

Надія Котельнікова

ПЕРІОДИЗАЦІЯ ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КНР

Формування та розвиток системи післядипломної освіти – це складний процес, який пов'язаний з вирішенням комплексу проблем нормативно-правового, соціального, організаційного і функціонального характеру. Еволюція післядипломної педагогічної освіти (ППО) зумовлена об'єктивними соціально-економічними та суспільно-політичними потребами, впливом зовнішніх і внутрішніх факторів, необхідністю подолання суперечностей між соціально детермінованими вимогами до професійної педагогічної діяльності та фактичним рівнем кваліфікації педагогів.

Пошук шляхів подальшого розвитку ППО як у Китаї, так і в Україні, вимагає глибокого й всебічного дослідження досвіду трансформації післядипломної освіти вчителів, аналізу позитивних і негативних тенденцій цієї трансформації, з урахуванням національної й культурної специфіки країн, що й обумовлює актуальність нашого дослідження. Вивчення та аналіз історії ППО дає можливість виявити закономірності та охарактеризувати різні фактори, що впливають на процес її становлення та розвитку. А.І. Кузьмінський, вважає, що узагальнення результатів ретроспективного аналізу розвитку базової й післядипломної педагогічної освіти дає змогу виявити характерні особливості цього феномена, загальні тенденції, можливості й перспективи модернізації з урахуванням вітчизняних та світових тенденцій соціально-економічних, технологічних та соціокультурних змін [1, с. 4]. Тому цілком закономірно, що і в Україні, і в Китаї історико-педагогічному аналізу розвитку післядипломної освіти вчителів присвячено ряд наукових досліджень. В Україні – це дисертаційні дослідження, монографії та публікації О.Л. Капченко, Г.Ю. Кравченко, С.В. Крисюка, А.І. Кузьмінського, В.І. Маслова, О.Ю. Червінської та інших вчених. Дослідженню розвитку ППО присвятили свої наукові роботи та публікації такі китайські педагоги, як Лі Цзин, Лю Венцзя, Ма Сяофен, Ху Янь, Цзинь Цян, Чжан Цзясян, Чжен Байвей, Чжу Сюйдун, Ши Вей та інші. На думку цих вчених, ніяка освітня система не може успішно розвиватися без аналізу свого минулого, без оцінки і систематичного перегляду накопиченого досвіду.

Неодмінним засобом пізнання історич-

них явищ є періодизація, тобто розподіл історико-педагогічної дійсності на періоди. Наприклад, С.В. Крисюк вважає, що післядипломна освіта педагогічних кадрів переживає період, коли емпіричний матеріал узагальнюється і стає фундаментом наукових теорій. На шляху створення таких теорій необхідно розв'язати ряд проблем, інтенсивне вирішення яких зумовлюється як об'єктивними потребами соціальної і педагогічної практики, так і логікою розвитку педагогічної науки. У цьому плані принципово важливою, підкреслює він, є проблема періодизації історії післядипломної освіти [2, с. 114–115].

Під поняттям «періодизація історії» прийнято розуміти особливого роду систематизацію, яка полягає в умовному поділі історичного процесу на певні хронологічні періоди. Ці періоди можуть мати ті чи інші відмінні риси, які визначаються в залежності від обраного критерію періодизації [3].

Вітчизняні та зарубіжні вчені визнають, що періодизація – це ефективний метод аналізу та впорядкування матеріалу. Через періодизацію можна більш глибоко показати співвідношення розвитку історичного процесу в цілому і окремих його аспектів. Разом з тим, О.В. Сухомлинська підкреслює, що проблема періодизації розвитку будь-яких явищ – «одна з найбільш складних, комплексних і багаторівневих проблем наукового знання» [4, с. 47]. Тому першочерговим завданням дослідника є визначення параметрів і критеріїв аналізу, які дозволили б більш точно виокремити і передати специфіку кожного періоду. При здійсненні періодизації історії ППО в Китаї ми будемо спиратися на дослідний досвід С.В. Крисюка, який виділив періоди історії ППО України, зробивши аналіз розвитку основних компонентів системи ППО: цілі діяльності, які детермінуються вимогами суспільства до школи; зміст підвищення кваліфікації вчителів; організаційні форми і методи роботи з педагогічними кадрами; умови, які забезпечують нормальне функціонування системи і результати функціонування [2, с. 114]. Крім того, слід враховувати, що «внутрішній» розвиток системи ППО в Китаї не можна відокремити від зовнішніх політичних, правових, економічних та соціокультурних чинників, що впливають на розвиток країни в цілому. Тому

