

Міністерство освіти і науки України
Маріупольський державний гуманітарний університет

О.Б. Проценко

**СУЧАСНА СИСТЕМА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В
ГРЕЦІЇ:
ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА**

Монографія

За редакцією
доктора педагогічних наук, професора,
члена-кореспондента АПН України
С.О. Сисоєвої

Маріуполь - 2009

УДК 371.14
ББК 74.04(3)
П84

*Рекомендовано до друку вченою радою Маріупольського державного
гуманітарного університету
(протокол № 5 від 11 лютого 2009 року)*

Рецензенти: **М.П. Лещенко**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;
І.В. Соколова, доктор педагогічних наук, доцент, декан факультету іноземних мов Маріупольського державного гуманітарного університету

П84Проценко О.Б.

Сучасна система післядипломної педагогічної освіти в Греції: загальна характеристика : Монографія / За ред. С.О.Сисоєвої. – Маріуполь, 2009. – 152 с.

У монографії проаналізовано розвиток системи післядипломної педагогічної освіти в Греції; визначено її компоненти; охарактеризовано способи атестації професійної діяльності педагогічних працівників як передумови підвищення їх професійної майстерності; розкрито зміст підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів початкової та середньої ланки освіти в Греції; визначено напрями використання позитивного досвіду Греції у модернізації післядипломної педагогічної освіти України.

Видання розраховано на науковців, які досліджують проблеми розвитку освітніх систем країн Європейського Союзу, викладачів, студентів вищих навчальних закладів та слухачів закладів післядипломної педагогічної освіти.

ББК 74.04(3)

© Проценко О.Б., 2009

© Оформлення. Видавництво «Рената», 2009

ISBN 978-966-2001-21-1

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1	
ГЕНЕЗА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ГРЕЦІЇ	7
1.1. Характеристика післядипломної педагогічної освіти в Греції.....	7
1.2. Історичні періоди розвитку сучасної системи післядипломної педагогічної освіти в Греції.....	29
Висновки	48
РОЗДІЛ 2	
СУЧАСНА СИСТЕМА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ГРЕЦІЇ	50
2.1. Система післядипломної педагогічної освіти в Греції: сучасні моделі	50
2.2. Атестація професійної діяльності вчителя в організації післядипломної педагогічної освіти в Греції	70
2.3. Організаційні форми післядипломної педагогічної освіти Греції	87
2.4. Напрями врахування позитивного досвіду Греції у модернізації післядипломної педагогічної освіти України	107
Висновки	117
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	119
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	123

ВСТУП

В умовах приєднання України до Болонського процесу та інтеграції у світовий освітній простір посилюється роль педагогічної освіти. Одним з напрямів модернізації педагогічної освіти в Україні, зокрема післядипломної, в умовах євроінтеграції є врахування кращого досвіду країн Європи, які за останні роки досягли значних успіхів у реформуванні власних систем освіти. Це повною мірою стосується Греції, яка своїми освітніми та виховними традиціями сягає античних часів. Гуманістичні ідеї Сократа, Платона, Аристотеля, що стали підґрунтям та орієнтирами для розбудови педагогічної освіти у світовому суспільстві, мали значний вплив на формування цілей, змісту та методів виховання й навчання молоді. На сучасному етапі у Греції приділяється значна увага модернізації післядипломної педагогічної освіти як однієї з ланок неперервної підготовки педагогів та викладачів.

Зважаючи на реалії сьогодення і орієнтуючись на перспективні завдання, визначені у провідних наукових документах держави щодо розвитку освіти (закон України «Про освіту», закон України «Про вищу освіту», державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), державна програма «Вчитель»), реформаторський досвід Греції викликає чималий інтерес на етапі розбудови системи післядипломної педагогічної освіти в Україні.

Післядипломна педагогічна освіта в Греції, розвиток якої був зумовлений поступовими змінами структури, змісту і форми підготовки, національною специфікою історико-культурних і педагогічних традицій соціально-економічними чинниками та ціннісними орієнтаціями суспільства забезпечує необхідний якісний рівень підготовки фахівців у навчальних закладах післядипломної освіти. Доцільно зазначити, що при цьому враховуються головні загальні принципи освіти: демократизація; гуманізація; національна спрямованість; відкритість системи освіти, що передбачає інтеграцію у світові освітні структури та неперервність освіти.

У зв'язку з цим виявлення особливостей післядипломної педагогічної освіти в Греції, а також спільного і відмінного з такими процесами в Україні, визначення напрямів модернізації післядипломної педагогічної освіти має винятково важливе значення. Виявлення нових підходів до організації післядипломної підготовки педагогічних працівників в умовах інтеграції у загальноєвропейський освітній простір позитивно вплине на оновлення і підвищення ефективності системи післядипломної педагогічної освіти в Україні.

Дослідженню проблеми післядипломної педагогічної освіти вітчизняними науковцями приділяється належна увага, зокрема таким її аспектам як: проблеми неперервної професійної освіти (С.У.Гончаренко, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, В.А. Семиченко, С.О. Сисоєва); особливості сучасної системи педагогічної освіти як неперервної (О.В.Глузман, В.І. Луговий, О.П. Мещанінов); розвиток післядипломної педагогічної освіти (К.Б. Віаніс-Трофименко, Л.І. Даниленко, В.В. Олійник, М.І. Романенко), зокрема у країнах

Західної Європи (Великобританія, Німеччина, Франція) (С.І.Синенко), у скандинавських країнах (Л.Є. Сігаєва); порівняльний аналіз професійної освіти в Україні та за рубежом (Н.В.Абашкіна, Н.М.Авшенюк, Ю.В.Кіщенко, М.П.Лещенко, Л.П.Пуховська). Важливими при дослідженні післядипломної педагогічної освіти є праці з андрагогіки (Н.Г.Протасова, В.Д.Шарко).

У наукових працях вітчизняних авторів також досліджувалися проблеми педагогічної освіти в Греції, зокрема особливості розвитку системи народної освіти в Греції (Л.П.Пуховська); організація початкової та середньої освіти в Греції (О.В.Матвієнко); розвиток системи вищої освіти в Греції в умовах її приєднання до Болонського процесу (Н.О.Постригач); професійна підготовка вчителя початкових класів у сучасній Греції (Ю.М.Короткова); виявлення особливостей підготовки вчителів-філологів в Республіці Кіпр (І.В.Соколова); історичний розвиток та сучасний стан системи освіти Республіки Кіпр (Н.В.Воєвутко, С.Я.Софокліс). Однак, система післядипломної педагогічної освіти в Греції ще не була предметом спеціального дослідження, а тому основні тенденції її розвитку не знайшли відображення у вітчизняній педагогічній науці.

У процесі написання монографії було використано праці вітчизняних та зарубіжних авторів щодо: особливостей формування фахівця в системі неперервної професійної освіти (І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва); методології порівняльної педагогіки (Н.В. Абашкіна, Н.М.Авшенюк, Т.С. Кошманова, З.О. Малькова, А.В. Парінов, Л.П. Пуховська); професійної підготовки учителів (В.І. Бондар, О.М. Пехота, В.А. Семиченко, В.О. Сластьонін); організації післядипломної педагогічної освіти (І.П. Жерносек, А.І. Кузьмінський, В.В. Олійник, Н.Г. Протасова, І.О. Титаренко).

Було також широко використано праці вчених Греції та Республіки Кіпр щодо: концепції розвитку неперервної освіти (А. Дімітріу, Г. Заріфіс, П. Пападуріс, Г. Філіппу); професійної педагогічної підготовки (М. Кассотакіс, Д. Кладіс, І. Матсангурас, Х. Нова-Калтсуні, П. Папаконстандину, Г. Флуріс); історії розвитку педагогічної освіти (С. Бузакіс, Н. Ексархопулос, М. Іоанніду-Кутселіні, А. Казаміас, П.К. Персіаніс, І.Е. Піргіотакіс, В. Сакелларіу, М. Сіфакіс), зокрема системи післядипломної педагогічної освіти (А. Андреу, К. Анфопулос, Х. Тзикас, Г.М. Труліс, А. Тсакалідіс); атестації професійної діяльності педагогічних працівників (А. Папастаматис, П. Пасіардіс, Н. Плессас, І. Фікаріс, Х. Франгос); підвищення кваліфікації педагогічного персоналу (Г.Г. Мавроїдіс, Г. Мавройоргос, П. Ксохелліс, Х. Нутсос, Н. Пападакіс, Н. Полізос, Г. Типас); перепідготовки педагогів (К. Діамандіс, М. Іліу, Г.Г. Папас).

У монографії вперше проведено обґрунтування етапів реформування педагогічної освіти та періодів розвитку системи післядипломної педагогічної освіти в Греції; визначено тенденції розвитку сучасної системи післядипломної педагогічної освіти Греції; визначено структуру системи післядипломної педагогічної освіти в Греції; виявлено спільні та відмінні тенденції у розвитку

національних систем післядипломної педагогічної освіти Греції та України. У процесі дослідження використовувався комплекс методів: теоретичних (історико-структурний, хронологічний, структурно-системного аналізу, педагогічного моделювання, порівняльно-педагогічний аналіз) та емпіричних (спостереження, експертного опитування, узагальнення педагогічного досвіду).

Структура монографії обумовлена змістом, предметом та методами дослідження. Праця складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу та загальних висновків.

Автор висловлює щире подяку науковому керівнику *Світлані Олександрівні Сисоєвій* за наукове редагування монографії та корисні рекомендації при її написанні, директору благодійного фонду «Анастасіс Г. Левендіс» *Васосу Карайоргісу* за підтримку в написанні монографії.

Окремі слова подяки докторам педагогічних наук, професорам *Ірині Володимирівні Соколовій* та *Марії Петрівні Лещенко* за рецензування роботи.

РОЗДІЛ 1

ГЕНЕЗА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ГРЕЦІЇ

У розділі охарактеризовано систему післядипломної педагогічної освіти в Греції; встановлено соціально-економічні фактори, що впливали на становлення післядипломної педагогічної освіти в Греції; визначено тенденції та обґрунтовано періоди розвитку післядипломної педагогічної освіти в Греції.

1.1. Характеристика післядипломної педагогічної освіти в Греції

Післядипломній педагогічній освіті в Греції надається більшого значення, ніж базовій підготовці вчителів, про що свідчить велика кількість досліджень грецьких учених (А.Андреу, Д.Вергідіс, Х.Голяріс, М.І.Кассотакіс, А.Коккос, Г.Мавройоргос, Х.П. Стахтеас, М.Тзекакі, Г.Флуріс тощо) [112; 123; 129; 158; 166; 176; 244; 246; 258]. На думку Х.П.Стахтеаса формування післядипломної педагогічної освіти здійснювалося на основі концептуальних ідей західних учених, що застосовувалися до реалій грецького суспільства [244, с. 67].

Доцільно зауважити, що термін «післядипломна педагогічна освіта» не використовується в Греції для визначення однієї з ланок неперервної освіти, а означає навчальний цикл після отримання вчителем диплома бакалавра (гр. ο μεταπτυχιακός σπουδές – укр. постдипломне навчання). У науковій літературі Греції післядипломна педагогічна освіта окреслюється двома термінами: «підвищення кваліфікації» (η επιμόρφωση) та «перепідготовка» (η μετεκπαίδευση) педагогічних працівників.

Слід зазначити, що тлумачний словник за редакцією Г. Бабініотиса визначає підвищення кваліфікації (η επιμόρφωση) як процес набуття додаткових знань, отримання наукової та професійної підготовки [186, с. 653]. У свою чергу, терміном перепідготовка (η μετεκπαίδευση) називається подальша додаткова спеціалізована освіта для вдосконалення теоретичної підготовки дипломованих спеціалістів, навичок використання нових технічних засобів навчання тощо. На думку вчених С.Х.Пападакіса та А.В.Веліссаріуса, «підвищення кваліфікації»

означає вдосконалення вже набутих знань протягом короткого відрізка часу. Перепідготовкою ці вчені називають спеціальне додаткове довготривале навчання з метою підготовки працівників адміністрації в галузі освіти, що не є обов'язковим для всіх педагогічних кадрів [214, с. 559].

Характерними рисами поняття «перепідготовка» можна визначити такі:

- перепідготовка організується для всіх учителів, які мають бажання удосконалити свої знання, вміння, навички;
- метою перепідготовки є оновлення знань вчителів, їх професійне просування;
- програма, методи, зміст навчання розробляються вчителями у співробітництві з їх викладачами [104].

Підвищення кваліфікації складається із підтримки на належному рівні набутих знань та їх оновлення, а перепідготовку він тлумачить як отримання спеціалізації в певній галузі знань [101].

Викликає інтерес позиція грецького професора М.І. Кассотакіса, який у своїй статті «Підвищення кваліфікації та перепідготовка педагогічних працівників початкової та середньої освіти» наголошує на неможливості чіткого розмежування значення цих понять [158, с. 72]. У свою чергу, К. Діамандис перепідготовкою вважає отримання вчителями наукового ступеня у вищих навчальних закладах, проведення ними досліджень у галузі педагогіки. Учений стверджує, що підвищення кваліфікації – це короткочасні пропедевтичні курси при прийомі на роботу в школу (η εισαγωγική επιμόρφωση – підготовче підвищення кваліфікації), довготривалі семінари на базі школи (η ενδοσχολική επιμόρφωση – внутрішньошкільне підвищення кваліфікації), короткочасні семінари педагогів у вільний від роботи час на місцевому рівні [133, с. 197].

Таким чином, узагальнюючи дослідження грецьких та зарубіжних науковців можна дійти висновків, що в Греції поняття «підвищення кваліфікації» та «перепідготовка» педагогічних працівників можна розмежувати. Отже, термін «підвищення кваліфікації» використовують для характеристики навчання для покращення та поглиблення знань й умінь у процесі неперервної педагогічної

освіти (різноманітні курси, семінари, конференції, збори). Перепідготовку визначають як навчання після завершення базової вищої освіти, спрямоване на набуття спеціальних знань та умінь (наприклад, уміння працювати з дітьми, які мають порушення слуху, зору), розвиток управлінських навичок, формування дослідницьких умінь (перепідготовка в університеті на педагогічному відділенні початкової освіти, постдипломне навчання).

Протягом ХХ століття у Греції тривав неперервний процес реформування післядипломної педагогічної освіти, що визначався динамізмом, гнучкістю пошуку, вибором змісту, моделей і технологій навчання. Такий досвід критичного ставлення до педагогічної галузі був зумовлений соціальними й економічними факторами в процесі розвитку країни на сучасному етапі. Заслугує на увагу розгляд витоків становлення післядипломної педагогічної освіти в Греції, історичних та соціально-економічних факторів, які зумовили цей розвиток.

Після звільнення Греції від турецького ярма по закінченні революції 1821 року почалось досить повільне відродження грецької держави. Протягом цього періоду змінювалися форми правління в країні від монархії до демократії. Важливо зазначити, що двадцяте століття було насичене подіями, які мали в певній мірі вирішальний характер для народу Греції. Стабільність та поступовий розвиток держави на початку століття отінили Балканські війни (1912 – 1913 рр.), хоча в результаті північна Греція була звільнена від турецького володарювання. Не обійшла стороною Грецію і Перша світова війна. Незважаючи на те, що країна опинилася в числі переможців, наслідки війни негативно вплинули на економіку, політику та духовне життя народу. Після війни в Греції постав сильний антимонархічний рух, і в 1924 році Грецію оголосили республікою, однак вже в 1935 році монархію було реставровано. З 1941 до 1944 року Грецію окупували німецькі, італійські та болгарські фашисти, а в 1946 році почалася громадянська війна, результатом якої став економічний занепад країни, політичний й духовний розлад нації. В 1967 році

після військового перевороту владу в Греції отримали так звані „чорні полковники” („хунта”). Але вже в 1974 році військова диктатура була усунена від влади, що дало можливість розвитку повноцінної демократичної держави.

Розвиток системи післядипломної педагогічної освіти в сучасний період (1975 – теперішній час) викликає особливий інтерес, тому що він насичений важливими подіями міжнародного масштабу, які вплинули на формування нових підходів до підвищення професійної майстерності вчителів.

В історичній літературі сучасність як період розвитку Греції визначається хронологічними рамками, які коливаються в різних дослідженнях. Так, К.А.Вакалопулос пропонує вважати початком сучасного періоду в історії Греції 1975 рік. Він аргументує свою точку зору тим, що 17 листопада 1975 року правління у свої руки взяла партія «Нова Демократія», яку очолював К.Караманліс. Саме в цей час відбулися перші найбільш вагомні події в соціальній, економічній та політичній сферах життєдіяльності народу Греції. Цього року Парламент прийняв нову Конституцію, яка оголосила країну президентсько-парламентською республікою та встановила принцип влади народу. Вона має юридичну силу й сьогодні, навіть після деяких змін, внесених у 1986 році [120, с. 489].

Характерно, що після падіння «хунти», диктаторського режиму, в Греції на політичній арені створюється нова атмосфера, сповнена довіри та поваги до принципу послідовності влади, демократичних канонів [124, с. 81]. Вплив заходу на політичне життя країни був безперечним. Встановлена урядом парламентська демократія, створювала всі умови для поширення західних педагогічних тенденцій. Зміни у системі освіти Греції після 1974 року перекликаються з відповідними в інших демократичних країнах Заходу. Поступово Греція перетворюється із другорядної держави в країну-члена ЄС. Слід підкреслити високий рівень економічного розвитку країни в цей період. Такі показники наближають країну до розвинених капіталістичних держав. Але економічний стрибок негативно вплинув на соціальну сферу: загострення

нерівноправності, виникнення соціальних середніх верств населення, проблема урбанізації. Семирічне панування диктаторського режиму, кіпрська трагедія залишили незгладимий відбиток у свідомості грецького народу та призвели до протистояння НАТО і ведення антиамериканської політики [206, с. 119]. В межах цієї ідеології вагома роль відводиться школі, де проходить соціалізація та політизація учнів, а відтак не залишається осторонь і постать вчителя. Від його компетентної професійної діяльності залежить соціально-політична позиція народу. В педагогічній літературі період 1974 – 1981 рр. вважається найбільш критичним для освітньої системи Греції [185; 206; 238]. Освіта залежала від політичних партій, викладацьких та університетських організацій, преси, батьків, учнів, студентів, які конфліктували між собою.

Однак, слід зазначити, що уряд К.Караманліса досяг значних успіхів у своїй багатогранній діяльності. Спостерігалися такі його рішучі дії як реорганізація армії, докорінне реформування економіки, використання всіх джерел збагачення країни з метою її економічного розвитку, подання заяви про вступ Греції до складу ЄС [124, с. 94].

Зміни спостерігалися й у веденні зовнішньої політики нового уряду, що, безумовно, вплинуло на розвиток Греції як європейської держави. Результативними були спроби К.Караманліса налагодити дружні стосунки з країнами Заходу та Балканського півострову, Радянським Союзом, Східною Європою. Після укладання багатьох угод про мирне співіснування та співпрацю з країнами-сусідками, Греція посіла важливе місце серед Балканських держав. Паралельно К. Караманліс докладав зусиль до вступу Греції у Європейський політичний простір та до Європейського Співтовариства [100, с. 253 - 255]. Однак внаслідок високої інфляції, яка значно вплинула на купівельну здатність грецького народу, країну охопила криза, що призвела до зміни керуючих політичних сил на чергових виборах у жовтні 1981 року. До влади прийшли соціалісти (ПАСОК – Всегрецька соціалістична партія), які під керівництвом відомого політичного діяча А. Папандреу здійснили низку нових суттєвих

перетворень та реформ (надання права голосу з 18 років, законодавча рівноправність чоловіків та жінок, прийняття положення про дозвіл громадянського шлюбу, введення єдиної системи охорони здоров'я, прийняття закону про діяльність вищих навчальних закладів тощо) [120, с. 492].

Перелічені нововведення підкреслюють, що уряд ПАСОК перетворив Грецію на державу, яка пропонує громадянам соціальні гарантії. Одночасно нерівномірна післявоєнна індустріалізація, перенаселення великих міст Греції (наприклад, у двох містах, Афінах та Салоніках, мешкало 40% населення країни, в основному працівників невеликих ремісничих підприємств) пов'язані з виникненням нової верстви в суспільстві - дрібної буржуазії [185, с. 149 - 151]. В цей час також процвітає економічна сфера держави, модернізована та адаптована до вимог ЄС, що не у всіх громадян викликає почуття задоволення, а навпаки підштовхує до протистояння.

Особливої уваги новий уряд надав освітній галузі, адже освіта є фундаментом у будівництві демократичної держави. На початку 80-х років змінюється роль вчителя в школі, він виступає координатором, лідером суспільства. Адже освіта більше спрямована на задоволення вимог суспільства, ніж самої людини. В перші роки роботи нового керівництва було проведене всебічне реформування всіх рівнів освіти. С.Бузакіс вважає, що найбільш значним внеском у розвиток освіти Греції, в тому числі й післядипломної, стало прийняття трьох законів [190, с. 258].

1. Закон № 1268/82 “Про структуру та функціонування вищих навчальних закладів”, що був спрямований на демократизацію університетської освіти [192, с. 540].
2. Закон № 1304/83 “Про функціонування Технологічних навчальних закладів”, згідно з яким було засновано Технологічні навчальні заклади.
3. Закон № 1566/85 “Про функціонування початкової та середньої освіти”. Цей закон висвітлює нову ідеологічну політику уряду, яка чітко викладена у вступному слові. “Освіта забезпечується державою... Освіта є

не тільки благом, але й самоціллю... Освіта є справою всього народу...” Саме тому в реформуванні освіти мають взяти участь педагогічні кадри, студенти й учні, соціальні та наукові інститути. Також філософія, що пронизує зміст реформи, відображається у фразі: “Освіта має за основну мету надання знань людині про себе, свою націю та інші народи”. Звідси випливає, що навчання на всіх рівнях освіти мало гуманістичний характер, спрямоване на виховання у молоді толерантного ставлення до власної культури та культури народів світу. А це вимагало відповідної додаткової підготовки вчителів шкіл [188, с. 455 – 456].

В історії Греції 1981 рік ознаменувала подія, яка вплинула на розвиток не тільки освітньої галузі країни, але всіх сфер діяльності. Це був вступ Греції до Європейського Союзу, що відразу внесло свіжий подих в організацію післядипломної педагогічної освіти [209, с. 79].

З року в рік процеси освітньої інтеграції набувають все більших масштабів як у Європі, так і в усьому світі. Маючи за мету побудувати загальноєвропейський освітній простір, керівники країн, науковці й освітяни поступово усвідомлюють, що єдиний успішний шлях до неї – інтеграція європейських систем освіти, що не зашкодить національним культурам і гарантуватиме високу якість освітніх послуг. Така модель зближення освітніх стандартів різних країн Євросоюзу та тих, хто бажає до них приєднатися, передбачає, перш за все, толерантне ставлення до особливостей практичної діяльності в галузі освіти, а також уважне вивчення соціально-культурних надбань кожної держави [119, с. 129].

Починаючи з моменту, коли Греція стала однією з країн-членів ЄС (1981 р.), до вчителів всіх рівнів навчання висувалися нові вимоги, щоб відповідати положенням та освітнім планам Союзу.

Беручи до уваги основні положення Європейської комісії щодо загальних європейських вимог до компетенції та кваліфікації вчителя, що накреслюють європейську політику в галузі освіти, а також суспільні, економічні й політичні

зміни, що відбуваються в Європі, можна виділити необхідні для психолого-педагогічної та професійної підготовки вчителя європейської школи складники, а саме:

- високі вимоги до професійної компетентності вчителя (наявність диплома про вищу освіту, глибокі знання свого предмету, знання з галузі педагогіки, здібності та здатності до управлінської діяльності, урахування соціальних та культурних розбіжностей під час викладання);
- навчання протягом життя, що сприяє професійному розвитку вчителів протягом їх педагогічної діяльності;
- мобільність вчителя, яка виступає основною складовою в програмах базової та подальшої підготовки педагогів, допомагає їм навчатися або працювати в інших країнах-членах ЄС та підвищувати свій професійний рівень;
- орієнтація на співпрацю навчальних закладів базової підготовки вчителів зі школами та іншими організаціями, які зацікавлені у працевлаштуванні педагогічних кадрів [103].

У доповіді Комісії Європейського Співтовариства до Європейської Ради та Парламенту (2007 р.) щодо покращення якості підготовки педагогічних працівників визначено основні педагогічні навички та вміння:

- ³⁵₁₇ використовувати доступні методи та засоби навчання з урахуванням індивідуальних особливостей учнів;
- ³⁵₁₇ застосовувати сучасні телекомунікаційні засоби навчання;
- ³⁵₁₇ розвивати пізнавальні здібності учнів та мотивацію до навчання протягом життя;
- ³⁵₁₇ впроваджувати результати власних педагогічних досліджень у навчальний процес;
- ³⁵₁₇ визначати рівень своєї професійної підготовки та необхідність підвищення кваліфікації;
- ³⁵₁₇ співпрацювати з колегами, батьками учнів тощо;

³⁵₁₇ працювати у полікультурному середовищі, поважати культуру та освітні традиції різних народів [138].

С.І. Синенко наголошує на тому, що для сучасної європейської стратегії розвитку педагогічної освіти велике значення має висновок про наявний консенсус щодо загальних завдань післядипломної освіти педагогів у Європейських країнах, що його було зроблено експертами Ради Європи (проект «Післядипломна підготовка вчителів у країнах Європейського Союзу і Європейської економічної зони», 1995 р.). Завдання узагальнені таким чином:

1. Особистий і професійний розвиток учителів (вдосконалення професійних навичок і здібностей вчителів через оновлення базових знань, навчальних умінь у предметній галузі; здобуття нових навичок; оволодіння методикою викладання спеціальних дисциплін; перехід до нових методів і матеріалів).
2. Покращення якості освітніх систем, педагогічного забезпечення шкіл і освітніх технологій за допомогою заохочення до міждисциплінарності і розвитку взаємодії; сприяння інноваціям; розвитку вмінь у галузі педагогічного управління взаємовідносинами людей.
3. Знання про соціальне та природне навколишнє середовище (поєднання системи освіти та економіки, полегшення адаптації до соціальних та культурних змін) [72, с. 30 – 31].

Греція як країна-член ЄС не могла залишитися осторонь і не взяти участь в Болонському процесі. В числі 29 держав 19 червня 1999 року в Болоньї (Італія) Республіка Греція підписала Декларацію про європейський регіон вищої освіти. Головна мета цього процесу – реформування системи вищої освіти європейських країн, створення європейського наукового та освітнього простору з метою підвищення спроможності випускників вищих навчальних закладів до працевлаштування, поліпшення мобільності громадян на європейському ринку праці, для підняття конкурентоспроможності науки і вищої освіти у світовому вимірі [252, с. 105].

Професор Пелопонеського університету, колишній секретар з особових справ Міністерства національної освіти і науки Греції Д.Кладіс виділяє дві фази

проходження Болонського процесу: фаза визначення основних напрямів європейської освітньої політики (1999 – 2003 рр.) та фаза реалізації вимог до вищої освіти в Європі (2004 – 2010 рр.). Освітня політика в європейських країнах обговорювалася на міжнародних зустрічах міністрів освіти у Празі (2001 р.) та Берліні (2003), де було завершено процес формування основних положень щодо розвитку освіти в Європі [164, с.94 - 97].

На саміті, який відбувся у Празі 19 травня 2001 року, де представники 33 країн Європи підписали Празьке комюніке, було виділено важливі елементи Європейського простору вищої освіти, а саме: навчання протягом життя; залучення студентів до навчання; сприяння підвищенню привабливості та конкурентоспроможності європейського простору вищої освіти для інших регіонів світу [164, с. 109].

У Берліні в ході підписання Комюніке конференції міністрів вищої освіти "Створимо Зону вищої освіти Європи" (2003р.) міністри відзначили, що, відповідно до гасла у Празі, на сучасному стані впроваджуються додаткові спецкурси, курси та програми з Європейською тематикою або орієнтацією. Вони відзначають, що університетами в різних Європейських країнах була започаткована ініціатива щодо об'єднання їхніх навчальних ресурсів та культурних традицій для розвитку єдиних програм навчання та розробки спільних ступенів на першому, другому, третьому рівнях.

Крім того, вони підкреслили необхідність значно тривалого періоду навчання за кордоном у межах програм спільних ступенів, наголосили на багатомовності та розвиткові мовної вправності з метою розкриття потенціалу студентів у контексті Європейської єдності та підвищення конкурентоспроможності на ринку робочої сили.

У Греції було прийнято зручні та зрозумілі градації дипломів, ступенів і кваліфікацій; уведено двоступеневу структуру вищої освіти та взаємовизнаний на європейському просторі вчений ступінь доктора філософії; упроваджено єдину систему кредитних одиниць (систему ECTS - European Credit Transfer System), яку в Греції та Республіці Кіпр до недавнього часу називали системою дидактичних монад (навчальних одиниць) [155, с. 86-87]; уведено уніфіковані і взаємовизнані на європейському просторі додатки до диплома. Розроблено додаткові модулі, курси та навчальні плани з європейським змістом, відповідною орієнтацією й організацією (наприклад, навчальна дисципліна «Європейська освіта» у вищих навчальних

зкладах і на курсах підвищення кваліфікації вчителів в ОЦПК). Наголошено на важливій ролі, яку мають відігравати вищі навчальні заклади, щоб зробити реальністю навчання протягом усього життя.

Вивчення науково-педагогічної літератури щодо впровадження вимог Болонської угоди в освітній галузі Греції дозволяє стверджувати, що план європейської спільноти ще не реалізований греками повною мірою. М.Тсінісізеліс, професор Афінського університету, визначає, що освіта Греції не відповідає поки що європейським параметрам у зв'язку з тим, що досі існує мережа технологічних закладів освіти, одиничні факультети, відокремлені від вищих навчальних закладів або їх філіали [252, с. 110]. А.Караманос, генеральний секретар Міністерства національної освіти та релігії Греції, додає, що можна виділити чотири критичні положення, які заважають створенню єдиного освітнього європейського простору, а саме:

- ³⁵₁₇ поєднання інтересів освіти та ринку праці, що може призвести до підготовки тільки спеціалістів вузького профілю, ігнорування загальнонаукових принципів університетів;
- ³⁵₁₇ недостатній рівень фінансування освітньої галузі у порівнянні з американською;
- ³⁵₁₇ перешкоди в мобільності студентів та викладачів (багатомовність, недостатня інформованість щодо надання вакансій у європейських країнах, наявність візи, документа про відпустку з роботи тощо) [155, с. 90-91].

На всіх етапах Болонського процесу було проголошено, що цей процес добровільний; такий, що ґрунтується на цінностях європейської освіти і культури; такий, що не нівелює національні особливості освітніх систем різних країн Європи; багатоваріантний; гнучкий; відкритий; поступовий [4, с. 11]. А працевлаштування - це індикатор успіхів всього Болонського процесу в цілому. Він настільки важливий, що в дискусіях про доцільний термін навчання на будь-якому рівні учасники дійшли висновку, що навчатися, використовуючи принцип "навчання протягом життя", треба доти, поки не знайдеш роботу.

Але на думку професора Афінського університету М.Тсінісізеліса Болонський процес - складний та суперечливий. Науковець виділяє два основних негативних моменти впровадження нової системи освіти. По-перше, витрачається багато часу та

зусиль на реалізацію положень Болонського процесу; по-друге, необхідні великі затрати бюджетних коштів університетів не тільки Греції, а й всієї Європи на втілення запланованих змін у вищій освіті [252, с. 110].

Як зазначає Д. Кладіс, важливою подією у світовому суспільстві на фоні євроінтеграційних процесів стало виникнення суспільства знань. Іншими словами, це суспільство, де значущу роль у розвитку людини й усіх сфер її діяльності відводять знанням. Причиною та одночасно наслідком цього феномену є такі процеси, як: глобалізація, інформатизація та технологізація суспільства, освіти зокрема [163, с. 463].

У 90-х роках, коли Греція взяла курс на Євроінтеграцію, процеси глобалізації охопили майже всі сфери життєдіяльності людей. Це означає, що конкурентність, суперництво націй, країн, держав поступово набуло глобального характеру [252, с.109]. Це створило умови для формування інформаційного суспільства. Як зазначає професор А. Коккос, інформаційне суспільство ввідображає ідею нової фази в історичному розвитку передових країн [166, с. 71]. За визначенням Г.Флуріса, для нової організації соціуму характерним є: швидкі зміни в економічній, соціальній та технічній сферах діяльності людини; сприймання індивіда як творця знань; доступ до різноманітної інформації та систематичні зміни професій; використання творчого підходу в ході навчання тощо [259, с. 16].

Отже, суттєвий вплив глобалізація справляє і на національні системи освіти. Йдеться про те, щоб формувати не лише носія знань, а й творчу особистість, здатну використовувати отримані знання для конкурентоспроможної діяльності у будь-якій сфері суспільного життя, тобто для інноваційного розвитку суспільства. І ось ця обставина визначатиметься характером, спрямованістю освітянської діяльності у будь-якій країні [241, с. 152]. У зв'язку з цим один із відомих грецьких науковців А.Караманос наголошує на тому, що на зміну парадигмі просвітительської освіти, прийшла інноваційна парадигма освіти, найважливішою складовою якої стала ідея освіти протягом усього життя [155, с. 89].

Тенденції розвитку сучасного суспільства, його яскраво виражена інформатизація пояснюють необхідність усе ширшого використання інформаційних технологій у сфері освіти. Тепер учителю необхідно володіти уміннями роботи з електронними засобами обробки і передачі інформації [163, с. 464].

У цьому контексті заслуговує на увагу новий погляд на післядипломну педагогічну освіту як одну з ланок неперервної освіти, яка б відповідала сучасній ролі вчителя і учнів у суспільстві.

На міжнародній конференції щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників, яка відбулася в Патрах у 1999 році, Г.Флуріс визначив напрями розвитку післядипломної педагогічної освіти, характерні для інформаційного суспільства: проведення діагностики вчителями власних інтересів та проблем, які вони не можуть вирішити самостійно; підтримка самонавчання вчителів; підтримка вчителів в організації педагогічних досліджень; урахування досвіду вчителів у їх професійній діяльності та післядипломній освіті; підвищення професійного рівня педагогів за допомогою технічних засобів навчання, дистанційної освіти; проведення курсів підвищення кваліфікації на базі школи; тісна співпраця з колегами та учнями; створення віртуальних груп для обміну досвідом тощо [259, с. 9].

Отже, беручи до уваги основні міжнародні документи щодо розвитку післядипломної педагогічної освіти та науково-педагогічну літературу Греції можна виділити тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в Греції, що спрямовані на формування вчителя-європейця в інформаційному суспільстві. До них належать такі:

1. Реалізація концепції неперервної освіти.

Система післядипломної педагогічної освіти в Греції ґрунтується на концепції неперервної освіти, яка прийнята в усіх цивілізованих країнах світу. Її головними принципами є системність та гуманізація освіти. Неперервна освіта виходить далеко за межі сучасних підходів і накопиченого різними освітніми системами досвіду підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів. Освіта упродовж життя має відкрити можливість навчання для всіх, передбачаючи при цьому різноманітні завдання – задоволення потреби у знаннях, вдосконалення та розширення підготовки, що безпосередньо пов'язана з вимогами професійної діяльності, включаючи практичну підготовку.

Одна з головних цілей неперервної освіти – розширення та урізноманітнення освітніх послуг, які доповнюють шкільну або професійну освіту. У різних зарубіжних країнах термін «неперервна освіта» має деякі значеннєві відмінності: «перманентна

освіта» (education permanente - французькою), «прижиттєва» (lifelong learning - англійською), «освіта дорослих» (education of adults - англійською), оскільки йдеться про різні форми перепідготовки, підвищення кваліфікації і культурного рівня осіб, які перевищили звичайний вік базового навчання.

Проте в деяких країнах, зокрема Німеччині, Норвегії, Ірландії, виділяють ще й поняття «додаткова підготовка» - additional training (англійською). Ці поняття не є ідентичними: термін «неперервна підготовка» використовується на означення підготовки, яка спрямовується на підтримку і оновлення знань, отриманих учителем у процесі базової підготовки у вищому навчальному закладі, тобто у період набуття ним педагогічної спеціальності, а термін «додаткова підготовка» застосовується до підготовки, яка пов'язується з оволодінням новими знаннями, вміннями, і дає вчителю можливість різних змін у межах його професії [72, с.8].

