

КРИСТОПЧУК Т.Є.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та
психології, Рівненський обласний
інститут післядипломної
педагогічної освіти, м. Рівне

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ТА ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА У КРАЇНАХ ЄС У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ: ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА

У статті здійснено аналіз розвитку післядипломної освіти країн Європейського Союзу у педагогічній теорії. Визначено складові системи післядипломної освіти, виділено форми та моделі підвищення кваліфікації вчителів, досліджено питання теорії та практики дистанційного навчання у країнах ЄС.

Ключові слова: післядипломна освіта, форми підвищення кваліфікації вчителів, моделі підвищення кваліфікації вчителя, моделі організації дистанційного навчання.

В статье проведен анализ развития последипломного образования стран Европейского Союза в педагогической теории. Определены составные системы последипломного образования, выделены формы и модели повышения квалификации учителей, исследованы вопросы теории и практики дистанционного обучения в странах ЕС.

Ключевые слова: последипломное образование, формы повышения квалификации учителей, модели повышения квалификации учителя, модели организации дистанционного обучения.

The article analyzes the development of Continuing Education in the European Union in pedagogical theory. Components of the Continuing Education system, forms and models of teacher training are defined; the theory and practice of distance education in the EU are studied.

Key words: Continuing Education, forms of teacher training, teacher training models, models of distance learning.

Є суспільно-економічні зміни, поглиблення економічної, а також політичної інтеграції вияви багатьох світових тенденцій, зумовлені глобалізацією та вимогами економіки нового типу, яка ґрунтується на знаннях, спонукають держав-членів Європейського Союзу створювати єдиний європейський простір освітніх систем, спрямованих на підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема, педагогів.

Післядипломна педагогічна освіта розвивається як специфічний соціокультурний феномен, спрямованість якого визначається соціально-педагогічними чинниками та ієрархією ціннісних орієнтацій суспільства. За змінюваних умов суспільного розвитку післядипломна педагогічна освіта здійснює коригуючі і трансформуючі функції, забезпечуючи зростання ролі вчителя в навчально-виховному процесі і в соціальних змінах у цілому [6, с.7].

Багато вітчизняних і зарубіжних авторів переймаються проблемами післядипломної освіти та підвищення кваліфікації, зокрема, післядипломної економічної освіти Великобританії (Г.С.Воронка); післядипломної освіти та професійного підвищення кваліфікації у Німеччині (Н.В.Абашкіна, В.Гаманюк, А.І.Турчин); післядипломної освіти у країнах Східної Європи (Т.М.Десятов); підвищення кваліфікації вчителя у Британії (В.М.Базуріна); післядипломної освіти у Франції (Г.В.Лещук), підвищення кваліфікації фахівців у Польщі (С.Козей).

Складовими системи післядипломної освіти є різноманітні форми підвищення кваліфікації та перепідготовки.

У сфері професійного підвищення кваліфікації у ФРН, зазначає Н.В.Абашкіна, розрізняють два види заходів: превентивні (запобіжні) і реінтеграційні. Професійне підвищення кваліфікації на виробництві і індивідуальне підвищення кваліфікації запобігають безробіттю [1, с.234]. У професійному підвищенні кваліфіка-

ції найбільшого значення надається заходам, що пов'язані з адаптацією до підвищених вимог праці. Якщо професійну освіту переважна більшість майбутніх робітників здобуває у дуальній системі, то гарантоване професійне підвищення кваліфікації відбувається у різних освітніх сферах, внаслідок чого цей структурний компонент системи освіти відзначається великою вітальністю. Закладами, де здійснюється професійне підвищення кваліфікації, є: підприємства, школи спеціальностей для підготовки майстрів виробничого навчання, професійні школи, технічні академії, вечірні школи, система заочного навчання, навчальні курси при вищих школах, об'єднання роботодавців, навчальні курси при Федеральній службі праці та при земельних і місцевих службах праці, а також при Палатах (ремісничих, торговельних) [1, с.234].