врахування різноманіття внутрішніх і зовнішніх детермінуючих факторів – це один з головних критеріїв періодизації. Важливими критеріями для визначення часових рамок періодів є нормативно-правові акти КНР, що визначають стратегічні напрямки розвитку системи освіти взагалі і педагогічної підготовки вчителів зокрема. Мірилом, що має істотне значення для здійснення періодизації, слід вважати зміну парадигми педагогічної науки, що вимагає докорінного перегляду змісту, структури та організаційних форм ППО, методів, засобів і форм навчання.

Доречно підкреслити, що можливість періодизації розвитку ППО в Китаї, як і в Україні, виникає лише тоді, коли вже накопичено й узагальнено значний обсяг конкретних історико-педагогічних матеріалів і фактів. Кількість опублікованих в останнє десятиліття в Китаї науково-педагогічних досліджень, підтверджує потребу педагогічної науки в об'єктивному осмисленні історичного досвіду становлення та розвитку системи ППО, підкреслює посилення інтересу китайських педагогів до даної проблеми. У наукових роботах Лі Сіньюй, Ма Жонхон, Чжан Венмін, Чжен Байвей, Ши Вей здійснені спроби періодизації історії ППО. Аналіз цих наукових досліджень показує, що в Китаї до цих пір немає єдиного підходу до складання періодизації історії ППО і до визначення її первісного рубежу. Наприклад, Ма Жонхон і Чжан Венмін, за точку відліку розвитку ППО в КНР беруть 1977 р. – дату, з якої після «культурної революції» почалося відродження китайської освіти взагалі і системи підвищення кваліфікації вчителів зокрема [5, с. 110]. Лі Сіньюй періодом зародження ППО в Китаї вважає 1979–1983 рр.; відправною точкою цього періоду на його погляд є проведення III Пленуму ЦК КПК XI скликання (грудень 1978 р.), який дав поштовх вдосконаленню шкільної системи, розвитку педагогічної науки та істотним змінам у змісті і формах роботи з вчителями [6, с. 49]. Нам здається більш обґрунтованою періодизація, запропонована дослідниками Чжен Байвей і Ши Вей, які убачають безпосередній спадкоємний зв'язок між сучасною системою ППО і системою підвищення кваліфікації вчителів, що зародилася в 50-ті роки минулого століття. Наприклад, Ши Вей ділить процес розвитку ППО на 4 періоди: період «з'явлення паростків» (1952–1959 рр.), період застою (1960–1977 рр.), перехідний період (1978–1989 рр.), а також період подальшого розвитку (після 1990 р.) [7, с. 140].

Аналіз китайської історико-педагогічної літератури дозволяє нам стверджувати, що проблема періодизації історії ППО в Китаї залишається недостатньо вивченою, не розроблено аргументованих критеріїв, що відображають істот-

ні характеристики системи ППО, а сама періодизація поки недостатньо обґрунтована.

Узагальнивши вітчизняні і китайські наукові джерела, ми ставимо за мету скласти періодизацію історії розвитку ППО в Китаї та обґрунтувати її. На початковому етапі роботи важливо, на наш погляд, визначити подію або дату, які стануть вихідним рубезем періодизації. Прийнято вважати, що післядипломна освіта вчителів у сучасному її розумінні почалася в Китаї в кінці 80-х – на початку 90-х років минулого століття. Однак ми підтримуємо думку тих китайських дослідників (Чжен Байвей та Ши Вей), які вважають, що оскільки ППО створювалася на основі раніше сформованої системи підвищення кваліфікації вчителів та історично нерозривно пов'язана з нею, то доцільно брати за точку відліку більш ранні дати. Історія розвитку ППО природним чином пов'язана з розвитком загальноосвітньої школи. У Китаї шкільна освіта та освіта для дорослих почали набувати масовий характер після перемоги народної революції (1949 р.). Слід враховувати і той факт, що всі реформи в галузі освіти в Китаї здійснювалися майже виключно «згори», центральною державною владою, за різного ступеня активності суспільства і педагогічної громадськості.

