

12. United States National Federation of State Highschool Associations (2008). High School Athletics Participation Survey [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nfhs.org/core/contentmanager/uploads/2007-08%20Participation%20Survey.pdf>.

УДК 371.14(495+564.3) “199/201”(045)

Короткова Ю. М.,
канд. пед. наук, доцент
Маріупольського державного університету

ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У ГРЕЦІЇ ТА РЕСПУБЛІЦІ КІПР НАПРИКІНЦІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена дослідженню питань організації післядипломної педагогічної освіти вчителів-філологів у Греції та Республіці Кіпр наприкінці ХХ – початку ХХІ століття. Особлива увага приділяється аналізу таких видів підвищення кваліфікації, як вступне (пропедевтичне) і дослужбове, а також реалізації дистанційних магістерських програм перепідготовки вчителів іноземних мов.

Ключові слова: післядипломна педагогічна освіта, вступне (пропедевтичне) і дослужбове підвищення кваліфікації, дистанційні магістерські програми, учитель-філолог, учитель-початківець.

Короткова Ю. М. Особенности обеспечения последипломного педагогического образования учителей-филологов в Греции и Республике Кипр в конце ХХ – начале ХХІ века. *Статья посвящена вопросам организации последипломного педагогического образования учителей-филологов в Греции и Республике Кипр в конце ХХ – начале ХХІ века. Особенное внимание уделяется анализу таких видов повышения квалификации, как вводное (пропедевтическое) и дослужбное, а также реализации дистанционных магистерских программ переподготовки учителей иностранных языков.*

Ключевые слова: последипломное педагогическое образование, вводное (пропедевтическое) и дослужбное повышение квалификации, дистанционные магистерские программы, учитель-филолог, начинающий учитель.

Korotkova J. M. Peculiarities of supply postgraduate pedagogical training of teachers-philologists in Greece and the Republic of Cyprus in the late 20th and early 21st century. *The article is devoted to study the issues of organization of postgraduate pedagogical training of teachers-philologists in Greece and the Republic of Cyprus in the late 20th and early 21st century. Particular attention is paid to the analysis of the following types of improvement of qualifications such as induction training and pre-service training and also implementation of online Master's programs of retraining teachers of foreign languages.*

Key words: postgraduate pedagogical training, induction training and pre-service training, online Master's programs, teacher-philologist, beginner teacher.

Реформування системи освіти в будь-якій країні неможливе без відповідних змін у змісті педагогічної освіти, бо саме від учителя, його майстерності, особистого світогляду значною мірою залежить позитивний вплив на особистість учня. Великого значення тут набуває перегляд діяльності інституту підвищення кваліфікації та перепідготовки, що особливо важливим є для професії вчителя, кваліфікація якого потребує постійного вдосконалення.

Одним із напрямів модернізації післядипломної педагогічної освіти в Україні є врахування позитивного досвіду європейських країн, зокрема Греції та Республіки Кіпр, де з кінця ХХ століття значна увага почала приділятися саме цій проблемі.

Дослідженню різноманітних аспектів післядипломної педагогічної освіти в Україні присвячуються праці таких науковців, як: В. Бондара, С. Гончаренка, Л. Даниленко, І. Зязюна, В. Лугового, Н. Ничкало, В. Олійника, С. Сисоевої та інших. Питання організації післядипломної педагогічної освіти в зарубіжних країнах висвітлюються в дослідженнях Н. Абашкіної, Н. Авшенюк, О. Огієнко, Л. Сігаєвої, С. Синенко, Л. Пуховської та інших.

Система післядипломної педагогічної освіти в Греції та Республіці Кіпр ставала предметом вивчення таких учених, як О. Проценко та Н. Воевутко. Однак питання підвищення кваліфікації та перепідготовки учителів-філологів у Греції та Республіці Кіпр не було предметом окремого дослідження.

З огляду на це метою статті є аналіз особливостей організації та забезпечення післядипломної педагогічної освіти у досліджуваних країнах наприкінці ХХ – початку ХХІ століття.

Аналіз навчальних планів базової підготовки учителів-філологів у Греції та Республіці Кіпр засвідчив цілковиту перевагу спеціальної підготовки над психолого-педагогічною. Якщо в університетах Греції хоча б наявна певна кількість дисциплін психолого-педагогічного блоку та надається можливість проходження педагогічної практики, то на мовних відділеннях університету Кіпру констатовано майже повну відсутність цього складника професійної підготовки вчителя-філолога.

