

УДК 39(477):37.011.3-057.86

В.В. ПАШКОВ

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ****Пашков Володимир. Васильович.** – ректор Запорізької академії післядипломної педагогічної освіти, кандидат філософських наук, доцент

У статті подається ретроспективний аналіз розвитку системи післядипломної педагогічної освіти, який дає можливість констатувати ряд особливостей даної системи освіти в нашій країні.

**Ключові слова:** післядипломна педагогічна освіта, підвищення кваліфікації вчителів, історичний підхід.

В статье представлен ретроспективный анализ развития системы последиplomного педагогического образования, который дает возможность констатировать ряд особенностей данной системы в нашей стране.

**Ключевые слова:** последиplomное педагогическое образование, повышение квалификации учителей, исторический подход.

The retrospective analysis of development of the system of postgraduate pedagogical education is presented in the article, that gives an opportunity to establish the row of features of this system in our country.

**Keywords:** postgraduate pedagogical education, in-plant training of teachers, historical approach.

© В.В. Пашков, 2012

**Постановка проблеми.** Розвиток України в третьому тисячолітті визначається в контексті європейської інтеграції. Тому для України особливої актуальності набуває врахування чинників соціально-економічного розвитку, серед яких значна роль відведена людському фактору. Освіта є могутнім чинником розвитку духовної культури українського народу, відтворювання продуктивних сил суспільства, яка спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, професійно-практичної підготовки особистості, формування інтелектуального потенціалу нації і всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. Тому питання про те, що може і повинна зробити українська післядипломна педагогічна освіта для розв'язання цих проблем у найближчій і віддаленій перспективі, має першорядне значення.

Післядипломна педагогічна освіта (далі ППО) існує реально. Її структура в цілому відповідає структурі, визначеній для післядипломної освіти Законом України «Про вищу освіту»: перепідготовка, підвищення кваліфікації та стажування. Не всі складові ППО функціонують однаково успішно. Більшою мірою на цей час реалізовані мета і завдання підвищення кваліфікації керівних і педагогічних працівників.

Система підвищення кваліфікації – важлива складова післядипломної освіти. Вона відноситься до системи соціального типу та є організаційно-педагогічною за своєю суттю.

**Мета дослідження.** Генеральною метою системи є створення оптимальних умов виконання замовлення суспільства рівня та якості (професіоналізм, культура, здібності та ін.) підготовки педагогічних кадрів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Останнім часом відбувається активний пошук шляхів удосконалення діяльності в галузі перепід-

готовки педагогічних кадрів, а саме: в контексті підвищення їхнього професіоналізму В.Бондар, А.Глузман, Л.Гриценко, І.Гурська, І.Колесникова, С.Крисюк, В.Ликова, Л.Петровська, І.Цимбалюк та ін., але треба зазначити, що ці напрацювання представлені тільки в напрямку психолого-педагогічної діяльності. В рамках соціально-філософського дослідження розробки соціокультурного контексту підвищення кваліфікації вчителів відсутні.

Отже, метою нашої статті є ретроспективний аналіз організації підвищення кваліфікації вчителя, який дає можливість констатувати ряд особливостей системи освіти в нашій країні, позитивні моменти й недоліки в організації процесу підвищення кваліфікації вчителів, досягнення й протиріччя в теоретичному осмисленні проблем цієї сфери у вітчизняній філософсько-педагогічній науці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Процес становлення системи підвищення кваліфікації, пов'язаний із інтересом, що пробудився до загальнолодської демократичної освіти, почався в 20-і роки XIX століття зі створення перших професійних спілок – педагогічних рад, біля джерел яких стояв М. І. Пирогов. Ці професійні спілки ставили перед собою мету: допомогти впровадити в існуючу систему освіти принципи раціональної побудови навчального процесу, єдності шкільної системи, зв'язку освіти із працею, свободи в навчанні й вихованні (Н. Ф. Бунаков, В. І. Водовозов, П. Ф. Каптерев, Н. О. Корф, К. Д. Ушинський і інші).

