006. La Découverte, – Paris, – 2005. – P. 332.
209. Develey M. Didactique et pédagogie sont dans le même bateau qui s'appelle IUFM / M. Develey // Cahiers pédagogiques. – 1995. – № 338. – P. 44 – 46.
210. Development of Innovative Strategies of Cooperation between Teacher Education Institutions and Educational Services // TNTEE Journal. – 1999. – Vol. 1, № 1. – 140 p.
211. Diagnostic employ-formation // Режим доступа <http://www.gref-bretagne.com>
212. Dictionnaire de la langue française. – Paris: Larousse, – 1994. – 2109 p.

213. Dictionnaire de la langue pédagogique [rédaction dirigée par Paul Foulquié]. – Paris: PUF, – 1971. – 492 p.
214. Dictionnaire de la psychologie [rédaction dirigée par Sillamy N.]. – Paris: Références Larousse – Bordas, – 1980, 2 vol. – 656 p.
215. Dictionnaire des synonymes. Baratin M., Baratin-Lorenzi V., Hachette Education, Paris, – 2003. – 631 p.
216. Dictionnaire pratique de l'enseignement en France [rédaction dirigée par Gilles Rouet, Stanislave Savontchik]. – Paris: Ed. Ellipses, – 1996. – 440 p.
217. Dictionnaires et encyclopédies de l'éducation: revue analytique de l'éducation. – 2001. – № 289. – P. 24 – 28.
218. Dix ans de formation permanente: France, République fédérale d'Allemagne, Royaume – Uni / Etude préparée par le Département de la formation du BIT. – Geneva: ILO, – 1979, – II, – 243 p.
219. Dix-huit questions sur le système éducatif / C.Perretti (sous la dir.). – Paris. dF. – 2004. – 255 p.
220. Dolto, F. Autoportrait d'une psychanalyste 1934 – 1988 / F. Dolto. – Paris, Editions du Seuil, – 1989. – 285 p.
221. Dupuis M. IUFM : des enseignants profondément insatisfaits / M. Dupuis // Le monde de l'éducation. – 2007. № 364. – P. 38 – 39.
222. ECL PRO - Formation Continue // Режим доступа http://www.ec-lyon.fr/92546995/0/fiche___pagelibre/&RH=ForSpecialisee
223. Ecole Excellence Et Réussite: genèse du point focal du PPMR en Mauritanie // Режим доступа <http://www.cite-sciences.fr>
224. Education at a Glance OECD: Indicators 1998. – Paris: OECD, – 1997. – 390 p.
225. Education Sarkozy le démolisseur // Режим доступа <http://iufmparis.canalblog.com/>
226. Ellordt R. Perspectives pour les universités françaises / R. Ellordt // Commentaire. – 1994.–Vol. 17, № 65. – P. 147 – 154.
227. Encyclopédie générale de l'éducation française. – Paris, – 1952. – 700 с.
228. Encyclopédie pratique de l'éducation en France. – Paris, – 1960. – P. 697.
229. Enquête: Les universités françaises au scanner // Vie universitaire. – 2003. – № 59.– P. 3.
230. Eraut M. Teacher Education: In-Service / The International Encyclopedia of Education. Second edition. Volume 11 / Torsten Husen.

- T. Neville. Postlethwaite (eds.). – All review Science LTD: Pergamon, – 1994. – P. 596 – 597.
231. Essen V. van. Ecrire l'histoire des enseignantes. Enjeux et perspectives internationales / V. van Essen, R. Rogers // Histoire de l'éducation № 98, – Lyon, – 2003, P. 5 – 35.
232. European Education Thesaurus. – EURYDICE // Режим доступа <http://www.EURYDICE.ORG>.), – 1998. – P. 39.
233. European Glossary on Education Examinations: in 3 vol. / Brussels: Eurydice, – 1999. – Vol. 1: Qualifications and Titles. – P. 220.
234. European Glossary on Education: in 3 vol. / Brussels: Eurydice, – 2000. – Vol. 2: Educational Institutions. – P. 11 – 12.
235. European Glossary on Education: in 3 vol. / Brussels: Eurydice, – 2001. – Vol. 3: Teaching Staff. – 224 p.
236. European Masters Degree through In-Service Training on European and Global Dimension in Education // ATTEENNEWS. – 2001. – № 62. – 19 p.
237. Evans K. School-Based In-Service Education / K. Evans. – Culemborg, Netherlands: Phaedon, – 1993. – P. 176.
238. Final report on the conditions of employment within the EC.-Leiden: Stichting Research voor Beleid, – 1988. – 40 p.
239. Flammant T. L'école émancipée une contre-culture de la belle époque / T. Flammant. – Editions les Monédières, – 1982. – 395 p.
240. Floch B. Jeunes instits sur le tard / B. Floch // Le monde de l'éducation № 364, – 2007. – P. 39.
241. Fournier M. Les transformations de l'école / Martine Fournier. – Paris: La Découverte, – 2000. – 415 p.
242. Garmandia Naya L. Comment et à quelles conditions, l'éducation comparée peut-elle faire avancer l'Europe de l'éducation? / L. Naya Garmandia // L'Education comparée: un outil pour l'Europe / [sous la direction de Pierre Laderrière et Francine Vaniscotte]. – Paris: L'Harmattan, – 2003. – P. 97 – 102.
243. Gaulupeau Y. La France à l'école / Yves Gaulupeau. – Paris: Découvertes Gallimard Histoire, – 1992. – 192 p.
244. Graftieaux J. Formation de professeurs première quinzaine / J.Graftieaux. Caen, 2005 // Режим доступа <http://www.caen.iufm.fr>
245. Guédé A. Des formations pour déformer les statistiques / A. Guédé // Le canard enchaîné – №4770. – 2012. – P. 4.

246. Guide du Formateur. Programme pluriannuel de formation continue des professeurs de français 2003-2005. PF «Oranta». К., – 2005. – 167 p.
247. Harel M. Programme de la journée demi-stage / M. Harel. // Limoges, 2003 // Режим доступа <http://www.limousin.iufm.fr>
248. Haute Conseil de l'Education. Recommendations pour la formation des maîtres. 31 octobre 2006 // Режим доступа <http://www.dijon.iufm.fr/spip.php?page=plam>
249. Hayez J.-Y. L'enfant derrière le mur / J.-Y. Hayez // Revue des Questions Scientifiques, – 2010, 181(1): – P. 67 – 80.
250. Heberman M. Le professionnalisme dans l'enseignement. Avantage et contraintes / M. Heberman // Educateur. – 1991. – № 5. – P. 20 – 23.
251. Huit années d'expériences des MAFPEN. Séminaire des Chefs de MAFPEN. – Lyon: CRDP, – 1990. – 84 p.
252. Ichtschenko G. France-Ukraine / G. Ichtschenko // Le français № 23(175), –2009.– P. 25 – 31.
253. Initiative for training for democratic citizenship. Teaching documents / Michael H. (ed.). – Strasbourg: Council of Europe, – 1997. – 128 p.
254. Innovation in In-Service Education and Training of Teachers. Practice and Theory. – Paris: OECD, – 1978. – 63 p.
255. In-Service Training of Teachers in the European Union and the EFTA / EEA Countries. – EURYDICE ([www Eurydice. org](http://www.Eurydice.org)), – 1995. – 400 p.
256. Institut national de recherche pédagogique (INRP) // Режим доступа [http:// www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)
257. Johsua S. L'école entre crise et refondation / S. Johsua – Paris: La dispute, – 1999. – 217 p.
258. Joutard P. Réussir l'Ecole / P. Joutard, C. Thelot. – Paris: Seuil, – 1999. – 291 p.
259. Joyce B. In-service Teacher Education / B. Joyce, K. Howey, S. Yargen. – Report 1. Issues to face. – New York: Syracuse University, National Dissemination Center, – 1976. – P. 52.
260. Joyce B. Student Achievement through Staff Development // B. Joyce, B. Showers. – New York: Longman, – 1988. – 54 p.
261. L'Etat de l'Ecole. 30 indicateurs sur le système éducatif. Paris-Vanve. – 1999. – 76 p.
262. L'université de Paris. Paris, – 1965. Lang, / 5. a. / – 63 p. ill.

263. La Documentation française // Режим доступа <http://www.ladocfrancaise.gouv.fr>
264. La formation en IUFM // Режим доступа <http://www.iufm.education.fr/devenir-ens/formation.html>
265. La pédagogie des échanges. – Buts et moyens de la formation des enseignants: Se rencontrer pour se former. Se former à se rencontrer / Association européenne des enseignants (AEDE). Groupède recherche européenne sur la formation aux échanges scolaires (GREFES) – Strasbourg: Conseil de l'Europe, – 1993. – 65 p.
266. Larousse petit dictionnaire de français. Paris, France, – 2006. – P. 918.
267. Laval G. L'Académie dans le monde / G. Laval. – La lettre de l'Académie des sciences, red. J.Vincent, – 2001. № 26. – P. 1.
268. L'Ecole et la Nation. – 1966. – n° 145. – P. 30.
269. L'Ecole et la Nation. – 1989. – n° 402. – 200 p.
270. L'école: horizon 2020 / [sous la direction de Pierre Laderrière et Francine Vaniscotte]. – Paris: L'Harmattan, 2002. – 210 p.
271. L'Education comparée: un outil pour l'Europe / [sous la direction de Pierre Laderrière et Francine Vaniscotte]. – Paris: L'Harmattan, – 2003. – 119 p.
272. L'Education nationale se déconcentre // Режим доступа <http://www.metrofrance.com/info/l-education-nationale-se-deconcentre/>
273. Le Periscope // Режим доступа <http://alliancefrancaise.com/>
274. Le Robert Dictionnaire d'aujourd'hui (dictionnaire pédagogique) [rédaction dirigée par Alain Rey]. – Paris: Dictionnaire Le Robert, – 1992. – 1700 p.
275. Les formations ASH à l'IUFM // Режим доступа <http://iufm.ujf-grenoble.fr/index.php/formations-ash/les-formations-a-liufm.html>
276. Les instituts universitaires de formation des maîtres 2004 – 2005. Note d'information n° 34 du 5 novembre 2005. – 6 p.
277. Les IUFM // Режим доступа <http://www.gralon.net/articles/enseignement-et-formation/>
278. Les niveaux et les établissements d'enseignement // Режим доступа <http://www.education.gouv.fr/cid261/les-greta.html>
279. Lessard C. Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? / C. Lessard, R. Bourdoncle // Revue française de pédagogie – 2001. – № 139. – P. 131 – 154.

280. Le système éducatif en France / [sous la direction de Bernard Toulemonde]. – Paris: Les notices de la documentation Française, – 2003. – 191 p.
281. L'Etat de l'Ecole (30 indicateurs sur le système éducatif). – Paris: Ministère de l'Education, – 1999. – № 9. – 300 p.
282. Lettre d'Alain Savary aux Recteurs et aux Inspecteurs d'Académie sur «La formation continue personnels» du 24 mai 1982. – Paris: La documentation française, 17 juin 1982. – № 92.215 B.O.
283. 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, 80 – 83.
284. List of courses and seminars. Répertoire des stages et séminaires. Council of Europe in-service training programme for educational staff. – 2002/1. – Strasbourg, – 168 p.
285. Loi du 12 novembre 1968 de réorganisation de l'enseignement supérieur.
286. Loi du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente // Режим доступа <http://admi.net/jo/loi71-575.html>
287. Loi du 26 Janvier 1984 de l'enseignement superieur.
288. Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (Journal officiel du 24 avril 2005).
289. Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation.
290. Loi n° 91-715 du 26 juillet 1991 portant diverses dispositions relatives à la fonction publique (Titre 1 – Disposition modifiant la loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires) et ses décrets d'application.
291. Maumet L. La médiathèque du l'Association Valentin-Haüy / L. Maumet. – Bulletin des Bibliothèques de France // Ministère de la culture. Bibliothèque municipale d'Hendaye. B.Calenge. Paris, – 2009, № 5 – P. 45 – 48.
292. Métais J. Initial Training and Development of Teachers in France / J. Metais. – Paris: EPIC Europe, – 1992. – 176 p.
293. Métais J. The Recruitment and Management of Teachers in the European Community / J. Metais. – An overview. – London: NFER, – 1991. – P. 3 – 5.
294. Mialaret G. La formation des enseignants / G. Mialaret. – P., Presses Univ. de France, – 1977, – 128 p.

