

# ІСТОРИЧНИЙ ПОСТУП ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

## УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ: ПЕРЕДІСТОРІЯ СТВОРЕННЯ ТА РОЗВИТКУ

В. Гладуш

Флагману системи післядипломної педагогічної освіти в Україні – Університету менеджменту освіти – виконується 65 років. Сьогодні це модерновий заклад вищої освіти IV рівня акредитації, головна місія якого полягає у забезпеченні суспільно-педагогічних запитів і потреб в якісно новому фаховому рівні педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів освіти, державних службовців, здатних відповідально й ефективно діяти в умовах високої конкуренції, нестабільності та постійних змін у професійному середовищі.

Утім цікавою та недостатньо висвітленою є передісторія створення цього славетного закладу післядипломної педагогічної освіти. Термін «післядипломна педагогічна освіта» в теорії і практиці системи освіти з'явився лише на початку 1990-х років, до цього вживався термін «система підвищення кваліфікації педагогів». Як поняття «післядипломна педагогічна освіта» виникло, виходячи з потреби удосконалення професійного рівня і на підґрунті основних характеристик результатів роботи педагога – компетентність, професіоналізм, майстерність, високі моральні якості, вміле і своєчасне використання набутих знань, які характеризують діяльність педагога і формуються в процесі оволодіння практикою передачі знань і умінь.

Щоб осмислити та системно усвідомити передісторію утворення головного вищого навчального закладу післядипломної педагогічної освіти в Україні доцільно висвітлити значний масив подій через призму умовної, науково обґрунтованої періодизації формування та розвитку всієї системи післядипломної педагогічної освіти в Україні. Згідно з періодизацією дослідника вітчизняної післядипломної педагогічної освіти С. Крисюка [9, с. 31], **перший період** (ще до 1917 р.) характеризувався лише пошуком змісту, організаційних форм і методів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Вивчення та глибокий аналіз літературних джерел свідчить, що суспільна й освітянська потреба щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників на автохтонних українських землях виникла й розвивалася, а згодом й набувала ознак системності задовго до 1950-х років. Так, питання удосконалення професійної майстерності вчителя ведуть свій початок із української народної педагогіки XVII–XVIII ст., яка була виразником уявлень народу про гуманність, працелюбність, волю, патріотизм. У цей період учені починають звертати увагу на прислів'я, приказки, казки, в яких звучить глибока повага до знань і науки: «Учись не до старості, а до самої смерті», «Аби наука, то й розум буде», «Розум – скарбниця людини», «Мудрим ніхто не народився», «Ніхто вченим не вродився», «Праця все переможе» [11, с. 82]. Саме народна педагогіка стала джерелом натхнен-

ня для вчителів у справі самоосвіти, саме її ідеї лягли в основу багатьох фундаментальних праць вітчизняних педагогів.

Роздуми з приводу проблем підвищення кваліфікації вчителів можна знайти в працях всевітньо відомих українських філософів. З проблемою освіченості вчителя пов'язане ім'я українського церковного, державного і політичного діяча Феофана Прокоповича, який у 1721 р. відкрив власним коштом загальноосвітню школу для дітей-сиріт. У його педагогічній розвідці «Духовний регламент» особливе місце належить вимогам до вчителя, який, на думку автора, має бути дбайливим, чесним, працьовитим, шанованим, а найголовніше – високоосвіченим. Ф. Прокопович розробив цілу низку регул (правил) підготовки вчителя; серед них є і вимога не допускати людину до педагогічної діяльності без попередньої перевірки її знань. Якщо з будь-яких причин кандидат у учителі не витримає іспит, учений радить не відштовхувати його, а «звеліти півроку або рік» довчитися, оскільки є гостра потреба у кваліфікованих учителях [13, с. 75]. Крім того, учитель повинен уміти лаконічно й переконливо довести учням значущість науки й навчання. Ф. Прокопович дбав, щоб учителям, здатним викладати не один, а два – три предмети, створювали належні умови, всіляко підтримували їх.

Питання про вчителя та рівень його освіченості посідає особливе місце в педагогічних творах «українського Сократа» Григорія Савовича Сковороди. На його думку, на педагогічній ниві люди повинні працювати лише за покликанням, адже вчитель має бути чесним, безкомпромісним, любити учня, поважати його особистість, служити добру. Головною метою вчителя має стати формування освіченої, мислячої, чуйної людини. А щоб педагог міг реалізувати свої плани й досягти успіху, Г. Сковорода давав таку пораду: «Долго сам учишь, если хочешь учить других» [14, с. 440], тобто можна стати завдяки самоосвіті майстром своєї справи. Досягти педагогічних вершин можна лише тоді, коли дружиш із практикою і завдяки їй набуваєш досвід, оскільки «опыт есть отец искусству, ведению и привычки. Отсюда родились все науки, и книги, и хитрости» [15, с. 117].

В історико-педагогічній літературі залишилося й ім'я попечителя Одеського й Київського навчальних округів Миколи Івановича Пирогова. Він закликав учителів: «Шукай і будь людиною!» [12, с. 181], а також був переконаний, що успіх у навчанні залежить не від статусу навчального закладу чи навчальних програм, а від рівня підготовленості вчителя. На думку попечителя, учителі мусять мати ґрунтовну підготовку, як теоретичну, так і практичну. Тому слід відкривати педагогічні курси, семінарії, інститути, де вчителі могли б підвищувати рівень своєї майстерності.



Не стояли осторонь від освітянських проблем численні громадські організації – педагогічні товариства, спілки, громади, гуртки – з одного боку, відстоювали економічні, політичні та юридичні права вчителів, з іншого – сприяли зростанню кваліфікації, освітнього рівня педагогічного складу, тим самим робили вагомий внесок у розвиток системи післядипломної освіти вчителів. Аналізуючи питання, які вирішували товариства, можна зробити висновок, що головною метою названих угруповань було надання матеріальної допомоги педагогам, адже вчителювання – це «ремесло», яке завжди давало жалюгідні заробітки і тому перебувало у злидненому становищі. Однак інформаційні джерела тих часів відзначають факти і підвищення рівня свідомості, професійної майстерності вчителів завдяки відкриттю бібліотек, педагогічних музеїв, організації курсів підвищення кваліфікації, проведенню лекцій, показових практичних занять тощо [3].

Отже, думки про місце і роль учителя в суспільстві, значення його професійного рівня та майстерності в практичній діяльності закладу освіти з'явилися задовго до формування інституцій.

