

**A-43** Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова.– Вип. III. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2012. – С. 46-55.

УДК [376 : 378. 046.4] (477)

*В.А. Гладуш*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІВ СПЕЦІАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДІВ У РОЗВИНЕНИХ КРАЇНАХ ЄВРОПИ**

Досліджено систему післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Німеччині, Великій Британії, Греції; висвітлено характерні особливості.

**Ключові слова:** безперервна освіта, підвищення кваліфікації, учитель.

Исследована система последипломного педагогического образования дефектологов в Германии, Великобритании, Греции; выявлены характерные особенности.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, повышение квалификации, учитель.

**Постановка проблеми.** Для глибокого розуміння і правильного розв'язання багатьох сучасних проблем перепідготовки, підвищення кваліфікації дефектологічних кадрів в Україні великого значення набуває вивчення, теоретичний аналіз і творче використання досвіду, набутого в країнах Європейського Союзу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Процеси становлення й розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів розглядали багато

вчених, серед яких С.В. Крисюк, А.І. Кузьмінський, Н.Г. Протасова, Л.Є. Сігаєва та ін. Однак усі ці дослідження стосуються загальних питань професійного навчання. Специфіка розвитку теорії і практики післядипломної освіти дефектологів залишається поза увагою вчених. Корисним буде вивчення і врахування закордонного досвіду.

**Мета дослідження** полягає у висвітленні особливостей організації післядипломної освіти педагогічних працівників спеціальних навчально-виховних закладів у деяких країнах Європи.

**Виклад основного матеріалу.** Модернізуючи систему післядипломної педагогічної освіти дефектологів корисно познайомитися з досвідом розвитку та вдосконалення подібної педагогічної галузі в сусідніх державах, адже європейські країни завжди прискіпливо відносилися до проблем освіти, намагаючись рухатись в ногу з науково-технічним прогресом.

Теоретичні дослідження і аналіз питань післядипломної освіти вчителів Європи знаходяться у площині розв'язання проблем безперервної освіти (А. Кромплей, Ф. Кумбс, Р. Даве, У. Хеневальд та ін.). Сучасна концепція безперервної освіти в узагальненому вигляді була сформульована та викладена одним із найбільш відомих теоретиків педагогіки Леонграндом. Ще в 1965 р. у доповіді на форумі ЮНЕСКО він висловив думку, що ідея безперервної освіти повинна ґрунтуватися на гуманістичних традиціях. Це означало, що в центрі уваги повинна бути турбота про людину, про створення суспільством умов для повного розвитку її здібностей відповідно на кожному етапі життя. Розглядаючи життєвий шлях людини, вчений ділить його на три періоди: перший – період навчання, другий – активної трудової діяльності, третій – непрацездатності за віком. Безперервна освіта, з точки зору Леонгранда та його послідовників, означала тривалий процес протягом всього життя людини. Більше того освіта мала стати не тільки засобом, але й метою розвитку кожної особистості.

Упродовж останніх десятиліть більшість країн детально переглянули свої освітні концепції, в яких звернули особливу увагу на подальше удосконалення кваліфікації педагогічних працівників, які працювали у масових і особливо в спеціальних навчально-виховних закладах. Причиною цього організаційного заходу, на думку закордонних дослідників, стали процеси демократизації, інформатизації та глобалізації суспільства, а також необхідність врахування комплексу дуже різноманітних побажань і потреб різних груп населення (у тому числі і сімей, де виховуються діти з обмеженими можливостями здоров'я)

Дослідження українських учених останніх років [1; 3; 4; 5] показують, що у найбільш розвинених країнах (Великій Британії, Греції, Франції, Німеччині, Австрії й багатьох ін.) у нормативно-правовій базі

застосовується різна термінологія щодо підвищення кваліфікації педагогів, а саме "formation continue" (неперервна підготовка), "formation en cours de service" (підготовка під час служби), "formation avancement" (подальша підготовка), "formation qualifiante" (кваліфікаційна підготовка) та ін., але на сучасному етапі широко поширилася аббревіатура INSET (In-service Education and Training of Teachers), яку можна передати фразою "навчання і підготовка вчителів під час роботи".