Важливо додати, що в науковій літературі Греції виділяють два терміни для визначення освіти, яку здобувають протягом життя: «навчання протягом життя» («δια-βίου μάθηση») та «неперервна освіта» («συνεχίζομενη εκπαίδευση»). Г.Заріфіс стверджує, що ці поняття мають деякі розбіжності в значенні. На його думку, термін «навчання протягом життя» вживається в широкому значенні, його можна охарактеризувати як освіту, що здобувають люди впродовж всього свого життя, процес, який починається з народження людини і триває до останніх її днів, враховуючи при цьому всі види суспільної діяльності [143, с. 65].

Слушною також є думка Г.Заріфіса щодо визначення поняття «неперервна освіта». Вчений характеризує його як комплекс спланованих педагогічних дій, спрямованих на формування певних вмінь та навичок у різних сферах знань для подальшого наукового та професійного зростання дорослих, які вже мають базову освіту. Складається ситуація, в умовах якої практично кожному працівнику протягом всього періоду трудової діяльності слід давати додаткову освіту, яка б забезпечувала постійне збагачення змісту знань і розуміння суті пізнавальних явищ на рівні останніх досягнень науки і техніки. Залишаючись на одному й тому ж формальному рівні, вчителі удосконалюють свою професійну кваліфікацію, свою майстерність [143, с. 72].

У свою чергу, А. Роджерс відзначає, що існують й інші терміни для визначення неперервної освіти, серед яких можна виділити кілька найважливіших.

³⁵/₁₇ «Періодичне навчання» (περιοδική εκπαίδευση).

Це поняття передбачає як шкільну освіту, так і освіту дорослих, при цьому важливо, що право на навчання мають люди різних вікових категорій. Особлива увага приділяється «новій групі учнів», людей старшого віку, для яких організуються спеціальні навчальні програми.

³⁵/₁₇ «Неформальна освіта» (μη τυπική εκπαίδευση).

Характеризується як навчання «поза школою», доступне для людей різного віку і відповідне новим вимогам суспільства. Основна особливість навчання полягає у специфіці його організації, тобто програма занять засновується на ідеях взаємовпливу та співпраці учнів з учителями, а не на авторитарності вчителя.

³⁵/₁₇ «Освіта дорослих» (εκπαίδευση ενηλίκων).

Це освіта людей, які досягли такого віку, коли вони можуть займати певне місце роботи, мають право голосу та отримали середню освіту. При цьому вони мають можливість доповнити свої шкільні знання, опанувати основні професійні навички та вміння. Дорослі можуть брати участь в освітніх програмах тільки для отримання задоволення від власних досягнень або підвищувати свій професійний рівень через книги, періодику, форуми, спілкування з людьми, з якими мають спільні інтереси [108, с. 24].

Розбіжності в термінології свідчать про різні педагогічні традиції і сучасні концепції професійної підготовки вчителя, при чому відповідність значення термінів в умовах реформування і швидких змін визначити складно. Отже, підсумовуючи вищесказане, можна відзначити, що неперервну освіту можна розглядати з декількох поглядів: довічного процесу набуття знань, постійного оновлення їх змісту, єдності підготовки до життя і самого життя, перманентного характеру зміни в освіті, неперервного процесу перетворення освіти в самоосвіту.

У зарубіжних країнах робляться спроби впровадження у національні системи освіти нетрадиційних навчальних закладів та видів навчання, які доповнюють базову освіту, відрізняючись від нього організацією та методами навчання. Це, зокрема, неформальні курси, програми навчання і підвищення кваліфікації при існуючих навчальних закладах. Одним з напрямів стало створення нетрадиційних навчальних закладів: «університети без стін», «школи гнучкого навчання» тощо [72].

Враховуючи основні документи Європейської Комісії щодо загальних європейських вимог до компетенції та кваліфікації вчителя, вимоги Болонської конвенції до організації вищої освіти та наукові праці грецьких дослідників, можна виділити умови реалізації концепції неперервної педагогічної освіти в Греції. До них належать: наступність та єдність базової та післядипломної педагогічної освіти; підтримка зв'язку післядипломної педагогічної освіти та професійної діяльності вчителів; проектування єдиної системи накопичення навчальних одиниць протягом отримання базової та післядипломної педагогічної освіти.

- *Наступність та єдність базової та післядипломної педагогічної освіти.*

Поповнення знань, удосконалення вмінь та навичок учителів обумовлюється рівнем їх базової освіти. На думку Г.Мавройоргаса, базова освіта вчителів і особливо викладачів гімназій та ліцеїв в Греції не завжди відповідає вимогам суспільства та держави. Тому одним із завдань післядипломної підготовки виступає отримання педагогічними працівниками додаткової освіти на основі існуючої базової [180, с. 38].

Згідно з вимогами Європейського Союзу до якості підготовки вчителів, у вищих навчальних закладах та закладах післядипломної педагогічної освіти Греції було переглянуто зміст та структуру навчальних планів. Відтепер базова та післядипломна підготовка педагогічних працівників спрямовуються на формування критично-мислячого вчителя, дослідника, який вміє працювати в полікультурному колективі та творчо підходити до професійної діяльності [119; 163; 213; 259]. У процесі підвищення кваліфікації або перепідготовки вчителів робиться акцент на вдосконаленні вміння педагога використовувати аналітичний підхід у своїй професійній діяльності. З цією метою у навчальній програмі відводиться певна кількість годин на роботу слухачів у педагогічній лабораторії, віртуальному середовищі або під час педагогічної практики в закладах освіти різних рівнів, де педагогічні працівники відточують майстерність проведення аналізу уроків як досвідчених вчителів, так і власних.

На думку грецьких вчених Я.Хадзігеоргіу та Г.Леріаса, викладачів Егейського університету, дослідницька діяльність вчителя передбачає вирішення педагогом низки питань щодо удосконалення аналітичної частини навчального плану дисципліни та навчально-виховного процесу класу і школи. З приводу цього педагогічне дослідження кожного вчителя має починатися з формулювання основних

положень, які будуть аналізуватися. Так, Я.Хадзігеоргіу та Г.Леріас виділяють такі аспекти, як: ефективність використання часу, відведеного на урок; дисципліна на уроці; рівень сформованості знань учнів; індивідуалізація процесу навчання; труднощі учнів у навчанні; психологічний клімат у класі [264, с. 43]. Учені стверджують, що, зосереджуючи увагу на педагогічному дослідженні, учителі покращують власні знання та знання учнів.

Доцільно зазначити, що педагогічні працівники проводять дослідження і у вищих навчальних закладах в рамках програми післядипломного навчання, отримуючи наукові ступені магістрів та докторів наук [213, с. 194].

У сучасному суспільстві для педагога стало необхідним учити учнів розуміти, що у світі існують багато цінностей і деякі з них відрізняються від їх власних, що будь-які цінності засновуються на традиціях того чи іншого народу, на результатах його історичного досвіду і кожен народ має шанувати культурну спадщину іншого [119, с.129].

Х.Скумбурді та Х.Стафопулу визначають, що внаслідок глобалізаційних процесів та міграції громадян різних країн, у Греції виникла необхідність в організації полікультурної освіти, яка дає можливість глибше вивчити та усвідомити різноманітність народів світу. На початку XXI століття у Греції істотно зросла кількість емігрантів, репатріантів та біженців, що, в свою чергу, вплинуло на збільшення учнів різних національностей у школах країни (10 – 15% учнів у класі) [239]. Очевидно, що в умовах поліетнічного грецького суспільства полікультурна освіта стає невід'ємною частиною педагогічної культури викладача. Вона включає в себе культурологічні, етноісторичні знання, розуміння важливості культурного плюралізму, вміння організовувати педагогічний процес з урахуванням культурних розбіжностей учнів [124, с.104].

Принцип полікультурності в освіті Греції реалізується, по-перше, шляхом розробки нових шкільних програм та підручників, де враховуються особливості розвитку кожного народу на певному історичному етапі. По-друге, в рамках нової соціальної політики країни створюються спеціальні програми з навчання дітей національних меншин, а саме: іноземців, репатріантів, циганів, мусульманів. Крім того, розвиток полікультурності в освіті Греції забезпечується функціонуванням

Інституту освіти співвітчизників та міжкультурної освіти (І.П.О.Д.Е.), Центрів європейських мов [159, с. 455].

Для того, щоб вищезазначені положення мали результативність, сам учитель повинен володіти відповідними рисами і знаннями [164, с. 101]. Тому під час проходження підвищення кваліфікації або перепідготовки до переліку навчальних дисциплін включено такі предмети, метою яких є визначити сутність полікультурної освіти, засоби реалізації принципу полікультурності у викладацькій діяльності (наприклад, «Міжкультурна шкільна психологія»).

Немаловажним аспектом у професійній діяльності вчителя є застосування творчості у процесі навчання, що допомагає педагогу уникнути одноманітності на заняттях і тим самим розвивати творчі здібності в учнях. Так, Г.Папас стверджує, що педагогічна творчість – це оригінальний, нетрадиційний підхід учителя до організації навчально-виховного процесу [218, с. 30]. У свою чергу, український учений С.О. Сисоева розглядає педагогічну творчість як цілісний процес професійної реалізації та самореалізації педагога в освітньому процесі. Дослідник зазначає, що особливістю педагогічної творчості є те, що педагог реалізує свої особистісні і професійні творчі потенції засобом творення особистості дитини, а розвиток його творчого потенціалу зумовлений розвитком творчого потенціалу вихованця. Тому центральною ланкою педагогічної творчості є особистісно орієнтована розвивальна взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу, зумовлена специфікою психолого-педагогічних взаємовідносин між ними і спрямована на розвиток їх творчого потенціалу [78, с. 12].

Творчі здібності вчителів у Греції формуються та вдосконалюються під час проходження педагогічної практики в Обласних центрах підвищення кваліфікації. З цією метою педагоги також виконують творчі та дослідницькі завдання під час відвідування курсів підвищення кваліфікації.

- *Проектування єдиної системи накопичення навчальних одиниць протягом отримання базової та післядипломної педагогічної освіти.*

Згідно з вимогами Болонської угоди до вищої освіти європейських країн оцінювання знань, умінь та навичок студентів та магістрів у вищих навчальних закладах Греції здійснюється за допомогою «дидактичних монад» (навчальних одиниць), які є аналогами ECTS в Європі. Ю.М.Короткова стверджує, що в Греції кредити (дидактичні монади) лише визначають, яку частину загального річного

навчального навантаження становить один елемент навчального плану відділення чи факультету, який призначає кредити [31, с. 113]. Наприклад, у межах базової вищої та післядипломної педагогічної освіти в Греції кредитами оцінюються навчальні дисципліни (лекції, практичні заняття), робота над дипломною або магістерською роботою, лабораторні роботи, педагогічна практика. У пар. 3 ст. 24 Закону Греції № 1268/1982 «Про структуру та функціонування вищих навчальних закладів» указується, що одна дидактична монада відповідає кількості годин, відведених для теоретичної дисципліни, яка викладається раз на тиждень (1 година) протягом семестру. Для інших видів навчальної діяльності одна дидактична монада еквівалентна трьом годинам навчання на тиждень упродовж семестру [192, с. 571].

У 90-роках Г.Мавройоргос, професор Янінського університету у своїй статті щодо розвитку педагогічної освіти в Греції вносить пропозицію про введення кредитної системи на курсах підвищення кваліфікації вчителів (η επμορφωτική μονάδα – одиниця підвищення кваліфікації). Він висловлює думку про те, що впродовж професійної діяльності педагогічні працівники систематично оновлюють та доповнюють свої знання і отримують відповідні оцінки, які слід замінити єдиною системою навчальних одиниць для базової та післядипломної освіти. Таким чином, по-перше, вчителі матимуть можливість підсумовувати кількість балів, отриманих на програмах підвищення кваліфікації та в університеті, що полегшує процедуру їх прийняття на роботу, що здійснюється на конкурсній основі та процес атестації [179, с.23]. По-друге, система кредитів створює нові умови для організації курсів підвищення кваліфікації, за яких відходить у минуле розподіл навчального процесу на семестри. Іншими словами, організатори курсів підвищення кваліфікації використовуватимуть термін «навчальний кредит» (аналогічно з дидактичною монадою університетів) замість терміна «навчальний семестр» або «навчальна дисципліна» [179, с.25]. Це нововведення пропонується для полегшення: а) організації програм підвищення кваліфікації або програм додаткової освіти, перекваліфікації; б) створення портфоліо з документами та матеріалами, які свідчать про підвищення кваліфікації, удосконалення професійної майстерності та професійної діяльності вчителя.

- *Удосконалення знань та вмінь педагогів без відриву від професійної діяльності.*

Беручи до уваги той факт, що професійна діяльність вчителів здійснюється переважно в школі і питання, які виникають у педагогів у процесі роботи обумовлені особливостями організації навчання в кожному закладі освіти, доцільним є проведення підвищення кваліфікації на місцях роботи педагогічних працівників. У цьому випадку підвищення професійної майстерності вчителя веде до розвитку окремо взятої школи з урахуванням зовнішніх та внутрішніх факторів, а саме: демографічних, економічних та соціальних показників розвитку регіону, де знаходиться школа; складу колективу вчителів та профілю школи; соціального походження учнів [147, с.8]. З іншого боку, зв'язок школи і процесу удосконалення знань педагогів обумовлюється прийняттям концепції неперервної освіти. Адже саме в школі починається процес підготовки вчителя до професійної діяльності та триває до самого завершення кар'єри.

У Греції зв'язок післядипломної педагогічної освіти та професійної діяльності вчителя підтримується завдяки організації внутрішньошкільного підвищення кваліфікації та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів за допомогою телекомунікаційних засобів навчання.

Доцільно зазначити, що в Греції робляться спроби впровадження у систему післядипломної педагогічної освіти нетрадиційних навчальних закладів та видів навчання, які доповнюють базову освіту, відрізняючись організацією та методами навчання. Професор Афіського університету М.Кассотакіс зазначає, що принцип неперервності педагогічної освіти в Греції реалізується завдяки існуванню Відкритого університету Греції, організованого таким чином, що базова та післядипломна підготовка там еквівалентні університетській освіті і ведуться методами, розрахованими на специфічний контингент дорослих студентів без відриву від професійної діяльності; шкіл додаткового навчання (*σχολεία δεύτερης εθκαίριας* – школи другої спроби); впровадженню дистанційної форми навчання, що викликає особливий інтерес з боку викладачів [159, с. 454].

Специфіка навчання дорослих полягає у використанні підходів, методів та прийомів, відмінних від тих, що застосовуються при організації навчання дітей. Дорослий учень має ряд відмінностей від учня-дитини. М.М. Завланос, який досліджує проблеми підвищення кваліфікації педагогічних працівників, акцентує увагу на основних характеристиках, властивих дорослій людині у навчанні. Так,

наприклад, дорослий учень володіє певним рівнем знань, має життєвий досвід, усталені звички та інтереси, він є самостійно людиною зі сформованим світоглядом. Дорослого цікавить навчальний матеріал, який можна безпосередньо застосовувати у його професійній діяльності і суспільному житті; можливість брати активну участь в організації навчального процесу; швидке отримання результатів після навчання; відчуття поваги та довіри під час занять [142]. Отже, на основі цих характеристик можна виділити головні принципи навчання дорослої людини (А. Коккос):

- зміст навчання відповідає інтересам та потребам учня, вже здобутим знанням та досвіду;
- організація навчання здійснюється на основі взаємоповаги, співробітництва учителя й учня;
- учень бере активну участь у навчальному процесі [166, с. 76].

2. Адаптація та підтримка новопризначених вчителів.

Як підкреслює Х.Франгос, становлення та розвиток учителя як професіонала детермінується трьома стадіями. На першій учитель намагається «вижити» у нових умовах роботи, іншими словами налагодити стосунки з учнями та колективом: встановити дисципліну в класі, продемонструвати свої найкращі якості в ролі викладача перед директором та шкільними інспекторами. На другій стадії свого професійного розвитку учитель займається рішенням проблем дидактичного характеру (удосконалення методів, засобів та прийомів викладання). Третя стадія характеризується зацікавленістю учителя соціальними та емоційними потребами учнів, труднощами у навчанні тощо [260, с. 15].

Отже, перші два – три роки роботи учителя (перша стадія) вважаються найбільш складними та значущими в його професійній діяльності. У цей час відбувається зіткнення учителя, озброєного багажем теоретичних знань, набутих протягом підготовки в університеті, з практичною шкільною дійсністю, не завжди відповідного його сучасним, ліберальним поглядам. Підтримка та допомога досвідчених колег молодому спеціалісту стає необхідною умовою успішної педагогічної діяльності.

Доцільно зазначити, що особлива увага приділяється підвищенню кваліфікації вчителів середньої школи. Це пов'язано з необхідністю поповнення їх знань щодо психологічних та педагогічних положень організації навчально-виховного процесу в школі. Програмами базової освіти викладачів гімназій та ліцеїв не передбачається

формування педагогічних компетенцій, тому прогалини університетської підготовки заповнюються на спеціальних пропедевтичних курсах підвищення кваліфікації для вчителів початкової та середньої освіти.

3. Розширення мобільності вчителів.

Інтеграція грецької освіти у європейський простір сприяла збільшенню кількості педагогічних працівників, які навчаються або працюють за обміном вчителів з іншими країнами Європи. Післядипломна педагогічна освіта вчителів у Греції підтримується Європейською комісією та різними європейськими організаціями (наприклад, European Centre for the Development of Vocational Training – Cedefop). Обмін вчителями з країнами-членами ЄС проводиться на основі програм «SOCRATES» та «EURIDICE», представлених як дослідницькі програми, які пропонуються для здобувачів наукових ступенів [133, с. 200]. Особлива увага надається програмам «Leonardo da Vinci» та «Grundtvig». Програма «Leonardo da Vinci» розрахована на педагогів, які висловлюють бажання вдосконалювати свою професійну майстерність, набувати нових знань, що відповідають вимогам сучасного європейського суспільства, незалежно від кордонів. Основним завданням програми «Grundtvig» є оновлення знань викладачів, які працюють з дорослою аудиторією.

Узагальнюючи вищесказане, можна дійти висновків, що розвиток післядипломної педагогічної освіти Греції був обумовлений низкою факторів, які формувалися під впливом реалізації планів внутрішньої та зовнішньої політики країни. Систематичні перевибори керуючих партій (Всегрецька соціалістична партія та Нова демократія), подолання економічної кризи, вступ до Європейського Союзу позитивно впливали на розвиток післядипломної педагогічної освіти, створюючи сприятливі умови для її реформування. Чільне місце серед концептуальних ідей та поглядів на стратегію розвитку післядипломної педагогічної освіти в Греції посідає концепція неперервного навчання.

1.2. Історичні періоди розвитку системи післядипломної педагогічної освіти в Греції

У педагогічній літературі Греції існує досить багато джерел, що висвітлюють історичний розвиток післядипломної освіти вчителів у країні. Це дає нам змогу дослідити феномен становлення та розвитку післядипломної педагогічної освіти у розмаїтті проблем та історичних чинників формування. Дослідженням історичних періодів її становлення та розвитку займаються такі вчені, як А.Андреу [112], С.Бузакіс [190], Д.Вергідіс [123], К.Діамандіс [133], А.Дімарас [131], Г.Мавройоргос [176; 179; 180], Х.Нутсос [198], Г.М.Труліс [248] тощо.

Питання післядипломної освіти педагогічних кадрів в Греції стало актуальним наприкінці XIX століття в умовах нових соціально-політичних перетворень у суспільстві. При цьому організація додаткової освіти для вчителів початкової та середньої школи проходила неоднаково і мала деякі розбіжності, в тому числі й у процесі реформування. На основі історико-педагогічного аналізу наукових праць грецьких вчених було визначено, що становлення та розвиток післядипломної педагогічної освіти відбувалися майже протягом століття і включали в себе чотири, умовно визначених, періоди [112; 248].

З 20-х років 19 століття, перед урядом постало питання створення нової держави та реформування системи освіти з метою ліквідації неписьменності серед всіх верств населення та введення єдиних методів та прийомів навчання в школах. Адже за тих часів викладання в різних школах велося на основі різних методик навчання, якими володіли вчителі: традиційним або так званим методом «загальної та церковної грамоти» та різними інтерпретаціями взаємного методу навчання. У зв'язку з цим особливої актуальності набула проблема підвищення кваліфікації вчителів щодо єдиних вимог до викладання, а саме використання взаємного методу навчання. Тому в центральній школі (Κεντρικό Σχολείο) острова Егіна було створено відділення перепідготовки вчителів. Протягом 1830 – 1831 років багато вчителів за рекомендацією інспектора школи отримували підвищення кваліфікації в новому закладі освіти

з метою подальшого застосування на практиці знань про взаємний метод навчання у процесі викладання. Навчання тривало три місяці. Важливим кроком у цьому напрямку стало також заснування у 1834 році педагогічного училища в м. Навпліо [191, с.13-14].

Обґрунтовано чотири періоди розвитку системи післядипломної педагогічної освіти в Греції: період становлення (1881 – 1921 рр.); період структуризації (1922 – 1963 рр.); період демократизації (1964 – 1981 рр.); період модернізації системи післядипломної педагогічної освіти в Греції (1982 р. – теперішній час).

Перший період (1881 – 1921рр.) визначено як період становлення післядипломної педагогічної освіти. Верхня межа періоду (1881 рік) обумовлена початком активної політичної діяльності відомого на той час політика Х.Трікупіса, який сприяв реформуванню всієї галузі освіти, зокрема виданню нового Королівського Наказу щодо підвищення кваліфікації вчителів [191, с. 151 - 152]. Для виділення нижньої межі періоду (1921 рік) поштовхом стало налагодження конфлікту Греції з Малоазійськими регіонами та переселення греків-емігрантів на Балканській півострів, що викликало збільшення кількості громадян серед неграмотного населення [120, с. 427].

Період характеризується інтенсивним розвитком педагогічної думки у складних для країни соціально-економічних умовах. У ці роки поступовий економічний розвиток держави сприяв виникненню нової верстви населення, що складалась із службовців державних організацій, працівників банківської системи та промислових підприємств. Нова соціальна група виступила ініціатором проведення освітніх реформ у кінці XIX століття і продовжувала виконувати цю роль протягом перших десятиліть XX століття. У другій половині XIX століття державою було зроблено перші спроби реформування системи післядипломної освіти вчителів початкової та середньої ланки освіти. Так, у 1881 році вийшов Королівський наказ «Про навчання та контроль за діяльністю вчителів початкової школи». У ньому наголошувалося на необхідності обов'язкового відвідування учителями занять у зразкових школах

при педагогічних училищах або в центральних державних школах обласних центрів за наявності в них учителів з високим рівнем підготовки [191, с.151]. Метою навчання педагогів упродовж 6 тижнів було їх ознайомлення з новим методом спільного навчання, який прийшов на зміну методу взаємного навчання. Ці заняття мали характер науково-методичних семінарів, які проводили досвідчені викладачі педагогічних училищ, учителі зразкових шкіл, а також педагоги, які отримали вищу педагогічну освіту в Німеччині або Швейцарії.

З 1895 року інспектори початкових шкіл були зобов'язані щорічно збирати вчителів для обговорення нагальних методичних та педагогічних проблем, що поставали в процесі викладання [168, с. 265].

Законопроекти 1913 року були спрямовані на модернізацію післядипломної освіти вчителів, що свідчило про висунення нових вимог до професійної підготовки педагогічних кадрів в умовах змін в початковій школі. У пояснювальній записці законопроекту про початкову освіту робиться акцент і на підготовці вчителів, і на їх підвищенні кваліфікації та перепідготовці. Додаткову освіту педагоги могли здобувати за рубежом або на семінарах, які організовувалися в Греції [190, с. 64].

Навчальні заклади країн Європи приймали близько 30 вчителів Греції для перепідготовки за фахом. Відбір учителів для навчання за кордоном проводила комісія у складі начальника відділу початкової освіти, директора педагогічного училища для вчителів початкової школи м. Афіни та одного з п'яти членів Центральної ради інспекторів, якого призначав Міністр національної освіти та релігії Греції. Претенденти на навчання склали такі іспити:

- 1) написання диктанту та аналіз однієї сторінки тексту на кафаревусі (державній мові Греції до 1976 року);
- 2) відповіді на запитання з педагогіки та педагогічної психології;

3) диктант, переклад на кафаревусу іншомовного тексту та бесіда з членами екзаменаційної комісії за певною темою на французькій, англійській або італійській мовах[208,с. 176 - 178].

Учителі, які успішно склали іспити, направлялися на два роки за рахунок держави в ті країни, що встановлював міністр національної освіти та релігії. У свою чергу, стипендіати зобов'язувалися залишатися в тому місті й закладі освіти, які для них обрало Міністерство, надавати Міністерству освіти звіти про результати навчання та повернувшись до Греції, викладати в тих школах, які їм запропонує Міністр освіти. У разі недотримання пунктів договору з Міністерством національної освіти та релігії Греції, вчителі були зобов'язані повернути державі кошти, витрачені на їхнє навчання за кордоном [191, с. 46 - 47].

Пізніше Закон №2145 від 1920 року надав право Міністру національної освіти та релігії щорічно встановлювати перелік дисциплін (лекцій та практичних занять), які повинні були відвідуватися протягом 3 місяців учителями, рекомендованими місцевою шкільною радою [168, с. 266]. В цей період вчителі навчалися під час канікул. Але ще у січні інспектори шкіл передавали міністру освіти та релігії програму занять з темами, рекомендованими для вивчення. Слід додати, що шкільні інспектори в той час відігравали важливу роль у підвищенні кваліфікації вчителів, вони не тільки брали участь в організації навчання, але й проводили показові уроки, після яких разом з учителями аналізували теоретичні та наукові засади викладання.

На початку ХХ століття викладацькою діяльністю займаються випускники педагогічних училищ, педагоги, які закінчили училище для асистентів учителів та учителі, які не отримали педагогічної освіти, але мали свідоцтво про стаж роботи в початкових школах поневолених на той час районів Греції.

Держава надала можливість дипломованим спеціалістам і асистентам учителів отримувати додаткові знання в педагогічному училищі протягом одного року. З цією метою міністр національної освіти та релігії Греції надавав

відпустку протягом десяти місяців учителям зі стажем роботи не менше трьох років. Кількість претендентів на навчання була обмежена, тому при відборі кандидатів перевага надавалася вчителям молодших за віком з високим балом атестату гімназії.

Перші спроби оновлення системи перепідготовки вчителів середньої школи припадають на 1910 рік, коли для удосконалення їхньої професійної майстерності в м. Афіни було створено педагогічне училище. За один рік навчання педагоги різних спеціальностей отримували основні теоретичні знання та практичні навички з психології, педагогіки, загальної та спеціальної дидактики, історії середньої освіти, її нормативно-законодавчої бази, політичної економіки та права [112, с. 37].

Незважаючи на важливість підвищення кваліфікації вчителів, у наступні роки зацікавленість цією проблемою з боку уряду послаблюється. Це пояснюється тим, що держава не могла виділяти кошти для оплати транспортних витрат та проживання вчителів, яких направляли на курси, адже країна переживала економічну кризу як негативний наслідок Першої світової війни.

Отже, підвищення кваліфікації вчителів, яке здійснювалося протягом цього періоду, мало за мету заповнити деякі прогалини в знаннях педагогів, отриманих у межах базової освіти.

Другий період, який охоплює 1922 – 1963 роки, обґрунтовано як період структуризації системи післядипломної педагогічної освіти. Верхня межа періоду (1922 рік) зумовлена необхідністю підвищення кваліфікації вчителів початкової школи, у першу чергу, що було викликано завершенням процесу еміграції 1220000 греків та 45000 вірменів з Малоазійських регіонів до Греції і недостатньою кількістю вчителів, які б могли викладати в школах [120, с. 439]. Нижня межа (1963 рік) підводить підсумок подіям першої половини ХХ століття (завершення Другої світової війни, вихід країни з економічної кризи, перевибори керуючих сил).

У 20-ті роки в Греції внаслідок військової активності в країнах малоазійського регіону збільшилася кількість емігрантів та постала потреба в навчанні переселенців.

Це, у свою чергу, вплинуло на необхідність нового погляду на організацію післядипломної освіти вчителів та підготовку адміністративних працівників початкової школи, особлива увага надавалася роботі шкільних інспекторів. Так, за законом №2857 від 1922 року «Про якість підготовки, умови надання посад інспекторів початкової школи та їх матеріальне утримання» перепідготовка вчителів початкової школи проводилася на базі університету впродовж короткого відрізка часу [191, с. 244].

Перепідготовка вчителів в університеті викликає особливий інтерес через те, що:

- в університеті існував послідовний зв'язок між професійною підготовкою та перепідготовкою педагогічних працівників, поступовий перехід від однієї діяльності до іншої;
- після завершення вчителями перепідготовки в університеті, Педагогічні академії та курси вихователів поповнювалися новими адміністративними кадрами;
- серед великої кількості реформ, які зазнала освітня галузь за період 1922 – 1964 рр., це була єдина, що діяла протягом 35 років [114, с. 423].

Ідея про організацію перепідготовки вчителів у вищому навчальному закладі належала генеральному секретарю Міністерства освіти 1922 року і одночасно директору відділення перепідготовки в університеті Н.Ексархопулосу. За його словами, мета перепідготовки на базі університету полягає в поповненні знань учителів про сучасні методи навчання, нові тенденції в педагогічній та інших галузях науки. Н.Ексархопулос наполягав на тому, що вчителі початкових класів повинні мати сформовані вміння та навички з педагогічних та природничих циклів предметів, розповсюджувати серед учнів та колег наукову думку, виховувати новий соціальний клас, який буде керувати країною [136, с.17-18].

Міністру національної освіти та релігії Греції надавалося право відбирати певну кількість учителів (спочатку 100, а пізніше - 70 претендентів) зі стажем роботи 6 років і віком не старше 30 років для проходження перепідготовки протягом двох років в університетах м. Афіни та м. Салоніки. Однак згодом перепідготовку в м.Салоніки було скасовано [114,с. 435].

Відбір кандидатів на навчання на відділенні перепідготовки здійснювався на конкурсній основі. Учителі складали три іспити: перекладали уривок тексту з

давньогрецької мови на новогрецьку або писали твір за певною темою, відповідали на запитання з педагогічної психології або дидактики, природознавчих наук. Крім того, при зарахуванні вчителів на перепідготовку враховувалися свідчення шкільних інспекторів про дійсні терміни роботи в школі претендента на навчання, його професіоналізм та зацікавленість у педагогічній діяльності [191, с. 52].

Як вже зазначалося, навчальна програма перепідготовки складалася з дисциплін педагогічного та природничого циклу. Нами було визначено, що до неї входили такі предмети: фізіологія дитини, психологія дитини, загальна психологія, психологія дитини та підлітка, загальна педагогіка, загальна дидактика, спеціалізована дидактика, педагогічна статистика, загальна та шкільна гігієна, логіка, основи експериментальної фізики, основи неорганічної хімії, основи геології та мінералогії, зоологія, ботаніка, агрономія, основи метеорології, географія, давньогрецька мова, історія грецької культури, історія грецької мови, новогрецька література та новогрецька мова, рукоділля, образотворче мистецтво, музика, фізична культура [168, с. 270].

У різні роки кількість предметів незначно змінювалася, але спостерігалася певна закономірність: предмети, які мали філософську, природознавчу та технічну спрямованість, займали стабільну позицію в усіх програмах поточних років. Цікавим фактом стає те, що зменшується кількість дисциплін психолого-педагогічного циклу, що свідчить про втрату значущості цих предметів у перепідготовці вчителя. Хоча протягом 35 років існування відділення перепідготовки ці дисципліни складали основу всіх навчальних програм та були обов'язковими для навчання [114, с. 438].

Зазначимо, що після завершення навчання вчителі отримували можливість обіймати адміністративні посади в початковій школі або інших навчальних закладах. Так, наприклад, в період існування відділення перепідготовки вчителів, 28% його випускників були призначені інспекторами шкіл. Вони мали значний авторитет в межах школи та могли впливати на реалізацію освітньої політики чинної політичної партії, що використовували у своїх цілях керівники уряду країни. Професійна діяльність інспектора полягала у здійсненні контролю та оцінюванні діяльності школи та особливо викладацької діяльності вчителів. Д.Лолоніс наполягає на тому, що посада інспектора вимагає від нього наявності організаторських та управлінських здібностей для організації навчального процесу в школі [169, с. 203].

Значна кількість випускників відділення перепідготовки влаштувалися в Педагогічних академіях, курсах вихователів, де викладали педагогіку та психологію; деякі працювали при Міністерстві освіти або ділилися своїм досвідом на курсах та семінарах підвищення кваліфікації вчителів і їх перепідготовки. Результатом такого досвіду перепідготовки стало визнання наукової обґрунтованості освітньої політики грецького уряду та взагалі створення умов для здійснення наукової діяльності педагогічних працівників [114, с.442 - 443].

Таким чином, можна стверджувати, що організація перепідготовки вчителів на базі університету мала свої позитивні характеристики. Додаткові знання з педагогічних дисциплін вчителі не тільки могли використовувати на власних уроках, але й ділитися ними з іншими колегами, щоб підвищувати рівень навчання в школах довоєнного та післявоєнного періоду.

Але новий крок у післядипломній освіті вчителів зазнав критики з боку ліберальної партії. Вона сумнівно поставилася до навчальної програми перепідготовки вчителів та їх ролі у суспільстві, наголошуючи на тому, що вчителі переслідували користь одержати дипломи та обійняти керівні посади в школах [112, с. 35]. Іншими словами, право навчатися на відділеннях перепідготовки мали тільки обрані вчителі, а не ті, хто більш за них потребував поповнення знань. Слід додати, що жодних негативних коментарів не зробила Федерація вчителів Греції. Це об'єднання запропонувало лише декілька пропозицій, які стосувалися заснування відділу перепідготовки вчителів у м.Салоніки; збільшення кількості місць для навчання вчителів на відділеннях перепідготовки з метою доступності навчання для всіх учителів країни; зміна вимог до претендентів на навчання. Згодом вищезазначені вимоги були враховані під час реформування післядипломної педагогічної освіти у 1964 році й пізніше [114, с. 440].

У 1929 році урядом Греції було прийнято Закон №4374 «Про умови надання посад вчителів початкової школи», в якому наголошувалося, що вчителі початкової школи, які не отримали диплом про педагогічну освіту, мали можливість навчатися в педагогічному училищі і після його закінчення продовжувати професійну діяльність на одному рівні з дипломованими фахівцями [191, с. 36].

У цей період проводилося реформування й післядипломної освіти вчителів середньої школи. У законі №4379 від 1929 року зазначається, що оскільки навколо все постійно змінюється, – рівень культурного та загального розвитку, психологія

дітей та підлітків, наукові погляди та теорії, методи та засоби навчання й виховання, і взагалі, умови життя – змінюється світогляд людини. Знання не можуть залишатися стабільними, їх треба постійно оновлювати та доповнювати, контролювати, щоб вони завжди відповідали вимогам сучасності [122, с. 44]. Тому розширився спектр форм підвищення кваліфікації вчителів середньої школи і, крім навчання в педагогічному училищі, вони мали можливість в період літніх канікул взяти участь у загальних та локальних зборах педагогічних працівників з питань організації навчально-виховної роботи в школі, що тривали не більше п'яти днів. Про проведення загальних зборів учителі отримували інформацію з науково-педагогічних видань та газет [112, с. 37].

Згідно із Законами №4372/1929 і №4619/1930 передбачалося збільшення тривалості навчання вчителів середньої школи у педагогічному училищі до двох років. Також було запропоновано створення на базі педагогічного училища відділень короткочасної періодичної перепідготовки вчителів, організації науково-педагогічних конференцій та надання допомоги вчителям у самоосвіті. Але тільки починаючи з 1951 року стало можливим здійснення запланованих змін [248, с. 102].

