

І.Ф. Прокопенко

**РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ МОДЕРНІЗАЦІЇ НАЦІОНАЛЬНИХ СИСТЕМ
ПІДГОТОВКИ ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ У ХХІ ст.**

У статті здійснено порівняльну характеристику найвпливовіших наукових підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя. Обґрунтовано доцільність модернізації системи педагогічної освіти на засадах інноваційного підходу з використанням нових педагогічних технологій.

Ключові слова: педагогічна освіта, модернізація підготовки, майбутній учитель, інноваційні педагогічні технології.

Актуальність проблеми. Перед сучасною українською системою освіти взагалі та педагогічною освітою зокрема стоять надзвичайно складні завдання. Адже наша країна знаходиться на самому початку шляху до розбудови демократично-споживчого суспільства. У цих умовах, як свідчить досвід розвинених країн, найпріоритетнішими виявляються суто ринкові цінності, а освіта, що стає звичайним ринковим товаром через свою неприбутковість, посідає в ієрархії суспільних цінностей досить низький щабель.

Сьогодні наша система освіти відчуває тиск ринку повною мірою: падає її престиж, навчальні заклади зазнають значних фінансових утруднень. Не стала винятком і система педагогічної освіти, яка, як і всі сфери українського буття, переживає сьогодні складний перехідний період. Відсутність чіткої державної політики у сфері освіти, невизначеність соціальних результатів, на які має бути зорієнтована професійна діяльність учителя, наявність деструктивних факторів (падіння престижу освіти, погіршення матеріально-технічної бази загальноосвітніх навчальних закладів, низька оплата праці вчителів тощо) призводять до того, що процес модернізації національної системи підготовки педагогічних кадрів відбувається вкрай повільно, еволюційним шляхом перебору можливостей і реалізації модних наукових ідей.

Постає проблема: продовжувати йти цим шляхом і далі, наслідуючи західні зразки, чи шукати альтернативні можливості? І, якщо обрати інший варіант, який шлях буде найоптимальнішим?

Ми повністю погоджуємося з оцінкою російського науковця А. Валицької щодо негативного характеру наслідків, спровокованих переважанням при реформуванні систем освіти країн колишнього СРСР суто ринкового підходу, яка зазначає: “Щоб отримати працюючу систему “ринкового” зразка, треба мати аналогічний тип господарства та відповідний буржуазно-демократичний устрій держави та суспільства. На таке будівництво, включаючи й систему освіти, за найоптимістичнішими прогнозами соціологів, буде потрібно не менше п’яти десятків років. А між тим світовий освітній простір стрімко змінюється: світ рухається до інформаційного суспільства, “нерепресивного соціуму” і відповідно реформуються системи освіти. Іншими словами, якщо... взяти на озброєння сьогоднішню капіталістичну модель освітньої системи, то у той момент, коли вона буде побудована, у світі відбудеться зміна парадигми освіти. У цьому випадку країна приречена на катастрофічне для її культури, економіки, національного престижу довгострокове відставання, яке означає перетворення на сировинний придаток та ринок некваліфікованої, дешевої робочої сили” [2].

© І.Ф. Прокопенко, 2013

Тому *метою* нашої статті є узагальнення досвіду, нагромадженого в розвинених країнах у розбудові системи педагогічної освіти відповідно до викликів XXI ст.

Аналіз наукових джерел із питань, які обговорюються, дав підстави для висновку про те, що сьогодні в освітньому просторі високорозвинених держав співіснують, взаємодіють і конкурують, визначаючи особливості функціонування національних систем педагогічної освіти, такі наукові підходи до підготовки майбутнього вчителя: академічно-традиційний, особистісно орієнтований (персоналізований), індивідуальний тощо.

Традиційна парадигма педагогічної освіти заснована на соціоцентричному підході, у межах якого мета розвитку особистості – її соціалізація та професіоналізація з позицій максимальної суспільної корисності. Відповідно до цього організується й підготовка майбутніх учителів, що відбувається за *академічною* або *технологічною* моделлю педагогічної освіти.

