УДК 37-022.13 "71" "20" (450)

Постригач Н. О.
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
НАПН України, м. Київ, Україна
Постригач Н.О.
Институт педагогического образования и образования
взрослых НАИН Украины, г. Киев, Украина
Postrygach N.O.
Institute for pedagogical studies and adult
education of NAPS of Ukraine, Kiev, Ukraine

РОЗВИТОК НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ІТАЛІЇ У XXI СТОЛІТТІ
РАЗВИТИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИТАЛИИ В XXI ВЕКЕ
CONTINUOUS TEACHER EDUCATION IN ITALY IN XXI CENTURY

Аннотация: Анализ итальянского опыта развития непрерывного педагогического образования Италии в XXI веке позволил охарактеризовать основные аспекты процесса развития непрерывного педагогического образования в Республике Италия; определить основные теоретические положительные достижения, внедрение которых в Украине являются первоочередными для обновления отечественной системы непрерывного образования.

Ключевые слова: непрерывный процесс, педагогическое образование, начальная школа, средняя школа, профессиональное развитие, Италия, XXI век

Анотація. Аналіз італійського досвіду розвитку неперервної педагогічної освіти Італії в XXI столітті дозволив автору статті охарактеризувати основні аспекти процесу розвитку неперервної педагогічної освіти в Республіці Італія; окреслити основні теоретичні позитивні здобутки, запровадження яких в Україні є першочерговими задля оновлення вітчизняної системи неперервної освіти.

Ключові слова: неперервний процес, педагогічна освіта, початкова школа, середня школа, професійний розвиток, Італія, XXI століття

Annotation: Analysis of the Italian experience in the development of continuous pedagogical education in Italy in the twentieth century allowed us to characterize the main aspects of the development process of continuous teacher education in the Republic of Italy; to determine the basic theoretical positive achievements, the implementation of which are the first meaning solution in Ukraine to upgrade the national system of continuous education.

Key words: continuous process, teacher education, primary school, secondary school, professional development, Italy, XXI century

Постановка проблеми. На початку XXI століття особлива увага приділяється вивченню проблем неперервної освіти педагогів, професійна діяльність яких тісно пов'язана не тільки із інтелектуальним розвитком та вихованням підростаючого покоління, але й займає одне із чільних місць у розвитку суспільства загалом. Актуальність дослідження зумовлена сучасними змінами парадигм суспільного розвитку, новизною особистісних та соціальних вимог до системи професійної освіти педагога та його готовності до підвищення кваліфікації в системі неперервної професійної освіти [3, с. 29–30].

Основні напрями щодо підготовки вчителя для «нової освіти Європи» підкреслюються у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр., де важливим питанням педагогічної освіти вважається модернізація

діяльності вищих педагогічних навчальних закладів шляхом забезпечення інноваційного розвитку та приведення у відповідність до європейських та світових стандартів [6, с. 20–29].

З огляду на це, особливого значення нині набуває підвищення ефективності професійного навчання, інноваційного розвитку наукових знань, новітніх технологій, послуг, різкого підвищення якості знань студентів.

Йдеться не стільки про тематичний зміст здобутих знань – це завдання само по собі важливе, проте воно порівняно легко розв'язується наявністю стійких зв'язків педагогічних навчальних закладів зі школою, системою підвищення кваліфікації педагогів, зміною навчальних програм тощо – скільки про глибину та надійність засвоєння і розуміння знань [4, с. 255].

Професійне становлення і розвиток педагогів відіграють важливу роль у реформуванні освіти, її адаптації до вимог міжнародного освітнього простору. Саме тому спосіб організації неперервної професійної педагогічної освіти має та завжди матиме вагомий вплив на освіту та розвиток суспільства в цілому [5, с. 46].

Аналіз попередніх досліджень та публікацій засвідчив, що проблеми неперервної професійної освіти вчителів, підвищення кваліфікації педагогів та їхній професійний розвиток вивчалися як вітчизняними, так і зарубіжними вченими: Н. Абашкіна, Л. Пуховська, Дж. Гудлед (професійна освіта) ; С. Коваленко (освіта дорослих в Англії); В. Андрющенко, Т. Десятов, І. Зязюн, В. Кремень, А. Мажарова, Н. Ничкало, С. Цехмістер та ін. (неперервна професійна освіта); Н. Лісова, О. Проценко, В. Руссол, С. Синенко та ін. (післядипломна педагогічна освіта); Н. Білик, Л. Бондарева, І. Титаренко, А. Данильєв, Б. Дьяченко, В. Іванов, А. Коул, В. Олійник, О. Омельченко, О. Проценко, О. Рудіна, Т. Сорочан, А. Чарлз, Н. Чепурна та ін. (підвищення кваліфікації вчителів); А. Єрмола, М. Грін, Дж. Лупарт, К. Євчук та ін. (технології організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами) тощо.

