

Н.О. Постригач

**ІННОВАЦІЙНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ В ІТАЛІЇ**

*У статті проаналізовано педагогічний досвід Італійської республіки з організації та реалізації інноваційних моделей професійного розвитку вчителів. Підвищення кваліфікації вчителів розвинулося в Італії головним чином останніми десятиліттями, проте наявна тривала історія заходів, що вживалися для підвищення кваліфікації вчителів в італійській школі.*

*Організаційні та інституційні основи були розроблені протягом ХХ ст.: від Національних дидактичних центрів (Centri didattici nazionali) - національні ресурсні центри, створені протягом 50-х рр., обласних інститутів досліджень, експериментів і оновлення навчання (the Istituti Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamenti Educativi – IRRSAE) - у 70-х рр., до Національних планів і провінційних планів оновлення (the Piani nazionali e piani provinciali di aggiornamento) - в 90-х рр.*

*У статті викладені концептуальні аспекти поставленої проблеми свідчать про те, що вона важлива, цікава і багаторівнева. Нові напрямки в теоріях і дослідженнях з професіоналізації вчителя іноземної мови в Італії зосереджені на змісті педагогічного знання і тематичних дослідженнях, а також злитті між перспективою педагогічної освіти та навчання і розвитку школи.*

**Ключові слова:** *Італійська республіка, інноваційні аспекти, система неперервної педагогічної освіти, професійна підготовка вчителя, безперервний професійний розвиток, моделі професійного розвитку.*

Наше суспільство стає все більш турбулентним. Основні зміни відбулися в професійних структурах і в наших методах роботи. Ми знаходимося на переході від суспільства послуг до інформаційного суспільства. Це збільшує кількість інформації, яка, у свою чергу, стає все більш і більш складною. Постійні трудові відносини були замінені завданнями фіксованої тривалості. На додачу до гарного знання предметного змісту, інші навички, до яких додається значення діяльності на робочому місці, містять взаємодію і вміння працювати в команді співробітників, а також їхню здатність до вивчення нових речей [16, с. 1].

Основне завдання полягає в тому, як зрозуміти і впоратися з швидкою зміною непередбачуваного, неспокійного світу. Ці швидкі несподівані зміни є частиною нашого повсякденного життя, і тому навчання стає центральним процесом. Неперервне навчання стає основною проблемою для окремих осіб і громад. У суспільстві, що навчається, знання продукується в різних місцях перебування, що потребує мережевих структур. Оскільки навчання відбувається і за межами школи, ролі шкіл і вчителів також змінюється [16, с. 2].

**Актуальність.** У міжнародному освітньому просторі серед стратегічних завдань освіти – розвиток інтелектуального, духовного та економічного потенціалу суспільства. Домінантою сучасної парадигми освіти є її спрямованість на неперервність. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття відбуваються соціально-економічні зміни в Україні, переорієнтація на розвиток людини впродовж усього життя, які актуалізують складні психолого-педагогічні проблеми, визначають нагальність потреби ґрунтовного оновлення системи освіти, зумовлюють переосмислення та перегляд фундаментальних її складників, оновлення та модернізацію її змісту [1, с. 1].

© Н.О. Постригач, 2014

Таким чином, як стверджує українська дослідниця Н. Муқан, актуальність дослідження зумовлена сучасними змінами парадигм суспільного розвитку, новизною особистісних та соціальних вимог до системи професійної освіти педагога та його готовності до професійного розвитку в системі неперервної професійної освіти. Такий підхід обґрунтовує поглиблене вивчення значення професійного розвитку педагога в системі неперервної освіти як об'єктивну закономірність [2, с. 1].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури свідчить про значний інтерес вітчизняних учених до проблеми неперервної професійної освіти, професійного розвитку вчителів та підвищення їхньої кваліфікації (Н. Абашкіна, І. Вільш, М. Войцехівський, Я. Бельмаз, Н. Муқан, М. Нагач, В. Олійник, Л. Пуховська, О. Поддубей, О. Садовець, С. Синенко, А. Сбруєва, Т. Сорочан та ін.).

Важливим практичним завданням вітчизняних науковців та практиків на сьогодні є подальше вивчення можливостей практичної реалізації професійного розвитку вчителів та шляхів його оптимізації. Окремі теоретичні і практичні аспекти проблеми професійного розвитку вчителів стали предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних учених (українські: В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Олійник, Л. Пуховська, А. Сбруєва, С. Т. Сорочан, І. Титаренко та ін.; російські: Л. Анциферова, А. Деркач, Е. Зеєр, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Сластьонін, В. Шадріков; американські: Е. Віллегас-Раймерс, Т. Гансер, Т. Гаскей, Л. Дарлінг-Хаммонд, Т. Коркорен, Дж. Літл та ін.; італійські: М. Дутто, Л. Лопрієре, Дж. Луцатто та ін.; канадські: Н. Баскія, М. Фуллан та ін.).