Академічна модель підготовки вчителів базується на когнітивній парадигмі освіти, згідно з якою основною метою навчання є формування в підростаючих поколіннях системи необхідних знань, умінь і навичок. У межах цієї парадигми вчитель розглядається як компетентний і широкоосвічений предметник, основною функцією якого є трансляція знань. Тому системоутворювальними компонентами академічно-традиціоналістської педагогічної освіти є загальноосвітня та спеціальна предметна підготовка вчителя. При цьому зміст академічно-традиціоналістської педагогічної освіти розглядається як об'єктивна цінність, що фіксується заздалегідь визначеними навчальними програмами. Під час організації відповідного навчально-виховного процесу в педагогічних навчальних закладах на перший план виходять питання його максимальної запрограмованості та структурної чіткості, а також жорсткого контролю засвоєння студентами запланованих знань, умінь і навичок [4].

За наших часів в Україні та в розвинених країнах найбільш потужними виявляються традиції академічної підготовки майбутнього вчителя. Так, на загальноосвітню та спеціальну предметну підготовку майбутнього вчителя, яка вважається стрижнем академічної педагогічної освіти, приділяється понад 60 % навчального часу. Про визначальний вплив академічного підходу в системі педагогічної освіти високорозвинених країн свідчить, зокрема, і той факт, що в них переважна більшість учителів для всіх типів навчальних закладів готується на базі університетської освіти (в Англії, Німеччині та Франції понад 70 % майбутніх учителів; у США – 100 %).

Професійна підготовка майбутніх учителів у межах академічної педагогічної освіти здійснюється за *однофазовою* або *двофазовою* моделлю.

При підготовці вчителів за *однофазовою моделлю* (США та ін.) базова професійна підготовка студентів повністю здійснюється в межах одного навчального закладу. За результатами наукових розвідок Т. Кошманової [3], вона містить загальноосвітню підготовку, змістову підготовку з фахового предмета, професійно-педагогічну та інтегративну підготовку.

Загальноосвітня підготовка американських учителів спрямовується на опанування ними узагальнених (а не академічно спеціалізованих) знань з основ мистецтв, спілкування, історії, літератури, математики, філософії, природничих дисциплін і соціальних наук. За стандартами Національної ради з акредитації педагогічної освіти (США), на неї рекомендується приділяти не менше, ніж 1/3 усього навчального часу, хоча в реальній педагогічній практиці виходить значно більше – інколи навіть до 65 % від загального обсягу годин.

Змістова підготовка з фахового предмета передбачає вивчення циклу фахових дисциплін. Сьогодні цей компонент професійної освіти американських учителів викликає слушні нарікання. У сучасних багатопрофільних університетах предмети загально-

освітнього та спеціального циклів професійної підготовки фахівців об'єднані в інтегровані курси "Наука", які одночасно відвідують студенти різних коледжів (майбутні інженери, вчителі тощо). У критичних зауваженнях західних учених щодо доцільності "засилля університетської освіти" при підготовці педагогічних кадрів зазначається, що майбутні вчителі не можуть готуватись у такий же спосіб, як і майбутні дослідники. Викладання спеціальних і загальноосвітніх предметів повинно бути професійно орієнтованим, чого неможливо досягнути в університетському середовищі через організаційні труднощі.

Професійно-педагогічна підготовка американського вчителя передбачає ознайомлення студентів із соціологічними, економічними, філософськими та психологічними засадами освіти (основами освіти), головним і спеціальними методичними курсами. Переважна більшість студентів негативно ставиться до навчального курсу "Основи освіти" через його відірваність від проблем реальної педагогічної практики, а серед учених однозначної думки щодо його ефективності не існує. Основний курс з методики є, як правило, інтегрованим. Спеціальні методичні курси присвячені як методичним питанням викладання фахових предметів, так і методиці викладання для учнів різних вікових груп.