У другому періоді (1917–1920 рр.) відбулися перші зрушення, з'явилися окремі елементи системи підвищення кваліфікації і підготовки педагогічних кадрів за різних форм державної влади в Україні. Післяреволюційні роки були надзвичайно складними в історії української державності, а відтак, і в розвитку державної системи освіти. Із березня 1917 р. по грудень 1919 р. на українських землях точилися визвольні змагання. Та післядипломна педагогічна освіта розвивалася і за часів правління державними справами Центральною Радою, і часів Гетьманата, і Директорії. За даними О. Любара, М. Стельмаховича, Д. Федоренка, у 1919 р. в Україні діяло 50 244 початкових шкіл, 1211 вищих початкових училищ, 865 гімназій, 72 реальних, 89 комерційних, 19 торговельних, 53 духовних училищ [10, с. 237–264], в яких працювала велика кількість педагогічних працівників. Оцінюючи досягнення цієї історичної доби, доцільно зауважити, що успіхи були, і полягали вони, насамперед, у поглибленні демократизації шкільного життя, у розширенні мережі національних освітніх закладів, у підготовці вчителів для національної школи, у виданні підручників українською мовою, в активізації процесу впровадження української мови в систему освіти.

Проте корінні зміни в розвитку школи та підвищення професійної кваліфікації вчителів можна спостерігати лише з початку 1919 р., тобто з приходом в Україну Радянської влади.

Всю відповідальність за утримання дітей і професійний рівень педагогічних працівників взяла на себе держава. Життєдіяльність дитячих закладів будувалася за принципами: виховання всіх дітей треба передати в руки осіб, професійно підготовлених; умови життя дитини в закладі освіти мають бути такими, щоб особистість розвивалася; до захування в заклад дитину треба вивчити як з фізичного, так і з психічного боку в обстежувально-розподільному пункті. Принципові положення функціонування навчально-виховних закладів показують, що визначальною фігурою організаційного та навчально-виховного процесу в них має бути працівник із ґрунтовною педагогічною освітою та практичною підготовкою. Це питання гостро стояло на нарадах, зборах, конференціях, з'їздах освітянських працівників.

Запозичувався досвід і здобутки освітянських установ Російської Федерації. Там уже в 1918 р. створюються шестимісячні курси перепідготовки вчителів, на яких слухачі ознайомлювалися з особливостями роз-

витку дітей та отримували практичні навички їх виховання та навчання, вивчали анатомію людини, фізіологію та гігієну дитинства, педагогічну антропологію, психопатологію та невропатологію, педагогічну патологію. До циклу педагогічних та спеціальнопедагогічних дисциплін відносилися методи вивчення дитини, історія та принципи трудової школи, організація методичної роботи шкіл та закладів, методи навчальних занять, трудове навчання та ін. [4]. Але курсова перепідготовка незабаром перестала задовольняти потреби в педагогічних кадрах, тому ці питання стали на порядок денний уже в 1920 р. Виникла гостра потреба щодо необхідності створення наукових асоціацій працівників цієї сфери для організації широкого обміну досвідом, оновлення та вдосконалення своїх знань; випуску наукового друкованого видання; організації загальнодержавних та регіональних з'їздів вчителів.

3-й період (1920–1930 рр.) характеризувався початком формування і розвитку національної системи підвищення кваліфікації. Після встановлення Радянської влади в Україні першим кроком у цьому напрямі було створення в інститутах народної освіти й органах управління освітою короткотермінового курсового підвищення кваліфікації вчителів, яке ще не носило системного характеру, але покляло початок цьому. Розпочинається професіограмне вивчення педагогічної праці. У цей період з'явилось і таке поняття, як дидакологія (від грецьк. *didaskolos* – вчитель в Стародавній Греції, Візантії, а також деяких братських і греко-латинських школах XVII ст.) – наука, предмет вивчення якої – комплексна розробка всіх аспектів педагогічної праці. Засновником вважається Тигран Герасимович Маркарян (1884–1937 рр.), який розумів під її змістом комплексну науку про вчителя. Ця наука виникла як один із напрямів педології. Проіснувала із 1910 р. до 30-х років XX ст. Уперше про дидакологію було озвучено у доповіді Т. Маркаряна на I з'їзді експериментальної педагогіки (1910 р., Москва), де було висвітлено актуальні проблеми вчительства. На думку молодого науковця, не можна серйозно відноситися до дитини і несерйозно до вчителя. «Школа раціоналізується лише тоді, коли вчитель буде таким же навченим, як і дитина, і коли будуть знайдені відповідні методи для підготовки вчителя». Дидакологи займалися аналізом педагогічного процесу і його елементів, вивчали шляхи формування і структуру педагогічного колективу, розробляли питання наукової організації та гігієни праці вчителя тощо.

Перші розробки наукових організаційно-педагогічних основ підвищення кваліфікації вчителя радянської школи пов'язані з діяльністю Академії соціального виховання (1919 р.), на базі якої в 1927 р. створено вечірній педагогічний інститут для підвищення кваліфікації працівників освіти (дворічний термін для працівників управління народної освіти). Цей навчальний заклад почав вперше готувати керівні кадри для роботи в галузі освіти.

Науковці академії, зокрема, П. Блонський – один із засновників теорії і практики професійно-педагогічної освіти в СРСР – наголошував, що вчені повинні безперервно вдосконалювати свої знання і майстерність, проводити фундаментальні та прикладні наукові дослідження процесів формування педагогічних умінь і здібностей.

С. Шатський у своїх працях висвітлював низку вимог до підготовки вчителя й оволодіння ним науково-теоретичними знаннями і передовим педагогічним досвідом, формування навичок самоосвіти.

Виходячи із загальнодержавної ідеології (комуністичної), яка була провідною в Радянському Союзі, працівники державних органів управ-

лінійна освітою в Україні керувалися положенням, що основна критерійна характеристика особистості педагогічного працівника радянського навчально-виховного закладу складає його соціальна придатність, яка включала соціально-політичну спрямованість, володіння марксистсько-ленінською методологією, непримиримість у боротьбі з чужою ідеологією, колективізм, участь у практичних справах республіки. Як наслідок у цей період були сформульовані й обґрунтовані вимоги до «ідеального типу» вчителя. Серед професійних рис, які мали високий рейтинг у учнів, відзначалися знання предмета, володіння передовою методикою викладання, вміння встановлювати добрі взаємовідносини з учнями та ін. Знання предмета, який викладав учитель, розглядалися як фундамент формування педагогічної майстерності [4]. Було розповсюджене таке твердження, що вчитель є учителем тільки в процесі практичної професійної діяльності і безперервної освіти. Принцип «навчаючи інших, учиш сам, – писав М. Рубінштейн, – поширюється на все учительство для всіх сходинок внизу вгору».