Філіпп Гроллманн (Philipp Grollmann) провів порівняльний аналіз на основі міжнародного дослідження, що стосується питання про професіоналізацію вчителів професійної школи. За його даними, існує не так багато доступних міжнародних досліджень щодо професії вчителя у секторі професійної освіти та підготовки, а ті, що існують, застаріли. Тільки за результатами двох досліджень (1964, 1977 рр.) було подано рекомендації про міжнародні стандарти, але й вони були мінімальними у сфері їх застосування. Минулий досвід показав, що знайти загальні стандарти важке завдання. Це може полегшити розробку скоріше загальних перспективних цілей, аніж загальних стандартів. Нові напрями в теоріях і дослідженнях з професіоналізації вчителя зосереджені на змісті педагогічного знання та тематичних дослідженнях, а також злитті між перспективою педагогічної освіти та навчання і розвитку школи [16, с. 3].

Вивчення науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що недостатньо дослідженим її аспектом є інтенсифікація та урізноманітнення інноваційних форм професійного розвитку вчителів з метою підвищення його ефективності. У цьому напрямі значні напрацювання з оптимізації та урізноманітнення професійного розвитку вчителів шляхом широкого практичного використання інноваційних форм цього процесу належать Італійській республіці, що й зумовлює необхідність звернення до її теоретичних та практичних напрацювань.

**Формулювання мети статті:** аналіз педагогічного досвіду Італійської республіки з організації та реалізації інноваційних моделей професійного розвитку вчителів.

**Постановка завдання:** окреслити прогностичні можливості запозичення прогресивних ідей італійського педагогічного досвіду в теорію і практику неперервної професійної освіти в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** Підвищення кваліфікації вчителів розвинулося в Італії головним чином останніми десятиліттями, проте наявна тривала історія заходів, що вживалися для підвищення кваліфікації вчителів в італійській школі. Тривала, хоча і

досить знехтувана традиція у підготовці вчителів сходиться до *Conferenze pedagogiche*: вони були наприкінці XIX століття свого роду ініціативами для поліпшення знань й компетентності педагогів, в основному в початковій школі. У той час зусилля з поширення грамотності була високими, але якість викладання було визнано невідповідною, тому необхідність розвитку навичок вчителів була високо сприйнята суспільством, під тиском національних доповідей, де скаржилися на погану роботу учителів і неприйнятні умови навчання, особливо в сільських районах країни.

У зв'язку із затримкою в інноваційній традиційній початковій підготовці вчителів неперервна педагогічна освіта набула більшого значення протягом останніх 50 років XX ст. Зокрема, у 50-х рр. турбота про якість викладання у початкових школах була дещо розсіяною, тому було вжито багато заходів з цього приводу. Однак це відбувалося тільки на початку 70-х рр. XX ст., коли підвищення кваліфікації педагогів учені почали розглядати як критично важливу міру політики в рамках новітньої прийнятої освітньої політики: принцип підвищення кваліфікації як право і обов'язок був прямо заявлений в законодавстві, під егідою навчання упродовж життя для усіх. Інноваційні групи вчителів, які працюють у школах, потребували нових можливостей для професійного зростання [5].

У 80-х рр. XX ст. підвищення кваліфікації учителів Італії розвинулося в певних областях, було розроблено та зреалізовано перші національні плани. Викладання мови та навчання учнів з особливими потребами були пріоритетними галузями слідом за новітніми технологіями. Підготовка вчителів стала одним з найважливіших засобів на підтримку реформування італійської школи: було розроблено й впроваджено п'ятирічний план для всіх вчителів початкової школи, у зв'язку з реформою шкільництва у 1990-х рр. XX ст.

*Організаційні та інституційні основи* були розроблені протягом наступних років XX ст.: від національних дидактичних центрів (*Centri didattici nazionali*) - національні ресурсні центри – створені протягом 50-х рр. XX ст. - до обласних інститутів досліджень, експериментів і оновлення навчання (*the Istituti Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamenti Educativi – IRRSAE*) - в 70-х рр. XX ст. і зовсім недавно - національних планів і провінційних планів оновлення (*the Piani nazionali e piani provinciali di aggiornamento*) - в 90-х рр. XX ст.

*Високий виклик і високий пріоритет: основні політичні питання.* У зв'язку з майбутнім розвитком можуть бути визначені чотири питання, вони лежать в основі переосмислення проекту, який триває досі.

По-перше, повинна бути серйозно переглянута професійна діяльність окремих вчителів. Крім того, в італійській була сильна традиція колегіальності на одному шкільному рівні школі. Більшого значення набуває здійснення окремих заходів. Італійські учені намагаються боротися (в кращу сторону) з професійною автономією вчителів: від шкіл вимагається підтримка планів професійного розвитку та виділення науково-дослідних грантів окремим вчителям.

По-друге, підготовка вчителів для всіх не обов'язково має на увазі єдиний підхід. Цілісного підходу до розвитку професійного вчителя вимагає політика диверсифікації та можливості персоналізації професійного зростання. Менше курсів і більше якості, цілеспрямованих і конкретних ініціатив замість великої кількості крихітних ініціатив. З урахуванням потреб, професійних і життєвих циклів, тривалості кар'єри, *конструктивістські підходи* вважаються першорядними [5].

По-третє, необхідна нова *структура реалізації*: були запропоновані та прийняті різні рішення, занедбані протягом багатьох років. Нові структури засновані на кооперативних схемах, обміні поглядами та спільній роботі над проектами.