З огляду на це в досліджуваних країнах велика увага надається післядипломній педагогічній підготовці учителів-словесників, зокрема таким видам підвищення кваліфікації, як вступне і дослужбове.

Так, наприклад, у Греції вступні курси (пропедевтичне / підготовче підвищення кваліфікації) є обов'язковими для відвідування учителями-початківцями та тими випускниками, хто виявив бажання працювати в школі шляхом подання відповідної заяви. Мета цього виду курсів – додаткова теоретична та практична психолого-педагогічна й дидактична підготовка молодих фахівців. Зазначимо, що навчальна програма вступних курсів

підвищення кваліфікації грецьких учителів детально проаналізована в кандидатській дисертації О. Проценко «Система післядипломної педагогічної освіти в Греції» [1, с. 128–134].

У Республіці Кіпр серед систематичних програм підвищення кваліфікації, які є обов'язковими для відвідування, інтерес для нашого дослідження викликає програма дослужбової підготовки претендентів на посади викладачів середньої школи.

За даними науковців, програма передбачає: відвідування занять педагогічного циклу; педагогічну практику в школах під керівництвом працівників Педагогічного інституту, директора школи та інших учителів; проведення власного педагогічного дослідження; успішне виконання завдань поточного та підсумкового контролю; суворе дотримання програми.

До дисциплін загального циклу можна віднести: знайомство з освітньою системою (9 год.); педагогічна психологія (27 год.); теорія та методика викладання (30 год.); проведення педагогічного дослідження (15 год.); оцінювання учнів (9 год.); технічні засоби навчання (18 год.).

Спеціальними дисциплінами є: робота з навчальною програмою предмета, дидактика, планування уроків, оцінювання учнів тощо [1, с. 157–158; 5, с. 45; 7, с. 15].

Як зазначає О. Проценко, ця програма триває сім місяців, починається, зазвичай, у жовтні і завершується в кінці травня. Після навчання учителі отримують сертифікат підвищення кваліфікації, який необхідно подавати при прийнятті на посаду вчителя середньої загальної та професійно-технічної школи [1, с. 158].

Поряд із дослужбовим досить ефективним у Республіці Кіпр є *вступне (пропедевтичне) підвищення кваліфікації* учителів. Програма вступного підвищення кваліфікації, яка на 85% фінансується Європейським Союзом, почала діяти в 2008 році. Як зазначають кіпрські науковці, вступне підвищення кваліфікації (induction) є зв'язуючою ланкою між базовою (initial training) і дослужбовою (pre-service training) підготовкою педагога та його подальшим професійним розвитком і має за мету спрямувати і підтримати новопризначеного вчителя таким чином, щоб він став активним членом освітнього середовища. На відміну від дослужбового підвищення кваліфікації, під час якого вчителі викладають у класах своїх колег, діючи як «відвідувачі» того навчального закладу, куди їх розподілили, протягом вступних курсів педагоги працюють у своїх класах, у своїй школі, маючи при цьому відчуття приналежності до конкретного навчального середовища [6, с. 10].

Важливість програм вступного підвищення кваліфікації визначається роллю першого досвіду в професійному розвитку педагога, бо перші роки роботи становлять період найбільшого бажання вчитися і вдосконалюватися. Новопризначені вчителі мають розвинути вміння і відпрацювати позиції, які становитимуть основу для їх подальшого розвитку. З іншого боку, входження молодого фахівця в професію завжди пов'язане з певними труднощами, як об'єктивними, так і суб'єктивними, котрі і покликані допомогти вирішити вступне підвищення кваліфікації [6, с. 11].

