

**Семенов О.С.** – к.п.н., доцент кафедри  
соціальної педагогіки  
Волинського національного  
університету імені Лесі Українки

**Линник Ю.М.** – асистент кафедри  
прикладної лінгвістики  
Волинського національного  
університету імені Лесі Українки  
e-mail: [yu.lynnnyk@gmail.com](mailto:yu.lynnnyk@gmail.com)  
телефон: (066) 88 93 021

УДК 374.7

## **ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА ЗАКОРДОНОМ**

*У статті здійснюється огляд та аналіз основних тенденцій організації та розвитку системи післядипломної освіти в Україні та закордоном. Здійснено аналіз проблем та суперечностей, що супроводжували процес становлення, розвитку та функціонування системи післядипломної освіти педагогічних кадрів. Виділено сучасні підходи та розглянуто деякі шляхи модернізації системи післядипломної педагогічної освіти.*

*Ключові слова: освіта дорослих, неперервна освіта, післядипломна освіта, періодизація розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів.*

**Линник Ю.Н. Особенности организации и развития системы последипломного педагогического образования в Украине и зарубежом.**

*В статье осуществляется обзор и анализ основных тенденций организации и развития системы последипломного образования в Украине и за рубежом. Осуществлен анализ проблем и противоречий, которые сопровождали процесс становления, развития и функционирования системы последипломного образования педагогических кадров. Выделены современные подходы и рассмотрены некоторые пути модернизации системы последипломного педагогического образования.*

*Ключевые слова: образование взрослых, непрерывное образование, последипломное образование, периодизация развития последипломного образования педагогических кадров.*

**The Peculiarities of Organization and Development of Postgraduate Pedagogical Educational System in Ukraine and Abroad**

*In the article the main tendencies of organization and development of postgraduate educational system in Ukraine and abroad are outlined and analyzed. The problems and*

*contradictions in establishment, development and functioning of in-service teacher training system are analyzed. The modern approaches are distinguished and some ways of modernization of postgraduate educational system are considered.*

*Key words: adult education, life-long education, postgraduate education, periodization of development of in-service teacher training.*

**Постановка проблеми.** У законі України „Про освіту” підкреслюється, що ключовою постаттю в реалізації соціально-економічних реформ, модернізації національної системи освіти є педагог. У зв’язку із цим, поряд із ґрунтовними змінами, що відбуваються у соціокультурному, політичному та економічному житті нашого суспільства, виникає необхідність синхронних змін і переорієнтації у світоглядній, моральній, професійній, політичній сферах усього педагогічного корпусу України, який тривалий час діяв в умовах зовсім іншої системи. При цьому особливої актуальності набувають питання створення умов для систематичного підвищення рівня компетентності кадрового складу усіх ланок системи педагогічної освіти. Для успішного вирішення окресленої проблеми вважаємо за доцільне проаналізувати шлях розвитку системи післядипломної освіти педагогічних кадрів, а також виявити здобутки та недоліки, що мали місце упродовж усього періоду її функціонування.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчення історико-педагогічної літератури, наукових джерел і дисертаційних матеріалів дозволило констатувати, що питання генезису системи післядипломної освіти педагогічних кадрів у науці не нове. Ним займалися такі учені, як С. І. Змеєв, І. М. Кравченко, С. В. Крисюк, А. І. Кузьмінський, В. К. Майборода, Н. Г. Протасова, С. І. Синенко, П. В. Худомінський, Н.М. Чепурна, О. І. Шиян та ін.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Вважаємо, що ретроспективний підхід забезпечить більш цілісне розуміння закономірностей досліджуваного явища, його сучасний стан, напрями подальшого удосконалення та розвитку. Адже досвід попередніх років може

бути використаний і в теперішніх умовах, із урахуванням специфіки розвитку сучасної системи національної освіти.