- Серед варіантів навчання і виховання педагогічних кадрів під час роботи виділяють такі: 1) Кваліфікаційні курси для працівників, які з тих чи інших причин потрапили в школу без необхідної для їх діяльності психолого-педагогічної, предметно-дидактичної та іншої підготовки;
- 2) Курси додаткового навчання або розширення функціональних можливостей дипломованих учителів з кваліфікацією, яка відповідає їх статутним обов'язкам (часто пов'язані зі змінами програм навчальних предметів); 3) Навчання для підвищення кваліфікації та/або виконання нових функцій (директора, вчителя-методиста, викладача-тренера тощо) і метою кар'єрного росту, додаткових заробітків тощо; 4) Підготовка до викладання нових предметів або виконання інших функцій, які не можна було передбачити під час первинної педагогічної підготовки [5, с. 5].

Щодо застосування терміну "післядипломна освіта" (post-graduate education), то в цих країнах він теж застосовується, але в іншому розумінні. Оскільки перший рівень вищої освіти (бакалавр) передбачає отримання диплому, то другий – магістерський і є вже отримання післядипломної освіти. Метою післядипломної освіти є поглиблена підготовка (один або два роки навчання) найбільш умотивованих і здібних студентів, які вирішили продовжити освіту і стати магістрами. До речі, під поняттям, що у нас тулмачиться „післядипломна освіта» в системі освіти Російської Федерації застосовується термін "післявузівська підготовка". Отже, на сьогоднішній день не існує світових термінологічних стандартів щодо безперервної освіти педагогічних кадрів.

Що ж стосується чотирьох варіантів навчання вчителів під час роботи, передбачених INSET, то вони повністю співпадають зі змістом „післядипломної освіти», що здійснюється в Україні. Ця відповідність підтверджується думкою В.В. Олійника і А.С. Нікуліної, які у своїй науковій статті детально аналізують українську систему безперервної освіти, що складається з чотирьох частин (формального і неформального секторів, закладів базового і додаткового навчання дорослих) та акцентують вимоги до неї на найближчу перспективу. На їхню думку, вона має відповідати: „... сучасному рівню розвитку навчальних закладів, запитам персоналу на підставі гнучкої взаємодії основних ланок – базової і післядипломної освіти, курсового і міжкурсного періодів; враховувати зв'язок базової освіти працівників з їх

професійною діяльністю; налагоджувати взаємовплив результативності курсової підготовки і підсумки атестації кадрів; спиратися на важелі діючого матеріального і морального стимулювання процесу і результату перепідготовки, підвищення кваліфікації кадрів; мати гнучкий процес навчання в системі перепідготовки та курсового підвищення кваліфікації, який відповідав би інтересам кожного слухача; забезпечувати неформальний характер методичного навчання кадрів у міжкурсовий період; формувати демократичний стиль керівництва в управлінні неперервною післядипломною освітою кадрів" [2].

Вимоги до системи післядипломної освіти в країнах Європи в узагальненому вигляді включають: 1. Професійний і особистісний розвиток вчителів шляхом оновлення базової фахової компетентності разом із предметними знаннями, вміннями і навичками; набування нових компетенцій; розширення предметних дидактичних можливостей; опанування новими методиками викладання і засобами підтримки та інтенсифікації навчального процесу. 2. Підвищення якості функціонування системи освіти – роботи закладів, змісту навчання, навчальних і виховних послуг, зокрема: підтримати інноваційну діяльність всіх типів; надати вчителям міжпредметні знання і навчити їх працювати в групах, формуючи ефективні команди; забезпечувати появу навичок управління й організації, вміння вирішувати різноманітні проблеми з менеджменту і моніторингу навчального процесу й інших завдань педагогів; поліпшити комунікативні вміння вчителів у сфері міжособистісних стосунків.