У зв'язку з цим, на наш погляд, історико-педагогічний аналіз процесу становлення та розвитку ППО в Китаї слід почати з 1951 року, коли був прийнятий перший нормативно-правовий акт КНР про реформу системи народної освіти і почався період створення нової єдиної системи освіти.

З огляду на історичну спадкоємність розвитку ППО, використовуючи зазначені критерії і вже наявні дослідження китайських вчених, ми вважаємо обґрунтованим виділення наступних періодів в історії ППО Китаю:

1951–1958 рр. – період зародження організаційних форм підвищення кваліфікації вчителів.

Вже в перші роки після утворення КНР (де до 1949 р. більше 90 % 500-мільйонного населення країни було неписьменним [8, с. 225]) китайський уряд розглядав просвіту як справу першорядної важливості.

З кожним роком в Китаї зростала кількість шкіл, поряд з державними школами створювалися школи на народні кошти – «мін'бань сюєсяо». Розширення мережі шкіл загострило потребу забезпечення їх педагогами. Вже у 1956–1957 навчальному році в початкових школах не вистачало 200 тис. вчителів, в країні працювало більше 1,6 млн. вчителів і близько 40 % з них не мало спеціальної педагогічної освіти [9, с. 80]. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в КНР того часу проводилося в основному трьома

способами: заочні форми навчання, в формі «вечірніх університетів» і курсова підготовка в Інститутах удосконалення вчителів, які створювалися у великих і середніх містах як самостійні структури, або при педагогічних інститутах. У навчальній роботі поєднувалися лекційні заняття, консультації, централізовані сесійні заняття під час шкільних канікул та самостійне навчання; за підсумками успішного складання іспитів видавався сертифікат.

У 1956 р. в країні працював 31 інститут удосконалення вчителів, основною метою роботи яких було підвищення спеціально-предметного рівня малокваліфікованих вчителів. Тим вчителям, що не мали можливості навчатися за запропонованими формами навчання, адміністративні відділи освіти на місцях організували групи підвищення кваліфікації, де вчителі у вільний від роботи час повинні були навчатися колективно або індивідуально, спільно обговорювати питання, що їх цікавлять, ділитися досвідом роботи.

Для системи ППО це був період пошуку форм і методів підвищення кваліфікації педагогів, формування досвіду підготовки та перепідготовки вчительських кадрів, створення окремих елементів структури підвищення кваліфікації працюючих вчителів і початку її формування; за образним висловом Ши Вея це був час «появи паростків» [7, с. 142].

1958–1977 рр. – це період кризи, викликані політикою «великого стрибка» і «культурною революцією». Виконуючи установку «більше, швидше, краще, економніше» в Китаї створювалися сотні тисяч шкіл на народні кошти, які не мали відповідних приміщень, підручників, навчальних посібників і головне – підготовлених учителів [10, с. 61]. Джерелом поповнення вчительських кадрів стали «вчителі з народу» – робітники і селяни, які не тільки не мали жодного уявлення про методику викладання, але часто були просто малограмотними. Повсюдно і поспішно стали створюватися педагогічні навчальні заклади і курси з підготовки вчителів. Заклади підвищення кваліфікації вчителів докладали великих зусиль для використання курсів з відривом і без відриву від роботи, заочного навчання, різноманітних методів і засобів підвищення професіоналізму вчителів. Проте, в період, коли за короткий час намагалися через потужний масовий рух «охопити своєю роботою стільки вчителів, скільки можна», вимоги пред'являлися не до якості, а до кількості [7, с. 143]. Широкомасштабні курси носили явний ідеологічний характер, були відірвані від конкретних професійно-освітніх запитів вчителів.

Крім того, вже в роки «великого стрибка» намітилася тенденція пониження ролі вчите-

лів-професіоналів, звинувачення їх в ідейній нестійкості. За таких умов робота з підвищення кваліфікації вчителів не могла вестися ні плано-мірно, ні ефективно.