З розвитком педології у Радянському Союзі, зокрема і в Україні, в листопаді 1921 р. на засіданні Науково-педагогічного комітету Головоцвоху затверджено Положення про досвідно-педологічні станції Головоцвоху. Це були одні з перших державних структур, де проводилися педометричні дослідження, лекції з індивідуальної та колективної педології, рефлексології, дефектології, психотехніки, дитячої обдарованості, організації дитячого руху, на педагогів навчально-виховних закладів покладалося також підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Відповідно, у Харкові, Одесі, Києві, Катеринославі створено досвідно-педологічні станції у складі кабінетів: соціальної педагогіки, лікарсько-педагогічний, рефесології тощо. У цих закладах застосовувалися та розвивалися такі форми підвищення кваліфікації педагогічних працівників: заочний інструктаж через методичні видання та спеціальне листування із колективом або індивідуально; конференції, наради від районного до всеукраїнського масштабів; курси-семінари місцевого або центрального значення; відрядження на певний термін до наукових установ чи підприємств у межах СРСР. Окрім загальних форм роботи, існували й оригінальні форми підвищення кваліфікації педагогів: організація екскурсій до установ, вивчення досвіду їхньої роботи; огляд кабінетів та участь у роботі лабораторій, студій, майстерень; участь у семінарах, які організовано науково-дослідною установою або ВНЗ; складання наукової або методичної праці під керівництвом науковця-педагога та її захист. Це значною мірою покращувало стан справ з рівнем кваліфікації та професіоналізмом педагогічних працівників.

Аналіз архівних документів свідчить, що існували і проблеми, зокрема, низький рівень життя, недостатня соціальна захищеність знижували мотивацію вчителів до роботи і до підвищення своєї кваліфікації. Наприклад, у звітній доповіді Дніпропетровської окружної інспектури народної освіти за 1928 р. зазначалося: «...бажання підвищити свою кваліфікацію й тим покращити виробничий ефект у школі проявляє лише невелика (менша) частина вчительства. Більшість працівників відносять до своїх обов'язків формально, віддаючи школі свій положений час, мало турбуючись перспективами школи». Педагогічний персонал у своїй більшості за роботу отримував від 55 до 80 крб., а ті, хто мав велике навантаження (їх називали «рвачами»), мали до 120 крб. [2, спр. 3, арк. 325].

Час від часу місцеві партійні осередки проводили атестацію керівників освітніх закладів. Наприклад, за 1927–1929 роки у м. Дніпропетровську

позитивну атестацію отримали завідувач дитячого будинку М. Літвінов, завідувач клубу Шабалін. Водночас завідувачку дитячого будинку О. Каравасву (працювала з 1.11.1923 р.) рекомендовано звільнити із займаної посади через низьку професійну підготовку, слабкі організаторські здібності, пасивність у громадській діяльності [2, спр. 3, арк. 219]. Цей факт підтверджує, що професійна підготовка частини керівників дитячих закладів не відповідала вимогам. Одночасно доповідна записка «Про укомплектування коротко-термінових курсів перепідготовки вчителів» інформує, що в 1928 р. у Дніпропетровську чотиримісячні курси підвищили кваліфікацію 142 особам. При цьому 50% фінансування здійснено за рахунок Комборотьбеза, 25% – Окріно, 25% – слухачами курсів [2, спр. 3, арк. 242].

На заваді розвитку післядипломної освіти вчителів була і гнітюча атмосфера боротьби з «ворогами народу», «доносів», які панували у суспільстві напочатку 1930-х років. У доповіді бюро осередку КП(б)У при ОКРІНО начальник Дніпропетровської окружної інспектури народної освіти пише: «Слід відзначити, що в окремих установах спостерігаються нездорові ростки українського шовінізму (10 і 13 трудові школи), антисемітизму (20, 21, 33 трудові школи, колектор розумово-дефективних), єврейського націоналізму (39 трудова школа). Особливо неблагонадійною є кафедра українознавства Дніпропетровського інституту народної освіти, там петлюрівським несе ще на віддаленні...» [2, спр. 3, арк. 343]. Ця «хвороба» панувала повсюдно і далеко не один рік, що негативно вплинуло на розвиток кадрових питань усієї системи освіти УРСР.

Таким чином, дієвими формами післядипломної освіти педагогічних кадрів були: стажування, короткострокові та довготривалі курси з відривом, без відриву від виробництва; скорочені курси-семінари; семінари-гуртки; конференції; наради; загальні збори фахівців; спільна робота з практикантами та студентами інститутів народної освіти та медичних ВНЗ; просвітницько-агітаційна робота; методична робота на місцях та ін. Організовувалися ці форми на базі вищих педагогічних та медичних закладів (до 1924 р.), регіональних лікарсько-педагогічних кабінетів при досвідних станціях Укрсоцвоху, передових закладах освіти. Проблемаю було незадовільне фінансування післядипломної освіти вчителів державою, що призвело до скорочення контингенту працівників, що бажали підвищити свою кваліфікацію.

В результаті до 1930-х років склалася система «підвищення кваліфікації вчителів», яка включала вищі та середні навчальні заклади, що давали вищу (повну і неповну) та середню освіту, або в стислі терміни, або без відриву від основної роботи. Зазначені заклади проводили курси для вчителів під час канікулярних перерв у школах.

**4-й період (від 1931 до 1985 рр.)** – створення тотальної авторитарної системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників. На початку 1930-х років теж чимало уваги приділялося питанню підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. У зв'язку з виконанням державних завдань з колективізації та індустріалізації економіки в республіці катастрофічно не вистачало робочих рук. Тому виходить урядове рішення, з якого бачимо, що важливою формою післядипломної освіти працівників шкіл стає заочне навчання. Заочне навчання передбачало одержання освіти без відриву від виробництва. Ця форма післядипломної освіти набула масового розвитку. З метою вдосконалення системи заочної підготовки у 1928 р. створено Всеукраїнський заочний інститут народної освіти при Народному комісаріаті просвіти УРСР (м. Харків), який у 1930 р. перереформувався



у Всеукраїнський інститут підвищення кваліфікації педагогів (ВІПКП), м. Харків та функціонував до 1934 р. У Харкові у 1928 р. було створено об'єднання наукової еліти України «Українське товариство робітників науки і техніки для сприяння соціалістичному будівництву СРСР (УТОРНІТСО)». До цієї громадської організації входило багато науковців та педагогічних працівників республіки. Організація займалася вивченням проблем розвитку продуктивних сил, поширювала серед населення наукові знання шляхом влаштування лекцій, доповідей, друкування книг тощо. У 1930-х роках в результаті масових політичних репресій багато закладів освіти перестало функціонувати. На сьогодні малоз'ясованою залишається доля науково-педагогічної інтелігенції, яка брала участь у практичній діяльності цього об'єднання.