**Формулювання цілей статті.** Означене обумовило *актуальність* нашого дослідження та визначило його ціль: здійснити аналіз та узагальнення вітчизняного та закордонного досвіду організації та розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Враховуючи, що в теорії та практиці післядипломної освіти за останні десятиліття було здійснено значну кількість фундаментальних досліджень ми передбачили вирішення таких завдань: здійснити ретроспективний підхід до вивчення особливостей організації та розвитку системи післядипломної педагогічної освіти в Україні та за кордоном, що забезпечить більш цілісне розуміння закономірностей досліджуваного явища, його сучасний стан, напрями подальшого удосконалення та розвитку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Питанням становлення та розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів радянської загальноосвітньої школи присвячені наукові пошукування П.В. Худомінського [8]. Аналізуючи стан та історію розвитку освіти в Російській імперії до 1917 року (частиною якої були й Українські землі), автор звертає увагу на відсутність державної системи підвищення кваліфікації вчителів у даний період. Саме тому головною метою революційного уряду 1917-1920 рр. стало створення такої системи. Тривалий час, у зв'язку із відсутністю централізованої системи спеціалізованих закладів, організовуються різні семінари і гуртки, що мали на меті підвищення кваліфікації працівників освіти. На початку 20-х років ХХ століття починають виникати перші короткострокові учительські курси, які виконували роль провідної форми підвищення кваліфікації. Згодом, отримавши відповідне теоретико-методичне забезпечення, вони стають фундаментом для організації повноцінної курсової форми підвищення кваліфікації. Аналіз даної роботи дозволив нам дійти висновку, що специфікою вказаного періоду були низький рівень загальної освіченості

громадян та досить повільні зміни, що відбувалися у змісті освіти. Це, у свою чергу, хоча й висувало особливі вимоги до педагогічних працівників, але не потребувало радикальних підходів до організації післядипломної освіти педагогічних кадрів.

В означеному плані заслуговує на увагу також фундаментальне дослідження, здійснене В. К. Майбородою [3]. У своїй монографії „Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985)”, здійснюючи ґрунтовний і всесторонній аналіз становлення та розвитку вищої педагогічної освіти, вчений також дає доволі яскраву характеристику системи післядипломної педагогічної освіти визначеного періоду в Україні. Обґрунтувавши авторську періодизацію функціонування національної вищої педагогічної школи, науковець у її рамках здійснює описовий аналіз і так званого „радянського періоду” післядипломної освіти. Зокрема, В. К. Майборода характеризує його як такий, що був спрямований на знищення національної ідентичності, виховання „масової людини”, формування „слухняності”, що набувала статусу базової професійної якості. Лобювання єдиної цілісної системи підготовки педагогічних працівників, моральні та ціннісні орієнтири якої були уже наперед визначені більш глобальною ідеологічною системою, зумовило, на думку вченого, нівелювання особистісного педагогічного досвіду. Тобто, умовно кажучи, здійснювалась підготовка, предметника-„урокодавача”. Такий підхід у кінці ХХ-го ст., безперечно, не міг вирішити всезростаючі потреби у самовдосконаленні та формуванні динамічної системи навчання педагогів.

Варто зазначити, що суттєвого імпульсу у вивченні та розв’язанні проблем післядипломної педагогічної освіти, надало структурування в інститутах удосконалення вчителів спеціалізованих кафедр, а також відкриття при Центральному інституті удосконалення вчителів (а пізніше і при деяких обласних) аспірантури й докторантури. Це сприяло тому, що 70-80-ті роки стали дуже плідним періодом для різноаспектних досліджень сфери підвищення кваліфікації педагогічних кадрів і як наслідок заклали

фундамент для створення більш цілісних та системних праць. У контексті вищесказаного неможливо не відмітити роботи С. В. Крисюка. Зокрема, у дисертаційному дослідженні „Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917-1995 рр.)” науковець уперше здійснює комплексний аналіз порушеної проблеми [1]. Автор розглядає післядипломну освіту як інваріантну підсистему неперервної освіти. Акцентуючи свою увагу на достатньо широких часових інтервалах, С. В. Крисюк розкриває сутність післядипломної освіти, пропонує низку концепцій її національного розвитку та механізми реформування. Особливу цінність, на нашу думку, має запропонована вченим періодизація розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів, яка включила такі етапи:

- 1917-1920 рр. – формування окремих елементів системи підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів за різних форм державної влади в Україні;

- 1920-1930 рр. – формування й розвиток національної системи підвищення кваліфікації й перепідготовки педагогічних кадрів;

- 1931-1985 рр. – створення унітарної, авторитарної системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників відповідно до загальних тенденцій розвитку післядипломної освіти в СРСР;

- 1985-1992 рр. – становлення системи неперервного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів;

- з 1992 р. – період становлення національної системи післядипломної освіти [1].