По-четверте, високоякісна система професійного розвитку вчителів потребує тісного зв'язку з науковим співтовариством. Із цією метою здійснювався науково-дослідний проект щодо соціологічного профілю вчителя, профілю кваліфікованих й передових учителів, характеру професіональних циклів у кар'єрі вчителя. Однак, як підкреслюють італійські науковці, вони змушені переглянути відношення між *наукою та педагогічною практикою*. Це означає, що треба розвивати педагогічну науку, спільні проекти, наукові дослідження в університетах. Це, очевидно, є нагальною необхідністю для роботи з новим поколінням дослідників у галузі освіти. База знань повинна бути різноманітною.

Професійний розвиток було закладено в основу чотирирічного плану. Він спрямований на підвищення кваліфікації вчителів шляхом зміни структур, функцій та ідеї самопідготовки. Таким чином, шкільна система може зіткнутися з амбітним планом реформування. Оскільки зростає консенсус щодо ідеї про те, що необхідно в даному контексті, то це не просто гарні реформи, а й вчителі, які готові до реалізації реформи і в змозі зробити їх реальністю.

Професійний розвиток учителя є не тільки одним з інструментів політики, таких як проектування курикулуму або встановлення стандартів; в рамках дуже вимогливих планів реформ, котрі уряд збирається реалізувати, це має першорядне значення і для цього існує вирішальний набір політичних заходів. Основні цілі чіткі, а довгостроковий розвиток очевидний - *інтегроване середовище навчання для вчителів*. Вкрай необхідною є також сильна й потужна підтримка з боку наукового співтовариства, а також професійного світу викладання. Нові організаційні заходи й моделі потребують перегляду наявних баз знань і озвучених концепцій учіння та навчання: феномен професійного розвитку вчителів знаходиться на дуже початковому етапі і це не має бути другорядною проблемою для Італії.

Учені відмовилися від очевидно неефективної системи в середині 1990-х рр. ХХ ст. і для того, щоб прийняти нове бачення *розвитку професіоналів*, вони розробили політичний підхід, представлений і найкраще описаний як "*високе завдання, високий пріоритет*". У минулому підвищення кваліфікації вчителів завжди було пріоритетом, і дотепер також є високим завданням. Професіоналізація учителів – це рух за підвищення статусу, підготовки та умови праці вчителів - отримала великий інтерес в наукових колах останніми роками. Оновлений професійний розвиток може сприяти поліпшенню профілю професії вчителя у цьому напрямку [5, с. 4].

Італійські вчені вказують на декілька інноваційних моментів серед заходів підтримки. По-перше, є розширений проект, спрямований на розвиток *адаптивної структури* і розрахований на користувачів і постачальників взаємодії. На підставі угоди, підписаної з центральною адміністрацією, підрозділ Національної ради з досліджень (National Council for Research, CNR) розробив веб-сайт, де вчителі можуть знайти інформацію про можливості професійного розвитку.

По-друге, були заплановані заходи для *вдосконалення управлінських навичок* людей з відповідальністю за процес розвитку, в рамках реалізації структури. Управління системою, забезпечення якості та розробка нових моделей є важливими завданнями, що потребують професійного підходу.

По-третє, створено *підрозділ моніторингу*. У 1998-99 – х рр. ХХ ст. було проведено національне опитування у співпраці зі шкільними інспекторами.

*ІННОВАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ*  
*Проблеми у формуванні післядипломних учителів в Італії*

Післядипломна освіта учителів в Італії має особливий характер, оскільки вона є частиною контексту професійного самонавчання вчителів у діяльності школи (Луццатто, 1999) [13]; (Паглієзе та ін., 1999) [15, с. 5]; (Бонетта та ін, 2002) [4]; (Дутто та ін., 2003) [6, с. 213-226].

Справді, до 1999 року початкова університетська освіта вчителів не була розпочата, хоча це передбачено законом у 1990 р. (L 341 /90). Інституційний досвід, раніше отриманий у цій галузі, мав дисциплінарний або експериментальний характер (Бандієра та ін., 1996) [3]; (Бонетта та ін., 2002) [4]; (Лорія та ін. 1978; 1980; 1981)[8; 9; 10].

Італійські вихователі дошкільного закладу і початкової школи мали мінімальну педагогічну освіту, а також слабку культурну та дисциплінарну освіту на рівні середньої школи. Невелика кількість учнівства, передбачена в секторі середньої освіти, завжди давала скромний професійний внесок [14, с. 205].

Вчителі середньої школи, як правило, отримують диплом після принаймні чотирирічного навчання в університеті, який забезпечував їм хорошу нецільову дисциплінарну освіту, але вони не отримували професійної освіти. Усі учителі були працевлаштовані на основі процедур, які встановили в основному їх культурну підготовку, а іноді і можливості їх передачі. У ході випробувального року вони завжди мали повну і пряму відповідальність за класи, в яких вони викладали. Тому вони сформували свій професіоналізм і навчилися викладати в класі через безпосередній досвід (Луццатто, 1999) [13]; (Дутто, 2001) [7, с. 11].

Незначний внесок у відношенні післядипломних вчителів, але який дає змогу створити точку зору і контекст посилення, надходить від наукового сектора завдяки консолідованій чутливості академічного світу цих дисциплінарних галузей для освіти вчителів та дидактичної науки [14, с. 206].