Із теоретичним обґрунтуванням сучасних підходів до розвитку професійних якостей вчителів у системі неперервної професійної освіти виступили відомі зарубіжні науковці: діяльність педагога-початківця (У. Адамс, Дж. Елвуд), методи, форми і моделі професійного розвитку педагогів (Н. Мукан, Л. Халінг, К. Шварц Мак-Коттнер, В. Реймерс), розвиток навчальних програм неперервної педагогічної освіти (Б. Еррі, К. Ешбі), професійний розвиток педагогів (Б. Авалос, М. Дутто, К. Марсело, В. Реймерз, Д. Сізен, М. Тейлор та ін.).

У зарубіжній фаховій літературі нараховується біля 30 визначень концепту «неперервна освіта»: довічна; триваюча; перманентна освіта (освіта, яка відновлюється); післядипломне і компенсаторне навчання тощо.

Отже, неперервна освіта – процес, який охоплює все життя людини і забезпечує поступовий розвиток творчого потенціалу особистості та всебічне збагачення її духовного світу, це цілеспрямована систематична пізнавальна діяльність щодо освоєння і вдосконалення знань, умінь і навичок, здобутих у загальноосвітніх і спеціальних установах, а також шляхом самоосвіти. Інакше кажучи, неперервна освіта – це освіта впродовж усього життя в умовах швидких змін як засіб адаптації [1, с. 581].

Звернення до неперервної освіти в контексті педагогічної діяльності зумовлено неоднозначністю фігури викладача в освітньому процесі, де він виступає, з одного боку, учасником, котрий забезпечує освітній процес : в зарубіжній методиці це – "*teacher"* (вчитель, викладач), "*tutor"* (консультант), "*mentor*" (наставник, куратор), "*coach"* (репетитор), з іншого боку – це один із суб'єктів в суб'єктно -суб'єктних відносинах, тобто той, хто навчається. У зарубіжній традиції термін «неперервна освіта» звучить як *"lifelong learning" – освіта впродовж усього життя*, що підкреслює природну й соціальну спрямованість, тобто мається на увазі навчання й самонавчання людини з моменту народження і до самої смерті [2, с. 1].

Важливим джерелом для визначення напрямів розвитку системи неперервної педагогічної освіти в Україні є вивчення та аналіз позитивної

практики функціонування та розвитку неперервної педагогічної освіти за кордоном, зокрема в Республіці Італія.

Формулювання *мети статті* полягає в аналізі процесу розвитку неперервної педагогічної освіти в Італії у XXI столітті та окресленні перспективних шляхів удосконалення неперервної педагогічної освіти в Україні з урахуванням позитивних ідей італійського педагогічного досвіду організації сучасної системи неперервної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні реформи у сфері педагогічної підготовки та неперервного професійного розвитку спрямовані на вирішення цілої низки проблем щодо якості підготовки італійського вчителя. Однак, незважаючи на ці проблеми, серйозна зміна шкільної системи – це важлива можливість для "привнесення" досвіду хорошого викладання та практики оцінювання до більшості шкіл країни.

Організація неперервної педагогічної освіти в Італії. В Італії учителі початкової школи й дитячих садків раніше проходили підготовку в педагогічних коледжах для шкільних вчителів, в той час як вчителі проміжної і середньої освіти, в цілому, отримували конкретні кваліфікації з предмету викладання (Тодесціні, 2003) [11].