Перші педагогічні товариства, членами яких були видатні педагоги того часу, через видавничу діяльність поширювали передову педагогічну думку. На засіданнях різних педагогічних об'єднань (товариств, комітетів, педагогічних та батьківських гуртків) обговорювалися практичні завдання навчання й виховання, організовувався огляд педагогічної, методичної й навчальної літератури.

Наступним кроком у розвитку процесу підви-

щення кваліфікації було скликання вчительських з'їздів, які пов'язані з ім'ям Н. Ф. Бунакова. Одним із головних завдань цих з'їздів було поширення передових педагогічних ідей серед учительства.

У ХХ столітті на першому Всеросійському з'їзді вчителів у січні 1914 року був затверджений особливий інститут учителів-інструкторів, людей, що мали високий рівень теоретичної й практичної підготовки. Вони повинні були роз'їжджати по школах і демонструвати вчителям на зразкових уроках новітні з погляду науки й випробувані на практиці методи й прийоми навчально-виховної роботи. У продовження цієї лінії в перші роки Радянської влади почала створюватися державна система підвищення кваліфікації педагогів з метою перепідготовки вчителів. Важливо підкреслити, що на цьому етапі мова йшла тільки про перепідготовку, а не про підвищення кваліфікації як безперервну освіту.

Процес перепідготовки здійснювався на короткострокових педагогічних курсах, де основною формою навчання були лекції, а педагог розглядався лише як пасивний об'єкт навчання.

Після закінчення громадянської війни почався перехід від епізодичних курсів, що проводилися органами народної освіти на місцях, до масової перепідготовки вчителів. Першим кроком на шляху створення державної системи кваліфікації вчителів була пропозиція II Всеросійського з'їзду Спілки працівників освіти об'єднати всі форми підвищення кваліфікації педагогів у струнку систему колективної педагогічної роботи з постійно діючими керівними відповідальними організаціями в центрі й на місцях [1, с. 4]. Для керівництва перепідготовкою була створена секція з питань підвищення кваліфікації, реорганізована пізніше в самостійний відділ педагогічного персоналу.

Відповідно до вимог того часу були розроблені перші зразкові плани й програми губернських і повітових курсів перепідготовки вчителів. Вищезгадані курси стали першою спробою вирішити завдання масової перепідготовки вчителів, створити систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Однак, відповідно до вимог держави переважним компонентом у змісті програм був політичний, котрий диктував певний набір форм і методів: лекції й педагогічні конференції, де робляться перші спроби через залучення вчителя в дискусію із проблем школи поставити його в позицію активного учасника процесу навчання.

Наступним кроком на шляху розвитку системи підвищення кваліфікації вчителя стало створення єдиного науково-методичного центру, що повинен був:

- проводити комплексне вивчення всіх аспектів проблеми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів;

- складати навчальні плани й програми;
- узагальнювати накопичений досвід.

Факт створення подібного центру означав початок переходу до побудови системи підвищення кваліфікації педагога в нашій країні зі змінами, що впливають звідси, у підході до визначення цілей,

змісту й форм роботи.

Утверджуються нові документи, виникають інші форми організації підвищення кваліфікації вчителя. У ряді обласних і крайових центрів створюються відділення ІПКП (інститути підвищення кваліфікації педагогів), обумовлені відповідно до положення як учбово-наукові установи й складаються із трьох основних секторів: заочного навчання, стаціонарних курсів і обслуговування місць [2, с. 12]. Позитивними моментами цих форм підвищення кваліфікації вчителя в цей період нам багаться:

- наявність державної підтримки системи підвищення кваліфікації вчителя;
- орієнтація на діяльність з підвищення педагогічної майстерності вчителя на основі її аналізу.

Одним із головних недоліків на цьому етапі розвитку системи підвищення кваліфікації є, на нашу думку, інформаційно-інструктивний, індивідуально-відчужений характер взаємодії із учителем.