Третій період - період демократизації системи післядипломної педагогічної освіти охоплює 1964 – 1981 роки. У цей час учитель постає перед суспільством і учнями у новій ролі людини, яка повинна була втілити в навчально-виховному процесі демократичні ідеї, проголошені урядом Г.Папандреу. Тому, згідно з прийнятим у 1964 році законодавчим актом №4379 «Про організацію та управління загальної (початкової та середньої) освіти» було засновано компетентний державний орган - Педагогічний інститут, який отримав право на дворічну перепідготовку учителів, проведення наукових досліджень у галузі педагогіки, винесення на розгляд міністра національної освіти та релігії пропозицій щодо реформування освітньої галузі та перевірку діяльності навчальних закладів освіти [188, с. 171]. Це обумовило вибір верхньої межі третього періоду.

Існуючі на той момент організації та навчальні заклади, що відповідали за організацію перепідготовки (педагогічне училище середньої освіти, відділення перепідготовки вчителів, курси для педагогічних кадрів професійної та технічної освіти, дослідницьке відомство) створять з Педагогічним інститутом єдину організацію, яка виконуватиме завдання Вищої освітньої ради. Мета Інституту полягала в підвищенні рівня професійної підготовки вчителів, знання яких повинні

були відповідати змінам у суспільстві та державі в той час, коли вона намагалася подолати соціально-економічну та політичну кризу, що виникла після громадянської війни у 1949 році. У процесі організації перепідготовки учителів багато уваги приділялося дисциплінам психолого-педагогічного циклу та аналізу проблем, які поставали під час роботи з учнями в класі. Крім того, Педагогічний інститут ініціював проведення курсів підвищення кваліфікації педагогів за місцем їх проживання для поповнення знань з теорії та практики навчання [165, с. 52].

Важливо зазначити, що на новому високому рівні здійснювалося навчання в Педагогічному інституті. Контроль за цим процесом взяли на себе члени ліберальної партії, що відображалось у доборі навчальних предметів та викладачів. Наведемо приклад навчальної програми, дійсної протягом 1965-1967 років [191, с. 65].

Таблиця 1.2.1

Навчальна програма підвищення кваліфікації вчителів у Педагогічному інституті (1965 – 1967 рр.)

№	Назва дисципліни	Години
I	Педагогічний цикл дисциплін	
	1. Основи філософії та соціології виховання	4
	2. Історія освіти	2
	3. Порівняльна педагогіка	1
	4. Організація, управління та контроль за діяльністю школи	1
	5. Прикладна педагогіка	4
	1. Сучасні дослідження в галузі загальної дидактики	3
	2. Дидактика спецпредметів. Практичні заняття	8
	3. Дослідження та шляхи подолання навчальної неуспішності учнів	1
III	Психологічний цикл дисциплін	
	1. Сучасні тенденції в психології	1
	2. Педагогічна психологія	3
	3. Психологія особистості в період її розвитку та проблеми адаптації	3
	4. Управління школою	1
	5. Соціальна психологія	1
IV	Спецпредмети	
	1. Закони Євангелії	1
	2. Новогрецька мова	2
	3. Новогрецька література	3
	4. Математика в початковій школі	2
	5. Фізика, хімія, природознавство та географія в початковій школі	2
	6. Мистецтво в початковій школі	1
7. Іноземна мова	6	
V	Сучасні напрями розвитку фізичної культури дитини	1

Отже, на підставі даних таблиці можна зробити висновок, що порівняно з минулими роками (початок ХХ століття) перепідготовка вчителів початкової школи виходить на новий рівень розвитку. Вона зорієнтована на сучасні вимоги суспільства до вчителя та зміни в житті людей і науці. Про це свідчать назви та зміст дисциплін, у яких акцентується увага на сучасних поглядах науковців на проблеми вчителя, учнів і школи взагалі.

Третій період розвитку післядипломної педагогічної освіти в Греції переривається у 1967 – 1974 роках, коли до влади прийшли «чорні полковники». В історії Греції це період диктаторського режиму, період занепаду всіх галузей науки та економіки. Усі спроби реформувати систему післядипломної педагогічної освіти було названо «небезпечними» (Г.М.Труліс) і скасовано воєнною диктатурою 1967 року [185, с. 103]. У 1967 році під час диктаторського режиму діяльність Педагогічного Інституту була припинена. Після зміни державної влади в 1974 році він став називатися Центром досліджень у галузі освіти. У такому вигляді він проіснував до 1985 року, коли було ліквідовано Центр і поновлено діяльність Педагогічного інституту згідно з законом № 1566/1985 [188, с. 171]. У статті 24 цього закону вказано, що Педагогічний Інститут є незалежною державною установою, розміщеною в м. Афіни та підпорядкованою безпосередньо Міністру національної освіти та релігії. Основними видами діяльності Педагогічного Інституту є:

- наукові педагогічні дослідження, визначення проблем організації початкової та середньої освіти, оцінювання результатів педагогічної діяльності;
- спостереження за розвитком новітніх педагогічних технологій та їх використанням у процесі навчання;
- складання і впровадження програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників, оцінювання рівня їх підготовки тощо.

До складу Педагогічного Інституту входять пленум, координаційна рада і чотири відділи:

- 1) відділ початкової освіти, що включає в себе сектор дошкільного виховання, початкової освіти, виховання дітей з обмеженими можливостями та підвищення кваліфікації вчителів початкової школи;

- 2) відділ загальної середньої освіти з секторами загальної освіти, загальної освіти за різними напрямками навчання та підвищення кваліфікації учителів середньої школи;
- 3) відділ середньої професійно-технічної освіти, що поділяється на сектори професійно-технічної освіти, професійної освіти за спеціальностями, підвищення кваліфікації учителів;
- 4) відділ наукових досліджень та педагогічних технологій [196].

Дослідження, які проводяться на всіх відділеннях, затверджуються спочатку на засіданні Координаційної Ради Інституту, а потім Міністром національної освіти та релігії.

Новий Закон №129 «Про організацію та управління загальної освіти та інші положення», який отримав назву «надзвичайного закону», був запропонований Радою міністрів та підтриманий головою країни у 1967 році. Згідно з цим законом перепідготовка вчителів початкової та середньої школи здійснювалася в педагогічних училищах м. Афіни (Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης), які різнилися за педагогічним складом, формами навчання та освітніми програмами [112, с. 36 - 37].

Навчальний процес в педагогічному училищі тривав два роки. Кожний рік видавалися рішення міністра освіти стосовно кількості вільних місць для навчання на наступні два роки, визначалися умови вступу та особливості прийому вступних іспитів до училища. На момент участі в конкурсі вчителі віком не старше 40 років зобов'язані були мати стаж роботи не менше трьох років (з 1972 року не менше п'яти років) без дисциплінарних покарань, занесених в особисту справу. Вчитель подавав інспектору свою заяву з проханням дозволити брати участь у вступних іспитах, що передавалася до спеціальної комісії, яка підтверджувала право на участь вчителя у цих випробуваннях. Кількість абітурієнтів завжди коливалася в межах 100 чоловік. Міністерство освіти формувало приймальну комісію на час вступних іспитів у складі шести або семи членів. Окремі комісії створювалися також для визначення тем, за якими будуть складатися іспити, для підрахунку балів та підведення підсумків. При вступі до училища вчителі складали такі іспити: давньогрецьку мову, психологію дитини, загальну та спеціальну дидактику, загальну педагогіку. Викладацький склад представляли професори та доценти університету, директори педагогічних академій,

шкільний інспектор та радник, начальники відомств Міністерства національної освіти та релігії Греції [191, с. 331].

Освітню програму перепідготовки вчителів початкової школи затверджував міністр освіти. Після закінчення навчання вчителі складали іспити з давньогрецької мови, новогрецької мови та літератури, професійної орієнтації, спеціальної дидактики, психології дитини в період її росту, релігії, народознавства, педагогіки, історії виховання, загальної дидактики. Періодично у цей список предметів вносилися корективи, але вони були незначними [165].

Більш вагомими зміни в педагогічній галузі спостерігалися протягом наступних десяти років, коли після падіння диктатури почалося відродження Республіки Греція.

Визначальним для цього періоду стало прийняття Конституції країни, нового курсу зовнішньої політики, спрямованого на співпрацю з іншими країнами Європи, реформування усіх галузей суспільної діяльності [120, с. 489 - 490]. Спостерігалися нововведення й у системі післядипломної педагогічної освіти. На основі законодавчого акту №1222 від 1972 року «Про перепідготовку педагогічних кадрів початкової школи та реорганізацію педагогічного училища» в м. Афіни було створено педагогічне училище ім. Марасліса для вчителів початкової школи. Училище отримало свою назву від імені афінського мецената, на кошти якого воно було збудовано [248, с. 104]. Метою цього закладу освіти було здійснення перепідготовки педагогічних кадрів початкової школи; проведення наукових досліджень з педагогіки, психології; аналіз навчальних програм, підручників, методів навчання, управління та контролю за навчально-виховним процесом у початковій школі. До структури училища входили відділення довготривалої та короткочасної перепідготовки. У першому випадку здійснювалась підготовка педагогічних кадрів до службового підвищення протягом 2 років, в іншому – удосконалення професійної компетентності учителів початкової школи.

Відбір претендентів на навчання у педагогічному училищі проводився на основі вступних іспитів з різних дисциплін гуманітарного циклу, а саме літератури Греції (аналізу художніх творів), педагогічної психології, дидактики. Кількість претендентів встановлювалася за рішенням Міністра освіти та релігії Греції і не перебільшувала 100 учителів [112, с. 36].

Навчання в педагогічному училищі на відділенні довготривалої перепідготовки тривало чотири семестри, після кожного з них учителі складали іспити з тих дисциплін, які викладалися. Серед них можна виділити філософію, психологію, педагогіку, новогрецьку мову, математику, соціальні та політичні науки, організацію та управління освітою, іноземну мову тощо. Але з 1974 року директор училища самостійно визначав 6 дисциплін, з яких складалися іспити [186, с. 175]. Короткочасна перепідготовка в педагогічному училищі ім. Марасліса передбачала навчання педагогічних працівників за трьома напрямками:

1. Теоретична та практична перепідготовка учителів початкової школи та вихователів з метою поповнення знань та удосконалення професійної підготовки (тривалість навчання – не більше 1 семестру).
2. Перепідготовка педагогічних кадрів з метою ознайомлення їх з інноваційними педагогічними технологіями та сучасними методами навчання (тривалість навчання – не більше 1 семестру).
3. Семінари для педагогічних працівників, директорів та інспекторів з метою їх підготовки до виконання нових адміністративних обов'язків (тривалість навчання – від 2 до 8 тижнів) [208, с. 170 - 171].

Добір учителів для короткочасної перепідготовки та визначення навчального закладу, який відповідав би за її проведення, здійснювалися на основі рішення Міністра освіти та релігії Греції з урахуванням заяв учителів та їх характеристик, наданих інспекторами шкіл та обговореними на засіданнях спеціальної обласної комісії. Після завершення навчання вчителі отримували дипломи або сертифікати залежно від напрямку перепідготовки.

Широкі повноваження Міністра національної освіти та релігії Греції щодо організації перепідготовки вчителів в педагогічному училищі передбачали:

- проведення вступних іспитів до педагогічного училища ім. Марасліса;
- визначення початку та кінця навчального року в училищі, умов навчання та проведення іспитів серед вчителів;
- визначення циклів предметів та часів викладання, що відводяться на них;
- регулювання внутрішньої роботи училища;
- здійснення контролю за функціонуванням педагогічного училища та роботою його штату працівників [172, с. 76].

Отже, Міністр освіти повністю контролював організацію навчального процесу в педагогічному училищі. Слід додати, що з 1995 року педагогічне училище ім. Марасліса для вчителів початкової школи розташувалося на базі педагогічних відділень початкової освіти в університетах м. Афіни та м. Салоніки.

Доцільно зазначити, що багато уваги в педагогічному училищі імені Марасліса приділяли перепідготовці та підвищенню кваліфікації вчителів, які навчали дітей з функціональними обмеженнями. Для них була розроблена спеціальна програма підготовки ще в педагогічному училищі початкової та (середньої) освіти, де педагогічні працівники набували додаткових знань про терапевтичну педагогіку, історію виховання дітей з обмеженими можливостями, методи діагностики дітей з відставанням у розвитку, психофізіологію, навчання дітей з розумовим відставанням, формування правильної вимови, психопатологію, статистичні методи в психології та педагогіці, загальну психологію та вікову психологію; проводили спостереження в спеціалізованих школах. Однак шести місяців, а пізніше цілого року не вистачало, щоб охопити повний обсяг знань з предметів, необхідних для роботи у спеціалізованих школах. Тому з 1975 року перепідготовку вчителів за цим напрямком стали проводити протягом двох років на спеціальному відділенні педагогічного училища імені Марасліса [191, с. 71 - 72].

Слід додати, що розширилася програма перепідготовки вчителів, яка налічувала 22 предмети психолого-педагогічного циклу, в два рази більше ніж на початковій стадії роботи відділення. Збільшилася і кількість годин, відведених на викладання дисциплін: замість 29 годин нарахували 92 години. Диплом, який отримували вчителі після навчання на цьому відділенні ототожнювався з відповідним документом про закінчення перепідготовки тривалого часу.

Звернемося до перепідготовки вчителів середньої школи, яка також здійснювалася в педагогічному училищі. Згідно з законодавчим актом №748/1970 та президентськими наказами №349/1973, № 546/1974 були передбачені такі умови вступу та організації навчання в педагогічному училищі для вчителів середньої школи:

³⁵₁₇ Право складати вступні іспити в училище мали викладачі, які працювали в школі 10-15 років.

³⁵₁₇ Навчатися в училищі могли тільки вчителі, які ще не підвищували свій професійний рівень у навчальних закладах Греції або зарубіжжя за рахунок держави.

³⁵₁₇ Перепідготовка здійснювалась за такими напрямками: філологія, математика, фізика, хімія, природознавство та іноземні мови [172, с. 79].

Після успішного складання випускних іспитів викладачі отримували диплом про навчання у педагогічному училищі.

Спираючись на викладене вище, слід зазначити, що педагогічні училища, незважаючи на різноманітність програм підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів, мали невелику кількість випускників порівняно з кількістю бажаючих поповнити свої знання. Тому для вирішення цієї проблеми у 1979 році на основі Президентського Наказу №255 «Про організацію та функціонування курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів початкової школи та доповнення до президентського наказу 459/1978 про курси підвищення кваліфікації педагогічних кадрів середньої школи» було засновано курси підвищення кваліфікації вчителів початкової та середньої ланки освіти [165, с. 54]. Підвищення кваліфікації на цих курсах здійснювалося за такими напрямками:

³⁵₁₇ Підвищення кваліфікації працюючих учителів початкової та середньої школи (учителів іноземних мов, фізичної культури, математики, фізики тощо) тривалістю 1 навчальний рік [191, с. 574].

Основною метою цього виду програми підвищення кваліфікації є інформування вчителів щодо нових методів викладання та результатів сучасних досліджень у різних галузях науки, адаптації навчального процесу до сучасних умов його організації та постійних соціальних змін, покращення знань учителів з основних предметів, що викладаються у школі. Навчатися на курсах могли вчителі, які мали загальний педагогічний стаж більше 3 і не менше 25 років. Тобто брали участь у роботі програми курсів могли тільки досвідчені вчителі, а не ті, які справлі потребували поліпшення знань. У процесі навчання вчителі обов'язково відвідували всі предмети педагогічного, психологічного та філософського циклу, передбачені планом. У кінці навчального року вчителі обирали тільки один предмет з кожного циклу для складання випускних іспитів.

³⁵₁₇ Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, нещодавно призначених на посаду вчителів початкової або середньої школи (навчання тривало не більше 2-3 місяців) [123, с. 482].

Мета цієї програми полягала в тому, щоб доповнити та систематизувати теоретичні знання вчителів, пристосувати їх до нових умов організації навчально-виховного процесу в школі. У її роботі брали участь учителі відразу після надання їм посади.

³⁵₁₇ Підвищення кваліфікації директорів початкових шкіл, гімназій та ліцеїв, які тільки почали виконувати свої обов'язки; призначених та працюючих на посаді інспекторів початкової та середньої освіти (тривалість підготовки не перевищувала 2 місяці) [112, с. 37].

До участі в цій програмі запрошувалися, крім вищезазначених осіб, шкільні консультанти та заступники директорів шкіл. Вони ознайомлювалися з особливостями здійснення керівництва, управління та контролю роботи школи.

³⁵₁₇ Прискорені курси підвищення кваліфікації вчителів початкової та середньої школи тривалістю до 1 місяця [123, с. 482].

Мета прискорених курсів - це поповнення знань вчителів щодо сучасних теорій, концепцій виховання та навчання. Місце, час проведення та програму курсів визначав міністр національної освіти та релігії Греції.

Перші курси підвищення кваліфікації вчителів з'явилися в м. Афіни, Салоніки, Яніна, Тріполі, Іраклію та Александруполі, пізніше їх проводили й в інших містах Греції. Відвідування занять на цих курсах було обов'язковим, і після їх закінчення вчителі отримували атестат або спеціальний сертифікат підвищення кваліфікації.

Вважаємо за доцільне розглянути внутрішню організацію курсів підвищення кваліфікації вчителів. Директор курсів призначався Міністром національної освіти та релігії Греції строком до двох років з правом продовження роботи на цій посаді. Крім того, Міністерством визначалися заклади освіти, де організовувалися курси та проводилися практичні заняття вчителів. Викладацький склад курсів підвищення кваліфікації не був постійним, навчання учителів здійснювали викладачі різних категорій: викладачі університету, консультанти Центру підготовки учителів, директори та викладачі Педагогічної Академії, інші спеціалісти [191, с. 514].

Важливо зауважити, що курси підвищення кваліфікації вчителів зазнали критики з боку відомих педагогів та політиків, які акцентували увагу на деяких проблемах організації додаткового навчання працівників освіти. У зв'язку з тим, що на курси приймали обмежену кількість учителів, у великих містах країни кількість поданих заяв на навчання перевищувала необхідну норму. Навпаки у маленьких містечках залишалися навіть вільні місця, тому що всі бажаючі поліпшити свої знання мали змогу навчатися на курсах навіть декілька разів. Інша проблем, на яку звертається увага, це той факт, що більшість учителів не відвідували заняття, хоча країна витрчала багато коштів на організацію навчання. Також обтяжливим був власне процес організації навчальної діяльності на курсах, він мав схоластичний характер (письмові екзамени після завершення навчання, поточне оцінювання, відрахування за неуспішність) [123, с. 483]. Справедливим вважається думка Г. Труліса, який характеризує Президентський Наказ щодо курсів підвищення кваліфікації як деспотичний, тому що не дає можливості учителеві висловити свою думку, сказати про проблеми, які він намагається вирішити в процесі педагогічної діяльності та допомогти йому в цьому [248, с.106] Спираючись на дослідження П. Мантаса, можна узагальнити основні недоліки в організації курсів, якими були:

- ³⁵₁₇ відсутність матеріально-технічної бази;
- ³⁵₁₇ відсутність постійного викладацького складу;
- ³⁵₁₇ завищена заробітна плата викладачів;
- ³⁵₁₇ примусове дотримання тільки програм Міністерства освіти Греції [172, с. 80-85].

Нижня межа третього періоду (1981 рік) є переходом до нової епохи розвитку всієї країни та післядипломної педагогічної освіти, зокрема це обумовлено вступом Греції до Європейського Союзу, а відповідно і новою політикою уряду щодо підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів згідно з вимогами Союзу.

Четвертий період визначено періодом модернізації післядипломної педагогічної освіти в Греції (1982 – теперішній час). Верхня межа періоду обумовлена прийняттям Закону №1268/1982 «Про структуру та функціонування вищих навчальних закладів», що стало поштовхом для розвитку післядипломної педагогічної освіти в межах університету [192, с. 540]. У 80-ті роки в Греції набувають поширення тенденції неперервної педагогічної освіти, інформатизації освіти, процеси євроінтеграції. Зміни в соціальній сфері сприяють удосконаленню післядипломної педагогічної освіти [159,

с. 436]. Недоліки курсів підвищення кваліфікації вчителів початкової та середньої школи стали підґрунтям для їх скасування у 1991 – 1992 навчальному році, а їхні функції почали виконувати з 1992 року нові заклади післядипломної педагогічної освіти – Обласні центри підвищення кваліфікації, Відкритий університет Греції, Педагогічний інститут, мережа Інтернет [214, с. 566].

Таким чином, проведене дослідження дозволило зробити висновки про те, що становлення та розвиток системи післядипломної педагогічної освіти в Греції зумовлювалися певними історичними та соціально-економічними факторами. Це дозволило нам виділити чотири періоди розвитку післядипломної педагогічної освіти протягом цілого століття. Форми організації післядипломної педагогічної освіти, її зміст та тривалість освітніх програм змінювались залежно від вимог, які висували перед учителем суспільство і держава.

ВИСНОВКИ

³⁵₁₇ У розділі виявлено сучасні тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в Греції, а саме: неперервність педагогічної освіти; наступність та єдність базової та післядипломної педагогічної освіти; підтримка зв'язку післядипломної педагогічної освіти та професійної діяльності вчителів; проектування єдиної системи накопичення навчальних одиниць протягом отримання базової та післядипломної педагогічної освіти; адаптація та підтримка новопризначених вчителів; розширення мобільності вчителів.

³⁵₁₇ У процесі аналізу науково-педагогічної літератури Греції доведено, що поняття «підвищення кваліфікації» та «перепідготовка» використовуються в Греції як еквіваленти українського поняття «післядипломна педагогічна освіта». Поняття «підвищення кваліфікації» вживається для характеристики навчання у короткі терміни для покращення та поглиблення знань та умінь у процесі неперервної педагогічної освіти (Г. Бабініотис, А.В. Веліссаріос,

С.Х. Пападакіс). Поняття «перепідготовка» визначається як навчання у більш тривалі терміни після завершення базової вищої освіти, спрямоване на набуття спеціальних знань та вмінь (наприклад, уміння працювати з дітьми, які мають порушення слуху, зору) або розвиток управлінських умінь (С. Бузакіс, К. Діамандис).

³⁵₁₇ Обґрунтовано чотири періоди розвитку системи післядипломної педагогічної освіти в Греції: становлення (1881 – 1921 рр.); структуризації (1922 – 1963 рр.); демократизації (1964 – 1981 рр.) та модернізації системи післядипломної педагогічної освіти в Греції (1982 і до сьогодні). З'ясовано, що в період становлення системи післядипломної педагогічної освіти в Греції започатковувалися перші державні навчальні заклади, де здійснювалася перепідготовка та підвищення кваліфікації вчителів та викладачів. У період структуризації формувалися основні складові системи післядипломної педагогічної освіти - різноманітні форми підвищення кваліфікації та перепідготовки. Період демократизації характеризується зміною парадигми професійної підготовки та перепідготовки вчителя, реорганізацією закладів освіти, діяльність яких спрямовується на гуманізацію та демократизацію освітнього процесу. У період модернізації відбулася перебудова системи післядипломної педагогічної освіти Греції відповідно до вимог глобалізованого, інформаційного суспільства. Доведено, що становлення та розвиток системи післядипломної педагогічної освіти в Греції кінця XIX – XX століття, зміни в її змісті та структурі стали підґрунтям розвитку сучасної системи післядипломної педагогічної освіти.

РОЗДІЛ 2

СУЧАСНА СИСТЕМА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ГРЕЦІЇ

У розділі проаналізовано різні підходи до моделювання системи післядипломної педагогічної освіти в Греції; охарактеризовано атестацію професійної діяльності вчителів в Греції, яка виконує діагностичну функцію; проаналізовано організаційні форми післядипломної педагогічної освіти в Греції; визначено напрями модернізації післядипломної педагогічної освіти України на основі позитивного досвіду Греції.

2.1. Структура системи післядипломної педагогічної освіти в Греції

Успішність професійної діяльності вчителя, підтримання його високої конкурентоспроможності на динамічному ринку праці залежить від прагнення до самовдосконалення, самонавчання протягом всього періоду педагогічної діяльності. Тому актуальності набуває дослідження системи післядипломної педагогічної освіти. Цей процес є одним з важливих аспектів нової філософії освіти, яка істотно підвищує вимоги до її гуманізації та гуманітаризації. Необхідність моделювання системи післядипломної педагогічної освіти підкреслюється в дослідженнях С.Бузакіса [191], М.Кассотакіса [159], Г.Мавройоргоса [176; 177; 180], Г.Г.Мавроїдіса [182], Н.Полізоса [226], Х.Тзикаса [191], Г.Флуріса [258] та інших дослідників. Додамо, що невелика

кількість грецьких дослідників цієї проблеми визначили складові системи післядипломної педагогічної проблеми (Г.Мавройоргос, Г. Флуріс) [176; 258]. Інші науковці спрямовували свою роботу на вивчення форм підвищення кваліфікації та перепідготовки (Г. Г. Мавроїдіс) [182], визначення передумов функціонування післядипломної педагогічної освіти (С. Бузакіс) [191].

На думку Г.Мавройоргоса, у системі післядипломної педагогічної освіти Греції слід виділяти дві абсолютно різні моделі підвищення професійної майстерності вчителів. Перша модель спрямована на задоволення потреб освітньої системи держави, а друга має за мету задовольнити особистісні потреби педагогічних кадрів у покращенні їх знань [180, с. 41].

У першому випадку система післядипломної педагогічної освіти в Греції складається із форм підвищення кваліфікації, що характеризуються безпосередньою залежністю їх змісту від вимог освітньої галузі країни. Викладачі поповнюють свої знання в різноманітних інститутах освіти міського, обласного або національного рівнів. Така концепція визначає певне місце учителя в ієрархічній системі освіти та повністю підпорядковує його одній з державних освітніх установ, яка на правах працедавця та одночасно організатора різноманітних заходів для підвищення кваліфікації педагогів здійснює контроль за процесом набуття вчителями додаткових знань. Іншими словами, післядипломна підготовка вчителя обумовлена відносинами «працедавець - працівник».

Друга модель системи післядипломної педагогічної освіти характеризується відхиленням інтересів освітньої системи та визначенням учителя як відповідальної особи за організацію процесу поповнення власних знань.

Спираючись на дослідження Г. Мавройоргоса, можна виділити третю модель системи післядипломної педагогічної освіти. У ній гармонійно поєднуються характеристики двох попередніх: об'єднуються інтереси держави та вчителя у прагненні до підвищення кваліфікації [180, с. 39].

Реалізація моделей системи післядипломної педагогічної освіти здійснюється за допомогою форм підвищення кваліфікації, які вчені Греції класифікують за різними критеріями.

Заслуговує на увагу типологія форм підвищення кваліфікації учителів Н.Полізоса [226]. Вчений класифікує їх за критеріями щодо:

1. Філософської основи.

Підвищення кваліфікації може мати за мету удосконалення знань педагогічних кадрів, бути зумовленим впровадженням конструктивних змін у систему освіти, покращенням умов педагогічної діяльності.

2. Організаційної та управлінської структури.

Зміст післядипломної освіти значною мірою визначається вищою владою в країні або автономно, на рівні області.

3. Місця проведення.

Семінари підвищення кваліфікації учителів проводяться поза школою (університети, обласні освітні центри, дистанційне навчання) та в школі.

4. Мети.

Підвищення кваліфікації, по-перше, виступає помічником у рішенні проблем учителя, які виникають в його професійній діяльності; по-друге, розширює загальний кругозір учителів, а не тільки їх знання за спеціальністю; по-третє, організовується з метою переведення педагогічних кадрів на нові посади (наприклад, директора школи); по-четверте, задовольняє особистісні інтереси учителів.

5. Змісту.

Підвищення кваліфікації спрямовується на набуття нових знань, удосконалення професійних навичок та умінь, зміна посади.

6. Тривалості навчання та часу проведення.

Виділяють підвищення кваліфікації короткочасне або довготривале, з частковою або повною зайнятістю учителів, паралельне роботі або під час канікул.

7. Контингенту учасників.

Ця форма підвищення кваліфікації визначається об'єктивними (категорія, спеціальність, стаж роботи) та суб'єктивними (психологічні, емоційні особливості учителів; інші курси підвищення кваліфікації, які вони відвідували) характеристиками учителів.

8. Джерел фінансування.

В освітній системі Греції підвищення кваліфікації учителів фінансується державою або за рахунок організаторів програм європейської соціальної підтримки [226, с. 47].

Доцільно відзначити, що Г.Г.Мавроїдіс та Г.Типас відносять названі форми підвищення кваліфікації до консервативних форм, які виконують роль додаткової освіти, тобто слугують для поповнення знань учителів згідно з сучасними вимогами до організації навчально-виховного процесу в школі. При цьому вони наголошують, що після підвищення кваліфікації учителі не завжди можуть впроваджувати нові методи та прийоми викладання на своїх уроках, зустрічаючи непорозуміння з боку адміністрації школи [182, с.148].

Класифікація форм підвищення кваліфікації Г. Мавройоргоса має за основу такі критерії: 1) зміст; 2) мету (потреби учителя, школи, системи освіти); 3) контроль (здійснюється власне учителем, об'єднанням учителів, освітніми установами); 4) форма проведення (короткочасні або довготривалі, з отриманням диплому або ні, з повною або частковою зайнятістю); 5) місце проведення (у школі, за межами школи, в освітніх центрах, в університеті). З усіх вищезазначених критеріїв Г.Мавройоргос пропонує зупинитися на останньому та згідно з ним визначити такі форми підвищення кваліфікації як:

1. Підвищення кваліфікації за межами школи на основі спеціальної програми.
2. Підвищення кваліфікації в межах школи.
3. Підвищення кваліфікації з відповідальністю, покладеною на школу за її організацію [180, с. 42 - 43].

Зупинимось більш детально на визначенні умов організації цих форм підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти в Греції.

1. *Підвищення кваліфікації за межами школи на основі спеціальної програми.*

Підвищення кваліфікації за спеціальними програмами здійснюється у педагогічних училищах (початкової та середньої освіти), на курсах підвищення кваліфікації учителів початкової та середньої освіти або на короткочасних (екстрених) семінарах підвищення кваліфікації, які до недавнього часу організовували Центр підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних працівників (ΚΕΜΕ – Κέντρο Επιδόρφωσης και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών), а зараз цю функцію виконують Обласні центри підвищення кваліфікації (ΟЦПК) [207, с. 103]. За цими програмами педагоги навчаються у тих випадках, коли планується проведення реформування освітньої галузі або введення у навчальний процес інноваційних педагогічних технологій. Під час проведення семінарів учителі звільняються від роботи та відвідують заняття у групах згідно з їх спеціалізацією. Тривалість занять коливається від одного тижня до одного року [172, с. 90]. У випадку, коли підвищення кваліфікації передбачає отримання викладачем наукового ступеня та звання, навчання триває більше одного року та здійснюється в університеті або іншому вищому навчальному закладі. Завдання вчителів у цьому випадку полягає тільки у відвідуванні занять в університеті або іншому закладі післядипломної педагогічної освіти. Відповідальними за організацію підвищення кваліфікації (крім університету) виступають обласні або центральні освітні інститути (відомства) [133, с. 197].

Важливо додати, що така форма підвищення кваліфікації не надає однакових можливостей для всіх учителів. Справа в тому, що більш вигідну позицію мають учителі, які працюють у містах, де проводяться заняття. Інші викладачі з віддалених місць зіштовхуються з багатьма проблемами особистого, сімейного та фінансового характеру, що перешкоджають їм оновити свої знання.

2. *Підвищення кваліфікації в межах школи (також самостійне підвищення кваліфікації).* Реалізація основного завдання цієї форми підвищення кваліфікації, що полягає у визначенні й аналізі потреб та інтересів учителів самими вчителями в процесі викладання, стає можливим саме на базі кожної окремої школи. Таким чином полегшується впровадження сучасних педагогічних технологій у шкільну практику. Учителі в атмосфері співробітництва та обміну взаємними порадами знаходять відповіді на нагальні запитання й вдосконалюють свої професійні навички та вміння [180, с. 45].

Така форма підвищення кваліфікації діє за умови: а) проведення підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, нещодавно призначених на посаду вчителів початкової або середньої школи; б) роботи групи викладачів як органу, що здійснює підвищення кваліфікації.

Як підкреслює Х.Франгос, становлення та розвиток учителя як професіонала детермінується трьома стадіями [260, с. 15]. На першій стадії учитель намагається «вижити» в нових умовах роботи, іншими словами, налагодити стосунки з учнями та колективом: встановити дисципліну в класі, продемонструвати свої найкращі якості в ролі викладача перед директором та шкільними інспекторами. На другій стадії свого професійного розвитку учитель займається вирішенням проблем дидактичного характеру (удосконалення методів, засобів та прийомів викладання). Третя стадія характеризується зацікавленістю учителя соціальними та емоційними потребами учнів, труднощами у навчанні тощо. Отже, перші два – три роки роботи вчителя (перша стадія) вважаються найбільш складними та значущими в його професійній діяльності. У цей час відбувається зіткнення учителя, озброєного багажем теоретичних знань, що він набув протягом підготовки в університеті, з практичною шкільною дійсністю, яка не завжди відповідає його сучасним, ліберальним поглядам. Підтримка та допомога досвідчених колег молодому спеціалісту стає необхідною умовою його успішної педагогічної діяльності [121, с. 72].

Підвищення кваліфікації молодих учителів в межах школи – це не тільки розроблена програма пристосування нових педагогічних кадрів до шкільних умов організації навчального процесу за допомогою інструктування, практичних занять, демонстрування власного досвіду, семінарів, спостережень у класах, але й впровадження їх інноваційних концепцій у систему усталених шкільних ідей та принципів. Р.Дина зазначає, що таке співробітництво молодих та досвідчених педагогів спрямовується на модернізацію та видозмінювання шкільної діяльності й системи навчання [199, с. 185].

Можливості професійного зростання педагогічних кадрів у школі в умовах взаємопідтримки та тісного співробітництва виявляються безмежними. За власною ініціативою педагогічного колективу школи можна організовувати бесіди, семінари, відвідування педагогічних училищ, заслуховувати доповіді учителів щодо використання нових методів навчання та виховання тощо. На думку Г.Флуріса, проведення заходів щодо підвищення кваліфікації доцільно проводити перед початком навчального року, в середині та наприкінці року з метою ознайомлення учителів з вимогами оцінювання та атестування учнів [258, с. 92].

Основними передумовами успішного підвищення кваліфікації за ініціативою учителів є:

1. Панування в школі атмосфери відкритості та критичного ставлення до проблем, свободи вираження думки.
 2. Об'єднання в межах шкільного процесу співробітництва, взаємопідтримки та підвищення кваліфікації учителів.
 3. Активна участь усіх членів педагогічного колективу в реалізації програми підвищення кваліфікації та житті школи.
- 3. Підвищення кваліфікації з відповідальністю, покладеною на школу за її організацію.*

Ця форма підвищення кваліфікації учителів має багато спільних елементів з попередніми двома, але головною відмінністю між ними є те, що вона порушує

проблеми освітньої системи загалом та проблеми кожного окремого учителя, задовольняючи водночас потреби держави та потреби особистості в удосконаленні знань та вмінь. Вчителі відвідують семінари, лекції, конференції, які організуються освітніми інститутами, у школі або за її межами, паралельно з процесом навчання та в час, вільний від роботи [180, с. 48]. Позитивним у цій формі можна визначити активну участь учителів у процесі підготовки та організації підвищення кваліфікації, що створює сприятливі умови для особистого розвитку педагога та вирішення проблем, які цікавлять окремо кожного вчителя. Це дає можливість уникнути відносин за схемою «працедавець - працівник» і створює атмосферу співробітництва учасників педагогічної взаємодії.

Отже, кожна з названих вище форм підвищення кваліфікації учителів виступає засобом реалізації моделей системи післядипломної педагогічної освіти в Греції, спрямованих на вдосконалення професійної майстерності вчителів початкової та середньої ланки освіти.

Зосереджуючи увагу на дослідженнях моделей системи післядипломної педагогічної освіти в Греції, слід звернутися до наукових публікацій Г.Флуріса, який наголошує на необхідності створення єдиної системи професійної підготовки та підвищення кваліфікації й пропонує своє бачення вирішення цієї проблеми [258, с. 94].