Достовірно відомо, що до напрямів діяльності ВІПКП входило надавати допомогу вчителям в отриманні педагогічної освіти, підвищувати їхню ділову кваліфікацію, готувати нові вчительські кадри. Окрім того, у педагогічних закладах створювалися спеціальні сектори заочного навчання, основне призначення яких полягало в практичному втіленні заходів ВІПКП. Для педагогічних ВНЗ справа заочного навчання стала складовою роботи кафедр і факультетів [8].

Негативний вплив на стан розвитку системи післядипломної педагогічної освіти зробила також постанова ЦК ВКП(б) «Про педологічні перекирення в системі Наркомпросу» від 4 липня 1936 р., що поклало початок ліквідації значної кількості освітянських закладів та установ.

Водночас постановою НКО УРСР № 1039 (02.11.1935) «Про заходи у справі підготовки і підвищення кваліфікації вчителів» було заплановано низку заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації педагогічного персоналу. Так, із 1 січня 1936 р. при педагогічних установах рекомендувалося провести стажування терміном до одного року методистів з метою підвищення їхньої кваліфікації. Окрім того, Київський, Харківський та Одеський обласні відділи Народної освіти були зобов'язані влітку 1936 р. організувати місячні курси з підвищення кваліфікації вчителів-предметників, які працювали в трудових школах [6]. Шкільному управлінню НКО доручалось забезпечити ці курси навчальними планами та програмами.

Також протягом 1938–1939 років почала оновлюватися система методичної роботи серед учителів: школа – головна ланка, кушові методичні об'єднання, педагогічні кабінети при районних відділах народної освіти. Важливою подією було створення мережі обласних інститутів вдосконалення вчителів. Постановою РНК УРСР № 86 від 5 лютого 1939 р. перші в Україні інститути відкрились у столичних містах Києві та Харкові. На народний комісаріат освіти до 1 березня 1939 р. покладалося завдання розробити й опрацювати положення про інститути удосконалення вчителів, урахувавши досвід роботи подібних інститутів РРФСР.

17 березня 1939 р. Постановою РНК УРСР № 956 про реорганізацію обласних методичних кабінетів інститути створюються в решті областей України. Історія кожної установи починається з певних умовних дат: видання документа про заснування та початку діяльності. Так, наприклад, автори історії Дніпропетровського ОППО посилаються на згадану вище Постанову № 956 РНК УРСР від 17 березня 1939 р., а початок діяльності Інституту в Дніпропетровську відносять до грудня 1939 р.

Вагомим у розв'язанні проблем кадрової політики і становленні післядипломної освіти стало відкриття 1 вересня 1940 р. при Київському

державному педагогічному інституті (КДПІ) ім. О. М. Горького. – заочної форми навчання й аспірантури.

Отже, у другій половині 1930-х та напочатку 1940-х років для задоволення потреб закладів освіти широко розгорнулася робота з перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників. У зв'язку із зростанням мережі шкіл такі курси відкривалися на базі науково-дослідних установ Києва, Харкова, Дніпропетровська та Одеси. В цілому до кінця 30-х років державою були створені умови, за яких підвищення кваліфікації вчителів стало не приватною справою, а обов'язком, частиною педагогічної діяльності. Відтоді не можна було працювати в радянській школі, не підвищуючи своєї кваліфікації.

Підготовка та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів припинилися в Україні у 1941 р. у зв'язку з початком Великої Вітчизняної війни і відродилися лише після визволення Києва від німецько-фашистських загарбників.

Чимало працівників освітніх закладів потребувало підвищення кваліфікації, адже три роки окупаційного режиму негативно позначилися на професійному рівні всього вчителства України. Для того щоб продовжувати навчально-виховний процес у школах і водночас підвищувати фаховий рівень працівників, проводилися однорічні очно-заочні курси, під час яких основна увага концентрувалася на самостійному опрацюванні теоретичного матеріалу, а проблеми практичного спрямування обговорювалися та вирішувалися в навчальних аудиторіях опорних шкіл. Розглянуті форми післядипломної освіти були порівняно малозатратними і на етапі відбудови післявоєнного народного господарства відіграли позитивну роль у справі подальшого розвитку школи України.

Розробку теорії питань підвищення кваліфікації здійснював створений у 1946 р. Інститут педагогічної освіти АПН РРФСР. Працівниками Інституту на основі узагальнення досвіду теорії і практики підвищення кваліфікації були сформульовані основні принципи побудови системи підвищення кваліфікації, зокрема: принцип диференціації (всебічного вивчення педагогічних кадрів і здійснення на цій основі диференційного підходу до змісту, організації і методів роботи з ними); принцип перспективності, орієнтації та кінцеві результати; принцип плановості та послідовності в роботі (чіткий облік контингентів слухачів, забезпечення наступності між окремими заходами і різними етапами роботи з підвищенням кваліфікації); принцип єдності змісту і методів підвищення кваліфікації; принцип самостійності й активності учителя; принцип єдності теорії і практики (вміння застосовувати набуті знання в своїй практичній діяльності) [7].

Був розроблений проект удосконалення змісту і організаційних форм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, процес якого розглядався як безперервний. Курсова практика як його органічна частина, з одного боку, завершувала тривалий період самостійних занять, з іншого, була відправним етапом для подальшої цілеспрямованої самоосвіти. Всі педагогічні працівники (вчителі і керівники шкіл) з відповідною педагогічною освітою і стажем роботи не більше ніж 15 років повинні були один раз у п'ять років проходити курсову підготовку. Для осіб з більшим стажем роботи самоосвіта стала єдиною формою підвищення кваліфікації.

Також був розроблений п'ятирічний цикл підвищення кваліфікації, розрахований на 750 год, з яких 150 год відводилося на курсову підготовку, 600 год – на самостійне виконання докурсових і післякурсівих завдань. Учителі, які не мали педагогічної освіти, поступали на заочні відділення педінститутів або педучилищ [7].



Питання удосконалення системи підготовки вчительських кадрів, їхньої післядипломної освіти розглядалися на республіканській нараді завідувачів кафедр педагогіки, психології і окремих методик (травень 1948 р.). Міністр освіти України П. Тичина, заступник міністра О. Русько, професор Г. Костюк проаналізували мережу педагогічних вишів, наголосивши на потребі збагачення форм і методів практичної озброєності майбутніх учителів. Завдяки їхнім порадам і рекомендаціям, педагогічні заклади почали більше уваги приділяти поліпшенню умов практичної діяльності студентів у школах. Студенти зобов'язувалися відвідати не менше як 50 уроків, після чого рекомендувалося провести 8–10 пробних уроків, що значною мірою формувало практичні навички педагогічної роботи.