*Основні курикулярні інновації*

Успішна або інноваційна практика, яка вплинула на політику у галузі іншомовної освіти в Італії, була тісно пов'язана і залежала від низки факторів, таких як оновлена організація навчального плану, розроблені методології, поширення й використання технологій, типи узгоджених процедур оцінювання, дослідження у галузі іншомовної освіти з політичними наслідками, форми рекрутства й утримання вчителя, загальна філософія, що є підвалиною педагогічної освіти на додипломному та післядипломному рівнях (pre- and in-service level).

Іншомовна освіта в Італії зазнала важливих змін останніми роками через її тісний зв'язок з основними нововведеннями, що відбуваються у сфері освіти. До середини 90-х рр. XX ст. іншомовна освіта в італійських державних школах була, якщо порівняти з іншими предметами, привілейованою сферою особливого втручання, тому що це була єдина предметна галузь з конкретною післядипломною програмою (*Progetto Speciale Lingue Straniere*, 1978-1994), у зв'язку з керівними принципами інноваційного курикулу іноземної мови реформи середньої школи в 1979 році і експериментальні програми, частково реалізовані на рівні середньої школи з 1991 по 1993 рік (*Programmi Brocea*), а також унаслідок розширення викладання іноземної мови у шкільному навчальному плані, яке здійснювалося на початковому рівні у 1991 році [12, с. 207-208].

Введення післядипломних курсів додипломної педагогічної освіти - pre-service teacher education post graduate courses (*SSIS, di Specializzazione all'Insegnamento Secondario*, 1999), розвиток "культури оцінювання" досі відсутній в італійській шкі-

льній системі. Тому метою нового дипломного курсу для вчителів початкової школи - the new graduate course for primary school teachers (*Corsi di laurea in Scienza della formazione primaria*, 1998) було прийняти нові стратегії і запропонувати інші, більш складні перспективи іншомовної освіти. Як наслідок, сьогодні вивченню іноземних мов надається більше уваги з боку Міністерства освіти, ділового світу, батьків й засобів масової інформації.

Необхідність коригування італійської шкільної системи відповідно до європейських стандартів у сфері освіти й рівнів іншомовної компетентності, як описано у Загальній європейській рамці Ради Європи (the Council of Europe, *Common European Framework*, 1996, 1998), розвиток автономії державних шкіл (Закон 440, 1997 р.) запланована нова реформа шкільної системи (*Riforma dei cicli*), ще до кінця не зреалізовані, реформа випускного іспиту в старших класах середньої школи - the exit exam at high school level (*Riforma dell'esame di stato*) - реалізована у 1998 році, акцент на неперервність методології та підхід через усі рівні школи (Міністерство освіти, СМ 339, 16.11.1992), - все це спричинило нові фінансові інвестиції в освіту разом із появою нових проектів, таких як експериментальне введення викладання іноземної мови в дитячому садку в 1997 році, the *Progetto LISCOM*, 2-ї додаткової іноземної мови в середній школі - у 1998 році, і *Progetto Lingue 2000* - в 1999 році [12, с. 208].

*Проект "Progetto Lingue 2000"* - остання й важлива інновація у розвитку автономії шкіл (Міністерство освіти, СМ 197, 1999 р.), перебуває в ядрі оновлення Італійського курикулуму іноземної мови (the Italian foreign language curriculum renewal), передбачає введення додаткового вивчення другої, а в деяких випадках першої, європейської іноземної мови поза національним навчальним планом на всіх шкільних рівнях: від дитячого садка до середньої школи. Проект відповідає на виникаючі нові мовні потреби студентів і є однією з відмінних рис італійського контексту: роль вивчення іноземної мови з точки зору плюрилінгвальної мовної освіти [11].

Проект також реагує на автономну організацію окремих шкіл, яким, таким чином, пропонується спосіб розширити й збагатити власний шкільний курикулум. Набір вчителів для проекту здійснювався або за допомогою вчителів державних шкіл, спеціально найнятих для цієї роботи з окремим договором, або шляхом найму позаштатних вчителів, які мають право на роботу. З цією метою у 1999 р. стартували конкретні спеціальні курси підвищення кваліфікації для вчителів, що брали участь в проекті, який зосереджений на основних методологічних наслідках, що лежать в основі проекту. Двома найбільш важливими аспектами проекту з точки зору інновацій є його підхід і система моніторингу.

#### *Модульна організація учіння*

Курси організовані в короткі (приблизно 30 год.) траєкторії навчання, визначені як "*модулі*". Модульна організація навчального плану дозволяє вчителю працювати в рамках гнучкої структури, в якій цілі встановлюються з точки зору компетентностей, які мають бути сформовані на основі раніше набутих. Модульна система дозволяє студентам стежити за їх власним процесом навчання і набуття, щоб стати більш обізнаними про власні індивідуальні стилі навчання і почати планувати свої власні траєкторії навчання. Модулі – це короткі і значущі шляхи навчання, за допомогою яких компетентності студентів можуть бути оцінені і сертифіковані. Різниця між блочною і модульною навчальними програмами знаходиться в багатовимірній структурі останньої. Модулі складаються з набору різних навчальних сегментів, які можуть взаємодіяти на декількох етапах модуля і по-різному. Модулі повинні відображати спосіб, у який наш мозок організовує це навчання і, в той же час, забезпечити можливість

для студентів, так і викладачів підраховувати і підсумувати обсяг компетентностей, набутих раніше і сформованих [12, с. 208-209] .