Першим кроком є розробка відповідних програм підготовки та підвищення кваліфікації учителів, визначення напрямів їх інтересів та потреб.

На наступному етапі проводиться систематичне науково обгрунтоване оцінювання здібностей учителів різних спеціальностей, що впливає на результативність їх роботи. Особлива увага приділяється пропозиціям не тільки наукових і досвідчених педагогічних кадрів, але й учителів, які безпосередньо працюють у школі і краще орієнтуються в проблемах, що виникають у процесі викладання. За цим слідує розробка програм підготовки та підвищення кваліфікації учителів, здійснюється їх первинне впровадження та оцінювання їх

ефективності, виявляються недоліки та відповідно вносяться корективи. Такого роду оцінювання програм, методів та прийомів навчання слід продовжувати й після отримання вчителями дипломів про вищу освіту. Тільки так буде досягнута мета неперервної педагогічної підготовки [160, с. 39].

Професор Г.Флуріс підкреслює, що реалізація програми підготовки та підвищення кваліфікації учителів потребує використання сучасних методів навчання. Наприклад, застосування системи мікронавчання (Micro-Teaching) та мікроуроків (Minicourses) розвиває всі необхідні для учителя в процесі професійної діяльності навички та вміння. Кожен учитель має можливість викладати обраний предмет у невеликій групі, одночасно проводячи запис уроку на відео. У результаті при повторному перегляді касети аналізуються позитивні та негативні сторони уроку та поведінки учителя. У подальшому під наглядом викладачів університетів або досвідчених спеціалістів учителі, які підвищують кваліфікацію, закріплюються за одним класом та викладають там протягом тривалого відрізка часу (від 6 місяців до 2 років). Важливо додати, що деякі етапи реалізації програми можуть бути відсутні, крім основних трьох - викладання педагогічної майстерності, мікронавчання та практичного застосування набутих знань. Додамо, що запропоновані нововведення не були впроваджені в навчальних закладах післядипломної педагогічної освіти [258, с. 95].

Таким чином, теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури Греції дозволив зробити висновок, що невелика кількість досліджень грецьких учених присвячена визначенню структури та моделей системи післядипломної педагогічної освіти в Греції (Г.Мавройоргос, Г.Флуріс). Саме тому, беручи до уваги вищезазначене, вважаємо за доцільне визначити основні моделі системи післядипломної педагогічної освіти в Греції.

На основі аналізу зарубіжної та вітчизняної педагогічної літератури можна стверджувати, що моделі системи післядипломної педагогічної освіти зумовлені: 1) станом сучасного розвитку суспільства; 2) умовами

загальнокультурного розвитку людей; 3) сучасними вимогами до цілей та змісту педагогічної діяльності [23, с. 109]. До того ж, кожна система освіти будується на основі загальних принципів: прогностичності (здатність системи післядипломної підготовки змінюватись відповідно до зміни соціальних умов); раціоналістичності (залежність успішного результату від правильно сформульованих цілей та завдань освіти); реалістичності (відповідність запланованих цілей та засобів їх втілення); контролювання (визначення результатів)

На нашу думку, доцільно виділити дві основні моделі системи післядипломної педагогічної освіти: традиційну та інноваційну. Така позиція обумовлюється, по-перше, урахуванням впливу політичних, економічних, соціальних та суб'єктивних факторів на їх формування; по-друге, рівнем зацікавленості вчителів в організації підвищення кваліфікації або перепідготовки.

Розглянемо детальніше особливості реалізації виділених нами моделей.

Традиційна модель, на нашу думку, представляє, насамперед, інтереси влади щодо реалізації освітньої політики країни, стабільного, безпомилкового функціонування шкільної системи та навчально-виховного процесу.

Умови реалізації моделі. Традиційна модель реалізується завдяки таким організаційним формам як: пропедевтичне (підготовче), періодичне, спеціальне підвищення кваліфікації, перепідготовка (постдипломне навчання) у вищому навчальному закладі [172; 182].

Слід наголосити, що названі форми підвищення кваліфікації виникли в середині 80-х років, коли назріла необхідність осмислення нового підходу до системи післядипломної педагогічної освіти. На основі Закону 1566/85 «Про структуру та функціонування початкової та середньої освіти підвищення кваліфікації учителів поділяється на основні три форми:

1. **Пропедевтичне (підготовче) підвищення кваліфікації** педагогічних кадрів, які претендують на посаду учителя в школі або учителів, які

тільки почали виконувати свої обов'язки. Цілком підтверджено той факт, що перш ніж розпочати педагогічну діяльність учитель має перейнятися проблемами класу, активно брати участь в освітянському процесі, цікавитися сучасною педагогічною літературою, щоб у подальшому творчо підходити до викладання, засновуючись на діалектичному відношенні теорії і практики. Підвищення кваліфікації є обов'язковим для вчителів усіх ланок освіти.

Мета: оновлення та доповнення теоретичних знань, вдосконалення практичних умінь учителів, практика у використанні знань про сучасні методи викладання, інформування щодо вирішення службових і дисциплінарних питань, проведення науково-педагогічних досліджень.

Термін навчання: навчання триває до чотирьох місяців.

Заклад освіти: підготовче підвищення кваліфікації є обов'язковим та проводиться в ОЦПК (обласних центрах підвищення кваліфікації),

Результат: після закінчення курсів слухачі отримують посвідчення про відвідування занять, яке підтверджує їх професійну придатність [196].

2. **Спеціальні програми підвищення кваліфікації** педагогічних кадрів. Зважаючи на те, що освітні реформи в Греції обумовлені зміною політичних сил країни, доречно зазначити, що деякі положення Закону № 1566/1985 були видозмінені або скасовані у зв'язку з поверненням до влади політичної партії «Нова демократія» (1990 – 1993 роки ХХ століття). Так, у 1992 році Президентським наказом №250 «Організація обов'язкового підвищення кваліфікації та функціонування Обласних центрів підвищення кваліфікації» засновуються *спеціальні програми* (до 1985 року - річні курси підвищення кваліфікації) [191, с. 717]. Слід наголосити, що актуальність цієї форми підвищення кваліфікації зумовлюється двома факторами: швидким соціокультурним та технологічним розвитком інформаційного суспільства, що вплинуло взагалі на зміст психологічних і педагогічних наук.

Мета: інформування учителів щодо змін в освітній політиці: введення нових шкільних програм, навчальних дисциплін, шкільних підручників, нових методів навчання та оцінювання учнів.

Термін навчання: кількість навчальних годин коливається від 10 до 100 годин та до 200 годин для вчителів, які викладають у школах для дітей з обмеженими функціональними можливостями.

Заклад освіти: ОЦПК.

Результат: отримання посвідчення про підвищення кваліфікації.

3. **Періодичне підвищення кваліфікації** учителів здійснюється впродовж навчального року на обласному рівні. При відборі претендентів на навчання враховуються місце та стаж роботи, наявність посвідчень про відвідування інших курсів підвищення кваліфікації або наукового ступеня.

Мета: удосконалення професійних умінь та навичок педагогів.

Термін навчання: два цикли по три місяці протягом року.

Заклад освіти: ОЦПК.

Результат: отримання посвідчення про підвищення кваліфікації [177, с. 23].

Важливо додати, що підвищення кваліфікації здійснюється в Обласних центрах підвищення кваліфікації або інших освітніх інститутах відповідно до рішення Міністерства національної освіти та релігії Греції та Педагогічного інституту.

4. **Перепідготовку** вчителі початкової освіти можуть здобути в педагогічному училищі імені Марасліса, що з 1995 року розміщується в Афіньському національному університеті імені Каподістрії та Салонікському університеті імені Аристотеля на базі педагогічних відділень початкової освіти. Вчителі та адміністративні кадри відвідують заняття протягом чотирьох семестрів (2 роки) і отримують диплом перепідготовки з педагогічних дисциплін. Це надає їм право

підвищуватися по службі, обіймати нові посади у сфері початкової освіти [133, с.198]. Зазначимо, що вчителі початкової школи можуть також відвідувати програми перепідготовки, що організовуються безпосередньо на педагогічному відділенні початкової освіти різних вищих навчальних закладів країни (гр. οι μεταπτυχιακές σπουδές – укр. постдипломне навчання). Викладачі середньої школи для проходження перепідготовки звертаються на факультети зі своєї спеціальності. Перепідготовка містить програми навчання на здобуття наукового ступеня магістра (у Греції використовується поняття «Master») та доктора наук. Навчальний заклад обмежує педагогічні кадри часом для завершення програми: не менше 3 років встановлюється строк для отримання диплома магістра і не більше 10 років – для доктора [192, с. 573 - 574].

Згідно з дослідженням Г.Г. Мавроїдіса та Г. Типаса традиційна модель характеризується такими рисами, як:

- демократичність, адже післядипломна підготовка організовується для всіх учителів, незалежно від категорії та спеціалізації, рівня знань та стажу роботи;
- рівність, тому що підвищення кваліфікації надає рівні права у викладанні учителям-випускникам Педагогічних академій та учителям-випускникам педагогічних або інших факультетів вищих навчальних закладів;
- децентралізованість. Відповідальність за планування та реалізацію післядипломних програм покладається на Обласні центри підвищення кваліфікації та школи. Ретельне спостереження за цим процесом здійснює Педагогічний інститут у співробітництві з педагогічними відділеннями університетів;
- модернізованість. Програми підвищення кваліфікації не тільки заповнюють прогалини у вже набутих знаннях учителів, але й ознайомлюють їх з абсолютно новими технологіями навчання у класі. Отже, паралельно з традиційними методами післядипломної освіти, що

властиві таким програмам, слід використовувати нові методи навчання. Особлива увага надається мікронавчанню, навчанню за допомогою відеоматеріалів, методу проблемних ситуацій тощо.

- творча спрямованість, що виражається у сприйнятті учителя як творчої особистості у колективному процесі підвищення кваліфікації [182, с. 150 - 151].

Таким чином, традиційна модель системи післядипломної педагогічної освіти Греції спрямована на забезпечення країни педагогічними працівниками, які відповідають вимогам держави та школи.

Інноваційну модель системи післядипломної педагогічної освіти, на нашу думку, можна віднести до моделей, спрямованих на реалізацію потреб у підвищенні професійного рівня кожного вчителя. Вона містить такі форми післядипломної педагогічної освіти, як: внутрішньошкільне підвищення кваліфікації, дистанційне підвищення кваліфікації та дистанційна перепідготовка [147; 137; 210; 145].

1. Внутрішньошкільне підвищення кваліфікації.

Ще на початку ХХ століття набувають поширення ідеї щодо проведення підвищення кваліфікації на базі школи, так зване *внутрішньошкільне* підвищення кваліфікації вчителів всіх рівнів освіти. Передусім ідеться про методичні семінари, які організовуються представниками різних закладів післядипломної освіти (Педагогічний інститут, обласні центри підвищення кваліфікації, вищі навчальні заклади тощо) в школах з метою ознайомлення слухачів з сучасними тенденціями в організації навчально-виховного процесу в класі і, обов'язково, вирішення проблем, з якими зіштовхуються вчителі протягом їх професійної діяльності [147, с. 7 - 8]. Крім того, така форма підвищення кваліфікації отримує позитивні відгуки з боку слухачів та адміністрації шкіл, тому що дозволяє педагогам без відриву від процесу навчання покращувати свою педагогічну майстерність. Зазвичай семінари тривають декілька тижнів, слухачі не отримують посвідчення про відвідування семінарів, але результати навчання позитивно позначаються на знаннях учнів школи.

2. Дистанційне підвищення кваліфікації.

У концепції дослідження вважаємо за доцільне відмітити, що однією з актуальних проблем сучасної освіти в європейських країнах, зокрема в Греції, та процесу інформатизації є застосування електронної освіти. Це надає можливість здійснювати

самопідготовку, розширювати можливості неперервної освіти, підвищувати оперативність і ефективність управління системою освіти [268, с. 83].

Сьогодні інформатизація суспільства сприяє зростанню використання комп'ютерних технологій в освіті, в тому числі й у післядипломній педагогічній освіті. З'являються нові, дистанційні шляхи отримання інформації та знань.

Традиційні способи реалізації цілей та завдань післядипломної педагогічної освіти не можуть задовольнити потреби в оновленні знань великої кількості людей. Вихід із цього становища полягає в переорієнтації післядипломної педагогічної освіти на принципи та моделі відкритої освіти та широке застосування дистанційного навчання. Дистанційна освіта – це навчання на відстані, коли слухач та викладач розділені просторово [113, с. 144]. Їй притаманна низка рис, не характерних для систем традиційної освіти. До них належать такі:

- ³⁵₁₇ доступ до освітнього простору без часових та територіальних обмежень, в якому створено постійно діючий систематизований каталог інформаційних джерел (електронні книги, віртуальні бібліотеки);
- ³⁵₁₇ можливість вибору рівня та періоду навчання;
- ³⁵₁₇ підвищення кваліфікації великої кількості вчителів з використанням при цьому різних способів організації навчання;
- ³⁵₁₇ зменшення витрат на організацію підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів всієї країни;
- ³⁵₁₇ можливість відведення часу на адаптаційний період до змісту та моделі підвищення кваліфікації;
- ³⁵₁₇ надання права самостійно обирати тематичні цикли відповідно до власних уподобань;
- ³⁵₁₇ забезпечення практичної реалізації принципу неперервності в освіті (освіта протягом життя) [170, с. 162].

Х. Панагіотокопулос та В. Спіліотопулу доводять, що дистанційна освіта значною мірою активізує процес поповнення знань та збагачення наукового досвіду, стимулює творчі здібності вчителів та сприяє здійсненню самоконтролю над неперервною педагогічною підготовкою. Крім того, підвищується комп'ютерна грамотність учителя та рівень його комунікабельності. Можливість обміну думками за певною

темою з колегами всієї країни та інших держав у Web-середовищі мотивує особистість і прискорює процес розвитку вчителя [210].

У Греції дистанційна освіта поступово включається у процес післядипломної підготовки вчителів і створюються навчальні класи (аудиторії) у дистанційному режимі. Їх організація, зміст програм відповідають соціальним замовленням, науково-технічному прогресу та вимогам щодо рівня підготовки вчителів. Слід зауважити, що дистанційне підвищення кваліфікації вчителів дозволяє залучити сучасні інформаційні та мультимедійні технології, що позитивно впливає на процес отримання навчального матеріалу. Крім того, дистанційна та віртуальна освіта дозволяють зробити процес професійної підготовки та післядипломної освіти фахівців неперервним, незалежно від місця їх знаходження [166, с.76 - 77].

С. Х. Пападакіс, А. В. Велісаріос, І. Г. Франгуліс визначають необхідні передумови дистанційної освіти. До них належать:

1. Визначення інтересів і потреб вчителів та системи освіти відповідно до освітньої політики держави. Залучення вчителів до активної участі у процесі післядипломної педагогічної освіти (визначення методів підвищення кваліфікації та перепідготовки, складання аналітичної частини навчальної програми).
2. Використання досвіду зарубіжних країн щодо методології післядипломної педагогічної освіти за допомогою комп'ютерних технологій.
3. Складання програм різних за обсягом та інтересами, їх розподіл за рівнем значущості (національні, обласні тощо).
4. Внесення до змісту програм тем, що стосуються навчально-педагогічної діяльності вчителя, його розвитку як особистості та практичне застосування набутих знань.
5. Здійснення відбору, складання та надання оцінки навчальному матеріалу.
6. Реалізація тільки тих програм підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів, які розраховані на довготривале існування.
7. Розробка методів оцінювання та посвідчень або дипломів про післядипломну педагогічну освіту [214, с. 588 - 569].

Перша спроба організації *дистанційних курсів підвищення кваліфікації* вчителів належить Педагогічному інституту, який заснував Центр дистанційного підвищення

кваліфікації, де пропонувалися програми дистанційного підвищення кваліфікації вчителів початкової та середньої ланок освіти на базі школи [113, с. 144]. Н.Кастис виділяє основні положення проведення такої форми підвищення кваліфікації, а саме:

- ³⁵₁₇ Використання мережі Інтернет в рамках програми впливає на створення нового середовища дистанційного навчання, яке сприяє підтримці неперервної педагогічної освіти з урахуванням вимог нового інформаційного суспільства.
- ³⁵₁₇ Модель, що пропонується, придатна для використання в межах школи за допомогою дистанційних форм навчання. У свою чергу, застосування учителями сучасних технологій розвиває в них здібності користуватися новими технічними досягненнями в їх педагогічній діяльності.
- ³⁵₁₇ Також розповсюдження структури та змісту запропонованого підвищення кваліфікації, обмін ідеями щодо методів навчання та засобів організації викладання серед країн-членів Європейського Союзу підтримує тісний зв'язок між учителями цих країн та сприяє розвитку співробітництва педагогічних кадрів на європейському рівні.
- ³⁵₁₇ Зміст програм підвищення кваліфікації може розкривати сутність як загальних освітніх питань (оцінювання учнів, організація та управління школою, викладання природничих наук тощо), так і спеціальних тем залежно від рівня або типу освіти (загальна, професійно-технічна). Таким чином, додаткову освіту може здобути більша кількість педагогічних кадрів загальної (початкової та середньої), технічної і професійної освіти [137, с. 11 - 12].

Спираючись на викладене вище, можна визначити, що дистанційне підвищення кваліфікації учителів на базі школи:

- пропонує вчителям підвищення кваліфікації без відриву від роботи, відповідає інтересам педагогів та сприяє покращенню їх знань, набутих в університеті;
- характеризується використанням новітніх інформаційних технологій, мережі Інтернет;
- має багаторівневу та багатогранну структуру, що дозволяє використовувати велику кількість різноманітних методів навчання «відкритої» та дистанційної освіти;
- забезпечує результативне покращення знань та розвиток професійних умінь учителів;

- наближає школу до нового рівня розвитку, який відповідає вимогам сучасного інформаційного суспільства;
- базою для впровадження програм даної моделі слугує школа, де працює учитель [137, с. 12 - 13].

На основі вищезазначеного можна встановити, що дистанційне підвищення кваліфікації вчителів – це сукупність рекомендацій щодо вибору педагогічних технологій та технічних засобів для удосконалення професійної майстерності вчителів з різними умовами подальшого розвитку.

У процесі реалізації запропонованого підвищення кваліфікації вчителів розглядається зміст навчання у школі, міжпредметний зв'язок різних наук, збагачується педагогічний досвід. Слід додати, що такий підхід до організації післядипломної педагогічної освіти передбачає існування різних рівнів підвищення кваліфікації (від основного до найвищого), які задовольняють потреби у знаннях педагогічних кадрів залежно від їх рівня підготовки.

Основу навчального процесу дистанційного підвищення кваліфікації становить цілеспрямована та контрольована праця того, хто навчається, в зручному для нього місці, в зручний для нього час, за індивідуальним розкладом, маючи при собі комплект спеціальних засобів навчання та узгоджену можливість контакту з викладачем за телефоном, електронною поштою залежно від того, який з трьох напрямів підвищення кваліфікації обрав учитель [166, с. 77 - 78].

1. *Віртуальна аудиторія навчання.*

Сучасні технології навчання дозволяють замінити справжню аудиторію на віртуальну, де все ж таки головна роль відводиться викладачу. За цим сценарієм слухачі ставлять йому різні запитання, пропонують проблемні ситуації, висловлюють зауваження. Дидактичний матеріал містить усі теми, які можуть зацікавити учителів і, якщо, необхідно, пропонуються на різних рівнях навчання. У цьому випадку викладач викликає у слухачів позитивну мотивацію до навчання.

2. *Самонавчання з допомогою викладача.*

Як відомо, головним принципом дистанційної освіти є самонавчання та самоосвіта, іншими словами, учитель одночасно є носієм та одержувачем певних знань. Завдяки інформаційним технологіям цей процес підтримується різними елементами віртуального та дистанційного навчання: матеріали для самонавчання,

засоби самоконтролю тощо. На відміну від традиційних систем віртуальної освіти, де навчальний матеріал розсилається в друкованому вигляді, інформаційні технології пропонують все необхідне для навчання online, вони удосконалюють систему підтримки учнів викладачами, адже полегшують їх спілкування в мережі Інтернет [137, с.34].

3. *Колективне навчання.*

Підвищення кваліфікації вчителів здійснюється в процесі спілкування з іншими слухачами. Кожен з них може відправляти та відповідати на повідомлення один одного, таким чином створюючи дискусійні групи (forums). Однак коли виникає необхідність, викладач бере на себе роль координатора, щоб запропонувати нову тему, підтримати та спрямувати бесіду [170, с. 163].

Під час дистанційного навчання на викладача покладаються такі функції, як координація пізнавального процесу, коригування курсу, що викладається, консультування, керівництво навчальними проектами.

Синхронна взаємодія може передбачати дистанційні лекції, заняття-конференції. Засобами синхронної взаємодії є телематика – радіотелевізійні, аудіовізуальні системи [244, с. 71].

Асинхронна взаємодія викладача з тими, хто навчається, передбачає прослуховування дистанційних лекцій, обмін електронними повідомленнями. Засобами асинхронної взаємодії є електронна пошта, Web-сторінки, телекомунікаційні інформаційні системи та носії інформації типу CD-дисків [268, с. 92 - 94].

Як форми контролю знань в дистанційному навчанні використовуються дистанційно організовані співбесіди, практичні та проектні роботи, комп'ютерні інтелектуальні тестуючі системи. При цьому Н.Кастис доводить ефективність застосування самоконтролю та контролю з боку інших суб'єктів підвищення кваліфікації [137, с. 48].

А.Андреу наголошує, що дистанційне підвищення кваліфікації в школі є невід'ємною частиною освітньої практики в Європі та дозволяє плідно співпрацювати з колегами інших країн ЄС [113, с. 145]. Важливо додати, що Європейська комісія створила організацію EURYDICE, яка здійснює контроль за підвищенням кваліфікації учителів в межах школи і їх інформованості в країнах-членах ЄС, тим самим

виводячи неперервну професійну освіту на високий рівень розвитку. Це пов'язано з тим, що європейські освітні системи не надають особистості необхідний багаж знань для життя та плідної праці в Європі XXI століття, тому навчання протягом життя дозволить громадянам оновлювати свої знання впродовж всієї професійної історії життя. Європейська комісія також фінансує деякі програми підвищення кваліфікації, щоб підтримати розвиток нових механізмів післядипломної підготовки за допомогою віртуального та дистанційного навчання.

Таким чином, слід зазначити, що реалізація дистанційного підвищення кваліфікації вчителів в Греції обумовлюється соціальним запитом, розвитком інформаційного суспільства та сприяє вдосконаленню професійних навичок та вмінь педагогічних працівників за допомогою новітніх інформаційних технологій.

3. Дистанційна перепідготовка.

Додамо, що дистанційні форми навчання можуть використовуватися як додаткові під час проходження вчителями традиційних курсів підвищення кваліфікації. Так, їх можна застосовувати в довготривалих програмах перепідготовки вчителів та керівних кадрів освітянської галузі, що організують вищі навчальні заклади [113, с. 144]. Поряд з традиційними закладами післядипломної педагогічної освіти функціонує Відкритий університет Греції та Столична університетська мережа високих технологій “GUNet” (Greek Universities Network), яка організує підвищення кваліфікації педагогів через портал грецьких вищих навчальних закладів [244]. Відкритий університет Греції пропонує вчителям не тільки підвищити рівень своїх знань, але й отримати нову спеціалізацію та науковий ступінь магістра або доктора наук.

Отже, з огляду на викладене вище можна дійти висновків про те, що в системі післядипломної педагогічної освіти в Греції можна виділити дві основні моделі: традиційну та інноваційну, які включають різні організаційні форми (пропедевтичне, періодичне, дистанційне, внутрішньошкільне підвищення кваліфікації, спеціальні програми підвищення кваліфікації, перепідготовка у вищих навчальних закладах та за допомогою дистанційних форм навчання) та мають різні умови реалізації.

2.2. Атестація професійної діяльності вчителів в організації післядипломної педагогічної освіти в Греції

Греція, як і більшість європейських країн світу, надає великого значення атестації (оцінюванню) вчителів (П.Пасіардіс) [221, с. 60]. Оцінка кадрів у сфері освіти слугує цілям підвищення якості самої освіти, що надається навчальними закладами країни. Усвідомлення цього спонукало президента Греції видати Президентський Наказ 140/20-5-1998 «Про атестацію педагогічних кадрів» [235]. Безумовно, що професійна діяльність вчителів оцінюється кожен день незалежно від наказу президента. Оцінювання проводиться учнями, шкільними консультантами, адміністрацією школи, батьками, колегами або іншими громадянами, які певною мірою стосуються педагогічної галузі. З цим пов'язане бажання уряду зробити атестацію вчителів законною, яка буде систематично здійснюватися компетентними органами.

Вчені Греції (Х.Афанасіадіс, П.Пасіардіс) констатують той факт, що необхідність проведення атестації вчителів обумовлюється визначенням рівня досягнення дидактичних цілей в процесі навчання учнів, ефективності використання конкретних методів та прийомів [117;221]. Педагог виступає одним із компонентів навчального процесу і має бути в центрі дослідження. А. Папастаматис зауважує, що ігноруючи оцінювання вчителів, держава і суспільство зменшують значення педагогічних кадрів у процесі формування особистостей молодого покоління [219, с. 37]. В той же час існує думка (І.Ганакас, Д.Мавроскуфіс, М.Млеканіс), що атестування вчителів підлягає реформуванню разом зі всією освітньою системою [128, с. 106].

У сучасному суспільстві, де кожна людина за власним бажанням обирає продукт на конкурентоспроможному економічному ринку, школа і вчителі відповідають за якість освіти, яка б відповідала економічному розвитку країни. При цьому, якщо держава зобов'язує дітей навчатися дев'ять років у школі, то вона має переконати суспільство, що цей час буде використаний з користю для них. За цих умов жодне суспільство не залишить без контролю професійну діяльність вчителя, який виконує одну з найважливіших функцій у країні –

навчання її громадян. Саме тому в Греції акцентується увага на систематичному оцінюванні професіоналізму педагогічних кадрів.

У контексті дослідження вважаємо за доцільне конкретизувати значення терміна «атестація педагогічних кадрів» («оцінювання»). Згідно з Рішенням міністра національної освіти та релігії, атестація педагогічної роботи та педагогічних працівників початкової та середньої освіти – це неперервний процес оцінювання якості наданої освіти учням та міри реалізації її цілей та завдань. Грецькі вчені (П.Папаконстандину, П.Пасіардіс) погоджуються з таким тлумаченням «атестації», але додають, що не слід обмежуватися тільки оцінюванням якості викладання шляхом вивчення результатів навчальної діяльності учнів. Іншими словами, за допомогою атестації не досліджується рівень знань та рівень сформованості навичок та вмінь учнів, а взагалі вивчається зміст професійної діяльності вчителя (його знання, цінності, моделі поведінки) [216; 221].

Дослідженням видів, моделей та способів атестації педагогічної діяльності займається багато грецьких вчених. Вони пропонують різноманітні класифікації видів та способів оцінювання вчителів, серед яких найбільш поширеною є класифікація А.Папастаматиса. Він вважає, що атестація може бути початковою, формуючою та заключною. Формуюча атестація стосується безпосередньо педагогічної діяльності вчителя. Вона здійснюється протягом конкретної програми та забезпечує вчителів інформацією про результативність дидактичного процесу, тим самим формуючи його. Мета початкової атестації полягає у визначенні, діагностиці вихідних положень, тому деякі вчені її ще називають діагностичною. Заключна атестація, як правило, проводиться після завершення певної програми або циклу занять, маючи на меті оцінювання їх результативності та професіоналізму вчителів [219, с. 38].

Вважаємо за доцільне звернутися до класифікації Н.Плессаса, який виділяє внутрішню та зовнішню атестацію. Внутрішню атестацію проводять директори шкіл, шкільні консультанти, начальники управлінь та відомств освіти.

Шкільний консультант складає характеристику вчителя згідно зі своїми спостереженнями, де він описує наукові та дидактичні досягнення вчителя. Зовнішня атестація проводиться Атестаційною кадровою службою [225]. Беручи до уваги Рішення міністра національної освіти та релігії Греції «Про атестацію педагогічної діяльності та педагогічних кадрів» від 1998 року, слід додати, що кожного року у серпні створювалися комісії для оцінювання роботи школи та вчителів, до складу яких входили тільки педагогічні кадри, які не належали до об'єкту атестації [253].

Відомо також, що існує багато способів здійснення атестації (атестація колегами, учнями або іншими громадянами, які мають стосунок до школи). Найбільш відомою є атестація підлеглих начальниками. Вона базується на: а) загальних критеріях (дидактичні здатності, сумлінність, ініціативність вчителя); б) ефективності та результативності викладання. Результати дослідження беруться до уваги при визначенні подальших методів та прийомів у викладацькій діяльності атестованого вчителя для покращення навчального процесу в школі.

А. Хронопулу та К. Яннопулос називають цю модель атестації бюрократичною [270]. В свою чергу Фікаріс І. в 1997 році пропонує демократичну модель оцінювання рівня знань та вмінь учителів. Вчений вважає, що завдяки новій моделі атестації будуть розповсюджені плюралістичні ідеї і погляди, здійснено обмін інформацією щодо вирішення нагальних проблем вчителів на уроках. Основними засадами застосування цієї моделі виступають її реалістичність, використання демократичного діалогу (в тому числі з директором), співпраця та вільне спілкування в педагогічному колективі. При цьому важлива роль віддається Товариству вчителів школи, яке приймає всі доповіді-характеристики вчителів, потім здійснюється обмін думками та пропозиціями з іншими колегами щодо потреб вчителів під час викладання в школі та втілення необхідних ідей в навчальний процес [261, с. 155].

Як зазначає А.Памуктсоглу, освіта Греції постає жертвою у складній ситуації, коли сповільнюється ритм розвитку освітньої галузі у зв'язку з відсутністю стратегічного плану її розвитку та співпраці з представниками освітньої галузі [209, с. 86]. Відомо, що загальні принципи організації атестації педагогічних кадрів були визначені синдикатом вчителів ще у 1993 році. Вони вважали, що положення щодо організації атестації педагогічної діяльності вчителів повинні узгоджуватися на всіх рівнях освітньої структури від школи до Міністерства національної освіти та релігії Греції і у зворотному порядку. Зовсім інший стан подій складався як в 1993, так і в 1997 році, коли були зроблені спроби модернізації процесу оцінювання майстерності вчителів. Як зазначає П.Бабурас, замість очікуваних позитивних змін у бік демократизації, підтримки педагогічної галузі та науки міністерство погіршило становище справ тим, що зосередило свою увагу на застосуванні зовнішньої атестації. Таке реформування зробило процес оцінювання залежним від вищих органів влади і поставило під загрозу принципи рівноправності та співпраці [187].

Зрозуміло, що перед урядом постало питання щодо формулювання нового проекту закону стосовно атестації працівників освіти. Щодо змісту проекту, то необхідно розглядати такі фактори, які впливатимуть на успішність його реалізації. Серед них можна виділити такі:

- ❖ формувати почуття відповідальності вчителів за їх професійну підготовку;
- ❖ сприяти розвитку самопізнання вчителів стосовно їх педагогічних та дидактичних здібностей та здатностей;
- ❖ ліквідувати недоліки в професійній діяльності педагогічних працівників;
- ❖ удосконалювати професійну підготовку вчителів завдяки організації підвищення їх кваліфікації;

- ❖ переконати вчителів у тому, що атестація сприяє покращенню якості викладання, збагачує їх знання про освітню систему країни та викриває міф про роль атестації як «способу покарання» [225].

Пропозиції вчених педагогів були втілені в положеннях нового закону стосовно атестації педагогічних кадрів. Так, Законом №2986/2002 «Про організацію обласних служб початкової та середньої освіти, атестацію педагогічної діяльності та педагогічних кадрів, підвищення кваліфікації вчителів та інші положення» регламентуються дії вчителів, директорів шкіл, шкільних консультантів та інших осіб, які беруть участь в оцінюванні педагогічних кадрів щодо їх ролі та мети в цьому процесі [197].

Мета атестації педагогічних кадрів полягає у:

- ³⁵/₁₇ підтримці вчителів у їх прагненні до самопізнання, до визначення рівня власної педагогічної підготовки, формуванні наукової думки, дидактичних навичок та вмінь;
- ³⁵/₁₇ формуванні чіткої картини щодо результативності роботи вчителів;
- ³⁵/₁₇ спробі вдосконалення методів передачі знань від учителя учням шляхом вивчення їх переконань та ідей;
- ³⁵/₁₇ визначенні недоліків у професійній діяльності вчителів та спробі їх ліквідації;
- ³⁵/₁₇ визнанні ефективності роботи педагогічних кадрів та наданні їм можливості обійняти адміністративні посади;
- ³⁵/₁₇ виділенні змісту підвищення кваліфікації вчителів залежно від їх потреб;
- ³⁵/₁₇ формуванні атмосфери взаємоповаги та довіри в педагогічному колективі.

Згідно з Законом №2986/2002 «Про організацію обласних служб початкової та середньої освіти, атестацію педагогічної діяльності та педагогічних кадрів, підвищення кваліфікації вчителів та інші положення» зрідка пропонується проходити атестацію вчителям початкової та середньої освіти. Переваги

надаються вчителям, яких планують підвищити по службі; педагогам, які планують зайняти адміністративні посади; адміністративним робітникам освітньої галузі; вчителям, які мають бажання атестуватися та іншим педагогічним кадрам, якщо виникає необхідність у проведенні атестації [270, с. 22].

Важливо додати, що в організації атестації та підвищення кваліфікації вчителів беруть участь обласні служби, які є децентралізованими службами міністерства національної освіти та релігії Греції. До них належать:

- обласні управління освітою, які підпорядковуються безпосередньо міністру національної освіти та релігії;
 - управління початкової та середньої освіти номів (округів), які підпорядковуються відповідним обласним управлінням освіти;
 - відомства початкової та середньої освіти є підлеглими відомствам початкової та середньої освіти номів;
 - відомства фізичного виховання та управління професійно-технічної освіти, що відносяться до відомства середньої освіти;
 - обласні центри підвищення кваліфікації також знаходяться у веденні відповідних обласних управлінь освітою;
 - центри діагностики, атестації та підтримки належать до обласного управління освітою;
 - обласні центри підтримки та планування навчання, які підпорядковуються Обласному управлінню освіти;
 - Центри екологічної освіти знаходяться під наглядом Обласного управління освітою;
 - Школи, управління професійної орієнтації, центри інформаційних технологій, що підпорядковані відомству освіти певного ному [197].
- Взагалі педагогічна діяльність школи та зокрема вчителя оцінюється двома компетентними органами: Дослідницьким центром освіти та Педагогічним інститутом. Дослідницький центр освіти контролює

педагогічну діяльність вчителів як на рівні школи, області, так і на національному рівні. Працівники Центру вивчають доповіді про атестацію, підготовлені обласними центрами підтримки та планування (навчання) та власне вчителями шкіл, готують доповіді про атестацію педагогічних кадрів, які направляються до міністра національної освіти та релігії Греції [187].

Педагогічний інститут проводить атестацію діяльності школи та педагогічних кадрів з метою підвищення рівня якості освіти та кваліфікації вчителів. В Педагогічному інституті виділено 70 місць для робітників, які організовують атестацію та підвищення кваліфікації вчителів у межах відкритого нещодавно відділення атестації та підвищення кваліфікації вчителів ПІ. До їх компетенції входить участь у засіданні комісій щодо повторної атестації вчителів, які оскаржили результати нещодавньої атестації, що проводилася їх начальниками та відвідування шкіл для надання допомоги вчителям в їх професійній діяльності [188, с. 681]. Разом ці два освітніх заклади спрямовують зусилля на розвиток та підтримку педагогічної діяльності, використовуючи нові інформаційні та телекомунікаційні технології, сприяють застосуванню інноваційних програм у школах.

