

2. Бондаренко О. О. Організаційно-педагогічні засади діяльності університетських осередків культури в Польщі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. О. Бондаренко. – Суми, 2012. – 20 с.
3. Василюк А. В. Тенденції реформування шкільної освіти Польщі (XX – початок XIX ст.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А. В. Василюк. – К., 2011. – 462 с.
4. Майборода В. С. Розвиток університетської освіти та науки в Польщі (кінець XX – початок XXI століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. С. Майборода. – К., 2011. – 24 с.
5. Морітз Я. Система професійної підготовки вчителя і шляхи її оптимізації в умовах розвитку сучасної освіти Польщі: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 / Я. Морітз. – К., 2004. – 43 с.
6. Нестеренко І. Б. Модернізація змісту вищої педагогічної освіти в Польщі за умов європейської інтеграції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / І. Б. Нестеренко. – Суми, 2014. – 20 с.
7. Словник іншомовних слів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.jnsm.com.ua/ures/book/index.shtml>
8. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.
9. Шемпрух І. Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918–1999 рр.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / І. Шемпрух. – К., 2001. – 43 с.
10. Draus J. Historia wyshowania. Wiek XIX i XX. T. 2 / Jan Draus, Ryszard Terlecki. – Kraków: Wydawnictwo WAM, WSFP „Ignatianum”, 2005. – 333 s.
11. Nowak M. Teorie i koncepcje wychowania / Marian Nowak. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2008. – 580 с.
12. Pęcherski M. Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1969. Podstawowe akty prawne / M. Pęcherski, M. Świątek. – Warszawa, 1978. – 411 s.
13. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000131.

УДК 378.011.3 – 051(44) (043.3)

Т. Г. ХАРЧЕНКО

РОЗВИТОК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ФРАНЦІЇ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Проаналізовано особливості розвитку післядипломної педагогічної освіти у Франції в другій половині ХХ ст. Виявлено основні етапи цього процесу: від появи перших короткострокових і довгострокових стажувань для вчителів-практиків до організації таких форм професійної підготовки, як університетські конференції, національні семінари, літні університети тощо.

Ключові слова: Франція, післядипломна педагогічна освіта, етапи розвитку, вчитель, університет, університетський інститут з професійної підготовки вчителів.

Т. Г. ХАРЧЕНКО

РАЗВИТИЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ФРАНЦИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ ХХ СТОЛЕТИЯ

Проанализированы особенности развития последипломного педагогического образования во Франции во второй половине ХХ века. Выявлены основные этапы этого процесса: от появления первых краткосрочных и долгосрочных стажировок для учителей-практиков до организации таких форм профессиональной подготовки, как университетские конференции, национальные семинары, летние университеты и др.

Ключевые слова: Франция, последипломное педагогическое образование, этапы развития, учитель, университетский институт по профессиональной подготовке учителей, университет.

THE DEVELOPMENT OF POST-DIPLOMA PEDAGOGICAL EDUCATION IN FRANCE IN THE SECOND PART OF THE TWENTIETH CENTURY

There has been realized peculiarities' analysis of post-diploma pedagogical education development in France in the second part of the twentieth century in the article. There have been determined essential stages of its development: from passing first short-term and long-term practical training for teachers-practicians to organizing such forms of professional training as university conferences, national seminars, summer universities, etc.

Keywords: France, post-diploma education, stages of development. teacher, UIPU, university.

Утворення загального європейського простору вищої освіти – актуальне завдання у сучасному мінливому світі з його швидкоплинними процесами, новими орієнтирами, переоцінкою традиційних суспільних, політичних і культурних засад. У зв'язку з цим, для нашої країни є дуже важливим досвід інших країн світу, що досягли позитивних результатів у розробці загальноєвропейських принципів організації вищої освіти, педагогічної зокрема. Особливий інтерес для української педагогічної освіти становить досвід професійно-педагогічної підготовки викладачів у Франції. Протягом останніх десятиліть вищі навчальні заклади (ВНЗ) цієї країни працювали над пошуком удосконаленої моделі їх функціонування.