Ідея важливості забезпечення безперервності процесу підвищення кваліфікації вчителя була вперше усвідомлена й сформульована вже в 20-і роки. У документах бюлетенів Наркомпросу тих років говориться про діяльність різних організаційних форм підвищення кваліфікації вчителя, за допомогою яких робиться спроба реалізувати цю ідею: літні й заочні курси, гуртки заочного навчання, так звані «самокурси», де найбільш підготовлені слухачі виступали в ролі викладачів; колективна методична робота в школі, стажування на базі дослідно-показових установ, практикуми. Дуже цікавими нам представляються існуючі тоді програми самоосвіти: «Програми мінімум» і «Сходи самоосвіти», при аналізі змісту яких нами відзначаються наступні важливі моменти:

- прагнення тісно пов'язати вивчення теоретичних питань із практикою, з аналізом індивідуального педагогічного досвіду;
- стимулювання самостійного мислення вчителя за допомогою особливого формулювання перевірних питань;
- орієнтація на вироблення елементарних дослідницьких навичок [3, с. 16].

Програма «Сходи самоосвіти» ставила завдання дозволити вчителю при вивченні матеріалу рухатися своїм індивідуальним темпом, її розгалуженість і ступінчатість повинні були забезпечувати йому свободу вибору у вивченні тем з урахуванням його індивідуальних інтересів і можливостей. Таким чином, можна говорити про перші спроби диференційованого підходу до організації підвищення кваліфікації вчителів через урахування індивідуальних інтересів і можливостей уже на зорі становлення вітчизняної системи кваліфікації.

Деякі з вищезгаданих форм (самокурси, стажування на базі дослідно-показових установ) сьогодні сприймаються й усвідомлюються як перші кроки на шляху організації колективної творчої діяльності з метою вдосконалення методичної роботи, а також передачі передового педагогічного досвіду за допомогою включення в активну діяльність з підвищення кваліфікації педагогів-новаторів того

часу. Слабкою ланкою в організації процесу підвищення кваліфікації вчителів у той період нам представляється те, що:

- продовжують залишатися домінуючими лекційна, фронтальна форма роботи;
- не забезпечується взаємозв'язок теорії з практикою;
- різниця в рівні підготовки вчителів не дозволяє враховувати різноманіття інтересів і запитів слухачів;
- у міжкурсовий період учителі не одержують систематичної методичної допомоги.

На цьому ж етапі утверджується «Положення про куцове методичне об'єднання вчителів», «Положення про методичну роботу в школі», «Положення про районний методичний кабінет», до речі, ці структурні підрозділи фактично існують і донині, що дозволяє зробити висновок про правильність вибору форм [4, с. 3 – 15.]. Активізується робота районних педагогічних кабінетів, спрямована на поліпшення діяльності в сфері:

- загального керівництва методичною роботою із учителями;
- вивчення поширення кращого досвіду шкіл і вчителів;
- керівництва куцовими методичними об'єднаннями й районними предметними комісіями вчителів;
- організації систематичної роботи з підвищення педагогічної кваліфікації й ідейно-політичної підготовки вчителів;
- надання вчителям диференційованої методичної допомоги [5, с. 27].

Установа Центрального інституту підвищення кваліфікації кадрів народної освіти (ЦІПККНО) стає важливим етапом у створенні системи безперервного вдосконалення майстерності вчителів. На цьому етапі вперше чітко ставиться завдання зближення системи підвищення кваліфікації із системою педагогічної освіти.

Для керівництва діяльністю всіх ІПККНО створюється сектор підвищення кваліфікації й заочного навчання в системі Наркомпросу Української республіки. Змістом діяльності як і раніше залишалася:

- розв'язання проблем всеобучу;
- поліпшення методичної роботи;
- узагальнення й поширення педагогічного досвіду.

Нові установи – інститути вдосконалення (підвищення кваліфікації) учителів створюються в тридцять років на базі республіканських, крайових, обласних ІПККНО й обласних педагогічних кабінетів. У цей період робляться також спроби стимулювати в процесі методичної роботи творчі пошуки вчителів, залучати їх до дослідницької діяльності. Поряд з тим, що усвідомлюються й формулюються завдання диференційованого підходу до навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів, необхідність вивчення й поширення передового педагогічного досвіду, організація роботи із включення вчителя в науково-дослідну діяльність залишається формальною, поверхневою й епізодичною.