Грунтовного вивчення потребує досвід інтегративної підготовки вчителів, нагромаджений у високорозвинених країнах, що включає лабораторну та клінічну (шкільну) практики. За даними опитувань освітян, лабораторна практика серед інших компонентів підготовки має найвищий рейтинг за параметрами впливу на професійну компетентність педагогів. Педагогічна практика студентів у школі здійснюється в декілька етапів і містить спостереження, часткову участь (проведення окремих фрагментів уроку, перевірка зошитів тощо), учнівство неповного дня і практикум повного дня.

Порівняльний аналіз якості базової підготовки американських і українських учителів, який було здійснено Т. Кошмановою, свідчить на користь системи педагогічної освіти США. Вчена зазначає: якщо якість загальноосвітньої та предметно-фахової підготовки українських вчителів не поступається якості підготовки відповідних американських фахівців, то на рівні опанування майбутніми вчителями професійно-педагогічних знань й практичного досвіду наші програми порівняно з американськими мають чимало недоліків: "На відміну від США, де професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів відбувається в гармонійному поєднанні теоретичної підготовки з формуванням професійного мислення та набуттям практичного досвіду як лабораторного, так і клінічного в інноваційних умовах Шкіл професійного розвитку, в Україні базовими складовими психолого-педагогічного циклу є педагогіка та не дуже пов'язана з нею педагогічна практика. Крім того, вивчення студентами психології та методики викладання фахової дисципліни часто відбувається у відриві від педагогіки й педагогічної практики" [3].

На відміну від однофазової моделі, у *двофазовій моделі* педагогічної освіти (Англія, Німеччина, Франція та ін.) загальноосвітня та предметно-спеціальна підготовка майбутніх учителів здійснюється в університеті (перша фаза), а професійно-педагогічна підготовка переноситься в школу та спеціальні регіональні центри (друга фаза). Упродовж другої фази відбувається поєднання практичної роботи вчителя-стажера в школі (із повним або неповним навантаженням) з одночасним навчанням на професійно-педагогічних курсах. Статус повноправного вчителя надається після успішного завершення другої фази навчання, захисту диплома або складання державних іспитів.

Серед найвагоміших здобутків педагогічної освіти в країнах, де базова підготовка майбутніх учителів здійснюється за двофазовою моделлю, зазначимо у першу чергу організацію педагогічної практики, на яку припадає не менше, ніж 50 % навчального часу, передбаченого на професійно-педагогічну підготовку студентів.

Досить корисним для українських фахівців, на нашу думку, виявляється й досвід організації педагогічної практики, пов'язаний із започаткуванням взаємин партнерства між педагогічними навчальними закладами та школою. Так, до ключових позицій сучасної реформи педагогічної освіти в Англії належить положення про те, що школа повинна відігравати роль партнера ВНЗ у системі професійно-педагогічної підготовки вчителя.

Система партнерства включає спільну відповідальність педагогічного ВНЗ і школи за розроблення та реалізацію програм підготовки вчителів, структури й змісту педагогічної практики, методик викладання дисциплін спеціалізації й дисциплін навчального плану школи, методик перевірки знань студентів, програм підвищення кваліфікації та передбачає спільну перевірку кінцевого результату професійно-педагогічної підготовки.

За оцінками переважної більшості фахівців, з якими ми повністю погоджуємося, залучення досвідчених шкільних учителів до партнерства у справі підготовки майбутніх освітян є досить ефективним.

Двофазова модель підготовки вчителів була предметом обговорення як на сторінках наукових видань, так і на загальноєвропейських педагогічних семінарах. Висновки щодо її ефективності далеко не однозначні. Серед найсуттєвіших недоліків називають автономність другої фази, що призводить до розриву між окремими складниками педагогічної освіти та втрати наукового контролю з боку університетів за професійно-педагогічною підготовкою вчителів. До основних аргументів, що наводять, відстоюючи двофазову модель підготовки вчителів, належать такі: як типово національне утворення німецька двофазова модель за кінцевими показниками характеризується високою професійною кваліфікацією молодих учителів та високим статусом професії вчителя в суспільстві [5].