Серед особливостей підвищення кваліфікації на підприємстві Н.В.Абашкіна виділяє такі, як: 1) підвищення кваліфікації переважно керівників підприємства; лише останнім часом у сфері підвищення кваліфікації збільшується кількість робітників-фахівців; 2) перевага віддається короткотерміновим заходам, розрахованим максимум на один тиждень; 3) мета і зміст професійного підвищення кваліфікації визначається підприємством у зв'язку з його подвійною функцією – як субстанцією, що пропонує, і як субстанцією, що має попит [1, с.237].

Т.М.Десятов, характеризуючи систему післядипломної освіти у східноєвропейських країнах, зазначає, що післядипломна освіта у таких країнах, як Болгарія, Польща, Румунія, Словаччина, Словенія, Угорщина, Чехія, «охоплює широкий спектр проблем: від підвищення кваліфікації спеціалістів, які працюють у різних галузях промисловості і сільського господарства, до професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації незайнятого населення» [3, с.242]. У своєму дослідженні науковець подає

виокремлює принципи післядипломного навчання незайнятого населення в країнах Східної Європи. Серед них принцип добровільності навчання; відповідності навчання незайнятого населення державним потребам; зв'язку навчання з процесами ринкових перетворень, розвитком різних форм власності і господарювання; орієнтації незайнятого населення на перспективні сфери трудової діяльності згідно з попитом на ринку праці; диференційованого підходу до різних соціальних груп незайнятого населення; впровадження модульної системи навчання з використанням індивідуального підходу до кожної особи та інші [3, с.242-243].

«На державному рівні в цих країнах визначено основні напрями і завдання післядипломного навчання незайнятого населення, організаційну структуру та управління нею, а також шляхи наукового і навчально-методичного забезпечення. Особливо актуальною стає потреба гнучкості і багатоваріантності різних освітньо-виховних систем. Йдеться про різні їх складові і передусім про багаторівневі програми навчання для різних вікових груп, різних категорій населення» [3, с.243].

Т.М. Десятов акцентує увагу на наявності двох протилежних тенденцій. «З одного боку, як Болонський процес, так і Копенгагенська декларація європейських країн передбачають створення європейської освіти з єдиними принципами та вимогами уніфікації освітніх структур в цих країнах. З іншого боку, стратегія і прийняті рішення базуються на реальному досвіді, традиціях і потенціалі освітніх систем Східної Європи, а уніфікація не передбачає позбавлення їх національної своєрідності. Як далі розвиватимуться ці тенденції – тема нашого подальшого дослідження» [3, с.245].

А.І.Турчин відзначає розгалуженість системи післядипломної освіти вчителів професійної школи Німеч-

чини, яка поділяється на власне підвищення кваліфікації вчителів професійної школи та розширення кваліфікації педагога за рахунок здобуття додаткових спеціальностей [7, с.141]. Автор підкреслює, що у Німеччині під поняттям «підвищення кваліфікації вчителів» розглядають «систему заходів, спрямованих на розширення наукового і педагогічного кругозору працівників освіти шляхом отримання додаткових знань з базової спеціальності, вдосконалення професійних умінь на основі осмислення власної практичної навчально-виховної діяльності в світлі отриманих знань, що здійснюються з урахуванням інтересів і потреб педагогів та сучасних вимог професійної освіти. Система підвищення кваліфікації вчителів професійної школи відзначається вертикальною адміністративно-організаційною диференціацією і реалізуються на міжземельному (федеративному), земельному (центральне підвищення кваліфікації), регіональному, шкільному (локальне підвищення кваліфікації) та індивідуальному (особистісне підвищення кваліфікації) рівнях» [7, с.147].