Починаючи з 1970-х рр. XX ст. ця ситуація поступово змінювалася, але процес був досить повільним і не реагував ефективно на проблеми, що виникали на локальному рівні. Тому пропозиції Закону № 477 від 1973 року, що проголосив принцип педагогічної освіти на університетському рівні, не знайшли конкретного застосування до 1990-х рр. XX ст. (Імперато, 2003), коли було запропоновано дві навчальні програми: 1) перша – у початковій школі та дитячому садочку: чотирирічні академічні курси *(Corso di laurea in scienze della formazione primaria – CLSFP)*; 2) друга – для вчителів середніх шкіл: пост-ступеневий дворічний магістр – a post-degree two-year master *(Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario – SSIS).*

Таким чином, педагогічна освіта для початкової школи зберегла свій одночасний (паралельний) характер, в той час як послідовна модель була

передбачена для середньої освіти. Реалізація проекту тривала майже 10 років, до 1998 року – для CLSFP і до 1999 року – для SSIS відповідно. Тим часом, із зростанням автономії, наданої університетам, педагогічна освіта набула досить абстрактного характеру. В результаті було визначено наступні цілі для всіх вчителів : 1) предметні компетентності; 2) усвідомлення освітніх та психосоціальних потреб учнів; співпраця з колегами, сім'ями, установами і т.д.; 3) здатність засновувати викладання дисциплінарних предметів на потужній освітній базі, з відкритим ставленням до кожного; 4) оновлення компетентностей й знання; 5) гнучкість у розвитку освітніх мотивуючих проектів; 6) заохочення активної участі учнів у шкільних заходах; 7) належне використання методологій і ресурсів; 8) сприяння відкритому спілкуванню з і серед учнів через створення відкритого і «безпечного» середовища; 9) відкритість та інновації; 10) належне використання інструментів оцінювання; 11) “розширений” професіоналізм на постійній основі.

Але, незважаючи на певні поліпшення, досягнення таких амбітних цілей було все ще далеким від реалізації. Підготовка італійських учителів була заснована на чотирьох сферах (Луццатто, 2006): 1) педагогічні основи; 2) предметна дидактика; 3) семінари; 4) учнівство на робочому місці (apprenticeship). *Педагогічні основи* засновані на різних педагогічних теоріях. *Предметна дидактика* стосується розвитку навичок для ефективного викладання дисциплін. Основною сферою *навчальних семінарів* є розвиток “міждисциплінарності” як сполучної ланки між навчанням і практикою, в той час як учнівство (навчання) є свого роду практичною підготовкою в школах. По суті, університети користуються значною свободою в організації перших трьох видів діяльності, в той час як четвертий, який все ще перебуває під їх контролем, відбувається поза їх межами.

Реформа університетських навчальних програм була розпочата в європейських країнах (так званий Болонський процес) у червні 1999 року, що призвело до появи структури, заснованої на моделі 3+2. Італія також взяла участь у цьому процесі, в результаті чого з 2003 року були заплановані деякі

зміни в галузі педагогічної освіти. Зокрема, для початкової школи, було запроваджено ступеневу програму *5-річний навчальний план* і для середньої школи – *трирічний ".предметний " бакалавр* (a three-year 'disciplinary' bachelor), після отримання якого ще потрібна *дворічна «професіоналізація».* Можна було б сприймати такий перехід як щось логічне і "природне", але насправді це не так. Якщо для дошкільної і базової педагогічної освіти перехід від колишнього чотирирічного навчального плану до п'ятирічного ступеневого можна вважати поліпшенням, то для середньої школи все не так просто. Побоювання науковців щодо втрати учителем предметних компетентностей стосується зменшення освітньої частини навчального плану. Насправді, з часом вимоги для викладання в середніх школах змінилися наступним чином : від отримання чотири-п'ятирічного ступеня – до моделі 4/5+2 (чотири / п'ять років для отримання ступеня й два роки – навчання в школах спеціалізації – *SSIS*), щоб перейти до сучасної версії 5 +2 (п'ять років магістра і два роки – навчання у *SSIS*).

Тоді перехід до моделі 3 +2, що призводить до отримання ступеня *магістра освіти,* не може бути ані простим, ані безболісним. Крім того, два роки професіоналізації, враховуючи те, що предметний характер 3-річного бакалаврату вважається само собою зрозумілим, – дуже скоро стали предметом гострих дискусій. Реляційні, освітні, психологічні компетенції і т.д. учителів італійських шкіл сьогодні важливі для навчання маленьких дітей, але менш необхідні для навчання учнів середніх шкіл, де хороше знання предмета учителем було б більш, аніж достатнім.