Не зважаючи, що Європейський Союз об'єднує багато країн Європи соціально-політичною та економічною платформою, у кожній державі зберігаються свої національні цінності, історичні традиції, соціокультурні умови, особливості підготовки вчителів і організації їх післядипломної освіти. Тому шляхи вирішення всього комплексу завдань системи післядипломної освіти дуже різноманітні. Характерні особливості деяких з них варто розглянути для того, щоб можна було об'єктивніше оцінювати і успішніше модернізувати вітчизняну.

Післядипломна педагогічна освіта в Німеччині організована за децентралізованим принципом, тобто виходячи з правової бази регіонів (земель). Організацією цього процесу займаються Міністерства освіти і культури земель, інспекторати місцевих шкільних адміністрацій і школи. Усі землі мають спеціальні інституції (Landesinstitute) для здійснення післядипломної освіти на регіональному рівні. Ці заклади називаються державними академіями, або земельними інститутами, або академічними інститутами післядипломної педагогічної освіти.

Систему організації післядипломної педагогічної освіти детально висвітлюють в наукових працях М. Вьомер [6], В. Кунерт [8]. Аналіз опублікованих наукових праць німецьких вчених щодо післядипломної

освіти вчителів у Німеччині показує, що в них використовується два базових поняття: "Lehrerfortbildung" (підвищення кваліфікації вчителів) і "Lehrerweiterbildung" (додаткова підготовка вчителів). Фактично цими поняттями визначено два провідні напрями післядипломної педагогічної освіти і підготовки педагогів у Німеччині. Мету і завдання першого напрямку можна визначити так: підтримка і підвищення професійної компетентності працюючих учителів; практична допомога вчителю у застосуванні сучасних вимог до педагогічної праці і гарантування вирішення тих завдань, які стоять перед сучасною школою в справі навчання і виховання дітей; вдосконалення і розширення знань та вмінь учителя в галузі теорії педагогіки, психології, методики навчання предметів, які він викладає в школі; дає можливості для збереження контактів учителя з тією галуззю спеціальних знань, яку він презентує у школі як учитель предметник; допомагає педагогічним кадрам прийняти нові вимоги до професії вчителя; є необхідною умовою для підтримання ефективності роботи школи та здатності вчителів до впровадження інновацій в організацію шкільної системи.

Завдання другого напрямку – додаткової підготовки вчителя – визначаються у такий спосіб: спрямування на надання вчителю нової професійної кваліфікації, або розширення його базової професійної кваліфікації як учителя-предметника; надання педагогам такої кваліфікації, яка дасть їм можливість посісти вищу посаду в системі освіти, наприклад працювати вчителем більш високого ступеня середньої школи тощо [4, с. 43].

Дослідження показують, що вчителі державних закладів, крім дошкільних мають статус державних службовців. Завдання педагогічних кадрів визначаються законами про школу. Подальша регуляція стосовно політики вибору форм, змісту підвищення кваліфікації, кінцевих результатів оцінювання, термінів навчання здійснюється за допомогою поточних документів: декретів, правил, постанов, наказів, розпоряджень. Керівні документи всіх земель зобов'язують учителів брати участь у заходах щодо післядипломної освіти, проте обов'язок і право участі вчителя в цих програмах за національною традицією знаходяться переважно у сфері професійної етики німецького вчителя. Підвищення кваліфікації працюючого вчителя, як правило не пов'язується з певними періодами його професійного життя і не відбивається на розмірі заробітної плати. Учителі можуть навчатися з відривом від роботи при збереженні заробітної плати.