Модулі є спробою забезпечити інший спосіб організації знань й формування компетентностей навколо автономних сегментів навчання, де взаємодіють між собою теми, мовні функції й мовні структури. На початку кожного модуля студентам розповідають, що вони будуть вчити, з точки зору мови та компетентностей, а наприкінці їм буде запропоновано перевірити, чого вони навчилися, і це спосіб вимірювання їх прогресу.

#### *Навчальні групи*

Організація однорідних навчальних груп, об'єднаних по 15 студентів відповідно до їхнього рівня, а не від віку або класу, дозволяє вчителям більш уважно стежити за успіхами власних студентів і заохочувати індивідуальні виступи, а також парну та групову усну взаємодію; таким чином студенти краще зрозуміють свої досягнення і зможуть розвинути навички самооцінки.

#### *Нові технології для навчання мови*

Акцентом, зробленим на використанні нових технологій в освіті італійським Міністерством освіти, був зміст декількох вступних курсів для вчителів з усіх предметів на всіх шкільних рівнях. Значення нових інформаційних технологій й мультимедійних продуктів для навчання мови ще більше підкреслювалися в керівних принципах для здійснення проекту. Вчителі пройшли спеціальну підготовку в галузі використання і розвитку матеріалів програмного забезпечення для навчання мови, компакт-дисків, гіпертексту, експлуатації іноземних веб-сайтів викладання мови, в регулярному використанні мовних лабораторій. Учителям також було запропоновано розробити конкретні навчальні плани, засновані на використанні інформаційних технологій.

#### *Навчальні матеріали*

Крім того, наголошується на використанні спеціального програмного забезпечення мови, проект заохочує вчителів до застосування і експлуатації автентичних матеріалів, а не опублікованих підручників чи навчальних матеріалів. Основною причиною цього підходу є необхідність пристосовуватися до потреб конкретної людини кожної навчальної групи [12, с. 210].

Таким чином, на думку доктора Маріо Г. Дутто (Генеральний директорат Міністерства освіти Ломбардії), Італія розробляє новий сценарій (1998-2001) для підвищення кваліфікації учителів, тому учений презентував нове бачення, політику й моделі для неперервної підготовки вчителів.

*Це нове бачення італійського науковця полягає в такому:*

- персональний план професійного розвитку;
- кар'єра у вигляді циклів навчальних занять;
- вчителі, як рефлексивні професіонали;
- професійне благополуччя;
- професійний розвиток вчителів та навчання студентів;
- знання вчителя і наукові дослідження;
- професійний розвиток як інвестиції;
- стандарти для передової професії.

*Нова політика:*

- від адміністративних структур до політичної арени;
- від національних і провінційних планів до конвергентних дій в рамках спільного бачення;

- від курсової підготовки до середовища навчання;
- від ієрархічної системи пропозиції до рамки гнучких методів навчання;
- від фінансового постачання до підтримки попиту.

*Нові моделі:*

- мережі вчителів;
- магістерські програми;
- наукові гранти;
- консультування та професійна допомога;
- спільні дослідницькі проекти;
- професійне навчання он-лайн;
- програми супутникового телебачення;
- вчительські стадії (пару тижнів поза школою);
- короткострокові курси (20 годин) ;
- методологічні семінари на рівні школи.

В Італії професійний розвиток розглядається як головна сфера професіоналізації вчителів. Загальний напрямок зміни - від формальних курсів до навчання без відриву від роботи. Цілі: зробити навчання видимим і знайти способи, щоб визнати неформальне навчання [16, с. 7].

*Педагогічна освіта: проблеми додипломної підготовки і підвищення кваліфікації*

Італійські учені з'ясували, що навчання іноземної мови та її викладання страждали від відсутності додипломної курсової підготовки [12, с.216].

Єдиним джерелом професійного розвитку для вчителів іноземних мов була уніфікована програма підвищення кваліфікації вчителів, яка розпочалася в 1978 році, під назвою Спеціальний проект іноземних мов (*the Progetto Speciale Lingue Straniere* (Лопріоре, Lopriore, 1998) - орієнтир для учителів іноземної мов середнього та вищого шкільного рівня протягом майже двадцяти років. *Progetto Speciale Lingue Straniere* був запущений на основі поглядів італійських студентів, які визнали відсутність компетенції в іноземних мовах, за результатами міжнародного опитування (*the international IEA survey*) в 1978 році.

На той час існувало два рішення цієї проблеми: або безпосередній старт попередньої до дипломної підготовки або організація озвученої програми підвищення кваліфікації вчителів. Останній вибір був зроблений, в результаті чого були створені курси для всіх вчителів іноземної мови з важливим вкладом іноземних культурних офісів (*the Foreign Cultural Offices*) посольств Франції, Німеччини, Іспанії та США. Конкретні шеститижневі курси з підготовки учителів були організовані в зарубіжних країнах, і тренери розпочали стогодинні курси по всій Італії.