Побоювання учених щодо впливу «панпедагогіки» й «дидактики» та посилання на “псевдонауки, які вказують спосіб, в який треба щось робити, не обов'язково знаючи, що це таке” (Печченіні, 2003) [10], можуть сказати дуже багато про те, яким чином сприймається мета поліпшення професіоналізму вчителя. Таким чином, у ході дискусій з'явилися дві гнупи науковців (Печченіні, 2003 [10]; (Луццатто, 2006): з одного боку, *предметники* (disciplinarists), а з іншого боку – *трансверсалісти*

(transversalists). Останні наголошують на тому, що учителі повинні інтегрувати предметні компетентності з хорошим освітнім знанням й навичками міждисциплінарного синтезу за допомогою семінарів та учнівства на робочому місці. Іншими словами, перша група науковців висловлює чітко консервативну точку зору, в той час як погляди другої групи учених більше узгоджуються з тенденціями, чітко вираженими у багатьох інших інноваційних європейських країнах. Проте, модель педагогічної освіти 3 +2 як раніше наслідує положення Закону № 477/1973 р., залишаючи набагато більше висловлених побажань на папері, аніж фактично. Водночас, курсова підготовка у школах спеціалізації SSIS продовжує функціонувати, але отримані там кваліфікації – не єдина умова для викладання в середніх школах, оскільки існує безліч відхилень й винятків, різні форми навчання, «альтернативні» курси і т.д. [9].

Одним з найбільших недоліків італійської системи педагогічної освіти є відсутність узгодженості між програмуванням навчальних програм та доступом до роботи [7].

Існує великий розрив між педагогічною освітою і викладанням, зокрема відносно семінарів в університетах й учнівства в школах. Однак, були встановлені й певні поліпшення у діяльності CLSFP та SSIS у ланці додипломної педагогічної освіти в Італії.

Високі виклики й пріоритети освітньої політики в Італії. У зв'язку з майбутнім розвитком педагогічної освіти в Республіці Італія виявлено чотири основні питання освітньої політики. По-перше, повинні бути серйозно проаналізовані окремі вчителі. Зокрема, відзначена сильна традиція колегіальності на одному шкільному рівні в італійській шкільній системі. Все більш і більш важливим стає прийняття окремих заходів. Зокрема, стосовно професійної автономії вчителів школи просять підтримувати плани професійного розвитку певних вчителів, а окремим вчителям виділяються науково-дослідні гранти.

По-друге, підготовка вчителів для всіх не обов'язково передбачає єдиний підхід. *Цілісний підхід* до професійного розвитку вчителів вимагає політики диверсифікації їхніх можливостей і персоналізації професійного зростання. Менше курсів й більше якості, цілеспрямованих і конкретних ініціатив замість великої кількості маленьких заходів. Урахування потреб, професійних і життєвих циклів, тривалості кар'єри, конструктивістських підходів вважається першочерговим завданням.

По-третє, широко необхідна нова *структура імплементації:* були запропоновані, прийняті і залишені без належної уваги різні рішення упродовж багатьох років. Нові структури засновані на кооперативних схемах, обміні поглядами та спільній роботі в проектах.

По-четверте, висока якість системи професійного розвитку вчителів вимагає тісного зв'язку з науковою спільнотою. З цією метою був реалізований науково-дослідний проект щодо визначення соціологічного профілю учителя, профілю кваліфікованих й передових вчителів, характеру професійних циклів в рамках педагогічної кар'єри. Однак, учені пропонують переглянути взаємозв'язок між *науковим дослідженням і викладацькою практикою.* Це означає розвиток педагогічного дослідження, кооперативних проектів, університетської науки; необхідність працювати з новим поколінням дослідників в галузі освіти. Основи педагогічного знання повинні бути різними.

Професійний розвиток учителя лежить в основі чотирирічного плану. Він спрямований на переосмислення післядипломної підготовки зміною структур, функцій і самої ідеї підготовки. Таким чином, шкільна система може зіткнутися з амбітним планом реформ. Очевидно, існує зростаючий консенсус щодо ідеї про те, що потрібно в цьому контексті, це не просто хороша реформа, але вчителі, які підготовлені до її реалізації і здатні зробити реформування реальністю. Професійний розвиток учителів є не лише одним з інструментів освітньої політики, таких як проектування курікулуму або встановлення стандартів; в рамках дуже вимогливих планів реформ, які уряд

намагався зреалізувати, першочерговим і вирішальним є набір політичних заходів. Основні цілі чіткі, довгостроковий розвиток очевидний – *інтегроване середовище навчання для вчителів.* Необхідна сильна й потужна підтримка з боку наукової спільноти й професійного світу викладання, нові організаційні заходи й моделі оновлення баз знань, концепцій викладання й навчання, оскільки переосмислення професійного розвитку знаходиться на дуже початковій стадії.