Паралельно з Педагогічним інститутом Центр педагогічних досліджень, враховуючи визначені показники якості освіти, формує анкету, яку заповнюватимуть товариства вчителів всієї країни. Це означає, що анкети адаптуються до кожної школи окремо, враховуючи різні критерії оцінювання. Наприклад, по-різному проводиться атестація в спеціальній школі (для дітей з обмеженими можливостями) та в школі, де половина учнів є іноземними громадянами.

Періодичність проходження атестації визначається залежно від стажу роботи вчителя.

³⁵₁₇ Вчителі, які зараховуються до штату, мають атестуватися один раз за перші два роки.

³⁵₁₇ Учителі, які працюють, проходять атестацію кожні три роки, якщо їх стаж роботи складає до 14 років; кожні чотири роки – від 15 до 26 років роботи в школі.

³⁵₁₇ Адміністративні працівники проходять атестацію кожні два роки [197].

Процес атестації педагогічних кадрів має ієрархічний характер, що видно з таблиці 2.2.1

Таблиця 2.2.1

Суб'єкти атестації професійної діяльності вчителя в Греції

Назва посади (педагогічний працівник, який атестується)	Назва посади (педагогічний працівник, який проводить атестацію)
1.Вчитель.	1.Директор школи та шкільний консультант.
2.Директор школи.	2.Начальник відомства або управління освітою
3.Начальник відомства.	3.Начальник управління освітою (щодо адміністративної роботи), начальник відділу наукового та педагогічного керівництва (щодо науково-педагогічної роботи).
4.Директор управління освітою.	4.Обласний директор управління освітою (щодо адміністративної роботи), консультант або його штатний заступник, який визначається за рішенням директора Педагогічного інституту після рекомендації координаційної ради (щодо науково-педагогічної роботи).
5.Шкільний консультант.	5.Директор обласного управління освітою (щодо адміністративної роботи), начальник відділу наукового та педагогічного керівництва (щодо науково-педагогічної діяльності).
6.Начальник відділу наукового та педагогічного керівництва обласного управління освітою	6.Директор обласного управління освітою (щодо адміністративної роботи), консультант Педагогічного інституту, який визначається за рішенням Директора Педагогічного інституту після рекомендації Координаційної ради (щодо науково-педагогічної роботи).

На думку К.Касіматі та В.Яламаса важливо враховувати три рівні, які передують процесу атестації вчителів:

1. *Вибір форми атестації.*

Вибір повинен коливатися між трьома значними категоріями відомих форм атестацій:

³⁵₁₇ Управлінські форми атестації. У цьому випадку особи, які атестують вчителів, є незалежними дослідниками, вірогідність результатів оцінювання базується на їх високому рівні професіоналізму у своїй галузі та незалежності від будь-яких державних установ або осіб (політичної влади, думки вчителя тощо).

³⁵₁₇ Демократичні форми передбачають участь громадськості у процесі атестації вчителів та публічне ознайомлення з її результатами.

³⁵₁₇ Колегіальні форми визначаються як процеси вирішення педагогічних проблем у колективі [157].

2. *Вибір загальних критеріїв атестації.*

³⁵₁₇ відповідність цілей атестації потребам педагогічних кадрів;

³⁵₁₇ результативність методів реалізації цілей;

³⁵₁₇ Використання результатів;

Щодо предмета атестації слід зупинитися на:

³⁵₁₇ дидактичних цілях, які вчитель ставить на уроці;

³⁵₁₇ педагогічних методах, які вчитель використовує для реалізації поставлених цілей;

³⁵₁₇ науковій підготовці вчителя щодо предмета викладання;

³⁵₁₇ поведінці вчителя відносно учнів протягом уроку;

³⁵₁₇ результативності використання дидактичних засобів на уроці.

3. *Вибір методів атестації.*

³⁵₁₇ Спостереження в класі, вивчення письмових робіт учнів, інтерв'ю з учителем та визначення його точки зору щодо власної професійної діяльності;

³⁵₁₇ Бесіда вчителя з представником закладу, що проводить атестацію та визначення майбутніх цілей вчителя [157].

Атестацію вчителів проводить шкільний консультант або директор школи, у якій вони працюють. Оцінювання професійного рівня педагога здійснюється за шкалою

від 0 до 100 балів за різними критеріями (показниками) [219, с. 49]. У процесі атестації шкільний консультант виставляє бали за наявність таких характеристик:

- 1) наукова база та знання загальнонаукових категорій;
- 2) наукова діяльність (навчання, підвищення кваліфікації, публікації тощо);
- 3) планування та структура навчального процесу (наприклад, планування навчального процесу на основі аналітичної програми на тривалий або короткий термін, зв'язок набутих знань з соціальною реальністю);
- 4) гнучкість у викладацькій діяльності (впровадження різноманітних дидактичних методів, використання дидактичного матеріалу відповідно до цілей уроку);
- 5) використання часу та засобів навчання на уроці;
- 6) застосування педагогічних інновацій – участь в пілотних програмах;
- 7) правильне управління та використання педагогічної діяльності (різноманітна, якісна діяльність, спрямована на творчість та критичне мислення учителя);
- 8) якість навчання (активність учнів в навчальній діяльності, діалог та співпраця вчитель-учень, підтримка відповідальності та самостійності учнів у процесі навчання, впровадження колективної праці-співпраці, педагогічно обґрунтовані способи подолання проблем у навчанні учнів);
- 9) педагогічний клімат у класі (характерні риси відносин вчитель-учень, атмосфера навчання-соціалізації учнів);
- 10) оцінювання учнів (використання різних методів оцінювання згідно з педагогічними дослідженнями, діалог вчителя з учнями щодо результатів оцінювання та їх використання в подальшій навчальній діяльності).

Кожний з вищеназваних критеріїв оцінюється від 0 до 100 балів і виводиться середній бал від загальної суми.

Процес атестації потребує від шкільного консультанта неодноразової присутності на уроках учителя, який атестується (не менше трьох разів на рік), уважно спостерігати за навчальним процесом для того, щоб отримати більш вірогідні результати та запропонувати способи покращення педагогічної діяльності. У разі, якщо консультант співпрацював з учителем менше ніж 6 місяців і один день, він не має права готувати доповідь щодо його атестації [194, с. 90].

Директор школи також має право проводити атестацію. Він оцінює педагогічні, організаційні та професійні здатності та здібності педагога за такими критеріями:

- 1 ініціативність (планування та організація навчальних заходів в школі. Використання існуючого наочного матеріалу);
- 2 педагогічна поведінка вчителя (стабільність та послідовність поведінки вчителя при спілкуванні з учнями, відсутність елементів деспотичної або занадто покровительської поведінки, формування в учнів бажання участі в шкільному житті);
- 3 співпраця вчителя з учнями та їх батьками.

Враховується також послідовність та відповідальність вчителя в процесі його професійної діяльності [261, с. 152].

Цікаво, що кожен учасник атестації має право впродовж місяця оскаржити результати процесу оцінювання та висунути вимоги щодо внесення певних змін у доповідь про атестацію або прохання заново атестуватися. Для розгляду скарг створюються спеціальні комісії. Одна комісія працює на базі обласного управління освітою у складі заступника директора педагогічного інституту, двох директорів управління освітою для розгляду питань щодо атестації вчителів та директорів шкіл. Інша комісія, членами якої можуть бути консультант Педагогічного інституту та два заступники, розміщується в Педагогічному інституті та працює зі справами про атестацію директорів управлінь освітою та начальників відомств освіти, шкільних консультантів та начальників відділів науково-педагогічного керівництва обласного управління освіти [197].

Отже, новий закон передбачає формування сучасної концепції атестації педагогічних кадрів, яка базується на принципах відповідальності та демократичності. Відповідно до пропозицій грецьких учених (К.Касіматі, В.Яламаса, А.Памуктсоглу тощо) атестація вчителів згідно з Законом № 2986/2002 характеризується впровадженням таких інновацій, як: введення показників якості професійної діяльності вчителів у школі та на національному рівні (Центр педагогічних досліджень), визначення складників атестації, ліквідація недоліків у професійній діяльності вчителів завдяки підвищенню їх кваліфікації, що проводиться Педагогічним інститутом; встановлення співпраці між Центром педагогічних досліджень та Педагогічним інститутом [187].

В умовах нових перетворень в освітній галузі назріла необхідність визначити рівень задоволеності вчителів цими змінами. У цьому контексті викликає інтерес

дослідження К.Касіматі та В.Яламаса, які вивчали думки педагогічних кадрів різних шкіл щодо системи атестації вчителів у країні. У дослідженні взяли участь 34 школи, вчителі яких відповідали на питання анкет. Згідно з результатами дослідження переважна більшість вчителів визнала атестацію необхідним компонентом у структурі системи післядипломної педагогічної освіти. Процес оцінювання сприймається ними як спосіб поповнення та покращення знань, як елемент професійного та соціального розвитку вчителя.

Негативний відгук система атестації отримала через те, що деякі вчителі недовірко поставилися до способів виокремлення більш гідних серед педагогів та незадоволені тим, що оцінюються їх наукові та дидактичні здібності та здатності. На їх думку, учитель кожен день, під час проведення уроків оцінює сам себе, а організація атестації лише приводить до конфліктних ситуацій в педагогічному колективі школи [157].

Таким чином, можемо стверджувати, що реформування системи атестації педагогічних кадрів Греції потребує подальшого вдосконалення та теоретичного обґрунтування.

Аналіз дослідницького матеріалу свідчить про те, що концепція атестації професійної діяльності вчителя заснована на принципі-аксіомі, який наголошує на необхідності поступового переходу атестації до підвищення кваліфікації вчителів. Так, І.Нерандзис акцентує увагу на тому, що саме шкільний консультант має відповідальність за здійснення такого перетворення. Реалізуючи одночасно дві функції як інспектора та радника вчителів, він повинен проводити діагностику майстерності вчителів та виокремлювати ті компоненти, які потрібно удосконалювати. Шкільний консультант повинен знати що відбувається в школі та в класі, адже без такої інформації неможливо змінити та покращити навчальний процес [194, с.89-90]. Отже, найважливішим завданням шкільного радника є виділення проблем та дидактичних потреб, які постають у процесі атестації професійної діяльності вчителя, і перевтілення їх в цілі підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Реалізація завдання здійснюється в три етапи.

1. Підготовка до відвідування школи та заняття, відвідування заняття та спостереження шкільного консультанта.

При підготовці до відвідування уроку вчителя, який атестується, шкільний консультант має заздалегідь ознайомитися з усім педагогічним складом школи, її директором, представниками від батьківського комітету. Крім того, він має бути проінформованим про місце знаходження, матеріально-технічну базу та умови роботи вчителів тих шкіл, які знаходяться в районі під його контролем; співпрацювати з начальником управління та відомства відповідного ному та діму. Шкільний консультант досить часто зустрічається з учителем, який проходить атестацію, з метою встановлення особистісного контакту та відносин довіри для плідної роботи з ним. Про свої візити він сповіщає за декілька днів раніше. Необхідною умовою постає також бесіда шкільного консультанта з учителем до уроку (ознайомлення вчителя з критеріями оцінювання) та після, співпраця з іншими педагогічними та адміністративними працівниками школи [261, с. 156].

Під час своєї присутності на занятті шкільний консультант спостерігає за ходом уроку без втручання у навчальний процес. Вже після уроку він аналізує з учителем всі етапи уроку та обмінюються думками щодо вдосконалення професійної діяльності вчителя. Якщо визначена проблема стосується не тільки одного вчителя, а майже всього колективу, вона обговорюється колегіально із залученням до дискусії інших консультантів.

2. Визначення проблеми.

Проблеми у викладацькій діяльності шкільний консультант визначає згідно з двома параметрами.

- Визначення критеріїв оцінювання викладацької діяльності вчителя.

Упродовж спостереження шкільним консультантом дій вчителя на уроці він оцінює:

- 1) соціальну та емоційну поведінку вчителя;
- 2) спілкування з учнями;
- 3) поведінку учнів, рівень їх знань та рівень активності на уроці;
- 4) знання предмета вчителем, планування навчального процесу (дидактичні цілі, завдання, зміст та рівень реалізації педагогічних технологій у процесі навчання, підведення підсумків);
- 5) педагогічні здібності вчителя;

б) використання підручників та інших засобів навчання, застосування методів особистісно-орієнтованого навчання.

- Визначення джерела отримання інформації.

Джерелом отримання інформації може бути індивідуальна або колективна діагностика [194, с. 92].

Індивідуальна діагностика професіоналізму вчителя проводиться на основі спеціальних інформаційних пакетів (гр. *σχέδιο πληροφοριακών στοιχείων*), тобто системи критеріїв оцінювання, які можуть доповнюватися залежно від ситуації. Слід, однак, зазначити, що таким чином шкільний консультант не оцінює майстерність вчителя, не засуджує його дії, але об'єктивно визначає сильні та слабкі сторони в його професійній діяльності [184, с. 63].

Інформаційний пакет шкільного консультанта складається з двох частин. Перша частина містить інформацію про школу (матеріально-технічна база, кількість класів, план роботи школи на початку року, план проведення уроків певного вчителя тощо), клас (соціальний стан учнів, їх кількість, стать), вчителя (навчання, досвід роботи в освітній галузі, особливі можливості та інтереси, співпраця з колегами, батьками учнів, спільнотою).

Друга, аналітична частина інформаційного пакету, що заповнюється шкільним консультантом після спостереження за навчальним процесом на уроці вчителя, визначається як новий метод атестації педагогічних кадрів. Цей метод обумовлюється виділенням форм дидактичної поведінки вчителя та основних об'єктів спостереження за навчальним процесом. У першому випадку (форми дидактичної поведінки вчителя) увага зосереджується на ознаках поведінки вчителя, що визначають його можливості, а саме методи викладання, організація класу та спілкування з учнями. У другому випадку (об'єкти спостереження) вивчається продукт викладацької діяльності. Іншими словами, акцентується увага на кінцевих результатах процесу викладання, тобто на покращенні знань учнів або змін у їх поведінці, що відбувається під впливом учителя [217]. Розглянемо більш детально форми дидактичної поведінки вчителя.

Існують шість «стилів» поведінки вчителя.

- 1) Послідовний. Учитель, який має чіткі цілі уроку, високий рівень організованості та підготовки. Знає, що потрібно робити в процесі навчання для досягнення своїх цілей.

- 2) Дружній. Такий учитель завжди створює теплу, дружню атмосферу на уроці, визнаючи індивідуальні відмінності між учнями. Він бачить у своїх учнях групу дітей, які гідні любові та турботи. Сприймає конфлікти з учнями дружньо, без погроз.
- 3) Комунікабельний. Це тип учителя, який використовує різні способи спілкування з учнями, щоб спонукати їх досягти вершин людської думки та пізнання. Спілкується з учнями мовою, яку вони добре розуміють, дає та отримує інформацію. Він уважно заслуховує відповіді учнів. Допомагає дітям знаходити в собі позитивні риси характеру.
- 4) Ентузіаст. Педагог демонструє інтерес до розробок дидактичного матеріалу та нових методів навчання. Уникає нудних, нецікавих форм роботи на уроці та диференціює діяльність дітей у процесі навчання. Він з повагою ставиться до інтересів учнів.
- 5) Прибічник особистісно-орієнтованого навчання. Вчитель диференціює свою педагогічну діяльність залежно від індивідуальних особливостей його учнів. На уроці він використовує індивідуалізовані матеріали, його учні вільно розпоряджаються часом, який їм потрібен для засвоєння нової теми.
- 6) Здатний використовувати сучасні технології навчання. Вчитель пропонує учням можливість пізнання світу за допомогою сучасних технічних засобів навчання [162].

Звернемося до визначення об'єктів спостереження навчального процесу в школі відповідно до критеріїв спостереження на уроці.

Об'єкт 1. Техніка викладання.

1. Учитель надає учням можливість активно брати участь у навчальному процесі, змінюючи види діяльності, залучаючи їх до дій та адаптуючи методи викладання до рівня знань та розвитку дітей. _
2. Учитель намагається співвіднести інтереси учнів зі змістом уроку, тим самим стимулюючи їх навчальну діяльність.
3. Вчитель оцінює учнів. Під час навчання учитель оцінює відповіді учнів, запитуючи окремо кожного з них, схвалює хороші відповіді та виправляє неправильні [221, с. 23 - 28].

Об'єкт 2. Хід уроку.

1. Учитель викладає матеріал на уроці, пов'язуючи його з попередніми та наступними темами, надає учням можливості поглиблювати знання та розвивати критичне мислення.
2. Учитель використовує ефективні засоби усного та писемного мовлення.
3. Учитель максимально результативно використовує час на уроці, підтримуючи активну діяльність учнів протягом усього уроку.

Об'єкт 3. Організація та управління класом.

1. Вчитель готує матеріально-технічні засоби навчання та спостерігає за готовністю учнів до уроку.
2. Вчитель регулює поведінку учнів, застосовує правила поведінки справедливо.

Об'єкт 4. Атмосфера в класі.

1. Вчитель підтримує в класі теплу та приємну атмосферу взаємоповаги, уникаючи саркастичного тону та негативних відгуків під час відповідей учнів.

Об'єкт 5. Професійний розвиток та відповідальність.

1. Учитель планує, організовує та бере участь у різних заходах, присвячених підвищенню його професіоналізму. Отримує інформацію щодо інновацій у дидактиці.
2. Учитель спілкується з батьками учнів за своєю ініціативою, інформуючи їх про рівень успішності у навчанні їх дітей.
3. Учитель оцінює досягнення учнів та веде записи щодо навчальних успіхів дітей [162].

Таким чином, використовуючи інформаційний пакет та беручи до уваги вищеназвані критерії оцінювання роботи вчителів, шкільний консультант проводить діагностику їх професіоналізму та виокремлює позитивні та негативні характеристики учителів, щоб удосконалити знання та вміння педагогічних кадрів.

3. Перетворення визначених проблем на цілі підвищення кваліфікації вчителів.

Після відвідування занять учителя, який проходить атестацію, шкільний консультант обговорює з ним всі недоліки уроку та разом вони складають план удосконалення майстерності педагога. Тому підвищення кваліфікації педагогічних кадрів організовується таким чином, щоб учителі могли поповнити свої знання, удосконалити практичні навички та набути певних правил поведінки з учнями.

Г.Ксанфаку пропонує такі способи реалізації програми підвищення кваліфікації вчителів: проведення дослідження, лекції з семінарами, семінар-лабораторія, рольові ігри, відеосеанс з метою самооцінювання, складання бібліографії за темою дослідження, каталог дидактичних методів, взаємне спостереження вчителями за уроками один одного [200].

На підставі отриманих даних можемо зробити висновок про те, що в Греції здійснюється систематична атестація педагогічних працівників. Найбільш відомими класифікаціями видів атестації можна вважати три:

- 1) зовнішня та внутрішня атестація (Н.Плессас);
- 2) початкова, формуюча, заключна атестація (А.Папастаматис).
- 3) атестація посадовими особами вищої категорії, учнями, батьками, колегами (І.Нерандзис).

Система атестації в Греції є децентралізованою, організація процесу оцінювання майстерності педагогічних кадрів здійснюється різними інститутами освіти та державними установами (Педагогічний інститут, Центр педагогічних досліджень, управління та відомства освіти номів та дімів, школи). Діяльність цих інститутів регламентується державними законами, президентськими наказами та рішеннями міністра національної освіти та релігії Греції. Атестація вчителів тісно пов'язана з організацією подальшого підвищення їх кваліфікації. Важливу роль при цьому відіграє шкільний консультант, який безпосередньо проводить спостереження за професійною діяльністю вчителя, разом з ним аналізує позитивні та негативні моменти уроків і окреслює коло проблем, для вирішення яких вчитель має пройти курси підвищення кваліфікації.

2.3. Організаційні форми післядипломної педагогічної освіти в Греції

У процесі навчання у вищому навчальному закладі знання, здобуті педагогом з психології, педагогіки й інших навчальних дисциплін з часом застарівають, вимагають оновлення, не включають всього того, що може знадобитися вчителю на практиці. У зв'язку з цим педагогу необхідно підвищувати свою кваліфікацію, удосконалювати знання щодо актуальних

проблем виховання й навчання учнів. Для задоволення професійних потреб педагогічних працівників Міністерство національної освіти та релігії Греції пропонує низку заходів (курси, семінари, програми підвищення кваліфікації). Зміст програм, методи, прийоми та засоби навчання на курсах підвищення кваліфікації зафіксовані в освітньому законодавстві країни. Їх реалізація здійснюється в різних закладах освіти.

Стаття 29 Закону № 1566/85 визначає основними навчальними закладами, де проводиться підвищення кваліфікації та перепідготовка педагогічних кадрів, Педагогічний інститут та обласні центри підвищення кваліфікації (ОЦПК) для вчителів початкової та середньої освіти [196].

Як зазначає С.Бузакіс, реформування діяльності ОЦПК представляє собою довгий, заплутаний процес [207, с. 103]. Реформа була запропонована урядом в 1981 році, прийнята у 1985 році та введена в дію вперше в 1992 році. За словами Г. Мавройоргоса, протягом усього цього періоду три рази спостерігалися зміни в освітньому законодавстві стосовно функціонування ОЦПК, оприлюднено три проекти президентських наказів та підписано два з них. Розглянемо зміни в діяльності ОЦПК за період сучасного становлення Греції, що вплинули на загальний розвиток системи післядипломної педагогічної освіти в країні.

ОЦПК розміщуються у великих містах країни, але можуть відкриватися філіали центрів у невеликих населених пунктах. Це дозволяє педагогічним кадрам заощаджувати кошти та не залишати свої родини на тривалий час підвищення кваліфікації.

Відповідальність за роботу ОЦПК несе комісія, що складається з членів шкільних рад області та викладачів ОЦПК. Директором ОЦПК виступає шкільний консультант, якого призначає на посаду міністр національної освіти та релігії. Протягом двох років він керує центром, іноді термін його перебування на посаді може поновлюватися. В ОЦПК заняття з підвищення кваліфікації учителів ведуть науковці, члени професорсько-викладацького

складу ВНЗ, інші педагогічні кадри та державні службовці, які володіють необхідними науковими та викладацькими вміннями. Їх призначає адміністративна комісія ОЦПК.

Тривалість курсів підвищення кваліфікації, навчальні програми, склад адміністративних комісій ОЦПК та їх обов'язки встановлюються президентським наказом після внесення пропозиції міністром національної освіти та релігії. Одночасно рішенням міністра визначається кількість та спосіб відбору педагогічних кадрів, яким пропонується оновити свої знання в ОЦПК. Отже, згідно з Законом 1566/86 міністру національної освіти та релігії відводиться головна роль у регулюванні роботи ОЦПК [171, с. 320].

Закон № 1824/88 вніс корективи в організацію та функціонування ОЦПК, який представляв собою юридичну особу з адміністративною та економічною незалежністю. Управління центром здійснювала адміністративна рада (раніше адміністративна комісія) і мала такий склад: 1) директор, який обіймав посаду професора на педагогічному відділенні ВНЗ і призначався рішенням міністра національної освіти та релігії. Порівняно із положеннями закону № 1566/85, що дозволяли директору ОЦПК бути шкільним консультантом, нова реформа ставила перед керівником вимогу не тільки працювати у ВНЗ, але й обов'язково викладати дисципліни педагогічного циклу, що дозволяло директору виділяти актуальні педагогічні проблеми, орієнтуватися у вимогах сучасного суспільства до вчителів та викладачів початкової та середньої освіти; 2) два шкільні консультанти, які мали відношення відповідно до початкової та середньої освіти; 3) два викладачі, які визначалися районними організаціями викладачів середньої освіти.

Згідно з Законом № 1824/88 виникають нові форми підвищення кваліфікації вчителів. Так, щорічне підвищення кваліфікації вчителів зі стажем роботи 5 років було замінено на періодичне підвищення кваліфікації, яке проводилося кожні 4 – 6 років. Замість періодичного підвищення кваліфікації, яке встановив Закон №1566/85, пропонувалися спеціальні довготривалі програми.

Важливо додати, що суттєві зміни позначилися й на установах післядипломної освіти. З цього моменту Педагогічний інститут припиняє виконувати таку функцію, а його місце займають: школи, вищі навчальні заклади, технологічні заклади освіти, семінари педагогічних кадрів професійно-технічної освіти.

У 1992 році було прийнято новий Закон № 2009/92 «Про національну систему професійної підготовки», в якому знову зміни стосуються ОЦПК та його адміністративної ради, що отримала нову назву – координаційна рада. Членів ради (голову, двох заступників голови і двох проєдставників викладацького складу), як і раніше, призначав міністр освіти. У свою чергу викладачів ОЦПК обирала координаційна рада й узгоджувала це з Міністерством освіти. Хоча згідно з законом 1988 року викладацький склад ОЦПК залежав тільки від адміністративної комісії [123, с. 485].

Зважаючи на викладене вище, можна стверджувати, що Міністерство національної освіти та релігії намагалося повністю підпорядкувати собі роботу ОЦПК. Таке прагнення з боку урядовців не було випадковим. Воно відображало їх політичний інтерес та спробу тотального контролю над інститутом післядипломної освіти, тому що базова педагогічна освіта повністю контролювалася вищими навчальними закладами.

Закон № 2009/92 виділяє дві основні форми підвищення кваліфікації: обов'язкову та добровільну. Добровільне підвищення кваліфікації поділяється на:

- підвищення кваліфікації педагогічних та адміністративних кадрів після вступних іспитів на спеціальні курси;
- короткочасне підвищення кваліфікації у ВНЗ;
- перепідготовка вчителів з отриманням наукового ступеня;
- спеціальне підвищення кваліфікації для вчителів, що мешкають у віддалених районах Греції [191, с. 707].

На сьогодні особлива увага приділяється організації обов'язкового підвищення кваліфікації в ОЦПК, а саме:

- пропедевтичному підвищенню кваліфікації претендентів на посаду вчителів початкової та середньої освіти ;
- періодичному підвищенню кваліфікації для штатних педагогічних кадрів початкової та середньої освіти;
- спеціальним програмам підвищення кваліфікації [165, с. 54].

Міністерством національної освіти та релігії Греції встановлено спеціальну процедуру зарахування педагогічних кадрів на семінари *пропедевтичного (підготовчого) підвищення кваліфікації*. Рішенням міністра освіти визначається кількість вчителів початкової та середньої освіти залежно від їх спеціальності, які будуть брати участь у семінарах. Щорічно до кінця червня вчителів сповіщають через засоби масової інформації про кількість вільних місць, виділених ОЦПК. Для проходження підвищення кваліфікації кандидати повинні впродовж 15 днів після оголошення подати офіційну заяву до районного управління кадрами початкової або середньої ланки освіти при Міністерстві національної освіти та релігії Греції для того, щоб там склали списки претендентів на навчання. У заяві важливо вказати ОЦПК, якому вчитель віддає перевагу. Готові списки кандидатів розглядаються міністром освіти та оголошуються в кожному ОЦПК. Вчителі, прізвища яких наявні в цих списках, повинні з'явитися у призначений для них центр підвищення кваліфікації не пізніше 1 вересня поточного року без попереднього повідомлення. У разі виникнення поважних обставин, через які вчитель не може відвідувати заняття, він стає першим у списках кандидатів на навчання наступного разу [172, с. 93 - 94].

Навчальна програма підготовчого підвищення кваліфікації вчителів початкової та середньої загальної або професійно-технічної освіти складається з основних трьох розділів, які у свою чергу мають декілька підрозділів з переліком психолого-педагогічних та методичних тем і годин, відведених на їх

викладання залежно від ступеню освіти (початкова або середня). Доречно зазначити, що кількісний та якісний склад програм, встановлений Президентським наказом №250/1992 «Організація обов'язкового підвищення кваліфікації педагогічних працівників та функціонування обласних центрів підвищення кваліфікації» з часом змінювався, пропонувалися нові тематичні цикли відповідно до соціальних та політичних перетворень у суспільстві. Зважаючи на цей факт, визначимо основні тематичні цикли та кількість годин для підвищення кваліфікації вчителів згідно з встановленими законодавством параметрами [191, с. 717].

Перший розділ програми, який має назву «Дисципліни загального циклу», включає в себе 4 підрозділи: педагогічна теорія та практика; структура та функціонування освітньої системи; сучасне суспільство та освіта; психолого-педагогічні засади викладання.

Підрозділ «Педагогічна теорія та практика» дозволяє педагогам ознайомитися з основами педагогічної теорії, роллю школи у суспільстві та її функціонуванням як освітнього інституту, тобто розкривається зміст таких понять, як педагогічні працівники, освітні цілі та завдання, педагогічний процес, педагогічний клімат, покликання сучасного педагога. Крім того, надається увага вивченню факторів, які впливають на роботу школи.

У підрозділі «Структура та функціонування освітньої системи» акцент робиться на вивченні:

- рівнів освітньої системи (нормативне підґрунтя);
- цілей та завдань шкіл різних рівнів та типів;
- функціонуванні та управлінні школою (законодавчі акти, накази щодо роботи директора, заступника директора, колективу викладачів, учнівських товариств, товариства батьків);
- освітніх установ, які контролюють діяльність школи: освітні комісії (окружні, районні, державні), шкільні ради та шкільні комісії;

- забезпеченні науково-педагогічної підготовки вчителів (Педагогічний інститут, шкільні консультанти, курси підвищення кваліфікації);
- організації роботи шкіл з невеликою кількістю учнів.

Загальна кількість годин, яка відводиться на опрацювання даних двох циклів, становить 24 години для вчителів початкової освіти та 22 години для викладачів середньої освіти.

Згідно з вимогами сучасності до освітнього процесу та вчителя зокрема, до підрозділу «Сучасне суспільство та освіта» (16 годин – для вчителів початкової освіти та 18 годин – для викладачів середньої освіти) входять дисципліни, вивчення яких зумовлено потребами суспільства: екологічна освіта, інтеграція освіти у європейське співтовариство, гігієна, профорієнтаційна робота (для вчителів середнього ступеня навчання) [191, с. 721 - 723].

У підрозділі «Психолого-педагогічні засади викладання» (70 годин – для вчителів початкової освіти, 60 годин – для вчителів середньої освіти) розглядаються такі питання:

- психологічні проблеми дітей молодшого шкільного віку (юнаків відповідно для вчителів середньої школи). Причини виникнення труднощів у спілкуванні з дітьми, їх негативний вплив на атмосферу в класі, способи боротьби з ними;
- підлітки: фізіологічні зміни та психологічні реакції;
- організація навчальної діяльності: характеристика шкільного класу, міжособистісні відносини, індивідуальні особливості учнів, шкільне життя;
- методологія навчання (включена до навчального плану тільки вчителів початкової школи):

а) завдання, зміст навчання, дидактичний матеріал, оцінювання викладання. Планування навчального процесу згідно з аналітичною частиною навчальної програми. Структура програм, підручники. Складання плану уроку. Умови,

що впливають на процес навчання: психологічні, педагогічні, соціальні та нормативні;

б) оцінювання учнів: психологічні, педагогічні та соціальні основи оцінювання, форми, способи оцінювання в початковій школі;

в) спостереження за дітьми дошкільного віку та контроль за діяльністю дитячих садків;

- основи виховання дітей з обмеженими функціональними можливостями.

II. Методика навчання спеціальних дисциплін (100 годин).

Визначена категорія дисциплін розрахована на вчителів початкової школи та вихователів. Отже, основними темами занять з підвищення кваліфікації вчителів є такі:

- методи навчання, сучасні технологічні засоби навчання та навчальний процес;
- мова (новогрецька), іноземна мова;
- математика, фізика, історія, релігія, естетичне та фізичне виховання, географія, дослідження навколишнього середовища, соціальне та політичне виховання, види позакласної роботи в школі.

Вихователі поповнюють свої знання протягом 100 годин за такими темами:

- методика виховання дітей дошкільного віку;
- виховання та психічний розвиток дошкільників;
- соціальне, естетичне, моральне та релігійне виховання дошкільників;
- виховання і інтелектуальний розвиток дитини;
- виготовлення та використання дидактичного матеріалу.

Другий розділ програми вчителів середньої освіти має назву “Дисципліни за спеціалізацією” (114 годин). Складається з трьох підрозділів:

1. Дидактика.

На заняттях, присвячених цій темі розглядаються основні дидактичні принципи уроку, методи та моделі навчання; планування, умови проведення та оцінювання уроку; оцінювання досягнень учнів в процесі навчання.

2. Аналітична частина навчальної програми. Підручники.

Майбутні вчителі ознайомлюються з:

- метою навчання дисципліни;
- визначенням місця конкретного предмета в системі освіти;
- аналітичною частиною програми дисципліни в кожному класі гімназії та ліцею;
- підручниками, які застосовуються для навчання певної дисципліни у всіх класах гімназії та ліцею.

3. Наочні засоби навчання.

Мету занять цього підрозділу можна визначити як інформування вчителів щодо значення, видів та використання засобів наочності на уроках; організації лабораторних занять із застосуванням різних видів наочності; використання комп'ютера в навчальному процесі [165].

III. Практика, на яку відводиться 90 годин для вчителів початкової освіти та 96 годин для вчителів середньої школи.

Метою педагогічної практики є ознайомлення майбутніх вчителів із життям у школі та навчальним процесом, ознайомлення з організацією роботи школи, методами спостереження за викладацькою діяльністю та її оцінювання, тренування у складанні плану уроку, його організації, тренування у використанні сучасних методів навчання на уроці. Крім цього, педагогічна практика повинна сприяти розвитку всіх компонентів професійної структури особистості педагога. Як відомо, педагогічна практика характеризується своєю комплексністю. Під час практичної діяльності у вчителів інтегруються та синтезуються всі знання про вчителя та учня, навчально-виховний процес, об'єднуються спеціальні, методичні та психолого-педагогічні знання та вміння.

Педагогічна практика вчителів різних рівнів навчання має декілька етапів.

1. Спостереження за роботою вчителя у класі та тренування у використанні різних методів спостереження й оцінювання результативності його діяльності.

2. Перегляд на відеокasetі зразкового уроку та проведення його аналізу після перегляду.
3. Складання вчителем плану уроків.
4. Проведення уроку педагогом, який проходить підвищення кваліфікації.
5. Робота в навчальній лабораторії, тобто підготовка та презентація уроків вчителями, аналіз їх досягнень, обмін думками тощо.

Слід зазначити, що для викладачів гімназій та ліцеїв у програму з практики додаються ще декілька пунктів:

- складання планів уроків для всіх класів гімназій та ліцеїв;
- тренування у використанні наочних засобів навчання: презентація уроку за допомогою відеоматеріалу або комп'ютерних технологій;
- тренування у виборі тем для іспитів;
- тренування в оцінюванні письмових робіт учнів [191, с. 730 - 731].

Кожний з шістнадцяти діючих ОЦПК країни планує проведення підвищення кваліфікації на основі визначених циклів дисциплін. Характерно, що в умовах постійного розвитку суспільства змінюється зміст навчальних програм курсів підвищення кваліфікації вчителів. Так, наприклад, другий Обласний центр підвищення кваліфікації (м.Афіни) у 2008 – 2009 навчальному році пропонує педагогічним кадрам низку предметів, спрямованих на усвідомлення необхідності врахування у навчанні принципів полікультурності, міжкультурної освіти, демократичності. У навчальних програмах червоною лінією проходить концепція неперервного навчання та визначення компонентів професіоналізму вчителів. Значне місце відводиться використанню новітніх інформаційних технологій, інших технічних засобів навчання під час роботи в класі, інноваційним формам організації навчального процесу. Особлива увага надається вивченню способів оцінювання учнів, професійної діяльності вчителя та навчального матеріалу [115].

Слід зауважити, що навчальна програма підготовчого підвищення кваліфікації реалізується у три етапи:

1. Відвідування теоретичних курсів та педагогічної лабораторії, де наводяться приклади ходу навчального процесу на рівні віртуального спілкування або в аудиторії (60).
2. Планування та здійснення навчальної діяльності (35 годин).
3. Обговорення проблем, які виникли у вчителів під час практичного застосування їх знань в школі (5 годин) [254].

У порівнянні з навчальною програмою 1992 року можна зазначити, що кількість годин в програмі 2008 року зменшилася. В той же час суттєві зміни спостерігаються в змісті самої програми, що відображається у введенні нових тем для обговорення в процесі підвищення кваліфікації новопризначених вчителів.