Особливої уваги заслуговує також монографія А. І. Кузьмінського „Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика”, в якій автором здійснено фундаментальний аналіз післядипломної педагогічної освіти в Україні [2]. Заслугою вченого можна вважати те, що поряд із детальним розглядом історії та проблем становлення і розвитку системи національної післядипломної педагогічної освіти, ним аналізуються теоретичні та організаційно-педагогічні засади функціонування закладів післядипломної

освіти педагогічних кадрів. Здійснюється обґрунтування організаційно педагогічних умов розвитку педагога в даній системі, розглядаються методологічні основи модернізації та управління навчальним процесом у системі післядипломної освіти, детермінуються концептуальні засади розвитку післядипломної педагогічної освіти України.

А. І. Кузьмінський обґрунтовує принципи функціонування післядипломної освіти педагогічних кадрів за кордоном, а також окреслює окремі специфічні аспекти, що можуть бути впроваджені у вітчизняній освітній системі. Варто відзначити підвищену увагу автора до розвитку національної системи післядипломної педагогічної освіти періоду державної незалежності [1]. Здійснюючи ґрунтовний аналіз усіх попередніх праць, що стосувалися даної тематики А. І. Кузьмінський пропонує уточнити періодизацію генезису післядипломної педагогічної освіти С. В. Крисюка та подає її у такій редакції:

- до 1917 р. – усвідомлення необхідності, пошуки, зародження змісту й форм післядипломної освіти педагогічних кадрів;

- 1917-1930 рр. – становлення та формування системи післядипломної педагогічної освіти як підсистеми педагогічної освіти (планової, масової, з національним спрямуванням);

- 1930-1991 рр. – посилення уваги з боку держави до післядипломної освіти педагогічних кадрів; уніфікація й централізація системи післядипломної освіти педагогічних кадрів і, як наслідок, відрив від національної культури;

- з 1991 р. – період становлення національної системи післядипломної педагогічної освіти [2].

Яскравий андрагогічний підхід до становлення та розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів відображений у праці Н. Г. Протасової [5]. Так, автор стверджує, що уявлення про післядипломну освіту виникли й розвивались у контексті уявлень про освіту дорослих. Взявши за основу дане твердження, науковець у ретроспективному плані

здійснює огляд становлення та розвитку післядипломної освіти як специфічної складової частини освіти дорослих, зазначаючи, що тільки починаючи із 70-х років ХХ-го століття освіта дорослих, а разом із тим і післядипломна освіта, розглядалися вже як органічна складова єдиної системи неперервної освіти. Суттєвим внеском Н. Г. Протасової у розробку питань післядипломної освіти стало обґрунтування концепції розвитку післядипломної освіти, уточнення та вдосконалення її структури, визначення закономірностей та тенденцій розвитку. Крім того, дослідниця однією з перших піднімає питання про новий підхід до навчання дорослих, зокрема, педагогів, з одного боку, про інтенсифікацію системи післядипломної освіти, а з іншого – про її гуманізацію. Останнє, у свою чергу, вимагає врахування індивідуальної траєкторії засвоєння нових знань кожним слухачем курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, а також орієнтацію на неповторний досвід кожного зі слухачів, їх потребу не лише у певному змісті та об'ємі нових знань, а й в оволодінні новими навичками, особистісно-професійному самовдосконаленні. Цього існуюча система післядипломної освіти педагогічних кадрів забезпечити, звичайно, не могла.

Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що система післядипломної педагогічної освіти України виникла та розвивалась у контексті безперервної освіти дорослих, а тому є нерозривно пов'язаною із нею, виступаючи таким чином важливою умовою підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Пройшовши низку складних і неоднозначних етапів свого становлення та розвитку, які доволі часто характеризувалися спрямованістю на знищення самоідентичності та національної спрямованості педагогічних працівників, післядипломна освіта педагогічних кадрів поступово модернізувалася у відповідності до сучасних суспільних вимог.

Доцільним у плані визначення шляхів модернізації та концептуалізації післядипломної освіти педагогічних кадрів, реалізації системного підходу до потреб удосконалення та реформування галузі є аналіз та виокремлення основних світових тенденцій розвитку післядипломної освіти. Здобуті нами

дані свідчать, що лише в другій половині ХХ-го ст. (у зв'язку з актуалізацією проблеми неперервного навчання) в більшості країн Європи починає зростати прагнення до оптимальної координації системи відбору, підготовки й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Перші звернення на міжнародному рівні до післядипломної освіти вчителів як невід'ємної складової частини неперервної педагогічної освіти, згідно з матеріалами ЮНЕСКО, були зроблені лише в 60-х роках. Зокрема, на Міжнародній конференції з питань освіти, що проходила ЮНЕСКО спільно з Міжнародною організацією праці в 1966 р., було прийнято Рекомендації щодо становища вчителів [9]. Цей документ визначив більше ніж на 30-річний період міжнародні підходи та керівні принципи, яких мають дотримуватись країни щодо професійної підготовки, зайнятості та умов праці вчителів. Як наслідок, перші ґрунтовні теоретичні розробки проблем післядипломної освіти вчителів у країнах Західної Європи розпочалися із середини 70-х років ХХ-го століття. Цьому сприяло також збільшення інвестицій у післядипломну освіту вчителів та започаткування у всіх європейських країнах національних систем підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Поряд із такими загальноєвропейськими тенденціями різні країни як Заходу, так і Сходу характеризувалися суттєвими відмінностями у розв'язанні означеного питання. Так, в Англії причинно-наслідковий зв'язок мало прийняття державних документів щодо обґрунтування трифазової професійної підготовки вчителів та закладення в 70-х роках ХХ-го століття фундаментальних положень післядипломної освіти педагогічних кадрів. Варто відзначити широку різноманітність накопичених на той час форм підвищення кваліфікації англійських вчителів. Проте вони не були уніфіковані на території всієї Англії, а мали переважно локальне значення. У зв'язку із цим, у 80-х роках минулого століття продовжувалися дії, спрямовані на пошук спільних точок щодо сутності, мети і провідних шляхів розвитку феномена післядипломної педагогічної



освіти. З 90-х років курси післядипломної педагогічної освіти в Англії класифікуються за місцем проведення, термінами та завданнями [7].

Нами встановлено, що у зв'язку з федеративним державним устроєм Німеччини, система післядипломної освіти тут є децентралізованою [7]. Таким чином практикуються численні організаційні форми підвищення кваліфікації: земельні, регіональні, місцеві та внутрішньошкільні. Сутністю їхньої роботи є підвищення кваліфікації вчителів у певній галузі знань. Крім того, післядипломна педагогічна освіта Німеччини часто є продовженням уже отриманої вищої освіти або розглядається як друга вища освіта за новою спеціальністю. Перший варіант передбачає професійне вдосконалення вчителя відповідно до його базової спеціальності. Другий – пов'язується з наданням вчителю нової педагогічної спеціальності або вдосконаленням його професійної кваліфікації з метою кар'єрного росту. Як стрижневий у системі післядипломної педагогічної освіти Німеччини можна вважати внутрішньошкільний рівень, який забезпечує різні організаційні форми підвищення кваліфікації вчителів.