295. Michonneau B. IUFM: Les enjeux des liens théorie/pratique / B. Michonneau // Cahiers pédagogiques. – 1992. – n° 303. – P. 50 – 51.
296. Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie. Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation. Direction de l'évaluation et de la prospective. – Paris, – 1997. – P. 214 – 215.
297. Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. L'opinion des enseignants nouvellement recrutés sur la formation reçue dans les Instituts universitaires de formation des maîtres. (Note d'information). Direction de l'évaluation et de la prospective. – Paris, – 1995. – n° 95-49.
298. Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Les instituts universitaires de formation des maîtres 2004 – 2005. (Note d'information). Direction de l'évaluation et de la prospective. – Paris, – 2005. – n° 34.– 6 p. Режим доступа <http://www.education.gouv.fr/stateval>
299. Ministère de l'Education nationale. Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP). Repères et références statistiques, 2008.
300. Modification des programmes. Notes de service n° 2007-119 du 23-7-2007 publiée au Bulletin officiel n° 30 du 30 août 2007.
301. Mollard D. Formation des maîtres des écoles élémentaires et continuité avec les écoles secondaires. Les enfants et les langues étrangères / Daniel Mollard. Séminaire européen d'enseignants. Zagreb, Croatie, 4 – 7 mai 1994. Conseil de la coopération culturelle. Programme pour la formation continue des enseignants. Strasbourg, – 1995. – P. 24 – 34.
302. Montero M. Professional Development of Teacher Trainers: a Case Study / M. Montero, J. Vez // European Journal of Teacher Education. – 1989. – Vol. 12, № 1/2. – P. 25 – 34.
303. Morris-Mérat V. Ne supprimez pas les IUFM / V. Morris-Merat // Le monde de l'éducation. – 2008. № 373. – P. 27.
304. Neave G. The Teaching Nation: Prospects for Teachers in the European Community / G. Neave. – Oxford: Pergamon Press, – 1992. – 158 p.
305. Noël E. L'éducation à la culture informationnelle. Bulletin des Bibliothèques de France / E. Noël // Ministère de la culture. Bibliothèque municipale d'Hendaye: B.Calenge. Paris, – 2009, № 1 – P. 93.

306. Obin J. - P. Enseigner, un métier pour demain. Rapport au ministère de l'Education nationale / Jean-Pierre Obin. – Paris: La Documentation française, – 2003. – 203 p.
307. Obin J. - P. Les enseignants / Jean-Pierre Obin // Le système éducatif en France/ [sous la direction de Bernard Toulemonde]. – Paris: Les notices de la Documentation française, – 2003. – P. 39 – 46.
308. Organization for Economic Cooperation and Development: The Teacher Today: Tasks, Conditions, Policies. – Paris: OECD, – 1990. – 94 p.
309. Ortoli F. L'école avec Françoise Dolto – Le role du désir dans l'éducation / F. Ortoli, M. Amram. – Paris, Hatier, – 1990. – 294 p.
310. Oury F. Vers une pédagogie institutionnelle / F. Oury, A. Vasquez. – Vigneux, Editions Matrice, – 1993, – 288 p.
311. Pachocinski R. Edukacja nauczycieli w Krajach Unii Europejskiej / R. Pachocinski. – Warszawa: Instytut Badan Edukacyjnych, – 1994. – 190 p.
312. Péresse V. La science est d'abord au service de la société / Valérie Péresse // Le Monde. – 2007. – № 3077. – P. 8.
313. Pedagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive / [F. Raynal, A. Rieunier]. – Paris: ESF éditeur, – 1997. – 420 p.
314. Perrenoud Ph. La formation des enseignants entre théorie et pratique / Philippe Perrenoud. – Paris: Editions L'Harmattan, – 1994. – P. 54.
315. Perretti A. Rapport de la Commission sur la formation des personnels de l'Education nationale / A. Perretti. – Paris: La Documentation française, 1982.
316. Perretti A. Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative / A. Perretti. – Paris: INRP, – 1981. – 1028 p. – (2 vol.)
317. Perucca B. La laïcité disqualifiée / B. Perucca // Le monde de l'éducation № 373, – 2008.– P. 4.
318. Petite encyclopédie de la pédagogie [Raymond Toraille]. – Paris: Editions Casteilla, – 1989. – 159 p.
319. Piaget J. Psychologie et pédagogie / Jean Piaget. – Paris: Editions Denoël, – 1969. – 264 p.
320. Pichon E. Le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent / E. Pichon. – Paris, Masson, – 1965, – 374 p.

321. Pigeassou J. De la formation continue à la formation tout au long de la vie / Jean Pigeassou // Le système éducatif en France / [sous la direction de Bernard Toulemonde]. – Paris: Les notices de la Documentation française, – 2003. – P. 109-119.
322. Plan de formation 1999-2003 de l'institut universitaire de formation des maîtres de l'academie de Montpellier: habilité par le Ministère le 16 juillet 1999. – M.: MIUFM de Montpellier, – 1999. – 32 p.
323. Postic M. Observation et formation des enseignants / Marcel Postic. – Paris: PUF, – 1977. – 336 p.
324. Prost A. Le passé du présent: d'où viennent les IUFM? / Antoine Prost. – Actes du colloque INRP Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants. – Versailles: Revue INRP, – 1991. – 37 p.
325. Prost A. L'histoire du système éducatif français / Antoine Prost // Le système éducatif en France / [sous la direction de Bernard Toulemonde]. – Paris: Les notices de la Documentation française, – 2003. – P. 7 – 12.
326. Prost A. Pour un programme stratégique de recherche en éducation. Rapport officiel / Antoine Prost. – Paris: La Documentation française, – 2002. – P. 32 – 34.
327. Rancurel M. L'enseignement secondaire en France: Guide de l'enseignement secondaire en Europe / M. Rancurel / Coordinateur Denis Kallen. – Strasbourg: Conseil de l'Europe, – 1995. – 65 p.
328. Rapport de Carraz R. Sur recherche en éducation et en socialisation de l'enfant / R. Carraz. – Paris: La documentation française, – 1983. – 53 p.
329. Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale. Ministère de l'éducation, de la recherche et de la technologie. – Paris: La Documentation française, – 1999. – 494 p.
330. Rapport de Perretti A. Sur la formation des personnels de l'éducation nationale / A. de Perretti. – Paris : La documentation française, – 1982. – P. 48.
331. Rapport RST №29 sous la coordination de Henry Décamps Editions EDP sciences (avril 2010). Cultiver la science, la formation continue des professeurs enseignants les sciences. – P. 43.
332. Recherche et formation, № 66 – 2011 // РЕЖИМ ДОСТУПУ <http://www.inrp.fr/editions/revues/recherche-et-formation>
333. Recommendation concerning the Status of Teachers. – Paris: UNESCO Publishing, – 1966. – 57 p.

334. Réseau d'analyse pluridisciplinaire des politiques éducatives (RAPPE)
Режим доступу [http://www.u.bourgogne fr/IREDU/RAPPEpdf](http://www.u.bourgogne.fr/IREDU/RAPPEpdf)
335. Revue française de pédagogie: recherches en éducation // Режим доступу <http://www.inrp.fr/editions/revues/revue-francaise-de-pedagogie>
336. Reynaud Ph. La formation au métier d'enseignant / Philippe Reynaud, Paul Thibaud // Le système éducatif. Cahier français. – 1998. – № 285. – P. 62 – 67.
337. Rollot C. Une autonomie sous haute surveillance / C. Rollot // Le monde de l'éducation. № 373, – 2008. – P. 8.
338. Sacilotto-Vasylenko M. Vers Une Nouvelle Conception De La Formation Continue Des Enseignants: Analyse Comparative France / Ukraine Thèse pour obtenir le grade de Docteur De L'université Paris X Nanterre en Science de l'éducation. Université de Paris X Nanterre Ecole Doctorale "Connaissance, Language et Modélisation". 2007. p. 266. – P. 138.
339. Savoie Ph. Quelle histoire pour le certificat d'études? / Ph. Savoie // Histoire de l'éducation, № 85, Paris, – 2000. – P. 49 – 72.
340. Saxcé A. La bibliothèque, lieu de formation? / A. Saxcé // Bulletin des Bibliothèques de France / Ministère de la culture. Bibliothèque municipale d'Hendaye: B.Calenge, Paris, – 2009. №5 – P. 80 – 81.
341. School Based Review Towards a Praxis: International School Improvement Project / Bollen R., Hopking D. (eds.). – Paris: OECD. – 1987. – 246 p.
342. Staying Ahead: In-Service Training and Teacher Professional Development. – Paris: OECD. – 1998. – 168 p.
343. Teachers and International Labour Standards: A handbook. – Geneva: International Labour Office, – 1990. – P. 120.
344. Teachers: Challenges of the 1990s. Second Joint Meeting on Conditions of Teacher. – Geneva: International Labour Organization, – 1991. – 130 p.
345. The Education System in France (1998) / CD-ROM "The EURYDICE database", – 1999. – P. 3.
346. The European conventions on higher education. – Council of Europe Press, – 1995. – 200 p.
347. Tickle L. Professional Qualities and Teacher Induction / L. Tickle // Journal of In-service Education. – 2001. – Vol. XXVII, № 1. – P. 51 – 61.

348. UNESCO Statistical Year Book. – Paris: UNESCO Publishing, 1987. – P. 3 – 99.
349. UNESCO Statistical Year Book. – Paris: UNESCO Publishing, Bergman Press, 1998. – P. 2 – 16.
350. Vaniscotte F. La formation des enseignants en Europe / F. Vaniscotte // Pédagogie: revue de l'Université de Louvain-la-Neuve. – 1993. – № 6. – P. 53 – 71.
351. Vonk H. The Gap between Theory and Practice / H. Vonk // European Journal of Teacher Education. – 1985. – № 8(3). – P. 307 – 317.
352. World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action, and Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education // World Conference on Higher Education. – Paris: UNESCO, – 1998. – P. 37.
353. World Education Report. 1998: Teacher and Teaching in a Changing World. – Paris: UNESCO Publishing, – 1998. – 174 p.
354. World Education Report. 2000: The right to education. Towards education for all throughout life. – Paris: UNESCO Publishing, – 2000. – 174 p.
355. Yogev A. School-Based In-Service Teacher Education in Developing versus Industrialized Countries. Comparative Policy Perspectives / A. Yogev // Prospects. – 1997. – Vol. XXVII, № 1. – P. 131 – 149.
356. Zay D. La formation des enseignants au partenariat / D.Zay. – Paris: PUF, –1994. – P. 13 – 14.

ДОДАТКИ

**ФІЛОСОФСЬКІ ТЕЧІЇ, ЩО ВПЛИВАЛИ
НА ПІСЛЯДИПЛОМНУ ОСВІТУ ФРАНЦІЇ**

№ пор.	Філософська течія	Час заснування	Основні положення	Лідери
1.	Позитивізм	30-ті роки XIX ст.	«Любов як принцип, порядок як основа, прогрес як мета» (О. Конт)	О. Конт Е. Літтре П. Лаффіт І. Тен
2.	Неопозитивізм	30-ті роки XX ст.	Єдине можливе знання є Е. Дюркгейм тільки спеціально- Е. Ренан наукове знання	
3.	Екзистенціоналізм	30-ті роки XX ст.	Знання набуваються А. Камю через існування; Ж. - П. Сартр справжнім існуванням є Г. Марсель переживання М. Мерло-Понті	
4.	Постмодернізм	60-ті роки XX ст.	Істин стільки, скільки думок, переживань, і кожна епоха має свою неповторну «душу», особливе «бачення»	Ж. Деррид Ж. - Ф. Ліотар

Джерело: авторський проект [на основі опрацювання джерел 141, 210,
214, 349, 355].