Увагу багатьох вітчизняних учених привертають педагогічні досягнення Франції. Окремі аспекти організації навчально-виховного процесу у французьких середніх і вищих навчальних закладах висвітлено в дисертаціях О. Алексєєвої, О. Бажановської, О. Бочарової, М. Зверєвої, О. Матієнко, В. Полтавець, Л. Шаповалової. Проблемам професійної підготовки фахівців у Франції присвячено наукові розвідки О. Авксентьевої (лінгвістична підготовка іноземних фахівців) і Г. Лещук (підготовка фахівців соціальної сфери). Теоретичні засади розвитку й саморозвитку особистості в освітній системі цієї країни розглянуто в дисертаційній роботі Л. Зязюн. Становлення й розвиток університетської освіти Франції в XIX–XX ст. досліджував А. Максименко. Деякі аспекти розвитку французької системи професійної підготовки майбутніх учителів висвітлені в дисертаціях О. Голотюк, В. Лащихіної, О. Романенко.

Проте попереднє вивчення вітчизняних наукових порівняльно-педагогічних праць показало, що проблема розвитку педагогічної освіти у Франції в історичному аспекті ще не була предметом спеціального наукового дослідження.

Мета статті – виявити етапи та особливості розвитку французької післядипломної педагогічної освіти в другій половині XX ст.

Післядипломна педагогічна освіта у Франції є складовою системи професійної підготовки вчителів. Розуміння особливостей її функціонування дає змогу глибше усвідомити тенденції розвитку сучасної теорії та практики процесу навчання шкільних педагогів у цій країні. Аналіз науково-педагогічних джерел із проблеми дослідження дозволяє зробити висновок, що в результаті державної політики уряду Французької Республіки система післядипломної педагогічної освіти в цій країні у своєму розвитку пройшла кілька етапів.

Зауважимо, що закон від 16 липня 1971 р. додав легітимності системі післядипломної освіти в країні. Уперше принципи організації освіти протягом життя (*La formation continue*) для вчителів було викладено в циркулярі міністерства національної освіти Франції № 72-240 від 20 червня 1972 р. Текст документа був адресований ректорам, інспекторам академій (навчальний округ у Франції), директорам нормальних шкіл (педагогічний навчальний заклад до 1989 р.) і департаментським інспекторам державної освіти. У ньому зазначалося, що впровадження цих принципів має дозволити гнучко і в строк організувати систему післядипломної освіти вчителів. Учителям пропонувалися диференційовані підходи в організації стажувань і термінів перепідготовки. У перспективі інспектори академій повинні були розробити й погоджувати з департаментськими інспекторами, директорами, викладачами нормальних шкіл і представниками від учителів у паритетному органі план підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для кожного департаменту [1].

Спочатку реформатори педагогічної освіти у Франції вирішили, що в перехідний період поетапного запуску Національного плану післядипломного навчання вчителів треба враховувати дві основні необхідні умови: по-перше, забезпечити в 6-річний термін підвищення

кваліфікації зацікавлених штатних учителів (крім тих, хто закінчив нормальні школи менше 5 років потому, а також викладачів старше 50 років); по-друге, підготувати й проконтролювати поетапний розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів з урахуванням регіональних і місцевих умов розвитку й потреб.

З початку 1972/73 навчального року два види післядипломної підготовки були запропоновані вчителям: довгострокове стажування (*Les opérations de longue durée*) і короткострокові шеститижневі (*Les opérations d'une durée moyenne*) курси. Довгострокове стажування відповідає триместру, під час якого вчителів замінюють у класах студенти-практиканти другого року професійного навчання, які стажуються таким чином в умовах, максимально наближених до реальної дійсності. На короткострокових курсах заміна вчителів у їхніх класах здійснюється заступниками вчителів школи. Шеститижневі курси були організовані по всій країні впродовж усього навчального року у вигляді неперервних стажувань.

Інспекторам академій було доручено скласти до кінця 1972/73 навчального року програми стажувань, звертаючи особливу увагу на два основні принципи: по-перше, кожен стаж щодо підвищення кваліфікації вчителів повинен бути пов'язаний з аналізом їхніх освітніх потреб (він має включати механізми, які дозволяють сформулювати й діагностувати потреби вчителя); по-друге, цілі й програми підготовки повинні бути узгоджені між методистами та вчителями, котрі навчаються. Якою б не була тривалість стажування, воно має організовуватися на основі чергування теорії й практики на педагогічному майданчику.

Для забезпечення практичної реалізації вказаних принципів і певної системності міністерство національної освіти Франції запропонувало такі схеми проведення курсів підвищення кваліфікації.