Спочатку курси були засновані на фундаментальних поняттях мовою викладання і навчання, але пізніше вони стали більш сфокусованими на конкретних питаннях мови, таких як технології в освіті, оцінювання тощо, які мали бути розглянуті за короткі п'ятдесят годин курсів. На початку дев'яностих років ХХ ст. введення викладання іноземних мов в початкових школах супроводжувалося загальнонаціональним підвищенням кваліфікації учителів початкової школи {Паван Де Грегоріо Pavan De Gregorio, 1999}), яке регулярно забезпечувалося аж до новітньої інновації *Progetto Lingue 2000*. Навіть у цьому випадку іноземні культурні офіси британського, французького, німецького та іспанського посольств відіграли важливу роль у наданні підтримки і досвіду.

Саме з *Progetto Lingue 2000* післядипломний сценарій підготовки учителів був змінений: були організовані спеціальна підготовка тренерів і курсова підготовка вчи-



телів на усіх шкільних рівнях, виконувалися і контролювалися для чотирьох іноземних мов за допомогою різних конкретних заходів. У період між 1998 і 1999 рр. ХХ ст. була підготовлена конкретна цільова група із 320 тренерів, зокрема, 260 - для англійської, 200 - для французької, 40 - німецької і 20 для іспанської мов, для середньої і вищої школи, з метою підготовки італійських вчителів до фундаментальних концептів, що лежать в основі Progetto Lingue 2000 року. У червні 2000 року було підготовлено 115 нових тренерів для дитячого садка і початкової школи. Інша група, яка складалася з 58 тренерів - для середньої і вищої школи, була додана до попередніх 320 тренерів. Курси підвищення кваліфікації, в середньому 30 год. тривалістю, працювали постійно з 1999 року для дітей усіх шкільних рівнів. На той момент завдання проекту було досягнуто, а ініціатива продовження цієї форми навчання залишалася в руках окремих директорів шкіл та співробітників школи [12, с. 217].

Додипломна підготовка була розпочата в 1999 році, з реалізацією Закону 1991 (341), який поставив італійським університетам завдання організації додипломної освіти вчителів. Школи спеціалізації навчання у середніх школах (SSIS, *Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario*) є організованими на регіональній основі, за останні кілька років мали закрити реєстрацію, засновану на педагогічному, предметному компоненті і практикумі. Що стосується іноземних мовних курсів SSIS, більшість наставників і деяких з професорів університету досі складалася з колишніх PSLs та Progetto Lingue 2000 тренерів учителів.

Підхід SSIS повинен уможливити співпрацю між університетськими професорами і школами через діяльність шкільних наставників, шкільних вчителів, обраних на основі їхнього досвіду, котрі працюють неповний робочий день і відповідають за практичний компонент курсу. Незважаючи на те, що це був багатоконтекстний випадок, співпраця не завжди була реалізована на належному рівні. Професори університету не надто добре розуміли типи компетентностей майбутніх вчителів, які повинні бути розвинені, а в багатьох випадках напруженість й конфлікти з наставниками не допомагали бути вчителями. Перші курси SSIS були засновані на загальних керівних принципах, створених групою експертів університету, але були розроблені по-різному, залежно від регіональних контекстів. На даний момент існує рух у напрямку перетворення SSIS в університетську курсову підготовку, яка буде супроводжуватися річним практикумом під керівництвом шкіл. Цей тип зсуву мав би ще раз увічнити реплікацію давнього розриву між школою та університетами [12, с. 218].

**Висновки.** Викладені концептуальні аспекти поставленої проблеми свідчать про те, що вона важлива, цікава і багаторівнева. Нові напрямки в теоріях і дослідженнях з професіоналізації вчителя іноземної мови в Італії зосереджені на змісті педагогічного знання і тематичних дослідженнях, а також на злитті перспективи педагогічної освіти та навчання і розвитку школи.

**Перспективи подальших наукових розвідок** вбачаємо у порівняльному аналізі інноваційних моделей, форм та методів професійного розвитку учителів у Грецькій та Італійській республіках, окресленні прогресивних ідей зарубіжного досвіду та їх запозиченні у теорію і практику неперервної педагогічної освіти в Україні. Також досить ефективною, на нашу думку, може стати адаптація в освітньому просторі України нових моделей професійного розвитку учителів в Італії, а саме: мережі вчителів; магістерські програми; наукові гранти; консультування та професійна допомога; спільні дослідницькі проекти; професійне навчання он-лайн; програми супутникового телебачення; вчительські стадії (пару тижнів поза школою); короткострокові курси (20 годин), методологічні семінари на рівні школи тощо.