Conseil de l'Europe
 Programme pour la formation
 continue du personnel éducatif



Council of Europe
 In-Service Training
 Programme for Educational Staff

FORMULAIRE DE CANDIDATURE / APPLICATION FORM

SVP complétez le formulaire **DANS LA LANGUE DU STAGE**, écrivez les noms et adresses **EN MAJUSCULES** et envoyez-le à l'agent de liaison de votre propre pays. Tout formulaire illisible ou incomplet sera refusé.

Please complete the form **IN THE LANGUAGE OF THE COURSE**, write the names and addresses **IN BLOCK CAPITALS** and send it to the liaison officer of your own country. Incomplete or illegible forms will **not** be accepted.

Pays du Candidat / Country of Applicant :

Pays d'Accueil / Host Country :

Titre du Stage/Course Title:

Lieu du Stage/Course Location:

Date du Stage/Course/Date: du/from: au/to 200...

Candidat/Applicant: M./Mr Mme/Mrs Mlle/Miss Ms
 Nom/Surname:

Prénom/First Name:

Date de naissance/Date of Birth:

Nationalité/Passeport :
 Nationality/Passport:

Adresse privée/Full home address:

.....

.....

Telephone No: Fax No: E-mail:

Adresse professionnelle (école ou bureau)
 Business address (School or Office)

.....

.....

Telephone No: Fax No: E-mail:

Veillez envoyer toute correspondance à mon : Adresse privée/
 Please send all correspondence to my: Home address Adresse professionnelle/
 Work address

I. ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE/ PROFESSIONAL ACTIVITIES

Diplômes universitaires et professionnels/Academic and professional qualifications:

.....

Fonctions actuelles/Present Functions:

- Enseignant/Teacher Directeur/Head teacher Inspecteur/Inspector
 Formateur/Teacher Trainer Administrateur/Administrator
 Autre/Other.....

J'enseigne les matières suivantes/I teach the following subjects:

.....

Age moyen de mes élèves/Age range of my pupils: de/from: à/to:

Type d'école/Type of school:.....

II. FORMATION CONTINUE/IN SERVICE TRAINING

Au cours des 5 dernières années j'ai participé à stage(s) de formation continue dans mon pays (Veuillez détailler brièvement)

During the last 5 years I have participated in In-Service training course(s) in my country (Please give brief details)

.....

J'ai participé à stage(s)/séminaire(s) organisés à l'étranger dans le cadre du programme de formation continue du **Conseil de l'Europe** (Veuillez en indiquer les dates, titres et pays)

I have participated in course(s)/seminar(s) organised abroad within the framework of the **Council of Europe** In-Service training programme. (Please indicate the dates, the title of the course and the country where the course took place).

.....

III. CONNAISSANCES LINGUISTIQUES/LINGUISTIC COMPETENCES

Veillez évaluer votre niveau de connaissances selon les critères suivants:

- très bon: compréhension et expression orale à peu près du niveau de la langue maternelle
- bon: bonne compréhension générale, peut, sans difficulté, prendre part à une discussion.
- passable: quelques difficultés de compréhension, expression orale hésitante
- élémentaire: compréhension limitée, expression orale réduite.

Please asses your competence level according to the following criteria:

- very good: comprehension and oral expression as close to that of a native speaker.
- good: good general comprehension, is able to participate freely in discussions.
- fair: some difficulties with comprehension, some hesitancy in speaking.
- elementary: limited understanding and means of expression.

Langue maternelle/Mother tongue :

langues étrangères/Foreign languages:

Niveau Level	Compréhension/Comprehension				Expression orale/Speaking			
	Très bon Very good	bon good	passable fair	élémentaire elementary	très bon very good	Bon Good	Passable Fair	Elémentaire elementary
Anglais / English								
Français / French								

IV. MOTIVATION/REASONS FOR APPLYING

(Veillez ajouter une feuille supplémentaire si nécessaire / Please continue on a separate page if necessary)

Veillez indiquer les raisons pour lesquelles vous souhaitez participer à ce stage/séminaire, quel profit vous comptez en retirer pour votre pratique professionnelle:

Please indicate the reasons why you wish to participate in this course/seminar and the benefits you expect to gain:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Quelle contribution particulière pouvez-vous apporter durant le séminaire ?:

In what way(s) can you contribute to the seminar personally?:

.....

.....

.....

.....

.....

Après le séminaire, comment envisagez-vous de diffuser les résultats ou d'apporter un suivi (i) dans votre pays, (ii) au niveau d'un réseau européen d'enseignants ? :

After the seminar, how do you plan to disseminate the results of the seminar and/or what follow-up activities do you intend to organise (i) in your country; (ii) on a European level?:

.....

.....

.....

.....

.....

Comment avez-vous pris connaissance de l'organisation de ce séminaire ?:

Where did you see the seminar advertised?.

.....

.....

Je certifie avoir lu et accepter le règlement concernant les bourses (organisation, frais de voyage et de séjour)

I have read and I accept the regulations concerning bursaries, (organisation, travel and subsistence expenses)

Date:

Signature:

<p>Cachet et signature de vos autorités Stamp and signature of your employer</p> <p>.....</p>	<p>Cachet et signature de l'agent de liaison de votre pays Stamp and signature of your National Liaison Officer</p> <p>.....</p>
---	--

***Проект Ради Європи [на основі
опрацювання джерел 172, 182, 217, 261].***

ФОРМУЛЯР КАНДИДАТА

Рада Європи
Програма післядипломної освіти
педагогічних працівників

Будь ласка, заповніть формуляр мовою стажування, напишіть прізвище й адресу друкованими літерами й надішліть через посередника у вашій країні. Будь-який формуляр, що не читається або неповний, не буде прийнятий до розгляду.

Країна кандидата

Країна, що приймає

Назва стажування /курсу:

Місце стажування/курсу:

Дата стажування/курсу: з по200.....

Кандидат: Чол. Жін. Незаміж. жін. Усі разом Прізвище, ім'я:

Дата народження:

Національність/паспорт:

Повна домашня адреса:

Телефон №: Факс №: E-mail

Адреса (школи чи кабінету):

Бізнес-адреса (шкільна або офісна):

Телефон №: Факс № E-mail

Будь ласка, надішліть усю кореспонденцію на домашню на робочу
мені: адресу адресу

Ви маєте можливість оцінити Ваш рівень знань за такими критеріями:
 дуже гарний: розуміння й усне мовлення, наближене до рівня
 материнської мови гарний: добре, загальне розуміння, можливість без
 труднощів узяти
 участь у дискусії посередній: деякі труднощі у розумінні, усне мовлення
 не чітко елементарний: лімітоване розуміння; усне мовлення обмежене

Материнська мова:

Іноземні мови

Рівень	Розуміння				Усне мовлення			
	Дуже гарний	Гарний	Посередній	Елементарний	Дуже гарний	Гарний	Посередній	Елементарний
Англійська мова								
Французька мова								

IV. МОТИВАЦІЯ ДЛЯ ЗАСТОСУВАННЯ (Будь ласка, продовжуйте на окремому аркуші паперу, якщо у цьому є необхідність)

Будь ласка, вкажіть причини, чому ви бажаєте брати участь у цьому курсі/семінарі й що ви очікуєте від цього одержати:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Продовження додатка Б

Який особистий внесок ви можете зробити під час семінару?

.....

.....

.....

Як ви плануєте втілити результати семінару у вашій країні на європейському освітньому рівні?

.....
.....
.....

Якою ви бачите організацію цього семінару?

.....
.....
.....

Я прочитав і взяв до уваги настанови щодо учасників (організація, подорож й щоденні витрати)

Дата:

Підпис

Печатка й підпис вашого керівника	Печатка й підпис агента зі зв'язків у вашій країні. Печатка і підпис вашого резидента зі зв'язків
-----------------------------------	---

Авторський переклад [на основі опрацюванні джерел 172, 182, 217, 261].

PROCEDURE DE CANDIDATURE

FORMULAIRE DE CANDIDATURE

Les formulaires de candidature doivent être complétés dans la langue du stage et, si possible, dactylographiés. Tout formulaire illisible ou incomplet sera refusé.

Après avoir complété le formulaire, le candidat doit y faire apposer la signature et le cachet de la direction de son établissement scolaire et de l'autorité tutélaire (p.ex. rectorat), si la réglementation en vigueur dans son pays le requiert, puis **l'envoyer obligatoirement à son agent national de liaison**. Le non-respect de cette procédure entraînera automatiquement le refus de la candidature.

Si la demande est recevable, ce dernier contresignera le formulaire et le fera parvenir à l'agent de liaison du pays-hôte avec copie au Conseil de l'Europe.

Les stages sont, en général, organisés à l'intention des éducateurs du pays-hôte. Un nombre limité de places est offert aux participants des autres États membres du Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.

SELECTION

La sélection des candidats et l'organisation des stages se font sous la seule responsabilité des autorités nationales et non du Conseil de l'Europe. **Chaque candidat n'est autorisé à participer qu'à un seul stage tous les deux ans dans le cadre de ce programme. Tout candidat sélectionné pour un stage devra donc impérativement refuser d'autres sélections au cours de la même année. Le Conseil de l'Europe remboursera les frais de transport relatif à un seul stage tous les deux ans.** Une exception sera faite pour les stages de longue durée, qui comportent un suivi et une évaluation.

SEJOUR

Les candidats sélectionnés doivent participer **au** stage pendant toute sa durée et dans les mêmes conditions que les participants nationaux, en observant les dates d'arrivée et de départ indiquées.

Les frais de séjour (hébergement, repas, frais d'inscription) sont toujours pris en charge par le pays-hôte. Cependant, lorsque (l'utilisation d'un billet d'avion à tarif réduit (PEX ou APEX, etc.) oblige le participant à arriver plus tôt ou à repartir plus tard, le Conseil de l'Europe peut, à sa demande, et sur présentation de pièces justificatives, apporter une contribution au coût de l'hébergement qui lui sera versée après le stage, en même temps que ses frais de voyage.

VOYAGE

Les frais de voyage sont remboursés aux participants par le Conseil de l'Europe, après le stage, et par virement bancaire.

Les participants doivent acheter leur billet eux-mêmes, pour le trajet le plus direct et le moins onéreux,

Les moyens de transport autorisés sont l'avion pour les distances supérieures à 600 km (classe touriste), le train (1^{re} classe et, si nécessaire, wagon-lit double ou couchette), la voiture personnels (remboursement sur la base du tarif train-seconde classe).

Les trajets entre le domicile ou le lieu du stage et l'aéroport ou la gare sont remboursés sur la base du billet d'autobus ou de navette. Les frais de taxi ne sont pas remboursés

Nous sommes au regret de vous informer que dès le 1^{er} Janvier 2001, les participants au programme ne pourront plus systématiquement bénéficier d'un billet prépayé par le Conseil de l'Europe. Des billets prépayés ne seront mis à disposition que dans des cas exceptionnels. Vous êtes prié de contacter votre Agent de Liaison National pour plus d'information.