Таким чином, підготовче підвищення кваліфікації, по-перше, спрямоване на поповнення знань вчителів початкової школи та вихователів дитячих садків, набутих протягом навчання на педагогічних відділеннях вищих навчальних закладів та практичну підготовку педагогів до викладання, ближче знайомство з проблемами школи та колективу учнів й вчителів. По-друге, дана форма підвищення кваліфікації забезпечує середні заклади освіти (гімназії, ліцеї, професійно-технічні коледжі та інші навчальні заклади) викладачами, підготовленими до професійної діяльності. Особливо слід наголосити на тому, що вони не набули знань з психолого-педагогічних дисциплін впродовж чотирьох років навчання в університеті, а здобули їх на семінарах підвищення кваліфікації разом з навичками практичного викладання навчальних дисциплін згідно з вимогами школи.

Обов'язковим для відвідування педагогічними працівниками є *періодичне підвищення кваліфікації*, що також проводиться в ОЦПК. Воно рекомендовано для вчителів початкової та середньої освіти, робочий стаж яких складає від 5 до 25 років. На основі рішення міністра освіти до кінця квітня поточного року стає відомим кількість педагогічних працівників, які будуть оновлювати знання в

рамках цієї програми. Вони розподіляються за групами залежно від ступеня навчання та їх спеціалізації [177, с. 23].

Відбір претендентів на навчання здійснюється на основі списків, складених обласними управліннями початкової та середньої освіти. При цьому враховуються такі суб'єктивні та об'єктивні фактори, як: наявна необхідність вчителя підвищити кваліфікацію, його вік та стаж роботи, потреби школи тощо. Готові списки, підписані начальником управління, відправляються в ОЦПК.

Заняття з підвищення кваліфікації базуються на навчальній програмі для вчителів початкової та середньої освіти. Зміст програми фактично збігається з програмою семінарів підготовчого підвищення кваліфікації, але на опрацювання тих самих тем відводиться інша кількість годин. Максимальна кількість годин для вчителів початкової та середньої ланок освіти наведена в таблиці, поданій нижче [191, с. 729 - 731]

Таблиця 2.3.1

Навчальні програми підготовчих курсів підвищення кваліфікації вчителів початкової та середньої ланки освіти в ОЦПК

№	Зміст програми	Години Вчителі початкової школи	Години Вчителі середньої школи
1.	Дисципліни загального циклу		
	Педагогічна теорія та практика. Структура та функціонування освітньої системи.	18	16
	Проблеми сучасного суспільства та освіта.	17	20
	Педагогічні та психологічні дисципліни.	50	40
	Педагогічне дослідження	10	10
2.	Методика навчання	130	125
3.	Практика	50	64
	Всього	275	275

Отже, враховуючи наведені кількісні дані можна припустити, що незважаючи на однакову загальну суму годин, відведених на навчання, при підвищенні кваліфікації вчителів початкової та середньої освіти враховується специфіка професійної діяльності вчителів різних рівнів навчання. Так,

зважаючи на те, що педагоги початкової освіти під час базової підготовки отримали більше можливостей практичного застосування своїх знань, в програмі підвищення їх кваліфікації визначається менша кількість годин на проходження педагогічної практики порівняно з вчителями середньої школи.

Важливо додати, що педагогічна практика, передбачена програмами початкового та періодичного підвищення кваліфікації, організовується в експериментальних школах, які працюють при ОЦПК та вищих навчальних закладах, або в інших школах, що визначає міністр національної освіти та релігії [123, с. 487].

У період навчання педагогічні працівники оцінюються їх викладачами за такими критеріями:

- активна участь в усіх запланованих програмами заходах;
 - успішність підготовки, організації та проведення занять на педагогічній практиці;
 - індивідуальні та колективні роботи;
 - успішність складання письмових іспитів (написання твору або тесту)
- [191, с.731].

Оцінювання досягнень вчителів здійснюється за десятибальною шкалою, а результат заноситься у посвідчення, яке кожний вчитель отримує після завершення підвищення кваліфікації.

Підвищити свою кваліфікацію вчителі також зобов'язані на *спеціальних програмах*, які проводяться як в ОЦПК, так і в інших закладах освіти. Міністр національної освіти та релігії, враховуючи думку адміністрації Педагогічного інституту, визначає: цілі програми; загальну кількість навчальних годин; об'єкти навчання; кількість педагогів, рекомендованих для участі в програмі; процес відбору та запрошення вчителів на навчання; обов'язки вчителів; спосіб оцінювання знань, набутих упродовж відвідування програми та інше [172, с. 102].

Додамо, що організація спеціальних програм прямо пов'язана з проведенням реформування освітньої системи Греції, змінами в шкільних програмах, уведенням нових навчальних дисциплін, сучасних методів навчання та підручників.

Основні завдання спеціальної програми полягають у засвоєнні вчителем змісту нових програм, підручників, методичних посібників; ознайомленні педагогів з новими положеннями педагогічної науки, педагогічної психології, методами викладання свого предмета; вивченні і впровадженні в практику передового досвіду шкіл країни, методичних рекомендацій міністерства національної освіти та релігії Греції [127].

По завершенні програми вчителі отримують посвідчення про проходження спеціальної програми підвищення кваліфікації, де позначається рівень успішності навчання вчителя (задовільно, добре, дуже добре або відмінно).

Заняття з підвищення кваліфікації вчителів проводять відомі науковці Греції, члени викладацько-професорського складу ВНЗ, шкільні консультанти та інші педагогічні кадри, компетентні у викладанні та науковій діяльності. За умови, якщо в конкретному ОЦПК не вистачає фахівців, дозволяється запрошувати викладачів з інших обласних центрів.

Штатні викладачі ОЦПК мають навантаження 12 годин на тиждень, для інших педагогічних працівників з частковим навантаженням кількість годин встановлюється міністром національної освіти та релігії [191, с. 736].

Додамо, що останні п'ять років в освітній політиці Греції спостерігається тенденція до впровадження необов'язкових програм підвищення кваліфікації. Вони охоплюють ті теми, які можуть зацікавити вчителів початкової школи або викладачів середньої освіти. До того ж, плани Міністерства національної освіти та релігії Греції на організацію післядипломної педагогічної освіти на 2009 – 2015 роки передбачають три форми підвищення кваліфікації: підготовче, періодичне (тривалістю 3, 6 або 12 місяців) і внутрішньошкільне підвищення кваліфікації [134].

Таким чином, стає очевидним той факт, що основним типом навчальних закладів, де реалізується соціально зумовлена модель післядипломної педагогічної освіти в Греції, виступають обласні центри підвищення кваліфікації. Програми, які вони пропонують вчителям для поповнення їх теоретичних знань та розвитку практичних вмінь, відповідають вимогам сучасної освітянської політики країни, спрямованої на євроінтеграцію. При організації семінарів підвищення кваліфікації враховуються здебільшого потреби школи та освітньої галузі країни, ніж індивідуальні інтереси вчителів всіх рівнів навчання.

Беручи до уваги той факт, що розвиток освіти залежить від рівня організації навчального процесу в школі та безпосередньо професійної діяльності вчителя в цьому закладі освіти, Н.Полісос наголошує на необхідності проведення семінарів для педагогічних працівників на базі школи [226, с. 45].

Організація таких семінарів починається з визначення їх тематики на основі аналізу опитувальників, які заповнюють вчителі кожної школи. Анкети містять питання щодо професійних потреб та інтересів педагогів і навчального закладу. Додамо, що формулювання теми, цілей та завдань семінарів здійснюються організаторами разом з колективом викладачів окремої школи. Заслуговує на ретельне вивчення процес організації семінарів підвищення кваліфікації вчителів на прикладі початкової школи, яка розташовується в північній частині узбережжя Егейського моря. Тут викладають 20 вчителів, а кількість учнів становить приблизно 249 осіб. Програма підвищення кваліфікації в школі тривала 4 тижня. У першу чергу, всі педагогічні працівники були ознайомлені з основною метою проведення таких занять та опитані щодо тем семінарів, яким би вони віддали свою перевагу. Оргкомітет запропонував 6 тем: 1. Соціальна поведінка учнів. 2. Методика викладання. 3. Естетичне виховання. 4. Використання новітніх технологій у процесі навчання. 5. Використання матеріально-технічної бази школи на уроках. 6. Роль вчителя в навчальному процесі. Більшість учителів зацікавила перша тема, і наступна зустріч з організаторами семінарів присвячувалася детальному визначенню питань, які будуть розглядатися впродовж навчання. Крім того, вирішувалися різні

організаційні питання (час проведення семінарів, аудиторія тощо). Після завершення зборів оголошується уточнена тема та підтеми семінару [147, с. 20 - 22]. Спираючись на побажання вчителів більше уваги приділити на заняттях не теоретичній підготовці, а розвитку їх практичних навичок, тема семінару виглядає так: “Проблеми поведінки учнів: причини та шляхи їх вирішення”. Тема має три підрозділи:

- Причини, які викликають неадекватну поведінку учнів на уроках.
- Наслідки неадекватної поведінки учнів на уроках.
- Стратегії боротьби вчителів з неадекватною поведінкою учнів на уроках.

Для реалізації програми семінарів запрошуються досвідчені викладачі університетів, шкільні консультанти або вчителі тієї ж самої школи, які мають ґрунтовніші знання за цією темою. На проведення семінарів відводиться 10 годин у позаурочний час, тобто два або три дні протягом тижня. Перед цим заходом учителі школи отримують спеціальні пакети, наповнені навчальним матеріалом, який знадобиться їм в процесі підвищення кваліфікації.

На семінарах викладачі роблять акцент на зв'язку теоретичних знань та практичних вмінь учителів в процесі їх професійної діяльності. Важливу роль при цьому відіграють відповідне оснащення занять, наочні засоби навчання, оформлення аудиторії. Останній день занять присвячується заповненню анкети, питання якої стосуються відповідності теми семінару актуальним проблемам вчителів шкіл, їх задоволення рівнем організації, змістом програми, її результативністю, добором викладачів та загальною психологічною атмосферою на заняттях [147, с. 23].

На підставі отриманих даних можна дійти висновків, що:

1. Організація семінарів підвищення кваліфікації на базі школи відкриває нові можливості післядипломної освіти для вчителів шкіл, які значно віддалені від столиці та центрів підвищення кваліфікації. Адже постійно постає питання нерівності щодо поповнення знань серед вчителів центральних та периферійних районів. Саме це обумовлює успішну організацію таких семінарів і високу оцінку з боку вчителів різних шкіл країни.
2. Програми підвищення кваліфікації на базі школи сприяють залученню вчителів всіх рівнів освіти до процесу організації, проведення та оцінювання семінарських занять. Безпосередньо самі вчителі обирають ту нагальну проблему, яку вони не можуть вирішити самотійно. При цьому ретельне

планування занять (місце, час проведення) здійснюється також за участю педагогічних працівників.

На розгляді залишається питання, яку роль у плануванні та організації процесу навчання відіграють медійні засоби навчання. Щодо цих тем, то у більшості випадків наукова література висвітлює питання медійної компетентності і застосування нових медій в післядипломній освіті вчителів. Починаючи з 90-х років у педагогічних журналах з'являлося все більше публікацій, присвячених застосуванню нових медій у навчанні.

Греція як країна-член ЄС підтримує освітню політику інших європейських держав, яка сприяє впровадженню новітніх технологій у післядипломній педагогічній освіті. Це обумовлює застосування комп'ютера та мережі Інтернет для організації семінарів та курсів підвищення кваліфікації вчителів [113; 137; 145; 166; 170; 210; 214; 244; 268;].

Заслугове на увагу пропозиція Столичної університетської мережі високих технологій "GUNet" (Greek Universities Network), яка полягає в організації підвищення кваліфікації педагогів через портал грецьких вищих навчальних закладів. Це, у першу чергу, стосується відкритого порталу Claroline (Classroom Online), на базі якого відкрито платформу телеосвіти "e-Class". Вона була створена з метою покращити професійну діяльність вчителів навіть за умов, якщо вони не володіють в достатній мірі навичками використання комп'ютерних технологій [178]. Програмою пропонуються три категорії занять:

- відкриті заняття, доступ до яких мають вчителі, які не отримали спеціального індексного номеру доступу до платформи;
- відкриті заняття з попередньою реєстрацією можуть відвідувати тільки користувачі, які мають реєстрацію та індексний код на платформі;
- закриті заняття, передбачені для вчителів, які мають свій код на платформі та отримали дозвіл для участі від комісії викладачів, відповідальних за ці заняття [105].

Робота e-Class передбачає наявність трьох дійових осіб: викладача, учня та адміністратора. Викладач несе відповідальність за організацію та проведення віртуальних занять за різною тематикою (психологія, математика, фізика, іноземні мови). Кількість занять визначає також викладач, як і кількість учнів, яких він має

право прийняти або відрахувати за неуспішність виконання завдань. Учень обмежується тільки правом вибору навчальних дисциплін, участю у форумах та можливістю передавати виконані завдання викладачеві. Важлива роль відводиться адміністратору платформи, який організовує та контролює роботу всього порталу, а саме: реєструє коди викладачів (учні отримують коди автоматично при вході на сайт), слідкує за оновленням тем занять за запитом викладача, за базою даних та реєстрацією учнів.

На сьогодні, наприклад, e-Class реалізує програму підвищення кваліфікації учителів за темою “Актуальні проблеми викладання в середній школі” за допомогою викладачів відділення спеціальної освіти (тобто навчання дітей з обмеженими функціональними можливостями) Фессалійського університету. Програма триває один навчальний рік та відноситься до тих програм, які об’єднують традиційні та телекомунікативні методи навчання [244, с. 76].

Підсумовуючи сказане, слід наголосити, що програми підвищення кваліфікації вчителів, реалізовані за допомогою платформи e-Class різними вищими навчальними закладами Греції мали успіх серед відвідувачів сайту. Завдяки позитивним відгукам педагогів, які брали в них участь та результативності їх навчання, ці пілотні програми пропонується проводити систематично.

Набуває поширення навчання у Відкритому університеті Греції, де для вчителів початкової школи та викладачів середньої освіти організовується підвищення кваліфікації та перепідготовка.

Відкритий університет пропонує програми на здобуття: посвідчення про вивчення тематичних циклів; посвідчення про довузівську підготовку; посвідчення про післявузівську підготовку; диплом про закінчення вищого навчального закладу; диплом магістр та доктора наук [145, с. 26].

Зарахування до університету не передбачає вступних іспитів, а тільки заповнення заяви встановленого взірця. Головним адміністративним органом університету є Синкліт, який складається тільки з професорів та вирішує всі навчально-організаційні питання. Основною структурною одиницею університету виступає тематичний блок, який є носієм інформації із конкретної сфери знань. Кожний тематичний блок містить три цикли занять, розрахованих на вивчення протягом одного семестру, що відповідає трьом годинам на тиждень у традиційному вищому навчальному закладі.

Кожний блок викладається впродовж 10 місяців і складає навчальну програму факультетів університету. Всього було засновано 4 факультети: факультет соціальних наук, гуманітарних наук, природничих та технічних наук, прикладних мистецтв [210, с. 32 - 33].

Для отримання диплома ступеня «Магістр» необхідно мати диплом про завершення вищого навчального закладу відповідної спеціальності, написання наукової роботи за педагогічною тематикою та успішне вивчення 4 тематичних блоків. Університет пропонує перепідготовку за такими напрямками: педагогічні науки, освіта дорослих, православна теологія, англійська, французька та німецька мови. Програмою спеціальності «Педагогічні науки» передбачено, наприклад, 9 основних тематичних блоків: розвиток дитини в соціальному середовищі; педагогічне дослідження; освіта: культурні розбіжності та соціальна нерівність; мова, суспільство та освіта; управління освітніми інститутами; викладання природничих наук; основи освіти дорослих; відкрита та дистанційна освіта; природне та антропогенне середовище.

Диплом Доктора педагогічних наук можуть отримати особи, які вже мають диплом ступеня «Магістр» та виконану докторську роботу. Всі питання, пов'язані із післявузівською перепідготовкою регулюють деканати факультетів [192, с. 706 - 707].

Перепідготовку вчителі також проходять на педагогічних відділеннях початкової освіти або інших факультетах в традиційних вищих навчальних закладах Греції, де отримують дипломи ступеня магістра та доктора. Організація навчання здійснюється на факультетах післявузівської освіти, що мають назви відповідних ним факультетів університету. Для кожного з бажаючих підвищувати свій професійний рівень комісія факультету після вузівської освіти пропонує програму, за якою буде здійснюватися дослідження та наукового керівника, який допомагатиме студенту у реалізації програми навчання. У навчальній програмі вказується кількість обов'язкових для вивчення та спеціальних предметів, сума дидактичних монад, яка необхідна для отримання диплома післявузівського навчання [213, с. 195].

Звернемося до організації постдипломного навчання вчителів в Афінському національному університеті імені Каподістрії на факультеті філософії, педагогіки та психології, яка здійснюється за таким напрямом: «Теоретичні та практичні засади реалізації та оцінювання педагогічної діяльності». Згідно з програмою здійснюється

підготовка зі спеціальностей: дидактика, педагогічна атестація, екологічна освіта, міжкультурна освіта, сучасні технології та освіта. Відкриття цих спеціальностей було обумовлено необхідністю вчителів початкової школи та викладачів середньої освіти покращувати свою професійну майстерність, обіймати нові адміністративні посади, наприклад, шкільних консультантів, працювати в Педагогічному інституті, освітніх відомствах дімів та номів, центрах підвищення кваліфікації тощо. Програма триває два академічних роки (3 семестри студенти відвідують лекційні курси та практичні заняття, 1 семестр відводиться на написання наукової роботи), що уможлиблює отримання диплома ступеня магістра. Тижневе навантаження складає 10 – 14 годин, які обов'язково мають виконати студенти після вузівської підготовки [249, с. 183].

Навчальна програма за даним напрямком складається з трьох циклів: загальних дисциплін для всіх спеціальностей, спецпредметів окремо для кожної спеціальності, практичної роботи. Отже, в першому семестрі всі студенти вивчають курси з методології наукового дослідження, сучасних педагогічних теорій, планування та вдосконалення аналітичної частини навчальної програми, навчання та дидактики, теоретичних та практичних засад процесу оцінювання. Ці предмети спрямовані на формування у студентів загальних знань про педагогічний процес, його мету та завдання, кожен з них вивчається протягом 2 дидактичних монад.

Предмети, які викладаються в другому семестрі, поділяються на загальні (методи викладання, соціологія освіти, сучасні технології в освіті) та спецпредмети відповідно до спеціальності. Кожен з предметів другого циклу має за мету поглибити знання студентів у сфері їх діяльності, детально висвітлити основні поняття, об'єкти дослідження обраного напрямку. Так, студенти спеціальності «Міжкультурна освіта» вивчають протягом 2 та 3 семестрів такі предмети з 3 дидактичними монадами, які відводяться на їх засвоєння: основи міжкультурної освіти, феномен полікультурності, європейський та глобальний виміри міжкультурності, міжкультурне навчання та освітня політика, психологія міжкультурних взаємин у школі [231].

Третій цикл програми післявузівської підготовки складають практичні заняття, спрямовані на застосування набутих теоретичних знань студентів у педагогічній діяльності. Так, наприклад, для спеціальності «Міжкультурна освіта» програмою визначено методологію та практику міжкультурної освіти (4 д.м.); для спеціальності

«Сучасні технології та освіта» - це сучасні технології - як засоби та джерела навчання, сучасні технології як інтелектуальні інструменти.

Контроль над навчанням здійснюється три рази на рік: після зимнього, літнього семестрів та на початку вересня. Знання студентів оцінюються за десятибальною шкалою з мінімальним балом 5.

Наукова робота передбачена в четвертому циклі програми, на яку відведено 13 дидактичних монад. Спеціальна комісія факультету після вузівської підготовки у разі успішного виконання роботи може рекомендувати студента до продовження навчання і отримання ступеня доктора наук [192, с. 738].

На підставі отриманих даних можна зробити такі висновки:

1. Післядипломна педагогічна освіта в Греції перебуває під державним контролем. Підвищення кваліфікації вчителів здійснюється в тих закладах освіти, які визначаються на основі рішення міністра національної освіти та релігії Греції. На сьогодні основними навчальними закладами, де проводиться підвищення кваліфікації та перепідготовка вчителів, виступають обласні центри підвищення кваліфікації, школи, які узгоджують зміст програм, методи та прийоми навчання з Педагогічним інститутом. Він виконує роль координаційної установи щодо питань з організації семінарів та курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників.
2. Семінари підвищення кваліфікації вчителів на базі школи характеризуються вченими Греції як новий напрямок у подаванні допомоги педагогу, у підвищенні рівня його наукової підготовки та методичної майстерності. Особливість організації вищеназваних семінарів полягає в тому, що педагогічні працівники школи беруть безпосередню участь в організації та проведенні занять, визначенні їх теми та цілей, що дозволяє чітко визначити нагальні проблеми, з якими зіштовхуються вчителі в процесі професійної діяльності.
3. Важливу роль у розвитку післядипломної педагогічної освіти Греції відіграють сучасна інформаційна техніка, комп'ютеризація навчання, телекомунікації, відеотехніка, що застосовується у вищих навчальних закладах. Підвищення кваліфікації учителів за допомогою порталу e-Class надає можливість педагогам поповнити свої знання протягом короткого

відрізку часу та обговорити питання щодо організації навчально-виховного процесу в школі з іншими колегами за допомогою сучасних комп'ютерних технологій.

2.4. Напрями врахування позитивного досвіду Греції у модернізації післядипломної педагогічної освіти України

Розбудова національної освіти в Україні є одним з основних чинників, що зумовлюють функціонування післядипломної педагогічної освіти та розвитку її в системі неперервної освіти. Неперервність освіти виступає не тільки провідним фактором соціально-економічного розвитку суспільства, а й важливою умовою розвитку особистості, її творчого потенціалу. Концепція неперервної освіти схвалена міжнародними організаціями (ЮНЕСКО, Міжнародною організацією праці, Радою Європи) та покладена в основу Національної доктрини розвитку освіти в Україні, у якій наголошується, що одним із шляхів її реалізація є оптимізація системи перепідготовки працівників і підвищення їх кваліфікації, модернізації системи післядипломної освіти на основі відповідних державних стандартів [46, с. 5].

Процес неперервної педагогічної освіти спрямований на подолання протиріччя, яке відзначається багатьма фахівцями – філософами, соціологами, педагогами. Воно полягає в тому, що часовий інтервал змін соціокультурних умов став значно коротшим, ніж термін життя окремої людини. Чим вищий темп суспільного прогресу, тим швидше відбувається девальвація раніше здобутої освіти. Таким чином, неперервна освіта є об'єктивно необхідною, оскільки науково-технічний прогрес швидко призводить до браку освіти в усіх сферах життя [85, с. 75].

На думку Н.Г.Протасової, система післядипломної педагогічної освіти є складовою, органічною частиною системи неперервної освіти, і її подальше функціонування та розвиток можливі лише за умови тісного взаємозв'язку з усіма іншими складовими освітньої сфери. Післядипломна освіта – система навчання та розвитку фахівців з вищою освітою, що спрямована на приведення їхнього професійного рівня у відповідність до світових стандартів, вимог часу, індивідуально-особистісних та виробничих потреб; удосконалення наукового та загальнокультурного потенціалу особистості, яка реалізується через діяльність

спеціалізованих державних або приватних навчальних закладів та засобами самоосвіти і керується державними стандартами відповідно до фаху певних рівнів кваліфікації згідно з вимогами суспільно-економічного та науково-технічного прогресу [65, с. 10].

Основними складовими післядипломної педагогічної освіти є:

- перепідготовка (отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду);
- спеціалізація (набуття особою здатності виконувати основні завдання та обов'язки в межах спеціальності);
- розширення профілю (підвищення кваліфікації – набуття особою здатності виконувати додаткові завдання та обов'язки в межах спеціальності);
- стажування (набуття особою досвіду виконання завдань та обов'язків з певної спеціальності) [51, с. 26].

Отже, це означає, що післядипломна освіта доповнює базову професійну освіту. Однак її завдання є складнішими, ніж вузівські, оскільки перенавчання і донавчання завжди вимагають зусиль більших за саме навчання. Крім того, післядипломна освіта вирішує проблеми усунення прогалин у базових знаннях, уміннях і навичках фахівців та їх постійне оновлення.

Доцільно зауважити, що В.В. Дивак, Ю.І. Завалевська, Г.М. Литвиненко виділяють у сформованій системі закладів та установ післядипломної педагогічної освіти України такі підсистеми: 1) середні загальноосвітні, дошкільні та позашкільні навчальні заклади; 2) методичні кабінети відділів (управлінь) освіти міських рад та районних державних адміністрацій; 3) регіональні інститути післядипломної педагогічної освіти, відповідні факультети вищих педагогічних навчальних закладів (Кримський Республіканський інститут, 24 обласних, Київський і Севастопольський міські інститути післядипломної педагогічної освіти, Донецький інститут післядипломної педагогічної освіти інженерно-педагогічних працівників, 19 факультетів підвищення кваліфікації ВПНЗ III – IV рівнів акредитації, понад 100 центрів та курсів) [51, с. 27]; 4) Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України (тепер – Університет менеджменту освіти АПН України), науково-методичні центри середньої, професійно-технічної та вищої освіти Міністерства освіти і науки України. Кожна з цих підсистем має свої завдання і

специфіку, відіграє важливу роль у підвищення кваліфікації педагогічних працівників [19, с. 21].

Визначальною тенденцією розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні є її модернізація. Цей процес невідривно пов'язаний з модернізацією всієї загальної системи освіти, що передбачає одночасні зміни в усіх елементах освітньої діяльності – формах організації, способах фінансування, змісті освіти, критеріях освітньої діяльності. Як стверджують В.В.Олійник та Л.І.Даниленко, модернізація освіти запрограмована як цілісний процес і підпорядкована завданням соціально-економічних реформ в країні, що мають на меті створення інноваційної моделі розвитку. Освіта має адаптуватися до основних модернізаційних процесів загальносуспільного значення: формування державності, створення ринкової за принципами організації та інформаційної за технологічним базисом економіки, інтеграції у світовий соціокультурний та освітній простір [59].

Під модернізацією А.Бик розуміє її удосконалення відповідно до сучасних вимог і смаків. Учений розкриває природу визначеного поняття через вивчення двох його аспектів: сучасних вимог до післядипломної педагогічної освіти та смаків учасників освітнього процесу [5, с. 3]. Серед перспективних тенденцій модернізації післядипломної педагогічної освіти в Україні слід виділити такі:

- ³⁵₁₇ гуманізація післядипломної освіти педагогів;
- ³⁵₁₇ андрагогізація навчання в системі післядипломної освіти. Ця тенденція пов'язана із втіленням андрагогічного підходу у навчання педагогічних кадрів і спрямуванням освіти фахівців на розвиток і збагачення суб'єктивної сфери особистості;
- ³⁵₁₇ підвищення інформаційної насиченості післядипломної освіти. Оскільки система післядипломної освіти виробляє, зберігає, накопичує, передає та споживає інформацію, то ця тенденція безпосередньо пов'язана із поліпшенням інформаційного забезпечення системи;
- ³⁵₁₇ технологізація післядипломної освіти, що передбачає застосування в процесі навчання новітніх інформаційних технологій та телекомунікаційних мереж.

Процеси модернізації системи післядипломної педагогічної освіти України повинні проходити з урахуванням загально цивілізаційних тенденцій, позитивного впливу глобалізаційних процесів на зміст і структуру всієї системи освіти держави. Це зумовлює інтенсивний розвиток та актуальність порівняльно-педагогічних досліджень, які спрямовані на аналіз та інтерпретацію стану, загальних та відмінних особливостей, тенденцій розвитку педагогічної теорії та практики різних педагогічних систем у країнах та регіонах світу, вивчення їх взаємодії та взаємозв'язку з метою використання міжнародного досвіду: визначення ступеню можливого переносу зарубіжного досвіду у національну систему освіти, забезпечення педагогічно прогнозування тощо [50, с. 172].

Перед післядипломною педагогічною освітою постають нові завдання щодо заповнення прогалів у педагогічній підготовці вчителів за нових умов розвитку суспільства. Подоланню цієї проблеми сприятиме не лише історичний досвід з розвитку планетарного мислення вчителів, але й передусім науково-педагогічний аналіз досвіду організації післядипломної педагогічної освіти в Греції. Виявлення в цьому досвіді здобутків та особливостей у змісті та формах організації післядипломної педагогічної освіти може стати одним із загальноприйнятих підходів до з'ясування основних напрямів удосконалення освітньої системи [28].

Науковий аналіз розвитку післядипломної педагогічної освіти в Греції дозволяє виокремити такі засадничі ідеї та положення, які можуть стати методологічною основою модернізації системи післядипломної педагогічної освіти України: децентралізація системи післядипломної педагогічної освіти; обґрунтування філософії післядипломної педагогічної освіти XXI століття, що адекватна потребам сучасного суспільства, а саме: відповідність післядипломної педагогічної освіти запитам ринку та інтересам полікультурного суспільства (реалізується завдяки введенню у початковий процес курсів підвищення кваліфікації таких дисциплін як, наприклад, «Міжкультурна шкільна психологія», «Полікультурна освіта в європейському освітньому просторі» тощо); розвиток дослідницьких умінь у вчителів школи, педагогічної рефлексії, критичного та творчого мислення взаємодія теоретичного та практичного компонента післядипломної освіти; професійна адаптація новопризначених вчителів [125; 130; 151; 156; 166; 191; 213].

У цьому контексті становить інтерес досвід грецьких педагогів з організації післядипломної педагогічної освіти у національних навчальних закладах підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних працівників, що зорієнтовані на поєднання особистісного та діяльнісного підходів. Вважаємо, що досвід з реалізації традиційної та інноваційної моделей системи післядипломної педагогічної освіти заслуговує на вивчення українськими педагогами.

Це сучасні моделі навчання, які ґрунтуються на новій філософії, що сприяє розкриттю сутності людини та вимог глобального суспільства. Вони передбачають: забезпечення цільового підходу до процесу підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів (керівників шкіл) і змісту їх післядипломної освіти; оптимальне співвідношення теорії і практики, наукової і методичної підготовки; забезпечення активності суб'єктів процесу післядипломної освіти, неперервності цього процесу; перехід від одноразового курсового підвищення кваліфікації до моделі постійного супроводу вчителя у підтримці його професійного розвитку [181, с. 20 - 21].

Насамперед заслуговує на увагу допрофесійне підвищення кваліфікації вчителів, яке в Греції отримало назву пропедевтичного (підготовчого). Воно організовується для новопризначених вчителів всіх рівнів освіти, початкової, середньої та професійно-технічної [172, с. 91]. Грецькі педагоги вважають, що людина не народжується компетентним вчителем, а її професіоналізм треба формувати в умовах підвищення кваліфікації. Задля цього організовуються довготривалі та короткочасні заняття з метою:

³⁵₁₇ поповнення знань вчителів початкової школи з психолого-педагогічних дисциплін, методики викладання гуманітарних та природничих предметів; пояснення зв'язку між теорією і практикою;

³⁵₁₇ ознайомлення вчителів середньої школи (гімназій та ліцеїв) зі змістом та структурою навчальних програм, психологією, педагогікою та методикою викладання спеціальних предметів;

³⁵₁₇ надання можливості вчителям середньої школи застосувати на практиці набуті знання з предмета в межах педагогічної практики в експериментальних школах при Педагогічному інституті або обласних центрах підвищення кваліфікації [182, с. 149].

В Україні доцільним може бути використання досвіду грецьких педагогів в цьому напрямі. Адже після одержання диплома вчителя, не всі випускники українських вищих навчальних закладів повною мірою розуміють, яку відповідальність за навчання і виховання дітей вони беруть на себе. Не завжди їх власних знань, заснованих, здебільшого, на теоретичних надбаннях вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки, вистачає для роботи в школі. Тому виникає необхідність попереднього знайомства новопризначених вчителів з особливостями організації та управління навчально-виховним процесом в сучасних школах.

У процесі запровадження в освіту нових прогресивних технологій навчання, удосконалення та підвищення технологічного рівня традиційних методик навчально-виховного процесу через комп'ютеризацію в системі післядипломної педагогічної освіти виникла низка завдань щодо підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. На думку С.Буртового, традиційна система післядипломної педагогічної освіти потребує модернізації, оскільки вона не у змозі підтримувати високий рівень інформативної компетентності, якої від учителя вимагає сучасність. Аналізуючи вище наведені факти, можна визначити такі основні напрями модернізації системи післядипломної педагогічної освіти щодо запровадження нових інформаційних технологій:

- ³⁵₁₇ розроблення та запровадження програми підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій у своїй професійній діяльності;
- ³⁵₁₇ упровадження системи дистанційного навчання й забезпечення за її допомогою ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій на всіх рівнях освітньої галузі;
- ³⁵₁₇ створення та подальший розвиток єдиного науково-освітнього, інформаційного простору, який надасть змогу вчителям різних шкіл брати участь у віртуальних дискусіях, розміщувати свої статті, отримувати методичну допомогу;
- ³⁵₁₇ створення координаційного центру інформаційних технологій освіти на базі післядипломних педагогічних інститутів [8, с. 37].

М.І.Романенко зазначає, що реалізація проекту інформатизації післядипломної педагогічної освіти повинна здійснюватися у кількох практичних напрямках роботи. Один з них можна сформулювати так: слід розробити дистанційні програми

самонавчання для педагогів та освітянських управлінців під контролем фахівців інститутів післядипломної освіти [70, с.5].

З огляду на це заслуговує на увагу ретельне вивчення організації підвищення кваліфікації вчителів Греції, що її пропонує Столична університетська мережа високих технологій «GUNet» (Greek Universities Network). Сама назва засвідчує, що післядипломна освіта реалізується на базі вищих навчальних закладів. Університет як база підвищення кваліфікації вчителів та «храм науки» гарантує наукову обґрунтованість обраних тем занять та форумів, що забезпечує формування вчителя-науковця, вчителя-вченого за останніми вимогами європейських стандартів. Слід підкреслити також, що розробники порталу e-Class об'єднують традиційні та телекомунікативні методи навчання. Очевидним є те, що не комп'ютер, а вчитель був і буде головною складовою навчального процесу. Комп'ютер у його руках – це інструмент, за допомогою якого він повинен давати знання та допомагати учням здобувати знання самостійно. Простота використання програми e-Class навіть для людей, які не володіють на високому рівні навичками використання комп'ютерних технологій, робить її популярною серед педагогічних кадрів. На нашу думку, використання такого досвіду роботи педагогів Греції заслуговує на ретельне вивчення науковцями України [244].

Сучасні тенденції в післядипломній освіті наголошують на інтенсивному зближенні навчальних закладів підвищення кваліфікації та школи. Звернемося до позитивного досвіду роботи в цьому напрямку педагогів Греції.

Популярності набули семінари підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на базі школи в Греції, які організуються з урахуванням побажань та за вибором безпосередньо суб'єктів навчання. Основними перевагами цієї програми можна вважати те, що:

- ³⁵₁₇ підвищення кваліфікації вчителів проходить у межах школи в позаурочний час і не затримує навчально-виховний процес;
- ³⁵₁₇ вчителі безпосередньо беруть участь у виборі актуальних тем з психолого-педагогічного циклу занять серед тих, що їм пропонують викладачі-організатори, обирають час та місце проведення занять;
- ³⁵₁₇ приділяється увага зв'язку між теорією та практикою у викладацькій діяльності в школі;

- ³⁵₁₇ учителі всіх рівнів освіти залучені до процесу організації, проведення та оцінювання занять, що сприяє зміцненню колективних зв'язків;
- ³⁵₁₇ оцінювання програми здійснюється вчителями школи після місяця її тривання [137].

Отже, особливого значення ця форма післядипломної освіти набуває під час поліпшення професійного рівня вчителів сільських районів або міст, віддалених від обласних центрів України.