Серед головних завдань програми вступного підвищення кваліфікації є формування в новопризначених учителів низки компетенцій, серед яких:

- знання предмета викладання, що охоплює: а) володіння навчальним матеріалом; б) знання педагогіки; в) знання вимог навчальних програм;
- знання учнів, що передбачає: а) знання і повагу різноманітних соціальних, культурних, релігійних відмінностей учнів і розуміння їхнього впливу на навчання; б) знання фізичних, розумових, соціальних характеристик конкретної вікової групи; в) знання різноманітних підходів учнів до навчання; г) знання стратегій задоволення потреб учнів (діти з особливими потребами, діти з родин емігрантів, які не володіють новогрецькою мовою, діти з девіантною поведінкою тощо);
- вміння планувати й оцінювати навчальний процес, а саме: вміння формулювати цілі та відбирати зміст навчання, працювати з різними джерелами інформації, розуміти зв'язок між навчанням і оцінюванням, здійснювати контроль за прогресом учнів, оцінювати їхні навчальні досягнення та якість навчальної програми;
- вміння результативного спілкування з учнями, готовність до обговорення різноманітних питань / проблем, вміння організації групового навчання;
- вміння створювати і зберігати здоровий мікроклімат класу, а саме: а) створювати оточення поваги та позитивної атмосфери; б) поважати думки та ідеї учнів; контролювати поведінку дітей і виховувати в них відповідальність за своє навчання; в) забезпечувати безпеку життєдіяльності учнів;
- вміння покращувати свої професійні знання: а) вміння аналізувати й критично оцінювати свою дидактичну практику; б) піклуватись про свій особистий і колегіальний розвиток; в) здатність вносити пропозиції в своєму професійному середовищі;
- бути активним членом освітнього середовища, що передбачає: а) результативне спілкування з батьками та їх залучення до навчання і виховання дітей; б) здійснення внеску в розвиток свого навчального закладу та суспільства загалом [6, с. 20–26].

Програма вступного підвищення кваліфікації реалізується в три стадії і триває, зазвичай, з кінця жовтня по кінець травня.

Перша стадія проходить на базі Педагогічного інституту, який є вищим науковим адміністративним органом Міністерства освіти і культури з питань дошкільної, початкової та середньої (загальної і професійної) освіти. На цій стадії відбуваються три заняття / зустрічі з молодими фахівцями, які проводяться у формі семінарів із застосуванням таких видів роботи, як обговорення, коментування, виконання невеличких дослідницьких робіт тощо.

Детальніше під час першої зустрічі вчителі інформуються щодо змісту і структури програми, яку відвідуватимуть, їхньої ролі та обов'язків під час проходження програми, а також критеріїв оцінювання їхніх досягнень. Молодим педагогам роз'яснюється комплекс компетенцій, якими вони мають оволодіти наприкінці курсів, а також пояснюється філософія програми, котра спрямована на використання самими вчителями різних методів критичного аналізу (рефлексії) та самооцінки. Наприкінці першої зустрічі новопризначені педагоги мають можливість усвідомити особливості структури і функціонування кіпрської системи освіти загалом та навчального закладу зокрема, а також познайомитись із шляхами зв'язку Міністерства освіти зі шкільними одиницями і педагогічними кадрами (сайт Міністерства освіти, циркуляри тощо).

Друга зустріч присвячена обговоренню проблеми результативного викладання, а саме аналізуються такі питання: відмінності у викладанні, викладання в класах з різним рівнем здібностей учнів, метапізнання («мислення про мислення»), творчість. Засвоєння цих тем відбувається в процесі аналізу спеціально підібраних фрагментів уявних і реальних навчальних ситуацій.

Третя зустріч має за мету вивчення проблеми управління класом. Наголос припадає на обговорення таких питань, як: дидактичні уміння, педагогічне спілкування, планування й організація навчально-виховного процесу, організація й управління класом.

Друга стадія реалізується протягом шести місяців у навчальному закладі, де працює новопризначений учитель. Останній у співпраці з викладачем-ментором має застосовувати на практиці ті методи, техніки, підходи, які аналізувалися під час першої стадії у Педагогічному інституті. Детальніше програмою передбачено виконання таких видів роботи:

- вивчення потреб учителя та оголошення результатів дослідження;
- розробка індивідуального плану роботи новопризначеного учителя, який має включати розвиток семи компетенцій;
- відвідування щонайменше дванадцяти уроків викладача-ментора з метою аналізу тих методологічних підходів і технік, що були обговорені під час першої стадії;
- спостереження ментором щонайменше дванадцяти уроків молодого фахівця з їх подальшим обговоренням-аналізом;
- використання різноманітних методів оцінювання, застосування методів критичного аналізу і самооцінки (portfolio, reflection report);
- проведення щонайменше шести спільних уроків з ментором та іншими вчителями закладу;
- співпраця у здійсненні спільних видів роботи ментора, молодого вчителя, групи підтримки Педагогічного інституту.