Підсумовуючи сказане, зауважимо, що в сучасних умовах підготовка вчителів на засадах академічної парадигми, у межах якої абсолютизується значення теоретичних дисциплін, вважається неперспективною. Про це свідчить, зокрема, той факт, що при формуванні єдиного освітнього простору в Європі проблема професіоналізації педагогічної освіти визнається членами Європейської асоціації педагогічної освіти однією з найактуальніших.

Технологічна парадигма підготовки вчителів (у США її називають “моделлю модифікації поведінки”) виходить із концепції “машиноподібного індивіда”, основною ідеєю якої є припущення про те, що за допомогою вмілого застосування засобів зовнішнього впливу (в основному, певних стимулів) у людини можна сформувати стереотипні форми поведінки. Ця модель зараз широко використовується в професійній освіті: від військової підготовки до досягнення навіть деяких терапевтичних цілей, зокрема, у спеціальній освіті. Ідеальний учитель у теорії біхевіоризму розглядається як виконавець законів і принципів ефективного навчання. Виходячи з такого розуміння, центральним завданням професійної підготовки вчителя вважається не широка загальна й спеціальна освіта, а формування функціональної поведінки, адекватної завданням педагогічної діяльності. На вирішення цього завдання спрямовується, зокрема, “Цюріхська модель” педагогічної освіти (Швейцарія), у якій психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя передусім вивченню спеціальних дисциплін, що мають професійну спрямованість, та методик їх викладання. Програма підготовки майбутнього вчителя розглядається як фіксовані вимоги до його професійної компетентності – запланованого кінцевого результату, що характеризується предметними знаннями та педагогічними вміннями. Щодо характеру взаємодії студентів і викладачів та технології організації навчання, то вони збігаються з академічно-традиціоналістськими [5].

Проаналізувавши основні положення технологічної парадигми педагогічної освіти, ми дійшли висновку про те, що в умовах переходу від індустріального до інформаційного типу суспільства вона втратила свою актуальність, оскільки спрямована на підготовку компетентного, але безініціативного, нетворчого виконавця. А виховати творчу особистість, спроможну до успішної життєдіяльності в суспільстві, котрому притаманні риси складності та мінливості, у якому вирішальною для подальшого прогресу країни виявляється роль інтелектуальної еліти, може лише творчий, інноваційно спрямований учитель-професіонал.

Сьогодні набула поширення антитехнократична *парадигма особистісно орієнтованої (персоналізованої) педагогічної освіти*.

Гуманістичний напрям у західній педагогіці виразно заявив про себе в 60-ті роки ХХ ст. і поширився в 70-80-ті роки як течія, що протиставила себе традиційній прагматичній, когнітивістській і біхевіористській освітнім парадигмам. Особливого значення у світовій освітній практиці гуманістична педагогічна освіта набуває сьогодні у зв'язку з розбудовою інформаційного суспільства, в умовах якого найсуттєвішим чинником удосконалення суспільства та виробництва стають розвиток інтелекту та творчих здібностей, превалювання загальнолюдських цінностей над груповими та індивідуальними.

При цьому, виступаючи проти технократичної запрограмованості навчально-виховного процесу, гуманісти відстоюють повну свободу діяльності вчителя в тому, що стосується його викладацьких обов'язків. Як пише Р. Барт, "кожний учитель повинен мати можливість відкривати, розробляти, вдосконалювати і застосовувати тільки йому властиві підходи до навчання. Якщо плюралізм має стати як політичним, так і педагогічним аксіологічним імперативом, то школи мають перетворитися на форум, де можуть розроблятися, вивчатися, піддаватися сумніву різні педагогічні ідеї та методи" [1].

