

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ЯНІСІВ ЮЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК 378:001.895(438)“19/20”(043.5)

**РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ВИЩІЙ
ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ ПОЛЬЩІ
(кінець ХХ – початок ХХІ століття)**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

01 Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ **Ю.О. Янісів**

Науковий керівник:

Ковальчук Володимир Юльянович,
доктор педагогічних наук, професор

Дрогобич – 2018

ЗМІСТ

Анотація	3
ВСТУП	13
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ	
1.1. Ступінь наукової розробки проблеми дослідження....	21
1.2. Характеристика базових понять дослідження.....	50
1.3. Умови системної трансформації вищої педагогічної освіти у Польщі наприкінці ХХ століття.....	75
ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ	91
РОЗВИТОК ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	
Розділ 2. ПОЛЬЩІ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)	
2.1. Нормативно-правове підґрунтя інноваційних процесів у вищій педагогічній освіті Польщі (кінець ХХ – початок ХХІ століття).....	103
2.2. Інноваційні зміни у змісті вищої педагогічної освіти в Польщі кінця ХХ – початку ХХІ століття.....	121
2.3. Можливості використання польського досвіду модернізації змісту вищої освіти в Україні.....	154
ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ	162
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	173
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	178
ДОДАТКИ	205

АНОТАЦІЯ

Янісів Ю.О. Розвиток інноваційних процесів у вищій педагогічній освіті Польщі (кінець XX – початок XXI століття) – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Догобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2018.

Зміст анотації

У дисертаційному дослідженні нами здійснено ґрунтовний аналіз наукових джерел, на підставі якого виокремлено кілька напрямів наукової розробки означеної проблеми: дослідження тенденцій реформування сучасної вищої педагогічної освіти Польщі; дослідження організаційно-змістових аспектів професійної підготовки майбутніх учителів у сучасних вищих педагогічних закладах Польщі; компаративні дослідження розвитку вищої педагогічної освіти Польщі та України означеного періоду; праці, присвячені вивченню інноваційних процесів у сучасній педагогічній освіті.

Проведений огляд широкого кола наукових розвідок із досліджуваної проблеми як українських, так і польських дослідників засвідчив відсутність цілісних досліджень розвитку інноваційних процесів у вищій педагогічній освіті Польщі в означений період.

Здійснено аналіз сутності понять «інновація», «педагогічна інновація», «інноваційна діяльність» та «інноваційний процес». Доведено, що у науково-педагогічному дискурсі дані поняття характеризуються поліаспектністю підходів до тлумачення їхньої сутності. Зокрема вони трактуються як форма, процес і результат змін в освітній практиці.

Встановлено, що поняття «інновація», «інноваційна діяльність» та «інноваційний процес» близькі за змістом, але не тотожні. Перше поняття увиразнює не стільки створення й поширення нововведень, скільки зумовлені

ним зміни у способах діяльності, стилях мислення тобто є результатом інноваційної діяльності і інноваційних процесів; друге передбачає новітні зміни у формах, методах, засобах здійснення певної діяльності, тобто є інструментарієм інноваційного процесу; а третє – пов'язане із системним переходом до якісно іншого стану і охоплює як інноваційну діяльність, як інструмент реалізації так і інновації як кінцевий результат.

Відтак «розвиток інноваційних процесів у вищій педагогічній освіті Польщі» визначено як системний комплексний процес модернізації вищої педагогічної освіти, шляхом впровадження євроінтеграційних змін у систему підготовки майбутніх вчителів у закладах вищої освіти Польщі.

Обґрунтовано суспільно-політичні, соціально-економічні та культурні умови системної трансформації вищої педагогічної освіти у Польщі кінця ХХ – початку ХХІ століття: вихід Польщі з Варшавського договору і вступ до НАТО; серед соціально-економічних: зміни економіки і ринку праці; діяльність професійних спілок педагогічних працівників; серед *культурних*: систему моральних цінностей, сформовану під впливом католицької церкви та ідеологічних державних структур; європейські інтеграційні тенденції децентралізації управління та усупільнення освіти.

Виокремлено провідні ідеї модернізації вищої педагогічної освіти Польщі (європеїзація змісту освіти, полікультурність, інтернаціоналізація, інтердисциплінарність, гнучкість, ІКТ-зація, встановлення більш тісного зв'язку між змістом педагогічної та шкільної освіти тощо). У дослідженні окреслено пріоритетні напрями інноваційних змін у змісті підготовки та професійному розвитку педагогів (досягнення більш високих навчальних результатів; реструктуризація навчального процесу; розвиток позакласної роботи (як у рамках школи, так і поза нею), взаємодія з широким колом соціальних партнерів; інтеграція ІКТ (інформаційно-комунікаційні технології) у всі сфери професійної діяльності; зростаюча професіоналізація

діяльності вчителя та індивідуальна відповідальність за свій фаховий розвиток).

Визначено перспективи використання позитивного польського досвіду професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах розвитку інноваційних процесів в Україні: європеїзація педагогічної освіти шляхом упровадження європейських освітніх стандартів у зміст вищої педагогічної освіти; децентралізація управління системою педагогічної освіти, надання автономії вищим педагогічним навчальним закладам; удосконалення ступеневої підготовки педагогічних кадрів у вищих педагогічних навчальних закладах шляхом унормування нормативно-законодавчої бази; впровадження компетентісного підходу в процес підготовки майбутніх вчителів; збільшення у навчальних планах кількості годин на викладання навчальних курсів професійно-практичної підготовки; підвищення ролі практичного навчання у системі підготовки педагогічних кадрів; надання пріоритетності у виборі форм і методів навчання проблемно-проектно-орієнтованим з використанням інтернет-технологій та засобів; надання пріоритетності самостійній діяльності студентів, залучення їх до науково-дослідної роботи; надання кожному студенту права і реальної можливості вибору індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням власних інтересів, здібностей, прагнень та потреб; стимулювання мобільності викладачів і студентів вищих педагогічних закладів освіти з метою вивчення і творчого використання передового педагогічного досвіду.

Ключові слова: інновація, інноваційна діяльність, інноваційний процес, вища педагогічна освіта Польщі, європейські освітні стандарти.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях

1. Янісів Ю. О. Поняття та завдання “Інноваційного розвитку освіти” / Ю. О. Янісів // Молодь і ринок – 2014. – № 4. – С. 155 – 159.
2. Янісів Ю. О. Компетентісний підхід у змісті професійної підготовки вчителів у Польщі / Ю. О. Янісів // Молодь і ринок. – 2016. – № 6. – С. 128 – 132.
3. Янісів Ю. О. Ціннісні орієнтири вищої педагогічної освіти Польщі в період трансформацій / Ю. О. Янісів // Молодь і ринок. – 2017. – № 1. – С. 159 – 163.
4. Янісів Ю. О. Модернізація змісту вищої педагогічної освіти Польщі на початку ХХІ століття / Ю. О. Янісів // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Вип. LXXIV. – Херсон, 2016. – С. 86 – 91.
5. Янісів Ю. О. Напрями інноваційних процесів у вищій педагогічній освіті / Ю. О. Янісів // Теоретична і дидактична філологія. Серія : Педагогіка. – № 24. – Переяслав-Хмельницький, 2017. – С. 259 – 268.
6. Янісів Ю. О. Впровадження інновацій в українську освіту / Ю. О. Янісів // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – № 37. – Запоріжжя, 2014. – С. 456 – 461.
7. Янісів Ю. О. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти Польщі / Ю. О. Янісів // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія : Педагогічні науки: Реалії та перспективи. – № 57. – К : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. – С. 239 – 246.
8. Янісів Ю. О. Природа і сутність сучасних освітніх інновацій / Ю. О. Янісів // Директор школи, ліцею, гімназії : Всеукраїнський науково-практичний журнал. – № 1. – К., 2013. – С. 25 – 29.
9. Янісів Ю. О. Діалектика традицій та інновацій в сучасній освіті / Ю. О. Янісів // Гуманітарний вісник Київського національного університету. Серія : Педагогіка. – 2012. – № 28. – С. 388 – 393.

Статті у закордонних періодичних виданнях

10. Yanisiv Y. The legal basis for innovative changes in the higher pedagogical education in Poland (the end of XX – the beginning of XXI century) / J. Janisiv. – Kelm – Lodz, 2016. – № 4. – С. 85 – 95.

11. Янісів Ю. О. Адаптація вищої педагогічної школи Польщі до європейських освітніх вимог / Ю. О. Янісів // Zbiór artykułow naukowych. Aktualne naukowe problemy, 30.03.2016 – 31.03.2016 р. – Warszawa, 2016. – С. 72 – 75.

Статті у збірниках наукових праць і матеріалах конференцій

12. Янісів Ю. О. Основні засади модернізації професійної підготовки вчителів у Польщі на початку XXI століття / Ю. О. Янісів // Scientific research priorities-2017 : theoretical and practical value. – Nowy Sacz, Poland, 2017. – С. 57 – 58.

13. Янісів Ю. О. Періодизація розвитку вищої педагогічної освіти Польщі кінця XX – на початку XXI століття / Ю. О. Янісів // VI Miedzynarodowej konferencji naukowo-praktycznej: «Osobowosc, Spoleczenstwo, Polityka». – Lublin, 2017. – С. 208 – 211.

14. Янісів Ю. О. Інноваційні зміни у змісті вищої педагогічної освіти в Польщі наприкінці XX століття / Ю. О. Янісів // Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті, 29 – 30 березня 2018 року. – Ченстохова – Ужгород – Дрогобич, 2018. – С. 397 – 400.

15. Янісів Ю. О. Сутність поняття «інноваційний процес» у педагогічних дослідженнях / Ю. О. Янісів // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Вплив досягнень психологічних і педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства» (Харків, 2018). – Харків, 2018. – С. 10 – 14.

Annotation

Yanisiv. I. The development of innovative processes in higher pedagogical education in Poland (the end of XX – the beginning of XXI century) – Dissertation. Manuscript.

Dissertation on the receipt of scientific degree of candidate of pedagogical sciences from speciality 13.00.01 – general pedagogics and history of pedagogics. – Drohobych State Pedagogical University by I. Franko, National Dragomanov Pedagogical University, Kyiv, 2018.

Abstract content

In this scientific work we have carried out the analysis of scientific sources on the basis of which highlighted several areas of scientific development of this problem: a study of trends in the reformation of modern higher pedagogical education of Poland; research of organizational-substantial aspects of professional training of future teachers in modern higher educational institutions of Poland; the comparative study of the development of higher pedagogical education in Poland and Ukraine in stipulated period; the works devoted to studying of innovative processes in modern pedagogical education.

Reviewed of a wide range of scientific research both the Ukrainian and Polish showed a lack of coherent research in development of innovative processes in higher pedagogical education in Poland in the indicated period.

In the work we determined the concepts «innovation», «pedagogical innovation», and «innovation process». It is proved that in educational discourse these concepts are characterized by polypectomy approaches to the interpretation of their essence. In particular, they are treated as form, process and result of changes in educational practice.

It is established that the concept of «innovation», «innovative activity» and «innovative process» are close in meaning but not identical. The first concept emphasizes not so much the creation and dissemination of innovations, but how the resulting changes in ways of working and thinking styles that is the result of

innovative activities and innovation processes; the second involves changes in the forms, methods, means of implementation of certain activities, i.e. the instrumentation of the innovation process; and the third is associated with the system transition to a qualitatively different state and covers innovation activities, as a tool of implementation and innovation as the end of the result.

Therefore, «the development of innovative processes in higher pedagogical education in Poland» is defined as a systematic integrated modernization of higher pedagogical education through the implementation of the European integration of changes in system of preparation of future teachers in higher educational institutions of Poland.

It is justified socio-political, socio-economic and cultural conditions of systemic transformation of the higher pedagogical education in Poland in the late XX – early XXI century: the release of Poland from the Warsaw Pact and accession to NATO; among socio-economic: changes in the economy and labor market; the activities of professional unions of educational workers; among culture: a system of moral values formed under the influence of the Catholic Church and the ideological state structures; european integration trends of decentralizing the management and socialization of education.

It is determined the basic idea of modernization of higher pedagogical education of Poland (the Europeanization of the content of education, multiculturalism, internationalization, interdisciplinarity, flexibility, ICT organization, establishing a closer link between the content of pedagogical and school education, etc.). The study defined the priority directions of innovative changes in the content of preparation and professional development of teachers (achieving higher learning outcomes; the development of extracurricular activities; the interaction with a wide range of social partners; the growing professionalization of the activities of teachers and individual responsibility for their professional development).

It is defined the prospects for the positive use of the Polish experience of professional training of future teachers in the conditions of innovative processes development in Ukraine: Europeanization of teacher education through the introduction of European educational standards in the content of higher pedagogical education; the decentralization of the management of the system of pedagogical education, autonomy of higher educational institutions; the improvement of multi-level training of pedagogical personnel in higher educational institutions through the regulation of normative-legal base; the increase in curriculum hours for teaching vocational practical training; the enhancing role of practical training in the system of teacher training; giving priority of independent work of students, their involvement in the research work; providing each student the rights and the real possibilities of choice of an individual educational trajectory taking into account its own interests, abilities, aspirations and needs; encouraging mobility of teachers and students of higher pedagogical educational establishments with the aim of studying and the creative use of the pedagogical experience.

Key words: innovation, innovative activity, innovative process, the higher pedagogical education in Poland, European educational standards.

A LIST OF THE PUBLISHED LABOURS IS AFTER THEME OF DISSERTATION

The articles are in scientific professional editions

1. Yulia Yanisiv. The concept and task of innovation development of education” / Y. Yanisiv // Youth and market – 2014. – № 4. – S. 155 – 159.
2. Yulia Yanisiv. The competence approach of the content of training teachers in Poland / Y. Yanisiv // Youth and market. – 2016. – № 6. – S. 128 – 132.
3. Yulia Yanisiv. The value orientations of the higher pedagogical in Poland in the period of transformation/ Y. Yanisiv // Youth and market. – 2017. – № 1. – S. 159 – 163.

4. Yulia Yanisiv. The modernization of the higher pedagogical content in Poland in the early XXI century/ Y. Yanisiv // Pedagogical sciences : collection of scientific articles. – Issue of LXXIV. – Herson, 2016. – S. 86 – 91.

5. Yulia Yanisiv. Directions of innovative processes in higher pedagogical education / Y. Yanisiv // Theoretical and didactic pedagogy. Series : Pedagogy. – № 24. – Perejaslav-Hmelnyckyj, 2017. – S. 259 – 268.

6. Yulia Yanisiv. The introduction of innovations in Ukrainian education / Y. Yanisiv// Pedagogy of formation of creative personality in higher and secondary schools.– № 37. – Zaporizzja, 2014. – S. 456 – 461.

7. Yulia Yanisiv. The tendencies in the development of the higher pedagogical education in Poland / Y. Yanisiv // The Scientific magazine of the National pedagogical university of the name of M. of P. of Dragomanova. Series : Pedagogical sciences: realities and prospects. – Issue 57. – publishing house of NPU of the name of M. of P. of Dragomanova, 2017. – S. 239 – 246.

8. Yulia Yanisiv. Nature and essence of modern education innovations/ Y. Yanisiv // The director of the school, lyceum and gymnasium: all-Ukrainian scientific-practical journal. – Issue 1. – K., 2013. – S. 25 – 29.

9. Yulia Yanisiv. The dialectic of traditions and innovations in modern education / Y. Yanisiv // Humanities Bulletin of the Kiev national University. Series : Pedagogy. – 2012. – Issue 28. – S. 388 – 393.

The articles are in international scientific professional editions

10. Yulia Yanisiv. The legal basis for innovative changes in the higher pedagogical education in Poland (the end of XX- the beginning of XXI century) / J. Janisiv // Kelm. – Lodz, 2016. – Issue 4. – S. 85 – 95.

11. Yulia Yanisiv. Adaptation of the higher pedagogical school in Poland to the European educational requirements / Y. Yanisiv // Zbiór artykułow naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Aktualne naukowe problemy. Rozpatrenie, decyzja, praktyka» (30.03.2016 –

31.03.2016). – Warszawa : Wydawca: Sp. Z.o.o. «Diamont Sp. Z.o.o. «Diamond trading tour», 2016. – S. 72 – 75.

Materials and theses of scientific and practical conferences

12. Yulia Yanisiv. The main principles of modernization of professional training teachers in Poland in the early XXI century / Y. Yanisiv // Scientific research priorities-2017: theoretical and practical value. – Nowy Sacz, 2017. – S. 57 – 58.

13. Yulia Yanisiv. The periodization of the development of higher pedagogical education in Poland in the end of XX-beginning of XXI century / Y. Yanisiv// VI Miedzynarodowej konferencji naukovo-praktycznej: «Osobowosc, Spoleczenstwo, Polityka». – Lublin, 2017. – S. 208 – 211.

14. Yulia Yanisiv. The innovative changes in the content of higher pedagogical education in Poland in the late twentieth century / Y. Yanisiv // WSPÓŁCZESNE TRENDY ROZWOJU EDUKACJI I NAUKI W KONTEKŚCIE INTERDYSCYPLINARNYM Materiały III Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej 29–30 marca 2018 roku. – Częstochowa – Użhorod – Drohobycz, 2018. –S. 397 – 400.

15. Yulia Yanisiv. The essence of the notion «innovative process» in educational research / Y. Yanisiv // Materials of science practical conference «The impact of achievements of psychological and pedagogical Sciences on the development of modern society» (Kharkov, 2018). – Kharkov, 2018. – S. 10 – 14.

ВСТУП

Актуальність теми. Соціально-економічні реформи в Україні, неперервне оновлення і розвиток системи освіти під впливом сучасного науково-технічного прогресу, конкурентне середовище на ринку праці і освітніх послуг актуалізують необхідність інновацій в освіті, які стають життєво важливим елементом, необхідною умовою ефективного навчання і підготовки кадрів.

Особливо важливими стають питання інновацій в педагогічній освіті, адже від нього часто залежить підготовка спеціалістів для інших галузей.

Вітчизняна педагогічна освіта на сучасному етапі потребує оновлення, а тому процеси інновацій потребують значної уваги, починаючи від стадій виникнення новацій до стадії затухання, зміни.

Очевидно, що продуктивним може стати вивчення інноваційних процесів в зарубіжних країнах. Зокрема, вважаємо, що надзвичайно цікавим може стати дослідження означеної проблематики в країні-сусіді – Польщі. Вибір для аналізу інноваційних процесів в освіті саме в цій країні був не випадковим, адже Україна і Польща мають спільне соціалістичне минуле, пройшли шлях постсоціалістичних трансформацій, мають спільні точки дотику а економічні, політичній, соціальній сферах, а відтак зміни, які відбуваються в системах освіти цих країн також часто співрозмірні.

Проте очевидно, що кожна з країн має й свої особливості, які можуть слугувати орієнтиром для іншої країни в процесі реформування важливих сфер життя, в тому числі й освітньої.

Тенденції реформування вищої педагогічної освіти в Україні та за її межами досліджували: Ф. Андрушкевич, А. Василюк, Т. Левовицький, В. Майборода, І. Нестеренко, Л. Пуховська, С. Сапожников, І. Шемпрух та ін. Дослідники, зокрема, ґрунтовно аналізують світовий досвід підготовки педагогічних кадрів, досліджують тенденції і перспективи розвитку педагогічної освіти.

Педагогічна інноватика перебуває в центрі уваги таких науковців, як В. Безпалько, В. Бондар, В. Гузеєв, І. Дичківська, М. Кларін, В. Крайнев, Т. Назарова, Г. Селевко, С. Сисоєва, В. Сластьонін та ін. Вченими, зокрема, розроблено підходи до визначення педагогічних інновацій, закони перебігу інноваційних педагогічних процесів, принципи управління ними, умови ефективності інноваційних педагогічних процесів тощо.

Окремі аспекти розвитку педагогічної освіти у Польщі стали предметом досліджень: Ю. Грищук, С. Когут, А. Мушинського, Р. Мушкети, Е. Нероби, Р. Пасічника, Б. Сітарської та ін. Зокрема, було вивчено специфіку підготовки соціальних педагогів, вчителів фізичного виховного виховання, інженерів-педагогів, вчителів історії, особливості професійної підготовки у центрах неперервної освіти у Польщі тощо.

Натомість проблема впровадження інновацій у процес підготовки педагогічних кадрів у Польщі не отримала належного висвітлення.

Сказане вище спонукало нас до вибору теми дисертаційного дослідження: **«Розвиток інноваційних процесів у вищій педагогічній освіті Польщі (кінець ХХ – початок ХХІ століття)»**.

Означена проблематика актуалізувалася також низкою суперечностей між:

– динамічним розвитком системи вищої педагогічної освіти та недостатньою розробленістю її нормативного та організаційно-методичного забезпечення, що базуються в основному на традиційних засадах;

– необхідністю модернізації системи підготовки майбутніх педагогів та нерозробленістю підходів до її реалізації;

– визнанням необхідності інноваційних змін у процесі підготовки майбутніх педагогів та недостатнім рівнем дослідження зарубіжного досвіду розвитку інноваційних процесів у вищій педагогічній освіті.

Зв'язок роботи з науковими програмами, темами. Дисертаційне дослідження виконувалося відповідно до плану науково-дослідницької

роботи Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка як складова теми наукового дослідження кафедри математики, інформатики та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка «Формування цінностей особистості в європейському освітньому просторі: теорія та практика» (державний реєстраційний номер 0113U001233).

Тема дисертації затверджена на засіданні вченої ради Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 1 від 26 січня 2012 року.) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень в галузі педагогіки і психології (протокол № 4 від 29.04.2014 р.).

Мета дослідження полягає у системному аналізі розвитку інноваційних процесів у вищій педагогічній освіті Польщі в кінці ХХ – на початку ХХІ ст., а також окресленні можливостей творчого використання зарубіжного досвіду у системі вищої педагогічної освіти України.

Задля реалізації названої мети бути визначено такі **завдання дослідження**:

- дослідити ступінь наукової розробки проблеми дослідження;
- охарактеризувати категоріальний апарат дослідження;
- з'ясувати умови системної трансформації вищої педагогічної освіти у Польщі впродовж хронологічних меж дослідження;
- визначити нормативно-правове підґрунтя інноваційних процесів у вищій педагогічній освіті Польщі та на цій основі охарактеризувати інноваційні зміни у змісті підготовки майбутніх педагогів в кінці ХХ – на початку ХХІ століття;
- окреслити перспективи використання позитивного польського досвіду професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах розвитку інноваційних процесів в Україні.