Триместрове довгострокове стажування починається з попереднього етапу.

Попередній етап: уведення на посаду вчителя-стажиста в клас учителя; координація дій; встановлення спільно плану роботи (тривалість – тиждень).

Етап № 1. Залежно від кількості вчителів, які стажуються, створюється одна або кілька груп. Максимальна кількість стажистів у кожній з груп не повинна перевищувати 10 осіб. Група перебуває під відповідальністю департаментського інспектора округу. Викладачі нормальних шкіл братимуть участь в роботі цих груп. Цей етап має за мету виробити усвідомлення потреб учителів-стажистів й навчити їх формулювати висловлювання. У ході навчання організуються різні види діяльності: візити до навчальних закладів, аналізи освітніх досягнень у школі або поза нею, збори й дебати, складання й редагування звітів (тривалість – один тиждень).

Етап № 2. Навчання в нормальній школі в супроводі її викладачів та окружного департаментського інспектора. Після першого етапу, присвяченого інтерпретації вчителями своїх потреб у професійній підготовці, цей період присвячено переважно вивченню цілей і методів педагогічної підготовки та її різним аспектам: методи й зміст освіти, взаємини вчитель – учень, безперервне спостереження, шкільне життя, стосунки з батьками тощо (тривалість – чотири тижні).

Етап № 3. Повернення в округ, групи, ідентичні тим, що були на першому етапі, під відповідальність департаментського інспектора й викладачів нормальної школи. Мета цього періоду – дозволити стажистам усвідомити й зробити висновок, наскільки нові поняття й досвід, набуті протягом попереднього етапу, відкривають нові перспективи в їхній професії. Третій етап може включати дії й прийоми, подібні до тих, що були в першому етапі, але вже більш чітко орієнтовані на аналіз досвіду безпосередньої особистої участі. Кожен стажист може виступити перед членами своєї групи. У цей час учитель-стажист забезпечує безперервність навчального процесу в класі (тривалість – один тиждень).

Етап № 4. Навчання в нормальній школі, здійснюване її викладачами за участю департаментського інспектора. Цей етап продовжує і розвиває форми підготовки другого етапу, але вже у світлі спостережень і експериментів, зроблених протягом попереднього періоду. Подібна групова робота дозволить поглиблення в тому або іншому напрямку, з урахуванням особистих потреб, виражених стажистами (тривалість – чотири тижні).

Етап № 5. Стажування проходить у нормальній школі та окрузі, у присутності департаментського інспектора й викладачів цієї школи. Етап має подвійну мету: 1) підвести перший підсумок процесу підвищення кваліфікації; 2) організувати необхідну діяльність для продовження навчання і введення змін у професійну практику (тривалість – один тиждень).

У всіх етапах довгострокового стажу вчителі зайняті повний робочий день [1].

Розглянемо особливості організації шеститижневих курсів підвищення кваліфікації вчителів. Відмінність у їх тривалості зумовлює іншу структуру. Теоретики й практики педагогічної освіти, розробляючи концепцію післядипломної підготовки вчителів, відзначали, що короткострокові курси не повинні трактуватися як просте скорочення стажування вдвічі, а повинні зробити ставку на принципово нові ідеї.

Етап № 1. Після прийому вчителя в класах для заміни викладача-стажиста цей період збігатиметься з першим етапом триместрового стажу. Він повинен включати один день спільного обговорення вчителями й викладачами нормальних шкіл цілей і програми підготовки (тривалість – один тиждень).

Етап № 2. Підготовка в нормальній школі в супроводі її викладачів і департаментського інспектора народної освіти. Не нехтуючи вивченням загальних аспектів педагогічної діяльності, кожне організоване стажування зможе віддати пріоритет особливому напрямку, присвяченому чи то змісту, чи то методиці, чи то, у разі потреби, рівню викладання. У зв'язку з потребами місцевого регіону ці стажування зможуть також торкнутися особливих аспектів, зокрема, викладання дітям-іноземцям, тощо (тривалість – п'ять тижнів).

Протягом останнього тижня організовувалися численні збори, в яких беруть участь стажисти, методисти нормальних шкіл, інспектори. Мета засідань – підвести підсумок стажування й продумати форми роботи з використанням його результатів після повернення вчителів у свої класи. На кожному етапі учителі зайняті повний робочий день.