На Заході з гуманістичним підходом в освіті й вихованні пов'язана персоналізована парадигма в підготовці вчителя (С. Дженсенсон, К. Пітторс, Д. Роббенс), ключовою ідеєю якої є положення про те, що підготувати вчителя, спроможного до реалізації ідей особистісно орієнтованої освіти, виявляється можливим тільки тоді, коли створюються умови для власного особистісно орієнтованого навчання й виховання майбутнього фахівця. Тому метою персоналізованої освіти визнається становлення та розвиток професійної індивідуальності вчителя, що досягається завдяки:

- діагностуванню й розвитку професійних інтересів студентів (від інтересів, спрямованих на професійне самоусвідомлення, – через завдання, спрямовані на формування інтересів та засвоєння педагогічної практики, – до інтересів, що зосереджуються на учнях);
- відмові як від чітко окресленого змісту навчання, так і від орієнтації на регулярний, жорсткий контроль його результатів, які, за переконаннями представників персоналізованої освіти, гальмують ініціативу майбутнього вчителя, виключають можливість його особистісного розвитку;
- створенню умов для професійної самоактуалізації студентів, що передбачає: 1) діагностування рівня сформованості професійної діяльності майбутнього вчителя; 2) порівняння зі стандартом педагогічної поведінки в процесі індивідуальної бесіди; 3) розроблення програми подолання недоліків; 4) індивідуальну підтримку в процесі подолання недоліків;
- формуванню готовності студентів до роботи за особистісно орієнтованими технологіями навчання й виховання [5].

У зв'язку з розбудовою інформаційного суспільства освіта ХХІ ст. "постала перед низкою історичних викликів" (В. Кремень): вона має забезпечити успішне функці-

онування особистості в умовах інноваційного типу суспільного життя. Тому провідною тенденцією розвитку національних освітніх систем у XXI ст. стає їх модернізація *на засадах інноваційного підходу*. Його сутність полягає в тому, що головним чинником успішної життєдіяльності людини XXI ст. визнається її здатність до інноваційної діяльності та інноваційного типу мислення.

Реалізація основних ідей інноваційного підходу пов'язується з відмовою (хоча б частковою) від предметної системи навчання. Тому найсуттєвішою ознакою інноваційної моделі освіти є співіснування предметної та проектної систем. При цьому системоутворювальним компонентом інноваційного навчання є “досвідна одиниця” (ситуації реального суспільного життя, його проблеми тощо). Основний організаційний принцип інноваційної моделі – “педагогічна одиниця”, що включає команду вчителів (5-8 педагогів) і групу учнів-погодків (60-100 дітей). Команда вчителів, що є досить автономною (вона самостійно визначає пріоритетні цілі, зміст, методи, форми навчання тощо), повністю забезпечує навчально-виховний процес у “педагогічній одиниці”. Це дозволяє ефективніше, ніж за умов традиційного навчання, здійснювати міжпредметні зв'язки. Учні організуються в невеликі постійні групи “змішаних здібностей” (склад груп залишається постійним упродовж усього навчання дітей у школі), у яких вони працюють над проектами, виконують групові завдання тощо. Метою створення груп є формування в дітей з різними нахилами, інтересами, здібностями, рівнем освіченості та культурного розвитку умінь взаємодіяти між собою.

Найважливіша роль в інноваційному навчанні належить учителю, готовність якого до роботи за інноваційними канонами обумовлюється його особистісними якостями, наявністю спеціальних теоретичних знань і практичного досвіду. Серед якостей, необхідних учителю для успішної професійної діяльності в системі інноваційного навчання, учені (Т. Кошманова, Л. Пуховська та ін.) називають здатність до інноваційної професійної діяльності та інноваційного типу мислення, високий рівень інтелектуального розвитку, креативність, динамічний характер, позитивну Я-концепцію, зрілість та емоційну стабільність. Серед спеціальних теоретичних знань виділяють психологію та педагогіку інноваційного навчання, серед спеціальних педагогічних умінь – уміння будувати навчання відповідно до результатів діагностичного обстеження дитини, уміння розробляти навчальні програми, уміння стимулювати розвиток здібностей учнів тощо [3; 5].