Об'єкт дослідження – вища педагогічна освіта Польщі.

Предмет дослідження – розвиток інноваційних педагогічних процесів у системі підготовки педагогічних кадрів у Польщі (кінець XX – початок XXI ст.).

Теоретичну основу дослідження становлять положення:

– філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай, В. Скотний та ін.);

– порівняльної педагогіки (А. Вихрущ, Б. Вульфсон, А. Джуринський, В. Кемінь, Н. Мукан, Л. Пуховська, М. Чепіль та ін.);

– педагогічної інноватики (В. Безпалько, В. Бондар, В. Гузеєв, І. Дичківська, М. Кларін, В. Крайнев, Т. Назарова, Г. Селевко, С. Сисоєва, В. Сластьонін та ін.);

– теорії систем і системного підходу до педагогічних процесів і явищ (В. Афанасьєв, В. Садовський, А. Пригожин та ін.);

– методологічних підходів до модернізації освіти (В. Андрущенко, М. Євтух, В. Кравець, В. Кремень та ін.);

– концепцій педагогічної освіти (А. Алексюк, В. Ковальчук, В. Лозова, В. Луговий, С. Сапожников, В. Сластьонін та ін.).

Методи дослідження:

– загальнонаукові (*аналіз, синтез, класифікація, узагальнення*) для вивчення зарубіжної та вітчизняної літератури, визначення теоретичних основ дослідження;

– *метод термінологічного аналізу, що дав змогу здійснити характеристику базових понять дослідження;*

– *компаративний, який уможливив порівняння і зіставлення педагогічних явищ;*

– *контекстний* задля формулювання рекомендацій щодо використання польського досвіду з врахуванням нового контексту (вітчизняних реалій), в якому він має знайти застосування.

Джерельна база дослідження. Основою дослідження стали:

– документи міжнародних організацій, які заклали концептуальні, нормативні основи інтеграції в рамках Європейського простору вищої педагогічної освіти Польщі (Ради Європи, Європейського Союзу, ЮНЕСКО та ін.);

– нормативно-правові документи, що стосуються державної політики в галузі вищої педагогічної освіти (Закон від 7 вересня 1991 р. «Про систему освіти» («Ustawa o systemie oświaty»), оновлений Закон від 18 березня 2011 р. «Про вищу освіту» («Prawo o szkolnictwie wyższym»); Розпорядження щодо присвоєння освітньо-кваліфікаційних рівнів випускникам (2011 р.); Розпорядження щодо умов проведення навчання за відповідним напрямом та рівнем підготовки (2011 р.); Розпорядження щодо умов проведення програмної та інституційної оцінки у ВНЗ (2011 р.); Розпорядження, котре стосується Державних рамок кваліфікацій для вищої освіти (2011 р.); Розпорядження, в якому описано взірцеві результати навчання (2011 р.); розпорядження, які стосуються стандартів педагогічної освіти (2003 р., 2004 р., 2007 р., 2012 р.); «Розробка кваліфікацій, компетенцій та Державних рамок кваліфікацій, доступних на ринку праці у Польщі» («Opracowanie bilansu kwalifikacji i kompetencji dostępnych na rynku pracy w Polsce oraz modelu Krajowych Ram Kwalifikacji»); «Державні рамки кваліфікацій у вищій освіті як знаряддя підвищення якості навчання» («Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia»); «Від Європейських до Державних рамок кваліфікацій» («Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji»);

– монографії й наукові збірники вітчизняних та зарубіжних (у тому числі польських) науковців із проблеми дослідження;

– публікації у вітчизняній та зарубіжній науково-педагогічній періодиці («Вища школа», «Освіта», «Вища освіта України», «Офіційний вісник України», «Edukacja», «Kultura i Edukacja», «Nowa Szkoła», «Szkoła

Zawodowa», «Języki obce w szkole podstawowej», «Gimnazium i liceum», «E-mentor», «Dziennik gazeta prawna», «Dziennik Ustaw» та ін.).

Під час стажування в Польщі в приватному університеті автор мала змогу безпосередньо спостерігати за організацією навчально-виховного процесу та наукової роботи в Вища Школа Бізнесу (WyzszaSzkołaBiznesu), 12 – 23 червня, 2017 року Новому Сончі, Польща та зібрати необхідну емпіричну базу, впроваджувати результати дисертаційного дослідження.

Хронологічні межі дослідження охоплюють кінець ХХ – початок ХХІ ст. Нижня межа дослідження збігається із 1989 р. та пов'язана із початком системних суспільних перетворень у Республіці Польща, які ознаменували розвиток демократичного суспільства та ринкової економіки. Це, своєю чергою, актуалізувало проблему професійної підготовки педагогічних кадрів, пошук нових форм, методів, засобів навчання.

Верхня хронологічна межа зумовлена змінами, внесеними до Закону «Про вищу освіту» (2011), які значною мірою вплинули на модернізацію вищої педагогічної освіти.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що вперше:

– здійснено системний аналіз розвитку інноваційних процесів у вищій педагогічній освіті Польщі в кінці ХХ – на початку ХХІ ст.;

– з'ясовано суспільно-політичні, соціально-економічні та культурні умови системної трансформації вищої педагогічної освіти у Республіці Польща;

– визначено інноваційні зміни у змісті вищої педагогічної освіти в Польщі (кінець – початок ХХІ ст.);

– охарактеризовано нормативно-правове підґрунтя інноваційних процесів у вищій педагогічній освіті Республіки Польща;

– окреслено можливості творчого використання зарубіжного досвіду у системі вищої педагогічної освіти України.

– уточнено сутність понять «інновація», «педагогічна інновація», «інноваційна діяльність» та «інноваційний процес»:

– подальшого розвитку набуло уявлення про структуру та функціонування вищої педагогічної освіти Республіки Польща.

Практичне значення отриманих результатів визначається тим, що результати дисертаційного дослідження розширюють уявлення про розвиток інноваційних процесів у вищій педагогічній освіті Польщі та дають змогу вдосконалювати зміст та організацію процесу професійної підготовки майбутніх педагогів в Україні шляхом екстраполяції польського досвіду.

Основні положення, висновки та методичні рекомендації, викладені в дисертаційному дослідженні, використовувалися у процесі підготовки педагогічних кадрів, зокрема при читанні курсів «Педагогіка», «Порівняльна педагогіка», «Педагогічні технології». У дослідженні систематизовано теоретичні положення, які можуть бути використані при укладанні навчальної літератури, розробці робочих навчальних програм з педагогічних дисциплін, для проведення подальшої науково-дослідницької роботи у галузі порівняльної педагогіки. Результати дослідження можуть бути використані у процесі розробки шляхів модернізації педагогічної освіти України в умовах євроінтеграційних процесів.

Основні результати дослідження впроваджено **в педагогічний процес** Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (довідка № 01/13/183/1 від 2.03.2018 р.); Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка № 907 від 23.03. 2018 р.); Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка (довідка № 316 від 20.03.2018 р.); Херсонського державного університету (довідка № 19-31/603 від 10.04 2018 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження обговорювалися на науково-методичних семінарах і засіданнях

кафедри математики, інформатики та методики їх викладання у початковій школі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, а також доповідалися на конференціях різного рангу:

міжнародних – «Модернізація педагогічної освіти як основа інтенсифікації професійної та світоглядно-методологічної підготовки вчителя сучасної школи» (Дрогобич, 2014), «Сучасна початкова освіта: проблеми, теорія та практика» (Дрогобич, 2017), «Scientific Research Priorities-2017: theoretical and practical value» (Nowy Sacz, 2017), «Osobowosc, Spoleczenstwo, Polityka» (Lublin, 2017);

всеукраїнських – «Вища освіта в Україні у контексті глобалізаційних процесів» (Київ, 2013); «Проблеми професійного становлення майбутнього фахівця в умовах інтеграції до європейського освітнього простору» (Кіровоград, 2015); «Вплив досягнень психологічних і педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства» (Харків, 2018); «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку» (Переяслав-Хмельницький, 2018).

Публікації. Основні положення дисертаційного дослідження висвітлено у 15 публікаціях, з яких: 9 статей опубліковано в наукових фахових виданнях України і 2 статті – у зарубіжних періодичних наукових виданнях з напрямку, з якого підготовлено дисертацію.

Структура роботи. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел і 5 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 230 сторінок, основний зміст викладено на 177 сторінках. Список використаних джерел містить 220 позицій, з них 80 – іноземною мовою.

РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Ступінь наукової розробки проблеми дослідження

Аналіз історіографічних матеріалів стосовно розвитку вищої педагогічної освіти Польщі кінця ХХ – початку ХХІ століття підтвердив зацікавленість зазначеною актуальною проблемою багатьох як українських, так і польських науковців. Задля увиразнення стану її дослідженості опрацьовані джерела нами було згруповано **за такими напрямками:**

- дослідження тенденцій реформування сучасної вищої педагогічної освіти Польщі;
- дослідження організаційно-змістових аспектів професійної підготовки майбутніх учителів у сучасних вищих педагогічних закладах Польщі;
- компаративні дослідження розвитку вищої педагогічної освіти Польщі та України означеного періоду;
- праці, присвячені вивченню інноваційних процесів у сучасній педагогічній освіті Польщі.

Охарактеризуємо детальніше кожен із визначених напрямів.

Тенденції реформування сучасної вищої педагогічної освіти Польщі відображені у дисертаційних дослідженнях І. Шемпрух, А. Василюк, Т. Бжезіцький, В. Майбороди, Я. Морітза, І. Нестеренко та ін.

Так, у монографії Томаша Бжезіцького «Система вищої освіти Польщі» [144] висвітлено становлення вищої освіти в Польщі; охарактеризовано основні аспекти вищої освіти за часів I, II та III Речі Посполитої. Проаналізовано стан сучасної вищої школи, а саме проблеми автономії ВНЗ, правові засади діяльності, статuti навчальних закладів різних форм власності, міжнародну співпрацю. У монографії особлива увага приділена реформуванню внутрішнього управління університетів та вищих

шкіл, розкрито функції органів управління (зовнішніх і внутрішніх), дорадчих органів та органів самоуправління.

Іоланта Шемпрух, з'ясовуючи тенденції розвитку педагогічної освіти у Республіці Польща у 1918–1999 рр., виявила еволюційний характер цього процесу, що відбувався під впливом поєднання культурно-національних традицій і складного комплексу суспільно-політичних, соціально-економічних, внутрішніх та зовнішніх чинників [128]. Дослідниця аналізує деякі з них, що можуть бути дотичними до вітчизняної педагогічної освіти: трансформація державного устрою у 90-х роках, розбудова демократичних засад відкритого суспільства, орієнтованого на реалізацію прав і громадянських свобод, на перехід від демократії представництва до демократії участі, від державного централізованого до суспільного ринкового господарства; зміни у сфері суспільної свідомості та суспільних позицій; процеси інтеграції з державними й громадськими структурами Європейського Союзу; підвищення ролі культури та науки у формуванні національної, європейської і глобальної тотожності; впровадження результатів наукових досліджень у практику [84].

Цікавим і оригінальним, на нашу думку, є авторське визначення І. Шемпрух системи педагогічної освіти вчителів – це «...сукупність програм і державних освітніх стандартів для підготовки вчителів; мережа навчально-виховних закладів, у яких здійснюється реалізація цих програм; а також органи управління педагогічною освітою вчителів» [128].

Дослідниця І. Шемпрух характеризує загальні тенденції змін у змісті педагогічної освіти вчителів, зокрема: пропагування найновіших досягнень біологічних, медичних, педагогічних і психологічних наук у сфері знань про людину й особливості її фізичного та психічного розвитку; реалізація в учительській діяльності основ наукової організації праці й управління; доробку кібернетичних наук, технізація та комп'ютеризація освіти; орієнтація на альтернативну гуманістичну педагогіку; перехід від позиції

традиційного консерватизму до творчого пошуку при здобутті знань; відкритість до суспільних змін і освітніх потреб людей; інтеграція педагогічних знань із профілюючими та посилення зв'язку теорії з практикою; підвищення автономності навчальних закладів щодо укладання навчальних планів і програм, відмова від усталених схем в організації підготовки вчителів [128; 84].

Особливості професійно-педагогічної підготовки вчителів у Польщі періоду 1989 – 1997 рр. досліджує й А. Василюк у своїй дисертації, приділяючи велику увагу змісту педагогічної освіти [13].

Розвиток університетської освіти та науки в Польщі (кінець ХХ–початок ХХІ століття) досліджував у своєму дисертаційному дослідженні В. Майборода. На основі цілісного наукового аналізу вченим встановлено, що інтеграція вищої освіти та науки як соціальний феномен включає два умовно визначених і обґрунтованих взаємопов'язаних періоди розвитку університетської освіти і науки Польщі в кінці ХХ – на початку ХХІ століття.

Кожен із двох періодів окреслений об'єктивними соціально-економічними умовами, особливостями розвитку вищої школи як важливого соціального інституту, суб'єктами реалізації її мети й завдань:

«1) 1990–2000 рр. – пошуки нової оптимальної демократичної моделі університетської освіти і науки на засадах ринкової економіки, відповідно до принципів інтеграції, автономізації й масовізації вищої освіти в Польщі;

2) 2000–2010 рр. – інтенсивний розвиток університетської освіти і науки Польщі у добу глобалізації, що ґрунтується на принципах гуманізації й модернізації, відкритості та інтернаціоналізації, інтеграції й диверсифікації, професіоналізації та праксеологізації» [80, с. 6].

Дослідником удосконалено джерелознавче поле аналізованої проблематики через його розширення: до наукового обігу уведено нові документи, категорії й терміни («професорська корпорація», «ліценціат», «матура»), а також історичні факти, що дало змогу поглибити й

конкретизувати відомості про тенденції й закономірності розвитку вищої освіти і науки в Польщі.

Систему професійної підготовки вчителя і шляхи її оптимізації в умовах розвитку сучасної освіти Польщі аналізував Януш Морітз. Суттєвим науковим здобутком його наукового дослідження є обґрунтування доцільності функціонування структурно-змістової моделі підготовки вчителя в умовах реформування освіти, складовими якої науковець визначив нову структуру шкільної освіти, новий термін навчання і навчальні дисципліни, а також двох- і трьохпредметне навчання й оновлену за змістом та функціональними обов'язками Карту вчителя. Крім того, Я. Морітз визначив пріоритетні напрями, форми і зміст організаційно-методичного забезпечення системи професійної підготовки вчителя (кадрове, програмно-методичне, інформаційне, психолого-педагогічне тощо, яке передбачає гармонізацію впливу різних факторів на фахові компетенції вчителя) [89, с. 12].

За Я. Морітзом ефективність праці вчителя визначається передовсім його професійною підготовкою. Її модель запропонована дослідником базується на певних принципах:

- « – урахування багатогранності шляхів оволодіння професією вчителя;
- індивідуалізація особистісного та професійного розвитку шляхом адаптації змісту, методів і засобів навчання;
- наступність у навчанні;
- відмова від зовнішнього управління, утвердження автономії, саморегуляції і самооцінки навчального процесу;
- єдності й доцільності теоретичної і практичної підготовок, наближення навчання до реальної практики;
- наявність мотивації до вчительської роботи;
- спрямованість навчання не лише на професіоналізацію, а й на гармонійний різнобічний розвиток особистості, індивідуальних інтересів та готовності до суспільної роботи» [89, с. 365].

Науковець зазначає, що саме упродовж професійної підготовки майбутні вчителі вчаться пристосовувати до загальнолюдських норм власні поведінку і стиль педагогічної роботи, увиразнюючи останній перед учнями, батьками та соціальним середовищем. Усе це сприяє кращому взаєморозумінню суб'єктів освітнього процесу, демократизації відносин між усіма учасниками шкільного колективу, а також реалізації трьох аспектів навчання: емоційного, пізнавального та практичного, які лише в сукупності забезпечують його успішність. Вчитель у «школі майбутнього», як неодноразово наголошує Я. Морітц, має бути взірцем для наслідування учнями, їхнім порадником, натхненником у різних індивідуальних та суспільних починаннях, сповідувати гуманістичні ідеали й цінності – як традиційні, так і ті, що виникли зовсім недавно на новому етапі суспільного розвитку, включаючи демократизацію всіх процесів у країні [89, с. 365].

Значний інтерес для нас становить розвідка польської дослідниці Є. Вишневської «Підготовка вчителів у Польщі у світлі чинних правничих норм і вимог сучасного ринку праці» (2012) [219], в якій авторка акцентує, що якість освіти має базуватися на ефективній та гнучкій підготовці освіченої, мобільної і творчої учнівської молоді, яку може забезпечити лише високоморальний та високваліфікований педагог в умовах сучасних освітніх реформ.

Аналізуючи моделі та критерії підготовки вчителів у Польщі, Є. Вишневська велику увагу приділяє останній версії освітнього стандарту, затвердженій 17 січня 2012 року. На думку дослідниці, вдосконалення польського стандарту педагогічної освіти, а також розроблення та впровадження механізмів порівняння вітчизняного і європейського зразків викликані необхідністю досягнення і підтримання навчальними закладами високого рівня освіти.

У статті «Реформа вищої освіти в Польщі» (2011) Є. Стадний виокремлює етапи зазначеного реформування [119, с. 109], а також описує

новий закон «Про вищу освіту» за 2011 рік. Науковець окреслює позитивні моменти польських освітніх трансформацій, уможлиблюючи їх творче застосування в українському законодавстві.

Модернізацію змісту вищої педагогічної освіти в Польщі за умов європейської інтеграції висвітлює І. Нестеренко. Дослідниця визначила основні тенденції такого оновлення: європеїзація, полікультурність, інтернаціоналізація, інтердисциплінарність, гнучкість, ІКТ-зація, налагодження більш тісного зв'язку між змістом педагогічної та шкільної освіти, між теоретичною і практичною підготовкою, а також результатотричний характер змін в освіті [97, с. 12]

Авторкою запропоновано організаційні та процесуальні характеристики модернізації змісту вищої педагогічної освіти в Польщі. Увиразнено особливості оновлених навчальних програм на основі функціонування т. зв. Польської рамки кваліфікацій і модернізованого Стандарту вищої педагогічної освіти. І. Нестеренко описує нову концепцію польської вищої педагогічної освіти, структура якої включає п'ять етапів: визначення, планування й узаконення освітніх вимог, проектування, імплементація, тестування й оцінювання.

І. Нестеренко розтлумачує застосування т. зв. матричного підходу до укладання навчальних програм на основі модернізованого стандарту, що охоплює: матрицю перевірки формулювання результатів навчання і матрицю компетенцій. Дослідниця систематизує рекомендації польських освітян щодо формулювання результатів навчання для навчального плану та для кожного предмета.

Як зазначає дослідниця, за умов модернізації змісту педагогічної освіти у Польщі відбулися зміни у логіці вибору навчальних форм і методів: максимально доцільними постали заняття у малих групах (семінари, проекти) замість лекцій для великих потоків студентів; акценти змістилися на оволодіння студентами практичними навичками; на проблемно-проектно-

орієнтоване навчання з використанням найсучасніших інтернет-технологій та засобів [97, с. 180]

Проблеми реформування вищої освіти Польщі розглянуті і в колективній монографії «Вища школа Польщі: структура, право, організація» під загальною редакцією Станіслава Вальтося та Анджея Розміса [211]. Вони переконливо доводять, що трансформаційні процеси сучасної системи освіти – це не часткові зміни кількісного характеру, а глибокі якісні перетворення в самій ідеї формування особистості, яка визначається суспільними та цивілізаційними процесами, що мають місце в Польщі, Європі та й в усьому світі. Велике значення при цьому автори надають реформуванню саме вищої педагогічної освіти, наголошуючи на тому, що саме педагоги «...опікуються входженням молодого покоління в суспільство, піднесенням якості людського життя щоразу на вищий гуманітарний рівень, поверненням людини обличчям до гідних та ціннісних ініціатив і ці проблеми освітньої сфери можуть, без сумніву, вирішуватися лише фахівцями високого професійного рівня» [211, с. 25].

Грунтовним дослідженням питань окресленого напрямку, що стосуються тенденцій реформування сучасної вищої педагогічної освіти Польщі є монографія Є. Тіма «Вища освіта. Виклики XXI століття» [214]. У ній охарактеризовано трансформації освіти в Польщі та визначено фактори, які впливають на цей процес:

- закони «Про вищу освіту», а також підзаконні акти, які надали вищим навчальним закладам значну автономію;
- зняття кількісних обмежень прийому;
- уведення фондового регулювання для державних вищих навчальних закладів;
- створення можливостей для відкриття нових навчальних закладів;
- уведення двох рівнів вищої освіти: ліценціат (перший рівень) і магістратура (другий рівень);

– уведення критеріїв, яким повинні відповідати вищі навчальні заклади, для того, щоб мати право видавати відповідні дипломи, тощо [214, с. 163].

Щодо досліджень, у яких розкриваються питання **організаційно-змістових аспектів професійної підготовки майбутніх учителів у сучасних вищих педагогічних закладах Польщі**, то серед них важливим є дослідження Я. Бельського, який визначив теоретичні та методичні засади підвищення ефективності педагогічної діяльності вчителя фізичного виховання стосовно вимог освітніх реформ у Польщі. Науковець обґрунтував критерії оцінювання провідних педагогічних умінь, які детермінують «правильність» фахових дій творчих педагогів, а також виявив ступінь їх впливу на результативність праці вчителя фізичного виховання [8]. Крім того, Я. Бельський допускає вірогідність взаємозв'язку між окремими групами чинників (диспозиційними, інструментальними, ситуаційними) та наявними педагогічними вміннями вчителів, котрі працюють як творчо, так і посередньо. Дослідником розроблено праксеологічну модель фахової діяльності вчителя фізичного виховання, здатного ефективно працювати в сучасних умовах реформування системи шкільної освіти у Польщі.