У продовження розвитку системи підвищення

кваліфікації педагогічних кадрів, що мала потребу в зміцненні матеріально-технічної бази, кадрового потенціалу, створюється Інститут педосвіти АПН, розробляється проект подальшого розвитку вищезгаданої системи. У проекті формувалися принципи, на основі яких пропонувалося будувати державну систему підвищення кваліфікації:

- принцип диференційованості (всебічне вивчення педагогічних кадрів і здійснення на цій основі диференційованого підходу до змісту, організації й методів роботи з ними);
- принцип цілеспрямованості (перспективність, орієнтація на кінцеві результати);
- принцип плановості й послідовності в роботі (точний облік контингенту слухачів, забезпечення спадкоємності між окремими заходами й різними етапами роботи з підвищення кваліфікації);
- принцип єдності змісту й методів підвищення кваліфікації;
- принцип самостійності й активності вчителя;
- принцип єдності теорії й практики [6, с. 95].

Аналіз вищезгаданого проекту дозволяє зробити висновок про те, що це був вихід на новий, більш високий рівень розвитку процесу підвищення кваліфікації вчителів, де вперше чітко формулювалися основні принципи побудови системи й де поряд з іншими важливими положеннями виділяється принцип самостійності й активності вчителя. Для реалізації цього принципу на практиці були організовані очно-заочні курси для вчителів зі стажем понад 15 років, навчальний план п'ятирічного циклу яких був розрахований на 750 годин, з них 150 годин приділялося на курсову підготовку й 600 годин – на самостійне виконання докурсових і післякурсових завдань [7, с. 262].

Задумані як форми, що націлюють учителів на самоаналіз і на розвиток власного творчого потенціалу, виховання активної професійної позиції, у реальній ситуації через високий ступінь регламентації з боку організаторів навчального процесу вони перетворилися на формальні відписки.

Оскільки в той період авторитарності в керівництві всіма сферами життя суспільства неможливо було усунути перешкоди, що заважають втіленню в практику заявлених принципів, поступово скорочуються й зводяться нанівець подібні форми підвищення кваліфікації. Необхідність вирішувати завдання політехнізації загальноосвітньої школи дає поштовх розвитку й видозміні системи підвищення кваліфікації вчителів. Політехнізація змусила залучити до роботи з підвищення кваліфікації вчителів-фахівців педагогічних навчальних закладів і університетів у набагато більших масштабах, ніж раніше. Тим самим був покладений початок діяльності зі здійснення взаємодії ІВУ з вузами, яким, відповідно до нових навчальних планів передавалася підготовка частини вчителів. Як результат цього процесу були розроблені варіанти програми для вчителів, які потребували поглибленої теоретичної підготовки й, що особливо важливо відзначити, розширювалася підготовка на курсах із числа найбільш компетентних учителів лекторів для проведення районних семінарів і практикумів.

Виникнення нової форми організації роботи

з сільськими вчителями – створення методичних об'єднань у середніх школах, які мали у своєму розпорядженні кращу учбово-матеріальну базу й більш кваліфіковані кадри (опорні школи), нам бачиться однією з перших серйозних заявок у плані децентралізації процесу підвищення кваліфікації вчителів й максимальне наближення його до практики школи. [8, с. 6]. Опорні школи вирішували не тільки завдання організації методичної роботи із учителями прилеглих початкових і восьмирічних шкіл, але здійснювали контроль за певними видами діяльності в цих школах. Така форма роботи, що припускає реальну практичну допомогу педагогам на місцях, що організується більше досвідченими колегами через показ уроків, проведення індивідуальних і групових консультацій, збереглося до сьогоднішнього дня, що підтверджує доцільність ідеї перенесення центру ваги роботи з надання методичної допомоги вчителю безпосередньо в школу. Опорна школа сьогодні є базою для організації роботи з керівниками методичних об'єднань. Нам здається важливим підкреслити також закладену тут ідею важливості надання кожному працівникові освіти в районі, місті, школі такої форми участі в методичній роботі, що найбільшою мірою відповідає його можливостям, досвіду й індивідуальності [9, с. 6].