Аналіз історико-педагогічних досліджень [7], дозволив констатувати, що особливості французького досвіду організації післядипломної педагогічної освіти 80-90-х рр. визначили пріоритетні напрями її реформування, зокрема: впровадження в освітній процес нових інформаційних технологій, що забезпечить підвищення якості освіти вчителів, організація та створення науково-дослідних установ, впровадження навчання через дослідницьку роботу. Згідно з наказом Міністерства освіти Франції у країні функціонує 19 академій (навчальних округів). Починаючи з 1992 року, на заміну університетів для підготовки вчителів середньої школи та шкіл *école normale supérieure* (фр. – вища нормальна школа), що виконували функції, аналогічні нашим педучилищам, створюються університетські інститути підготовки вчителів (IUFM) та соціальні заклади підготовки кадрів національної освіти (MAFPEN). Першочерговим завданням цих закладів став аналіз потреби у підготовці, перепідготовці та підвищенні

кваліфікації педагогічних кадрів через системне вивчення освітньої інфраструктури кожної з академій. Як наслідок, це дало можливість визначити потреби і пропозиції та на їх основі розробити академічні плани функціонування неперервної академічної освіти шкільних вчителів. Проте, незважаючи на усі зміни, участь державних структур в організації системи післядипломної педагогічної освіти Франції є визначальною.

Цікавим є вивчення грецького досвіду післядипломної педагогічної освіти [6]. Слід зауважити, що поняття „підвищення кваліфікації” та „перепідготовка” використовуються в Греції як еквіваленти українського поняття „післядипломна педагогічна освіта”. У системі післядипломної освіти педагогічних кадрів Греції можна виокремити дві основні моделі: традиційну (підпорядкована інтересам влади у реалізації освітньої політики країни) та інноваційну (враховує інтереси та побажання кожного педагога щодо підвищення його професійного рівня). Для атестації професійної діяльності вчителів використано дві моделі: бюрократичну та демократичну. Важливу роль в атестації відіграє шкільний консультант, який разом із вчителями аналізує їх педагогічну діяльність і окреслює коло проблем. Цікавими є організаційні форми системи післядипломної педагогічної освіти Греції: пропедевтична, періодична, спеціальне підвищення кваліфікації та перепідготовка. Зазначимо, що організація післядипломної освіти здійснюється в різних закладах освіти; програми підвищення кваліфікації відрізняються за структурою і змістом; відмінними є терміни навчання на курсах. Загалом модернізація післядипломної педагогічної освіти Греції спрямована на реалізацію концепції неперервної освіти, проектування єдиної системи накопичення навчальних одиниць під час післядипломної підготовки, удосконалення знань та вмінь без відриву від професійної діяльності, адаптація та підтримка молодих учителів.

Особливої уваги та вивчення заслуговує японський досвід організації післядипломної освіти. Варто зауважити, що лейтмотивом усієї системи освіти Японії є особлива увага до виховання внутрішнього світу особистості.

Японці згодні змиритися з недоліком спеціальних знань, але ніяк не тих людських якостей, які пізно виховувати, коли молоді люди уже приступили до роботи. Після закінчення університету випускник, який набрав достатню кількість залікових одиниць із предметів викладання, спеціальних предметів і загальноосвітніх дисциплін отримує право викладання в середній школі. Свідоцтва на право викладання видаються відділом освіти префектур. Під час складання сертифікаційного іспиту особливу увагу приділяють якості педагогічних знань.

Слід відзначити, що перекваліфікація на післядипломному рівні не користується популярністю в Японії, оскільки післядипломна робота будується таким чином, щоб якомога більше часу було надано для наукової діяльності. Проте в частині університетів функціонують факультети післядипломної освіти. Крім того, у рамках атестації педагогічного персоналу проводяться щорічні семінари, учасниками яких є директори шкіл та керівники методичних об'єднань. Слід зазначити, що вчителі, котрі заочно закінчили педагогічний виш, зобов'язані у встановленому порядку постійно підвищувати свою кваліфікацію. Поряд із цим, в Японії практикується досвід роботи педагогічних центрів із найсучаснішою інфраструктурою, які є науково-дослідними закладами. На їх базі проводяться розділені за спеціальностями курси, що мають психолого-педагогічне та предметне спрямування [10].