Заслуговує на вивчення українськими дослідниками також організація педагогічної практики вчителів, які поповнюють свої знання в ОЦПК Греції. Так, кожен з центрів має спеціальні школи, на базі яких проходить практика вчителів. Її зміст охоплює не тільки вдосконалення педагогічної майстерності в школі, але й роботу в педагогічних лабораторіях. Там вчителі проводять аналіз зразкових уроків, готуються до запланованих уроків та обговорюють нагальні педагогічні проблеми [123, с. 487]. Різні типи підвищення кваліфікації вчителів, які реалізуються в ОЦПК, спрямовуються на підготовку вчителів-дослідників, рефлексуючих вчителів. Крім загальноосвітніх, психолого-педагогічних дисциплін, вони пропонують вчителям поглибити свої знання щодо організації, проведення та обробки результатів педагогічного дослідження.

Поряд із традиційними методами широко впроваджуються різні методи активного навчання: аналіз конкретних ситуацій, соціально-психологічні, соціально-комунікативні тренінги, моделювання, проблемно-діяльнісні ігри, групові дискусії, дебати [272, с. 128].

Заняття зі слухачами проходять у спеціально обладнаних аудиторіях, за наявності сучасних технічних засобів навчання. Така робота дає можливість максимально залучити до процесу підвищення кваліфікації педагогів-майстрів, збагатити інтелектуальну, емоційну, когнітивну та комунікативну сфери діяльності освітян.

Важливо зазначити, що в Греції особливе місце в системі післядипломної педагогічної освіти належить вчителям, новопризначеним або тим, хто працює в спеціальних школах, тобто в класах для фізично і розумово неповноцінних дітей. Звичайно, що програма для курсів підвищення кваліфікації таких вчителів містить багато предметів, пов'язаних із фізичними та розумовими вадами дітей, спеціальних методів навчання учнів з функціональними обмеженнями [188, с. 586].

Враховуючи складне екологічне становище в Україні через велику кількість заводів та фабрик зі шкідливим виробництвом, подій на Чорнобильській АЕС та інших факторів, що негативно впливають на розвиток організму дитини, поступово збільшується кількість дітей з вадами зору, слуху тощо. Тому Україна не має залишатися осторонь проблем дітей, які не можуть навчатися за загальними програмами у звичайних школах, а потребують організації класів, груп, що враховуватимуть їх особисті можливості. Саме тому постає необхідність перепідготовки вчителів, організації спеціальних курсів або семінарів для того, щоб вони могли працювати з такими групами учнів.

Узагальнюючи вищесказане, можна дійти висновків про те, що модернізацію післядипломної педагогічної освіти необхідно зосереджувати на:

- децентралізації післядипломної педагогічної освіти;
- відповідності післядипломної педагогічної освіти інтересам полікультурного суспільства;
- уведенні нових дисциплін у процес підвищення кваліфікації або перепідготовки вчителів, що повинно відображати сучасні тенденції до підготовки вчителів у країнах Європейської Спільноти (наприклад, «Полікультурна освіта в європейському освітньому просторі», «Екологічна освіта», «Міжкультурна шкільна психологія»);
- професійній адаптації новопризначених учителів;
- розвитку дослідницьких умінь учителів школи, їх критичного та творчого мислення;
- зближенні закладів післядипломної освіти та школи для підвищення професійної майстерності вчителів без відриву від роботи;
- створенні всеукраїнського віртуального середовища для обміну інформацією та досвідом роботи з метою підвищення кваліфікації педагогів;
- об'єднанні традиційних та телекомунікаційних методів навчання;
- організації перепідготовки вчителів, які викладають у спеціальних школах для дітей з обмеженими функціональними можливостями.

ВИСНОВКИ

- ³⁵₁₇ У монографії визначено, що система післядипломної педагогічної освіти в Греції побудована на основі традиційної та інноваційної моделей. Завдання кожної із моделей засновані на різних підходах до організації післядипломної педагогічної освіти. Традиційним компонентом передбачено підвищення професійного рівня вчителів і викладачів як працівників закладів початкової та середньої освіти, підпорядкованим шкільним статутам і що мають більше обов'язків, ніж прав. В основу змісту інноваційного компонента покладено професійні та особисті інтереси педагогів, що викликає позитивні відгуки з боку суб'єктів навчання.
- ³⁵₁₇ Важливим компонентом в організації післядипломної педагогічної освіти в Греції було виділено атестацію професійної діяльності працівників освіти. Атестація виступає не тільки як процес оцінювання рівня сформованості знань і навичок учителів, але й як передумова організації підвищення професійного рівня педагогів. На основі результатів атестації виноситься резолюція щодо проходження учителем курсів підвищення кваліфікації, відповідних його рівню підготовки.
- ³⁵₁₇ У монографії виділено форми організації післядипломної педагогічної освіти в Греції, з-поміж яких чільне місце посідають ті, які реалізуються в обласних центрах підвищення кваліфікації, у Відкритому університеті Греції та за допомогою телекомунікаційних засобів навчання (пропедевтичне, періодичне, спеціальне підвищення кваліфікації, перепідготовка (пост дипломне навчання)).
- ³⁵₁₇ Аналіз стану еволюції післядипломної педагогічної освіти в Україні та порівняння тенденцій розвитку системи післядипломної педагогічної освіти України та Греції дозволяє зробити певні узагальнення. Сучасні тенденції розвитку додаткової освіти педагогічних працівників в Україні зумовлені низкою закономірностей, які визначають шляхи вдосконалення всієї системи післядипломної освіти вчителів. У таких умовах її розвитку визначальною освітньою тенденцією є тенденція модернізації. Це передбачає зміни у формах організації та змісті освіти.

³⁵₁₇ Доцільним стало визначення напрямів модернізації післядипломної педагогічної освіти в Україні на основі позитивного досвіду Греції. Серед них можна виділити такі: децентралізація післядипломної педагогічної освіти; відповідність післядипломної педагогічної освіти інтересам полікультурного суспільства; уведення нових дисциплін у процес підвищення кваліфікації або перепідготовки вчителів, що відображають сучасні тенденції до підготовки вчителів у Європейській Спільноті (наприклад, «Полікультурна освіта в європейському освітньому просторі», «Екологічна освіта», «Міжкультурна шкільна психологія»); професійна адаптація новопризначених учителів; розвиток дослідницьких умінь учителів школи, їх критичного та творчого мислення; зближення закладів післядипломної освіти та школи для підвищення професійної майстерності вчителів без відриву від роботи; створення всеукраїнського віртуального середовища для обміну інформацією та досвідом роботи з метою підвищення кваліфікації педагогів; об'єднання традиційних та телекомунікаційних методів навчання; організація перепідготовки вчителів, які викладають у спеціальних школах для дітей з обмеженими функціональними можливостями.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1.1. У монографії встановлено, що система післядипломної педагогічної освіти в Греції розвивалася під впливом низки соціально-економічних та політичних факторів: конфлікти між політичними партіями Греції, вихід із економічної кризи, вступ Греції до Європейського Союзу, підписання Болонської угоди, процеси євроінтеграції, глобалізації та формування інформаційного суспільства. Визначено тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в Греції в умовах європейської інтеграції: підтримка концепції неперервної освіти; послідовність базової та післядипломної педагогічної освіти; проектування єдиної системи накопичення навчальних одиниць під час підготовки та підвищення кваліфікації вчителів; удосконалення знань та вмінь педагогів без відриву від професійної діяльності; розширення мобільності вчителів; адаптація та підтримка новопризначених вчителів.

1.2. Визначено та обґрунтовано чотири періоди розвитку системи післядипломної педагогічної освіти в Греції. Для періоду *становлення* (1881 – 1921 рр.) характерним було заснування перших державних навчальних закладів з метою проведення підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів всіх ланок освіти. У період *структуризації* (1922 – 1963 рр.) формувалися складові системи післядипломної педагогічної освіти в Греції, до яких належать різні форми підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних працівників. Період *демократизації* (1964 – 1981 рр.) характеризувався новими підходами до організації післядипломної педагогічної освіти в умовах відновлення демократичної держави. Період *модернізації* (1982 р. і до сьогодні) визначався суттєвими змінами у системі післядипломної педагогічної освіти Греції, що зумовлювалося науково-технічним прогресом та використанням досвіду країн-членів Європейського Союзу.

2.1. Охарактеризована система післядипломної педагогічної освіти в Греції, яка складається з двох основних моделей: традиційної та інноваційної, що відображають різні підходи до організації підвищення кваліфікації та

перепідготовки вчителів. Традиційна модель передбачає форми підвищення кваліфікації педагогічних працівників (пропедевтичне, періодичне, спеціальне підвищення кваліфікації, перепідготовка у вищому навчальному закладі), метою яких є вдосконалення професійної майстерності, що підпорядковано насамперед інтересам влади в реалізації освітньої політики країни. Інноваційна модель відображає умови організації післядипломної педагогічної освіти за допомогою форм підвищення кваліфікації вчителів, які враховують потреби та побажання кожного педагога щодо підвищення його професійного рівня (внутрішньошкільне, дистанційне підвищення кваліфікації та перепідготовка у Відкритому університеті Греції).

2.2. Визначено, що вихідним компонентом в організації системи післядипломної педагогічної освіти в Греції є атестація професійної діяльності вчителів. Доведено, що основним завданням атестації є діагностика професійних знань та вмінь учителів з метою реалізації індивідуального підходу в післядипломній освіті. Виявлено моделі атестації (бюрократична, демократична), її види (початкова, формуюча, заключна; зовнішня, внутрішня) та суб'єкти атестації (атестація колегами, директором школи, шкільним консультантом, учнями, батьками). Проаналізовано показники атестації вчителів шкільними консультантами (рівень наукової підготовки, наукова діяльність, планування навчального процесу, вміння застосовувати дидактичні методи, традиційні засоби навчання та педагогічні інновації на уроці, ефективність використання часу на уроці, управління навчальним процесом, якість навчання, педагогічний клімат у класі, оцінювання учнів) та директором школи (ініціативність, відповідальність, поведінка вчителя на уроці та вміння співпрацювати з колегами). Показано, що важливу роль в атестації відіграє шкільний консультант, який разом з учителями аналізує їх педагогічну діяльність і окреслює коло проблем, розв'язати які педагогу мають допомогти курси підвищення кваліфікації.

2.3. У результаті теоретичного аналізу в системі післядипломної педагогічної освіти в Греції виділено організаційні форми (пропедевтичне, періодичне, спеціальне підвищення кваліфікації, перепідготовка), які реалізуються в різних закладах освіти країни, а саме: обласних центрах підвищення кваліфікації, Салонікському університеті імені Аристотеля, Афінському національному університеті імені Каподістрії, Відкритому університеті Греції. У ході дослідження визначено, що для пропедевтичного та періодичного підвищення кваліфікації характерним є: здобуття вчителями та викладачами додаткових знань щодо полікультурної освіти, концептуальних положень освіти протягом життя, сучасних методів викладання, оцінювання учнів та власної професійної діяльності, особливостей навчання дітей з функціональними обмеженнями; удосконалення вмінь та навичок роботи з телекомунікаційними засобами навчання, використання інноваційних методів навчання на уроці; застосування знань, вмінь та навичок у процесі практичної діяльності в педагогічній лабораторії, віртуальному середовищі та школі тощо. Встановлено, що існує форма підвищення кваліфікації (спеціальна), яка спрямовується на ознайомлення педагогічних працівників з нововведеннями в галузі освіти, змістом нових підручників, нагальними проблемами педагогічної діяльності. Доведено, що перепідготовка педагогічних працівників в Греції здійснюється у традиційних вищих навчальних закладах і Відкритому університеті Греції за різними спеціальностями («Дидактика», «Екологічна освіта», «Міжкультурна освіта», «Сучасні технології та освіта», «Освіта», «Освіта дорослих») і передбачає здобуття наукового ступеня магістра та доктора наук.

2.4. Визначено тенденції модернізації післядипломної педагогічної освіти в Україні, до яких належать гуманізація, технологізація, андрагогізація та підвищення інформаційної насиченості цієї ланки неперервної освіти. До пріоритетних напрямів використання досвіду Греції у модернізації післядипломної педагогічної освіти в Україні віднесено: децентралізацію післядипломної педагогічної освіти; відповідність післядипломної педагогічної

освіти інтересам полікультурного суспільства; введення нових дисциплін в процесі підвищення кваліфікації або перепідготовки вчителів відповідно до вимог Болонського процесу (наприклад, «Полікультурна освіта в європейському освітньому просторі», «Екологічна освіта», «Міжкультурна шкільна психологія»); професійну адаптацію новопризначених вчителів; розвиток дослідницьких умінь у вчителів школи, їх критичного та творчого мислення; зближення закладів післядипломної освіти та школи для підвищення професійної майстерності вчителів без відриву від роботи; створення всеукраїнського віртуального середовища для обміну інформацією та досвідом роботи з метою підвищення кваліфікації педагогів; об'єднання традиційних та телекомунікаційних методів навчання; організацію перепідготовки вчителів, які викладають у спеціальних школах для дітей з обмеженими функціональними можливостями. Основні положення дослідження системи післядипломної педагогічної освіти в Греції відображено у розроблених навчально-методичних матеріалах.

Проведене дослідження не вичерпує всієї проблеми післядипломної педагогічної освіти в Греції. Подальшого дослідження потребують такі її аспекти, як: підготовка вчителів початкової та середньої освіти до інноваційної діяльності на курсах підвищення кваліфікації та перепідготовки в Греції; проблеми розвитку післядипломної педагогічної освіти викладачів для технічних навчальних закладів Греції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абашкіна Н. В. Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець ХІХ – ХХст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / Н. В. Абашкіна. – К., 1999. – 46 с.
2. Авшенюк Н. М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець ХХ – поч. ХХІ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / Авшенюк Наталія Миколаївна. – К., 2005. – 235 с.
3. Александров В. Основна проблема андрагогіки та шляхи її вирішення засобами сучасних інформаційних технологій / В. Александров // Післядипломна освіта в Україні. – 2005. – № 2. – С. 11–15.
4. Андрощук А. Г. Особливості інтеграції юридичної освіти України в Європейський освітній простір / А. Г. Андрощук // Вища освіта України. Додаток 3 (Т.5) : Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору: Моніторинг якості освіти : тем. вип. – 2007. – С. 8–14.
5. Бик А. Модернізація післядипломної педагогічної освіти: методологічний дискурс / А. Бик // Післядипломна освіта в Україні. – 2005. – № 1(6). – С. 3–6.
6. Бібік Н. Пріоритети розвитку післядипломної педагогічної освіти / Н. Бібік // Педагогічна газета. – 2001. – № 1(79). – С. 2.
7. Бондар В. І. Педагогічне прогнозування як процес формування прогностичних умінь учителя початкової школи / В. І. Бондар, М. С. Севастюк. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. – 60 с.

8. Буртовий С. Сучасні інформаційні технології в системі післядипломної педагогічної освіти / С. Буртовий // Післядипломна педагогічна освіта. – 2006. – № 2(9). – С. 36–37.
9. Вища освіта і Болонський процес : навч. посібник для студентів вищих навч. закладів / М. Ф. Дмитриченко, Б. І. Хорошун, О. М. Язвінська, В. Д. Данчук. – К. : Знання України, 2006. – 440 с.
10. Віаніс-Трофименко К. Б. Підвищення професійної компетентності педагога / К. Б. Віаніс-Трофименко, Г. В. Лісовенко. – Харків : Основа, 2007. – 175 с.
11. Воевутко Н. Ю. Генезис професійної підготовки учителів на Кипре / Н. Ю. Воевутко // Розвиток елінізму в Україні у XVIII – XXI ст.» : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., 21–23 травня 2007 р. – Маріуполь, 2007. – С. 219–220.
12. Гончаренко С. Гуманізація і гуманітаризація освіти / С. Гончаренко, Ю. Мальований // Шлях освіти. – 2001. – № 2. – С. 2–6.
13. Гончаренко С. Гуманізація і гуманітаризація освіти / С. Гончаренко, Ю. Мальований // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 2–8.
14. Глузман А. В. Университетское педобразование: опыт системного исследования : моногр. / А. В. Глузман ; Ин-т педагогики и психологии проф. образования АПН Украины. – К. : Вид. центр «Просвіта», 1996. – 312 с.
15. Даниленко Л. І. Модернізація змісту та структури навчального плану підвищення кваліфікації педагогічних працівників в Інституті післядипломної освіти / Л. І. Даниленко, О. М. Берещук // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 16–20.
16. Даниленко Л. І. Очно-дистанційне навчання у практиці роботи ЦППО / Л. І. Даниленко, А. Чміль, В. Розмариця // Післядипломна освіта в Україні. – 2006. – № 2. – С. 42–46.

17. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)». – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
18. Десятов Т. М. Неперервна освіта: концептуальні погляди і шляхи розвитку / Т. М. Десятов // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 11–13.
19. Дивак В. В. Перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти / В. В. Дивак, Ю. І. Завалевський, Г. М. Литвиненко // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 21–24.
20. Дистанційні курси підвищення кваліфікації вчителів / Луганський нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка ; Центр інформаційних технологій ; [ред. О. О. Меньяйленко, М. А. Семенов, Л. М. Кутепова]. – Луганськ, 2003. – 22 с.
21. Жерносек І. П. Організація відділом освіти науково-методичної роботи в районі : навч.-метод. посібник для системи підвищення кваліфікації керівних і методичних працівників освіти / І. П. Жерносек, В. З. Колібабчук. – К., 2001. – 100 с.
22. Журавльова Т. Г. Особливості дистанційного навчання в системі післядипломної освіти / Т. Г. Журавльова // Управління школою. – 2003. – № 3. – С. 8–13.
23. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособие / В. И. Загвязинский. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 192 с.
24. Збірка навчальних програм з підвищення кваліфікації керівних кадрів закладів освіти / Харк. обл. наук.-метод. ін-т безперервної освіти ; заг. ред. В. Е. Луначека. – Х., 2004. – 127 с.
25. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : моногр. / за ред. І. А. Зязюна. – К., 2000. – 636 с.

26. Зязюн І. А. Технологізація освіти як історична неперервність / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 73–82.
27. Зязюн І. А. Філософсько-гуманістичні та психолого-педагогічні аспекти сучасної освіти / І. А. Зязюн // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти : зб. наук. пр. / ред. кол. І. А. Зязюн (гол. ред.), С. О. Черепанова (упоряд. і відп. ред.), Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва та ін. – Львів, 2002. – Вип. 8. – С. 11–14.
28. Кіщенко Ю. В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу : моногр. / Ю. В. Кіщенко. – Херсон : ХДУ, 2004. – 172 с.
29. Клокар Н. І. Вплив глобалізаційних процесів на зміст і завдання післядипломної педагогічної освіти регіону / Н. І. Клокар // Постметодика. – 2005. – № 2. – С. 17–27.
30. Князева Е. Н. Синергетика: начала нелинейного мышления / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Общественные науки и современность. – 1993. – № 2. – С. 16–17.
31. Короткова Ю.М. Досвід впровадження Болонського процесу у систему професійної підготовки вчителів початкових класів у Греції / Ю. М. Короткова // Гуманізація виховного процесу : зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : Вид. центр СДПУ, 2007. – Вип. XXXVIII. – С. 112–116.
32. Короткова Ю.М. Підвищення кваліфікації та професійної майстерності вчителів початкових класів у сучасній Греції / Ю. М. Короткова // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. пр. Полтавського держ. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2007. – Вип. 3. – С.
33. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960 – 2000 рр.) : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Кошманова Тетяна Сергіївна. – К., 2002. – 577 с.

34. Кравець Н. Курсова перепідготовка як форма підвищення фахового рівня педагогів корекційних закладів / Н. Кравець // Освіта. – 2008. – № 5. – С. 3.
35. Кремень В. Модернізація системи освіти як важливий чинник інноваційного розвитку держави / В. Кремень // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 1. – С. 9–14.
36. Кремень В. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи / В. Кремень // Професійна освіта: педагогіка і психологія : щорічник : укр. та пол. мовами / В. Кремень. – К. ; Ченстохова, 2000. – С. 11–30.
37. Кузьмінський А. Післядипломна педагогічна освіта як структурний компонент системи неперервної освіти / А. Кузьмінський // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 1. – С. 15–23.
38. Лещенко О. Ю. Дистанційна освіта – освіта нового тисячоліття / О. Ю. Лещенко, Л. О. Лещенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 1. – С. 31–38.
39. Луговий В. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико-методологічний аспект) : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01. «Теорія та історія педагогіки» / В. І. Луговий. – К., 1995. – 48 с.
40. Лунячек В. Е. Стан та перспективи реалізації дистанційного навчання в післядипломній освіті працівників освітньої галузі / В. Е. Лунячек, І. Т. Соколянська // Наша школа. – 2003. – № 2. – С. 72–74.
41. Малькова З. А. Особенности организации педагогических научных исследований в США / З. А. Малькова // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 89–95.
42. Матвієнко О. Освітня система сучасної Греції: структура і реформістський контекст / О. Матвієнко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – № 1. – С. 193–198.

43. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: теорія і методика : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / О. П. Мещанінов. – К., 2005. – 42 с.
44. Набока Л. Андрагогізація підготовки методистів до інноваційної освітньої діяльності / Л. Набока // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 2. – С. 3–7.
45. Навчально-методичний комплекс підвищення кваліфікації державних службовців V–VII категорії посад; завідувачів відділів (управлінь) освіти райдержадміністрації та міськвиконкомів за дистанційною формою навчання / Центр. Ін-т післядипломної пед. освіти АПН України ; упоряд. Л. Л. Ляхоцька ; за заг. ред. В. В. Олійника. – К. : Міленіум, 2003. – 104 с.
46. Національна Доктрина розвитку освіти України // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4–6.
47. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : моногр. / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
48. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 9–21.
49. Образование на Кипре // Народное образование. – 2005. – № 1. – С. 148–154.
50. Огієнко О. І. Порівняльно-педагогічні дослідження освіти дорослих у контексті інтеграції до європейського освітнього простору / О. І. Огієнко // Вища освіта України. Додаток 3 (Т.5) : Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору: Моніторинг якості освіти : тем. вип. – 2007. — С. 172–179.
51. Олійник В. В. Післядипломна педагогічна освіта в Україні у контексті світового розвитку / В. В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 25–29.

52. Олійник В. В. Дистанційне навчання в післядипломній педагогічній освіті: організаційно-науковий аспект / В. В. Олійник, В. О. Гравіт // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 1. – С. 39–44.
53. Олійник В. В. Проблеми реформування і розвитку післядипломної освіти / В. В. Олійник, А. С. Нікуліна // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 1. – С. 6–9.
54. Організація курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників : метод. рекомендації керівникам відділів освіти, метод. кабінетів, закладів загальної середньої освіти / Луганський ін-т післядипломної пед. освіти ; за заг. ред. Т. М. Сорочан. – Луганськ, 2001. – С. 16–17, 18.
55. Парінов А. В. Реформа вищої педагогічної освіти в Англії: передумови і тенденції розвитку (кінець 80-х років – початок 90-х років ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / Парінов Андрій Веніамінович. – К., 1997. – 170 с.
56. Петрунина О. Для чего переписывают историю / О. Петрунина // Высшее образование в России. – 2003. – № 6. – С. 137–142.
57. Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя як система особистісно-професійного розвитку: концепція, структура, зміст, технології / О. М. Пехота // Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства. – К. : НПУ, 2000. – Вип. 2. – С. 221–225.
58. Підготовка керівника середнього закладу освіти : навч. посібник для викладачів ін-тів післядипломної освіти, керівників загально-освітніх навч. закладів, слухачів курсів підвищення кваліфікації / Центр. ін-т післядипломної пед. освіти АПН України ; за ред. Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – 270 с.
59. Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку : наук.-метод. посібник / за заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2005. – 230 с. : іл.

60. Постригач Н. О. Зарубіжний досвід застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у професійному становленні вчителя / Н. О. Постригач // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2008. – № 3. – С. 142–144.
61. Постригач Н. О. Професійна підготовка педагогічного персоналу в Греції / Н. О. Постригач // Вісник Глухівського держ. пед. ун-ту. Серія : Педагогічні науки. – Глухів : ГДПУ, 2008. – Вип. 12. – С. 157–161.
62. Постригач Н. О. Система освіти в Греції: загальні тенденції та перспективи / Н. О. Постригач // Наукові записки нац. пед. ун-ту. Серія : Педагогіка. – 2005. – № 7. – С. 126–132.
63. Постригач Н. О. Теорія і практика впровадження Болонського процесу в систему вищої освіти Греції / Н. О. Постригач // Педагогіка та психологія : наук. вісник Чернівецького держ. пед. ун-ту. – Чернівці, 2006. – Вип. 287. – С. 139–145.
64. Протасова Н. Г. Методологічні основи розвитку та вдосконалення системи післядипломної освіти фахівців / Н. Г. Протасова // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 7–10.
65. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів як відкрита система / Н. Г. Протасова // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 1. – С. 10–13.
66. Протопопас А. Анализ данных о высшем образовании в различных областях науки в Греции / А. Протопопас // Социология образования: Дайджест российской и зарубежной прессы. – 1999. – № 11. – С. 27.
67. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз : моногр. / за ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна. – Черкаси : Вибір, 2002. – 322 с.
68. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи в др. половині ХХ ст. : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04.

«Теорія та методика професійної освіти» / Пуховська Людмила Прокопівна. – К., 1998. – 354 с.

69. Пуцов В. Теоретичні основи розвитку післядипломної освіти як невідомої складової неперервної освіти / В. Пуцов // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 2. – С. 7–11.
70. Романенко М. І. Методологічні зміни у післядипломній педагогічній освіті України в контексті соціально-економічних та освітянських реформ / М. І. Романенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 3–7.
71. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? / В. А. Семиченко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : моногр. / за ред. І. А. Зязюна. – К., 2000. – С. 184.
72. Синенко С. І. Провідні чинники та стратегії розвитку післядипломної освіти педагогів у Західній Європі (Англія й Уельс, Німеччина, Франція) : наук. видання / С. І. Синенько ; за ред. В. В. Олійника. – К. : [ЦППО], 2001. – С. 30–31.
73. Сисоєва С. О. Високотехнологічні системи освіти дорослих: відкрите навчання / С. О. Сисоєва // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2006. – № 4. – С. 200–206.
74. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: визначення, структура, проблеми впровадження / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 4 (8). – С. 77–79.
75. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість : моногр. / С. О. Сисоєва. – К. ; Харків : Каравела, 1998. – 150 с.
76. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоєва. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.

77. Сисоєва С. О. Вектор розвитку особистості у постіндустріальному суспільстві / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 32–39.
78. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
79. Сисоєва С. О. Нариси з історії педагогічної думки : навч. посібник / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова. – К. : Центр навч. літ., 2003. – 308 с.
80. Сігаєва Л. Зарубіжний досвід освіти дорослих: організаційний аспект / Л. Сігаєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2005. – Вип. 3/4. – С. 148–152.
81. Сігаєва Л. Освіта дорослих у скандинавських країнах / Л. Сігаєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2004. – Вип. 3/4. – С. 241–249.
82. Сластьонін В. О. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація / В. О. Сластьонін, О. Г. Мороз, Н. І. Філіпенко. – К. : Правда Ярославичів, 1997. – 166 с.
83. Сніцар Л. П. Проблеми інтеграції діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти / Л. П. Сніцар // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. – К. : Міленіум, 2005. – 263 с.
84. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : моногр. / МОН України. АПН України. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ; за ред. С. О. Сисоєвої. – Донецьк ; Маріуполь : АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.
85. Сорочан Т. М. Безперервний процес професіоналізму педагогів у системі післядипломної освіти / Т. М. Сорочан // Післядипломна освіта в Україні. – 2005. – № 1. – С. 75–80.

86. Сорочан Т. М. Обласний інститут післядипломної педагогічної освіти: напрямки впровадження Національної Доктрини розвитку освіти / Т. М. Сорочан // Освіта на Луганщині. – 2001. – № 2. – С. 18–22.
87. Софоклис Я. С. Просвещение и подготовка кадров в Республике Кипр / Я. С. Софоклис // Педагогика. – № 1. – 1997. – С. 112–115.
88. Старченко К. Педагогічна діагностика професійної компетентності педагогічних працівників / К. Старченко, Г. Васильєва // Післядипломна освіта в Україні. – 2005. – № 1 (6). – С. 52–57.
89. Степанова Е. И. Умственное развитие и обучаемость взрослых : учеб. пособие / Е. И. Степанова. – Л., 1981. – 84 с.
90. Терентьева Н. Греки в Україні: історія та сучасність : навч. посібник для студентів вищих навч. закладів / Н. Терентьева, / К. Балабанов. – К. : «Аквілон-Плюс», 2008. – Ч. II. – 320 с.
91. Типові навчальні плани та анотовані програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників системи загальної освіти : (метод. рекомендації для ін-тів післядипломної пед. освіти) / Л. І. Даниленко [та ін.] – К. : Логос, 2005. – 59 с.
92. Титаренко І. О. Післядипломна освіта вчителя початкових класів в системі методичної роботи загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. О. Титаренко. – К., 2005. – 22 с.
93. Чепурна Н. М. Модернізація післядипломної педагогічної освіти у контексті сучасних соціокультурних змін / Н. М. Чепурна // Педагогічний вісник (Черкаський ОШОПП). – 2008. – № 4. – С. 2–4.
94. Чернишов О. І. Шляхи модернізації післядипломної освіти / О. І. Чернишов // Педагогічна скарбниця Донеччини. – 2007. – № 2. – С. 7–11.
95. Шарко В. Д. Андрагогічний підхід до організації навчання вчителів в системі післядипломної освіти : метод. посібник для організаторів,

- викладачів, працівників системи післядипломної освіти / В. Д. Шарко. – Херсон : «Олді-плюс», 2003. – 96 с.
96. Шахірева Н. Про інноваційні процеси в післядипломній освіті / Н. Шахірева // Вересень. – 2002. – № 1 (19). – С. 74–76.
 97. Яворська Г. Х. Становлення андрагогіки як науки про освіту дорослих / Г. Х. Яворська // Наука і освіта. – 2007. – № 3. – С. 115–117.
 98. Якса Н. Полікультурна освіта студентів у педагогічній науці і практиці країн Західної Європи та США / Н. Якса // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2007. – Вип. 1/2. – С. 166–172.
 99. Ясінська Н. Розвиток екологічної спрямованості педагогів у процесі післядипломної освіти / Н. Ясінська // Педагогічний пошук. – 2005. – № 4. – С. 4–5.
 100. About Greece / ed. by G. Douskas, P. Smerlas ; Ministry of Press and Mass Media Secretariat General of Information. – 2001. – P. 253–276.
 101. Besnard P. Sociopedagogie de la formation dew adultes / P. Besnard. – Paris, 1974. – P. 36.
 102. Debesse M. Οι παιδαγωγικές επιστήμες. Το εκπαιδευτικό λειτούργημα και η μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λειτουργών : 8 τ. / M. Debesse, G. Mialaret [Μετάφραση Η.Βιγγόπουλος, Γ.Βασδέκης]. – Αθήνα : Δίπτυχο, 1980. – 774 σ.
 103. Common European Principles for Teacher Competences and Quolifications [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
 104. Le Houx M. Evolution des concepts et des fonctions / M. Le Houx // Traite des Pedagogiques. – Vol. 8. – P. 26–27.
 105. Open eClass – Πλατφόρμα Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eclass.gunet.gr/info/about.php>
 106. Psycharis S. Initial teacher education and continuous professional education in Greece / S. Psycharis // Strategies of Change in Teacher Education – European

- Views : proceedings of the ENTEP/BLK conference held at the Feldkirch College of Teacher Education, January 2002. – Feldkirch : Pädagogische Akademie Feldkirch, 2002. – P. 158–159.
107. Psycharis S. The role of Graduate and Postgraduate Studies and Research in Teacher Education Reform Policies in Greece / S. Psycharis // The role of Graduate and Postgraduate Studies and Research in Teacher Education Reform Policies in European Union : proceedings of the conference, June 10–11 2001. – Umeå, Sweden. – P. 111–113.
108. Rogers A. Η εκπαίδευση ενηλίκων / A. Rogers [Μετάφραση Μ.Κ.Παπαδοπούλου, Μ.Τομπρού]. – Αθήνα : Μεταίχμιο, 1999. – Σ. 24.
109. Αγγελίδης Π. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Κύπρο : αποδήμωση κάποιων παραδοσιακών αντιλήψεων / Π. Αγγελίδης, Μ. Ζεμπύλας // Πρακτικά VII Παγκυπρίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου «Η εκπαιδευτική έρευνα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης». – Λευκωσία, 2002. – Σ. 177–181.
110. Αθανασιάδης Χ. Η Επιμόρφωση / Χ. Αθανασιάδης // Σύγχρονη εκπαίδευση. – τ. 94. – 1997. – Σ. 84–85.
111. Αλεξοπούλου Δ. Σ. Εξέλιξη προσωπικού, οργάνωση και διοίκηση Μέσης Εκπαίδευσης / Δ. Σ. Αλεξοπούλου, Σ. Φ. Κουμπή // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1982. – τ. 9. – Σ. 108–110.
112. Ανδρέου Α. Επισκόπηση του θεσμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας / Α. Ανδρέου // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1982. – τ. 9. – Σ. 34–42.
113. Ανδρέου Α. Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών / Α. Ανδρέου / / Επιστήμες αγωγής. – 2004. – τ. 3. – Σ. 141–150.
114. Ανδρέου Α. Η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1922 – 1964) / Α. Ανδρέου // Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου «Ιδεολογία και παιδεία». – Αθήνα, 1989. – Σ. 423–444
115. Αντιστοιχία κωδικών κατά διδακτικό αντικείμενο [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.2pek.att.sch.gr/EISAGOGIKI_EPIMORFOSI/2008_2009/NEO%Kodikoi%Didaktikon%20Antikeimenon.pdf

116. Αριστοδήμου Χ. Η δομή και η λειτουργία της Α/βάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο / Χ. Αριστοδήμου // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1995. – τ. 62/83. – Σ. 49–54.
117. Αθανασιάδης Χ. Για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών / Χ. Αθανασιάδης // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1997. – τ. 96/97. – Σ. 156–157.
118. Αυγητίδου Σ. Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών/ Ένα παράδειγμα / Σ. Αυγητίδου // Παιδαγωγική επιθεώρηση. – 2005. – τ. 39. – Σ. 39–55.
119. Βαλκάνος Ε. Προβλήματα δια βίου εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Η Εκπαίδευση στην ανάπτυξη / Ε. Βαλκάνος // Τα εκπαιδευτικά. – 2002. – τ. 63–64. – Σ. 129.
120. Βακαλόπουλος Κ. Α. Ιστορία της Ελλάδος. Απο τη γένεση του νέου ελληνισμού (1204) στη σύγχρονη Ελλάδα (2000) / Κ. Α. Βακαλόπουλος. – Εκδοτικός οίκος Α. Σταμούλη, 2005. – 527 σ.
121. Βέκρης Ε. Επιμόρφωση: διαπιστώσεις – αρχές και μορφές / Ε. Βέκρης // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1983. – τ. 10. – Σ. 70–73.
122. Βεργίδης Δ. Νεοφιλελευθερή εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών / Δ. Βεργίδης // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1993. – τ. 69. – Σ. 43–49.
123. Βεργίδης Δ. Από τις σχολές επιμόρφωσης στα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα: κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών / Δ. Βεργίδης // Ελληνική εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού / Α. Μ. Καζαμίας, Μ. Κασσωτάκης. – Αθήνα : GUTENBERG, 1990. – Σ. 477–493.
124. Βεργόπουλος Κ. Οικονομική κρίση και εκσυγχρονισμός στην Ελλάδα και στην Ευρωπαϊκό νότο / Κ. Βεργόπουλος // Η Ελλάδα σε εξέλιξη. – Αθήνα : Εκδοση Εξάντας, 1986. – Σ. 61–105.