Ситуація «інформаційного вибуху» різко прискорює процес старіння знань, ставить під сумнів поняття «закінчена освіта» і викликає пильну увагу до вже заявленої раніше ідеї, про необхідність безперервного поповнення знань, про безперервне підвищення кваліфікації; особливо актуальною стає проблема залучення вчителів до педагогічної творчості, включення їх у науково-дослідну діяльність. У ці роки В. О. Сухомлинський пише: «Не бійтеся досліджень. У самій своїй основі педагогічна праця - справжня творча праця - стоїть близько до наукового дослідження [10, с. 41]. Дослідження вчителя-практика розумілися насамперед як пошук шляхів застосування загальних закономірностей навчально-виховного процесу на основі аналізу власної діяльності й власного досвіду. Відповідно до цього перед системою підвищення кваліфікації ставиться насамперед завдання формування у вчителя вмінь аналізувати хід і результати своєї педагогічної діяльності, розкривати причинно-наслідкові залежності, завдання націлювати вчителя на творчий пошук, на подолання стереотипу, на вдосконалювання своєї професійної майстерності» [11, с. 59].

Створення в центральних і республіканських ІВУ кафедр педагогіки й психології ми розглядаємо як перший крок на шляху перетворення інститутів удосконалення з учбово-методичних центрів у науково-методичні. Цей процес сприяв поглибленню взаємодії системи підвищення кваліфікації й системи педагогічної освіти: вузи займалися підвищенням кваліфікації з теорії викладання предмета, з методики викладання, обмін досвідом був справою ІВУ. Однак, якщо читання лекцій викладачами вузів дійсно піднімало заняття в системі підвищення кваліфікації вчителів на більш високий теоретичний рівень, то обмін досвідом у

рамках традиційних фронтальних форм залишався в значній мірі формальним, не виходив на потреби конкретного вчителя. Треба, однак, згадати ще про одну з форм підвищення кваліфікації вчителів, пов'язану з вивченням досвіду. Це виникло подекуди ще в 50-х роках і які одержали в подальшому розвитку в 70-80 роки школи передового педагогічного досвіду (ШППД). Робота цих шкіл визначалася конкретними умовами, рівнем підготовленості педагогічних кадрів. Змістом їхньої діяльності було: колективне планування уроків; спільна розробка найбільш складних тем; проведення індивідуальних і групових консультацій; взаємодвідування уроків і. т.д. Звичайно ШППД керував найбільш досвідчений учитель, що повинен був допомагати своїм колегам опанувати професійною майстерністю. Практична реалізація ідеї довести школи передового досвіду до рівня творчих груп, де спільно повинна розроблятися та або інша актуальна педагогічна проблема, могла б вивести на включення педагогів-новаторів у діяльність з розробки педагогічних нововведень і впровадження їх у практику школи через відповідну підготовку вчителів у процесі підвищення кваліфікації.

Підходи до оцінки ефективності діяльності з підвищення кваліфікації зводилися до двох наступних. Перший орієнтувався на оцінку формальних показників її функціонування:

- виконання планів курсової підготовки по контингентах;
- охоплення слухачів різними формами підвищення кваліфікації;
- відвідуваність занять;
- виконання учбово-тематичних планів і програм курсів, семінарів [13, с. 16].

Сутність другого підходу до вивчення ефективності функціонування системи вдосконалення вчителів складалася в аналізі тих змін, які відбулися в рівні кваліфікації слухачів за певний період часу. Основними критеріями в цьому випадку були:

- рівень навчально-виховного процесу в школі;
- якість знань, умінь і навичок учнів;
- ідейна переконаність;
- моральна вихованість.