Під час другої стадії група підтримки Педагогічного інституту на основі індивідуальної програми кожного навчального закладу здійснює допомогу новопризначеному вчителю і ментору в таких напрямках:

Регулярне відвідування навчального закладу, де відбувається:

- перевірка роботи, що виконується,
- вивчення поточних потреб учасників програми і визначення шляхів їх задоволення;
- забезпечення якості реалізації програми;
- здійснення втручання для вирішення можливих поточних проблем;
- забезпечення зв'язку між молодим учителем, ментором і директором школи;
- створення мережі підтримки на місцевому або обласному рівні як для вчителів, так і для менторів;
- сприяння участі вчителів і менторів у професійних співтовариствах (Communities of Practice).

Педагогічний інститут кожні два місяці організовує зустрічі з молодими вчителями і менторами, під час яких вони можуть висловити проблеми, з якими зустрілись.

Третя стадія реалізується в Педагогічному інституті і включає дві зустрічі / семінари, на яких вчителі мають презентувати результати своєї роботи і висловити свої думки щодо відвіданої ними програми [6, с. 28–32].

Таким чином, випускники мовних відділень, які були позбавлені необхідної для вчителя психолого-педагогічної підготовки, мають можливість її отримати під час вступного і дослужбового підвищення кваліфікації.

З проблемою недостатньої психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів знайомі і класичні університети України. З цього приводу досвід Греції та Республіки Кіпр щодо організації вступного і дослужбового підвищення кваліфікації може бути надзвичайно корисним.

Окрім цього, на увагу заслуговують дистанційні програми підвищення кваліфікації і перепідготовки вчителів-філологів.

Так, інтерес для нашого дослідження викликає діяльність Грецького відкритого університету (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο – ΕΑΠ) із дистанційною формою навчання, який розпочав роботу з 1999–2000 навчального року з метою надання базової та післядипломної освіти різним віковим категоріям громадян згідно з принципами навчання протягом життя та дистанційної освіти.

Одним із стратегічних завдань Грецького відкритого університету є надання можливості післядипломного навчання в магістратурі працюючим учителям іноземної мови. Так, Магістерська програма спеціалізації викладачів англійської мови стала першою завершеною магістерською програмою університету і однією з двох пілотних програм, з яких власне він і розпочав свою діяльність. Робота з накопичення необхідного навчального матеріалу для забезпечення навчального процесу була започаткована в 1996 року, а сама програма почала діяти з 1998 року. Ще роком пізніше були запущені аналогічні програми для учителів французької та німецької мов.

Студенти-магістранти мали опрацювати чотири тематичні блоки, кожний з яких об'єднував матеріал, що відповідав трьом семестровим дисциплінам звичайного грецького університету. У кожному тематичному блоці було передбачено виконання чотирьох письмових робіт, а наприкінці всього терміну навчання – захист магістерської роботи.

Аналіз змісту і структури магістерських програм з іноземних мов дозволив виділити в них як спільні, так і відмінні характеристики. Спільним для всіх програм є наявність тематичного блоку, спрямованого на вдосконалення іншомовної комунікативної компетенції вчителів у чотирьох видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, говорінні, читанні й письмі, а також тематичного блоку, метою якого є формування умінь розробки й оцінювання навчальних планів і програм з іноземної мови, оцінювання навчальних досягнень учнів, використання освітніх технологій.

Інші тематичні блоки можуть бути присутніми лише в деяких програмах. Так, наприклад, тематичний блок, присвячений питанням викладання мови для спеціальних цілей, викладання мови дітям, підвищення кваліфікації викладачів-менторів наявний лише в програмі з англійської мови. Обговорення проблеми міжкультурної освіти під час викладання мови передбачено програмою з французької мови, а питання викладання граматики – програмою з німецької мови [2; 3; 4].

Розглянемо детальніше зміст і структуру магістерської програми спеціалізації викладачів англійської мови.