Сьогодні в США і Західній Європі здобули визнання різноманітні програми педагогічної освіти майбутніх учителів, у яких певною мірою здійснюється їхня підготовка до роботи за технологіями інноваційного навчання. Це, передусім, програми підготовки “вчителя-вченого”, “вчителя-дослідника”, “вчителя-рефлексивного практика”. Так, програма підготовки “вчителя-рефлексивного практика” передбачає формування у майбутніх освітян таких педагогічних когнітивних умінь, як умінь аналізу, синтезу, оцінювання, розв'язання проблем. Предметно-змістовим матеріалом професійної підготовки у цій програмі є реальна педагогічна практика. Тому до основних методів навчання належать рефлексивне викладання, мікророзкладання, мініконкурси, метод “симуляцій” тощо.

Але цілісної системи інноваційної педагогічної освіти, яка б виявилася спроможною забезпечити підготовку майбутніх учителів як особистостей із високим інноваційним потенціалом, здатних успішно здійснювати навчання учнів за інноваційною освітньою моделлю, сьогодні у світі ще не існує. Одним із перспективних напрямів її реалізації є системне застосування нових педагогічних технологій.

Поняття “педагогічна технологія”, що було введено в науковий обіг у середині XX ст., сьогодні має понад 300 формулювань. Таке різноманіття визначень даного терміна обумовлюється множинністю контекстів його застосування. Незважаючи на над-

звичайну строкатість у підходах науковців до трактування поняття “педагогічна технологія”, маємо зазначити і загальну тенденцію, що намітилася в педагогічній науці останніми роками. Вона виявляється в поступовому переході до розуміння педагогічної технології з позицій системного підходу. За цих умов педагогічна технологія розуміється як: а) галузь педагогічної науки, що вивчає та проектує педагогічні системи (наукознавчий контекст); б) навчально-виховний процес, спроектований за критеріями технологічності (процесуально-діяльнісний контекст); в) модель педагогічної системи (процесуально-описовий контекст). За сутнісними властивостями та інструментально значущими характеристиками науковці (Г. Селевко та ін.) виокремлюють такі класи педагогічних технологій [6]:

- матеріалістичні та ідеалістичні, діалектичні та метафізичні, антропоцентричні та соціоцентричні, гуманістичні та антигуманістичні тощо (за філософською основою);
- загальнопедагогічні, конкретно педагогічні та локальні (за рівнем використання);
- біогенні, соціогенні, психогенні (за провідним фактором психічного розвитку особистості людини);
- асоціативно-рефлекторні, біхевіористські, розвивальні тощо (за науковою концепцією засвоєння досвіду);
- інформаційні, операційні, технології саморозвитку тощо (за орієнтацією на особистісні структури);
- технології навчання і технології виховання, загальноосвітні та професійно орієнтовані, гуманітарні та технократичні тощо (за характером змісту);
- розімкнуті, циклічні, автоматизовані тощо (за типом організації управління пізнавальною діяльністю);
- авторитарні, дидактоцентричні, особистісно орієнтовані (за позицією дитини в навчально-виховному процесі і ставленням до неї з боку дорослих);
- догматичні, репродуктивні, проблемні, програмовані тощо (за методами навчання);
- технології на основі гуманізації та демократизації педагогічних відносин; технології на основі інтенсифікації й активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів (студентів); технології на основі ефективної організації та управління навчальним процесом; технології на основі методичного вдосконалення та реконструювання матеріалу; комплексні технології тощо (за змістом модернізаційних процесів).