- Список літератури:** 1. *Мукан Н. В.* Програми міжнародних освітніх організацій: професійний розвиток американських, британських та канадських учителів загальноосвітніх шкіл [електронний ресурс] / Н. В. Мукан // Вісник Львівського ун-ту. Серія педагогічна. - 2008. - Вип 23. - С. 178-186. - Режим доступу : [http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/23/23\\_mukan.pdf](http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/23/23_mukan.pdf). 2. *Мукан Н. В.* Стандарти професійного розвитку педагогів у США [електронний ресурс] / Н. В. Мукан. - Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/vlnu/Ped/2009\\_25-3/33\\_Mukan.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/vlnu/Ped/2009_25-3/33_Mukan.pdf). 3. *Bandiera M., Michelini M., Pedemonte O.* Una indagine sui Corsi di Perfezionamento rivolti agli insegnanti (a.a. 1993/'94 e 1994/'95), Università e Scuola (UeS), I, 1/R. - 1996. 4. *Bonetta G., Luzzatto G., Michelini M., Pieri M.T., eds.* Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero, Concured, Forum, Udine, 2002. 5. *Dutto M. G.* Professional Development for Teachers: the new scenario in Italy [електронний ресурс] / Mario G. Dutto. - Ministry of Education, General Directorate for Lombardia. - Milan (Italy). - 16 p. - Режим доступу : [www.cedefop.europa.eu/EN/Files/2143-att1-1-Dutto\\_EN.doc](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/2143-att1-1-Dutto_EN.doc). 6. *Dutto M. G., Michelini M., Schiavi S.* Reinventing in-service teacher education and training: research grants for teachers, in L'Education Plurilingue. Dalla ricerca di base alla pratica didattica, selected paper, Forum, Udine, 2003 (ISBN 88-8420-158-6). - 2003. - P. 213-226. 7. *Dutto M. G.* La professionalità nel sistema dell'autonomia, in Q6 - La formazione dei docenti/1 // Treccani, Iter, 9-suppl. - 2001. - P.11. 8. *Loria A., Michelini M.* Il Corso di Perfezionamento in Fisica a Indirizzo Didattico dell'Università di Modena, La Fisica nella Scuola. - 1978. - XI, 1. - P.16. 9. *Loria A., Michelini M.* World-Wide systems for the education and training of physics teachers, in The Education and Training of Physics Teachers, B.Davies ed., London, 1980. - P.180. 10. *Loria A., Malagodi C., Michelini M.* Teacher's Attitudes: on undating curriculum in particular, Proceedings of the International Conference on Education for Physics Teaching - ICPE, 1981. - p. 272-273. 11. *Lopriore L.* L'insegnamento della lingua inglese nella scuola italiana / L. Lopriore, in Cadmo, Giornale Italiano di Pedagogia Sperimentale, Didattica, Docimologia, Tecnologia dell'Istruzione, Tecnodid Ed. - 1995. - Anno 3. - nu 9. - pp. 84-91. 12. *Lopriore L.* The teaching of EFL in the Italian context: issues and implications [електронний ресурс] / Lucilla Lopriore. - Режим доступу : [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce25/cauce25\\_12.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce25/cauce25_12.pdf). 13. *Luzzatto G.* Insegnare a insegnare, Carrocci ed. - Roma, 1999. 14. *Quality Development in Teacher Education and Training* [електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.fisica.uniud.it/URDF/articoli/ftp/2004/2004-16.pdf>. 15. *Pugliese Jona S., Michelini M., Mancini A. M.* Physics teachers at secondary schools in Italy, in The Training Needs of Physics Teachers in Five European Countries: An Inquiry, H. Ferdinande, S. Pugliese Jona, H. Latal eds // Eupen Consortium, Eur. Phys. Soc. Technology Research and Development. - 1999. - Vol. 4. - 39 (3). - P.5. 16. *TNet workshop 'Professionalisation of VET Teachers for the Future'* Helsinki, 5 and 6 April 2001: Synthesis Report. - 9 p. - Режим доступу : [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/2141-att1-1-Helsinki-Autere\\_-\\_synthesis\\_EN.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/2141-att1-1-Helsinki-Autere_-_synthesis_EN.pdf).

**Bibliography (transliterated):** 1. *Mukan N. V.* Programi mizhnarodnih osvitnih organizacij: profesijnij rozvitok amerikans'kih, britans'kih ta kanads'kih uchiteliv zagal'noosvitnih shkil [elektronnij resurs] / N. V. Mukan // Visnik L'viv. Un-tu. Cerija pedagogichna. - 2008. - Vip 23. - S. 178-186. - Rezhim dostupu : [http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/23/23\\_mukan.pdf](http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/23/23_mukan.pdf). 2. *Mukan N. V.* Standarti profesijnogo rozvitku pedagogiv u SShA [elektronnij resurs] / N. V. Mukan. - Rezhim dostupu: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/vlnu/Ped/2009\\_25-3/33\\_Mukan.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/vlnu/Ped/2009_25-3/33_Mukan.pdf). 3. *Bandiera M., Michelini M., Pedemonte O.* Una indagine sui Corsi di Perfezionamento ri-