Працівники міністерства національної освіти Франції припустили, що навчальний рік дає можливість організувати шість стажувань по шість тижнів кожне. При цьому допускається, що різні труднощі практичного характеру (канікули, які розбивають на частини шкільний рік, завантаженість кінця навчального року тощо) можуть бути перешкодою цій програмі. У разі, якщо перешкоди неможливо подолати, необхідні зміни до плану підвищення кваліфікації вчителів мали внести інспектори академії.

У межах плану підготовки вчителів, установленого для кожного департаменту, призначення вчителів, покликаних пройти стаж у системі післядипломної педагогічної освіти, здійснюється у відповідних паритетних інстанціях.

Виклик кандидатур супроводжується програмою організованих стажувань протягом наступного навчального року; ця програма містила дати, тривалість і теми, пропоновані для кожного стажування. Департаментські інспектори й директори нормальних шкіл покликані найповніше проінформувати вчителів про можливості, що надаються їм, а також дати рекомендації, щоб стимулювати кандидатів повідомляти про справжні свої потреби. Вони повинні поклопотатися також, щоб план післядипломної освіти вчителів здійснювався в найсприятливіших умовах.

Щодо призначення стажистів, то працівники міністерства національної освіти Франції вважали, що повинні бути взяті до уваги пропоновані орієнтовно такі критерії: географічні чинники, різниця у віці та практичному досвіді в групах, типи вираженої мотивації тощо [1].

Наступним етапом у розвитку системи післядипломної педагогічної освіти у Франції можна розглядати започаткування в 1982 р. в кожній академії мережі нових закладів у системі неперервної освіти вчителів – закладів підготовки кадрів для національної системи освіти (Les Missions Académiques de Formation des personnels de l'Education Nationale – MAFPEN). Першочерговим завданням цих закладів був аналіз потреб у підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів через поглиблене вивчення ресурсів і можливостей кожної академії. Поступово MAFPEN перейшли від надання послуг у підвищенні кваліфікації окремих учителів до участі в підвищенні якості роботи всього педагогічного колективу школи. На нараді керівників MAFPEN у Ліоні (1990 р.) було зроблено висновок про гнучкість та адаптивність новоствореної структури післядипломної підготовки педагогічних кадрів у країні. Відзначалась її здатність задовольняти потреби окремих учителів та цілих

колективів, швидко реагувати на недоліки освітнього процесу й вимоги місцевих органів влади, виконуючи при цьому постанови державних органів та розпорядження міністерства національної освіти [2, с. 109–115]. «Новостворені інституції є здатними до самооновлення і трансформації організаційної системи залежно від зміни ситуації в суспільстві» [3, с. 27].

Зауважимо, що вчителі початкової й середньої школи у Франції належать до категорії державних службовців. Оскільки замовником професійної праці вчителя є громадянська держава, то на вчителів поширюються всі загальні вимоги до державних службовців, включаючи конкурсне обрання на посаду, професійне вдосконалення й розвиток тощо [3, с. 105]. У декреті № 85-607 від 14 червня 1985 р. про професійну підготовку державних службовців йдеться, що їхня післядипломна професійна підготовка має за мету дозволити зацікавленим особам виконувати свої службові обов'язки в умовах найкращої ефективності. Її завдання повинно полягати в тому, щоб сприяти розвитку мобільності чиновників і створювати умови ефективної рівності в доступі до різних чинів й посад і чоловіків, і жінок.

Післядипломна професійна підготовка повинна бути спрямована на те, щоб полегшити доступ до першої або нової посади; допомогти виконувати свої функціональні обов'язки на належному фаховому рівні; підготувати до адміністративних конкурсів; скоротити ризик непристосованості чиновників до еволюції професійних методів і технік; дозволити дістати доступ до посад, що вимагають нової кваліфікації; сприяти набуттю, підтримці й удосконаленню знань, які відкривають перед чиновниками можливості особистого та професійного вибору. У декреті відзначено, що всі вказані форми підготовки мають здійснюватися на дистанційних курсах, стажуваннях, організованих поза робочим часом і курсах, які повністю або частково проходять у робочий час.