Ситуація ускладнилася після того, як навесні 1966 р. Мао Цзедун ініціював «класову боротьбу в сфері освіти». Тисячі освітян піддавалися жорстокій розправі, приниженням і образам від рук хунвейбінів («червоних охоронців»).

Очевидно, що після проголошення політики «великого стрибка» (1958 р.), вся система народної освіти Китаю в цілому та підвищення кваліфікації вчителів зокрема вступили в смугу тривалої кризи, яка загострилася під час «культурної революції». Можна констатувати, що, спроби втілення на практиці програми «великої освітньої революції» призвели до «підміни наукової методології волонтаризмом і політичним екстремізмом» [11, с. 22], дезорганізації навчального процесу, стрибкоподібному розвитку освіти, деформуванню структури освіти та зниження її якості. Припинили роботу практично всі інститути вдосконалення вчителів, був закритий Центральний інститут педагогічних досліджень та інші дослідницькі центри, що займалися педагогічною проблематикою. Китайські педагоги не мали можливості займатися навіть самоосвітою. Була припинена всіляка дослідно-експериментальна робота і в школах, і в педагогічних вузах, закриті педагогічні журнали і газети, заборонені будь-які контакти із зарубіжними колегами. Як відзначають китайські і зарубіжні дослідники, це було «десятиліття хаосу» і застою, коли в Китаї панувала «антиінтелектуальна атмосфера», практично була паралізована вся система народної освіти.

1977–1989 рр. – період, який характеризується відновленням та формуванням системи підготовки та підвищенням кваліфікації вчителів в Китаї.

До 1977 р. вся система китайської освіти перебувала в занепаді. І найбільшою складністю в процесі відновлення нормальної освітньої діяльності шкіл виявився величезний брак кваліфікованих вчителів – за статистикою, 50 % вчителів початкової школи і 90 % вчителів середньої школи не мали відповідної освіти [5, с. 113]. У грудні 1977 р. був опублікований циркуляр Міністерства освіти «Міркування про посилення роботи з підвищення кваліфікації вчителів початкової та середньої школи», що наказував вжити екстрених заходів для організації підвищення кваліфікації вчителів та створення мережі навчальних закладів цього профілю: у провінціях, містах, автономних районах – інститути підвищення кваліфікації вчителів (ІПКВ), у повітах – коледжі удосконалення вчителів (КУВ), у громадах – центри підвищення кваліфікації [12, с. 1649]. У

документі також були сформульовані цілі, визначені форми і періодичність підвищення кваліфікації вчителів.

До кінця 1977 р. було відновлено 34 ІПКВ і відкрито 44 заочних відділення при педагогічних ВНЗ [13, с. 516]. Практично в кожній провінції був створений ІПКВ, а до кінця 1986 р. їх кількість вже досягла 262 [14, с. 5]. Була в основному створена загальнодержавна система підвищення кваліфікації вчителів, в якій виділяються різні взаємозв'язані між собою 5 рівнів функціонування (провінція, місто, повіт, громада, школа), кожний з яких має свої органи управління.

Характерною особливістю даного періоду стало те, що робота велася в основному в двох напрямках: навчання вчителів методиці викладання і використанню нових навчальних програм і матеріалів та навчання з метою отримання освітнього цензу.

Починаючи з 1978–1979 навчального року в шкільній практиці почали використовуватися нові програми і підручники, близько 4 млн. шкільних вчителів пройшли навчання і отримали «Сертифікат відповідності нормам з методики викладання і використання навчальних матеріалів».

Після прийняття «Положення КНР про наукові ступені» (1980 р.) на структури підвищення кваліфікації вчителів було покладено обов'язок навчання вчителів для отримання ними освітнього цензу, встановленого державним стандартом. З метою регламентації цієї роботи було прийнято рішення про прирівнювання ІПКВ і КУВ до навчальних закладів допрофесійної педагогічної освіти. Тепер ці навчальні заклади мали однаковий статус, матеріальне забезпечення та право видачі диплома про присвоєння відповідного наукового ступеня.