125. Γαρδέλη Σ. Τα σχολεία επιμόρφωσης μέσα στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα / Σ. Γαρδέλη // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1983. – τ. 11. – Σ. 79–80.
126. Γέρου Θ. Βαθιές τομές στην εκπαίδευση (1981 – 1985) / Θ. Γέρου. – Αθήνα : GUTENBERG, 1985. – 106 σ.
127. Γεωργίου Γ. Μορφές επιμόρφωσης / Γ.Γεωργίου // Μόρφωση – Επιμόρφωση – Μετεκπαίδευση – Μεταπτυχιακές Σπουδές : 14^ο Πανελλήνιο εκπαιδευτικό συνέδριο Δ.Ο.Ε.–Π.Ο.Ε.Δ. – Κέρκυρα, 2000. – Σ. 178–179.
128. Γκανάκας Ι. Πρόγραμμα επιμόρφωσης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου / Ι. Γκανάκας, Δ. Μαυροσκούφης, Μ. Μλεκάνης // Νέα παιδεία. – 2005. – Σ. 106–121.
129. Γκόλιαρης Χ. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης / Χ. Γκόλιαρης // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1998. – τ. 101. – Σ. 83–88.
130. Γραβάνη Μ. Ετήσια επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης / Μ. Γραβάνη // Παιδαγωγική επιθεώρηση. – 2005. – τ. 40. – Σ. 103–119.
131. Δημαράς Α. Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια ιστορίας). – Αθήνα : Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη. – 228 σ.
132. Δημητρίου Α. Νέες επιστήμες μάθησης και η δια βίου εκπαίδευση των δασκάλων // Μόρφωση – Επιμόρφωση – Μετεκπαίδευση – Μεταπτυχιακές Σπουδές : 14^ο Πανελλήνιο εκπαιδευτικό συνέδριο Δ.Ο.Ε. – Π.Ο.Ε.Δ. – Κέρκυρα, 2000. – Σ. 62–68.
133. Διαμαντής Κ. Μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών / Κ. Διαμαντής // Σύγχρονο νηπιαγωγείο. – 1998. – τ. 4. – Σ. 197–201.
134. ΔΟΕ: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.doe.gr/index.php?categoryid=28>

135. Δούκας Χ. Το μέλλον είναι η παιδεία. Προβληματισμοί και αναζητήσεις για την εκπαίδευση και τον εκαπαιδευτικό / Χ. Δούκας. – Αθήνα : Εκφραση, 1993. – 135 σ.
136. Εξαρχόπουλος Ν. Η μετεκπαίδευση των δημοδιδασκάλων εν τω Πανεπιστημίω / Ν. Εξαρχόπουλος. – Β.Γ. : Επετηρίς Δημοτικής Εκπαιδύσεως, 1932. – Σ. 17–25.
137. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο σχολείο με τις νέες τεχνολογίες / Υπ.έκδοσης Ν. Καστης. – Β.Γ. : Ίδρυμα μελετών Λαμπράκη, 2001. – 50 σ.
138. Επιτροπή των ευρωπαϊκών κοινοτήτων. Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:EL:PDF>
139. Ερωτοκρίτου Ε. Η Δημόσια Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση της Κύπρου / Ε. Ερωτοκρίτου // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1995. – τ. 62/83. – Σ. 65–73.
140. Ερωτοκρίτου Μ. Επαγγελματική ικανοποίηστων εκπαιδευτικών και Κυπριακή Εκπαίδευση / Μ. Ερωτοκρίτου // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1996. – τ. 89. – Σ. 55–66.
141. Ευαγγελόπουλος Σ. Παιδαγωγικές Ακαδημίες / Σ. Ευαγγελόπουλος // Ψυχο-Παιδαγωγικό Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό. – 1992. – τ. 6. – Σ. 3594–3596.
142. Ζαβλάνος Μ. Μ. Επιμόρφωση εκπαιδευτικού προσωπικού στην υπηρεσία του / Μ.Μ. Ζαβλάνος // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1983. – τ. 10. – Σ. 105–110.
143. Ζαρίφης Γ. Η σύνδεση του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας με τις βασικές αρχές της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της δια-βίου μάθησης / Γ. Ζαρίφης // Νέα παιδεία. – 2003. – τ. 107. – Σ. 65–84.
144. Η εκπαίδευση της Κύπρου μπροστά στην πρόκληση της Ευρώπης / Παναγιώτη Κ. Περσιάνη. – Λευκωσία : Τυπογραφεία Στέλιου Λειβαδιώτη, 1996. – Σ. 26–75.

145. Ηλιού Μ. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: ένα στοίχημα που μπορεί να καρδηθεί / Μ. Ηλιού // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1996. – τ. 88. – Σ. 24–26.
146. Ηλιού Μ. Το θεσμικό πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών ή το γιοφύρι της άρτας: Το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα· οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις / Μ. Ηλιού. – Αθήνα : Ίδρυμα Σάκη Καραγιώργα, 1991. – 451 σ.
147. Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ελληνικής εμπειρίας 1997–2000 / Π. Ξωχέλλης, Ζ. Παπαναούμ. – Θεσσαλονίκη, 2000. – 70 σ.
148. Η παιδεία μας σήμερα. – Λευκωσία : Υπουργείο παιδείας, 1992. – 142 σ.
149. Θεοδώρου Μ. Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση / Μ. Θεοδώρου // Ο ρόλος του δασκάλου στην εκπαίδευση σήμερα : Β' Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Π.Ο.Ε.Δ. – Δ.Ο.Ε. – Λευκωσία, 1986. – Σ. 48–53.
150. Θεοφιλίδης Χ. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Κύπρο. Πραγματικότητα και προοπτικές / Χ. Θεοφιλίδης, Ο. Διονυσίου. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 1990. – 78 σ.
151. Θωίδης Δ. Η εκπαίδευση των δασκάλων: νέες απόψεις και προοπτικές / Δ. Θωίδης // Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου. – 1976. – № 4. – Σ. 11.
152. Ιστορία της εκπαίδευσης στην Κύπρο. Κείμενα και πηγές / Π. Περσιάνη, Π. Πολιβίου. – Λευκωσία : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Τομέας εκπαιδευτικής τεκμηρίωσης, 1992. – Σ. 186–233.
153. Ιστορία της Ελλάδας του 20^{ου} αιώνα. Οι απαρχές 1900 – 1922 / Επιστημονική επιμέλεια Χ. Χατζηιώσηφ. – Αθήνα : Βιβλιόραμα. – 1999. – Α' τόμος, μέρος 2^ο – 439 σ.
154. Καζαμίας Α., Κασσωτάκης Μ., Κλαδής Δ. Προβληματισμοί γύρω από τη βασική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης / Α. Καζαμίας, Μ. Κασσωτάκης, Δ. Κλαδής // ____ – Σ. 445–455.
155. Καραμάνος Α. Παιδεία και πανεπιστήμια στο πλαίσιο μιας ενωμένης Ευρώπης / Α. Καραμάνος // Η μεταρρύθμιση του ελληνικού Πανεπιστημίου. – Αθήνα : Εκδόσεις Παπαζήση. – 2007. – Σ. 85–103.

156. Καροφυλάκης Μ. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο Θεσμός των πολλαπλασιαστών / Μ. Καροφυλάκης, Π. Παλαιοπάνος, Ζ. Σπανάκος // Τα εκπαιδευτικά. – 2001. – τ. 59–60. – Σ. 209–221.
157. Κασιμάτη Α. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: απόψεις ελλήνων εκπαιδευτικών [Електронний ресурс] / Α. Κασιμάτη, Β. Γιαλαμάς. – Режим доступу : <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf>
158. Κασσωτάκης Μ. Από την επιμόρφωση στη μετεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης / Μ. Κασσωτάκης // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1983. – τ. 11. – Σ. 72–78.
159. Κασσωτάκης Μ. Οι προκλήσεις της εποχής μας και η πρόσφατη μεταρρύθμιση στην ελληνική εκπαίδευση / Μ. Κασσωτάκης // Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις / [Επιμ. Σ.Μπουζάκης]. – Αθήνα : GUTENBERG, 2000. – Σ. 435–461.
160. Κελπανίδης Μ.Χ. Διαβίου μάθηση. Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες. Δεδομένα και διαπιστώσεις / Μ. Χ. Κελπανίδης, Κ. Π. Βρυγιώτη. – Αθήνα : Ελληνικά γράμματα, 2004. – 341 σ.
161. Κεφάλια Μ. Κοινωνιολογική περιήγηση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Κύπρου / Μ. Κεφάλια // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1995. – τ. 62/83. – Σ. 30–38.
162. Κιούσης Γ. Αρχές και βάσεις της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών / Γ. Κιούσης // Λόγος και Πράξη. – 1990–1991. – τ. 43. – Σ. 5–20.
163. Κλαδής Δ. Αναγκαιότητα νέων στρατηγικών για τα πανεπιστήμια μπροστά στον 21^ο αιώνα και στην κοινωνία της γνώσης και της μάθησης / Δ. Κλαδής // Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις. – Αθήνα : GUTENBERG. – 2000. – Σ. 463–475.
164. Κλαδής Δ. Ο ευρωπαϊκός χώρος ανώτατης εκπαίδευσης μετά το Μπέργεν και οι επιδράσεις στο ελληνικό πανεπιστήμιο / Δ. Κλαδής // Η μεταρρύθμιση του

- ελληνικού Πανεπιστημίου. – Αθήνα : Εκδόσεις Παπαζήση. – 2007. – Σ. 93–103.
165. Κλωνάρη Α. Ο εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το έργο του (διδασκαλία, συνθήκες εργασίας) μέσα από το νομικό πλαίσιο (1930 ως σήμερα) / Α. Κλωνάρη, Δ. Κωστόπουλος, Γ. Π. Μπουρίτσας // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1993. – τ. 69. – Σ. 50–63.
166. Κόκκος Α. Το εθνικό πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών απο Απόσταση / Α. Κόκκος // Πρακτικά εισηγήσεων. 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. – 2003. – Σ. 71–80.
167. Κυρίδης Α.Γ. Ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955 – 1985) / Α. Γ. Κυρίδης. – Αθήνα : ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΕΙΡΑ, 1997. – Σ. 61–224.
168. Λέφα Χ. Ιστορία της εκπαιδύσεως / Χ. Λέφα . – Αθήνα : Οργανισμός εκδόσεως σχολικών βιβλίων εν Αθήναις, 1942. – 525 σ.
169. Λολώνης Δ. Ο σχολικός Σύμβουλος. Μειονεκτήματα του θεσμού / Δ. Λολώνης // Το σχολείο και το σπίτι. – 1983. – τ. 5–6. – Σ. 203.
170. Μαγκλογιάνης Η. Εφαρμογή Σύγχρονης και Ασύγχρονης Τηλε-εκπαίδευσης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Το παράδειγμα του Ελληνικού Στρατού / Η. Μαγκλογιάνης, Κ. Μπουρλετίδης, Γ. Σταϊνχάουερ // 2ο Πανελλήνιο συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. – 2003. – Σ. 160–170.
171. Μακρίδης Γ. Προπτυχιακές και Μεταπτυχιακές Σπουδές / Γ. Μακρίδης, Χ. Κάτσικας // Αντιτετράδια της εκπαίδευσης. – 2000. – τ. 57. – Σ. 41–45.
172. Μάντας Π. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα / Π. Μάντας. – Διδακτορική διατριβή. – Ιωάννηνα, 2001. – 328 σ.
173. Μαραθεύτης Μ. Ι. Η λειτουργία και τα προγράμματα της Παιδαγωγικής ακαδημίας Κύπρου (1959 – 1993). Ιστορική έρευνα / Μ. Ι. Μαραθεύτης, Μ. Ιωαννίδου-Κουτσελίνη. – Λευκωσία, 2000. – 250 σ.

174. Μαραθεύτης Μ. Ε. Μόρφωση και επιμόρφωση του δασκάλου / Μ. Ε. Μαραθεύτης // Επετηρίδα Παιδαγωγικής Ακαδημίας. – Λευκωσία, 1985. – Σ. 132–135.
175. Ματσαγγούρας Η. Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος: αίτημα του καιρού μας / Η. Ματσαγγούρας // Σύγχρονη εκπαίδευση. – Σ. 456–476.
176. Μαυρογιώργος Γ. Επιμόρφωση: Σχεδιάσμα Γ' για “ελεύθερους πολιορκημένους” εκπαιδευτικούς / Γ. Μαυρογιώργος // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1989. – τ. 45. – Σ. 19–28.
177. Μαυρογιώργος Γ. Επιμέρφωση των εκπαιδευτικών: Το Υπουργείο Παιδείας και η ομάδα εργασίας / Γ. Μαυρογιώργος // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1989. – τ. 46. – Σ. 16–26.
178. Μαυρογιώργος Γ. Επιτέλους, επιμόρφωση σε Πανεπιστημιακά Επιμορφωτικά Κέντρα / Γ. Μαυρογιώργος // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1994. – τ. 72. – Σ. 9–21.
179. Μαυρογιώργος Γ. 1984–90: Η ακαδημαϊκή αναβάθμιση και εξομοίωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης... που δεν έγινε! / Γ. Μαυρογιώργος // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1990. – τ. 53. – Σ. 15–24.
180. Μαυρογιώργος Γ. Μορφές επιμόρφωσης: εννοιολογικές διευκρινήσεις – το πολιτικο-κοινωνικό τους πλαίσιο – προϋποθέσεις / Γ. Μαυρογιώργος // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1983. – τ. 10. – Σ. 37–49.
181. Μαυρογιώργος Γ. Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών / Γ. Μαυρογιώργος // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1996. – τ. 89. – Σ. 19–26.
182. Μαυροειδής Γ. Γ. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων / Γ. Γ. Μαυροειδής, Γ. Τύπας // Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων. – 2001. – 23 Ιουλίου. – Σ. 147–153.
183. Μηναΐδη Α. Τα παιδαγωγικά εμπόδια στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις τεχνολογίες επικοινωνίας και πληροφορίας (ΤΠΕ) / Α. Μηναΐδη // Επιστήμες αγωγής. – 2004. – τ. 3. – Σ. 151–164.

184. Μιχαήλ Κ. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών: μια νέα προσέγγιση / Κ. Μιχαήλ, Ι. Σαββίδης, Μ. Στυλιανίδης, Α. Γσιάκκικρος, Π. Πασιαρδής // Παιδαγωγική επιθεώρηση. – 2003. – τ. 36. – Σ. 60–79.
185. Μουζέλης Ν. Παράδοση και αλλαγή στην ελληνική πολιτική: Από τον Ελευθέριο Βενιζέλο στον Ανδρέα Παπανδρέου / Ν. Μουζέλης // Η Ελλάδα σε εξέλιξη. – Αθήνα : Εκδοση Εξάντας, 1986. – Σ. 149–162.
186. Μπαμπινιώτης Γ. Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας / Γ. Μπαμπινιώτης. – Αθήνα, 2002. – 2032 σ.
187. Μπαμπούρας Π. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού. Χειραγώγηση του εκπαιδευτικού ή στροφή στην ποιότητα [Електронний ресурс] / Π. Μπαμπούρας. – Режим доступу : <http://www.users.forthnet.gr/ath/polyzois/aksiologisi.htm>
188. Μπουζάκης Σ. Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση. Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1959 – 1964 – 1976/77 – 1985 – 1997/98 / Σ. Μπουζάκης. – Δ' έκδοση. – Αθήνα : GUTENBERG, 2005. – Τόμος Β. – 779 σ.
189. Μπουζάκης Σ. Νεοελληνική εκπαίδευση / Σ. Μπουζάκης. – Αθήνα, 1987. – σ. 39.
190. Μπουζάκης Σ. Νεοελληνική εκπαίδευση (1821 – 1985) – εξαρτημένη ανάπτυξη / Σ. Μπουζάκης. – Αθήνα, 1986. – 278 σ.
191. Μπουζάκης Σ. Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των δασκάλων – διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος. Τεκμήρια-μελέτες ιστορίας νεοελληνικής εκπαίδευσης / Σ. Μπουζάκης, Χ. Τζήκας, Κ. Ανθόπουλος. – Αθήνα : GUTENBERG, 2000. – 788 σ.
192. Μπουζάκης Σ. Η Πανεπιστημική εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836 – 2005): Τεκμήρια ιστορίας / Σ. Μπουζάκης. – Αθήνα : GUTENBERG, 2006. – 775 σ.
193. Μπουζάκης Σ. Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα απέναντι στην ευρωπαϊκή πρόκληση: Εκπαιδευτικά συστήματα, σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση και

- στην εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκαπιδευτικών / Σ. Μπουζάκης. – Αθήνα : GUTENBERG, 2005. – Β' έκδοση. – Σ. 71–187.
194. Νεραντζής Ι. Τα προβλήματα που επισημαίνονται κατά την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και η μετατροπή τους σε Προγράμματα Επιμόρφωσης / Ι. Νεραντζής // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 2001. – τ. 118. – Σ. 89–100.
195. Νόβα-Καλτσούνη Χ. Η Εκπαίδευση στο νέο οικονομικο-κοινωνικό περιβάλλον και το μέλλον των Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων / Χ. Νόβα-Καλτσούνη // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 2000. – τ. 112. – Σ. 109–115.
196. Νόμος 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/14-perif
197. Νόμος 2986/2002, ΦΕΚ 24Α'/13 – 2 – 2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβαθμιας και Δευτεροβαθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/14-perif
198. Νούτσος Χ. Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση. Ιστορικές και Παιδαγωγικές διαστάσεις // Μόρφωση – Επιμόρφωση – Μετεκπαίδευση – Μεταπτυχιακές Σπουδές : 14^ο Πανελλήνιο εκπαιδευτικό συνέδριο Δ.Ο.Ε. – Π.Ο.Ε.Δ. – Κέρκυρα, 2000. – Σ. 50–61.
199. Ντίνα Ρ. Αξιολόγηση Προαιρετικών Ταχύρρυθμων Προγραμμάτων στο 3^ο ΠΕΚ Αθήνας και στο ΠΕΚ Μυτιλήνης / Ρ. Ντίνα // Τα εκπαιδευτικά. – 1999. – τ. 49–50. – Σ. 178–185.
200. Ξανθάκου Γ. Μορφή επιμορφωτικής συνεργασίας σχολικών συμβούλων και καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης / Γ. Ξανθάκου // Νεοελληνική Παιδεία. – 1985. – τ. 1. – Σ. 118–137.
201. Οδηγός προπτυχιακών σπουδών 2006–2007. – Λευκωσία : Εκδοση του Πανεπιστημίου Κύπρου, 2006. – 267 σ.

202. Οδηγός σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Φιλοσοφικής σχολής (Εθνικό Πανεπιστήμιο Αθήνας) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.pyt.gr/sxoles/aei1.htm>
203. Οδηγός σπουδών της Φιλοσοφικής σχολής Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης 2003–2004. – Θεσσαλονίκη, 2003. – Σ. 50–65.
204. Οδηγός σπουδών Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Πατρών. – Πάτρα, 1995. – Σ. 20–52.
205. Οι Ανώτατες Παιδαγωγικές Σχολές υπονομεύονται // Εφημερίδα Βραδυνή, 1979. – 16 Απριλίου.
206. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές)/Πανελλήνιο παιδαγωγικό συνέδριο, Ορθοδοξία Ακαδημία Κρήτης 11–13 Ιουλίου 1982. Επιμέλεια Α.Καζαμία, Μ.Κασσωτάκη. – Ρεθύμνο, 1986. – Σ. 117–151.
207. Παληός Ζ.Κ. Περιφεριακά εκπαιδευτικά κέντρα: το παρελθόν είναι παρόν // Νέα παιδεία. – τ. 69. – Σ. 103–106.
208. Παλύβος Δ.Κ. Η νέα σχολική νομοθεσία της δημοτικής εκπαίδευσης / Δ. Κ. Παλύβος. – Αθήνα, 1979. – 270 σ.
209. Παμουκτσόγλου Α. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην προοπτική του μέλλοντος / Α. Παμουκτσόγλου // Νέα παιδεία. – 2001. – τ. 98. – Σ. 77–91.
210. Παναγιωτακόπουλος Χ. Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). Μια αναγκαιότητα για την παιδεία του 21^{ου} αιώνα / Χ. Παναγιωτακόπουλος, Β.Σπηλιωτοπούλου // Νέα παιδεία. – 2000 – τ. 94. – Σ. 27–39.
211. Πανόραμα της εκπαίδευσης και κατάρτισης του ανθρώπινου δυναμικού της Κύπρου 2000 – 2003 / Γεν. ευθύνη Δρ. Γ.Οξινός. – Διεύθυνση έρευνας και προγραμματισμού. Αρχή ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού, 2004. – Σ. 164–185.
212. Παντελίδης Χ. Ο ρόλος του δασκάλου στην ανάπτυξη του Αναλυτικού προγράμματος / Χ. Παντελίδης // Ο ρόλος του δασκάλου στην εκπαίδευση

σήμερα Β' Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Π.Ο.Ε.Δ. – Δ.Ο.Ε. – Λευκωσία, 1986. – Σ. 54–59.

213. Παπαδάκης Ν. Επαγγελματική δράση και Ερευνητική Δραστηριότητα. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, μεταπτυχιακές σπουδές και έρυνα: Η περίπτωση του Πανεπιστημίου Κρήτης / Ν. Παπαδάκης, Ν. Ταχα, Σ. Γυπάρη // Τα εκπαιδευτικά. – 2002. – τ. 65–66. – Σ. 194–204.
214. Παπαδάκης Σ.Χ. Η επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της πληροφορίας με αξιοποίηση των μεθόδων της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης / Σ. Χ. Παπαδάκης, Α. Β. Βελισσάριος, Ι. Γ. Φραγκούλης // Πρακτικά εισηγήσεων 2^{ου} πανελλήνιου συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. – 2003. – Σ. 558–571.
215. Παπαδούρης Π. Μια συγκριτική μελέτη των Φορέων που προσφέρουν Εκπαίδευση σε Ενηλίκους στο Νομό Αχαΐας / Π. Παπαδούρης // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1999. – τ. 104. – Σ. 97–106.
216. Παπακωνσταντίνου Π. Παιδαγωγικά τμήματα και κοινωνικός έλεγχος / Π. Παπακωνσταντίνου // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1990. – Τ. 54. – Σ. 39–45.
217. Παπακωστούλα-Γιανναρά Γ. Α. Εργαστήριο της ΟΥΝΕΣΚΟ, για Σχολικούς Σύμβουλους / Γ.Α. Παπακωστούλα-Γιανναρά // Φιλολογική. – 1986. – τ. 15. – Σ. 4–11.
218. Παπάς Γ.Γ. Αξιολογικές κρίσεις – Βελτιωτικές προτάσεις για την επιμόρφωση, των μετεκπαιδευομένων στο ΜΔΔΕ / Γ. Γ. Παπάς // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1995. – τ. 10. – Σ. 28–35.
219. Παπασταμάτης Α. Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών / Α. Παπασταμάτης // Παιδαγωγική επιθεώρηση. – 2001. – τ. 31. – Σ. 37–61.
220. Παπασταύρου Α. Στ. Γνωριμία με το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα / Α. Στ. Παπασταύρου // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1995. – τ. 62/83. – Σ. 39–48.

221. Πασιαρδής Π. Προς ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του έργου εκπαιδευτικού / Π. Πασιαρδής // Νέα Παιδεία. – 1994. – τ. 72. – Σ. 15–33.
222. Περσιάνης Π.Κ. Συγκριτική ιστορία της εκπαίδευσης της Κύπρου (1800 – 2004) / Π. Κ. Περσιάνης. – Αθήνα : GUTENBERG , 2006. – 311 σ.
223. Περσιάνης Π.Κ. Η ελληνική μεταρρύθμιση “Εκπαίδευση 2000 – Παιδεία Ανοιχτών Οριζόντων”: Μια συγκριτική ιστορία / Π. Κ. Περσιάνης // Παιδαγωγική επιθεώρηση. – 2001. – τ. 31. – Σ. 65–79.
224. Πεσμαζόγλου Σ. Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948 – 1985 το ασύμπτωτο μιας σχέσης / Σ. Πεσμαζόγλου. – Θεμέλιο, 1987. – 617 σ.
225. Πλεσσάς Ν. Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.pedia.gr/edu/axiologisi.html>
226. Πολύζος Ν. Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης / Ν. Πολύζος // Νέα παιδεία. – 2004. – τεύχος 110.– Σ. 44–51.
227. Προαιρετικά σεμινάρια επιμόρφωσης 2006–2007 / Υπουργείο παιδείας και πολιτισμού Κύπρου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. – Λευκωσία, 2006. – 136 σ.
228. Προβλέψεις προοπτικών απασχόλησης σε ανωτέρου επιπέδου επαγγέλματα στην Κύπρο 2005 – 2015 / Γεν. ευθύνη Δρ. Γ.Οξινός. – Β.Γ. : Διεύθυνση έρευνας και προγραμματισμού. Αρχή ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού, 2005. – Σ. 300–303.
229. Πρόγραμμα επιμόρφωσης Βοηθών Διευθυντών Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης / Υπουργείο παιδείας και πολιτισμού Κύπρου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. – Λευκωσία, 2006–2007. – 30 σ.
230. Πρόγραμμα επιμόρφωσης Διευθυντών Δημοτικής Εκπαίδευσης / Υπουργείο παιδείας και πολιτισμού Κύπρου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. – Λευκωσία, 2006–2007. – 31 σ.
231. Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου». Κανονισμός λειτουργίας (Εθνικό και Καποδιστριακό

- Πανεπιστήμιο Αθηνών) [Ελεκτρονний ресурс]. – Режим доступа : <http://www.therae.ppp.uoa.gr/programma.html>
232. Πρόγραμμα μετεκπαίδευσης ελλαδικών εκπαιδευτικών / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. – Λευκωσία, 2005. – 17 σ.
233. Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Προδημοτική και Δημοτική Εκπαίδευση / Υπουργείο παιδείας και πολιτισμού Κύπρου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. – Κεντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Πεδούλα 2006–2007. – 100 σ.
234. Προγραμμα προϋπηρεσιακής κατάρτισης υποψήφιων εκπαιδευτικών Μέσης Γενικής και Μεσης Τεχνικής και Επαγγελματικής εκπαίδευσης / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. – Λευκωσία, 2006–2007. – 79 σ.
235. Προεδρικό Διάταγμα 140/20 – 5 – 1998 – ΦΕΚ 107 Α «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης» [Ελεκτρονний ресурс]. – Режим доступа : http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/2_axiologisi
236. Πυργιωτάκης Ι.Ε. Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος / Ι. Ε. Πυργιωτάκης. – Θεσσαλονίκη : Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, 1992. – 255 σ.
237. Σακελλαρίου Β. Παιδαγωγικό Πανεπιστήμιο, η καλύτερη λύση για όλους / Β. Σακελλαρίου // Βήμα. – 1980. – 23 Οκτωβρίου.
238. Σηφάκης Μ. Η εκπαίδευση στην Ελλάδα από τη μεταρρύθμιση του Ε.Βενιζέλου ως το 1974 / Μ. Σηφάκης // Πρακτικά συνεδρίου Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., 1980. – Σ. 46–80.
239. Σκουμπουρδή Χ., Σταθοπούλου Χ. Ο ρόλος της μαθηματικής εκπαίδευσης στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία [Ελεκτροнний ресурс]. – Режим доступа : http://www.rhodes.aegean.gr/ltee/papers/paper_docs/stathop
240. Σκούρα Λ. Η διοικητική διάρθρωση ως παράγοντας άσκησης κρατικού ελεγχού της μετεκπαίδευσης των δασκάλων / Λ. Σκούρα // Νέα παιδεία. – 2003. – τ. 105. – Σ. 169–183.

241. Σκούρα Λ. Εκπαιδευτική πολιτική στην κατάρτιση των δασκάλων κατά τον 20 αιώνα (φιλοσοφία-θεσμοί) : Διδακτορική διατριβή / Λ. Σκούρα. – Αθήνα, 1997.
242. Σολομών Ι. Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://web.auth.gr/virtualschool/1.3/TheoryResearch/CongressSolomon.html>
243. Σοφιανός Χ.Α. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Κύπρο 1976 – 1980. Προσπάθειες – Εξαρτησίες – Αντιδράσεις / Χ.Α. Σοφιανός // Πανελλήνιο παιδαγωγικό συνέδριο «Οι εκαπιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές)». – Ρεθύμνο, 1986. – Σ. 117–152.
244. Σταχτέας Χ.Π. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: παροχή επιμόρφωσης με τη συνδρομή της νέας τεχνολογίας / Χ. Π. Σταχτέας // Νέα παιδεία. – 2006. – τ. 117. – Σ. 67–81.
245. Σταύρου Α.Φ. Η δομή και η λειτουργία β/βάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο / Α. Φ. Σταύρου // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1995. – τ. 62/83.– Σ. 55–64.
246. Τζεκάκη Μ. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Αξιοποιούμε την προηγούμενη εμπειρία / Μ.Τζεκάκη // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1993. – τ. 69. – Σ. 39–44.
247. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου / εποπτεία και επιμέλεια έκδοσης Χ. Παντελίδης. – Λευκωσία, 2003. – 67 σ.
248. Τρούλης Γ.Μ. Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη χώρα μας και η επιμόρφωση των δασκάλων / Γ. Μ. Τρούλης // Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές), Πανελλήνιο Παιδαγωγικό συνέδριο. – Ρεθύμνο, 1986. – Σ. 100–106.
249. Τσαγιάνης Β., Κουτρομάνος Κ. Μεταπτυχιακές σπουδές στην Ελλάδα. – Αθήνα – Κομοτηνή : Εκδόσεις Α.Ν.Σακκούλα, 1994. – 228 σ.
250. Τσακαλίδης Απ. Η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ιανουάριος 1966 – Ιούνιος 1967 / Απ. Τσακαλίδης // Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1964: Τριάντα χρόνια μετά. Συμπόσιο: Ένωση Φίλων του

- Πνευματικού Ιδρύματος «Γεώργιος Παπανδρέου», 12 και 13 Νοεμβρίου 1994. – Πάτρα, 1995. – Σ. 167–184.
251. Τσάφος Β. Η αξιοποίηση της έρευνας δράσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών / Β. Τσάφος, Ε. Κατσάρου // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 2000–2001. — τ. 114. – Σ. 67–74.
252. Τσινισιζέλης Μ. Η Διαδικασία της Μπολόνιας και το ελληνικό πανεπιστήμιο / Μ. Τσινισιζέλης // Η μεταρρύθμιση του ελληνικού Πανεπιστημίου. – Αθήνα : Εκδόσεις Παπαζήση, 2007. – Σ. 105–110.
253. Υ.Α. Δ 2/1938/26 – 2 – 1998. «Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.daskalos.edu.gr/d/nomouesia/ya1938-98.html>
254. Υπουργική Απόφαση 95478/Δ3 «Πραγματοποίηση Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης σχολικού έτους 2008–2009» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.2pek.att.sch.gr/EISAGOGIKI_EPIMORFOSI/_2008_2009/Apofasi_YPERTH_gia_Eisagogiki_Epimorfosi.pdf
255. Φιλίππου Γ. Δια βίου Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και μεταπτυχιακές σπουδές / Γ. Φιλίππου // Μόρφωση – Επιμόρφωση – Μετεκπαίδευση – Μεταπτυχιακές Σπουδές : 14^ο Πανελλήνιο εκπαιδευτικό συνέδριο Δ.Ο.Ε. – Π.Ο.Ε.Δ. – Κέρκυρα., 2000. – Σ. 62–68.
256. Φιλίππου Γ. Το τμήμα Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου / Γ. Φιλίππου // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1995. – τ. 84. – Σ. 6–11.
257. Φιλοσοφική σχολή Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Τα πρώτα 75 χρόνια. / Κ. Χασιώτης, Δ. Αραβαντίνος. – Θεσσαλονίκη, 2000. – 125 σ.
258. Φλούρης Γ. Στοιχεία από τη σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα για τη μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και πρόταση ενός μοντέλου για την κατάρτιση των εκπ/κων / Γ. Φλούρης // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1983. – τ. 11. – Σ. 91–95.

259. Φλούρης Γ. Στοχασμοί για την αναζήτηση ενός πλαισίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της γνώσης / Γ. Φλούρης // Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, απρίλιος 1999. – Σ. 1–18.
260. Φράγκος Χ. Βασικές θέσεις ενός γενικότερου σχεδίου για την επιμόρφωση των καθηγητών και την αξιολόγησή της / Χ. Φράγκος // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1982. – τ. 9. – Σ. 14–26.
261. Φυκάρης Ι. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: προβληματισμοί και επισημάνσεις / Ι. Φυκάρης // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1997. – τ. 96/97. – Σ. 151–155.
262. Χαραλάμπους Η. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Δημοτικής στην Κύπρο. Πραγματικότητες και προοπτικές / Η. Χαραλάμπους, Α. Μιχαηλίδου // Μόρφωση – Επιμόρφωση – Μετεκπαίδευση – Μεταπτυχιακές Σπουδές : 14^ο Πανελλήνιο εκπαιδευτικό συνέδριο Δ.Ο.Ε. – Π.Ο.Ε.Δ. – Κέρκυρα, 2000. – Σ. 96–106.
263. Χαραλάμπους Η. Οι έννοιες του αναλυτικού προγράμματος και της ανάπτυξης αναλυτικών προγραμμάτων / Η. Χαραλάμπους // Νέα παιδεία. – 1995. – τ. 74. – Σ. 129–134.
264. Χατζηγεωργίου Γ. Αναλυτικά Προγράμματα και Έρευνα: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού / Γ. Χατζηγεωργίου, Γ. Λερίας // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 2001. – τ. 117. – Σ. 42–48.
265. Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου Π. Το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα την περίοδο 1990 – 1996 // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1999. – τ. 106. – Σ. 78–90.
266. Χαραλάμπους Η., Μιχαηλίδου Α. Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Δημοτικής στην Κύπρο. Πραγματικότητες και Προοπτικές / Η. Χαραλάμπους, Α. Μιχαηλίδου // Μόρφωση – Επιμόρφωση – Μετεκπαίδευση – Μεταπτυχιακές Σπουδές : 14^ο Πανελλήνιο εκπαιδευτικό συνέδριο Δ.Ο.Ε. – Π.Ο.Ε.Δ. – Κέρκυρα, 2000. – Σ. 96–106.

267. Χαραλάμπος Π. Σ. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: παροχή επιμόρφωσης με τη συνδρομή της νέας τεχνολογίας / Π. Σ. Χαραλάμπος // Νέα παιδεία. – 2006. – τ. 117. – Σ. 67–81.
268. Χλαπάνης Γ.Ε. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών μέσω δραστηριοτήτων ηλεκτρονικής κοινότητας μάθησης: η περίπτωση της πιλοτικής κοινότητας του Πανεπιστημίου Αιγαίου / Γ. Ε. Χλαπάνης, Θ. Μπράτιτσης, Α. Δημητρακοπούλου // Επιστήμες αγωγής. – 2004. – τ. 3. – Σ. 83–100.
269. Χρονοπούλου Α. «Σχολικά Κέντρα»: Μια πρόταση λύση για τους αδιόριστους και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών / Α. Χρονοπούλου, Κ. Γιαννόπουλος // Σύγχρονη Εκπαίδευση. – 2000. – τ. 112. – Σ. 25–30.
270. Χρονοπούλου Α. Γραφειοκρατικός μηχανισμός προσαρμογής για την αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: στόχος ο σκεπτόμενος εκπαιδευτικός / Α. Χρονοπούλου, Κ. Γιαννόπουλος // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 2001. – τ. 119. – Σ. 20–29.
271. Χρονοπούλου Α. Μεταπτυχιακές Σπουδές: Επιβλέπων – σπουδαστής` σχέση ανεξαρτησίας ή υποτέλειας / Α.Χρονοπούλου // Σύγχρονη Εκπαίδευση. – 2006. – τ. 146. – Σ. 17–30.
272. Χρυσοχόος Ι. Ε. Επιμόρφωση και επαγγελματική ανέλιξη των καθηγητών αγγλικής / Ι. Ε.Χρυσοχόος, Κ. Κοσοβίτσα. // Νέα παιδεία. – τ. 115. – Σ. 124–137.
273. Ψαχαρόπουλος Γ. Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης / Γ. Ψαχαρόπουλος, Α. Καζαμίας. – Αθήνα, 1985. – Σ. 25–30.