Формальність і ідеологізованість цих підходів не могла стати базою для реального вдосконалювання процесу підвищення кваліфікації вчителів у напрямку розкриття творчого потенціалу слухачів і активізації їхнього педагогічного пошуку.

Визначення вихідного рівня кваліфікації здійснювалося в ході вивчення стану викладання і якості знань учнів, проведеного ІУУ, методичними кабінетами, органами народної освіти, керівниками шкіл в основному на рівні інспекторських перевірок у рамках твердого стандарту й покарання за будь-який відступ. Це не вело до розкріпачення особистості вчителя, до підключення його до процесу пошуку, розробки або впровадження педагогічних нововведень. Оцінку ефективності занять на курсах підвищення кваліфікації могло б забезпечити неформальне зацікавлене виконання вчителями докурсових і післякурсових завдань і таке ж неформальне зіставлення доурсового й післякурсового рівнів підготовленості й педагогічної

майстерності вчителів у практиці школи з виходом результатів проведеного аналізу на корекцію організації подальшого процесу підвищення кваліфікації.

Сформована сьогодні система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні значно розгалужена й диференційована. Багато інститутів удосконалення вчителів перетворилися на університети педагогічної майстерності, регіональні центри розвитку освіти, інститути розвитку освіти.

Відмінною рисою розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів у дев'яності роки двадцятого століття є інтенсивний пошук нових форм і методів безперервного формування й удосконалення педагогічної майстерності вчителів, розвиток творчої активності педагога. Поряд із традиційно існуючими формами підвищення кваліфікації вчителів, такими як курси й постійно діючі семінари, школи передового досвіду, методичні об'єднання, науково-практичні конференції, виникли й успішно функціонують нові. Останнім часом широко поширені конкурси «Учитель року», «Школа року», творчі проблемні лабораторії, різні форми співробітництва колективів шкіл і кафедр вузів. Ефективно діє в обласній системі підвищення кваліфікації працівників освіти Запорізької області Центр професійного стажування педагогічних кадрів, де пріоритетною формою роботи є стажування - спеціально організована взаємодіяльність фахівців із передачі знань, досвіду стажистові з метою підвищення його кваліфікації [12, с. 283].

Особливостями освітньої ситуації в Україні можуть бути названі:

- традиційне адміністративно-командне керування;
- обмежений доступ учителя, особливо в сільській місцевості, до джерел інформації, пов'язаної з його професійною діяльністю;
- централізоване інформування суб'єкта педагогічної діяльності з питань змісту освіти через систему підвищення кваліфікації.

Існують позитивні моменти в керуванні системою підвищення кваліфікації вчителів в Україні:

- наявність державної підтримки системи підвищення кваліфікації вчителів, визначення завдань підвищення кваліфікації вчителів на основі актуальних запитів суспільства й держави; існування державної програми розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів;
- функціонування сформованої структури підвищення кваліфікації (Університет Олійник, інститути підвищення кваліфікації в регіонах, районні методичні кабінети, методичні об'єднання в загальноосвітніх школах);
- періодичне підвищення кваліфікації ставить ся в обов'язок учителям;
- декларування в нормативних документах, що регламентують підвищення кваліфікації вчителів, ідей демократизації, гуманізації педагогічної діяльності, свободи творчого пошуку, новаторства, орієнтації на науково-дослідну діяльність педагога;
- пошук, створення й впровадження в практику інноваційних форм її організації.

Отже, форма підвищення кваліфікації вчителів

- це стійка, завершена, обмежена за місцем і часом конструкція даного процесу в єдності всіх його компонентів.

Традиційними формами підвищення кваліфікації вчителів можуть бути названі: курси й постійно діючі семінари, школи передового педагогічного досвіду, методичні об'єднання, науково-практичні конференції. Інноваційна форма підвищення кваліфікації вчителів - стійка, завершена, обмежена за місцем й часом конструкція даного процесу, що спрямована на впровадження нововведень на рівні окремих або всіх його компонентів. Запропонований аналіз існуючої системи післядипломної педагогічної освіти і її найпоширенішої форми підвищення кваліфікації свідчить про те, що за основними показниками нездатна задовольнити вимоги, які ставляться до відкритих систем освіти.