У 90-х роках ХХ-го століття серед розвинених Західних країн була визнана лідируючою американська модель післядипломної підготовки та наукових досліджень. Варто зазначити, що характерною особливістю педагогічної освіти США є її переважна сконцентрованість в університетах (1300 педагогічних ВНЗ). Одним зі стратегічних завдань освітньої політики США було і є підняття рівня педагогічної майстерності вчителя у відповідність до суспільних потреб. У зв'язку із цим, реформування системи підготовки вчителів було спрямоване на неперервність загального та професійного розвитку вчителя. У 80-90-х рр. при підтримці держави

активізувався реформаторський рух за професіоналізм вчителя та реорганізацію школи. Було впроваджено такі специфічні форми перепідготовки педагогів як літні курси та організаційні заходи, що проводяться асоціаціями вчителів.

Аналіз вище сказаного свідчить, що поступово післядипломна освіта педагогічних кадрів у зарубіжжі із класичного руслу (робота з підручниками) перемістила свій акцент на емпіричні аспекти навчальної діяльності. Основною ціллю стає не розгляд теоретичних основ тієї чи іншої педагогічної проблеми чи явища, а розгляд алгоритмів, необхідних для його розуміння, вирішення чи профілактики. У зв'язку з інтегрованістю науково-дослідних центрів та університетів логічною стала двофазовість навчального процесу: перша – академічна фаза (завершується складанням державного іспиту), друга – практична фаза (1-2 роки стажування під керівництвом досвідченого педагога та семінарські заняття). Друга фаза завершується складанням екзамену з педагогічних знань.

Таким чином, результати теоретичного аналізу дають змогу дійти таких *висновків*:

1) узагальнюючи вітчизняний та закордонний досвід організації післядипломної освіти педагогічних кадрів, варто звернути увагу на її широкий спектр модифікацій, зорієнтованість на практичні, професійні й особистісні потреби педагога, забезпечення свободи вибору форми, змісту, місця, часу післядипломного навчання відповідно до його інтересів, індивідуалізованість і диференційованість післядипломної педагогічної освіти;

2) пройшовши низку складних і неоднозначних етапів свого становлення та розвитку, які доволі часто характеризувалися спрямованістю на знищення самоідентичності та національної спрямованості педагогічних працівників, післядипломна освіта педагогічних кадрів України поступово проходить процес модернізації у відповідності до сучасних суспільних вимог.

Виявлені тенденції та особливості розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні та за кордоном, дозволяють нам констатувати необхідність нових напрямів її розвитку у контексті сучасних реалій та суспільних запитів, задоволення потреби в забезпеченні швидкого, якісного, динамічного та особистісно-орієнтованого навчання педагогічних працівників.

### **Література:**

1. Крисюк С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів України (1917 – 1995 рр.) : автореф. дис на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки”; 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / С. В. Крисюк. – К., – 1996. – 48с.
2. Кузьмінський А.І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика / А.І. Кузьмінський. – Черкаси : Видавничий відділ ЧДУ. – 2002. – 290с.
3. Майборода В.К. Становлення і розвиток національної вищої педагогічної освіти в Ураїні: (1917–1992рр.) : автореф. дис. на здобуття наук : 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В.К. Майборода. – К., 1993. – 58с.
4. Протасова Н.Г., Грицяк Н.В., Глущенко В.О. Проблеми ефективності підвищення кваліфікації керівних кадрів : колективна монографія / за заг. Ред. Розпутенко І.В. – К.: Вид-во "К.І.С.", 2003.-224с.
5. Протасова Н.Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку. – К. – 1998. – 176с.
6. Проценко О.Б. Система післядипломної педагогічної освіти в Греції: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / АПН України; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. — К., 2009. — 21с.
7. Синенко С.І. Провідні чинники та стратегії розвитку післядипломної освіти педагогів у Західній Європі (Англія й Уельс, Німеччина. Франція): Науково видання / За редакцією В.В.Олійника.- К.: (ЦППО). 2001.- 49 с.

8. Худоминаский П.В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917 – 1982гг.). / П.В. Худоминаский. – М. : Педагогика 1986. – 184с.
9. Recommendation concerning the Status of Teachers. Adopted by the Special Intergovernmental Conference on the Status of Teachers, convened by UNESCO in cooperation with ILO. - Paris : UNESCO Publishing, October 1966-57 p.
10. Takashi O. Problems and perspectives in Japanese education // Comparative education. – 1986. – Vol. 22. – № 1.