А.І.Турчин виділяє форми підвищення кваліфікації вчителів у Німеччині: «кваліфікаційні атестаційні курси з метою взаємозв'язаної теоретичної та практичної підготовки до присвоєння вищого категоріального рівня; спеціалізовані проблемні курси й семінари з метою підготовки до освоєння конкретних нововведень у шкільну практику (модернізація навчальних програм, підручників, технологій навчання, поглиблене вивчення окремих проблем, ознайомлення з новими шкільними моделями); спеціалізовані курси і семінари, які мають на меті підготувати вчителів та функціонерів освіти до виконання нових професійних функцій (використання інформаційно-обчислювальної техніки, організація факультативів, робота в професійних школах нового типу); семінари-практикуми для директорів професійних шкіл, шкільних рад-

ників, майстрів, вчителів-методистів (менторів); предметно-методичні конференції; предметні конкурси та науково-популярні сесії; інформування про найновіші наукові досягнення у конкретному регіоні, правові та організаційні зміни; цикли лекцій; окремі доповіді; симпозиуми та наукові конференції; семінари і курси для підготовки до додаткового екзамєну з метою отримання нової спеціальності» [7, с.151]. Радіо- і телевізійні курси, які є формою центрального підвищення кваліфікації учителів професійної школи, виконують функцію децентралізованої передачі інформації на аудіовізуальній базі. Складовими елементами курсів є телепередачі, видрук матеріалів передач, пряма трансляція заходів регіонального рівня [7, с.154].

У цьому контексті В.М.Базуріна виділяє моделі підвищення кваліфікації вчителя у Британії: 1-ша модель – підвищення кваліфікації, яке організовується виключно силами педагогічного колективу школи (прикладами можуть бути одноденні відвідування вчителем уроків у сусідній школі з метою визначення якоїсь однієї проблеми, наприклад, пасторської турботи про дітей у процесі навчання, з подальшим повідомленням про результати спостереження на зборах педагогічного колективу; науково-дослідницька робота при школі з таких проблем, як розробка навчального плану; зустрічі представників керівництва школи з членами колективу індивідуально для обміну досвідом, думками, порадами для розв'язання загальних проблем проведення консультацій, що завершується звітом перед шкільним колективом; підвищення кваліфікації шляхом опрацювання літератури з педагогічних проблем та інші); 2-га модель – підвищення кваліфікації із залученням спеціалістів з університетів, педагогічних коледжів, учительських центрів (як формами підвищення кваліфікації можна розглядати щорічне вивільнення на тиждень педагогічного колективу, який співпрацює з ко-

ординатором учительського центру з технічних засобів навчання з метою підготовки матеріалу для уроків; запрошення групою вчителів загальноосвітньої школи директора учительського центру та кількох лекторів з вищої школи для проведення курсу з розробки нового навчального плану та інші); 3-тя модель – підвищення кваліфікації вчителів за участю студентів-практикантів. У ході підвищення кваліфікації педагогів-практиків, зазначає науковець, використовуються як традиційні, так і інноваційні форми та методи ведення занять [2, с.128-129].

Важливим елементом системи професійної підготовки фахівців соціальної сфери Франції, зазначає Г.В.Лещук, є післядипломна освіта, яка характеризується як міждисциплінарна і передбачає засвоєння знань із таких навчальних дисциплін як соціологія, психологія, економіка, епідеміологія, юриспунденція та інших наукових дисциплін. Можливості післядипломного навчання надають державні й асоційовані навчальні заклади, підрозділи університетів (філіали, факультети, відділення), підприємства, центри професійної підготовки, ресурсні центри, консультативні пункти, відповідні підрозділи в організаціях та на підприємствах тощо. Пропонуються різні форми організації післядипломного навчання: модульне навчання, навчання без відриву від виробництва та при неповній зайнятості, дистанційне навчання тощо. Післядипломна освіта здійснюється у формі стажувань (коротких і довготривалих), навчальних курсів, творчих майстерень, семінарів тощо. Останніми нововведеннями в системі післядипломної освіти стали запровадження періоду професіоналізації та індивідуального права на підготовку як додаткових можливостей підвищення кваліфікації фахівців соціальної сфери [5, с.144].