*Основні показники роботи системи ППО*

№	Показники	Фактичні характеристики
1	Доступність	Регламентована: набір слухачів планується та здійснюється органами державного управління освітою.
2	Неперервність	Практично відсутня: курсова підготовка, як правило, один раз на 5 років; система міжкурсової підготовки - неефективна.
3	Відкритість	Взагалі закрита: функціонує в межах галузі, відсутнє не лише повномасштабне міжнародне співробітництво, але й обмін інформацією, досвідом з аналогічними системами інших галузей.
4	Сучасність	Обмежена: у навчальному процесі недостатньо застосовуються сучасні інформаційні технології, персональні комп'ютери, оргтехніка, телекомунікаційні технології та мережі.
5	Особистісна орієнтованість	Недостатня: зміст і умови навчання задані та розраховані на «середнього» слухача, варіативність практично забезпечується недостатньо.
6	Економічність	Збиткова: на період курсової підготовки слухачам сплачуються середня заробітна плата, проїзд, відрядження тощо, тоді як приріст продуктивності праці, зміни на краще не визначаються.
7	Інерційність з м і с т у навчання	Менше ніж у ВНЗ, але також має місце. Корекція навчальних планів і програм повністю проблему не вирішує.
8	Дидактичне і методичне забезпечення навчального процесу	Недостатнє: відсутні посібники, мало спеціалізованої літератури, методик тощо, бібліотечні фонди частково застаріли, сучасна видавнича база відсутня. Сучасні носії інформації практично не застосовуються.

Це зайвий раз підтверджує назрілу необхідність реформування системи післядипломної педагогічної освіти в цілому, і, насамперед, підвищення кваліфікації педагогічних працівників, у чому зацікавлені як безпосередні користувачі, так і суспільство.

Аналіз загальносвітових тенденцій реформування національних систем освіти з метою надання їм характеристик відкритої освіти показує, що одним з найефективніших способів вирішення цього завдання є впровадження в систему феномена «академічної місії».

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бюлетень III Всеросійського з'їзду Спілки працівників освіти 1 – 8 вересня 1921 року. – М., 1921. – 20 с.
2. Положение об институте повышения квалификации педагогов. // Педагогическая квалификация. – 1928. – №2 – 3. – С. 3 – 16.
3. Программа-минимум для повышения квалификации работников социального воспитания. / Под. ред. С.М. Фридмана. Вып.1. М., 1927. – 20с.
4. Положение о кустовом методическом объединении учителей. // Советская педагогика. – 1938. – №12. – 34 с.
5. Положение о районном педагогическом кабинете районного отдела народного образования. // Советская педагогика. – 1938. – №12. – С. 1 – 37.
6. Худоминский П.В. Развитие системы педагогических кадров советской образовательной школы. (1917-1981). / П.В.Худоминский – М.: Педагогика, 1986. – 184с.
7. Медвідь Л. А. Історія національної освіти й педагогічної думки в Україні: Навч. посіб. / Л. А. Медвідь – К.: Вікар, 2003. - 335 с.
8. Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект / В.И. Бондарь – К. : Рад. шк., 1987. – 160 с.
9. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование, опыт системного исследования / А. В. Глузман // Монография. – К. : Вид. центр «Просвіта», 1996. – 312 с.; 1997. – 180 с.
10. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. / В. А. Сухомлинский. – М : Просвещение, 1973. – 78 с.
11. Крисюк С.В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів України (1917-1941 рр.) / С.В.Крисюк – К. : УПКККО, 1995. – 174 с.
12. Крисюк С.В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів України (1945-1992 рр.) / С.В.Крисюк – Львів, 1997. – 207 с.
13. Світоглядно-філософські основи формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки вчителя: автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.10 [Електронний ресурс] / К.М. Пасько; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2008. – 20 с