Проблемою підготовки вчителів фізичного виховання у Польщі займався також Р. Мушкета, який, у свою чергу, конкретизував та обґрунтував теоретико-методичні основи модернізації технології оцінювання навчальних досягнень учнів у професійній діяльності вчителя фізичного виховання, а також у системі його підготовки. На основі аналізу стану підготовки вчителя фізичного виховання, причин і перспектив розвитку його контрольно-оцінних дій, а також конкретизації емпіричних і дидактико-психологічних чинників науковцем модернізовано систему оцінювання знань, умінь та навичок учнів із фізичного виховання. Р. Мушкетом визначено межі і багатоаспектність змінних, факторів і компонентів цього процесу, а також розроблено його концепцію й технологію у контексті дидактичного виміру (взаємодія системного, праксеологічного,

аксіологічного, компетентнісного, суб'єктного, особистісно орієнтованого підходів; індивідуалізація оцінювання суб'єктів освітнього процесу). Нагадаємо, до речі, що предметом оцінювання у фізичному вихованні є всі соматичні, структурні, фізіологічні, біомеханічні параметри учня, його моторні здібності та рухові вміння, а також знання про фізичну культуру. Згадуваний дидактичний критерій оцінювання у фізичному вихованні охоплює складники кількісні (фізична вправність, фізичний розвиток, стан здоров'я) та якісні (рухові, організаційні, утилітарні вміння та знання, доповнені додатковою інформацією щодо світогляду й інтересів учня). Як наголошує Р. Мушкета, важливою умовою високих досягнень учня є його ознайомлення з плануванням, організацією та аналізом власної навчальної діяльності [94, с. 10].

Зі свого боку, Р. Мушкета розробив власну систему підготовки вчителів фізичного виховання до оцінювання навчальних досягнень учнів, яка передбачає теоретичне й технологічне ознайомлення з ним, самооцінку власної діяльності, а також здатність до неперервного професійного особистісного саморозвитку.

Додамо, що педагогічна система підготовки охоплює навчання майбутніх фахівців у вищій педагогічній школі, підвищення кваліфікації, методичну роботу вчителів, їхні самоосвіту і самовдосконалення та реалізовує загальні (навчальна, розвивальна, виховна, діагностична) і специфічні (технологічна, дослідницька, прогностична) функції [94, с. 15].

Ще одним науковцем, коло наукових інтересів якого пов'язане з досліджуваною нами проблематикою є польська дослідниця Б. Сітарська. Вона розробила стратегію підготовки та вдосконалення вчителів, яка включає два досліджувані процеси:

- формулювання завдань викладачами вищої школи для студентів;
- прийняття дидактичних завдань студентами та викладачами.

Нею зокрема проаналізовано й інтерпретовано статистично й евристично (кількісно та якісно) «світ» учителів та «світ» студентів. Одна з моделей підготовки вчителів включає їх заняття з психолого-педагогічних навчальних предметів, вдосконалення на заняттях відповідних дидактичних завдань тощо [117, с. 10].

Особливо уважно Б. Сітарська відстежує два досліджувані процеси:

- 1) формування дидактичних завдань викладачами педагогічних ВНЗ для студентів;
- 2) сприйняття останніми зазначених завдань.

Оригінальним, на нашу думку, є обґрунтований авторкою холістичний творчо-активний підхід до навчання в вищих педагогічних навчальних закладах шляхом інтеграції психолого-педагогічного змісту різнотипових дидактичних завдань, запропонованих респондентам.

У результаті аналізу таких завдань Б. Сітарська визначила й інтерпретувала всі елементи процесів підготовки й удосконалення вчителів у вищих педагогічних навчальних закладах, особливо акцентуючи на проблемних навчальних методах, а також на колективних формах діяльності. Дослідницею підтверджено позитивний вплив розв'язання дидактичних завдань на формування та розвиток освітніх компетенцій майбутніх учителів.

До речі, Б. Сітарська наголошує, що згадані дидактичні завдання природно видозмінюються у фахові, оскільки готують студентів до виконання своєї професійної ролі, навчають їх в ігровій формі відповідно реагувати на різноманітні та оригінальні дидактично-виховні ситуації, правильно інтерпретувати їх, а також збагачують їхню систему цінностей. Підготовка та вдосконалення вчителів шляхом виконання дидактичних завдань має різнобічний характер, позаяк уможливорює усвідомлення змісту та пошуки розв'язків багатьох проблем професійної діяльності. Звідси закономірний висновок: від якості дидактичних завдань з педагогіки

залежить якість підготовки вчителів у вищих педагогічних навчальних закладах [117, с. 6].

Організаційно-педагогічні умови професійного навчання у центрах неперервної освіти Польщі стали предметом дослідження А. Мушинського. Зокрема ним обґрунтовано принципи підбору і підготовки педагогічних кадрів і керівників для недержавних центрів неперервної освіти. Дослідником визначено низку чинників підвищення ефективності освітнього процесу у таких центрах, а саме:

- варіативність та інтегрованість змісту навчання, що уможливорює оволодіння кількома спорідненими професіями відповідно до потреб сучасного виробництва;

- застосування нетрадиційних форм навчання з урахуванням базової спеціальності слухача;

- прикладна спрямованість підготовки і професійного вдосконалення працівників;

- використання сучасних технологій управління;

- організаційно-правове врегулювання функціонування центрів неперервної освіти;

- моніторинг ринку праці регіону та визначення перспектив його розвитку [93, с. 9].

На основі комплексного аналізу проблеми дослідження А. Мушинським уточнено сутність поняття «професійний розвиток», виявлено та обґрунтовано його фази відповідно до сучасних реформ системи неперервної освіти дорослих Польщі та Європи.

Уже згадувана нами раніше дослідниця Є. Нероба, аналізуючи особливості професійної підготовки інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі, зауважує, що у цій країні щодо працівників, які викладають у професійному навчальному закладі, вживають два терміни – «викладач професійної освіти» й «інженер із педагогічною підготовкою»,

тотожні поняттю «інженер-педагог» в Україні. До речі, фах інженера-педагога здобувають і ті студенти, яким після завершення вищого технічного навчального закладу присвоюють ступінь магістра-інженера, і випускники педагогічних курсів у вищих технічних навчальних закладах Польщі, яким факультативна освіта надає педагогічні кваліфікації та викладацькі компетенції. Термін «професійна підготовка» розглядається Є. Неробою як організований процес, спрямований на оволодіння певною професією. У Польщі професійне навчання майбутніх інженерів-педагогів охоплює спеціальну і психолого-педагогічну підготовку. Водночас дослідницею проаналізовано сучасні світові парадигми педагогічної освіти:

- концепцію навчання «через практику» (Д. Фіш);
- концепцію гуманістичної педагогічної освіти (А. Комбс);
- програму рефлексивної практики (Д. Шон);
- модель модульного навчання (А. Пірсон, Х. Квятковська) [96].

У всіх цих перелічених концепціях професійна праця сучасного вчителя розглядається як така, що виходить за межі традиційної трансляції знань, як різновид дослідницької діяльності, спрямованої на створення нових освітніх теорій, методів, неперервний особистісний розвиток і саморозвиток. На жаль, більшість означених педагогічних парадигм є своєрідним «продовженням» колишніх освітніх доктрин (рефлексивної практики Дьюї, гуманістичної педагогіки Шпрангера, моделі вчителя-дослідника епохи емпіризму).

У дисертаційному дослідженні «Професійна підготовка вчителів англійської мови в Польщі» (2011) [30]. С. Деркач на основі аналізу стандарту, напрямів та змісту навчання майбутніх учителів англійської мови визначає особливості реформування їх професійної підготовки у польських ВНЗ різного рівня акредитації.

Цілісний історико-педагогічний аналіз становлення та розвитку соціокультурної компетентності польського вчителя іноземної мови у вищих

навчальних закладах кінця XX – початку XXI століття пропонує Л. Смірнова у своїй кандидатській дисертації “Соціокультурна компетентність у структурі підготовки учителів іноземної мови в Польщі” (2010) [118].

Польський науковець Т. Левовицький у роботі «Навчання вчителів – типові концепції, реалізовані моделі, прогнозовані зміни» (1994) професійну підготовку вчителів розглядає у контексті розвитку та становлення педевтології – субдисципліни, що вивчає проблеми підготовки до професії та виконання функцій учительської професії [181]. Науковець зауважує, що найважливішим завданням професійної підготовки майбутнього вчителя студентів у сучасному вищому навчальному закладі є формування достатнього рівня його професійної компетенції (йдеться про т. зв. компетентнісний підхід). Дослідник виокремив такі важливі складники підготовки вчителів, як реалізація гуманістичних універсальних цінностей та загальнолюдських норм суспільного життя, навчання мистецтва спілкування задля досягнення майбутніми вчителями щирих та товариських відносин із молоддю та професійним оточенням, готовність до відвертого діалогу й відповідальності.

Зазначимо, що педагогічну підготовку Т. Левовицький трактує через зміст наведених далі п’яти концепцій:

I) загальноосвітньої, що передбачає забезпечення вчителів максимально різнобічними загальними знаннями. Згідно з поглядами її прихильників, педагог має бути ерудитом, людиною з повною загальною освітою. Зміст цієї концепції ототожнюють із положеннями енциклопедичної освіти щодо необхідності набуття універсальних знань і провідної ролі вчителя як першочергового їх джерела;

II) спеціального навчання (оволодіння знаннями з певної навчальної дисципліни: математики, фізики, польської філології тощо);

III) пріоритетності методичної підготовки, вмінь вільно використовувати навчальні технології і методи на практиці, що необхідно для щоденної успішної професійної діяльності;

IV) персоналістичної орієнтованої на індивідуальний розвиток особистості майбутнього вчителя, на створення умов для формування необхідних рис характеру;

V) проблемної, або прогресивної, згідно з якою вчителів слід опанувати найраціональнішими способами спостереження, визначення та врегулювання різноманітних життєвих проблем, у тому числі й освітніх. У сучасних умовах, які постійно і швидко змінюються, трансформуються й знання, а численні проблемні ситуації не повинні спричиняти безпорадності вчителя [75, с. 12 – 13].

Ефективна підготовка вчителів, на думку Т. Левовицького, має передбачати оволодіння ними такими знаннями, вміннями і навичками, які б уможливили роботу з іншої професії (а, можливо, навіть кількох). Адже сучасний вчитель має бути не тільки високваліфікованим фахівцем з обраної спеціальності, а й водночас виконувати свої виховні, опікунські, консультативні, діагностичні й терапевтичні функції. Педагогічно-психологічну підготовку необхідно трактувати не як додаток чи другорядний аспект навчання, а як важливу сферу освіти, що дає змогу реалізувати високе покликання вчителя. У цьому розумінні підготовка освітян має обов'язково включати опанування знань із певного навчального предмету (-ів), що визначає його спеціалізацію, плюс набуття загально методичних умінь та навичок, необхідних для ефективного викладання цього предмету(-ів) [183].

Серед **компаративних досліджень** особливо цінною в контексті розглядуваної нами проблематики вважаємо докторську дисертацію Ф. Андрушкевича, в якій на основі аналізу сучасних систем освіти України та Польщі виокремлено концептуальні принципи їх реформування, а також обумовлено напрями українсько-польського співробітництва щодо

впровадження освітніх інновацій. Автор наголошує, що «... академічне співробітництво між Польщею та Україною набуває особливого значення у сучасних умовах, оскільки реформування польської системи освіти розпочалося значно раніше, має системний і завершений характер, і, беручи до уваги першопочаткову схожість систем освіти і науки двох держав, воно може слугувати орієнтиром для завершення Болонського процесу в Україні» [3, с. 8]. На думку Ф. Андрушкевича, необхідність освітніх реформ у цих двох сусідніх країнах пов'язана з їх вступом до Болонського процесу. Дослідник перелічує найважливіші з них, які потребують термінового розв'язання, а саме:

- стандартизація напрямів навчання, що включає їх загальну характеристику;
- збереження 5-річної системи вищої освіти на всіх напрямках підготовки, крім: права, медицини, стоматології, фармацевтики, психології;
- запровадження другого рівня освіти для тих напрямів, які недоцільно обмежувати лише першим кваліфікаційним рівнем;
- забезпечення наступності між I і II рівнями вищої освіти, які мають бути цілісними окремими самостійними циклами;
- необхідність уточнення змісту навчання на II рівні з огляду на можливість зміни напрямку освіти після завершення навчання на I рівні;
- професіоналізація освіти [3, с. 348].

У дисертації акцентується на важливості співробітництва між українськими та польськими вищими навчальними закладами, які в умовах сучасних освітніх реформ стають усе більш автономними. Як слушно зазначає Ф. Андрушкевич, «...академічна мобільність, спільні проекти, науково-педагогічні дослідження, інноваційні розробки є більш важливим показником розвитку української і польської освітніх систем, ніж формальні документи і міждержавні домовленості» [Там само, с. 330].

Компаративним методом дослідження послуговувалася у своїй монографії й І. Ковчина, котра узагальнюючи результати педагогічних інновацій у Республіці Польща, констатує, що освіта тут стала єдиною, гнучкою, доступною, різноманітною, багатoproфільною і безперервною, спрямованою на різнобічний розвиток людини. Дослідниця відстежила численні наслідки кардинальних реформ у польській освіті:

1) сформовано організаційні та функціональні орієнтири діяльності початкової й загальної середньої школи; визначено стратегічні цілі, критерії і зміст перебудови шкільництва;

2) окреслено нову структуру шкільної освіти, її напрями з різними рівнями підпорядкування;

3) з'ясовано загальні методологічні і педагогічні основи навчальних планів та програм для учнів різних класів з огляду на їхні здібності, потреби й інтереси;

4) спрогнозовано оптимальні педагогічні умови (шляхи, форми, методи і засоби) для розвитку й самореалізації особистості учня;

5) створено умови для раціональної і творчої діяльності вчителів у різнотипних закладах освіти;

6) поглиблено децентралізацію адміністрування в управлінні шкільною освітою [56].

Порівняльний аналіз професійної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах освіти України і Польщі здійснила С. Когут. У дисертаційному дослідженні вона висвітлює еволюцію фахової підготовки соціального педагога в обох державах, обґрунтовує її періодизацію, вказує на спільні й відмінні ознаки у цій сфері в умовах двох країн. У цьому контексті С. Когут особливо акцентує на відсутності в їхніх освітніх системах ланки допрофесійної підготовки до соціально-педагогічної діяльності, що, на її думку «... суперечить формуванню цілісної педагогічної системи і не відповідає світовій практиці підготовки соціально-педагогічних

фахівців» [57, с. 10]. Також значне місце у роботі С. Когут відведено характеристиці зародження й формування наукової школи соціальної педагогіки в Україні та Польщі.

Окрім розглянутих компаративних досліджень, порівняльний аспект розвитку вищої педагогічної освіти Польщі й України в межах об'єкту їхніх дисертаційних досліджень присутній у працях В. Пасічника, У. Новацької, Г. Ніколаї, Є. Нероби, К. Біницької, О. Кучая.

Розвиток вищих педагогічних шкіл у Республіці Польща (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) став предметом дисертаційного дослідження К. Біницької. У ньому виокремлено основні тенденції розвитку вищих педагогічних шкіл Республіки Польща в означений період, а саме:

«– розширення мережі вищих педагогічних шкіл; зміни у змісті професійної підготовки майбутніх учителів;

– зростання контингенту студентів;

– проведення наукових досліджень у галузі освіти на базі вищих педагогічних шкіл та перетворення цих закладів на потужні науково-освітні осередки;

– отримання автономії у питаннях визначення напрямів підготовки фахівців та навчальних програм, фінансово-господарської діяльності;

– реорганізація вищих педагогічних шкіл в академії й університети» [9, с. 12].

Дослідниця також визначила й обґрунтувала періодизацію розвитку вищих педагогічних шкіл Республіки Польща; проаналізувала зміни у їхній діяльності, організаційній структурі, змісті професійної підготовки вчителів упродовж кожного історичного періоду. На основі цього К. Біницькою увиразнено наскрізні тенденції функціонування цих польських освітніх закладів, а саме:

«– розширення мережі вищих педагогічних шкіл (про що вже ішлося);

- зміни змісту професійної підготовки вчителів у вищих педагогічних школах упродовж кожного етапу;
- уніфікація термінів навчання; періодичне оновлення навчальних планів із метою наповнення їх соціально-політичними дисциплінами;
- упорядкування навчального навантаження студентів;
- посилення методичної і науково-дослідницької роботи;
- запровадження та розвиток багатоступеневої системи здобуття вищої освіти;
- реорганізація вищих педагогічних шкіл;
- постійне вдосконалення матеріально-технічної бази» [9, с. 183].

У результаті проведеного К. Біницькою порівняльного аналізу діяльності сучасних вищих педагогічних навчальних закладів Республіки Польща та України нею виокремлено певні ознаки функціонування цих закладів: спільні (складний історичний шлях розвитку й реорганізації; перехід до багатоступеневості у підготовці кадрів із вищою освітою; форми підготовки студентів; зміни у змісті професійної підготовки майбутніх учителів відповідно до сучасних суспільних вимог; активізація наукових досліджень та підвищення фахового потенціалу викладачів; використання однакових джерел фінансування вищих педагогічних навчальних закладів; їх міжнародна співпраця, інтеграція навчально-методичних та науково-освітніх проектів із країнами Європейського Союзу і світу; поширення інноваційних навчальних технологій та засобів; підготовка висококваліфікованих спеціалістів, затребуваних на ринках праці (не тільки вітчизняному, а й світовому) та відмінні (неоднакові організаційні структури і структурні підрозділи; напрями та спеціальності фахової підготовки; освітньо-кваліфікаційні рівні вищої освіти; рівень автономії стосовно визначення напрямів підготовки фахівців та навчальних програм, фінансово-господарської діяльності; підходи до організації навчального процесу на заочній формі підготовки; різні календарні дати початку і закінчення

навчального року, терміни прийому документів абітурієнтів для вступу до вищих навчальних закладів тощо) [9, с. 184].

Об'єктом дослідження В.Р. Пасічника є система підготовки вчителя історії у Польщі (80 – 90-ті роки ХХ століття). Науковець визначив основні тенденції розвитку професійно-педагогічної підготовки вчителів історії у вищих навчальних закладах Польщі наприкінці ХХ століття, простежив еволюцію її змісту, форм, методів і засобів реалізації. Він зокрема зауважує: «...у процесі дидактичної підготовки студентів у 90-х роках, на відміну від попередніх років, значно посилено увагу до формування в них таких вмінь, як здатність опрацювання авторських програм з історії для різних класів школи; врахування конкретних умов (матеріальна база, регіональні, демографічні особливості та ін.) в організації навчально-виховного процесу в школі; вибору найбільш оптимальних методів навчання учнів, а також вироблення самооцінки їх ефективності» [104, с. 4].

Поряд із суттєвими досягненнями у професійній підготовці вчителя історії у Польщі В. Пасічником виявлено ряд негативних тенденцій, серед яких він виокремлює:

«– скорочення навчальних годин на вивчення історії в школі та інших навчальних закладах середньої освіти (гімназіях, ліцєях, професійних школах та ін.);

– безробіття серед учителів у всіх регіонах країни;

– обмеження коштів на наукові дослідження в університетах та педагогічних інститутах, що спричинено зовнішніми і внутрішніми чинниками сучасного соціально-економічного розвитку Польщі;

– некритичне ставлення до європейських педагогічних теорій та концепцій, які часто застосовуються без урахування політичних, економічних, науково-методичних та інших умов, а також певне нехтування багатим доробком української та російської педагогіки» [104, с. 8].

Порівнюючи специфіку фахової підготовки вчителів історії у вищих навчальних закладах Польщі й України, В. Пасічник доходить висновку: «...Позитивним для вищих навчальних закладів України є запозичення досвіду застосування проблемних лекцій та проведення конверсаторійних занять; надання студентам можливості у виборі монографічних курсів; використання регіональної тематики у вивченні історичних дисциплін; упровадження інтенсивних методів навчання студентів (мікронавчання, дидактичні ігри, «мозкова атака» тощо); широке використання у навчальному процесі технічних засобів та комп'ютерної техніки» [104, с. 9].

Організаційно-змістові засади проведення педагогічних практик у вищих педагогічних закладах освіти Республіки Польща висвітлює у своїй дисертації польська дослідниця У. Новацька. Вона обґрунтовує необхідність проведення загальнопедагогічної безперервної практики на математично-природничому відділі вищих педагогічних закладів освіти. Крім того, дослідниця пропонує системну модель організації педагогічних практик студентів цього відділу, увиразнює її структурні елементи, а також критерії ефективності практичної підготовки майбутніх учителів [100, с. 8].

Порівняльний аналіз практичної підготовки майбутніх вчителів у Польщі та Україні, здійснений У. Новацькою, дав підстави для висновку, що в Україні більше акцентують на пізнавальному аспекті педагогічної практики шляхом уведення до неї дослідницьких завдань, застосування набутих майбутнім фахівцем теоретичних знань у практичній діяльності. Польські освітяни зорієнтовані передовсім на дидактичний аспект педагогічних практик, який сприяє набуттю студентами основних професійних навиків. У. Новацька констатує недостатній рівень наукової розробки проблем практичної підготовки майбутніх педагогів – як в Україні, так і в Польщі [100, с. 18].

У порівняльному контексті дослідила проблеми музично-педагогічної підготовки вчителів Г. Ніколаї. Дослідницею представлено цілісну картину

становлення і розвитку у Польщі у ХХ столітті музично-педагогічної освіти у тисячолітньому часовому вимірі, передумовами якої визначено фахову діяльність у царині загальної й академічної підготовки вчителів, апогеєм – виокремлення у самостійну освітню галузь, а, перспективою – перетворення на компонент мистецької освіти [98]. Г. Ніколаї запропонувала таку класифікацію історичних етапів розвитку музично-педагогічної освіти в Польщі:

- «– конфесійно-музичний (966 – 1772);
- деуніфікаційно-освітній (1773 – 1917);
- об'єднувально-пошуковий (1918 – 1939);
- змістово-організаційний (1945 – 1988);
- євроінтеграційний (починаючи з 1989 року)» [98, с. 14].

Як бачимо, визначені періоди обумовлені суттєвими змінами державно-політичного устрою в країні та кардинальними перетвореннями у структурі та змісті освіти.

Також вченою увиразнено дві найпоширеніші моделі підготовки вчителів музики (автономна й інтегративна), що функціонують в окремих європейських країнах залежно від притаманної для них специфіки педагогічної освіти, а також від рівня інтеграції її загальної та професійної музичної компонент; виявлено новітні тенденції розвитку музично-педагогічної освіти у контексті євроінтеграції й мистецької освіти (стандартизація програмного змісту на основі компетентнісного підходу; розвиток в умовах неперервної освіти, освіти дорослих та полікультурної музичної педагогіки; підсилення міждисциплінарних зв'язків між мистецькими предметами; інтернаціоналізація наукового простору, яка приводить до активізації компаративістських розвідок, розроблення міжнародних освітніх та дослідницьких проектів і значного збільшення кількості міжнародних конференцій та симпозіумів; підсилення уваги до формування музично-терапевтичних і соціально-реабілітаційних компетенцій

майбутніх учителів музики; комп'ютеризація та впровадження мультимедійних технологій у їх підготовку) [98, с. 27].