Останніми роками попит на отримання післядипломної педагогічної освіти перевищує пропозиції. Заклади післядипломної освіти не мають можливостей прийняти на навчання усіх бажаючих учителів. Існують навіть проблеми: не вистачає житла для розміщення периферійних педагогів, навчальних аудиторій для проведення теоретичних занять.

Викладацький склад залучається переважно із вишів, а також запрошуються директора шкіл, центрів, учителі-консультанти. Також все частіше впроваджуються нові форми підвищення кваліфікації: заочні, вечірні і дистанційні курси. Проте, треба наголосити, що не існує встановлених стандартів, у всіх землях післядипломна педагогічна освіта організована по-своєму.

За дослідженням С.І. Синенко особливості має організація підвищення кваліфікації педагогічних працівників дошкільних закладів. Переважна більшість заходів проводиться на місцевому рівні, загальним терміном не більше п'яти днів. Якщо і проводяться заходи міжземельного або земельного рівнів, то вони мають виняткове завдання. У спеціальних документах зазначається, що додаткова освіта і підготовка працівників дошкільної ланки має на меті надання додаткової кваліфікації у певних соціальних і освітніх галузях, таких як корекційне навчання і спеціальна педагогіка, музична терапія тощо.

Також особливе місце посідають програми, які розраховані на певні категорії педагогічних кадрів: директорів шкіл, учителів, які навчають емігрантів, учителів інтегрованих класів тощо.

Починаючи з 1960-х рр. у Великій Британії поступово почали формуватися форми послуг особам, які працюють в школах і потребують удосконалення своєї кваліфікації. До цього часу педагогічна освіта в Англії традиційно пов'язувалася лише з його вузівською підготовкою. Для цього англійськими науковцями проведено ряд досліджень з питань післядипломної педагогічної освіти, в яких узагальнено досвід у цій галузі, розкрито теоретичні основи форм безперервної освіти педагогічних працівників. А вже у 1972 р. після опублікування двох документів: "Вимоги щодо освіти і підготовки вчителів" (підготовлені комітетом Е. Джеймса) і "Біла книга", в якій закладено 10-річний план розвитку освіти була сформована система трифазної підготовки вчителів. Перша фаза – отримання базової вищої освіти (два роки), друга фаза – професійно-педагогічна підготовка (одні рік у ВНЗ, один рік у школі), третя фаза – підвищення кваліфікації (упродовж професійної кар'єри вчителя). Контроль за рівнем кваліфікації вчителів покладено на місцеві органи влади, які отримують бюджетні кошти і разом зі школами планують організацію і проведення різних форм післядипломної освіти.

Організаційні форми післядипломної педагогічної освіти в Англії були на стільки популярними в Європі в 1970-х рр., що навіть висвітлені організацією міжнародного співробітництва та розвитку в 1978 р. у доповіді "Інновації в післядипломній освіті й підготовці вчителів. Практика і теорія" [4, с. 43].

За дослідженням Д. Гопкінса [8] форми післядипломної педагогічної освіти поділялися на зовнішні, внутрішні та індивідуальні. До зовнішніх

віднесено курси різної тривалості (від одного до трьох років), які організуються на базі ВНЗ. Спільною їхньою рисою було спрямування на "доучування" вчителів, відмінністю – навчальні програми, терміни навчання, методи проведення занять. До курсів такого типу відносяться і курси, які завершуються отриманням ступеня бакалавра освіти (BEd) або магістра освіти (Med). Дослідник підкреслює, що такі курси виконують такі функції: "рекваліфікаційну", тобто підвищення кваліфікації вчителя, спеціалізовану – отримання додаткової кваліфікації після декількох років учительської практики, інноваційну – поєднання теорії і практики в оволодінні новими ідеями стосовно освіти і виховання, розширюючу – надання можливості вчителю отримати підготовку для викладання іншого предмету.