У цей період був прийнятий ряд нормативних актів, які передбачали удосконалення професійної підготовки вчителів: Постанова ЦК КПК і Держради КНР «Про реформу структури освіти» (1985 р.) і «Тимчасові положення про систему здачі працюючими вчителями кваліфікаційних іспитів» (1986 р.). «Закон КНР про обов'язкову освіту» (1986 р.) поставив на правову основу кваліфікаційні вимоги до вчителів різних ступенів школи.

До кінця 1989 р. відповідність шкільних вчителів нормам освітнього цензу виглядало таким чином: початкова школа – 71,4 %; молодша середня школа – 41,3 %; старша середня школа – 43,5 %. Близько 300 тисяч викладачів отримали «Сертифікат відповідності нормам спеціальності» [15, с. 51]. Проте, незважаючи на об'єктивні досягнення системи підвищення кваліфікації вчителів у Китаї, вона характеризувалася однобічною орієнтацією курсового навчання на спеціально-предметну підготовку вчителів, отримання ними «сертифіката відповідності».

Програми курсів спрямовувалися на вивчення вчителями шкільного матеріалу і їх методичну підготовку. Курси планувалися без урахування стажу та потреб вчителів. Перед навчальними закладами підвищення кваліфікації вчителів стояла задача пошуку шляхів підвищення ефективності своєї діяльності.

1990–1999 рр. – період розвитку післядипломної освіти вчителів, як важливої ланки в структурі безперервної педагогічної освіти.

Початок наступного періоду в історії ППО Китаю пов'язаний з проведенням «Всекитайського Форуму з питань післядипломної освіти вчителів початкової та середньої школи» (1990 р.), який визначив основний курс формування сучасної системи ППО і намітив шляхи якісних змін змісту, форм і методів післядипломної освіти педагогічних кадрів. Оскільки рівень освіти більшості працюючих вчителів вже відповідав кваліфікаційним вимогам, мова йшла про післядипломну освіту в сучасному її розумінні.

У цей період починає реалізуватися і нова педагогічна парадигма, що орієнтувала вчителя на переосмислення ролі учня в навчальному процесі, на розвиток його творчого потенціалу. У зв'язку з цим пред'являлися нові вимоги до рівня професіоналізму вчителів, і одною з головних умов виконання цих вимог стає безперервність підвищення їх кваліфікації.

«Закон КНР про вчителя» (1993 р.) та «Положення про відповідність вчителів освітньому цензу» (1995 р.) трактують необхідність безперервного підвищення професійної майстерності і самовдосконалення не тільки як право, а й як обов'язок кожного вчителя. Тому в підходах до складання програм і відбору змісту курсів ППО затверджується принцип професіоналізму та компетентності. Підвищена увага приділяється особистісно-професійному аспекту підготовки вчителя, диференціації навчального процесу, розробці нових освітніх методик і забезпеченню неперервності ППО шляхом взаємозв'язку курсової і міжкурсової підготовки вчителів. Післядипломну освіту вчителів здійснювали 2087 КУВ і 190 ІПКВ, в них працювало понад 65 тис. педагогів [16, с. 383].

На цьому етапі розвитку ППО було покладено початок складання та видання спеціальних навчальних матеріалів – 33 навчальних посібника стали «першою хвилею» таких посібників, призначених для післядипломної освіти вчителів.

Кінець 90-х років був ознаменований ще одним феноменом у розвитку ППО – розпочався процес інтеграції та реструктуризації навчальних закладів допрофесійної освіти і ППО.

Характерним для даного періоду було визнання педагогічною спільнотою і керівницт-

вом країни того, що післядипломна педагогічна освіта стає необхідною умовою зростання професіоналізму педагогів, а на зміну парадигмі просвітительської освіти, прийшла інноваційна парадигма освіти, найважливішою складовою якої стала ідея освіти протягом усього життя.

1999 рік – по теперішній час – це період формування та вдосконалення сучасної системи ППО. Вихідною точкою цього періоду є видання у вересні 1999 р. Міністерством освіти документу «Норми про післядипломну освіту вчителів початкової і середньої шкіл». «Норми» юридично оформили зміст ППО, його терміни і форми, адміністративне управління, систему контролю та оцінювання. Це перший загальнодержавний нормативний документ, що регламентує ППО в Китаї. Поява цих «Норм» стимулювала процес упорядкування та структурування ППО, забезпечення його необхідною нормативно-правовою базою, тим самим були створені умови переходу післядипломної педагогічної освіти до інституціоналізації. Була створена п'ятиступінчаста система управління на національному, провінційному, міському, повітовому рівнях і рівні школи [17, с. 24].