Крім того, у дисертаційному дослідженні Г. Ніколаї охарактеризовано відмінності музично-педагогічної освіти від професійно-музичної; розкрито параметри стандартизації музично-педагогічної освіти в Польщі; проаналізовано концепцію т.зв. двопредметної підготовки вчителя музики; висвітлено теоретичні підходи до мистецької освіти дорослих у структурі університетів третього віку; та концепцію ритміки Е. Жак-Далькроза [Там само, с. 10].

Професійну підготовку інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі відстежувала Є. Нероба, котра виявила соціально-економічні чинники модернізації цього процесу та обґрунтувала його прогностичні напрями. Вчена здійснила комплексний історико-педагогічний аналіз розвитку системи професійної підготовки інженерів-педагогів у Польщі, довела необхідність змін у її психолого-педагогічній складовій, запропонувала доцільні форми реалізації цих змін як під час студій у вищих технічних навчальних закладах, так і упродовж підвищення кваліфікації [96].

Вивчення Є. Неробою спільного і відмінного у професійній підготовці інженерів-педагогів у Польщі і в Україні уможливорює творче взаємовигідне використання її досвіду теоретиками і практиками освіти обох країн. Скажімо, для польських педагогів значний інтерес становлять наслідки реформування української системи підготовки педагогічних кадрів для потреб професійної освіти. Дослідницею з'ясовано, що вищі навчальні заклади України здійснюють підготовку майбутніх інженерів-педагогів більш оптимально. Це пояснюється специфікою вітчизняної освіти, оскільки в Україні:

– вищі навчальні заклади реалізують модель інтегрованого навчання майбутніх інженерно-педагогічних кадрів;

– діє реформована, багаторівнева, багатопрофільна система педагогічної підготовки для потреб професійно-технічної освіти;

– навчальні плани включають багато психолого-педагогічних дисциплін;

– здійснюється акредитація вищих технічних навчальних закладів, що спонукає проводити науково обґрунтований відбір кандидатів для здобуття інженерно-педагогічної освіти [96, с. 17].

Докторська дисертація О. Кучая присвячена цілісному аналізу теоретичних і методичних засад підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій у вищих навчальних закладах Польщі. Автор також використав компаративний метод при дослідженні специфіки перебігу аналізованого процесу в умовах польської й української освіти.

На підставі скрупульозного дослідження навчальних планів і програм вищих педагогічних навчальних закладів Польщі (Академії спеціальної педагогіки імені М. Гжегожевської та Варшавського, Вроцлавського, Зеленогурського університетів) науковець дійшов до закономірного висновку: «У навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів України необхідно упроваджувати такі прогресивні ідеї польського досвіду, як отримання майбутніми вчителями початкових класів фундаментальних знань; підготовка вчителя-дослідника; введення до навчальних планів вищих педагогічних навчальних закладів дисципліни «Вступ до педевтології»; використання при вивченні певних тем відповідних активних та інтерактивних методів верифікації (дискусія, мультимедійна презентація, портфоліо, мозковий штурм, методи самостійного здобуття знань, проекти, робота з підручником); розроблення концептуальних положень використання сучасних медіатехнологій у навчально-виховному процесі середньої і вищої школи України» [72, с. 384].

Із метою подальшого з'ясування ступеня наукової розробки проблеми нашої дисертаційної роботи переходимо до характеристики останнього аспекта використаної літератури, який розкриває інноваційні процеси в освіті.

Зокрема, модернізаційні процеси в педагогічній освіті Західної Європи розглядіє Н. Махиня. Як зазначає дослідниця, авторитетна комісія європейських експертів розробила стандарти якості педагогічної освіти. До них належать:

- кваліфікаційна характеристика професорсько-викладацького складу;
- компоненти навчального плану;
- інтеграція наукової діяльності у процес навчання;
- зв'язок зі школою;
- ступінь інтернаціоналізації (урахування європейських масштабів, співпраця з іншими навчальними закладами) [81, с. 38 – 40].

У сучасних умовах загальноєвропейська педагогічна освіта характеризується такими тенденціями:

- 1) прагнення відповідати запитам сучасного суспільства, зважаючи на інтеграційні процеси в Європі;
- 2) урахування потреб ринку праці;
- 3) високий рівень автономності;
- 4) спадкоємність між фазами підготовки педагогів у різних ВНЗ;
- 5) розвиток методологічної бази педагогічної освіти задля пошуку перспектив розвитку [81, с. 38 – 40].

Численні дослідження в галузі модернізації педагогічної освіти країн Європейського Союзу, аналіз основних положень освітніх загальноєвропейських документів дали змогу науковцям увиразнити її провідні напрями: – обов'язкова зовнішня оцінка начальних результатів (розробка стандартів змісту освіти і якості знань) у закладах педагогічної освіти;

– встановлення контролю за діяльністю закладів педагогічної освіти з боку державної влади;

– надання належної підтримки закладам педагогічної освіти та школам у їх діяльності;

– забезпечення участі усіх зацікавлених сторін у реформуванні педагогічної освіти та оцінці ефективності запроваджуваних змін [88, с. 191].

Як констатує Н. Махиня, єдиної думки щодо методів установалення необхідного балансу між педагогічною наукою та практичною діяльністю сьогодні немає. Дослідниця, аналізуючи погляди відомих німецьких дослідників У. Вишкон та Г. Мехнерт, виокремлює основні проблеми академічної підготовки вчителів у відповідних ВНЗ, а саме:

– низька професійна спрямованість у першій фазі навчання;

– відсутність розуміння різниці між поняттями «наукова дисципліна» та «дисципліна навчальна»;

– недостатність зв'язків між елементами навчання «теорія – практика» і фаховою орієнтованістю навчального процесу;

– слабкість зв'язків між навчанням в університеті, референдаріатом (практичною фазою педагогічної підготовки) та системою підвищення кваліфікації вчителів;

– неналежний рівень наукової роботи в аспектах навчальної діяльності;

– недооцінювання ролі особистісного розвитку майбутніх учителів у педагогічній освіті [82].

Уже згадувана Н. Махиня, зважаючи на глобалізаційні аспекти і спираючись на праці й публікації Німецького педагогічного товариства, дослідження Г. Мехнерт і У. Вишкон, так визначає можливі інноваційні вирішення університетської педагогічної освіти:

а) встановлення змістової і структурної єдності у педагогічній освіті (реінтеграція референдаріату в університетський курс освіти; залучення

регіональних інститутів, що курують проходження навчальної практики, до структури ВНЗ; організація дослідницьких лабораторій тощо);

б) поступове налагодження зв'язків «теорія – практика» шляхом участі у проєктах, навчальній шкільній практиці, лабораторіях. Можливі види діяльності: метод проєктів; практична педагогічна діяльність із наступним теоретичним аналізом; студентська дослідницька діяльність; спільні дослідницькі проєкти «ВНЗ – семінар референдаріату»;

в) розвиток педагогічної сенсibiliзації (підвищення чутливості, інтуїції) та соціальної активності. Студентів необхідно ознайомити з різноманітними педагогічними парадигмами та їх практичним застосуванням під час конкретних професійних дій, що сприяє підвищенню педагогічної відповідальності;

г) мотивування до особистісного розвитку та заохочення до створення власної педагогічної концепції. Потрібно всіляко підтримувати і стимулювати студентські пошуки власного стилю роботи і способів удосконалення педагогічної майстерності;

г) педагогічна саморефлексія й теоретичне обґрунтування фахової діяльності. Учителеві слід навчитися суворо контролювати у навчальному процесі свої дії;

д) демократизація навчального процесу та її апробація у повсякденній практиці (спільна участь в ухваленні рішень, виборі змісту методів навчання, активність студентів у заходах і взаємна відповідальність за результати навчання);

е) розвиток творчого мислення студентів, здатності до інновацій. Експерти визнають пріоритетність застосування тренінгів для виявлення творчих схильностей майбутніх спеціалістів у навчальному процесі, зважаючи на науково-пізнавальні, психологічні та педагогічні засади креативності;

є) практична європеїзація освіти, орієнтація на її міжнародні аспекти (академічні обміни, вивчення окремих курсів в інших країнах, пошук вакансій в освітніх закладах країн Європи; взаємне визнання систем педагогічної освіти для визначення спільних елементів у навчальних планах і узгодження міжнародних програм) [83, с. 46].

Науковець О. Дубасенюк увиразнює низку обставин, що зумовлюють необхідність інноваційної спрямованості педагогічної діяльності на сучасному етапі розвитку освіти і суспільства загалом.

По-перше, це соціально-економічні перетворення та науково-технічний прогрес, що сприяють докорінному оновленню системи вищої освіти, методології й технології організації навчально-виховного процесу у ВНЗ. Інноваційна спрямованість діяльності викладачів та студентів передбачає створення, освоєння й використання педагогічних нововведень; постає засобом оновлення освітньої політики.

По-друге, посилення гуманітаризації змісту освіти, неперервні зміни обсягу та змісту навчальних дисциплін, уведення нових спеціальностей, нових навчальних предметів, елективних курсів можливі тільки за умови постійного пошуку нових організаційних форм і навчальній технологій. У зв'язку з цим постійно зростає роль і значення викладача як генератора педагогічних ідей.

По-третє, зміна ставлення викладачів до освоєння й застосування педагогічних нововведень. Раніше інноваційна діяльність в основному зводилася до використання рекомендованих зверху перетворень. Нині вона поступово набуває все більш вибіркового й дослідницького характеру. Посилюється ступінь свободи викладача, який традиційно працював за жорстко регламентованих умов.

По-четверте, входження ВНЗ у ринкові відносини, виникнення нових типів недержавних навчальних закладів різних форм власності сприяють реальній конкурентоздатності останніх [40, с. 9].

З огляду на це перед філософією освіти й педагогічною теорією постає ще низка важливих завдань, у вираженні О. Пономарьовим: розробка ефективного навчально-методичного забезпечення, що уможлиблювала б найдоцільніше використання потенціалу навчальних технологій і створення реального інноваційного освітнього середовища; навчання, перенавчання й підвищення рівня професійної компетентності, педагогічної майстерності та культури науково-педагогічного персоналу; перегляд сутності і змісту базових понять педагогічної майстерності, загальної культури та професійної компетентності викладача; формування інноваційного характеру мислення – як викладачів, так і студентів, прищеплення їм розуміння самоцінності знань та освіти; вироблення нового стилю взаємовідносин і міжособистісного спілкування між студентами й викладачами, відповідно до вимог інноваційного суспільства й загальних тенденцій демократизації освіти [109, с. 42].

Динамічний характер освітніх нововведень, розвиток яких відбувається в межах конкретних етапів (створення, освоєння, втілення, тиражування, практичне використання), Т. Зевченко виявляє через таку важливу й характерну рису, як процесуальність. Інноваційний процес є цілеспрямованою організацією творення, впровадження та поширення нового (змісту, засобу, методу, форми, елемента тощо) з метою змін в освітньому середовищі (школи, регіону, держави) та переходу освіти до вищої нової якості. Особливого значення в інноваційному процесі набуває результативність кожного з етапів, що впливає на розвиток об'єкта, сприяє ефективній реалізації нововведення в повному обсязі [47, с. 224 – 227].

Ефективність інноваційного процесу залежить від чітко окреслених нормативних вимог щодо запровадження освітніх новацій, визначення науково-методичних та організаційних умов, готовності суб'єктів освіти до інноваційного пошуку. Утвердження у суспільстві гуманітарно-демократичних цінностей, узгодження міжнародних глобалізаційних

процесів із національними інтересами й потребами галузі стали передумовою формування стратегії інноваційного розвитку української освіти. У межах нового напрямку вітчизняної освітньої політики зміни виявилися чудовим засобом проведення галузевих реформ, а також реалізації інтелектуального потенціалу педагогів, керівників навчальних закладів, управлінців [47; 51].

Підсумовуючи, констатуємо: хоча проведений огляд наукових розвідок із досліджуваної проблеми як українських, так і польських дослідників засвідчив наявність численних праць, присвячених розвитку вищої педагогічної освіти Польщі кінця XX – початку XXI століття, однак попри доволі високий ступінь наукової розробки означених питань, простежується відсутність цілісних досліджень розвитку інноваційних процесів у вищій педагогічній освіті Польщі в означений період, а відтак потребує ґрунтовного вивчення.

1.2. Характеристика базових понять дослідження

Для ґрунтовного висвітлення розвитку інноваційних процесів у вищій педагогічній освіті Польщі важливо з'ясувати значення основних понять дослідження. До них відносимо такі терміни як, «інновація», «педагогічна інновація», «інноваційна діяльність» та «інноваційний процес». Розглянемо їх детальніше.

Так, загалом **поняття «інновація»** означає нововведення, впровадження нових перетворень у різні сфери діяльності, що, як правило, стосуються цілей, структури, завдань, технологій та людських ресурсів. При цьому зміст цього терміна передбачає досягнення нових результатів, засобів і способів їх отримання, а також подолання застарілих елементів традиційної діяльності.

Поняття «інновація» асоціюється з процесами вдосконалення, оновлення, перебудови, оптимізації, модернізації, трансформації, диверсифікації, орієнтації на нове. Ідеться про певні зміни, нововведення, практичне використання яких приносить нові поліпшені результати. Інновація має багатовекторне тлумачення, бо, окрім позначення нової ідеї, включає ще й процес її реалізації, характеризує зміни у способах діяльності, житті, стилі мислення; пов'язана з переходом до якісно іншого стану через перегляд застарілих норм, положень, поглядів, ролей і т.д.

Як зазначають дослідники Г. Лаврентьєв та Н. Лаврентьєва, при впровадженні інновацій на підприємствах і в організаціях виникають та потребують розв'язання три групи суперечностей:

«– між новим і старим;

– пов'язані з глибиною перетворень (відбувається радикальна зміна, що зумовлює інновацію-модернізацію, або удосконалюються традиційні методи, форми і принципи роботи, тобто має місце інновація-трансформація);

– викликані з перебудовою свідомості працівників, оскільки інновації змінюють їх інтереси і ціннісні орієнтації» [73, с. 49].

У педагогічну науку термін «інновація» введено до обігу на початку 90-х років ХХ століття, що пов'язано з кардинальними суспільними змінами, які проникли у всі сфери життя в тому числі і в освітню. Підкреслимо, що у науково-педагогічному дискурсі поняття «інновація» характеризується поліаспектністю підходів до тлумачення його сутності.

Так, в «Енциклопедії педагогічних технологій та інновацій» поняття «інновація» (лат. *in* – в, *novus* – новий) трактується як нововведення та вказується, що «...у науковій літературі словом «нововведення» позначаються цілеспрямовані зміни, котрі вносять у середовище втілення нові стабільні елементи (новації), а ті викликають перехід системи з одного стану в інший» [43].

«Енциклопедія освіти» тлумачить **інновації в освіті** як «...процес створення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану» [43, с. 338].

Сучасний науковець П. Волкова розглядає **інновацію в освіті** як «...цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог» [20, с. 403].

Натомість В. Ачкан вважає, що «...навіть якщо якась зміна не несе абсолютно нової ідеї, але в певний момент і в цій ситуації стимулює розвиток навчально-виховного процесу, то таку зміну необхідно вважати інновацією» [5, с. 7].

На думку О. Дубасенюк, «інновація» передбачає нововведення, новизну, зміни, а також їх засоби і процеси реалізації. Стосовно педагогічного процесу вчена визначає інновацію як «...уведення нового у

цілі, зміст, методи й форми навчання та виховання, організацію спільної діяльності викладача і студентів» [40, с. 26]. Інновації є суттєвим діяльним елементом розвитку освіти взагалі, реалізації конкретних завдань у навчально-виховному процесі; відображаються в тенденціях накопичення й видозміни ініціатив та нововведень в освітньому просторі; викликають певні зміни у сфері освіти.

Дослідниця О. Ковальчук, зважаючи на виявлені нею під час дослідження сутнісні ознаки **поняття «інновація»**, пропонує розглядати його як процес і як продукт (результат). Вона наголошує, що «...інновація як процес означає часткову або масштабну зміну стану системи і відповідну діяльність людини; а як результат передбачає процес створення (відтворення) нового, що має конкретну назву – «новація»» [55, с. 41]. На цій підставі вчена розрізняє терміни «новація» («новий засіб») як певний засіб (нові ідеї, методи, методики, технології, програми тощо) та «інновація», ширше за змістом, оскільки означає процес, предметом якого постають новації [55, с. 41].

Зазначимо, що питання інновацій в освіті починаючи з кінця ХХ століття і до сьогодні широко досліджується вітчизняними вченими, тому цілком природно, що сучасні науковці, підсумовуючи їх, виокремлюють певні напрями у їх трактуванні.

Зокрема, дослідниця Л. Пшенична, аналізуючи чинні **наукові підходи** до окресленої проблеми, наголошує, що **інновації в освіті** вітчизняні вчені пояснюють як:

«– процес створення, розповсюдження та використання нововведень для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розкривалися по-іншому;

– результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем;

– значущі й системні новоутворення, які виникають на основі різноманітних ініціатив і нововведень, що стають перспективними для еволюції освіти та позитивно впливають на її розвиток;

– нові форми організації праці та управління; нові види технологій, які охоплюють не тільки окремі установи й організації, а й різні сфери діяльності; процес оновлення чи вдосконалення теорії та практики освіти, який оптимізує досягнення її мети; здійснення цілеспрямованих змін, зорієнтованих на перетворення яких-небудь компонентів у структурі або функціонуванні організації; нові ідеї та дії, для яких настав час реалізації» [112, с. 6].

Увиразнюючи провідні **підходи до тлумачення сутності поняття «інновація»**, І. Дичківська виокремлює серед них такі:

«– форма організації освітньої діяльності;

– сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на розв’язання актуальних проблем виховання та навчання з позицій особистісно орієнтованої освіти;

– зміни в освітній практиці;

– комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки і наукових досліджень;

– результат інноваційного процесу» [35, с. 21].

Дослідниця простежує своєрідну дуальність поглядів вітчизняних та зарубіжних учених у цьому питанні: «...за одним із підходів, інновацією можна вважати лише те нове, яке має своїм результатом кардинальні зміни у певній системі. Згідно з іншим підходом, під інновацією можуть розумітися будь-які, навіть незначні нововведення як матеріалізовані ідеї можливого підвищення ефективності освітньої системи» [35, с. 23].

Зі свого боку, А. Москалюк подає перелік виявлених численних **підходів** сучасних вітчизняних учених до тлумачення **інновацій в освіті** як:

«– процесів створення, поширення й використання нових засобів (нововведень) для розв’язання тих педагогічних проблем, які досі розв’язувалися по-іншому;

– результату творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем;

– актуальних і значущих системних новоутворень, які виникають на основі різноманітних ініціатив та нововведень, сприяють еволюції освіти й позитивно впливають на її розвиток;

– оновлення чи вдосконалення теорії та практики освіти, що оптимізують досягнення її мети;

– кардинальних змін, чи перетворень способів діяльності, стилів мислення» [91, с. 356].

Науковець О. Дубасенюк класифікує інновації за **об’єктом впливу** (педагогічні, соціально-психологічні, організаційно-управлінські), **рівнем поширення** (системно-методологічні та локально-технологічні) й **інноваційним потенціалом нового** (радикальні, модифікаційні, комбінаторні). Результатами педагогічних новацій постають стосовно об’єкта впливу якісні зміни у навчанні та вихованні школярів. Упровадження інновацій спеціально-психологічної спрямованості сприяє поліпшенню мікроклімату в освітньому середовищі, формує високий рівень культури стосунків між суб’єктами навчально-виховного процесу. Інновації організаційно-управлінського типу забезпечують запровадження сучасних форм і методів управління, подолання стереотипів консервативного стилю керівництва, формування нових партнерських відносин. Поширення інновацій системно-методологічного рівня обмежене рамками чинної загальної системи. Локально-технологічний рівень інновацій передбачає апробацію особистісно орієнтованих інноваційних методів і систем на окремих об’єктах освіти. Згідно зі своїм інноваційним потенціалом, радикально нові ідеї (інновації) в освіті пов’язані з кардинально новими

засобами (інформаційно-комп'ютерних технологій, нейролінгвістичного програмування тощо). Модифікаційними називають інновації, спрямовані на вдосконалення змісту, форм і методів навчально-виховного процесу, а також організації освіти. Комбінаторні осучаснені новації – це освітні й педагогічні традиції, адаптовані до нового соціокультурного середовища [40, с. 15].

Компонентами сучасного освітнього простору є два типи педагогічних процесів – інноваційні і традиційні. **Педагогічна інновація**, як зазначають Г. Лаврентьєв та Н. Лаврентьєва, – це теоретично обґрунтоване, цілеспрямоване і практико-орієнтоване нововведення, яке здійснюється на трьох рівнях: макро-, мезо- й мікрорівні. На макрорівні інновації відбуваються у всій системі освіти й зумовлюють зміни її парадигми. Як правило, вони є наслідком змін, що відбуваються в суспільстві (країні, світі, соціумі). Трансформація індустріальної цивілізації у постіндустріальну переорієнтовує запити суспільства в усіх сферах життя, змінюючи тим самим тип культури. На мезорівні інновації спрямовані на модернізацію освітнього середовища регіону, конкретних навчальних закладів, а також на створення нових навчальних закладів на базі нових концептуальних підходів. Третій рівень реалізації педагогічних інновацій – макрорівень – передбачає укладення нового змісту як окремого навчального курсу, так і їх блоку (наприклад, екологічних або гуманітарних); відпрацювання нових способів структурування освітнього процесу; а також розробку нових технологій, форм і методів навчання [73, с. 61].

На будь-якому рівні **освітня інновація** розвивається упродовж п'яти етапів:

I) ініціювання нововведення певного типу і прийняття рішення про необхідність його упровадження внаслідок або внутрішнього спонукання лідера організації, або (що наймовірніше) зовнішнього чи внутрішнього тиску (наказ міністерства, замовлення галузі на нового фахівця, зміни і процеси всередині самої організації і т.д.). У нормі стратегія інновацій та

аналітична робота щодо їх реалізації є одними із завдань керівника в ранзі ректора, проректора і декана (директора, завуча). Проте на практиці зазвичай ініціатива нововведення виходить не «зверху», а «знизу» – від педагогів-новаторів.