Широко розповсюдженими були курси середньої та короткої тривалості, хоча організація подібного типу курсів перейшла до регіональних і місцевих центрів при органах управління освітою. Характерними особливостями таких курсів є мета (професійний розвиток учителів в інтересах підвищення ефективності роботи школи), контингент слухачів (вчителі з різних шкіл, або з однієї школи), викладацький склад (набирається з ВНЗ), навчальні програми (складаються виходячи з умов і запитів), форми занять (в основному практичні), терміни навчання (не більше 10 днів).

До внутрішніх форм післядипломної педагогічної освіти Д. Гопкінс відносить такі: організація тематичних занять групи вчителів; регіональні методичні семінари для вчителів; шкільні конференції, круглі столи, дискусії тощо; організація робочих груп для розробки навчальних планів, програм; створення інформаційних центрів; організація тьюторських і менторських груп педагогів; запровадження днів професійного розвитку; ознайомчі візити в інші школи.

Щодо індивідуальних форм післядипломної освіти, то по іншому вона називається "післядипломна педагогічна освіта на базі школи". Треба зазначити, що однотайності серед учених з цього приводу не має, одні стверджують, що це самостійні форми, інші – як складова внутрішніх форм. Але, однозначно, що всі три форми – зовнішні, внутрішні, індивідуальні переплітаються, доповнюють і збагачують одна одну. Інколи навіть важко визначитися до якої саме групи відноситься та чи інша форма.

Підвищення кваліфікації не є обов'язковим, але законодавство дає вчителю право п'ять днів на рік "не бути в класі", три з яких він зобов'язаний присвятити своєму фаховому розвитку у формі післядипломного навчання.

Викликає інтерес організація післядипломної педагогічної освіти в Греції. За дослідженням О.Б. Проценко у системі післядипломної освіти Греції слід виділити дві абсолютно різні моделі підвищення професійної

майстерності вчителів. Перша модель спрямована на задоволення потреб освітньої системи держави, а друга має за мету задовольнити особистісні потреби педагогічних кадрів у покращенні їх знань. Перша модель передбачає форми підвищення кваліфікації, що характеризується безпосередньою залежністю їх змісту від вимог освітньої галузі країни. Викладачі поповнюють свої знання в різноманітних інститутах освіти міського, обласного або національного рівнів. Така концепція визначає певне місце учителя в ієрархічній системі освіти та повністю підпорядковує його одній з державних освітніх установ, яка на правах працедавця та одночасно організатора різних заходів для підвищення кваліфікації педагогів здійснює контроль за процесом набуття вчителем додаткових знань. Друга модель характеризується відхиленням інтересів освітньої системи та визначенням учителя як відповідальної особи за організацію процесу поповнення власних знань [3, с. 86].

Система підвищення кваліфікації фінансується державою або за рахунок організаторів програм європейської соціальної підтримки. Реалізація моделей здійснюється за допомогою різних форм підвищення кваліфікації. Існує багато класифікацій. Найпростішою є класифікація Г. Мавройоргоса, який пропонує такі форми: підвищення кваліфікації за межами школи на основі спеціальних програм; підвищення класифікації в межах школи.

Підвищення класифікації за спеціальними програмами здійснюється у педагогічних училищах початкової освіти на базі університету, на курсах підвищення кваліфікації учителів початкової та середньої освіти або на короткочасних (екстрених) семінарах підвищення кваліфікації. Цю функцію виконують Обласні центри підвищення кваліфікації. Під час проведення курсів чи семінарів учителі звільняються від роботи та відвідують заняття у групах згідно з їх спеціалізацією. Тривалість занять коливається від одного тижня до одного року. Вивчення і аналіз навчальних планів дає можливість виділити стійку тенденцію в удосконаленні змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників спеціальних шкіл. Відбулися кількісні і якісні зміни, виходячи з виконання завдань, які стояли перед школою. Якщо в 1975 р. курси проходили упродовж одного тижня, то в 1985 р. – кількість начального часу збільшилося майже в чотири рази, а кількість проблемних тем – у 2 рази. При цьому всі навчальні дисципліни виключно фахові, посилилася кількість годин на дисципліні медичного спрямування. Останнім часом, з упровадженням інклюзивних форм навчання, все більше уваги приділяється проблемам соціальної педагогіки, вирішенню нестандартних життєвих ситуацій, озброєння вчителів масових шкіл основами дефектологічних знань, особливостями категорії дітей з обмеженнями життєдіяльності, що дійсно важливо для практичної діяльності вчителів.