У скрутний період відбудови народного господарства заочне навчання знову стає однією з провідних форм навчання в повоснні роки, оскільки, по-перше, катастрофічно не вистачало кадрів у школах, особливо в західних областях України. У Львівській області на кінець 1944 р. працювало 3729 вчителів, за потреби 5658 [1, спр. 109, арк. 3]. Чекаючи спеціалістів, які готувалися на стаціонарі, було б не зовсім раціонально. По-друге, навчально-матеріальна база педагогічних вишів мала вкрай обмежені можливості, у багатьох з них студенти денної форми навчання заняття відвідували у дві зміни, місць у гуртожитках не вистачало. По-третє, заочна форма навчання значною мірою поєднувала теорію та практику післядипломної освіти учителів.

З метою удосконалення та стимуляції розвитку цієї форми післядипломної освіти державними органами влади надавалася організаційна допомога і навіть запроваджувалися деякі преференції. Для поліпшення керівництва цією роботою при управлінні вищої школи Наркомосвіти УРСР організували відділ заочного навчання та науково-методичний кабінет. У штати обласних відділів народної освіти додатково введено посаду інспектора із заочного навчання вчителів. Учителі-заочники звільнялися від сплати за навчання, переїзд їх на сесію проводився за рахунок коштів, асигнованих на заочне навчання. Наркомосвіти УРСР дозволялося щорічно витрачати до 1% від загальної суми видатків на підвищення кваліфікації вчителів для преміювання кращих у постановці заочного навчання районних відділів народної освіти, шкіл, педагогічних та учительських інститутів, університетів, інститутів удосконалення вчителів, а також учителів-заочників за успіхи у навчанні [1, спр. 5, арк. 20–21].

Наркомосвіти республіки зобов'язувався забезпечувати через місцеві органи народної освіти облік та охоплення заочним навчанням тих учителів спеціальної школи, які не мали повної педагогічної освіти, організувати консультаційні пункти для вчителів-заочників із розрахунку 1 пункт на 500 осіб. Обслуговування консультаційних пунктів доручалося професорсько-педагогічному складу вишів, викладачам педшкіл. Для оптимізації теорії і практики заочного навчання керівникам педагогічних закладів рекомендувалося на заочних відділеннях усунути багатопредметність, подрібнення дисциплін і формальне копіювання навчальних планів стаціонарних навчальних закладів. Персональна відповідальність за стан заочного навчання вчителів покладалася на завідувачів обласних відділів народної освіти та на Народного Комісара освіти України [1, спр. 5, арк. 17–18].

Аналіз історико-педагогічних досліджень, архівних документів показує, що заочна форма навчання сприяла прискореній підготовці педагогічних кадрів. За обмежений термін, тобто до 1948 р. повністю поновлено

мережу заочних відділів при всіх педагогічних навчальних закладах республіки. В Україні функціонували заочні відділи при 20 педагогічних і 22 учительських інститутах та при 82 педагогічних училищах, на яких навчалось 62 827 учителів-заочників [1, спр. 432, арк. 3]. Для надання методичної допомоги було розгорнуто виготовлення навчальної та методичної літератури для заочників, видано 404 програми, методичні листи, лекції, конспекти лекцій. У 1945–1947 роках випущено 13 тис. учителів, які отримали якісну післядипломну педагогічну освіту [1, спр. 295, арк. 13]. Урядові документи тих часів свідчать, що були і вагомі недоліки в організації заочної форми навчання. Рада Міністрів УРСР у постанові від 7 серпня 1948 р. «Про стан заочного навчання вчителів початкових, семирічних і середніх шкіл УРСР» відмічала, що державна дисципліна в системі заочного навчання вчителів, облік учителів, які повинні навчатися, і тих, які навчаються, постановка навчальної роботи заочників у період між сесіями організовані незадовільно. Це стало наслідком неповного виконання постанов Рад Народних Комісарів УРСР від 11 березня 1944 р. «Про заходи по зміцненню системи заочної педагогічної освіти», Ради Міністрів УРСР і ЦК КП(б)У від 11 квітня 1946 р. «Про поліпшення заочного навчання вчителів початкових, семирічних і середніх шкіл УРСР» та постанови Ради Міністрів Союзу РСР від 29 квітня 1946 р. «Про заочну підготовку спеціалістів». Незважаючи на те, що в 1948 р. понад 10 тис. учителів шкіл не мали належної педагогічної освіти і не навчалися, плани прийому на заочні відділи не виконувалися [1, спр. 432, арк. 80]. Багато заочників відсіювалося через неуспішність. Академічна неуспішність пояснювалася не тільки недостатньою організацією навчального процесу, а й недостатньою увагою окремих відділів народної освіти до організації заочного навчання вчителів шкіл своїх областей і районів. На сесії до педагогічних ВНЗ не з'являлося до 43% заочників [1, спр. 424, арк. 11]. Причини ситуації, яка склалася, називаються такі: відсутність у молоді стійкого інтересу до професії вчителя (у 22 педагогічних інститутах не було конкурсів), нерациональне використання випускників (на керівні посади шкіл у багатьох випадках призначалися особи за ознакою партійної належності), навчально-матеріальна база не відповідала елементарним потребам, незабезпеченість слухачів підручниками та навчальними посібниками [1, спр. 2404, арк. 51].

Новою і важливою формою післядипломної освіти вчителів у післявоєнний період стають курси очно-заочного навчання. Вони проводилися паралельно із заочним навчанням, але за участі обласних інститутів підвищення кваліфікації вчителів. Очно-заочники мали індивідуальні плани роботи і нарівні із заочниками педагогічних навчальних закладів звільнялися від вечірньої роботи. Щороку районні відділи народної освіти складали план виділення вчителів на курси очно-заочного навчання. Безпосереднє визначення вчителів на очно-заочне навчання проводилося за участю директорів шкіл, самих учителів. Для таких учителів на початку навчального року проводилися настановні заняття, на яких вони ознайомлювалися з навчальними планами та програмами. Навчальний план курсів перепідготовки дефектологів включав загальнопедагогічну підготовку: педагогіку, історію педагогіки, українську мову, російську мову, арифметику, дитячу літературу, історію СРСР, шкільну гігієну, методичну підготовку: методика мови (загальна), методика мови (спеціальна), методика арифметики, методика природознавства, методика географії, методика історії, методика малювання. Кожному слухачеві надавався список рекомендованої літератури, методичні рекомендації стосовно того, як