II) Другий етап – теоретичний, тобто обґрунтування й опрацювання інновацій на основі їх глибокого психолого-педагогічного аналізу, прогнозування можливих шляхів розвитку, а також негативних та позитивних наслідків (економічних, юридичних тощо). Цей період є найскладнішим, оскільки педагогічні роздуми і здатність «сконструювати в уяві іншу педагогічну реальність» (Г. Щедровицький) передбачають:

- відмінне володіння психолого-педагогічною теорією;
- уміння інтегрувати свої ідеї в єдину концепцію;
- обґрунтування необхідності, або неминучості, інновації;
- виокремлення факторів, що сприяють упровадженню нововведення.

Другий етап розвитку інновацій включає також її інформаційне забезпечення. Ретельна робота на зазначеному етапі уможливіє успішне впровадження інновацій до педагогічного процесу.

III. Третій етап – організаційно-практичний – це створення нових структур, що сприяють освоєнню нововведення: лабораторій, експериментальних груп і т.д. Ці структури мають бути мобільними, самостійними й незалежними. До того ж важливо знайти прихильників інноваційної ідеї, особливо серед впливових і авторитетних в організації осіб. Крім того, треба передбачити й урахувати ставлення до новації багатьох інших співробітників, безпосередньо причетних до нововведення. Цей етап інноваційного процесу закінчується переконанням більшості членів організації в необхідності нововведень і створення сприятливого емоційно-мотиваційного фону їх реалізації.

IV. Четвертий етап – аналітичний – охоплює узагальнення й аналіз планованої інноваційної моделі. Під час нього треба усвідомити перебіг

здійснюваного процесу реалізації нововведення, співвіднести наявні загальні можливості освітнього закладу (або стану викладання конкретного предмету) з передбачуваним прогнозом у результаті нововведення. Якщо відповідності не досягнуто, треба з'ясувати причини.

V. П'ятий етап – упровадження (пробне, а потім і повне). Успіх на цьому етапі залежить від трьох чинників:

- матеріально-технічної бази того навчального закладу (або освітнього середовища), де здійснюється нововведення;
- кваліфікації викладачів та керівників, їх творчої активності і ставлення до інновацій загалом;
- морально-психологічного клімату в організації (ступеня конфліктності, згуртованості співробітників, плинності кадрів, громадської оцінки їх праці та ін.). Так, В. Добриніна і Т. Кухтевіч зауважують, що ефективній реалізації нововведень у вищій школі значною мірою перешкоджає висока конфліктність у відносинах «викладач – студент» і «викладач – викладач» [73, с. 63 – 65].

За Р. Юсуфбековою, **педагогічна інноватика** – це результат намагання подолати розрив між процесом теоретичного створення нових науково-педагогічних (емпіричних) знань та процесом їх практичного втілення, своєрідний інструмент відновлення нерозривного зв'язку між наявними академічними найсучаснішими дослідженнями та практичним досвідом учителів. Метою педагогічної інноватики є вироблення характерних норм діяльності зі створення, опанування й застосування на практиці.

Логікою послідовності перебігу усіх проаналізованих п'яти етапів загального інноваційного процесу й певних модернізацій зумовлені основні структурні розділи педагогічної інноватики: **педагогічна аксіологія, педагогічна неологія, педагогічна праксеологія** [37].

Пропонуємо їх стисле наукове визначення.

- **Педагогічна неологія** – це наука про створення нового у педагогіці.
- **Педагогічна аксіологія** вивчає ціннісні засади започаткування інновацій, сприйняття нового й усвідомлено позитивного ставлення до нього.
- **Педагогічна неологія** з'ясовує сутність нового; джерела його виникнення; типи і критерії новизни тощо.
- **Педагогічна праксіологія** досліджує чинники й механізми успішного впровадження нового науково-педагогічного й емпіричного знання у масову педагогічну практику [37].

Як видно з визначення, педагогічна неологія (грец. neos – нове і logos – слово, вчення) – це наукове знання про нове у теорії та практиці освіти. Основними завданнями педагогічної неології є: виявлення джерел нового; розробка типології й визначення критеріїв, міри новизни; увиразнення оцінної системотвірної та прогнозу вальної компонент передбачуваного нововведення. Ця наука розв'язує проблеми пошуку методів та засобів вивчення педагогічних інновацій, узгодження наявного академічного і практичного досвіду у цій сфері.

Наступною складовою педагогічної інноватики є **педагогічна аксіологія** (грец. axios – цінний і logos – слово, вчення), яка висвітлює значущі для праці вчителя цінності навчання й виховання. Для аксіології визначальною постає категорія «якості», тобто наявності сутнісних ознак, властивостей чи особливостей, що відрізняють певні предмет або явище від інших аналогічних, вказуючи на їх ступінь придатності чи вартісності (затребуваності) упродовж використання в певній діяльності. Будь-яку педагогічну реалію можна оцінити, але не кожна вважатиметься ціннісною. Співвідношення педагогічної аксіології та педагогічної інноватики не прямолінійне, оскільки остання вивчає новітні освітні явища, тим часом як перша – загальноприйнятні і включені у традиційні.

На початку XXI століття набуває розвитку і такий науковий напрям, як педагогічна праксеологія (грец. *praktikos* – діяльний і *logos* – слово, вчення) – галузь педагогічних знань, яка досліджує ефективність механізмів застосування педагогічних інновацій, оптимальної інноваційної діяльності.

Сьогодні, як ніколи, бурхливо розвивається й **педагогічна інноватика**, котра стає спеціальною галуззю системи загального наукового і педагогічного знання, що характеризується певними змістом, принципами, тенденціями й закономірностями. Вона виникла й розвивається на межі загальної інноватики, методології, теорії та історії педагогіки, психології, соціології й теорії управління, а також економіки освіти. Як одна з фундаментальних наукових дисциплін, педагогічна інноватика суттєво прискорює процеси оновлення освіти. «Динаміка стрімких соціально-економічних процесів у сучасному постіндустріальному (електронному, інформаційному) суспільстві радикально актуалізувала проблему інноваційного потенціалу нації як однієї з гарантій її стабільних позицій у світовому співтоваристві, успішного реагування на різноманітні цивілізаційні виклики», – слушно зауважує І. Дичківська [35].

Підкреслимо, що орієнтація на нове, його пошук і впровадження не є самоціллю педагогічної інноватики. Передусім вона спрямована на забезпечення адекватності навчально-виховного процесу та його результатів сучасним суспільним вимогам, що, зі свого боку, спонукатиме у динамічно змінюваному соціумі до постійного оновлення змісту і форм освіти, максимально уважного та водночас критичного ставлення до будь-яких нововведень. Як ми вже зазначали, ця галузь педагогіки оперує такими поняттями, як «нове», «нововведення», «інновація», «новизна», «інноваційний освітній процес», «інноваційна діяльність» та ін. [91].

Творчі пошуки оригінальних і нестандартних розв'язків різноманітних освітніх проблем власне й започатковують педагогічні інновації. Прямим продуктом креативних практичних досліджень можуть бути нові навчальні

технології, самобутні й неповторні ідеї, форми й методи виховання, нетрадиційні підходи в управлінні, а побічним є – зростання професійної майстерності вчителя і керівника, рівня його компетенцій, культури, мислення та світогляду. Як твердить І. Дичківська, творчий пошук та реалізація інновацій ініціюють новоутворення у цілісній педагогічній системі [35].

У контексті нашого дослідження видається цінним визначення педагогічної інновації В. Вакуленком як актуально значущих і системних новоутворень на основі різноманітних ініціатив і нововведень, перспективних для еволюції освіти [12]. Зазвичай дослідники проблем педагогічної інноватики намагаються співвіднести нове у педагогіці з корисним, прогресивним, позитивним, сучасним, передовим. На думку сучасного науковця В. Загвязинського, нове у педагогіці – «...не лише ідеї, підходи, методи й технології, які у таких поєднаннях ще не висувалися або не використовувалися, а й окремі елементи чи їх комплекси у рамках педагогічного процесу, що відображають його прогресивні засади й уможливають ефективне розв'язання навчально-виховних завдань у змінних умовах і ситуаціях. Абитвердження нового викликало позитивні зміни, необхідно, щоб воно було засобом розв'язання актуальних для конкретного навчального закладу завдань, витримало вимогливу експериментальну перевірку» [91, с. 357].

Звісно, що у виборі нововведення, прийнятті рішення про його доцільність фахівці керуються аналізом реальної ситуації, а не лише особистим баченням чи уподобаннями. На цьому етапі важливо враховувати такі аспекти нового педагогічного засобу, як технологічний (специфіка використання) та особистісний (індивідуальні якості педагога – його професійна підготовленість, комунікабельність, емоційність тощо, від чого залежить ефективність освоєння інновації). На жаль, не завжди і не всюди впровадження нового забезпечує позитивні результати; не кожне

нововведення раціональне, виправдане і прогресивне; часто воно дестабілізує функціонування чинної педагогічної системи, спричиняє додаткові труднощі для педагогів та учнів [85; 91].

Уже згадувана нами Р. Юсуфбекова трактує поняття «педагогічне нововведення» як такі можливі зміни педагогічної дійсності, що ведуть до невідомих і відсутніх раніше станів чи результатів, розвиваючи при цьому теорію і практику навчання й виховання. Цих змін можуть зазнавати як загальна педагогічна дійсність, так і окремі її складові. Аналізуючи систему основних понять педагогічної інноватики, Р. Юсуфбекова виділяє три блоки у структурі інноваційних освітніх процесів [73].

Перший блок – особливості створення нового змісту в педагогіці (педагогічних нововведень) та джерела його виникнення, критерії новизни, класифікація, етапи, міра готовності нового до його освоєння й використання, традиції та новаторство, етапи створення нового в педагогіці, творці нового. По суті, це розробка категоріального поля теорії нового в педагогіці, що є об'єктом вивчення педагогічної неології.

Другий блок сприйняття, освоєння й оцінку нового педагогічним співтовариством, різновиди процесів утвердження змін, з'ясування консерватизму і новаторства в педагогіці, дослідження інноваційного середовища, готовності педагогічного співтовариства до сприйняття й оцінки нового. Цими поняттями оперує педагогічна аксіологія.

Третій блок увиразнює практичне використання та застосування нового, закономірності й різновиди його впровадження та використання. Цей блок, що акцентує на впровадженні інновацій, називається педагогічною праксеологією [73, с. 35].

У педагогічній реальності відстежують два типи інноваційних процесів.

До першого належать стихійні інновації, що відбуваються на емпіричній основі, під впливом ситуативних вимог, без повного

усвідомлення системи умов і шляхів їх здійснення (наприклад, діяльність учителів-новаторів, батьків, вихователів та ін.).

Другий тип нововведень – інновації в системі освіти – є продуктом усвідомленої, цілеспрямованої і науково культивованої діяльності та значною мірою впливають на всі компоненти навчально-виховного процесу, його структуру й роботу всього педагогічного співтовариства [Там само, с. 37].

До речі, терміни «**інноваційний процес**» та «**інноваційна діяльність**» близькі до поняття «**інновація**», але не тотожні. Кожен із них має своє значення.

Так, **інновація** виражає не стільки створення й поширення нововведень, скільки зумовлені ними зміни у способах діяльності, житті, стилях мислення тощо. **Інноваційний процес** пов'язаний із переходом до якісно іншого стану, з ревізією застарілих норм та положень, ролей, а часто – і з їх переглядом [73].

Тобто, **інноваційний процес** розуміється як оновлення всіх чи певних складових системи, у результаті чого відбувається перехід системи із стану консервативного у відкритий. Зазначимо, що поняття «інноваційний процес» у науковій літературі трактується як широкому розумінні, так і у вузькому. Так, у широкому розумінні «**інноваційний процес**» – це процес, який передбачає успішний розвиток певної сфери діяльності на основі різного роду нововведень. У соціальній сфері під «**інноваційним процесом**» розуміється процес постійного оновлення системи прогресивними технологіями і засобами для забезпечення особистісного розвитку людини і колективної свідомості, що є головною метою і важливим результатом інноваційних зрушень.

В освіті інноваційні процеси засвідчують новий етап взаємодії й розвитку науково-педагогічної та педагогічної творчості, а також застосування їх результатів. Зазначеним процесам притаманні тенденції до

ліквідації розриву між створенням педагогічних новацій та їх сприйняттям, адекватним оцінюванням, освоєнням і застосуванням, а також до подолання суперечності між стихійністю їх перебігу і можливістю й необхідністю свідомого керування ними.

На думку вчених М. Поташник і О. Хомерікі, **інноваційний процес** характеризується ієрархічністю побудови та поліструктурністю і забезпечується єдністю шести підструктур:

1) діяльнісної (утвореної сукупністю таких компонентів як мотиви, цілі, завдання, зміст, форми, методи й результати освітньої практики);

2) суб'єктної, що увиразнює діяльність усіх учасників освітнього процесу: суб'єктів розвитку: адміністрації, вчителів, учнів, батьків, спонсорів, методистів, викладачів ВНЗ, консультантів, експертів, працівників органів освіти, атестаційної служби;

3) рівневої – виокремлює інноваційну діяльність суб'єктів на міжнародному, федеральному, регіональному, районному (міському) та шкільному рівнях;

4) змістової – виникнення, розробка та освоєння нововведень в освіті;

5) т. зв. структури життєвого циклу, яка виражається в послідовності етапів виникнення, розвитку, зрілості, освоєння, дифузії (взаємопроникнення, розповсюдження), старіння, занепаду, рутинності, кризи, модернізації;

6) управлінської – взаємодія чотирьох видів управлінських дій: планування, організації, керівництва та контролю [110, с. 53].

Відомий сучасний педагог А. Хуторський, розробляючи **теоретико-методологічне підґрунтя інноваційних процесів**, зацентровує на необхідності належного управління ними, їх ефективній організації, впровадженні, освоєнні й супроводі [125]. Дослідник вважає інноваційний процес одним із ключових понять педагогіки, який необхідно розглядати в єдності трьох аспектів: соціально-економічного, психолого-педагогічного та

організаційно-управлінського. Власне від них і залежать загальний клімат і умови, в яких відбуваються інноваційні процеси. На думку вченого, створення, освоєння й застосування нововведень є трьома складовими інноваційного процесу, що нерозривно пов'язані між собою.

Зважаючи на визначення П. Микитюк, «**інноваційний процес**» – це комплекс етапів, стадій, дій і пов'язаних з ініціюванням, розробленням методів та технологій, що мають нові властивості, які ефективніше задовольняють наявні потреби, такі, що тільки виникають чи можуть з'явитися у майбутньому. Тобто інноваційна діяльність «поєднує» науку і практику [87].

Інноваційні освітні процеси мають, з одного боку, спонукати молодь до індивідуальних пошуків розв'язання сучасних світових проблем людства, а з іншого, – до визначення свого місця в суспільстві з позицій сучасних знань. Це має допомогти сучасному студенту – майбутньому педагогу – перекваліфікуватися в умовах ринку праці; у подальшому самостійно набувати необхідних знань з кожного навчального предмету, фундаментальних законів, понять; наблизити студії у ВНЗ до практичного життя; формувати творчий підхід, самостійність мислення, вміння застосовувати засвоєну теоретичну інформацію у професійній діяльності. «При цьому виходимо з того, – наголошує Л. Пшенична, – що вчитель – не той, хто навчає, а той, у кого вчать, і відповідно: студент – не той, кого навчають, а той, хто сам учиться. Лише за такого розуміння організації процесу навчання у вищому навчальному закладі можливо буде забезпечити життєпридатність випускників, їх конкурентоспроможність не тільки в нашій країні, а й на світовому ринку праці. Тому кожний виш необхідно розглядати як інноваційний навчальний заклад, у якому створено інноваційне середовище, де викладачі мають можливість реалізувати свій інноваційний потенціал, а студенти – можливість розвитку особистості, здійснення права

на індивідуальний творчий внесок, на свободу саморозвитку й досягнення власної та суспільної мети» [112, с. 7 – 8].

Осягнення інноваційних процесів в освіті передбачає з'ясування низки питань:

- природа, особливості й відмінності інноваційного процесу;
- хто є суб'єктами цього процесу, як ця суб'єктність виявляється;
- розв'язання яких проблем уможлиблює реалізацію освітніх інновацій;
- типи (види) інновацій в освіті;
- сфери інноваційної діяльності;
- готовність педагога (психологічна, методична, когнітивна) до використання нововведень у навчальному процесі;
- чи можна освоїти чужий інноваційний досвід;
- мотиваційне забезпечення інноваційних процесів у навчальному закладі;
- навчальні технології навчання та їх роль у реформуванні освіти [73, с. 51].

Інноваційні процеси завжди звершуються певними носіями, і тому реалізація перших пов'язана зі значними змінами у сфері свідомості педагогічної спільноти. Психологічна готовність освітян до прийняття системного нововведення – визначальна умова його успішності. Особливо це важливо сьогодні, коли наші школи і ВНЗ зазнають радикальних перетворень, які зумовили до переосмислення теоретичної спадщини вітчизняної педагогіки, а також повернення до її гуманістичних принципів [Там само, с. 43].

Вважаємо найбільш вдалим у контексті впровадження інновацій у освіті тлумачення запропоноване Г. Мусабековою: «**Інноваційний процес** – це сукупність процедур і засобів, за допомогою яких педагогічні новації засвоюються педагогічним товариством та ефективно використовуються у практиці на науковій основі» [92, с. 9].

Нове як особливий феномен визначають за такими ознаками:

- просторово-часова неідентичність (несхожість новоствореної, новосформованої, щойно відкритої системи на інші);
- актуальність (важливість, нагальність, злободенність, значущість, суттєвість, затребуваність нового для певного часу);
- ефективність (засвідчує об'єктивну можливість розв'язувати завдання за допомогою новацій, заради чого вони й були створені);
- оптимальність (найвищий ступінь економічності і ефективності створення нового засобу або способу діяльності);
- змінюваність (новий засіб, який апробується в педагогічній діяльності, постійно доопрацьовується, модифікується, видозмінюється) [42].

Дослідження інноваційного процесу уможлиблює виокремлення в ньому двох підсистем:

- власне інноваційної;
- управлінської [37].

Лінійна структура інноваційного процесу включає такі етапи:

- 1) старт;
- 2) стрімкий розвиток;
- 3) зрілість;
- 4) «насиченість»;

5) «фініш». Управління процесом нововведення передбачає реалізацію провідних керівних функцій, спрямованих на об'єкт інноваційного перетворення (аналітичної, діагностичної, прогнозувальної, цілепокладальної, планувальної, організаційної, оцінної, коригувальної). До речі, щоразу, коли йдеться про керування (управління) процесом інноваційного перетворення, виникає необхідність звернутися до такої сфери діяльності, як освітнє (педагогічне) проектування [37].

Як відомо, перебіг кожного нововведення передбачає необхідні етапи від зародження потреби в ньому до його здійснення і тривалого

використання. Дуже важливою є ефективна реалізація освітньої інновації на всіх стадіях, забезпечення їх логічної й організаційної взаємопов'язаності, наступності. Та найголовніше те, що будь-яке нововведення має відповідати об'єктивним потребам суспільної, зокрема педагогічної, практики, професійним, організаційним, фінансовим та іншим можливостям суб'єктів його впровадження [124, с. 384].

Якість реалізації інноваційного процесу, як і будь-якої іншої діяльності, зумовлюється його цілями, методами й засобами, організованістю виконавців, їх знаннями та здібностями, зацікавленістю у досягненні найвищих результатів, особливостями комунікації між ними тощо. Оскільки результативність кожного етапу впровадження нововведень є передумовою ефективного здійснення наступного, це актуалізує необхідність узгоджувати попередні цілі інноваційного процесу з наступними. Особливо важливим є чітке і зрозуміле формулювання мети впровадження певної конкретної зміни. Тільки реальність, прозорість, точність і всебічність окреслених у ній параметрів дає змогу на основі їх порівняння зі здобутими результатами прийняти рішення про доцільність тривалого використання нововведення або припинення роботи щодо реалізації інноваційної ідеї [124, с. 385].

Загальну мету педагогічної інновації необхідно структурувати відповідно до її специфіки, цілей та етапів перебігу. Проте вдале формулювання мети інноваційного процесу не означає, що вона буде однаково сприйнята всіма потенційними його учасниками [124, с. 385].

Для ефективного впровадження інноваційних процесів у педагогічну практику необхідно розглянути їх **специфічні характеристики**. До основних із них належать **закономірності перебігу й етапи** цих процесів [5].

Вітчизняні дослідники відстежили три найважливіші закони перебігу інноваційних процесів:

1) Незворотної стабілізації педагогічного середовища. Сутність його полягає в тому, що будь-яке новаторство зумовлює незворотні зміни у

педагогічному середовищі його часу. Чинна цілісна система, яка стабільно функціонувала раніше поступово руйнуватиметься, і мине певний час, доки елементи нового не започаткують нової системи або не асимілюються.

2) Обов'язкової реалізації інноваційного процесу. Будь-яке нововведення, що містить елементи педагогічного відкриття, раніше або пізніше, стихійно або свідомо має реалізуватися.

3) Стереотипізації педагогічних інновацій. Усе новаторське поступово перетворюється у звичне і традиційне, а отже, приречене стати стереотипом, консервативним. Цей закон чітко увиразнений у становленні закладів «нового типу», які нині офіційно затверджені в чинній системі вітчизняної освіти, а сам термін уже давно став загальноновживаним у педагогічному науковому обігу [47, с. 60].

Аналіз сучасних розробок вітчизняних і зарубіжних науковців дає підстави для висновку про закономірну циклічність та етапність у появі й поширенні освітніх інновацій в Україні. Так, наприклад, К. Авраменко зазначає, що розвиток інноваційних процесів у нашій країні відбувався упродовж таких трьох етапів:

I) індивідуальної активності новаторів.

Характерною рисою першого етапу є індивідуальна творчість освітян, які продукували нові знання і реалізували (чи реалізують) їх у власній практичній роботі. Це інноваційно-професійна діяльність відомих педагогів Г. Ващенка, С. Русової, І. Огієнка, С. Шацького (кінець XIX – перша половина XX століття); запровадження авторських методик педагогів-новаторів С. Лисенкової, В. Шаталова, П. Щетиніна та ін.

II) Планової спільної діяльності однодумців.