Через це в Італії відмовилися від неефективної системи педагогічної освіти всередині 1990-х рр. ХХст. Для того, щоб затвердити нове бачення *розвинених професіоналів,* учені розробили політичний підхід, котрий найкраще описується так : *"високий виклик, високий пріоритет"*. У минулому післядипломна підготовка вчителів була пріоритетом освітньої політики; сьогодні це неперервний професійний розвиток учителів. *Професіоналізація* учителя як рух за підвищення статусу, навчання та умови праці учителів, останнім часом отримала значний інтерес. Переосмислення професійного розвитку також може допомогти поліпшенню профілю професії вчителя в цьому напрямку [8, с. 14–16].

Таким чином, неперервна педагогічна освіта не може розглядатися як панацея від усіх проблем та викликів, породжених технологічними вибухами сучасного італійського суспільства. Вона повинна реалізовуватися у контексті сприяння реалізації концепції освіти упродовж життя людини з усіма її перевагами – гнучкістю, адаптацією до змін у професійній діяльності, різноманітністю й доступністю у часі і просторі, а головне – перетворитися у процес неперервного професійного розвитку особистості, її знань та навичок, здатності до рефлексії в плані реалізації власної діяльності.

Висновки з **дослідження і перспективи подальших розвідок**. Аналіз італійського педагогічного досвіду дозволив окреслити основні перспективні шляхи удосконалення неперервної педагогічної освіти, запровадження яких в Україні, на нашу думку, є першочерговими задля оновлення вітчизняної системи неперервної педагогічної освіти, а саме : професіоналізація учителів

як рух за підвищення статусу, навчання та умови їх праці; перехід від традиційної системи підвищення кваліфікації учителів до неперервного професійного розвитку; створення ефективного інтегрованого навчального середовища для учителів; застосування цілісного підходу до професійного розвитку вчителів, що вимагає політики диверсифікації їхніх можливостей і персоналізації професійного зростання; посилення взаємозв'язку між науковим дослідженням і викладацькою практикою; розвиток міждисциплінарності як сполучної ланки між навчанням і практикою тощо. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у використанні позитивних педагогічних здобутків Італії в обґрунтуванні ефективних моделей неперервного професійного розвитку італійських учителів.

Список використаних джерел :

1. Енциклопедія освіти / Акад. иед. наук України ; голов, ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Мажарова А. Г. Концепция непрерывного образования в педагогике высшей школы : история вопроса и современные тенденции [Электронный ресурс] / А. Г. Мажарова. – Режим доступа : http://cyberleninka.ni/article/r^kontseptsiya-neprervvnogo-obrazovaniya-v-pedagogike-vysshey-shkoly-istoriya-voprosa-i-sovremennye-tendenrsii.
3. Мукан Н. В. Сучасні дослідження в галузі підвищення кваліфікації вчителів у системі неперервної професійної освіти англомовного світу [Електронний ресурс] / Н. В. Мукан. – С. 29–36. – Режим доступу : http://vlp.com.ua/files/10_36.pdf.
4. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : Монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін.; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – 853 с.
5. Постригач Н. О. Професійний розвиток учителів Грецької республіки: сучасний стан та проблеми / Н. О. Постригач // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2012. – Вип. 4. – С. 46–53.

6. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр. – Офіційне видання Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2011. – 32 с.

7. Adi (Associazione Docenti Italiani). Formazione degli insegnanti e accesso al'insegnamento [Електронний ресурс]. – Bologna, ADI. Dutto 2005. – Режим доступу : http://www.iperbole.bologna.it/iperbole/adi/XoopsAdi/modules/weblinks/viewcat.php?cid=1&sortid=5&page=3

Dutto M. G. Professional Development for Teachers: the new scenano in Italy [Electronic resource] / Mario G. Dutto. – 16 p. – Mode of access : www.cedefop.europa.eu/EN/Files/2143-attl-1-Dutto_EN.doc.

9. Luzzatto G. Insegnanti, saldare formazione e reclutamento / G. Luzzatto // Nuova Secondaria. – 2006 (2), pp. 22–23.

10. Peccenini R. Formazione e riforma della scuola / R. Peccenini // Universitas. –2003 (87), pp. 43–46.

11. Todeschini M. Teacher education in Italy: new trends, in: B. Moon, L. Vlasceanu & L. Barrows (Eds). Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Development. – Bucharest, UNESCO-CEPES. – 2003. – 333 p.