працювати над підвищенням ідейно-політичного та фахового рівня. Практичну допомогу вчителі одержували на консультаційних пунктах або в опорних школах, де теж систематично проводилося консультування. З метою контролю за самостійною роботою вводилася обов'язкова здача практичних завдань: аналіз програм і підручників того класу, в якому працює вчитель; реферат з питань методики викладання; проведення відкритого уроку. Як на початку, так і протягом усього року в Інституті удосконалення кваліфікації вчителів та при райпедкабінетах для курсистів організувалися планові заняття, на яких читалися оглядові лекції, з найскладніших тем проводилися семінари. Навчально-матеріальні бази обласних інститутів перебували у досить скрутному стані (інколи вони склалися лише з двох – трьох кабінетів), що ускладнювало нормальну організацію навчально-виховного процесу. Базами для постійного зв'язку із очно-заочниками призначалися опорні школи. Це були кращі навчально-виховні заклади (початкові, семирічні, середні, спеціальні школи, школи-інтернати), укомплектовані кадрами з досвідом і вищою педагогічною освітою. Саме в них здійснювалася практична підготовка слухачів: раз на місяць їх збирали і опрацьовували з ними найскладніші розділи програми; періодично перевіряли виконання ними програм навчання; організували практичні заняття (написання диктантів, переказів, розв'язування задач, обговорення конспектів уроків, педагогічних характеристик на учнів та ін.). До функцій опорних шкіл відносилася організація січневих залікових сесій, а влітку – заключних місячних курсів, які були заключним етапом очно-заочного навчання, під час яких вчителі ділилися досвідом практичної діяльності, звітували про отримані знання, вміння, демонстрували навички [8].

Опорні школи обласних інститутів підвищення кваліфікації вчителів себе виправдали. По-перше, у кожній такій школі створено актив консультантів у кількості 6–10 осіб, що по області становило значну силу, на яку постійно опиралися облвно та Інститут удосконалення в роботі із педагогічними кадрами. По-друге, опорні школи допомагали забезпечувати постійний зв'язок зі слухачами, надавати їм завдання для самостійного опрацювання, забезпечувати контроль їхньої роботи. У деяких областях на базі обласних інститутів очно-заочне навчання організувалося для вчителів 5–7 класів.

Життя підтвердило, що вжиті заходи щодо упровадження такої форми післядипломної освіти як однорічне очно-заочне навчання вчителів позитивно вплинуло на якісний склад педагогічних кадрів республіки. У 1945 р. ці курси пройшли: вчителі 1–4 класів – 1371 особа (по областях: Сумська – 120, Сталінська – 148, Дніпропетровська – 487, Миколаївська – 101, Херсонська – 99, Одеська – 287, Волинська – 129); вчителі 5–7 класів – 1508 осіб (Чернігівська – 145, Кам'янець-Подільська – 73, Сумська – 197, Ворошилоградська – 340, Дніпропетровська – 363, Миколаївська – 97, Херсонська – 147, Одеська – 146). У 1946 р. подібну форму навчання пройшли вчителі 1–4 класів у кількості 220 осіб із Сталінської області [1, спр. 168, арк. 8]. Зустрічалися і проблеми, що носили організаційний характер. Звіти обласних інститутів удосконалення вчителів інформують, що відсутність у вчителів необхідної літератури значно знижувала якість навчальної роботи, а в окремих випадках зводила її нанівець. Мали місце і випадки байдужого ставлення до очно-заочного навчання як учителів, так і керівників шкіл. Практичні роботи слухачі виконували на 40–60%. Деякі вчителі не з'являлися на планові заняття при опорних школах. Під час зимової сесії чимало очно-заочників показували незадовільні знання

[1, спр. 859, арк. 16]. В окремих областях визначення складу слухачів очно-заочних курсів затягувалося, у результаті чого вчителі приїжджали на заняття не підготовленими. Докурсові завдання виконували лише 60–80% слухачів. Усе це у 1950-х роках призвело до тенденції скорочення масштабів застосування очно-заочного підвищення кваліфікації як учителів масових шкіл, так і управлінських кадрів.

Вивчення архівних матеріалів свідчить, що основною формою перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників залишалися курси. Вже у 1950-х роках курси підвищення кваліфікації стають регулярними. У зв'язку з переходом до загального обов'язкового семирічного навчання склалася система курсової перепідготовки педагогічних працівників шкіл республіки. Алгоритм її організації був доволі простим. Щороку Міністерство освіти видавало наказ, яким затверджувався план курсової перепідготовки на рік. Облвно видавав накази, в яких конкретизувалися терміни. Так, у звіті Запорізького ОІУВ зберігся витяг з наказу від 7 квітня 1953 р., що дає змогу зрозуміти механізм курсової перепідготовки. У ньому, зокрема, визначалися місця проведення курсів (обласний центр та низка міст області). Обов'язки щодо організації розподілялися таким чином. Сектор кадрів облвно доводив план курсової перепідготовки до районних та міських відділів освіти і контролював його виконання. Інституту доручалися підбір та подання на затвердження керівників курсів; визначення та підготовка приміщення для занять і гуртожитків; комплектування курсів викладачами; забезпечення слухачів навчальним приладдям; підготовка розкладу занять. Міські та районні відділи освіти мали виділити приміщення для занять та гуртожитки на вимогу Інституту. Цим же наказом суворо заборонялося направляти на курси педагогічних працівників, які навчалися заочно у вищих та середніх навчальних закладах [1, спр. 1377, арк. 41].

Отже, обласні, міські та районні ВНО виконували організаційні функції у справі післядипломної освіти вчителів, а ОІУВ – функції навчального і методичного забезпечення.

У другій половині 1950-х – на початку 1960-х років в Україні інтенсивно проводилися шкільні реформи. Перед працівниками масових шкіл урядом республіки поставлено важливе завдання – максимально зблизити навчально-виховну роботу з життям. На виконання цих завдань було мобілізовано, передусім, обласні ВНО та ІУВ. Треба було в короткі терміни підготувати вчителів до впровадження реформ, тобто вдосконалити їхню післядипломну освіту.

Практика курсової підготовки поступово вдосконалювалася та набувала визнання серед учителів шкіл. Так, улітку 1951 р. на курсах при Ворошилоградському, Запорізькому, Дніпропетровському, Донецькому, Одеському ІУВ пройшли перепідготовку вчителі української мови, російської мови, математики, географії. Наступного року організували курси перепідготовки вчителів 1–4 класів [1, спр. 1155, арк. 8–9].