volti agli insegnanti (a.a. 1993/'94 e 1994/'95), Università e Scuola (UeS), I, 1/R. - 1996. 4. Bonetta G., Luzzatto G., Michelini M., Pieri M.T., eds. Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero, Concured, Forum, Udine, 2002. 5. Dutto M. G. Professional Development for Teachers: the new scenario in Italy [elektronnij resurs] / Mario G. Dutto. - Ministry of Education, General Directorate for Lombardia. - Milan (Italy). - 16 r. - Rezhim dostupu : [www.cedefop.europa.eu/EN/Files/2143-att1-1-Dutto\\_EN.doc](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/2143-att1-1-Dutto_EN.doc) . 6. Dutto M. G., Michelini M., Schiavi S. Reinventing in-service teacher education and training: research grants for teachers, in L'Educazione Plurilingue. Dalla ricerca di base alla pratica didattica, selected paper, Forum, Udine, 2003 (ISBN 88-8420-158-6). - 2003. - P. 213-226. 7. Dutto M. G. La professionalità nel sistema dell'autonomia, in Q6 - La formazione dei docenti/1 // Trecani, Iter, 9-suppl. - 2001. - P.11. 8. Loria A., Michelini M. Il Corso di Perfezionamento in Fisica a Indirizzo Didattico dell'Università di Modena, La Fisica nella Scuola. - 1978. - XI, 1. - P.16. 9. Loria A., Michelini M. World-Wide systems for the education and training of physics teachers, in The Education and Training of Physics Teachers, B.Davies ed., London, 1980. - P.180. 10. Loria A., Malagodi C., Michelini M. Teacher's Attitudes: on undating curriculum in particular, Proceedings of the International Conference on Education for Physics Teaching - ICPE, 1981. - p. 272-273. 11. Lopriore L. L'insegnamento della lingua inglese nella scuola italiana / L. Lopriore, in Cadmo, Giornale Italiano di Pedagogia Sperimentale, Didattica, Docimologia, Tecnologia dell'Istruzione, Tecnodid Ed. - 1995. - Anno 3. - nu 9. - pp. 84-91. 12. Lopriore L. The teaching of EFL in the Italian context: issues and implications [elektronnij resurs] / Lucilla Lopriore. - Rezhim dostupu : [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce25/cauce25\\_12.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce25/cauce25_12.pdf). 13. Luzzatto G. Insegnare a insegnare, Carrocci ed. - Roma, 1999. 14. Quality Development in Teacher Education and Training [elektronnij resurs]. - Rezhim dostupu: <http://www.fisica.uniud.it/URDF/articoli/ftp/2004/2004-16.pdf>. 15. Pugliese Jona S., Michelini M., Mancini A. M. Physics teachers at secondary schools in Italy, in The Training Needs of Physics Teachers in Five European Countries: An Inquiry, H. Ferdinande, S. Pugliese Jona, H. Latal eds // Eupen Consortium, Eur. Phys. Soc. Technology Research and Development. - 1999. - Vol. 4. - 39 (3). - P.5. 16. TTnet workshop 'Professionalisation of VET Teachers for the Future' Helsinki, 5 and 6 April 2001: Synthesis Report. - 9 r. - Rezhim dostupu : [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/2141-att1-1-Helsinki-Autere\\_-\\_synthesis\\_EN.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/2141-att1-1-Helsinki-Autere_-_synthesis_EN.pdf).

**УДК 37.011.3. – 051: “71”: 001.895 (450)**

Н.О. Постригач

### **ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ В ИТАЛИИ**

*В статье проанализирован педагогический опыт Итальянской республики по организации и реализации инновационных моделей профессионального развития учителей. Повышение квалификации учителей развилось в Италии главным образом в последние десятилетия, однако существует длительная история мероприятий, проводимых для повышения квалификации учителей в итальянской школе.*

*Организационные и институциональные основы были разработаны в течение XX в.: от Национальных дидактических центров (Centri didattici nazionali) - национальные ресурсные центры, созданные в 50-х гг., областных институтов исследований, экспериментов и обновления обучения (the Istituti Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamenti Educativi - IRRSAE) - в 70-х гг., до национальных планов и провинциальных планов обновления (the Piani nazionali e piani provinciali di aggiornamento) - в 90-х гг.*

*В статье изложены концептуальные аспекты поставленной проблемы свидетельствуют о том, что она важная, интересная и многоуровневая. Новые направления в теориях и исследованиях по профессионализации учителя иностранного языка в Италии сосредоточены на содержании педагогического знания и тематических исследованиях, а также слиянии перспективы педагогического образования и обучения и развития школы.*

**Ключевые слова:** *Итальянская республика, инновационные аспекты, система непрерывного педагогического образования, профессиональная подготовка учителя, непрерывный профессиональный рост, модели профессионального развития.*

**UDK 37.011.3. – 051: “71”: 001.895 (450)**

N. Postrygach

### **INNOVATIVE ASPECTS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN ITALY**

*The paper explores the pedagogical experience of the Italian Republic for the organization and implementation of innovative models of professional development of teachers. Teacher training developed in Italy primarily a manner in recent decades, but existing long history of measures were taken to improve the skills of teachers in Italian schools.*

*Organizational and institutional framework has been developed during the twentieth century.: From national teaching centers (Centri didattici nazionali) - national Resource Centers - designed for 50 -s - to the regional institutes of research, experimentation and update training (the Istituti Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamenti Educativi - IRRSAE) - in the 70's, national plans and provincial plans update (the Piani nazionali e piani provinciali di aggiornamento) - in 90 years*

*The article presents the conceptual aspects of the problem-SRI dchat that it is important, interesting and multi. New directions in theory and research on the professionalization of teachers of foreign languages in Italy focused on pedagogical content knowledge and case studies, as well as the prospect of a merger between teacher education and training and development of the school.*

**Keywords:** *Italian Republic, the innovative aspects of the system of continuous teacher education, teacher training, continuous professional development, professional development model.*

*Стаття надійшла до редакційної колегії 7.11.2014*