Після проведення ряду експериментальних і дослідницьких робіт з метою удосконалення системи ППО, у 2001 році Міністерством освіти найбільш ефективними були визнані дві організаційні моделі: курсова модель на базі закладів підвищення кваліфікації вчителів і нова для Китаю модель підвищення кваліфікації безпосередньо на базі школи [18, с. 18]. В даний час продовжується удосконалення цих моделей, збагачення їх змісту, пошук нових форм навчання.

До найбільш поширених форм підвищення кваліфікації на базі школи відносяться взаємовідвідування уроків, лекції запрошених фахівців, консультації, семінари, конференції, показові уроки, наставництво молодих вчителів, участь в он-лайн навчанні, створення інтернет-портфоліо, ведення вчителем педагогічного щоденника, систематичне ознайомлення з методичною, педагогічною та предметною літературою, проведення наукових досліджень, тематичні проекти, робота в методичних об'єднаннях та дослідницьких групах тощо [19, с. 79].

Традиційна курсова модель також збагачується новими напрямками навчання згідно з нагальними потребами вчителів та сучасної китайської школи. Сьогодні китайські вчителі навчаються за наступними програмами: курси для молодих учителів, курси різних рівнів згідно з професійним стажем вчителя, курси для вчителів, що є класними керівниками, курси з використання інформаційних технологій, курси підвищення кваліфікації за формою навчання «меню», при якій учитель з різноманіття запропоно-

ваних дисциплін вибирає найбільш для нього цікаві, курси для вчителів сільських районів, курси з відривом та без відриву від роботи, короткочасні та довгострокові тощо. Школа контролює навчання своїх вчителів за обома моделями ППО і веде облік навчальних кредитів, згідно з кількістю яких вчитель проходить атестацію. Вдосконалення курсової моделі відбувається також завдяки активній участі педагогічних ВНЗ у роботі з підвищення кваліфікації вчителів, що є наслідком процесу інтеграції ППО з допрофесійною педагогічною освітою.

У прийнятому Міністерством освіти циркулярі «Міркування Міністерства освіти про структурні перебудови педагогічних навчальних закладів» (1999 р.) були намічені шляхи створення відкритої системи педагогічної освіти, один з них – структурне об'єднання освітніх закладів ППО з педагогічними училищами та ВНЗ. Основна ідея інтеграції полягає в тому, щоб декілька етапів підготовки вчителів перетворити в єдиний цілісний процес, зміцнити спадкоємність, взаємний зв'язок і взаємодію допрофесійного і післяпрофесійного навчання всередині єдиної системи педагогічної освіти. У зв'язку з активними інтеграційними процесами, значно зменшилася кількість самостійних закладів ППО. Наприкінці 80-х було 265 інститутів підвищення кваліфікації вчителів та 2153 коледжів удосконалення вчителів, а до 2005 року їх кількість скоротилася до 80 і 1703 відповідно [15, с. 73]. І до сьогоднішнього дня кількість самостійних закладів ППО продовжує скорочуватися.

На сучасному етапі розвитку ППО велике значення має інтерактивне та дистанційне навчання. У вересні 2003 р. Міністерство освіти КНР затвердило «Загальнодержавний план створення Національного Інтернет-альянсу педагогічної освіти». Це свого роду координаційний орган навчання вчителів, що забезпечує синтез дистанційного навчання, очного навчання і самоосвіти, що об'єднує в собі кращі освітні ресурси. Мета створення Інтернет-альянсу полягає в реалізації великомасштабного, високоякісного, економічно вигідного проекту ефективної післядипломної педагогічної освіти з використанням сучасних технологій [20, с. 19]. За 6 років його роботи, більше 7 млн. разів китайські вчителі взяли участь у різних програмах навчання, запропонованих Інтернет-альянсом [21, с. 63].