Ця програма адресується працюючим учителям англійської мови як іноземної, які мають трудовий стаж не менше трьох років. Нею охоплюється значна кількість педагогів різних освітніх ланок як державного (навчальні заклади початкової, середньої та вищої освіти), так і приватного (приватні школи, інститути професійної підготовки, центри іноземних мов, центри вільного навчання тощо) секторів освіти.

Головною характеристикою магістерської програми є те, що вчителі не полишають виконання своїх професійних обов'язків, а навпаки використовують свої заклади і класи для проведення різноманітних невеличких досліджень. За допомогою цього реалізуються головні принципи програми – принцип рефлексуючого навчання та навчання у процесі дослідження (action research).

Освітня методологія, що лежить в основі магістерської програми, спирається на дані таких наукових галузей, як: освіта дорослих, освіта викладачів англійської мови, дистанційна освіта. Зміст програми структурується навколо двох навчальних стрижнів – первинного матеріалу та подальших методологічних практик.

Під первинним матеріалом мається на увазі: а) комплекс друкованих та електронних видань, підготовлених на принципах дистанційної методології, котрий замінює лекції в традиційному університеті та представляє навчальний матеріал і рекомендації з вивчення певних тематичних блоків; б) рекомендована література, статті тощо, які надсилаються студенту в електронному вигляді для подальшого індивідуального вивчення окремих тем. Так певним чином вирішується проблема неможливості систематично відвідувати бібліотеку закладу.

Подальші методологічні практики охоплюють виконання магістрантами різноманітних завдань дослідницького характеру, організацію групових зустрічей / семінарів, систематичне on-line спілкування студента з викладачем-консультантом, підготовку магістерської роботи.

Розглянемо детальніше кожний вид роботи.

1. Виконання магістрантами різноманітних завдань дослідницького характеру.

Після опрацювання теоретичного матеріалу студентам пропонується комплекс завдань, який вони мають виконати та самостійно оцінити на основі відповідного додатку відповідей (ключів). Завдання самооцінювання розміщуються в різних «стратегічних» місцях навчального матеріалу та спрямовані на:

- мотивацію студентів до обговорення певних питань, що містяться як на початку, так і в кінці розділу/теми. Учителі мають зафіксувати свої думки, спираючись на власний досвід, на конкретні питання (наприклад, розуміння сутності певних понять, явищ, думки щодо конкретних освітніх практик, їх оцінювання на основі власного досвіду тощо);

- консолідацію матеріалу розділу й рекомендованої літератури. Тут йдеться про види діяльності, які допомагають магістрантам «співрозмовляти» з матеріалом і не бути пасивним «приймачем» інформації (наприклад, узгоджувати конкретні педагогічні техніки з тими принципами, що ними керують);

- застосування дидактичних технік і практик, які впливають з первинного матеріалу, у власній педагогічній діяльності;

- підготовку письмових робіт у межах певного тематичного блоку (наприклад, завданням може бути опрацювання конкретних дидактичних технік і вибір та застосування тих, що найбільше прийнятні саме для свого класу).

Як зазначають викладачі-консультанти, для правильного виконання письмових робіт важливим є навчитись фіксувати хід навчальних ситуацій, які мали місце в класі. Один із способів фіксації – це письмова реєстрація досвіду і вражень від навчального процесу в так звані архіви/бази (teaching journals) й аналітичне порівняння тих елементів уроку, які фіксувались (наприклад, види робіт, використання навчального часу тощо). Інший спосіб – проведення дослідження різного за масштабами: від невеличкого (анкетування учнів, яке має за мету збір інформації щодо конкретних елементів дидактичної методології) до більш глобального (action research). Також важливим є використання технології відеозапису уроку, за допомогою якої педагог може переглядати свою роботу і проводити її самооцінку. Так само важливим для тренування рефлексуючих/критичних умінь учителям рекомендується спостерігати і за уроками своїх колег-викладачів англійської мови.

2. Організація групових зустрічей. Останні мають вигляд семінарів, на яких обговорюються різноманітні проблеми, висловлюються думки щодо певних теоретичних питань кожного з тематичних блоків.
3. Систематичне on-line спілкування студента з викладачем-консультантом. Проводиться у встановлені часові проміжки, про які студенти інформуються за допомогою e-mail.
4. Підготовка магістерської роботи. Остання, як і всі інші письмові роботи, обов'язково має дослідницький характер. Деякі потребують відвідування занять колег, інші – детальний опис і критичний аналіз дидактичних посібників, які використовують учителі, розробку дидактичного матеріалу, дослідження потреб учнів, опис й оцінювання навчальних планів і програм з мови, критичний аналіз систем оцінювання навчальних досягнень учнів тощо.