Згідно зі статтею 12 декрету про професійну підготовку державних службовців чиновники мають право на тимчасове вивільнення від посади для здійснення навчання або досліджень, що мають характер державної важливості, а також на відпустку для підвищення кваліфікації. При цьому відзначено, що відпустка не може перевищувати трьох років протягом усієї кар'єри [4].

Започаткування мережі MAFPEN у післядипломній педагогічній підготовці (1982–1992 рр.) і вихід у світ декрету про професійну підготовку державних службовців (1985 р.) були результативними заходами у становленні системи післядипломної педагогічної освіти у Франції. Проте, згідно з оцінками французьких та інших загальноєвропейських досліджень, присвячених проблемам підготовки вчителів, принципи й структура цієї освіти не зазнали кардинальних змін [5].

Новий етап у розвитку післядипломної педагогічної освіти у Франції пов'язаний з прийняттям у 1989 р. закону про загальні принципи організації системи освіти [6]. Крім того, що закон визначив основні національні пріоритети в галузі освіти на найближчі десятиліття, його важливим пунктом є заснування Університетського інституту з професійної підготовки вчителів (УІППВ). Крім професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової та середньої шкіл, у завдання УІППВ входить організація стажувань з підвищення кваліфікації викладачів у межах системи післядипломної освіти.

Після 1989 р. пріоритети Національного плану підготовки вчителів встановлюються міністерством національної освіти Франції згідно з декретом «Про нові обов'язки шкіл» (1994 р.). Відтоді організація й зміст підготовки вчителів у межах системи післядипломної педагогічної освіти залежить від змін, які відбуваються в шкільній системі й навколишньому середовищі. Міністерство зосереджує свою увагу на розвитку різноманітних функцій учителя та структурно-змістових змінах у діяльності школи [2, с. 115].

Так, у додатку до службової записки № 94-271 від 8 грудня 1994 р. опубліковано перелік компетенцій і здібностей, якими повинен володіти вчитель материнської та початкової школи [7]. Циркуляр № 97-123 від 23 травня 1997 р. містить опис місії викладача коледжу, ліцею загального й технологічного навчання та професійного ліцею [8].

В обидвох документах особливо відзначено, що всі перераховані компетенції, якими має володіти вчитель, не можуть бути засвоєні в повному обсязі за час навчання в системі педагогічної освіти, а тому оволодіння професійними компетенціями повинно відбуватися поступово завдяки практиці викладання та підвищення кваліфікації вчителя в системі

післядипломної освіти. При цьому вчитель несе відповідальність за необхідність підвищувати рівень професійної компетенції впродовж усієї своєї кар'єри, доповнювати та актуалізувати свої знання, покращувати методи навчання й удосконалювати компетенції. Одним із завдань педагогічної освіти викладача є прищепити йому бажання до розвитку здатності підвищувати рівень своєї освіти протягом усього життя. Ця необхідність зумовлена тим, вважають французькі учені, щоб дозволити вчителю відповідати одночасно еволюції системи освіти та рівню розвитку його предмета й адаптувати свою професійну діяльність до дуже неоднорідного контингенту учнів, які будуть йому довірені протягом усієї його кар'єри [7; 8].

Особливе значення для подальшого становлення системи післядипломної підготовки вчителів у Франції мав лист міністра національної освіти «Розвиток післядипломної підготовки вчителів початкової та середньої ланки й радників з виховання». Документ підписаний 12 березня 1998 р. й адресований ректорам та інспекторам академій, ректорам УППВ і департаментським інспекторам системи національної освіти. В листі вказано, що педагогічна освіта й система післядипломної підготовки вчителів мають бути більш тісно пов'язані, значущість УППВ підвищена. Для реалізації цієї мети здійснення післядипломної педагогічної підготовки доручено цим університетам. Лист уточнює цілі й завдання реформи та певну відповідальність ректорів академій та УППВ новій організації системи післядипломної педагогічної підготовки.