REMBOURSEMENT DES FRAIS DE VOYAGE

Pour obtenir le remboursement de ses frais de voyage, le candidat qui a participé à un stage doit, **dans un délai d'un mois après le stage**, faire parvenir au Conseil de l'Europe, Division « Politiques éducatives et dimension européenne », F - 67075 Strasbourg CEDEX, les documents suivants:

le formulaire de demande de remboursement accompagné du formulaire de virement bancaire qui lui auront été envoyés par le Conseil de l'Europe avec la lettre d'invitation. Les dépenses devront être indiquées dans la monnaie utilisée.

toutes les pièces justificatives (titres de transport ou photocopies, ainsi que facture(s) des titres de transport);

un exemplaire du rapport de stage.

RAPPORT DE STAGE

Tout participant à un stage doit rédiger, à son retour, et dans la langue de travail du stage, un rapport sur les travaux du stage et les bénéfices qu'il en a retirés. Un exemplaire de ce rapport devra être envoyé à l'agent de liaison du pays hôte, un second exemplaire à l'agent de liaison du pays d'origine du participant et un troisième au Conseil de l'Europe. **En l'absence de ce rapport, le Conseil de l'Europe ne sera pas en mesure de rembourser les frais de voyage.**

*Проект Ради Європи [на основі
опрацювання джерел 270, 274, 284].*

ФОРМУЛЯР КАНДИДАТА
(НА УЧАСТЬ У ЗАРУБІЖНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ СТАЖУВАННІ
ПІД КЕРІВНИЦТВОМ РАДИ ЄВРОПИ)

ПРОЦЕДУРА ОФОРМЛЕННЯ

Формуляр кандидата повинен бути заповнений мовою стажування, і, якщо це можливо, каліграфічно. Будь-який формуляр, що не читається або неповний, не буде розглядатися.

Після заповнення формуляра кандидат повинен мати підпис та печатку керівництва навчального закладу (наприклад, ректорату), і якщо все врегульовано, треба обов'язково відправити формуляр вашому національному агенту зі зв'язків. Неповага до цієї процедури автоматично виключить вас як кандидата. Якщо прохання прийнятне, можна переробити процедуру за підписом агента зі зв'язків із копією Ради Європи. Загалом, стажування організовано за сприяння викладачів країн, що приймають гостей. Кількість місць, запропонованих учасникам країн – членів ради культурного співробітництва Ради Європи, лімітовано.

Відбір

Відбір кандидатів і організація стажування відбуваються за умови відповідальності національних адміністрацій, а не за умови відповідальності Ради Європи. Кожен кандидат має право брати участь тільки в одному стажуванні протягом двох років у межах цієї програми. Будь-який кандидат, відібраний для стажування, повинен категорично відмовитися від інших відборів на курси у цьому році. Рада Європи відшкодує транспортні витрати впродовж довготривалого строку, що включає поточний контроль й оцінку.

Перебування

Відібрані кандидати повинні брати участь у стажуванні під час усього періоду за однакових умов, що й національні учасники, включаючи дати прибуття й вибуття. Витрати на перебування (проживання, харчування, оплата занять) враховані у кошторис країни, що приймає. Але якщо білети на літак були придбані таким чином, що учасник вимушений приїхати раніше або виїхати пізніше, Рада Європи може розглянути ці питання у практичній площині й тоді учаснику, можливо, доведеться доплатити за проживання, яке відшкодується відразу після стажування.

Подорож

Транспортні витрати будуть відшкодовані учасникам Радою Європи після стажування шляхом переміщення кредитів у банківському кошторисі. Учасники повинні купити квитки для себе найкоротші за маршрутом й найдешевші за ціною.

Засоби транспорту – літаком на відстань не більше 600 км (туристичним класом), потягом (другим класом, і, у разі необхідності, купе), власною машиною (буде сплачуватися на основі тарифу потягу другого класу).

Шляхи пересування між місцем проживання й місцем стажування (з аеропорту або із залізничного вокзалу) будуть відшкодовані як за автобусний квиток або річковий (морський) катер. Витрати на таксі відшкодовані не будуть.

Ми вимушені вас інформувати про те, що з 1-го січня 2001 року учасники програми не будуть більше систематично отримувати заохочувальний квиток, оплачений Радою Європи. Подібні квитки будуть надаватися тільки у форс-мажорних випадках. Ви можете контактувати з цього питання з вашим агентом з національних зв'язків, щоб одержати більше інформації.

Відшкодування транспортних витрат

Щоб отримати відшкодування транспортних витрат, учасник стажування повинен у місячний строк після стажування пред'явити Раді Європи у відділ «Освітня політика і європейський вимір», F-6775, Страсбург, СЕДУЧ (кур'єрська служба), такі документи:

- бланк із проханням відшкодувати витрати із формуляром переміщення кредитів у банківському кошторисі, що надсилається Радою Європи з листом-запрошенням. Витрати повинні бути зазначені у грошовому еквіваленті, який використовує учасник;
- усі документи, що підтверджують транспортні квитки або ксерокопії разом з назвами транспортних засобів;
- екземпляр звіту про стажування.

Звіт про стажування

Кожний учасник стажування повинен після свого повернення скласти письмовий звіт мовою стажування; доповідь має коротко відобразити роботу стажиста й набутий досвід. Один екземпляр цього звіту повинен бути надісланий агенту зі зв'язків у країні, що приймає. Другий – агенту зі зв'язків у власній країні й третій – у Раду Європи. У випадку відсутності цього звіту Рада Європи не буде відшкодовувати транспортні витрати.

Авторський переклад [на основі опрацювання джерел 270, 274, 284].

LA LETTRE DE L'ACADEMIE DES SCIENCES

■ trienrfff 2y

LA VIE DES SEANCES

Cu ver a science, a formation continue dec professeurs ant enseig es sciences

Les lundi 12 et mardi 13 avril derniers, l'Académie des sciences a tenu un colloque de deux jours, Cultiver la science, la formation continue des professeurs enseignant les sciences, prolongeant la réflexion sur la formation initiale conçue lors d'un colloque tenu à Paris en octobre 2007 sur le thème La formation des maîtres à l'enseignement des sciences: **quel** avenir?, **don!** les conclusions ont été publiées en novembre 2007 (Recommandations de l'Académie des sciences sur la formation des professeurs à l'enseignement des sciences). http://www.academie-sciences.fr/aclua/ites/textes/fo rm a-don_13_11_07.pdf. Ce colloque, organisé par la IBEF (Delegation à l'éducation et à l'information), a rassemblé près de 120 participants.

¹ Accueillie au CNAM par Christian Borestier, administrateur-traceur général du Conservatoire, cette manifestation a été ouverte par Jean Salençon. C'est Jean Lercourt qui, à l'École nationale de Chimie-Physique-Biologie de Paris

(l'INCPB, aujourd'hui Lycte Pierre-Gilles de Gennes), ou se déroulaient les échanges et travaux de la seconde journée, en a assuré la clôture, après les allocutions de Jean-Michel Blanquer, Directeur général de l'Enseignement scolaire et Patrick Hetzel, Directeur général de l'Enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle.

Ce colloque s'est attaché à dresser un état des lieux de la formation continue mise en place par le ministère de l'Éducation nationale et par d'autres acteurs et institutions, à identifier le rôle et la contribution des uns et des autres et à procéder à une comparaison avec la situation dans d'autres pays européens, pour dégager des perspectives et recommandations, notamment en direction des pouvoirs publics.

Un document récapitulant l'ensemble des actions de formation continue existantes sur le territoire national a été élaboré préalablement à cette rencontre, puis complété et remis à cette occasion. Par ailleurs ont été rassemblés les éléments nécessaires à la rédaction d'un Avis et de recommandations qui, après examen et révision par différentes instances de l'Académie, seront soumis à son approbation pour être adoptés dans les prochains mois à venir.

Рекомендаційний лист Академії наук Франції [на основі опрацювання]

**ЛИСТ АКАДЕМІЇ НАУК ФРАНЦІЇ ПРО РОЗВИТОК
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

**РОЗВИВАТИ НАУКУ, ПІСЛЯДИПЛОМНУ ОСВІТУ ВЧИТЕЛІВ,
ЯКІ ВИКЛАДАЮТЬ НАВЧАЛЬНІ ПРЕДМЕТИ**

В останній понеділок і вівторок 12 і 13 квітня, Академія наук проводила дводенний колоквіум, присвячений розвитку науки, післядипломної освіти вчителів, які викладають навчальні предмети. Колоквіум був фактичним продовженням попереднього семінару, що відбувся у Парижі у жовтні 2007 року з теми «Післядипломна освіта вчителів, які викладають навчальні предмети: яке у неї майбутнє?», підсумки якого були надруковані у листопаді 2007 року («Рекомендації Академії наук про післядипломну освіту вчителів, що викладають науки») – <http://www.academie-sciences.fr/actualiteg/textes/formation> – 13-11-07.pdf.

Цей колоквіум, організований ДОІ («Делегація освіти та інформації»), об'єднав близько 120 учасників.

З участю Крістіана Форест'є, генерального адміністратора Консерваторії, цей захід відкрився доповіддю Жана Салансона. На другий день виступав Жан Декур із національної школи хімії-фізики-біології м. Парижа (сьогодні це ліцей П'єра-Жиля де Жанна), де розглядалися поточні справи. Закриття з вітальним словом проводив Жан-Мішель Бланк'є, генеральний директор шкільної освіти, і Патрік Етзель, генеральний директор вищої та професійної освіти.

Цей колоквіум розглядав питання місця проведення післядипломної освіти з урахуванням рекомендацій Міністерства національної освіти і з пропозиціями інших установ для того, щоб піднести роль післядипломної освіти і зробити внесок у цю справу, а також порівняти ситуацію у Франції з іншими європейськими країнами, щоб виявити перспективи й рухатися у єдиному напрямку.

Документ резюмує єдність дій з існуючої проблеми післядипломної освіти на національній території; у ньому розроблено відповідні дії, що забезпечують успіх справи. Окрім того, розроблено необхідні елементи, що включають думки й рекомендації, які після екзамену й перевірки різними інстанціями Академії, будуть винесені на затвердження, щоб через місяць бути прийнятими й адаптованими в навчальних закладах.

Авторський переклад [на основі опрацювання джерела 331, с. 43].

КРИТЕРІЇ ПРОСУВАННЯ ВЧИТЕЛІВ ФРАНЦІЇ ПО СЛУЖБИ

Зовнішня оцінка	Внутрішня оцінка	Конкурсна оцінка	Стаж оцінка	Різниця в роботі	Підвищення пенсії	оцінка кваліфікації
		+	+	+	+	3 % Частково

Авторський переклад [на основі опрацювання джерел 100, с. 138 – 143, 238, 290].

ВИМОГИ ДО ПРАЦЮЮЧИХ УЧИТЕЛІВ У ФРАНЦІЇ

Кваліфікаційний <u>диплом</u> +	Добре знання <u>мови</u> ±	Моральна <u>чистота</u> ±	Хороше <u>здоров'я</u> ±	Громадянство <u>країни</u> ±
---------------------------------	-------------------------------	------------------------------	-----------------------------	---------------------------------

*Авторський
с. 17 – 20,*

*переклад [на основі опрацювання джерел 103,
240, с. 39, 293].*

***FRAGMENT DU LOI SUR L'ORGANISATION DE LA FORMATION
PROFESSIONNELLE CONTINUE EN FRANCE***

"Loi no. 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente".
Journal Officiel de la République française (Paris),
Vol.103, So.164, 17 July 1971, pp.7035-7041.

L'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté,
Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit,
Art. 1er. -

La formation professionnelle permanente constitue une obligation nationale. Elle comporte une formation initiale et des formations ultérieures destinées aux adultes et aux jeunes déjà engagés dans la vie active ou qui s'y engagent. Ces formations ultérieures constituent la formation professionnelle continue.

La formation professionnelle continue fait partie de l'éducation permanente. Elle a pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social.

L'Etat, les collectivités locales, les établissements publics, les établissements d'enseignement publics et privés, les associations, les organisations professionnelles, syndicales et familiales, ainsi que les entreprises, concourent à l'assurer.