Заняття на курсах проводилися за навчальними планами Міністерства освіти УРСР, які охоплювали фаховий, педагогічний і політичний цикли та мали своїм завданням підвищення загальноосвітнього рівня і методичної кваліфікації вихователів, удосконалення наукових знань і методичної кваліфікації учителів-предметників, підвищення ідейно-політичного рівня всього педагогічного персоналу школи. Щодо фахового та педагогічного циклів, то навчальні плани склалися на основі вивчення рівня підготовки педагогів, їхніх інтересів і потреб з урахуванням особливостей функціонування навчального закладу, завдань освітніх реформ.

Такий підхід до визначення змісту курсової підготовки вчителів забезпечував своєчасне реагування системи підвищення кваліфікації на соціальне замовлення і потреби, які висувалися щоденною практичною роботою [1, спр. 1374–1377].

Основним видом організації навчального процесу на курсах був традиційний урок. З метою глибшого засвоєння матеріалу слухачам давали домашні завдання в обсязі 3–4 годин роботи. Значне місце у змісті роботи курсів відводилося питанням методики викладання, теорії і практики організації і виховання дитячого колективу, управління і керівництва школою, формування навичок проведення лабораторних і практичних робіт. Під час екскурсій слухачі ознайомлювалися з різними галузями виробництва, досягненнями науки і техніки. Для обміну досвідом роботи практикувалося розв'язання слухачами нестандартних педагогічних задач, пов'язаних із корекційно-виховною роботою з дітьми, що мають вади розвитку, та їх детальне обговорення. Організувалися лекції та доповіді на різні наукові і суспільно-політичні теми.

З метою підвищення ефективності курсової перепідготовки дефектологів порушувалися питання про встановлення чітких критеріїв відбору педагогів на курси для організації диференційованої роботи з ними. Обласні ІУВ, звітуючи про свою роботу перед центральними освітніми органами, ставили питання про збільшення часу на практичну роботу (складання календарного плану роботи, підготовка методичної розробки уроку, виготовлення дидактичних матеріалів, написання психолого-медико-педагогічної характеристики на учня тощо) [1, спр. 859, арк. 99–103; спр. 1154, арк. 29–32].

В перші післявоєнні роки свого існування інститути виконували в основному консультативні й інформаційні функції. Переважна більшість вчителів, які не мали педагогічної освіти, навчалися заочно у відповідних навчальних закладах, в області не вистачало педагогічних кадрів, а тому головне завдання органів управління освітою полягало в тому, щоб, не шкодячи навчальному процесу, надавати методичну допомогу вчителям, які працюють. Зазначені обставини зумовили основні форми роботи інститутів протягом 1940-х років, а саме: проведення семінарів в обласному центрі та районах області, надання групових та індивідуальних консультацій вчителям, організація лекцій в районах на нарадах вчителів, методоб'єднаннях, які читали працівники вишів області, інститутів та інспектори облвно, а також виявлення та популяризація передового педагогічного досвіду за допомогою педагогічних виставок, а також у періодичних виданнях областей. Окрім того, співробітники інститутів, разом із завідувачами районними педагогічними кабінетами регулярно відвідували уроки, проводили контрольні роботи в школах за текстами Інституту з метою покращення якості викладання. Зазначимо, що результати перевірки могли мати й адміністративні наслідки для вчителів, які неякісно виконували свої обов'язки. Поступово, разом з відділами освіти та вишами області інститути долучалися до проведення курсів підвищення кваліфікації, переважно в канікулярний період. Так, з 1948 р. в в областях запроваджується очно-заочна форма перепідготовки педагогічних кадрів. Її суть полягала в тому, що ті, хто потребував підвищення кваліфікації, отримували завдання, які виконували самостійно, а влітку проходили курси, на яких їхні знання перевірялися.

Уже з 1950-х років курси підвищення кваліфікації, що проводили інститути, стають регулярними. Проте ще певний час плани курсової перепідготовки коригувалися, завдяки чому частина вчителів областей

навчалася заочно в педагогічних вишах. Склалася система курсової перепідготовки педагогічних працівників областей. Щороку Міністерство освіти видавало наказ, яким затверджувався план курсової перепідготовки на рік. Система курсової перепідготовки вчителів передбачала, що кожен слухач отримував докурсові завдання, які розроблялися кожним кабінетом. Завдання включали в себе тематику рефератів, науково-практичних конференцій, педагогічних читань, конференцій з обміну досвідом роботи, списки рекомендованої літератури. Слухач отримував завдання через районний методкабінет чи директора школи. Система перевірки й оцінювання знань передбачала наявність заліків та екзаменів. Після закінчення курсів окремі слухачі отримували післякурсові завдання, які мали виконати протягом року. Післякурсові завдання передбачали підготовку виступу на конференції з окремою темою, розробку уроку чи описання власного досвіду навчально-виховної роботи.

Вивчення результативності курсової перепідготовки здійснювалося декількома способами: анкетним опитуванням через кілька місяців, рік після закінчення курсів, вивченням досвіду роботи працівниками райвно на місцях чи виїзду в школу, де працює вчитель, що закінчив курси, працівників Інституту. У подальшому, окрім курсів, склалися такі форми роботи інститутів: університет наукових знань для вчителів окремих предметів. Завдання зазначеного заходу полягало в ознайомленні вчителів з останніми досягненнями науки, а тому лекції читали професори та доценти педінститутів; 2) вивчення навчально-виховної роботи шкіл, якості знань й успішності учнів; 3) вивчення та поширення передового педагогічного досвіду через відвідування й аналіз уроків, організацію відкритих уроків; 4) проведення обласних конференцій, педагогічних читань.

Залишалася одна ланка, яка була найуразливішою – підвищення кваліфікації директорів шкіл та працівників органів управління освітою. Якщо на завідувачів облвно поклалися обов'язки «своєчасного та якісного проведення курсів підготовки й перепідготовки керівних та педагогічних кадрів шкіл», то завідувачі, інспектори та методисти районних, міських, обласних управлінь освітою були слабкою ланкою у загальному ланцюзі освітніх реформ. Особливу значущість це набирало у зв'язку із завершальним етапом упровадження загального обов'язкового семирічного навчання і переходом до загальної середньої освіти в столицях республік, у містах республіканського значення, в обласних, крайових і найбільших промислових центрах, а також підготовку до здійснення політехнічного навчання в середній школі.

З метою вдосконалення кваліфікації працівників органів управління освітою, посилення системи післядипломної педагогічної освіти Постановою Ради Міністрів і ЦК КП УРСР від 27 грудня 1952 р. було утворено Центральний інститут підвищення кваліфікації керівних працівників народної освіти Міністерства освіти Української РСР (далі – ЦПП-ККПНО). Першим директором був Володимир Антонович Томашевський (1953–1954 рр.). Також біля витоків його стояли такі відомі українські освітяни: Андрій Дмитрович Бондар (1954–1955 рр.), Іван Север'янович Гуленко (1955–1968 рр.).