Згідно з документом сучасний розвиток післядипломної педагогічної освіти повинен відповідати певним цілям і завданням. По-перше, поєднувати систему педагогічної освіти й післядипломної так, щоб забезпечити спадковість між університетською підготовкою й процесом професіоналізації. По-друге, підвищити значущість університетів у професійній післядипломній підготовці вчителів; ця потреба зумовлена необхідністю навчити вчителів брати до уваги актуалізацію знань, останні наукові дослідження в галузі дисциплін, що викладаються, і педагогіки. По-третє, наблизити підготовку вчителів початкової й середньої ланки, враховуючи взаємодоповненість і трансверсальність деяких компетенцій. По-четверте, збагатити зміст підготовки вчителів протягом життя різними й взаємодоповнюваними формами навчання, які проводять різні суб'єкти педагогічного процесу: викладачі-дослідники, викладачі початкової та середньої школи. По-п'яте, відповідати потребам викладачів, шкіл та інших навчальних закладів, уміло поєднувати форми підготовки й професійну практику. По-шосте, надавати в межах УППВ учителям протягом усієї їхньої кар'єри можливість звертатися до наукових, педагогічних і культурних ресурсів. Вказані завдання запропоновані для реалізації, щоб об'єднати загальними цілями викладачів-дослідників, викладачів системи початкової й середньої освіти, інших учасників педагогічного процесу, а також суб'єктів, які до нього не належать. З цією метою необхідно надати в їх розпорядження навчальні технології, педагогічні засоби та необхідну документацію.

У листі міністр зобов'язує УППВ реалізувати ці цілі. Він робить акцент на тому, що відтепер університети повинні забезпечувати здійснення післядипломної підготовки вчителів так, як це визначено в законі про орієнтацію освіти від 10 липня 1989 р.

У зв'язку з цією вимогою від 1998/98 навчального року на ректорів академій й УППВ покладено певну відповідальність. Ректор академії має право припиняти план розвитку післядипломної підготовки вчителів регіону. Для цього він проводить аналіз потреб педагогічного персоналу, визначає напрями післядипломної підготовки, фіксує пріоритетні цілі й завдання, яких потрібно досягти, типи залученого в процес підготовки контингенту та ритм реалізації плану, а також упроваджує процедури оцінювання реалізації плану. Зв'язність і цілісність між концепцією академічного плану післядипломної освіти та його здійсненням забезпечується за допомогою залучення УППВ до різних етапів підготовки. Ректор відповідальний за сукупність адміністративних дій стосовно педагогічних працівників, щодо яких він є працедавцем. Він стежить, щоб організація післядипломної педагогічної освіти не поставила під загрозу налагоджений навчальний процес. УППВ забезпечує здійснення плану. У співпраці з ректором він визначає стратегію, розвиток і форми підготовки щодо завдань і пріоритетів, затверджених на академічному рівні, добирає методистів, щоб проводити різні форми підготовки, й укладає, за необхідності угоди з потрібними установами або компетентними організаціями (університетами, іншими ВНЗ, науково-дослідницькими

лабораторіями тощо). У зв'язку з цим тісні зв'язки УППВ у системі педагогічної освіти з університетами й академіями, становлять особливі привілейовані ресурси, які повинні бути мобілізовані для ефективної реалізації післядипломної педагогічної освіти [9].

У 2000 р. міністерство національної освіти Французької Республіки опублікувало лист-керівництво про новий етап у розвитку післядипломної освіти вчителів початкових і середніх шкіл і радників з профорієнтації та виховної роботи на 2000–01 навчальний рік [10]. У ньому йдеться, що в контексті стрімкого розвитку завдань і реформ на різних рівнях системи освіти (Школа XXI століття, Колеж 2000 року, Ліцей XXI століття, європейська гармонізація дипломів вищої освіти), післядипломна педагогічна освіта є стратегічною метою важелем змін у розвитку успішності всіх учнів та студентів. Відзначається, що післядипломна підготовка вчителів повинна дозволяти всім працівникам поглибити свої знання, покращити власну професійну компетенцію й дістати можливість внутрішнього просування по службі. Сукупність державних дій щодо цього напрямку прописана в Національній програмі регулювання управління системою післядипломної підготовки педагогічних кадрів (2000 р.). Згідно з листом-керівництвом відтепер післядипломна освіта вчителів набувала таких форм: університетські конференції, національні семінари, літні університети.

Університетські конференції зосереджені на актуалізації знань з навчального предмета й супроводі реформ, що проводяться. Вони можуть набувати форми циклів, а також якомога частіше проходити в режимі дистанційного навчання, відеоконференцій з показом учасників, поширення відеокасет. Усі зазначені форми підготовки передбачені, щоб охопити якомога більше людей.