Нормативно-правовий документ про організацію післядипломної педагогічної освіти у Франції [на основі опрацювання джерел 292, 294].

**ФРАГМЕНТ ЗАКОНУ ПРО ОРГАНІЗАЦІЮ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ФРАНЦІЇ**

«Закон № 71-575 від 16 липня 1971 року про організацію професійної післядипломної освіти у рамках неперервної освіти». Офіційна газета французької республіки (Париж). Том 103, № 164, 17 липня 1971 року, сторінки № 7035-7041.

Затверджено Національною Асамблеєю і Сенатом,
Закон ратифіковано Президентом Республіки,
Ст. перша -

Неперервна професійна освіта є національним обов'язком. Вона включає в себе початкове навчання й підвищення кваліфікації для дорослих та молодих людей, задіяних у активному житті. Цей процес подальшого підвищення кваліфікації являє собою післядипломну професійну освіту.

Післядипломне професійне навчання є частиною неперервного навчання. Його мета – адаптація працівників до зміни методів та умов праці, сприяння їх соціальному прогресу шляхом надання доступу до різних рівнів культури і професійної кваліфікації та їх внеску в культурний, економічний і соціальний розвиток.

Функціонування післядипломного професійного навчання забезпечується державою, органами місцевого самоврядування, державними установами, навчальними закладами, державними й приватними асоціаціями, професійними об'єднаннями, спілками та сім'ями, а також підприємствами.

Авторський переклад [на основі опрацювання джерел 292, 294].

**УЧАСТЬ ДЕРЖАВИ У ФІНАНСУВАННІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ
ОСВІТИ ПЕДАГОГІВ ФРАНЦІЇ**

Статті витрат		
На загальні цілі	На лекторів місці	На заміну вчителя на його робочому
50 %	25 %	25 %

*Авторський переклад [на основі опрацювання
джерел 119, с. 35 – 38, 285, 286].*

**PLAN DU STAGE / SEMINAIRE PEDAGOGIQUE EN FRANCE SOUS
LA DIRECTION DE L'IUFM DE FRANCHE-COMTE
(lycée «Louis Pasteur», Besançon, 20 – 23 08 2002)**

France

1. **Title of the course/seminar = Titre du stage/séminaire :**
Apprentissage et pratique de la citoyenneté au quotidien dans la classe et dans l'établissement, en France et en Europe. Quelle place pour la vie lycéenne ?
2. **Seminar venue = Lieu :**
Lycée "Louis Pasteur"
4 rue du Lycée
F-25000 BESANÇON
3. **Dates = Dates :**
20/08/2002 - 23/08/2002
4. **Working language(s) = Langue(s) de travail :**
français
5. **Number of bursaries = Nombre de places disponibles :**
16 Participants from the signatory states of the European
Cultural Convention of the Council of Europe
84 Participants from the host country

16 *Participants des états signataires de la Convention
Culturelle Européenne du Conseil de l'Europe*
84 *Participants du pays hôte*
6. **Target group = Groupe cible :**
- Enseignants de l'enseignement secondaire
- Formateurs d'enseignants
- Inspecteurs
- Chefs d'établissement
7. **Aims and contents of the course/seminar = Objectifs et contenus du stage/séminaire :**

OBJECTIFS :

Identifier et analyser les éléments (structures, dispositifs, processus, modes de conduite...) favorisant une dynamique citoyenne au sein de l'établissement et de la classe.

Analyser et valoriser l'accès de chacun à la parole, au pouvoir et au savoir, en prenant en compte les mécanismes de blocage organisationnels, inter-personnels et culturels existants.

Imaginer et concevoir des solutions à ces blocages permettant la diffusion des pratiques citoyennes au lycée.

Construire une coherence educative, integrant la dimension institutionnelle de la classe et de l'etablissement, a travers la prise en compte de l'expression orale et e'crite des differents acteurs.

CONTENU:

- L'accès a la parole dans la classe et dans les instances de l'établissement: quelles démarches pour un rapport non dogmatique au savoir (Education Civique, Juridique et Sociale, heures de vie de classe) ?
- Le conseil de vie lycéenne (C.V.L.) : lieu de consultation, de communication, de pouvoir ?
- Le rapport a la regie, a la loi dans l'apprentissage de la citoyenneté : role et fonction des associations (Foyers Socio-Educatifs, Maisons des Lyceens, Associations Sportives...) dans la formation du citoyen ?
- Entre écrits scolaires et écrits personnels, quelle place pour les journaux lycéens dans l'univers scolaire ?
- Le fonctionnement de l'établissement : quelles stratégies d'action pour les acteurs et les usagers dans la détermination, la mise en sens, la mise en oeuvre d'une pratique de la citoyenneté au quotidien ?

MODALITES :

Ateliers de reflexion, conferences, debats, tables rondes, groupes d'echanges et d'analyse de pratiques, elaborations de projets.

8. Organising body = *Organisateurs* :
L'Association Regionale des Oeuvres Educatives et de Vacances de l'Education Nationale (A.R.O.E.V.E.N. de Besancon)
9. Director of the course/seminar = *Directeur du stage/seminaire* :
Monsieur Marcellin BARET.IE
Tel.: 33 (0)3 81 65 49 34 Fax: 33(0)3
81 65 49 36 E-mail: ce.ppeurp^lg-Beclpigt.fr
10. Subsistence expenses = *Frais de sejour* :
Les seize participants europeens seront les hotes des autorites franchises pendant toute la duree de l'Universite d'Ete.
11. Travel expenses = *Frais de voyage* :
Les frais de voyage sur la base du billet de train seconde classe, ou si autorise, du billet d'avion tarif economique (APEX, week-end, etc.), leur seront rembourses par le Conseil de l'Europe, apres l'Universite' d'Ete sur presentation de la demande de remboursement dument remplie, des pieces justificatives (titres de transport) et d'un rapport sur l'Universite d'Ete.

Afin de bénéficier de tarifs plus intéressants, notamment pour les stagiaires qui voyageront en avion, il est possible non seulement d'arriver la veille de la session (le 19 août 2002) mais également de partir le lendemain (le 24 août 2002) afin de rentrer chez soi le 25 août en intégrant un samedi.

12. Deadline for applications = Date limite de candidature :
15/06/2002

13. Candidates should submit their completed application form to the National Liaison Officer of their country of residence. Approved applications will be forwarded to the Council of Europe and to the NLO of the host country: =
Envoi des candidatures à l'agent de liaison du pays de résidence qui transmettra les candidatures retenues au Conseil de l'Europe et à l'agent de liaison du pays hôte:

Ministère de l'Education Nationale
Délégation aux relations internationales et à la coopération
A l'attention de M. HO DINH (D.R.I.C./B3)
110 rue de Grenelle
F - 75357 PARIS 07 SP

FAX: +33 (0)1 55 55 04 45

14. Other information = Autres informations :
Tout renseignement complémentaire peut être obtenu auprès de :

Monsieur Marcellin BARETJE
Tél.: +33 (0)3 81 65 49 34
Fax.: +33 (0)3 81 65 49 36

Monsieur HO DINH
Tél.: +33 (0)1 55 55 67 91
Fax.: +33 (0)1 55 55 04 45

***Навчальний план курсу/семінару підвищення педагогічної кваліфікації
[на основі опрацювання джерел 164, 351, с. 307 – 317].***

**ПЛАН КУРСУ / СЕМІНАРУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ
ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У ФРАНЦІЇ ПІД КЕРІВНИЦТВОМ
УНІВЕРСИТЕТУ ФРАНШ-КОНТЕ**

(ліцей «Луї Пастер», м. Безансон, 20 – 23. 08. 2002 р.)

ФРАНЦІЯ

1. Навчання й практика громадянського виховання у повсякденному житті класу будь-якого освітнього закладу Франції та Європи. Яке місце посідає воно у житті ліцею?
2. Місце проведення семінару:
Ліцей «Луї Пастер» Вулиця
Ліцейська, 4 Індекс – 25000,
м.Безансон.
3. Дата:
20/08/2002 – 23/08/2002.
4. Робоча мова:
французька
5. Кількість місць у розпорядженні:
16 – учасники європейських країн культурного обміну Ради Європи 84
– учасники приймаючої країни.
6. Ініціативна група:
 - Викладачі шкіл
 - Наставники вчителів
 - Інспектори
 - Керівники закладів освіти
7. Мета і зміст курсу/семінару:
ЗАВДАННЯ:
Ідентифікувати й аналізувати елементи (структури, процеси, типи поведінки), що сприяють розвитку динаміки громадянина у межах навчального закладу.
Аналізувати й сприяти доступу кожного до промови, враховуючи механізми організованого гальмування, міжособові та культурні розбіжності.
Думати над питаннями вирішення цих гальмувань, що дасть змогу диференціювати громадянську практику у ліцеї.

Будувати освітні зв'язки на основі інтеграції інститутських, шкільних внесків та внесків інших закладів освіти, приймати до уваги усні та письмові форми активних учасників.

ЗМІСТ:

– Можливість кожного у класі виступити з різних питань на кшталт: педагогічний підхід до проблем громадянського виховання, правових і соціальних відносин, життя у класі.

– Рада ліцейського життя (Р.Л.Ж.): місце для консультацій, спілкування, практичних дій.

– Звіт за правилом, згідно з законом про вивчення громадянства: роль і функції асоціацій (соціально-освітні центри, будинки ліцейств, спортивні асоціації...) у розвитку громадянина.

– Шкільні й особисті листи, де розглядається місце ліцейських газет у шкільному освітньому просторі.

– Функціонування закладу освіти: які стратегії, план дій намічається для активних учасників і користувачів: дефініція, теоретичне й практичне втілення громадянства у повсякденне життя.

ФОРМИ РОБОТИ:

Рефлексійні аудиторії, конференції, дебати, круглі столи, групи з обміну й практичного аналізу, розробка проектів.

8. Організатори

Регіональна Асоціація Освітніх Праць і Відпочинку Національної Освіти (Р.А.О.П. Й.В.Н.О., м.Безансон).

9. Директор курсу/семінару:

Марселлен Баретж

Тел.: 33(0)3 81 65 49 34 Факс:

33(0)3 81 65 49 36 E-mail:

se.argoewel@ac-besancon.fr

10. Щоденні витрати:

16 учасників європейців будуть гостями під час всього проведення курсу Літнього Університету.

11. Транспортні витрати:

Транспортні витрати компенсуються на основі надання квитка на потяг другого класу, або, якщо дозволяється, то за тарифом квитка на літак економ-класу. Витрати відшкодовуються Радою Європи після проведення Літнього Університету за заявою сторони, що звертається, за умови заповнення всіх документів, що підтверджують наявність квитків на транспортні засоби, й відповідно до заяви Літнього Університету.

Для того, щоб тарифи були більш зручними й прийнятними для учасників, які подорожують літаками, потрібно не тільки прилетіти напередодні занять (19 серпня 2002 року), але й відлетіти наступного дня (не пізніше 24 серпня 2002 року), для того, щоб 25 серпня бути на робочому місці.

12. Останній термін для подання заяв:

15/06/2002

13. Кандидати повинні надіслати аплікаційну форму агенту зі зв'язків у країні, якій передасть кандидатські документи агенту Ради Європи та агенту зі зв'язків країни –сторони, що приймає

Міністерство Національної Освіти

Делегація з міжнародних зв'язків й співробітництва

Звертатися до pana О Діна

110, вулиця Гренеля

Індекс 75357 Париж 07 SP

Факс +33(0)1 55 55 04 45

14. Інша інформація

Усю додаткову інформацію можна отримати у

pana Марселлена Баретжа

Тел.: +(0)3 81 65 49 34

Факс: +33(0)3 81 65 49 36

pana О Діна

Тел: + 33(0)1 55 55 67 91

Факс: +33(0)1 55 55 04 45

*Авторський переклад [на основі опрацювання
джерел 164, 351, с. 307 – 317]*

**FORMATION CONTINUE ORGANISEE PAR LES INSTITUTS DU
SNAM****FORMATION CONTINUE**

Près de 300 stages sont organisés, soit par le Service commun de la Formation Continue sous la responsabilité pédagogique d'enseignants des départements du CNAM, soit par les instituts du CNAM.