Можна виділити наступні основні шляхи розвитку системи шпо на цьому етапі: упорядкування та структурування ППО, забезпечення його необхідною нормативно-правовою базою, підтримка концепції неперервної освіти, тобто наступності базової та післядипломної педагогічної освіти, удосконалення знань та вмінь педагогів без відриву від професійної діяльності, застосу-

вання сучасних телекомунікаційних технологій.

Проведене нами дослідження дозволяє зробити висновок, що розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в КНР носить поступовий характер, і кожний період має свою специфіку й особливості, зумовлені соціально-політичним, економічним і культурним розвитком китайського суспільства. З постановкою конкретних завдань, що стояли перед школою в той чи інший період, змінювались і ускладнювались зміст та форми роботи з учителями. Стратегія розвитку ППО в КНР після «культурної революції» удосконалювалася поступово, з урахуванням допущених помилок. Її базовими складовими стали спадкоємність і еволюційність перетворень, кожний наступний етап є логічним розвитком і продовженням попереднього.

Вичленювання основних періодів розвитку ППО Китаю, їх конкретно-історичних особливостей допоможе ефективніше організувати дослідження проблем освіти вчителів в КНР, передбачати і прогнозувати тенденції її розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Кузьмінський А.І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / А.І. Кузьмінський. - К., 2003. - 42 с.
- Крисюк С.В. До питання періодизації історії післядипломної освіти пед. кадрів України // Педагогіка і психологія. - 1995. - № 1. - С. 114-118.
- Историческая энциклопедия. - М.: Издательство «Советская энциклопедия», 1973-1982 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/sie/13333/>
- Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О.Сухомлинська // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. - К. : А.П.Н., 2003. - С. 47-66.
- 郑百伟. 教师继续教育模式研究与探索. - 北京: 中国人民大学出版社, 2009. - 288页.
- 李新宇. 现代继续教育的产生与发展 // 语文教师继续教育指南/ 徐林祥主编. - 北京: 社会科学文摘出版社, 2001. - 页45-62.
- 时伟. 当代教师继续教育论. - 合肥: 安徽教育出版社, 2004. - 259页.
- Большая советская энциклопедия. - М.: Советская энциклопедия, т. 12, 1973. - 624 с.
- Борткевич М. Как готовят учителя начальной школы. // Школа и просвещение в народном Китае: сб. статей. - М., 1957. - С. 78-92.
- Клепиков В.З. Современная начальная школа Китая // Начальная школа. - 1992. - № 5-6. - С. 60-63.
- Боревская Н.Е. Государство и школа: опыт Китая на пороге III тысячелетия. - М.: Вост. лит., 2003. - 271 с.
- 教育部关于加强中小学在职教师培训工作的意见. 中华人民共和国重要教育文献 (1976-1990). - 海口: 海南出版社, 1998. - 2058 页.
- 中华人民共和国教育大事记 (1949-1982). - 北京: 教育科学出版社, 1984. - 700页.
- 我国教育学院的非常大发展及对策 // 高等教师教育研究. - 1987. - № 1. - 页5.
- 中国教育改革30年: 教师教育卷/ 朱旭东, 胡艳主编. - 北京: 北京师范大学出版社, 2009. - 250页.
- 20-21世纪之交中俄教育改革比较/ 朱小蔓 (俄罗斯) 鲍列夫斯卡娅 (俄罗斯) 鲍利库柯夫主编. - 北京: 教育科学出版社, 2006. - 508页.
- 李晶. 我国中小学教师继续教育发展及所取得的经验 // 北京教育学院学报. - 2008. - 第22卷第3期. - 页23-25.
- 刘堤仿. 校本培训十年回眸与展望 // 中小学教师培训. - 2008. - №10. - 页18-20.
- 丁晓东. 对校本培训的三点思考 // 曲靖师范学院学报. - 2009. - 第28卷第6期. - 页77-80.
- 彭亚青. 基于网络的教师培训策略的探索 // 中小学教师培训. - 2007. - № 4. - 页18-19.
- 全国教师网联成立6年来共开展中小学教师非学历培训600余万人次 // 中小学教师培训. - 2009. - № 8. - 页63.