Науковцями досить ґрунтовно досліджено питання теорії та практики дистанційного навчання у країнах ЄС, що знайшло відо-

браження в працях таких науковців, як М.А.Добринін, О.М.Коваль, Г.Козлакова, С.М.Коваленко, І.Миклушка, О.В.Овчарук, П.Стефаненко, Ю.Ю.Чернявська, О.Шубін, Б.І.Шуневич.

Основою нової освітньої парадигми стала дистанційна освіта, зазначає С.М.Коваленко, – якісно прогресивний вид навчання, що базується на активному використанні у навчальному процесі сучасних інформаційних технологій та засобів комунікації, а, отже, дозволяє викладачеві та студенту, роз'єднаним у просторі, інтерактивно взаємодіяти на всіх етапах навчального процесу [4, с.155]. Особливістю дистанційної форми навчання є відкритість системи освіти для її споживачів, що передбачає проведення політики “вільного” доступу до послуг вищої школи та виражається у відсутності обмежень стосовно віку, початкового освітнього рівня, вступних контрольних заходів (тестування, екзамени, співбесіди) [4, с.156].

У Англії дистанційна освіта ґрунтується на всесвітньовідомих моделях. Зокрема, модель 1 – автономні навчальні заклади, які орієнтовані виключно на організацію та проведення програм дистанційно, з використанням мультимедійних засобів навчання; модель 2 – консорціум декількох навчальних закладів, діяльність яких забезпечує підготовку програм дистанційного навчання, що в свою чергу дозволяє підвищити їх якість, зменшити собівартість та значно розширити студентський контингент; модель 3 – університетська освіта (спеціальні відділення вищих навчальних закладів, які фокусуються на програмах заочного, дистанційного, відкритого, самостійного навчання при частковому використанні аудиторних занять); модель 4 – неформальне дистанційне навчання на основі мультимедійних програм (ці програми націлені на дорослих людей, які мають прогалини у базових вміннях та орієнтовані на подолання проблеми функціональної неграмотності [4, с.157-160].

Б.І.Шуневич на основі аналізу зарубіжних класифікацій моделей організації дистанційного навчання виділяє класифікації: за видом організації, яка проводить дистанційне навчання; за видом навчального матеріалу і засобом передачі його студентам; за видом зв'язку між студентом і викладачем і взаємодії студента з викладачем і навчальним матеріалом; за прибутком вищого навчального закладу, який можна отримати, використовуючи ДН; за видом обладнання, за допомогою якого реалізується ДН [8, с.181].

Аналіз способів організації відкритого і дистанційного навчання у вищих навчальних закладах Європи з точки зору нормативно-правової бази, віртуальних навчальних середовищ, навчальних програм, які освітні заклади пропонують студентам дистанційної форми навчання, механізмів оцінювання знань студентів, джерел фінансування навчальних закладів та основних витрат, шляхів підвищення кваліфікації викладачів дистанційного навчання дав змогу виявити тенденції в організації нових технологій навчання, характерних для окремих вищих навчальних закладів країн Європи: самостійне впровадження нової форми навчання на рівні конкретного університету; розвиток академічних та корпоративних віртуальних університетів, академій, інститутів, тобто освітніх організацій, які не мають фізичних корпусів, класів, лабораторій, студентських гуртожитків, та інших атрибутів традиційних академічних навчальних закладів; фінансування європейських закладів дистанційного навчання державою; розробка та пропозиція тих дистанційних курсів і програм, які порівняно легко розробити, і вони користуються великим попитом у населення країн Європи і за рубежом; застосування кредитно-модульної системи організації навчального процесу; самостійна організація підготовки викладачів для роботи з дистанційними курсами і студентами у вигляді індивідуальних занять працівників центрів

дистанційного навчання з викладачами, семінарів, а також шляхом обміну досвідом із зарубіжними викладачами, розробниками дистанційних курсів та ін.; використання власних розробок віртуального навчального середовища (систем викладання і підтримки електронного навчання, платформ) або зарубіжних [8, с.17-20].