De nombreux stages ont un programme correspondant à des enseignements dispensés aussi en cours du soir. Ils permettent aux stagiaires qui le souhaitent d'obtenir des unités de valeur.

La phase terminale de préparation au diplôme d'ingénieur (ou de même niveau) peut se faire à plein temps dans le cadre du congé formation rémunéré.

D'autres stages répondent à des besoins d'actualisation des connaissances sur des thèmes précis, sans examen. Certains sont organisés spécialement pour une entreprise.

Ces stages ont lieu pendant le temps de travail. (Catalogue édité chaque année).

*Інформація щодо стажування [на основі
опрацювання джерел 194, 274].*

**ПЕДАГОГІЧНЕ СТАЖУВАННЯ ПІД КЕРІВНИЦТВОМ
НАЦІОНАЛЬНОЇ КОНСЕРВАТОРІЇ МИСТЕЦТВ І РЕМЕСЕЛ
ФРАНЦІЇ**

ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА

Близько 300 стажувань організовано під керівництвом загальної служби післядипломної освіти, відповідальність за які несуть департаменти мистецтв і ремесел (ДМР) та інститути мистецтв та ремесел.

Численні стажування є програмою, що відповідає запитам освітян та їх проханням проводити курси не тільки вдень, а й увечері. Це дасть змогу учасникам набувати необхідні знання у зручний час.

Завершальна фаза підготовки для отримання диплома інженера або іншої спеціальності уможлиблює цей процес навіть у вихідні дні або під час оплачуваної відпустки у межах післядипломної освіти.

Інші стажування відповідають запитам актуалізації знань з конкретних тем і відбуваються без екзамена. Деякі стажування організовуються спеціально для виробництв.

Ці стажування відбуваються під час роботи. (Щорічний надрукований каталог).

Авторський переклад [на основі опрацювання джерел 194, 274].

**LOGO DE CHAQUE INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION
DES MAITRES**

ЛОГОТИПИ ЗАКЛАДІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ

Académie d'Aix-Marseille Марсельська академія		Haute Normandie Верхня Нормандія	
Alsace Ельзас		La Réunion Реюньон	
Académie d'Amiens Академія Ам'єна		Limousin Лімузен	
Aquitaine Аквітанія		Lorraine Лотарінгія	
Auvergne Овернь		Académie de Lyon Ліонська академія	
Basse-Normandie Нижня Нормандія		Martinique Мартініка	
Bourgogne Бургундія		Midi-Pyrénées Середні Піренеї	
Bretagne Бретань		Montpellier Монпельє	

Продовження додатка Н

Centre Val de Loire
Центральна Луара

Champagne Ardenne
Шампань Ардени

Académie de Corse
Академія Корсіки



Nice Ніцца

Nord Pas de Calais
Північний Па де Кале

Nouvelle Calédonie
Нова Каледонія



U

Académie de Créteil
Академія Кретея

Franche-Comté
Франш-Конте

Académie de Grenoble
Академія Гренобля

Guadeloupe
Гваделупа

Guyane
Гвіана



Académie de Paris
Академія Парижа

Pays de la Loire
Нижня Луара

Poitou-Charentes
Пуату-Шаранта

Polynésie française
Французька Полінезія

Académie de Versailles
Академія Версаля



L

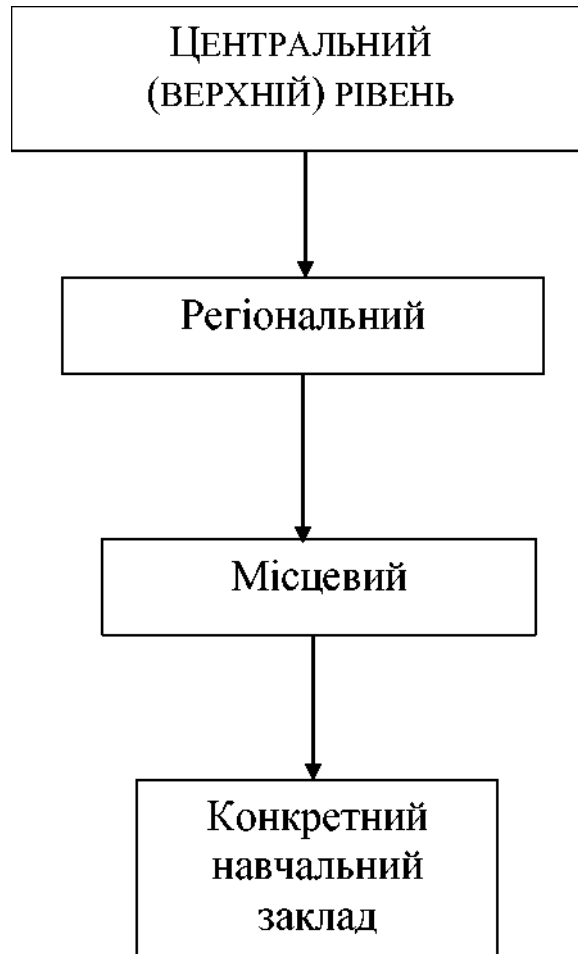
Université de la Polynésie Française
Accueil

UNIVERSITÉ de CE
* BIPMI

MIVEHSnt
CErgy-Fontolse-
NeM * l'ac*«cil*

*Логотипи та їх авторський переклад [на основі опрацювання джерел
160, 260, 262].*

**СТРУКТУРА УПРАВЛІННЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЮ
ОСВІТОЮ ФРАНЦІЇ**



Авторський переклад [на основі опрацювання джерел 173, с. 14 – 50, 197, 313].

CERTIFICAT D'APTITUDE
REPUBLICQUE FRANÇAISE
MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE
DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEURE
Departement de Somme

CERTIFICAT D'APTITUDE
PROFESSIONNELLE



Académie d'Amiens
2012

**СЕРТИФІКАТ ПРО ЗАКІНЧЕННЯ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ
ПЕДАГОГІЧНОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ У ФРАНЦІЇ
АКАДЕМІЯ МІСТА АМ'ЄН, 2012 РІК**

*Авторський переклад [на основі
опрацювання джерел 268, с. 30, 276, 296, 348].*

**FORMATION DE PROFESSEURS sous la direction de
IUFM de Basse-Normandie, Caen 25-29 juillet 2005**

D21 47 rue Mégevand	D 22 47 rue Mégevand	D23 47 rue Mégevand	D24 47 rue Mégevand	D25 47 rue Mégevand	P3 Fac de Lettres	P4 Fac de Lettres
Perfectionnement linguistique de l'écrit Anne Marquaire	Perfectionnement linguistique Allemands RED Martine Devichi	Perfectionnement linguistique de l'oral Michel Chavin	Enseignement du français fonctionnel Jean-Paul Basaille	Le français non standard Yves Jouvenot	Traduction: l'interprétation consécutive et de liaison Sonia Prudham	Méthodologie spécifique groupe tunisien Mongi Madini
Apprentissage Acquisition d'une langue étrangère Patrick Anderson	Perfectionnement linguistique Allemands FIED Martine Devichi	Perfectionnement linguistique de l'écrit Michel Chavin	Enseignement du français fonctionnel Jean-Paul Basaille	Le lexique Yves Jouvenot	Pratique de l'interprétation consécutive et de liaison Sonia Prudham	Socioculturel Groupe tunisien Jean-Marie Frisa
L'expression théâtrale au service de l'enseignement des langues Isabelle Diligent	Socioculturel Allemands FIED Jean-Marie Frisa	Vidéo en classe de langue Mongi Madini	Grammaire et communication Jean-Paul Basaille		Traduction scientifique et technique et formation de traducteurs J-Louis Cordonnier	Perfectionnement linguistique perfectionnement de la prononciation Paule Michel
Créativité et pédagogie Jean Pétrement	Référentiels d'enseignement et pédagogie par objectif Groupe hongrois Régis Cristin	La chanson française Vincent Orenge	Traduction français-arabe Olivier Payez		Approche culturelle de la traduction des oeuvres J-Louis Cordonnier	Méthodologie de la correction phonétique (suite 2ème quinz) Paule Michel
Connaissance du cinéma français Amphi Donzelot Fac de Lettres Jacques Materne						

Продовження додатка С

P5 Fac de Lettres	P6 Fac de Lettres	P7 Fac de Lettres	P8 Salle 06 Fac de Lettres		Salle informatique 05 CLA	Plateau Vidéo CLA rue Plançon
Pratiques de classe Yves Canier	Simulation globale créativité Véronique Busson	Art et créativité	Enseignement précoce du FLE Joseph Moener	Le texte littéraire: approche et lectures Danièle Auby	Découverte du milieu Jean Perrin	
Image et enseignement du FLE Yves Canier	Techniques théatrales Créativité Véronique Busson	Méthodologie Le français du commerce et des affaires Gigliola Borin	Enseignement précoce du FLE Joseph Moener	La langue, la voix, le chant Danièle Auby		
Connaissance et pratique du conte Odile Ritter	Grammaire française Antoine Dragoje	Perfectionnement linguistique Le français du commerce et des affaires Gigliola Borin	La chanson et le livre pour enfants (5-11 ans) élaboration de matériel didactique JC Delbende	Delf/Dalf Initiation M H Bouveret	EAO et enseignement du FLE initiation Salle informatique CLA Athanase Shungu	Vidéo, initiation et création de vidéogrammes Alain Dorion
Connaissance et pratique du conte Odile Ritter	Linguistique appliquée Antoine Dragoje	Ecrits professionnels Gigliola Borin	Enseigner aux petits: les méthodes pour les 5-11 ans JC Delbende	Delf / Dalf pour examinateurs confirmés M H Bouveret	EAO et enseignement du FLE perfectionnement Salle informatique CLA Athanase Shungu	

***Курси підвищення педагогічної кваліфікації
[на основі опрацювання джерела 244].***

Курси підвищення кваліфікації вчителів
 під керівництвом університету Нижньої Нормандії
 м. Кан, 25 – 29 липня 2005 р.