Уже в 1955–1957 роки при Центральному інституті підвищення кваліфікації керівних кадрів народної освіти перепідготовлено 1 750 керівних працівників народної освіти, зокрема – 133 інспектори облвно, 154 методисти обласних ІУВ, 666 директорів шкіл [1, спр. 1933, арк. 129; спр. 2130, арк. 145]. Це було лише початком тернистого шляху становлення та розвитку цього закладу педагогічної освіти.



Постановою Ради Міністрів УРСР від 10 травня 1962 р. № 523 ЦПККПНО перейменовано в Центральний інститут удосконалення вчителів Міністерства освіти УРСР (далі – ЦІУВ). Директорами цього інституту були Василь Петрович Нікітенко (1968–1973 рр.); Іван Власович Ніколаско (1974–1975 рр.); Арсентій Данилович Гончар (1975–1979 рр.); Іван Пилипович Жерносок (1979–1992 рр.).

У 1992 р. ЦІУВ перейменовано в Український інститут підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти Міністерства освіти України (далі – УШКККО), керівником якого став Василь Миколайович Мадзігон.

Із 1993 по 1999 р. ректором УШКККО був Микола Іванович Дробноход. За його часів згідно з Постановою Кабінету Міністрів України №526 від 29 травня 1997 р. відбулася реорганізація УШКККО в Державну академію керівних кадрів освіти.

У 1999 р. Постановою Кабінету Міністрів України від 22 липня 1999 р. № 1327 заклад отримав назву Центральний інститут післядипломної

педагогічної освіти НАПН України (далі – ЦПППО). Ректором був призначений Віктор Васильович Олійник.

8 листопада 2007 р. Розпорядженням Кабінету Міністрів України №969-р за пропозицією Академії педагогічних наук України утворено Університет менеджменту освіти (далі – УМО) завдяки злиттю Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Київ) та Донецького інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників. Ректором Університету обрано Віктора Васильовича Олійника, який перебував на цій посаді до листопада 2017 р. У лютому 2018 р. ректором Університету обрано Миколу Олексійовича Кириченка.

Глибокий аналіз змісту, напрямів навчальної, методичної, наукової, організаційно-виховної діяльності Університету менеджменту освіти, роль та персональний внесок відомих корифеїв педагогіки у розвиток теорії і практики післядипломної педагогічної освіти України упродовж 65 років активної діяльності УМО залишається предметом подальших наукових розвідок.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Центральний Державний архів вищих органів влади України. — Ф. 166. — Оп. 15.
2. Державний архів Дніпропетровської області. — Ф. Р-310, оп. 1, спр.
3. Гладуш В. А. Роль громадсько-педагогічних організацій у становленні післядипломної освіти учителів спеціальної школи напочатку ХХ ст. / В. А. Гладуш // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. Ін-ту педагогіки НАПН України, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. — Хмельницький, 2011. — Вип. 9. — С. 64–69.
4. Гладуш В. А. Форми післядипломної освіти дефектологів в УСРР (20-ті роки ХХ ст.) / В. А. Гладуш // Нова педагогічна думка : наук.-метод. журн. Рівненського ОНПО, Рівненського держ. пед. ун-ту. — Рівне, 2011. — № 4(68). — С. 87–92.
5. Гладуш В. А. Становлення системи післядипломної освіти дефектологів: історія, проблеми, досвід / В. А. Гладуш // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. / НАПН України ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти»; голов. ред. В. В. Олійник; редкол. О. Л. Ануфрієва [та ін.]. — Київ, 2011. — Вип. 2(15). — 256 с. — С. 44–53.
6. Гладуш В. А. Розвиток післядипломної освіти дефектологів в Україні в 1940-х рр. / В. А. Гладуш // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. / НАПН України ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти»; голов. ред. В. В. Олійник; редкол. О. Л. Ануфрієва [та ін.]. — Київ, 2011. — Вип. 3(16). — С. 42–48.
7. Гладуш В. А. Розвиток післядипломної освіти дефектологів на завершальному етапі переходу до загальної обов'язкової семирічної освіти в Україні /

- В. А. Гладуш // Освіта регіону : наук. журн. Ун-ту «Україна». — Київ, 2011. — № 5. — С. 59–64.
8. Гладуш В. А. Заочне й очно-заочне навчання як форми післядипломної освіти в Україні в повоєнні роки / В. А. Гладуш // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. — Кам'янець-Подільський : Видав. ПП Зволейко Д. Г., 2011. — Вип. 9. — С. 19–26.
9. Крисюк С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1941 рр.): монографія / С. В. Крисюк. — Київ, 1995. — 174 с.
10. Любар О. О. Історія української педагогіки / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. — Київ, 1999. — 356 с.
11. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : навч. посіб. / Л. А. Медвідь. — Київ : Вікар, 2003. — 335 с.
12. Пирогов Н. И. Задачи учителя в школе: избр. пед. произведения / Н. И. Пирогов. — М. : АПН РСФСР, 1952. — 269 с.
13. Прокопович Ф. Духовний регламент / Ф. Прокопович // Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки; за ред. С. А. Литвинова. — Київ : Рад. шк., 1961. — 432 с.
14. Сковорода Г. С. Собака і кобила / Г. С. Сковорода. — Київ : Наук. думка, 1973. — Т. 2. — 488 с.
15. Сковорода Г. С. Сродность к богословию / Г. С. Сковорода. — Київ : Наук. думка, 1973. — Т. 1. — 586 с.

## ДІЯЛЬНІСТЬ ЦЕНТРАЛЬНОГО ІНСТИТУТУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДВНЗ «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ» З УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ І ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ТА КЕРІВНИХ КАДРІВ ОСВІТИ

Т. Сорочан, Л. Оліфіра

Успішна реалізація освітніх реформ, передбачених нещодавно ухваленим Законом України «Про освіту» [2] та Концепцією «Нова українська школа» [3], потребує умотивованого педагога, який «думає про зміни та інновації як про своє життя». Підготовка керівника, педагога-практика як інноватора та провідника змін є пріоритетним завданням післядипломної педагогічної освіти (ППО). Лідером у цій сфері, ініціатором інноваційного

розвитку системи ППО і зокрема підвищення кваліфікації керівних, педагогічних і науково-педагогічних кадрів освіти впродовж майже 65 років є ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» зі структурним підрозділом — Центральним інститутом післядипломної педагогічної освіти (ЦПППО).

Мета цієї статті полягає у розкритті концепції реалізації та змісту інновацій в організації підвищення кваліфікації працівників освіти у ЦПППО.