У сучасних умовах набуло актуальності дослідження системи освіти дорослих (В.Д.Давидова, С.М.Коваленко, О.І.Огієнко).

Аналіз динаміки розвитку англійської системи професійної освіти дорослих дозволив С.М.Коваленку визначити основні напрями реформування цього сектору та виділити провідні тенденції його розвитку, а також основні контури цілісної концепції освіти дорослих, яка реалізується відповідно до власної мети (неперервний гармонійний розвиток особистості, збагачення її духовного світу та реалізація творчого потенціалу), завдань (сприяти всебічній компетентній та ефективній участі людини в житті суспільства; поновлювати та збагачувати знання та вміння, необхідні дорослій особі для повноцінного виконання соціальних функцій), принципів (гуманізація, демократизація, інтегративність, цілеспрямованість, неперервність) та покликана виконувати ряд специфічних для неї функцій (компенсаторна, адаптивна, розвиваюча) [4, с.181]. Ефективність англійської системи освіти дорослих забезпечується такими принципами, як: «послідовність та неперервність освітнього впливу, що зумовлює постійне чергування формальних та неформальних навчальних періодів та є вихідним положенням новітньої освітньої парадигми; відкритість системи освіти дорослих, що передбачає вільний доступ до освітніх можливостей

без будь-яких обмежень стосовно віку, кваліфікаційного рівня, місця навчання, часу (прийом студентів протягом усього року) та терміну навчання; індивідуалізація навчання (створення індивідуальних навчальних програм, орієнтованих на конкретні освітні потреби, рівень попередньої підготовки, індивідуальні особливості дорослого студента); гнучкість змісту освіти, що досягається шляхом широкого запровадження модульного навчання, системи накопичення та переведення залікових одиниць, системи нарахування кредитів за попередній навчальний досвід; варіативність організаційних форм, які включають довгострокові (денна, напівзаочна, дистанційна) та короткострокові (підвищення кваліфікації, стажування) навчальні програми та курси, диверсифікація освітніх можливостей, що передбачає різноманітність типів навчальних закладів та освітніх установ як державної, так і недержавної форм власності» [4, с.184].

Таким чином, дослідження освітніх систем країн Європейського Союзу у педагогічній теорії дало змогу дослідити загальні тенденції розвитку вищої освіти та їх особливості для окремих країн ЄС; підтвердити, що складовими системи післядипломної освіти є різноманітні форми підвищення кваліфікації та перепідготовки; виділити класифікації моделей організації дистанційного навчання; визначити основні напрями реформування системи освіти дорослих та виділити провідні тенденції її розвитку, а також основні контури цілісної концепції освіти дорослих.

Для подальших досліджень з цієї проблеми вважаємо за доцільне подати огляд наукових розвідок щодо розвитку університетської педагогічної освіти у країнах Європейського Союзу у педагогічній теорії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абашикіна Н.В. Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX-XXст.): дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Абашикіна Неллі Володимирівна. – К., 1998. – 375 с.
2. Базуріна В.М. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Базуріна Валентина Михайлівна. – Житомир, 2009. – 190 с.
3. Десятов Т.М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX століття) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Десятов Тимофій Михайлович. – К., 2006. – 431 с.
4. Коваленко С.М. Тенденції розвитку освіти дорослих в Англії (остання чверть XX – початок XXI століття) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Коваленко Світлана Миколаївна. – Суми, 2005. – 186 с.
5. Лещук Г.В. Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Лещук Галина Василівна. – Тернопіль, 2009. – 189 с.
6. 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. – 188 с.
7. Турчин А.І. Підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Турчин Андрій Іванович. – Тернопіль, 2003. – 184 с.
8. Шуневич Б.І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Шуневич Богдан Іванович. – К., 2008. – 390 с.