Навчальна аудиторія № 21 вул.Межевана, 47 Лінгвістичне удосконалення письма	Навчальна аудиторія № 22 вул.Межевана, 47 Лінгвістичне удосконалення Учителі-німці	Навчальна аудиторія № 23 вул.Межевана, 47 Лінгвістичне удосконалення усного мовлення	Навчальна аудиторія № 24 вул.Межевана, 47 Навчання функціональної французької мови	Навчальна аудиторія № 25 вул.Межевана, 47 Нестандартна французька мова	Навчальна аудиторія № 3 Літературний фак-т Переклад: послідовна інтерпретація і зв'язок	Навчальна аудиторія № 4 Літературний фак-т Специфічна методологія Туніська група
Анна Маркер	Мартін Девіші	Мішель Шавен	Жан-Поль Базай	Ів Жувено	Соня Прюдам	Монжі Мадіні
Навчання іноземної мови	Лінгвістичне удосконалення Учителі-німці	Лінгвістичне удосконалення письма	Навчання функціональної французької мови	Лексика	Практика послідовної інтерпретації і зв'язок	Соціокультурність Туніська група
Патрік Андерсон Театральна експресія на службі навчання мов	Мартін Девіші Соціокультурність Учителі-німці	Мішель Шавен Відео в мовному класі	Жан-Поль Базай Грамматика й спілкування	Ів Жувено	Соня Прюдам Науково-технічний переклад і підвищення кваліфікації перекладачів	Жан-Марі Фріза Лінгвістичне удосконалення, удосконалення вимови
Ізабель Діліжан Креативність і педагогіка	Жан-Марі Фріза Ставлення до навчання й педагогіки з точки зору угорської групи	Монжі Мадіні Французька пісня	Жан-Поль Базай Франко-арабський переклад		Жан-Луї Кордон'є Культурологічний підхід до перекладу творів	Поль Мішель Методологія фонетичної корекції (друга частина занять) Поль Мішель
Жан Петреман Знання французького кінематографу Амфі Донзело Літній фак.-т Жак Матерн	Режі Крістін	Венсан Оранга	Олів'є Файез		Жан-Луї Кордон'є	

Продовження додатка С

Навчальна аудиторія № 5 Літер. фак-т	Навчальна аудиторія № 6 Літер. фак-т	Навчальна аудиторія № 7 Літер. фак-т	Навчальна аудиторія № 8 Літер. фак-т	Зал № 6 Літер. фак-т	Інформаційний зал № 5	Відео площадка, вул. Плансона
Практика у класі Ів Кан'є	Глобальна імітація креативності Веронік Бюссон	Мистецтво і креативність Естель Піане	Попереднє навчання Жозеф Менер	Літературний текст: підхід і читання Даніель Обі	Відкриття оточення Жан Перрен	
Уява й навчання на курсах підвищення кваліфікації Ів Кан'є	Театральне мистецтво Креативність Ів Кан'є	Методологія Комерційна й ділова французька мова Жигліола Борен	Попереднє навчання Жозеф Менер	Мова, голос, співи Даніель Обі		
Знання й практика казки Оділь Ріттер	Французька граматики Антуан Драгож	Лінгвістичне удосконалення Комерційна й ділова французька мова Жигліола Борен	Пісня й книга для дітей (5-11 років) розробка дидактичного матеріалу Жан-Клод Дельбанд	Ініціювання DELF/DALF Мішель Оноре Бувере	Планування й навчання в системі післядипломної освіти Інформаційний зал Атаназ Шунгу	Відео, ініціювання й створення відео програм Ален Доріон
Знання й практика казки Оділь Ріттер	Прикладна лінгвістика Антуан Драгож	Професійне письмо Жигліола Борен	Навчати малечу: методи для учнів 5-11 років Жан-Клод Дельбанд	DELF/DALF для затвердження екзаменаторів Мішель Оноре Бувере	Планування й навчання в системі післядипломної освіти. Удосконалення Інформаційний зал Атаназ Шунгу	

Авторський переклад [на основі опрацювання джерела 244].

PROGRAMME DE LA JOURNEE DEMI-STAGE

*Centre International d'études pédagogiques
STAGE BELC- Université européenne d'été 2003*

sous la direction de l'IUFM du Limousin, Lundi 21 juillet 2003

Après une première quinzaine lourdement chargée, nous avons décidé de vous laisser un peu de temps de repos en début de matinée. Comme le lundi 7 juillet, cette journée sera consacrée à la présentation des modules de la seconde partie du stage.

Plus de 20 nouveaux formateurs viennent relayer ceux qui nous ont quittés à mi-parcours; une dizaine restent présents sur la totalité du stage. La présentation, enfin de matinée et en début d'après-midi, des nouveaux modules par ces formateurs est aussi essentielle en seconde partie qu'en première, pour procéder à votre inscription définitive. Chaque formateur présentera deux fois de suite son module. Nous vous conseillons de choisir, au préalable, deux modules entre lesquels vous hésitez encore.

C'est ensuite en assemblée générale, à 18h30, dans l'Amphi 2000, que nous ferons le bilan des inscriptions et que nous prendrons les décisions qui s'imposeraient éventuellement pour aménager le programme.

Pour être validées, vos fiches devront être remises dans les boîtes disposées devant les salles ES 002 et ES 003 avant 17h 15.

Matinée**10h 30 - 11h 15 Assemblée générale dans l'Amphi 2000**

Objet : présentation de la nouvelle équipe d'intervenants, explication des modalités d'inscription dans les modules de la seconde partie, rappel de quelques informations importantes sur le fonctionnement du stage.

11h 30 – 12h 30 Présentation des modules commençant à 8h 00

présentations successives : à 11h 30 et 11h 50. A 12h 10, entretiens avec le formateur.

CODES SALLES

* B 1.01 Phonétique française (<i>Licence</i>)	<u>ES S03</u>
B 1.02 Europe : institutions, perspectives, héritages	<u>ES 303</u>
B 1.03 Maîtrise de l'écrit pour des formations professionnelles ou diplômantes	<u>ES 401</u>
B 1.04 Concevoir un cours de français de l'hôtellerie et du tourisme	<u>ES 202</u>
B 1.05 Construire un cursus de langue à partir des objectifs du DELF et du DALF	<u>ES 404</u>
B 1.06 Méthodes et méthodologies en FLE	<u>ES S02</u>
B 1.07 Fondements et pratiques d'une pédagogie de la relation	<u>ES 302</u>
B 1.08 Pratiques grammaticales (FLE / FLS)	<u>ES 201</u>
B 1.09 FLM, FLE, FLS : quelles passerelles ?	<u>ES S01</u>
B 1.10 Utilisation de la vidéo en classe de FLE pour adultes	<u>ES 203</u>
B 1.11 Littérature pour la jeunesse	<u>SD 054</u>
B 1.12 Elaboration de programmes linguistiques	<u>ES 301</u>
<u>B 1.13 Intégrer la dimension « francophonique » dans les programmes de formation</u>	<u>ES 403</u>
<u>B 1.14 Enjeux de renseignement/apprentissage du FLE à distance: initiation</u>	<u>SD 038</u>
<u>B 1.15 Utilisation d'internet pour renseignement du FLE (bis)</u>	<u>SD 030</u>

12H 30 – 14H 00

DÉJEUNER au restaurant A (fermeture à 13h 30)

Après-midi**14h 00 – 15h 00 Présentation des modules commençant à 10h 30***Il y aura 2 présentations successives ; à 14h 00 et 14h 20. A 14h 40, entretiens avec le formateur.*

CODES		SALLES
* B 2.01	Méthodes communicatives et enseignement de la grammaire (<i>Licence</i>)	ES S03
B 2.02	Europe et éducation : politique et pédagogies	ES 303
B 2.03	Enseigner avec le journal télévisé	ES 203
B 2.04	Concevoir un cours de français des affaires	ES 202
B 2.05	Evaluation certificative : DALF approfondissement	ES 404
B 2.06	Communications et pédagogie de l'oral	ES 201
B 2.07	Apprendre par le corps et les sens	ES 302
B 2.08	Jeu, langage et créativité	ES 401
B 2.09	Méthodologies du français langue seconde	ES S01
B 2.10	Redécouvrir la lecture à haute voix: vers une compréhension active des textes	ES 403
B 2.11	Quelques figures de la prose contemporaine en France	SD 054
B 2.12	Evaluation de programmes d'apprentissage linguistique et de formation d'enseignants	ES 301
B 2.13	Outils multimédias pour le formateur	SD 030
B 2.14	Enjeux de l'enseignement/apprentissage du FLE à distance : niveau intermédiaire	SD 038

15h 00 – 16h 00 Présentation des modules commençant à 16h 40*Il y aura 2 présentations successives: à 15h 00 et 14h 20. A 15h 40, entretiens avec le formateur.*

CODES		SALLES
*B 4.01	Langue et culture ; aspects méthodologiques (licence - 20heures ; début du cours à 16h 00)	ES S03
B 4.02	Nouvelles pratiques de correspondance : vers une mobilité virtuelle	ES S02
B 4.03	Enseigner la prononciation française autrement	ES 201
B 4.04	Pédagogie du récit : animer des ateliers d'enfants conteurs	ES 401
B 4.05	Evaluation certificative : DELF approfondissement	ES 404
B 4.06	Vivre la grammaire en situation d'écriture créative	ES 301
B 4.07	Jeux de rôles et simulations	ES S01
B 4.08	Susciter et maintenir la motivation en classe de FLE	ES 302
B 4.09	Construire des séquences didactiques en milieu scolaire (FLE / FLS)	ES 202
B 4.10	Utiliser la chanson en classe de FLE	ES 203
B 4.11	Découvrir la bande dessinée francophone	SD 054
B 4.12	Méthodologies de projets multilatéraux en éducation	ES 403
B 4.13	Gestion de ressources documentaires en ligne et hors ligne	ES 001
B 4.14	Concevoir un «espace langue » multimédia pour l'auto-apprentissage	SD 030
B 4.15	Créer un site internet	SD 038

16h 00 – 17h 00 Présentation des modules de 14h 30 et des ateliers de 20h 00*Il y aura 2 présentations successives: à 16h 15 et 16h 40.*

CODES		SALLES
B 3.01	Perfectionnement phonétique	ES 202
B 3.02	Concevoir et réaliser un reportage vidéo (module de 4 heures, lié avec B 5.04)	ES 201
B 3.04	Animer des sessions de formation de formateurs	ES 303
B 5.02	Ecouter et chanter des chansons françaises	ES 203
B 5.03	Le conte	ES 302
B 5.05	« La toile du BELC »	SD 038

***Програма одногоденного міні-стажування
[на основі опрацювання джерела 247].***

ПРОГРАМА ОДНОДЕННОГО МІНІ-СТАЖУВАННЯ

**Міжнародний центр педагогічного навчання Стажування
у літньому європейському університеті 2003 року
під керівництвом університету Лімузен, понеділок, 21 липня 2003 року**

Після плідної двотижневої роботи ми вирішили залишити вам трохи часу для відпочинку до ранку. Оскільки сьогодні 7 липня, цей день буде присвячений презентації модулів другої частини стажування.

Понад 20 нових викладачів будуть працювати з вами, половина з них залишиться для підведення підсумків стажування. Презентація відбудеться в першій половині дня, а після цього будуть представлені нові модулі; що також є актуальним, щоб остаточно закінчити стажування. Кожен викладач двічі продемонструє свій модуль. Ми пропонуємо вам заздалегідь обрати два модулі, якими ви цікавитесь, але з якими ви ще необізнані.

Усе це завершиться загальними зборами, які відбудуться о 18.30 у приміщенні Амфітеатру 2000, де будуть підведені підсумки й прийнято рішення у письмовій формі для суттєвого покращення програми.

Для того, щоб ваші реєстраційні картки були дійсними, ви повинні кинути їх в урни, які знаходяться перед залами 002 та 003 до 17. 15.

Ранок

10. 30 – 11. 15 Загальні збори в Амфітеатрі 2000

Мета: презентація нової команди, пояснення письмових різновидів у модулях другої частини, нагадування про деяку важливу інформацію щодо функціонування стажування.

11. 30 – 12. 30 Презентація модулів (початок о 8. 00)

Відбудуться 2 успішні презентації: об 11.30 та об 11.50. О 12.10 – бесіда з викладачем.

Коди		Аудиторії
*В 1.01	Французька фонетика (ліцензія)	ЕС С03
В 1.02	Європа: інституції, перспективи, спадщина	ЕС 303
В 1.03	Майстерність письма для слухачів або для дипломантів	ЕС 401
В 1.04	Курси французького готельного й туристичного бізнесу	ЕС 202
В 1.05	Курси для успішного складання екзаменів DELF і DALF	ЕС 404
В 1.06	Методи і методологія курсів підвищення кваліфікації	ЕС С02
В 1.07	Основи і практика педагогіки спілкування	ЕС 302
В 1.08	Практична граматики на курсах підвищення кваліфікації	ЕС 201
В 1.09	Різноманітні курси підвищення кваліфікації: які зв'язки між ними?	ЕС С01
В 1.10	Використання відео у класі для дорослих	ЕС 203
В 1.11	Література для молоді	СД 054
В 1.12	Розробка лінгвістичних програм	ЕС 301
В 1.13	Інтеграція виміру «франкофонія» у програмах курсів підвищення кваліфікації	ЕС 403
В 1.14	Орієнтація на дистанційне навчання/засвоєння: ініціювання	СД 038
В 1.15	Використання інтернету у навчанні вчителів (повторення)	СД 030

12. 30 – 14. 00 Обід у ресторані А (зачиняється о 13. 30)

Післяобідній час

14. 00 – 15. 00 Презентація модулів (початок о 10. 30)

Відбудуться 2 успішні презентації: о 14. 00 та о 14. 20. О 14. 40 – бесіда з викладачем.