Національні семінари мають за мету роз'яснити особливості розвитку освітньої політики в країні, уточнити її цілі та умови здійснення. Їх програмування спирається на співпрацю між університетами, УППВ і фахівцями з цих питань. Ректор академії призначає учасників семінару залежно від тем, які розглядаються, і з урахуванням певних критеріїв.

Навчання у літніх університетах є сприятливим часом для найбільш перспективних роздумів, поглиблення й формування перспективних планів. Вони залучають до своєї роботи міжнародних експертів. Щороку організація літніх університетів здійснюється за допомогою запиту певних пропозицій, спрямованих викладачами університету й учителями-методистами. За потреби програма цих закладів доповнюється відповідно до розвитку певних університетських компетенцій. Відкриті широкому колу учасників (від 150 до 200), вони проходять під час шкільних канікул влітку й восени і працюють над трансверсальними темами або темами з навчального предмета, дозволяють перетинатися думкам викладачів усіх рівнів, фахівців та експертів з освітніх питань.

Отже, в своєму розвитку система післядипломної освіти вчителів у Франції в другій половині XX ст. пройшла кілька етапів. У 1972 р. вона вперше була представлена триместровими довгостроковими стажуваннями та шеститижневими короткостроковими курсами. Кожен стаж з підвищення кваліфікації вчителів ґрунтувався на аналізі потреб учителя і включав механізми, які дозволяють сформувати й діагностувати його потреби. Організація післядипломної підготовки вчителів відбувається на основі чергування теорії та практики.

Упродовж 1982–1992 рр. у країні в кожній академії в межах навчання «протягом життя» були започатковані MAFPEN. Крім організації короткострокових курсів довгострокових стажувань, першочерговим завданням цих закладів був аналіз потреб у підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації вчителів.

Декрет № 85-607 від 14 червня 1985 р. вводить дистанційну форму підготовки вчителів-практиків і положення про те, що відпустка, надана вчителю, який є державним службовцем, не повинна перевищувати трьох років протягом усієї його кар'єри.

Принципи й структура післядипломної підготовки вчителів кардинально зміняться після прийняття закону про загальні принципи організації системи освіти у Франції (1989 р.), який заснував новий спеціалізований педагогічний навчальний заклад – УППВ. Його завданням, крім здійснення первісної підготовки майбутніх учителів, є організація стажувань з підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації вчителів-практиків у межах системи неперервної освіти.

З 2000 р. післядипломна підготовка педагогічних кадрів у Франції становить стратегічну мету й важить змін у розвитку успішності учнів і студентів та набуває форм – університетських конференцій, національних семінарів і літніх університетів.

Перспективи подальшого наукового дослідження вбачаємо у вивченні змісту професійно-педагогічної підготовки викладачів-практиків у межах післядипломної педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Mise en œuvre de la formation continue des instituteurs. Circulaire №72-240 du 20 juin 1972. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eduscol.education.fr/D0031/FXNREF04.htm>
2. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція Німеччина): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С. І. Синенко. – К., 2002. – 183 с.
3. Huit années d'expériences des MAFPEN. Séminaire des Chefs de MAFPEN. – Lyon: CRDP, Janvier 1990. – 84 p.
4. Formation professionnelle des fonctionnaires de l'Etat. Décret № 85 – 607 du 14 juin 1985. paru au Jo du 19 juin 1985. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eduscol.education.fr/D0031/FXNREF04.htm>
5. In-Service Training of Teachers in the European Union and the EFTA/EEA Countries. EURIDICE. 1995 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php
6. Loi d'orientation du 10.07.1989. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.siwadam.com/hmm/enf3.htm>
7. Référentiel de compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles. Annexe à la note de service № 94-271. BO № 45 du 8 décembre 1994. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eduscol.education.fr/D0031/FXNREF07.htm>
8. Missions du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel. Circulaire № 97-123 du 23.05.1997. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eduscol.education.fr/D0031/FXNREF08.htm>
9. Evolution du dispositif de formation continue des enseignants du 1er et du 2nd degrés et des conseillers principaux d'éducation [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eduscol.education.fr/D0031/FXNREF03.htm>
10. Lettre du cadrage relative au nouveau dispositif de formation continue des personnels enseignants du premier et du second degré, des personnels d'éducation et d'orientation. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eduscol.education.fr/D0031/FXNREF02.htm>