На основі узагальнення минулого досвіду з урахуванням власних ідей і поглядів колективами педагогів розробляються концептуальні засади освіти XXI століття. Яскравим прикладом такої співпраці є система розвивального

навчання Д. Ельконіна – В. Давидова, Л. Занкова; педагогічна концепція М. Монтесорі, ідеї вальдорфської педагогіки та багато інших нововведень.

Цікаво, що обґрунтування авторських освітніх проектів сприяло появі інновацій не лише у змістово-процесуальному плані навчально-виховного процесу, а й у його організаційно-управлінському та структурно-функціональному аспектах. Так, із кінця ХХ ст. починають бурхливо розвиватися навчальні заклади нового покоління (гімназії, коледжі, комплекси «школа – ВНЗ» тощо), в яких реалізація нововведень є неодмінною умовою їх функціонування.

III) Етап послідовної та систематичної громадської підтримки поширення інновацій. Зацікавленість широкого освітнього загалу в нововведеннях спонукає до переходу від емоцій і побажань окремих педагогічних колективів до планової, науково обґрунтованої та прогностичної діяльності в межах суспільства [1, с. 4].

Для розвитку інноваційних процесів важливо не обмежувати новаторську діяльність у сфері освіти державними рамками.

Багато фахівців сьогодні занепокоєні проблемами впровадження інновацій, спричиненими специфічною українською ментальністю:

– орієнтацією педагогічних працівників не на досягнення успіху, а на уникнення невдачі;

– страхом перед неминучими об'єктивними й суб'єктивними труднощами;

– установкою «Будь-яка ініціатива карається»;

– відсутністю прагнення до саморозвитку й самореалізації, прихильністю до стереотипів на противагу до вміння імпровізувати.

Ідеться насамперед про внутрішнє налаштування, психологічну готовність освітян до інновацій.

Інноваційні процеси в системі вітчизняної педагогічної освіти зумовлюють глобальні системні теоретично-практичні зміни у: науково-

педагогічній думці (нові освітні філософія та концепції в науках, причетних до педагогіки); структурі педагогічної освіти; виборі стратегії реформування освіти на державному рівні (з урахуванням національних та суспільних інтересів); чинних навчальних програмах і навчально-виховних методах (технологіях).

У системі сучасної української вищої освіти інтегровані моделі інноваційних процесів мотивують до створення т. зв. навчально-наукових педагогічних комплексів «Вищий навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад»; навчально-науково-виробничих комплексів; експериментальних навчальних закладів; науково-методичних лабораторій; науково-дослідницьких центрів, що забезпечують оптимальні умови для плідної співпраці педагогів-науковців і педагогів-практиків.

Це свідчить про те, що інноваційні процеси в освіті сприяють не тільки виконанню держзамовлення в освіті, а й залученості суб'єктів навчально-виховного процесу до формування завдань і змісту освіти; переходу від авторитаризму до партнерства, від функціонально-ієрархічних зв'язків до рівноправних взаємовигідних відносин.

Не менш поширеним є тлумачення **інноваційних процесів** як комплексної діяльності щодо створення, засвоєння, використання та розповсюдження нововведень, яка дає змогу переорієнтувати систему освіти з режиму функціонування в режим розвитку. Основними ознаками інноваційної діяльності при цьому поставатимуть наявність відповідної нормативно-правової бази; організаційна забезпеченість; актуальність; відповідність новітнім науковим досягненням; творча новизна; методична розробленість ідеї; а також керованість і активність. Досить часто інновації (інноваційні процеси) в педагогіці визначаються як цілеспрямоване внесення прогресивних змін в освітню практику шляхом створення, засвоєння й поширення певних нововведень. Головна відмінність інноваційної освіти від традиційної полягає в такому розвитку всього потенціалу особистості, що

уможлиблює її самореалізацію будь-якому, навіть непередбаченому майбутньому. До освітніх інновацій належать творчі доробки окремих педагогів чи їх груп із певного напрямку, здебільшого недостатньо висвітленого у чинній науково-методичній літературі. Зазвичай їх оригінальні навчально-виховні концепції ґрунтуються на ідеях відомих педагогів і на власних професійних досвіді та інтуїції.

Як правило, інноваційний спосіб мислення притаманний лише педагогові психологічно та професійно компетентному, який постійно вдосконалює свої професійні якості.

Одним із важливих аспектів інтеграції української освітньої системи в європейський простір, є як слушно зауважує Н. Сидорчук, «...створення порівняльної системи ступенів, що передбачає зміну всієї парадигми вітчизняної вищої освіти, зокрема, методів навчання, оцінювання й забезпеченні якості. При цьому відбуватимуться не тільки зміщення акцентів із процесу навчання на його результати, що передбачає докорінну трансформацію ролі педагога, а й розвиток нових форм взаємодії учасників освітнього процесу» [116, с. 109].

Сучасні дослідники аналізують численні технології **проектування інноваційного навчального середовища** у системі професійної підготовки фахівців у європейських країнах. Досвід упровадження освітніх та педагогічних інновацій як компонент удосконалення навчального процесу у вищих навчальних закладах включає розв'язання таких трьох головних завдань:

- 1) технічної, технологічної та організаційної модернізації освітнього процесу;
- 2) оновлення змісту навчальних програм і курсів;
- 3) технологічної перепідготовки викладачів та управлінських структур ВНЗ.

Перше з них реалізується шляхом упровадження стандартних інноваційних технологій і методик, які адаптуються до вимог та рівня апаратурно-організаційного забезпечення у конкретному навчальному закладі. Друге завдання передбачає конструювання змісту освіти відповідно до сучасних наукових, технологічних та практичних досягнень науки і практики. Успішне розв'язання третього завдання залежить від здатності викладача до опанування новаційної методики та його психолого-педагогічної готовності до прийняття відповідних змін [116, с. 111].

Таким чином, у своєму загальному розумінні інноваційна педагогічна система – це креативна, стійка в умовах постійних змін система, яка здатна до самовідновлення в освітньому просторі, що включає внутрішній світ (індивідуальну свідомість і особистісну підсвідомість) та зовнішній світ людини. Інноваційні структури – це саморефлексивні структури, які мають здатність створювати нові моделі зовнішнього світу суб'єктів відповідно до внутрішнього світу суб'єктів системи в умовах їх особистої чи колективної дії. До ключової властивості таких систем варто віднести здатність ефективно функціонувати в суперечливих умовах. Інноваційна педагогічна система – це система продуктивна. Головна мета її функціонування – забезпечити не лише ефективні зміни системи на основі певної інновації, але також сприяти народженню нових знань, іншої новації. Новація вдосконалюється згідно з потребами дитини, в результаті такої адаптації з'ясовуються нові педагогічні закономірності. Суттєвою ознакою інноваційної системи є її значний особистісний потенціал, виражена природна складова.

Прогресивність змін в інноваційних педагогічних системах оцінюється з точки зору підвищення особистісного рівня, що не вкладається в жорсткі регламентовані нормативні межі системи. Стійкість інноваційної педагогічної системи забезпечується через здатність до постійного оновлення у змінних умовах, а не шляхом збереження усталених норм функціонування.

Критерієм проектування інноваційних педагогічних систем виступає врахування тих сфер особистості, які безпосередньо зумовлюють її ефективний розвиток як повноцінної особистості.

Інноваційний розвиток освітньої системи шляхом технологізації всіх складових педагогічної діяльності – це процес, сповнений гострих суперечностей. Зрушення, які відбуваються в освітній сфері, більше нагадують пошуки компромісу між реформаторським способом розвитку освітньої галузі та інноваційними тенденціями цивілізаційного руху. Сучасна модернізація – це ланцюг широкомасштабних новацій, запроваджуваних в освітній сфері, але не будь-який процес впровадження можна ототожнювати зі сталим інноваційним розвитком.

Перспективи інноваційного розвитку педагогічних систем ми пов'язуємо з посиленням суб'єктності педагогічних процесів, їх природної складової на основі врахування загальних закономірностей функціонування соціальних систем і специфіки педагогічних процесів.

Модернізація освітніх процесів має супроводжуватись посиленням об'єктивності результатів експериментальної апробації інновацій на практиці. У зв'язку з цим перспективним напрямом розвитку теорії педагогічних систем є розробка якісно нового механізму впровадження інновацій в освітню практику держави. Він має забезпечити передусім об'єктивний, незалежний від владних органів управління освітою моніторинг ефективності новацій протягом їх практичного впровадження.

Вважаємо, що варто посилити соціальну значущість і об'єктивність наукової експертизи новації на етапі її вдосконалення за результатами експериментальної апробації з повним врахуванням думок всіх суб'єктів освітнього процесу як головних учасників інноваційних процесів поряд з розробниками новітніх педагогічних технологій (методик, засобів навчання тощо).

Інноваційний розвиток освіти і суспільства в цілому стає можливим лише за умов поступового переходу від державно-громадського управління інноваційними процесами до громадсько-державного. Спеціальних форм і методів також потребує управління інноваційним розвитком освіти, вони мають відповідати природі креативних процесів, що вимагає встановлення нових функцій для органів управління освітою різних рівнів та нових взаємовідносин між ними.

Підсумовуючи зазначимо, що інтенсивність загальноосвітніх реформ в Україні, з одного боку, руйнує усталені стереотипи й активізує процеси інноваційних змін, а з іншого, – нівелює національні (регіональні) особливості та академічні цінності. Збереження розумного балансу між ними передбачає переосмислення мети вітчизняної освіти; гнучкого узгодження її стратегій із високою культурою професійної діяльності.

1.3. Умови системної трансформації вищої педагогічної освіти у Польщі наприкінці ХХ століття

Кінець ХХ століття характеризувався кардинальними змінами суспільно-політичного устрою в Польщі. Розпад комуністичного блоку в Центрально-Східній Європі зумовив радикальні зміни в політиці всіх держав, що перебували раніше у сфері ідеологічного і господарського впливу Радянського Союзу. Нестабільність тогочасної соціалістичної Польщі з неефективною системою господарювання, а також демократичні прагнення польського суспільства призвели до виникнення у 1980 році опозиційного стосовно влади та добре організованого польського громадського руху з метою врегулювання тодішньої у край несприятливої ситуації, що склалася в державі. Незалежна й опозиційна профспілка «Солідарність» почала завойовувати в Польщі все більшу популярність [186]. Як зазначають польські дослідники, у жовтні 1980 року було засновано подібну до вже згаданої профспілкової «Вчительська Солідарність» у вигляді Національної координаційної комісії з освіти й виховання. Вона стала ініціатором створення принципово нових навчальних планів і програм, різноманітних нормативних документів для освітніх закладів усіх рівнів, виховних концепцій для середніх і вищих шкіл. Навіть у тривожні роки запровадження військового стану у Польщі та заборони «Солідарності» «Вчительська Солідарність» вела активну підпільну боротьбу упродовж 80-х років ХХ століття задля модернізації тодішньої освіти та відродження її національних витоків і традицій [38, с. 14].

Зазначимо, що ліквідація колишнього соціалістичного державно-політичного устрою, невизначеність пріоритетів суспільного життя, невизначеність моральних цінностей молодого покоління – все це спонукало до реформування тогочасної педагогічної освіти, тривалий застій якої у

період 80-х рр. ХХ століття призвів до загрозливих яскраво виражених регресивних тенденцій.

Так, у 1980-ті рр. у Польщі спостерігався дефіцит педагогічних кадрів (звільнилося майже 100 000 учителів). Така ситуація була спричинена рішенням про зменшення обов'язкового тижневого навчального навантаження для учнів із 23 до 18 год. [13, с. 22].

Певна реорганізація системи вищої освіти на початку 80-х років ХХ століття, яка започаткувала у педагогічних інститутах п'ятирічний термін навчання, ще більше поглибила згаданий дефіцит педагогічних кадрів у школах. Багато університетів та педагогічних інститутів Польщі мали незадовільну матеріальну базу; науково-дослідна робота професорсько-викладацького складу недостатньо інвестувалася.

Ознаками кризової ситуації польської освіти у 1980-ті рр. були:

- дефіцит учителів із вищою педагогічною освітою;
- велика плінність учительських кадрів;
- зниження громадської думки щодо престижності праці вчителя та ін.

З огляду на такий тривожний стан речей, Міністерство освіти й виховання Польщі відмовилося від рішень, прийнятих у Першій «Карті вчителя», щодо обов'язковості вищої педагогічної освіти й високої педагогічної кваліфікації для претендентів на посаду шкільного вчителя. У «Карті вчителя» від 26.01.1982 р. вказана вимога була скасована [167], що відкрило дорогу у школи фахівцям без вищої освіти та класичної педагогічної підготовки. Але такі зміни не знайшли підтримки серед польських педагогів та науковців.

Восени 1983 р. розпочала роботу т. зв. «Міжвідомча група у справах навчання та удосконалення підготовки вчителів», що складалася із представників усіх відомств, якими були підпорядковані вищі навчальні заклади, окрім відомства Національної оборони. Після проведення багатьох експертиз і численних міжвідомчих погоджень та узгоджень Міжвідомчою

групою у 1986 р. були визначені загальні засади організації навчання, підвищення кваліфікації та вдосконалення підготовки вчителів. Серед найважливіших домовленостей у результатів роботи цієї групи дослідники виокремлюють уніфікацію підготовки вчителів у різних типах закладів вищої освіти. Випускникам педагогічних навчальних закладів була надана можливість продовжувати навчання у вищих навчальних закладах. Продовжувалися зміни у змісті професійної педагогічної підготовки:

- було визначено основні вимоги та засади навчання у вищих навчальних закладах (відбувалася поступова відмова від курсів, які проводили підготовку вчителів поза межами вищого навчального закладу);

- визнано «двопрофільність» учителів, яка передбачала необхідність підготовки спеціальної (у рамках обраного фаху) та педагогічної;

- рекомендовано студентам проходити повну вищу педагогічну підготовку упродовж чотирьох або п'яти років навчання у педагогічних вишах [75, с. 20].

Унаслідок діяльності Міжвідомчої групи були ухвалені відповідні правові документи. Значна частина випускників вищих педагогічних навчальних закладів скористалися можливістю та продовжила навчання у вищих педагогічних школах на заочній формі навчання. Були розроблені спеціальні навчальні плани та програми для єдиної уніфікованої підготовки вчителів та отримання ними другої педагогічної освіти. Такі освітні реформи у Польщі спричинили багато критичних відгуків із боку наукової та широкої громадськості. Серед основних недоліків згаданих нововведень у Рапорті ОЕСД (1989 р.) було визначено:

- відірваність академічної підготовки вчителів від сучасних інноваційних методів та прийомів навчання;

- слабку практичну підготовку майбутніх фахівців у період навчання, спричинену неефективністю організації педагогічної практики, недостатньою кількістю годин, відведених на неї;

– недостатню матеріально-технічну базу педагогічних ВНЗ, низький рівень оснащення навчальних лабораторій відеотехнікою та іншими сучасними дидактичними засобами;

– відсутність програми адаптації молодих спеціалістів до професійної діяльності;

– вузьку спеціалізацію молодих фахівців (зазвичай в обсязі одного навчального предмету) [202, с. 19 – 21].

Багато польських науковців також були стривожені негативними тенденціями тогочасної педагогічної освіти. Зокрема, Т. Малиновський та З. Воронецький увиразнюють кілька з них, а саме:

– уніфікація змісту психолого-педагогічних дисциплін у педагогічних вищих навчальних закладах;

– визнання педагогічної теорії одним із видів філософії виховання;

– реалізація практичної діяльності вчителів у школах на основі індивідуальних здібностей, без використання відповідних теоретичних знань [184, с. 11].

Дослідники Г. Квятковська, Ч. Купісевич, В. Кутровська доповнюють наведені переліки мінусів тогочасної польської системи підготовки вчителів ще й такими чинниками, як:

– надання переваги засвоєнню інформації упродовж навчання над формуванням практичних умінь і розвитком особистості;

– надмірне акцентування на груповому і колективному навчанні й вихованні, недостатній рівень індивідуальних форм навчання та особистісного підходу до студентів;

– неправильне співвідношення теоретичної і практичної підготовки;

– значне відставання чинної академічної системи педагогічної освіти від темпу сучасних суспільно-цивілізаційних змін та їх вимог;

– збереження державної монополії у сфері шкільної та академічної освіти [174, с. 50]. Усі науковці одноголосно констатували негативний факт

домінування у педагогічній освіті теоретичних знань над практичною підготовкою.

Із 1986/1987 н. р. розпочалися чергові зміни у змісті професійної підготовки польських учителів, тому у вищих педагогічних закладах було введено нові типові навчальні програми з педагогіки та психології, що привело до уніфікації педагогічної підготовки. Розпорядженням Міністра науки та вищої школи Польщі від 18 квітня 1986 р. визначався мінімальний обсяг педагогічних дисциплін. Відповідно до нових освітніх програм обмежувалася самостійність вищих педагогічних закладів у визначенні кількості навчальних годин із педагогічної підготовки студентів; на опанування блоку педагогічних предметів (педагогіка, психологія та методика (дидактика) спеціальної дисципліни) було виділено 300 год. Обсяг годин на вивчення кожного з цих предметів не міг бути меншим за 90. За напрямками педагогічної підготовки обов'язковою вважалася практика обсягом 10 – 15 тижнів, яку проходили під час навчання [75, с. 19]. Усі згадані вимоги щодо обсягу педагогічної підготовки вчителів визначили розвиток вищих педагогічних закладів у майбутньому.

Загострення тогочасної суспільно-політичної кризи призвело до того, що у школах Польщі у 80-і роки ХХ століття не вистачало вчителів із вищою освітою; мала місце велика плинність вчительських кадрів. Для розв'язання проблем освітньої галузі й розробки проекту з її реформування наказом Голови Ради Міністрів від 8 січня 1987 р. було створено Комітет експертів у справах народної освіти [54, с. 10]. Він визначив основні принципи інновацій у її царині:

- доступність і безоплатність вищої освіти;
- неперервність навчання;
- багатопрофільність вищої освіти.

Керуючись цими принципами, Комітет експертів у справах народної освіти увиразнив провідні напрями перебудови освіти, які планувалось

реалізувати на кінець 80-х – початок 90-х рр. ХХ ст. (один із них передбачав розробку та впровадження чіткої системи підготовки і перепідготовки майбутніх учителів, модернізацію її змісту, структури навчальних планів і програм). Повторимо, що Комітетом проводилася активна робота реформування системи вищої освіти Польщі [162, с. 122].

Дослідники стверджують, що саме у 1989 році почався процес «... суспільної перебудови, названий трансформацією, що відкрила фазу змагань за новий суспільний лад, за окреслення і формування моделі демократії у Польщі» [128, с. 16]. Як зазначає А. Василюк, «...Головним сенсом системної трансформації в країнах Центральної і Східної Європи є їх пристосування до взірців домінуючої цивілізації. Це є обґрунтуванням двох основних ліній цієї трансформації, що стосуються впровадження економічної системи ринкових відносин і встановлення демократичного порядку» [13, с. 167].

Загальновідомо, що трансформація – це багатоплощинне й довготривале, складне й одночасне поєднання адаптацій та інновацій. Відбувається вона у суспільно-політичній, економічній, ідеологічній, правничій, а також освітній (дидактично-виховній) сферах. Виходячи з цього, системна трансформація передбачає реформування організації й методів діяльності державної влади, що репрезентують політичні ідеали провідного класу або суспільної верстви [117, с. 12].

Як ми вже наголошували, у Польщі наприкінці ХХ століття спостерігалися два паралельні процеси змін: як у владних структурах, так і в суспільстві. Причому реформи в організації держави, в методах діяльності влади, у правових інституціях і т.д. мають головно стимулювати й генерувати суспільні інновації. З огляду на це трансформацію слід розуміти як комплексний процес перебудови, що відбувається одночасно у кількох сферах:

– політичній (поява багатопартійної системи політичної організації

суспільства);

– економічній і промисловій (перехід від керованого централізованого господарства до конкурентної ринкової системи);

– суспільній (децентралізація влади й управління, демократизація суспільних відносин);

– культурній та освітній.

Як зауважують дослідники, перебіг системної трансформації в Польщі наприкінці ХХ століття гальмувало багато перешкод як об'єктивного (технологічна відсталість багатьох промислових закладів, брак сучасної інфраструктури), так і суб'єктивного характеру (інертність, неготовність до змін, пасивне вичікування, безініціативність, небажання до прояву зусиль і ризику тощо) [13, с. 169].

Зміни в освіті значною мірою відображають тенденції, що проявляються в період трансформації державного ладу, бо освіта як невід'ємна складова суспільних відносин відбиває, співтворює і утворює їх.

Перебудова суспільного устрою Польщі в 90-х роках ХХ століття передбачала розв'язання за допомогою освіти таких проблем:

– адаптація до структур Європейського Союзу; інтеграція з Європою на засадах партнерства, суверенності й демократизму;

– формування нової суспільної свідомості відповідно до змін у державній політиці, у суспільних відносинах, культурі та ін. сферах життя;

– розбудова демократичного ладу, що спонукає до ознайомлення суспільства з основами організації та засадами функціонування й розвитку держави;

– підвищення ролі культури, гуманістичних цінностей у формуванні образу майбутнього і національної тотожності, пов'язане з підготовкою молоді до діалогу культур, розуміння інших;

– гарантування безпеки, збереження миру, розвиток міжнародної

співпраці;

– охорона здоров'я і профілактика т. зв. «цивілізаційних хворіб» та суспільних патологій, що передбачає навчання дітей і молоді здорового способу життя, інспіруючи творчу діяльність і гуманістичне виховання [158, с. 19 – 21].

Суспільна трансформація, що характеризувалася відмовою від традиційної на користь критично-креативної філософії освіти, зумовила нове бачення її сутності та особистості вчителя, його компетенцій, функцій, шляхів підготовки, навчання і вдосконалення професійної майстерності. На законодавчому рівні зміни пріоритетів у розвитку вищої педагогічної освіти Польщі були зафіксовані у Законі «Про вище шкільництво», прийнятому 12 вересня 1990 р. Згідно з ним значно збільшувалася автономія вищих навчальних закладів і відповідно суттєво обмежувався вплив Міністерства, яке, здійснюючи загальний нагляд над усім вищим шкільництвом, контролювало його легальність. Інституційне самоуправління вищим навчальним закладом виражалося, наприклад, у самостійній ухвалі статутних вимог, утворенні й реорганізації основних організаційних осередків. Координацією цих дій займалася Головна Рада Вищого Шкільництва, за посередництвом якої міністр освіти впливав на зміни в підготовці вчителів. Таким чином вищі державні заклади Польщі постійно змінювалися і внутрішньо відрізнялися, впроваджуючи інновації, які розширювали освітні пропозиції, а також активізували студентську спільноту. Процес ліквідації державної монополії в галузі освіти було завершено після прийняття Сеймом у червні 1991 року нового Закону про систему освіти.