Підвищення кваліфікації в межах спеціальної школи полягає у реалізації основного завдання, яке полягає у визначенні й аналізі потреб та інтересів учителів самими вчителями в процесі викладання. Форми теж обираються самими вчителями, але перевага віддається самоосвіті, самовдосконаленню.

Отже, система післядипломної педагогічної освіти Греції в останні десятиліття знаходиться у пошуках інноваційних підходів до покращення професійного рівня педагогічних кадрів і не має принципових відмінностей від інших країн західної Європи

**Висновки.** Таким чином, теоретичне дослідження і аналіз проблем післядипломної освіти вчителів Західної Європи знаходиться у площині розв'язання проблем безперервної освіти. Досить розповсюдженим є погляд, що ця галузь освіти може розглядатися як шлях досягнення людиною конкретних та практично важливих цілей, до яких належать: вдосконалення професійних знань, набуття досвіду у певній справі, поліпшення рівня життя за рахунок підвищення кваліфікації та підвищення заробітної платні, ефективне використання вільного часу. Проте багатьма вченими вона розглядається як засіб подальшого інтелектуального розвитку особистості, набуття нею нових знань, які самі по собі стають метою, а не засобом досягнення мети. Загальна характеристика організації післядипломної педагогічної освіти, що склалася в країнах Європи, свідчить, що поки рано говорити про цілісну систему безперервної післявузівської освіти вчителів. Сьогодні існують тільки різні напрями, виникають нові форми, вживаються відповідні заходи з метою вдосконалити систему педагогічної освіти. Цим питанням займаються науково-дослідні інститути та установи різних рівнів, якими на сьогодні розроблено декілька моделей підвищення кваліфікації цієї категорії працівників. Дослідники в галузі безперервної освіти переконані в тому, що освіта протягом всього життя стане невід'ємним елементом існування більшості людей, а тому післядипломна педагогічна освіта повина постійно модернізуватися і відповідати викликам часу.

### **Список використаних джерел**

1. Гаманюк В. А. Система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації в Німеччині: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Гаманюк Віта Анатоліївна. – К., 1995. – 190 с.

2. Олійник В. В. Проблеми реформування і розвитку післядипломної освіти // В. В. Олійник, А. С. Нікуліна // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 1. – С. 6–9.

3. Проценко О. Б. Система післядипломної педагогічної освіти в Греції: дис. канд. пед наук: 13.00.04 / Проценко Олена Борисівна. – К., 2009. – 251 с.

4. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина): дис. канд. пед. наук 13.00.04 / Синенко Світлана Іванівна. – К., 2002. – 183 с.

5. Юрчук Л. М. Стан і тенденції розвитку системи післядипломної освіти в Польщі: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Юрчук Людмила Миколаївна. – К., 2003. – 263 с.

6. Bohmer M. Zentrale und dezentrale LFB, Entwicklung, Strukturen und Basel: Beltz Verlag, 1983. – 359 p.

7. Inservice Training and Educational Development: An International Survey / Hopkins D.(ed.). – London, Sydney, Dover, New Hampshire: Croom Helm, 1986, – 334 p.

8. Kunert K. Lerner im Kollegium. Theorie und Praxis der schulinternen LFB. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 1992. – 195 s.

It was researched the system of postgraduate pedagogical education of defectology staff in Germany, Great Britain, Greece; it was considered characteristics.

**Keywords:** continuous education, training, teacher.