Науковий керівник діє як викладач-ментор, консультант, який лише спрямовує студента щодо змісту та структури магістерської роботи, рекомендує певну наукову літературу [8, с. 176–181].

Таким чином, діяльність Грецького відкритого університету надає широкі можливості для післядипломної освіти великому колу вчителів, які можуть підвищити свій кваліфікаційний рівень без відриву від виконання своїх професійних обов'язків.

Отже, з кінця ХХ століття в Греції та Республіці Кіпр почала приділятися серйозна увага післядипломній освіті педагогічних кадрів. З огляду на те, що під час навчання в університеті майбутні викладачі філологічних дисциплін не отримують належної психолого-педагогічної підготовки, рівно як і практичних навичок викладання мови, обов'язкове вступне (пропедевтичне) та дослужбове підвищення кваліфікації є надзвичайно актуальним. Особливо це стосується Кіпрського університету. Окрім цього, досить корисним є налагодження дистанційного підвищення кваліфікації, котре дає можливість залучити до нього значну кількість учителів.

Описані програми підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів-філологів у досліджуваних країнах можуть бути творчо осмислені та застосовані в системі вітчизняної післядипломної педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Проценко О. Б. Система післядипломної педагогічної освіти в Греції : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / Олена Борисівна Проценко. – К., 2009. – 270 с.
2. Η διάρθρωση του προγράμματος για τους φοιτητές που εισήχθησαν από το ακαδημαϊκό έτος 2014-15 και μετά [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.eap.gr/view.php?artid=3913>.
3. Μεταπτυχιακή Ειδίκευση Καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας Med [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.eap.gr/ger.php>.
4. Μεταπτυχιακή Ειδίκευση Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας Med [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.eap.gr/gal.php>.
5. Παπασταύρου Α. Στ. Γνωριμία με το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα / Α. Στ. Παпασταύρου // Σύγχρονη εκπαίδευση. – 1995. – τ. 62/83. – Σ. 39–48.
6. Πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. – Λευκωσία, 2008. – 44 σ.
7. Πρόγραμμα προπηρεσιακής κατάρτισης υποψήφιων εκπαιδευτικών Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής εκπαίδευσης / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. – Λευκωσία, 2006–2007. – 79 σ.
8. Σηφράκις Ν. Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ως φορέας μεταπτυχιακής ειδίκευσης των καθηγητών ξένων γλωσσών – η περίπτωση του ΜΠΕ στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας / Ν. Σηφράκις // Οι ξένες γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση : πανελλήνιο συνέδριο, 31 Μαρτίου – 1-2 Απριλίου 2006. – Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2006. – Σ. 174–183.

УДК 378.4

Луценко Я. Ю.,
аспірантка Сумського державного
педагогічного університету імені А. С. Макаренка

СИСТЕМА НАУКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

У статті йдеться про розвиток системи атестації науково-педагогічних кадрів Російської імперії у другій половині ХІХ на початку ХХ століття, розглядаються законодавчо-нормативні тенденції функціонування інституту наукової атестації.

Ключові слова: освіта, кандидат, магістр, доктор, критерії оцінювання.

Луценко Я. Ю. Система научной аттестации в университетах Российской империи во второй половине ХІХ – в начале ХХ в. В статье рассматривается проблема развития системы аттестации научно-педагогических кадров Российской империи во второй половине ХІХ – в начале ХХ века, анализируются законодательно-нормативные тенденции функционирования института научной аттестации.

Ключевые слова: образование, кандидат, магистр, доктор, критерии оценивания.

Lutsenko Y. Scientific appraisal system in universities of the Russian Empire in the ХІХ beginning of the ХХ century. The article describes the development of the system of certification of the teaching staff of the Russian Empire in the second half of the ХІХ beginning of the ХХ century, it is considered legal and regulatory trends in the functioning of the institute of scientific validation .

Key words: education, candidate, master, doctor, evaluation criteria.