Зрозуміло, що інноваційна педагогічна освіта має реалізовуватися шляхом запровадження системи особистісно орієнтованих, біосоціальних, розвивальних циклічних технологій, спрямованих на становлення майбутнього вчителя як суб'єкта професійної діяльності гуманістичного інноваційного спрямування.

Узагальнення вищезазначеного уможливило формулювання такого **висновку**: у процесі розв'язання завдань модернізації національної системи педагогічної освіти маємо враховувати цивілізаційні тенденції розвитку освітніх систем у світі, зокрема тенденцію щодо переходу від підтримуючого типу навчання до інноваційного.

У зв'язку із цим вирішення потребують питання як теоретико-методологічного, так і прикладного плану, пов'язані з реалізацією ідей інноваційного підходу в процесі підготовки майбутніх учителів, зокрема ідей щодо застосування нових педагогічних технологій. Вони, на нашу думку, і визначають **подальші напрями досліджень даної проблематики**.

Список літератури: 1. *Барт Р.* Личностно ориентированное образование / Р. Барт. – М.: Прогресс, 1991. – 160 с. 2. *Валицкая А. П.* Современные стратегии образования: варианты выбора / А. П. Валицкая // Педагогика. – 1997.– №2. – С. 3-8. 3. *Кошманова Т. С.* Розвиток педагогічної освіти в США (1960-1998 рр.) / Т.С. Кошманова. – Львів: Світ, 1999. – 488 с. 4. *Курилина О. Я.* Социально-политическая направленность высшего педагогического образования в развитых капиталистических странах (США, Англия, Франция): Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.Я. Курилина. – М., 1986. – 175 с. 5. *Пуховська Л. П.* Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності / Л.П. Пуховська. – К: Вища школа, 1997. – 180 с. 6. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

Bibliography (transliterated): 1. Bart R. Lichnostno orientirovannoe obrazovanie / R. Bart. – М.: Progress, 1991. – 160 s. 2. Valickaja A. P. Sovremennye strategii obrazovanija: varianty vybora / A. P. Valickaja // Pedagogika. – 1997.– №2. – S. 3-8. 3. Koshmanova T. S. Rozvitok pedagogichnoї osviti v SShA (1960-1998 rr.) / T.S. Koshmanova. – L'viv: Svit, 1999. – 488 s. 4. Kurilina O. Ja. Social'no-politicheskaja napravlenost' vysshego pedagogicheskogo obrazovanija v razvityh kapitalisticheskikh stranah (SShA, Anglija, Francija): Diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / O.Ja. Kurilina. – М., 1986. – 175 s. 5. Puhovs'ka L. P. Profesijna pidgotovka vchiteliv u Zahidnij Єvropi: spil'nist' i rozbizhnosti / L.P. Puhovs'ka. – К: Vishha shkola, 1997. – 180 s. 6. Selevko G. K. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii: Uchebnoe posobie / G.K. Selevko. – М.: Narodnoe obrazovanie, 1998. – 256 s.

УДК 378

И. Ф. Прокопенко

**РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ МОДЕРНИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ
СИСТЕМ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В XXI ст.**

В процессе модернизации национальной системы педагогического образования необходимо учитывать цивилизационные тенденции развития образовательных систем в мире, в частности тенденцию перехода от поддерживающего типа образования к инновационному.

Ключевые слова: педагогическое образование, модернизация подготовки, будущий учитель, инновационные педагогические технологии.

UDC 378

I. Prokopenko

**DEVELOPMENT OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL EDUCATION
AS THE PRIORITY DIRECTION OF MODERNIZATION OF NATIONAL SYSTEMS
OF EDUCATIONAL STAFF TRAINING IN THE XXI CENTURY**

In the process of modernization of the national system of pedagogical education it is necessary to take into account the civilizations progress trends of the educational systems in the world, in particular tendency transition from supporting education to innovative education.

Keywords: teacher training, upgrading training, future teacher, innovative educational technology.

Стаття надійшла до редакційної колегії 31.01.2013