Коди		Аудиторії
* В 2.01	Комунікативні методи і навчання граматики (ліцензія)	ЕС С03
В 2.02	Європа й освіта: політика й педагогіка	ЕС 303
В 2.03	Навчати за допомогою телевізійної газети	ЕС 203
В 2.04	Курси ділової французької мови	ЕС 202
В 2.05	Сертифікаційне оцінювання: поглиблений DALF	ЕС 404
В 2.06	Комунікація й усна педагогіка	ЕС 201
В 2.07	Вивчати через рухи тіла та почуття	ЕС 302
В 2.08	Гра, мовлення і креативність	ЕС 401
В 2.09	Методологія французької мови як другої	ЕС С01
В 2.10	Нове розкриття читання вголос: до активного розуміння текстів	ЕС 403
В 2.11	Вибрані сучасні прозові твори Франції	СД 054
В 2.12	Оцінювання навчальних лінгвістичних програм і підвищення кваліфікації вчителів	ЕС 301
В 2.13	Мультимедійні засоби навчання для викладача	СД 030
В 2.14	Орієнтація на дистанційне навчання/засвоєння: середній рівень	СД 038

15. 00 – 16. 00 Презентація модулів (початок о 16. 40)

Відбудуться 2 успішні презентації: о 15. 00 та о 15. 20. О 15. 40 – бесіда з викладачем.

Коди		Аудиторії
*В 4.01	Мова і культура: методологічні аспекти (ліцензія – 20 годин: початок курсів о 16. 00)	ЕС С03
В 4.02	Нова практика листування: до віртуальної мобільності	ЕС С02
В 4.03	Навчати французької вимови по-іншому	ЕС 201
В 4.04	Педагогіка оповідання: надихати дитячі студії оповідачів до творчості	ЕС 401
В 4.05	Сертифікаційне оцінювання: поглиблений DELF	ЕС 404
В 4.06	Граматики у ситуації креативного письма	ЕС 301
В 4.07	Рольова гра й імітації	ЕС С01
В 4.08	Створювати й підтримувати мотивацію у класі	ЕС 302
В 4.09	Конструювати дидактичні послідовності у шкільному оточенні	ЕС С 202
В 4.10	Використовувати пісню у класах	ЕС 203
В 4.11	Пошук франкофонічних коміксів	СД 054
В 4.12	Методологія багатофункціональних проектів в освіті	ЕС 403
В 4.13	Управління документами у звичайний час і в час змін	ЕС 001
В 4.14	Мультимедійні курси «мовного простору» для автоматичного засвоєння	СД 030
В 4.15	Створення інтернет-сайту	СД 038

16. 15 – 17. 00 Презентація модулів о 14. 30 і майстерень о 20. 00

Відбудуться 2 успішні презентації: о 16. 15 та о 16. 40.

Коди		Аудиторії
В3.01	Фонетичне удосконалення	ЕС 202
В 3.02	Задумати й реалізувати відео-репортаж (4-годинний модуль, пов'язаний з Б 5.04)	ЕС 201
В 3.04	Надихати вчителів на творчі заняття	ЕС 303
В 5.02	Прослухати й заспівати французьких пісень	ЕС 203
В5.03	Казка	ЕС 302
В 5.05	Фінальна частина курсів	ЕС 038

Авторський переклад [на основі опрацювання джерела 247].

**НАВЧАЛЬНІ ПЛАНИ СПЕЦКУРСУ, СЕМІНАРУ, КУРСІВ
ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ**

Навчальний план спецкурсу

Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
для вчителів історії і права (2011 р.)

№ пор.	Назва теми	Види занять і кількість годин						
		Лекції	Практичні			Контр.	Сам.	Разом
		Л	Д	П	С	ВТ		
1.	Толерантність як ознака демократичності суспільства: сутність і проблеми	2				0,5	2,5	
2.	Основні дискусії навколо видатних постатей України		2			0,5	2	4,5
3.	Дискусійні теми у шкільному курсі історії України та їх класифікація за принципом толерантності			2		0,5	2	4,5
4.	Практика застосування принципу толерантності під час вивчення тем шкільного курсу історії України, пов'язаних з міжнаціональними, гендерними, міжетнічними та міжконфесійними конфліктами				4	0,5	2	6,5
Разом		2	2	2	4	2	6	18

Джерело: [3]

ПЛАН

роботи обласного науково-практичного семінару вчителів англійської мови
з теми: «Формування соціокультурної компетенції учнів на уроках англійської мови»

Термін проведення: 02. 11. 2011 р. Місце проведення: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»

№ пор	Зміст роботи	В	Л	П	Д
1.	Соціокультурний аспект вивчення країнознавства	2	2		
2.	Соціокультурний аспект вивчення країнознавства	2		2	
3.	Міжкультурні реалії на уроках англійської мови	2		2	
4.	Круглий стіл з теми: «Особливості формування соціокультурної компетенції на уроках англійської мови»	4		2	2
Всього:		10	2	6	2

Джерело: [15]

НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН

курсів учителів початкових класів Проблема:

«Професійна компетентність педагога в умовах особистісно-діяльнісного підходу до організації молодших школярів» (

Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2011 р.)

№ пор	Назва і зміст навчального модуля	Всього	Л	П
1.	Соціально-гуманітарний	10	10	
1.1.	Філософські основи сучасної освіти	4	4	
1.2.	Нормативно-правове забезпечення освіти та охорони дитинства	2	2	
1.3.	Основи безпеки життєдіяльності	2	2	
1.4.	Українознавство як методологія розвитку освіти та виховання	2	2	
2.	Професійний	54/10	34	20/10
2.1.	Сучасна методика вивчення предмета	22/4	14	8/4
2.2.	Педагогічна інноватика	10	8	2
2.3.	Сучасна педагогічна психологія	6	6	
2.4.	Сучасний стан розвитку науки	8/2	6	2/2
2.5.	Педагогічна практика	8/4		8/4
3.	Діагностико-аналітичний	8/6		8/6
3.1.	Вхідне комплексне діагностування	1		1
3.2.	Залік	2/2		2/2
3.3.	Захист творчих проектів	2/2		2/2
3.4.	Вихідне комплексне діагностування	1		1
3.5.	Конференція з проблеми: «Професійна компетентність учителя початкових класів»	2/2		2/2
Усього:		72/16	44	28/16

Джерело: [131]

ОПИТУВАННЯ***Анкета для вчителів французької мови***

1. Чи знайомі ви з системою післядипломної освіти Франції?
2. З якими системами післядипломної освіти інших країн ви знайомі?
3. Яка ваша думка відносно організації післядипломної освіти у Франції?
4. Чи використовуєте ви основні положення міжнародних проектів?
5. Чи застосовуєте ви на уроках елементи театральної педагогіки?
6. На якій ланці драматизація має найбільший вплив на учнів (початкова, середня, старша)?
7. Які виховні можливості драматизації?
8. У чому особливості використання риторики на різних ланках навчання?
9. Хто для вас є яскравим прикладом-ритором?
10. Риторика – це окрема наука про культуру мовлення чи це окрема частина педагогіки?
11. Який з п'яти елементів невербальних засобів спілкування (інтонація, голос, жести, поза, міміка) ви вважаєте найбільш дієвим?
12. Перерахуйте деякі виховні можливості невербальних засобів спілкування.
13. Що ви розумієте під поняттям «професійна пам'ять»?
14. Якими ви бачите шляхи покращення професійної пам'яті?

***Джерело: авторський проект [на основі
опрацювання джерел 212, 214, 216, 217].***

ОПИТУВАННЯ

I. Професійна пам'ять

Якими ви бачите шляхи покращення професійної пам'яті особисто для вас, учителя французької мови?

1. Використання схем, таблиць, діаграм, символів тощо.
2. Вивчення напам'ять.
3. Участь у методоб'єднаннях, семінарах, конференціях тощо.
4. Самоосвіта.
5. Психолого-педагогічні тренінги та діагностування.

II. Драматизація

Що ви вважаєте найважливішим під час застосування драматизації на уроках французької мови?

1. Вживання у роль (психологічна налаштованість).
2. Відповідність реаліям (характер, темперамент, настрої).
3. Рухливість при відображенні сценічного героя.
4. Темп інсценування.
5. Виразність реплік.

III. Риторика

Які риси притаманні справжньому вчителю-ритору?

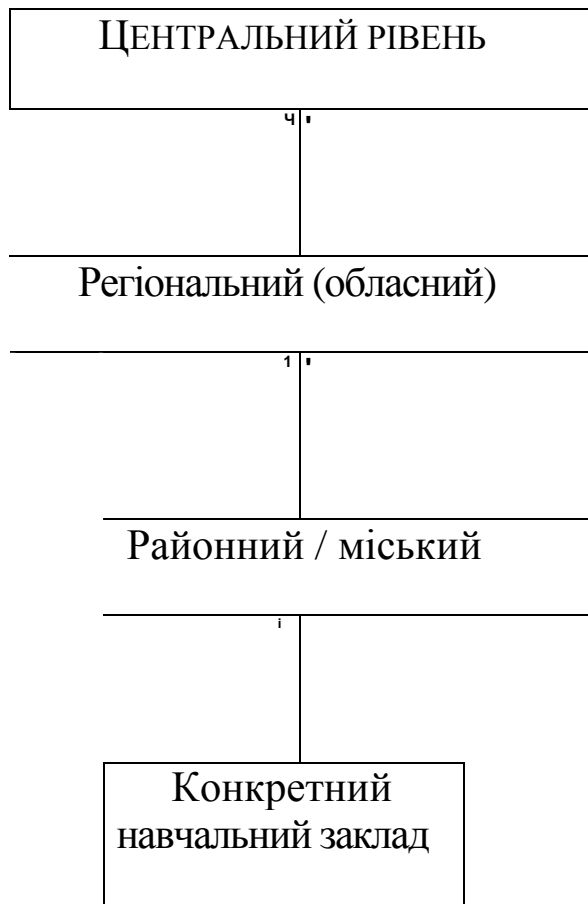
1. Фонетична компетентність.
2. Психологічний зв'язок з аудиторією.
3. Такт промови.
4. Послідовність та доцільність висловлювань.
5. Швидкість та гнучкість під час прийняття рішень у нестандартних ситуаціях.

IV. Невербальні засоби спілкування (інтонація, голос, жести, поза, міміка)

Відсоткове співвідношення практичного використання невербальних засобів спілкування у навчально-виховному процесі.

*Джерело: авторський проект [на основі
опрацювання джерел 212, 214, 216, 217].*

**СТРУКТУРА УПРАВЛІННЯ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЮ ОСВІТОЮ УКРАЇНИ**



Джерело: авторський проект [на основі опрацювання джерел 2, 66].

Наукове видання

НЕСІН Юрій Миколайович

**ПІСЛЯДИПЛОМНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ФРАНЦІЇ:
ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

Монографія

ISBN 978-966-630-071-8

Редактор – Доценко А.М. Технічний
редактор – Дудченко С.Г.

Підписано до друку 15.01.2014 р. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Ум. др. арк.13,0. Наклад 300.

Віддруковано з готових оригінал-макетів у ТОВ “Айлант”
Свідоцтво про реєстрацію ХС №1 від 20.08.2000 р.
73000, Україна, м.Херсон, пров.Пугачова, 5/20.
Тел.: 26-67-22, 49-33-48.