Відповідно до нього, система вищої педагогічної освіти Польщі в 90-х роках ХХ століття охоплювала низку закладів, а саме:

– університети, які забезпечували найвищий рівень підготовки до роботи в основних і середніх школах за чотирма навчальними програмами:

а) п'ятирічні магістерські (для вчителів-предметників та для вчителів

шкіл усіх рівнів);

б) трирічні другого рівня освіти (для випускників дворічних педагогічних училищ);

в) дворічні другого рівня (для випускників трирічних педагогічних коледжів чи колегій [kolegium nauczycielskie]);

г) післядипломне навчання чи перепідготовку вчителів, які мали магістерські дипломи. Зазначимо, що університети готували до викладання тільки однієї навчальної дисципліни;

– вищі педагогічні школи, за програмами і структурою подібні до університетів (готували вчителів для всіх видів шкіл). У цих закладах також було запроваджено трирічне профнавчання (studia zawodowe). Випускники отримували диплом ліценціата, який давав можливість працевлаштування в основній школі та в позашкільних закладах. Такі програми і дипломи було введено МНО у 1990 р. Ліценціати мали право продовжити навчання до рівня магістра у ВНЗ;

– ВНЗ (економічні, технічні, медичні, мистецькі та сільськогосподарські), які частково були підпорядковані іншим міністерствам. Вони організовували підготовку в обсязі 270 академічних годин (по 90 годин із психології, педагогіки і методики викладання профільної дисципліни) для студентів, які хотіли стати вчителями;

– вища школа зі спецпедагогіки (Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej), що готувала викладачів для спецзакладів усіх рівнів [159, с. 67 – 68].

На початку 90-х рр. ХХ ст. відбулися суттєві зміни у програмах навчання вищих педагогічних шкіл, зокрема у викладанні іноземних мов. Мови західноєвропейського регіону, передовсім англійська й німецька, замінили російську, яка в той період була повністю вилучена з навчальних програм у всіх школах країни. Це нововведення значною мірою гальмувала відсутність достатньої кількості кваліфікованих учительських кадрів та необхідного фінансування системи їх підготовки [159, с. 81].

Процес реформування охопив усі щаблі системи освіти Польщі. З'явилися нові навчальні програми і т. зв. програмні мінімуми. Водночас новими серйозними проблемами ставали все більша затребуваність висококваліфікованих фахівців з боку всіх сфер господарства та необхідність підвищення професійного рівня фахової підготовки вчителів.

Окреслені демократичні реформи в польських суспільстві й освіті дали відчутні наслідки. Так, якщо у 1990/1991 навчальному році на педагогічних відділеннях ВНЗ навчалось 57 380 студентів, то у 1995/1996 – 127 560, тобто приблизно у 2,2 раза більше [13, с. 170].

Зауважимо, що модернізація системи освіти уможливила створення недержавних шкіл і закладів як її рівноправних елементів. Приватні освітні заклади, що почали динамічно розвиватися в 90-ті рр. ХХ століття провадили в той час підготовку майбутніх учителів за освітньо-кваліфікаційним рівнем ліценціата, і лише згодом – магістра. Ці установи у своїй діяльності використовували ті ж навчальні плани, що й вищі педагогічні школи, та залучали до освітнього процесу викладачів із державних вищих навчальних закладів. Суттєвою відмінністю приватних і державних вищих педагогічних шкіл було те, що останні фінансувалися за рахунок державних коштів, а приватні – фізичних та юридичних осіб [192, с. 28 – 33].

До прикладу, в Польщі в означений період були засновані такі приватні вищі педагогічні школи: 1) Верхньосілезька ім. кардинала Августа Хльонда у м. Мисловіцах; 2) Мазовецька гуманістично-педагогічна у м. Ловіц; 3) у м. Бялосток; 4) у м. Лодзь; 5) Вища філософсько-педагогічна школа «Ignatianum» у м. Краків; 6) Товариства знання польського у м. Варшава та 7) Спілки польських учителів у м. Варшава [192, с. 28 – 33].

До речі, автономія, яку одержали навчальні заклади, зобов'язувала їх до самостійної розробки й вибору планів і програм навчання, сприяючи подальшій гнучкості підготовки вчителів, її осучасненню відповідно до запитів тогочасного суспільства.

У 1990 р. Міністерство народної освіти Польщі ввело типові уніфіковані навчальні програми і зразки дипломів [71, с. 74 – 75].

Закон «Про систему освіти», ухвалення 7 вересня 1991 р., спонукав освітян до розробки нових навчальних програм та статутів для вищих педагогічних шкіл. Останнім, як і іншим вищим навчальним закладам Польщі, надали право самостійно визначати кількість студентів, напрями, форми й систему підготовки слухачів. Координацією роботи вищих педагогічних закладів займалася Головна рада вищої школи Республіки Польща (Rada Główna Szkolnictwa Wyższego), через яку профільний Міністр впливав на систему педагогічної освіти та визначав кваліфікаційні вимоги до її кадрів [218].

Зазначимо, що вищі педагогічні заклади Польщі у цей період свого розвитку провадили підготовку вчителів для всіх видів шкіл країни, а також готували спеціалістів і для інших галузей господарства. А це, зі свого боку, сприяло налагодженню прямого зв'язку між напрямками підготовки у вищих навчальних закладах, ринком праці та суспільними потребами. Зокрема, відповідно до вимог тогочасної польської економіки у вищих педагогічних закладах було відкрито нові, затребувані на ринку праці спеціальності та напрями підготовки фахівців – як на стаціонарній, так і на заочній формах навчання [177, с. 25].

Наприкінці 90-х років ХХ століття було створено нову модель неперервної педагогічної освіти, спрямованої на вироблення в учнівської та студентської молоді вмінь виявляти необ'єктивність і стереотипи у соціальних явищах. Водночас суттєво підвищується роль найсучасніших дидактичних засобів викладання предметів, зокрема, мультимедійних, використання на уроках у школі першоджерел, комп'ютерної техніки та ін. [104; 105].

Однак дослідники стверджують, що докорінна реформа системи освіти у Польщі, яка радикально змінила структуру навчальних закладів,

оцінювання знань і вимог до учнів, була проведена у 1999 році. Загальновідомою причиною модернізації польської освіти стало масове невдоволення населення слабкістю функціонування цієї галузі. Критикувалися, насамперед, перевантаження національних навчальних програм енциклопедичними фактами замість практичних умінь для застосування на ринку праці; відсутність чітких критеріїв вимірювання досягнень студентів; недостатня взаємодія між учителями та батьками, між середньою й вищою школою, між професійною школою та виробничою сферою тощо.

Польська освітня реформа 1999 року охопила всі ступені освітньої системи і передбачала такі аспекти:

- побудову децентралізованої моделі адміністративно-фінансового управління галуззю, школою та шкільного нагляду з урахуванням особливого розподілу компетенцій між воєводствами, гмінами і громадами;

- орієнтованість навчального плану на виховання самостійності і мотивацію учнів до саморозвитку за допомогою інноваційних освітніх методів.

- розробку навчальних засад у загальноосвітнього процесу (освітніх стандартів, навчального планування з кожного окремого предмету);

- запровадження альтернативних індивідуальних навчальних програм; збагачення їх матеріалами, що інтегрують знання учнів між традиційними й новими дисциплінами за допомогою міжпредметних модулів;

- уніфікацію критеріїв внутрішнього та зовнішнього оцінювання, форми іспитів для перевірки результатів навчання; запровадження абсолютного стандарту нового іспиту на атестат зрілості, що організовується навчальними центрами й регіональною екзаменаційною комісією;

- фінансування передбаченого для школи навчального матеріалу;

- увиразнення вимог до кваліфікації учителів, а також до її оцінювання;

– запровадження чотирьох етапів кар'єри викладача – від асистента до професора народної освіти [38, с. 16].

Слід наголосити, що важливими стимулами до професійного вдосконалення вчителів Польщі стали Постанови Міністерства Народної освіти від 18 лютого та від 3 серпня 2000 року. Вони ухвалили впровадження п'яти освітніх кваліфікацій, а також внесли значні зміни до основного правового документа, що регулює права й обов'язки вчителя («Карта вчителя»). П'ять новозатверджених освітніх кваліфікацій учителя (учитель-стажист, учитель контрактний, учитель призначений, учитель дипломований, а також, почесний професор-освіти) сприяли підвищенню ролі та соціального статусу педагога у польському суспільстві. Така п'ятиступеневість професійного розвитку вчителя стабілізує його матеріальний стан шляхом збільшення заробітної плати й надання різних соціальних пільг, мотивуючи педагога до власного професійного розвитку, активізуючи його інноваційну науково-методичну діяльність. Поліпшення матеріального благополуччя вчителів, як зазначають М. Залевська, Е. Мадейській, М. Майєр та ін., спонукало педагогів до творчої дослідницької роботи в школі, а також до підвищення своєї фахової кваліфікації (курси, семінари, методичні об'єднання тощо).

При цьому важливим чинником ефективної діяльності вчителя є його задоволення власною професією. Так, Г. Косиба підтверджує, що нелегку працю педагога надихають почуття професійної стабільності (певний психологічний комфорт), успіхи учнів та їхні високі досягнення; повага учнів до вчителя, його високий статус у педагогічному колективі й авторитет серед батьків [171].

Ще однією позитивною тенденцією у професійному становленні й розвитку педагога стала його значна автономія у плануванні й організації професійної діяльності: вчитель отримав право не тільки складати власну навчальну програму для кожного класу (користуючись різними авторськими

навчально-виховними програмами, які видаються у Польщі), а й брати участь у плануванні роботи школи, яка регулюється численними нормативними документами (Статутом школи, рішеннями педагогічної ради, шкільної учнівської ради тощо).

Відтак, вищим навчальним закладам також надавалися значно вищий рівень автономії, право приймати частину студентів з оплатою навчання. Крім того, урізноманітнився перелік спеціальностей підготовки; виникло чимало приватних вищих навчальних закладів, однак навчання у державних закладах залишилося безкоштовним для вступників за конкурсом у межах лімітів [13, с. 154 – 163].

Загалом, головними чинниками розвитку освітньої системи Польщі у кінці XX – на початку XXI століття були:

- політичні умови (вихід Польщі з Варшавського договору і вступ до НАТО та ін.);
- зміни економіки і ринку праці;
- діяльність професійних спілок педагогічних працівників;
- система моральних цінностей, сформована під впливом католицької церкви та ідеологічних державних структур;
- європейські інтеграційні тенденції децентралізації управління та усупільнення освіти.

Усе це сприяло розвитку загальнорозвивальної моделі освіти, стимулювало розширення участі університетів у первинній підготовці педагогів та їх післядипломній професійній перепідготовці.

Відтак, Польща передбачила формування єдиного європейського простору вищої освіти до підписання Болонської декларації (1999 р.). Як результат – було ліквідовано 142 освітні заклади з короткотерміновими програмами підготовки педагогів та інших спеціалістів, а також сформовано двоступеневу систему вищої освіти за моделлю 3+2 (дипломи ліценціата і магістра).

Польські науковці створили сучасну концепцію післядипломної педагогічної освіти, яку успішно реалізували під час демократичних суспільних перетворень і переходу від традиційної до неперервної освіти. Зазначена концепція передбачає як особистісний і професійний розвиток учителів, так і вдосконалення роботи школи, трансформацію системи освіти й загальний соціальний прогрес. Останній зумовлює пріоритетність суспільної уваги до педагогічних працівників та активізує самоуправління шкіл у визначенні потреб і шляхів розвитку неперервної педагогічної освіти та її головної ланки – післядипломної освіти, розвиток якої виявляє «...суперечливі тенденції – узгодження й демократизацію на європейському ... з урізноманітненням на національному рівні» [130, с. 6].

Як бачимо, є всі підстави твердити про впровадження у польській освітній системі особистісно орієнтованого підходу, оскільки польський вчитель у навчально-виховному процесі постає тактовним помічником пізнавальної діяльності учнів, створюючи оптимальні умови для їх самостійної творчої праці. При цьому учні отримують певну свободу у доборі й опрацюванні матеріалів під час засвоєння відповідних тем, а педагог не має права нав'язувати дітям власне трактування будь-яких фактів чи персоналій, що спонукає учнів формувати власні оцінки й узагальнення, сміливо висловлювати власні думки та відстоювати особисту позицію. Таким чином, простежуються позитивні зміни пріоритетних тенденцій вищої освіти, зумовлені діалектичним взаємозв'язком історичних, соціополітичних та педагогічних чинників, загальнодержавними й суспільними особливостями розвитку Польщі [89].

Отже, узагальнюючи, наголосимо, що передумовами системної трансформації вищої педагогічної освіти в Польщі наприкінці ХХ століття були: крах тодішнього соціалістичного суспільно-політичного устрою та спричинені ним кризи економіки і суспільних відносин. Перехід від пострадянської авторитарної до демократичної європейської держави

зумовив кардинально інший підхід до розв'язання проблеми підготовки вчителів, визначаючи її справою державної ваги в економічній, культурній та моральній реконструкціях суспільства. Цей підхід передбачає не тільки нову структуру загальної освіти, а й радикальні зміни характеру і сфери професійних обов'язків учителя в період трансформації суспільного устрою та процесів інтеграції і глобалізації у світі.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

У розділі проаналізовано ступінь дослідженості проблеми розвитку вищої педагогічної освіти Польщі кінця ХХ – початку ХХІ століття, сутність понять «інновація», «педагогічна інновація», «інноваційна діяльність» та «інноваційний процес», а також визначено суспільно-політичні, соціально-економічні та культурні умови системної трансформації вищої педагогічної освіти у Польщі наприкінці ХХ століття.

У процесі дослідження опрацьовано праці українських та польських науковців, котрі досліджували вищу педагогічну освіту Польщі кінця ХХ – початку ХХІ століття, а саме: тенденції реформування сучасної вищої педагогічної освіти Польщі (А. Василюк, В. Майборода, Я. Морітз, І. Нестеренко, І. Шемпрух та ін.); організаційно-змістові аспекти професійної підготовки майбутніх учителів у сучасних вищих педагогічних закладах Польщі (Я. Бельський, С. Деркач, Т. Левовицький, А. Мушинський, Р. Мушкета, Є. Нероба, Б. Сігарська, Л. Смірнова); інноваційні процес у сучасній педагогічній освіті (О. Дубасенюк, Т. Зевченко, Н. Махиня, О. Пономарьов). Нами опрацьовано також компаративні дослідження розвитку вищої педагогічної освіти Польщі та України означеного періоду (Ф. Андрушкевич, К. Біницька, І. Ковчина, С. Когут, О. Кучай У. Новацька, Г. Ніколаї, Є. Нероба, В. Пасічник).

Аналіз наукових підходів до трактування понять «інновація», «педагогічна інновація», «інноваційна діяльність» та «інноваційний процес» дав підстави стверджувати, що вони близькі за змістом, але не тотожні.

В контексті проблематики нашого дослідження поняття «інноваційний процес» трактуємо як системний перехід до якісно іншого стану, що охоплює інноваційну діяльність, як інструмент реалізації та інновації як його кінцевий результат.

Наголошено, що інноваційні процеси в системі вітчизняної педагогічної освіти зумовлюють глобальні системні теоретично-практичні зміни у: науково-педагогічній думці (нові освітні філософія та концепції в науках, причетних до педагогіки); структурі педагогічної освіти; виборі стратегії реформування освіти на державному рівні (з урахуванням національних та суспільних інтересів); чинних навчальних програмах і навчально-виховних методах (технологіях).

Підкреслено, що інноваційні процеси в освіті сприяють не тільки виконанню держзамовлення в освіті, а й залученості суб'єктів навчально-виховного процесу до формування завдань і змісту освіти; переходу від авторитаризму до партнерства, від функціонально-ієрархічних зв'язків до рівноправних взаємовигідних відносин.

У розділі проаналізовано суспільно-політичні, соціально-економічні та культурні умови системної трансформації вищої педагогічної освіти у Польщі наприкінці ХХ століття.

Вказано, що на цей процес мали вплив: політичні умови (вихід Польщі з Варшавського договору і вступ до НАТО та ін.); зміни економіки і ринку праці; діяльність професійних спілок педагогічних працівників; система моральних цінностей, сформована під впливом католицької церкви та ідеологічних державних структур; європейські інтеграційні тенденції децентралізації управління та усупільнення освіти.

Основні положення цього розділу відображено у таких публікаціях автора: [131]; [133]; [135]; [138].

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ ДО РОЗДІЛУ 1

1. Андрушкевич Ф.Г. Концептуалізація освітніх інновацій України і Польщі в умовах глобалізації суспільства : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Фабіан Генріхович Андрушкевич. – К. : Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2012. – 379 с.

2. Ачкан В.В. Інноваційний процес і його характеристики в контексті підготовки вчителя математики до інноваційної педагогічної діяльності // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (26–27 березня 2015 року, м. Суми). – Том 1. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. – С. 6 – 9.

3. Бельський Я. Теоретичні і методичні основи підвищення ефективності праці вчителів фізичного виховання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Януш Бельський. – К., 2000. – 40 с.

4. Біницька К.М. Розвиток вищих педагогічних шкіл у Республіці Польща (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : дисер. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Катерина Миколаївна Біницька. – К. : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2013. – 218 с.

5. Василюк А. В. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Польщі (1989 – 1997 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Василюк Алла Володимирівна. – К., 1998. – 184 с.

6. Василюк А.В. Система освіти Польщі: структура, управління, фінансування, підготовка вчителів / А.В. Василюк // Освіта і управління. – 1998. – Т. 2. – Ч. 1. – С. 166 – 176.

7. Волкова П. Педагогіка : посіб. / П. Волкова. – К. : Академія, 2001. – 568 с.

8. Деркач С. П. Професійна підготовка вчителів англійської мови в Польщі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. П. Деркач. – Умань, 2011. – 20 с.

9. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : підручник / І.М. Дичківська. – 2-ге вид., доповн. – К. : Академвидав, 2012. – 352 с.

10. Докучаєва В.В. Інноваційна діяльність у сучасній педагогічній теорії і практиці // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

11. Дрепіна О.М. Система освіти у Польщі та досвід її реформування // Школа – центр активності громади: узагальнення адаптованого польського досвіду збереження освітніх послуг у сільській місцевості : матеріали Всеукр. науково-практичного семінару (Луганськ, 26 – 27 березня 2011 р.) / ред. колегія: О.М. Дрепіна, О.В. Переходченко, В.В. Щербаченко. – Луганськ : СПД Резніков В.С., 2011. – С. 14 – 23.

12. Дубасенюк О.А. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти // Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін : зб. наук.-метод. праць / За ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – С. 3 – 14.

13. Дубасенюк О.А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки // Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 14 – 47.

14. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

15. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н.П. Наволокова. – Х. : Вид. група «Основа», 2011.–176 с.

16. Зевченко Т.М. Система запровадження інноваційних технологій у процесі підготовки майбутніх педагогів як запорука виховання людини XXI

століття // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (26–27 березня 2015 року, м. Суми). – Том 1. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. – 392 с.

17. Інноваційна модель організації навчального процесу в інститутах післядипломної освіти: науково-методичний посібник / за наук. ред. Ващенко Л.М. – К. : Педагогічні думка, 2012. – 140 с.].

18. Київський університет імені Бориса Грінченка. Нові спеціальності / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kmpu.edu.ua/vstup-2012/pro-universitet/2775>.

19. Ковальчук О.М. Підготовка магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності в умовах ступеневої освіти : дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук зі спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О.М. Ковальчук. – Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки : Луцьк, 2016. – 312 с.

20. Ковчина І. Педагогічна освіта в Україні і Польщі: реалії та перспективи / І. Ковчина // *Pedagogiczna oświata na Ukrainie i w Polsce: realia i perspektywy: praca naukowe*; за ред. Дмитра Герцюка, Ришарда Кухи; пер. Наталія Горук та ін. – Львів : Видавничий центр Львівського національного університету ім. І. Франка, 2008. – 347 с.

21. Когут С. Я. Системи професійної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах освіти України і Польщі(порівняльний аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки» / С. Я. Когут. – Івано-Франківськ, 2005. – 22 с.

22. Кучай О. Стан та розвиток освіти в Польщі / Олександр Кучай // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2010. – Вип. 32. – С. 73–78.

23. Кучай О.В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах Польщі засобами мультимедійних технологій : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Олександр Володимирович Кучай. – Черкаси : Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2016 – 516 с.

24. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул : Изд-во Алтайского государственного университета, 2002. – 146 с.

25. Левовицький Т. Професійна підготовка і праця вчителів : наукове видання / Тадеуш Левовицький; пер. з польськ. А. Івашко. – К.– Маріуполь: Рената, 2011. – 119 с.

26. Майборода В. С. Розвиток університетської освіти та науки в Польщі(кінець ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. С. Майборода. – К., 2011. – 24 с.

27. Махиня Н. В. Педагогічна освіта у Німеччині: історія та сучасність : методичний посібник / Н. В. Махиня. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Б. Хмельницького, 2008. – 64 с.

28. Махиня Н.В. Педагогічна освіта в Німеччині: стереотипи та труднощі / Н.В. Махиня // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку: е-журнал. – 2009. – Вип. № 3 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.intellectinvest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_№3_2009_st_5/

29. Махиня Н.В. Система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині / Н.В. Махиня // Вища школа України: проблеми модернізації

навчально-виховного процесу: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. – Черкаси: ЧНУ, 2006. – С. 46–47.

30. Мачинська Н.І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : монографія / Н.І. Мачинська; за ред. докт. пед. наук, проф., членкор. НАПН України С. О. Сисоєвої. – Львів : ЛьвДУВС, 2013. – 416 с.

31. Машкіна Л. А. Підготовка студентів до впровадження педагогічних інновацій в дошкільних закладах / Л.А. Машкіна / За наук. ред. Т.І. Поніманської. – ТОВ НВП «ЕВРІКА». – Хмельницький, 2004. – С. 47 – 48.

32. Микитюк П. П. Інноваційна діяльність : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / П. П. Микитюк, Б. Г. Сенів. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 392 с.

33. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія / авт. кол.: Н.М. Авшенюк, В.О. Кудін, О.І. Огієнко та ін. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 232 с.

34. Морітз Я. Система професійної підготовки вчителя і шляхи її оптимізації в умовах розвитку сучасної освіти в Польщі : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова / Януш Морітз. – К., 2004. – 412 с.

35. Москалюк А.М. Суть педагогічних інновацій і їх сучасна класифікація // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2013. – Вип. 35. – С. 355 – 359.

36. Мусабекова Г. Т. Формирование готовности будущих учителей к инновационной деятельности в общеобразовательной школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Г. Т. Мусабекова. – Шымкент, 2010. – 55 с.

37. Мушиньскі А. Організаційно-педагогічні умови професійного навчання у центрах неперервної освіти Польщі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Адам Мушиньскі. – Тернопіль, 2004. – 22 с.

38. Мушкета Р. Підготовка вчителів фізичного виховання у Польщі до оцінювання навчальних досягнень учнів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Радослав Мушкета. – Тернопіль, 2007. – 42 с.

39. Нероба Є. Професійна підготовка інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Сва Нероба / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2004. – 24 с.

40. Нестеренко І.Б. Модернізація змісту вищої педагогічної освіти в Польщі за умов європейської інтеграції : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Інна Борисівна Нестеренко. – Умань : Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2014. – 294 с.

41. Ніколаї Г. Ю. Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г. Ю. Ніколаї. – К., 2008. – 46 с.

42. Новацка У. Організація педагогічних практик студентів математично-природничого відділу вищої педагогічної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Уршула Новацка. – К., 2002. – 24 с.

43. Пасічник В. Р. Система підготовки вчителя історії у Польщі(80-90-ті роки XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.

наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Р. Пасічник. – К., 2001. – 16 с.

44. Пасічник В.Р. Модернізація змісту підготовки вчителів історії у вузах Польщі / В.Р. Пасічник // Історія в школах України. – 2001. – № 1. – С. 53 – 54.

45. Пономарьов О.С. Філософія освіти доби інноваційного розвитку / О.С. Пономарьов // Інноваційний розвиток вищої освіти : глобальний та національний виміри змін : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (26–27 березня 2015 року, м. Суми). – Том 1. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. – 392 с. – С. 39 – 43.

46. Попова О.В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». – Харків, 2001. – 468 с.

47. Пшенична Л.В. Інноваційні процеси в освіті як фактор її успіху // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – № 4 (38). – С. 3 – 16.

48. Сидорчук Н. Г. Інноваційні засади модернізації вітчизняної вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів // Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 103 – 113.

49. Сітарська Б. Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдосконалення вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Барбара Сітарська. – К., 2005. – 30 с.

50. Смірнова Л. Л. Соціокультурна компетентність у структурі підготовки учителів іноземної мови в Польщі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. Л. Смірнова. – Кіровоград, 2010. – 20 с.

51. Стадний Є. Реформа вищої освіти в Польщі / Є. Стадний // Європейський світ. – 2011. – № 2. – С. 103 – 116.
52. Харькова Є. Д. Проблема ефективності інноваційних освітніх процесів Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2014, № 4 (38) – С. 383 – 392.
53. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 221 с.
54. Шемпрух І. Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918–1999 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступ. докт. пед. наук / Іоланта Шемпрух. – К., 2001. – 44 с.
55. Юрчук Л. М. Стан і тенденції розвитку системи післядипломної педагогічної освіти у Польщі: дисертація канд. пед. наук: 13.00.04. – АПН України; Інститут вищої освіти / Людмила Миколаївна Юрчук. – К., 2003. – 177 с.
56. Brzezicki T. Ustrój szkolnictwa wyższego w Polsce. – Torun : Wydawnictwo “Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierowania”, 2010. – 273 s.
57. Dziennik Ustaw. – 1998. – № 162. – poz. 1118.
58. Grześ Bolesław : Związek Nauczycielstwa Polskiego od korzeni po współczesność. – Warszawa : Związek Nauczycielstwa Polskiego; Radom : Instytut Technologii Eksploatacji, 2000. – 225 s.
59. Grzybowski R. Okoliczności powstania wyższej szkoły pedagogicznej / Romuald Grzybowski // Rocznik Gdański. – Tom 58, Zeszyt 1. – Gdańskie Towarzystwo Naukowe, 1998. – S. 79–99.
60. Historia wychowania // Skrypt dla studentów studiów dziennych i zaocznych; pod. red. Jana Hellwiga. – Poznań, 1994. – 143 s.
61. Karta Nauczyciela. USTAWA z dnia 26 stycznia 1982 r. – Tekst ujednolicony: Dziennik Ustaw. – 1997. – № 56. – poz. 357 oraz zmiany ogłoszone w Dziennik Ustaw. – 1998. – № 106. – poz. 668.

62. Kosiba R. Satysfakcja zawodowa nauczycieli w / Kosiba R. // Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne. – 2010. – № 10. – S. 18 – 29.

63. Kutrowska B. W poszukiwaniu współczesnego modelu kształcenia nauczycieli / B. Kutrowska // Nauczyciel kompetentny: terażniejszość i przyszłość. – 2007. – S. 49 – 57. Kutrowska B. W poszukiwaniu współczesnego modelu kształcenia nauczycieli / B. Kutrowska // Nauczyciel kompetentny: terażniejszość i przyszłość. – 2007. – S. 49 – 57.

64. Kwiatkowski S. M. Kształcenie zawodowe: dylematy teorii i praktyki / Stefan Michał Kwiatkowski. – Instytut Badań Edukacyjnych, 2001. – 239 s.

65. Lewowicki T. Kształcenie nauczycieli – typowe koncepcje – realizowane modele przewidywane przemiany / T. Lewowicki // Ratuś B. (red.) Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli. (Teraźniejszość i przyszłość). – Zielona Gora : WSP, 1994. – S. 7 – 21.

66. Lewowicki T. Modele kształcenia nauczycieli a współczesne potrzeby edukacji I rynku pracy / T. Lewowicki // Nauczyciel wobec współczesnych wyzwan edukacyjnych / red. Z. Kruszewski. – Warszawa- Plock: Senat RF I SW im. P. Włodkowica, 2004.

67. Malinowski T. Kierunki zmian w kształceniu nauczycieli / Malinowski T., Woroniecki Z. // Szkoła i nauczycieli /Synteza/. – Warszawa : Wyd. CDN, 1990. – 193 s.

68. Meszka A. Stosunki polsko-ukraińskie w latach 1989– 2004. / Arkadiusz Meszka. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://stosunki-miedzynarodowe.pl/polityka-zagraniczna/931-stosunki-polsko-ukrainskie-w-latach-1989-2004>.

69. Niemiec J. Miejsce wyższego szkolnictwa niepaństwowego / Jerzy Niemiec // Wyższe szkolnictwo niepaństwowie w systemie edukacji narodowej ; red. Jan. Bogucz, Adam Knap. – Warszawa, 1996. – S. 28–33.

70. Niemiec J. Miejsce wyższego szkolnictwa niepaństwowego / Jerzy Niemiec // Wyższe szkolnictwo niepaństwowe w systemie edukacji narodowej ; red. Jan. Bogucz, Adam Knap. – Warszawa, 1996. – S. 28–33.

71. Rozwój teorii i praktyki edukacyjnej w XV-lecie instytutu pedagogiki akademii Podlaskiej w Siedlcach (1991-2006) / red. Jerzy Kunikowskiego. – Siedlce : Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, 2006. – 300 s.

72. Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój – prawo – organizacja / pod redakcją Stanisława Waltośia, Andrzeja Rozmusa. – Rzeszów, 2008. – 460 s

73. Thieme J. K. Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. – Warszawa : Difin, 2009. – 240 s.

74. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. O systemie oświaty. Związek nauczycielstwa polskiego. – Zarząd Główny Warszawa, 2003. – 59 s.

75. Wiśniewska Ewa. Kształcenie nauczycieli w Polsce a wyzwania współczesnego rynku pracy w świetle aktualnych regulacji prawnych / Ewa Wiśniewska // Edukacja a rynek pracy. Od procesów do efektów kształcenia. – Płock : Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2012. – S. 103–135.

РОЗДІЛ 2

РОЗВИТОК ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ (кінець ХХ – початок ХХІ століття)

2.1. Нормативно-правове підґрунтя інноваційних процесів у вищій педагогічній освіті Польщі (кінець ХХ – початок ХХІ століття)

Наприкінці ХХ століття у європейських країнах об'єктивно необхідною стала перебудова вищої освіти, чому сприяла певна освітня криза, «розлад» людини, її пасивність, безвідповідальність, падіння рівня моральності. Переосмислення і змін потребували уявлення про природу суспільної педагогічної практики, цінності навчання і виховання, визначення чітких освітніх рівнів, що диктувалися системними трансформаціями. Було впроваджено низку європейських реформ, що спрямовувалися на створення спільної європейської освітньої зони.

Провідними ідеями модернізації змісту європейської вищої освіти, зокрема педагогічної, стали: європеїзація змісту освіти, полікультурність, інтернаціоналізація, інтердисциплінарність, гнучкість, ІКТ-зація [101, с. 36], встановлення більш тісного зв'язку між змістом педагогічної та шкільної освіти тощо.

Сьогодні європеїзація трактується як:

1) комплексне поняття й певний стандарт знань про ЄС та Європу для трансляції через зміст освіти;

2) всеосяжний процес вироблення певних загальноєвропейських цінностей, норм, підходів, інститутів у системі вищої освіти. Завданням педагогів є формування «європейських» знань, умінь, навичок, цінностей, відчуття приналежності до єдиного європейського соціального й культурного

простору з подальшим їх застосуванням на практиці. Включення європеїзації до змісту освіти вважається державами-членами обов'язковою умовою приналежності до Євросоюзу.

Питання розвитку європейського виміру педагогічної освіти є предметом активної дискусії науковців ЄС, що об'єдналися в Європейську мережу політики у галузі педагогічної освіти (ENTEP – European Network on Teacher Education Policies). З'ясовуючи ціннісний аспект поняття «європейський вимір освіти», експерти в галузі освіти визначили низку компонентів «європейськості» педагогічної професії: це європейська ідентичність, європейське знання, європейський мультикультуралізм, європейська мовна компетентність, європейський професіоналізм, європейська громадянськість, європейські виміри якості, європейська мобільність учителів.

Наголосимо, що європеїзація як зміцнення і розширення ЄС, утвердження єдиного європейського освітнього простору й активізація академічної мобільності у світі [185, с. 35] стала визначальним фактором уведення інтернаціонального контексту до навчальних програм університетів світу.

Відома українська дослідниця у царині порівняльної педагогіки Н. Лавриченко наголошує на необхідності сприйняття «європеїзації» освіти як її шляху до вищої якості і конкурентоспроможності, що спонукатиме до усвідомлення країнами – членами ЄС – спільної відповідальності за досягнення і помилки на цьому шляху [74, с. 10].

На початку ХХІ століття актуалізується проблема інтернаціоналізації вищої освіти. Передумовами цього процесу є різноманітні фактори, характерні для міжнародного освітнього простору, а саме:

– політичні (демократизація світового співтовариства, розвиток інтеграційних процесів у політичній та соціальній сферах);

- економічні (глобалізація економіки й технологій, потреби світового та регіональних ринків праці);
- культурні й ідеологічні (відкритість і розвиток діалогу культур);
- академічні (інтернаціональний характер наукових знань, універсальність освіти й науково-дослідної діяльності, стандартизація якості освіти);
- інформаційні (нові інформаційно-комунікаційні технології, глобальні мережі) [48].

Інтернаціоналізація університетської освіти – це невід’ємний компонент інтеграції до єдиного європейського освітнього простору. При цьому наявність інтернаціоналізованих навчальних програм у вищому навчальному закладі постає індикатором його конкурентоспроможності, функціонування та збереження статусу, запорукою економічного благополуччя університетів, сприяючи активізації академічної мобільності. Інтернаціоналізація та впровадження Болонської декларації є основними детермінантами реформ, що реалізуються у вищій освіті більшості європейських країн: розвиток системи забезпечення якості освіти, а також процедур акредитації на основі врахування міжнародних освітніх тенденцій та національних традицій.

У документах Європейського Союзу інтернаціоналізація визначається як багатовимірний процес навчання, що включає різні виміри знань. Серед останніх доцільно виділити інтердисциплінарність – підхід, що практикує дослідження двох або більше навчальних предметів, сприяючи їх глибшому розумінню. Сьогодні освітяни багатьох європейських країн наголошують на необхідності оптимізації інтегративного змісту освіти й навчання, потребі у нових конструкціях інтердисциплінарних знань задля підвищення якості підготовки фахівців.

Освітній процес, у якому опанування навчальних дисциплін відбувається з використанням інтердисциплінарного підходу, стає більш

ефективним і направленим на формування альтернативного мислення студентів. Інтердисциплінарний підхід у навчальному процесі передбачає засвоєння знань із різних курсів та їх синтез, використання ідей і методів однієї науки у практиці іншої.

Організація процесу отримання знань про Європу має базуватися на загальнопедагогічних і дидактичних принципах, основними з яких є гуманізм, демократичність, науковість, практична спрямованість, наступність і безперервність, інтегрованість (міждисциплінарність), полікультурність [63].

Актуальність полікультурного виховання в сучасній освітній системі пов'язана з урахуванням етнокультурного чинника, а також створенням умов для пізнання культури інших народів. Сьогодні навчальні заклади виконують складне завдання узгодження впливу етнічного середовища на молоде покоління шляхом засвоєння знань, спрямованих на формування позитивного ставлення як до представників своєї країни, так і до громадян інших народів та їхніх культур.

Полікультурна освіта передбачає навчання та виховання особистості в дусі діалогічності, цінування культурних надбань людства, певним чином побудовану систему навчально-виховного процесу на засадах триєдиної мети: усвідомлення різноманітності соціокультурного простору через оволодіння відповідними знаннями; виховання толерантної особистості, здатної до функціонування в багатокультурному соціумі до міжкультурного об'єднання на основі рівноправності [67, с. 7].

Про полікультурну компетентність майбутнього вчителя йдеться у документах Європейської Комісії, що підкреслюють її принципово важливе значення як критерія відповідності європейським освітнім стандартам.

Забезпечення полікультурного виховання європейців зумовлює фундаментальні зміни в концепції та організації освітнього процесу, а саме:

модифікацію освітньої системи, яка раніше була монокультурно орієнтованою і базувалася на нормах середнього класу.

Окрім перелічених тенденцій, нині для вищої педагогічної освіти актуальною є проблема пошуку нових підходів до впровадження ІКТ у програми підготовки вчителів із метою формування й розвитку їхньої інформаційної компетентності. Важливість формування ІКТ-компетентності майбутнього вчителя як необхідної й засадничої умови успішної інформатизації освіти підкреслюється також у документах і програмах Європейської Комісії з питань освіти та професійної підготовки педагогічних працівників. Так, у робочій програмі «Про досягнення цілей систем загальної та професійної освіти», прийнятої 14 лютого 2002 року Європейською Комісією, визначено одну з тринадцяти цілей – забезпечення кожному доступу до ІКТ, а також окреслено основні завдання: оснащення навчальних закладів відповідним технічним обладнанням, а також програмним забезпеченням із метою успішної інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій та електронного навчання; заохочення до використання інноваційних технологій навчання та викладання із застосуванням ІКТ тощо [152].

Сьогодні використання ІКТ у навчальному процесі при підготовці майбутніх учителів є предметом досліджень багатьох міжнародних освітніх організацій, таких як:

– «Eurydice» – «Ключова інформація з ІКТ у європейських школах» («Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe»);

– European Schoolnet – «Оцінювання програм компетентності вчителів у сфері ІКТ» («Assessment Schemes for Teachers' ICT Competence»);

– «Огляд національних навчальних планів і оцінювання інформаційної компетентності студентів і вчителів» («Review of National Curricula and Assessing Digital Competence for Students and Teachers»);

– Міністерства освіти п'ятнадцяти європейських країн – «ІКТ в освіті» («ICT in Education»);

– «Європейські вчителі – до суспільства знань».

Питання підготовки майбутніх учителів, у рамках яких фахівець набуває педагогічних умінь ефективно інтегрувати ІКТ до навчального процесу, розглядаються у програмах Європейської Комісії «Загальні європейські принципи компетентностей та кваліфікацій учителів» [147, с. 5], «Висновки щодо вдосконалення якості педагогічної освіти в Європейському Союзі» [148].

Названі тенденції започаткували новий етап у розвитку освіти Європи ХХІ ст., який був організаційно оформлений у рамках програми «Освіта та професійна підготовка – 2010», затвердженої у травні 2000 р. на засіданні Єврокомісії у Лісабоні. Ідеї «Лісабонської стратегії 2000-го року» були розвинуті у новій програмі під назвою «Європа – 2020», головним завданням якої є забезпечення стабільності європейської суспільної моделі у трьох площинах:

– економічній (підвалинами майбутньої економічної стратегії Європи є принципи конкурентоздатності й інноваційності; знань, затребуваних на ринку праці);

– соціальній (забезпечення європейців робочими місцями, для чого будуть розроблені спеціальні навчальні програми, а також досягнуто повної трудової рівності між жінками і чоловіками);

– екологічній (перехід до нової екологічної та економічної моделі) [146].

Що стосується ключових завдань розвитку освіти, то їх можна окреслити так:

– прийняття та визнання спільної системи порівнюваних освітніх кваліфікацій, наукових ступенів, упровадження уніфікованого Додатка до диплому про вищу освіту, рекомендованого ЮНЕСКО;

– уведення двох етапів навчання – доступного (навчання до отримання першого ступеня (не менше 3 років)) та післяступеневого (навчання після отримання першого ступеня (1–2 роки магістерської програми та 3 роки докторантури));

– упровадження системи трансферних кредитів – European Credit transfer System (ECTS), що забезпечує перезалікову та накопичувальну функцію. За системою ECTS кожна навчальна дисципліна оцінюється в кредитах, які визначають співвідношення кількості витрат на курс відносно до витрат на навчальний рік (лекції, практичні заняття, семінари, курсові та дипломні проекти, інші письмові роботи, самостійна робота студентів). Навчальний рік оцінюється в 60 кредитів. Для того, щоб отримати кредити в кінці навчального семестру чи року, студент повинен успішно скласти іспити та бути переведеним на наступний рівень навчання;

– прийняття європейського стандарту оцінки знань та якості навчання (запровадження уніфікованих критеріїв, методів оцінки);

– подолання перешкод, що заважають вільному руху студентів, стажерів, вчителів, дослідників, викладачів, менеджерів у галузі освіти. Для функціонування європейського простору вищої освіти необхідно, щоб студенти навчалися не менше одного семестру в іншому університеті Європи і були створені умови для мобільності викладачів та дослідників в межах Європи;

– забезпечення:

а) працевлаштування випускників. Усі академічні ступені й інші кваліфікації повинні бути затребувані європейським ринком праці, а професійне визнання кваліфікацій – бути спрощеним;

б) привабливості європейської системи освіти та залучення до неї більшої кількості студентів з інших регіонів світу, що можливо за рахунок введення загальноєвропейської системи гарантії якості освіти, кредитної накопичувальної системи, кваліфікацій;

в) досконалого володіння іноземними мовами випускниками вищих навчальних закладів, використання нових навчальних та інформаційних технологій у навчальному процесі;

г) проведення студентами самостійних наукових досліджень під час післяступеневого навчання.

Згідно з вищевикладеними позиціями в більшості європейських країн функціонують багаторівневі системи підготовки студентів, завершується введення системи освітніх кредитів і вирішена проблема процедур і критеріїв взаємного визнання кваліфікацій.

У межах реалізації Болонського процесу на рівні Європи працюють кілька консультаційних органів, а саме:

– Рада Європи, а саме її комісія, яка займається справами вищої освіти та науки;

– Європейська асоціація університетів – організація, що представляє академічні заклади;

– Європейська асоціація вищих навчальних закладів – організація, яка представляє вищі школи, що не мають академічного статусу (коледжі);

– Національні спілки студентів Європи – мережа студентських організацій, які діють у європейських країнах;

– Європейський центр вищої освіти ЮНЕСКО [10, с. 14].

На рівні окремої країни Болонським процесом опікуються міністерства освіти (національні координатори), національні комісії, національні конференції ректорів, вищі навчальні заклади.

При визначенні сутності сучасної освітньої політики ЄС ключова роль відводиться професійній підготовці вчителів. Про це йдеться у резолюції Єврокомісії «Про розвиток неперервної освіти», у «Плані дій щодо розвитку професійних умінь та професійної мобільності», у Болонській та Копенгагенській деклараціях, у «Плані розвитку дистанційної освіти», і багатьох інших документах [115, с. 38].

Для Польщі як члена ЄС не менш важливе значення мають такі програми та документи, як «Резолюція Європейського парламенту щодо підвищення якості підготовки вчителів» (23 вересня 2008 р.) [157] та «Висновки Ради Європейського Союзу щодо підвищення ефективності підготовки вчителів» (травень 2014 р.) [149].

Також слід назвати численні освітні програми Європейської комісії та Ради Європейського Союзу щодо модернізації вищої освіти: «Роль університетів у Європі знань» (2003 р.); «Мобілізація інтелекту Європи: забезпечення повноцінного внеску європейських університетів у реалізацію Лісабонської стратегії» (2005 р.); «Порядок денний для університетів: модернізація освіти, наукової та інноваційної діяльності» (2006 р.); «Модернізація університетів для забезпечення конкурентоспроможності Європи в умовах глобальної економіки» (2007 р.); «Інтернаціоналізація вищої освіти» (2010 р.).

На основі зазначених програм у вересні 2011 р. Європейською комісією були видані такі документи: «Підтримка економічного розвитку та створення нових робочих місць: програма модернізації європейських систем вищої освіти» (Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems), а також «Переосмислення освіти: інвестування у професійні навички з метою забезпечення кращих соціально-економічних результатів» (Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes), 2012 р). У них акцентується, що освіта, в тому числі й вища, та пов'язані з нею наукові дослідження відіграють вирішальну роль в індивідуальному і суспільному розвитку висококваліфікованих європейських фахівців, у створенні нових робочих місць, економічному зростанні та процвітанні країн ЄС.

У рамках освітнього проекту групи європейських експертів «Удосконалення освіти вчителів та інструкторів» («Improving the Education of Teachers and Trainers») обґрунтовано необхідність формування широкого

спектру нових компетентностей учителя, зумовлених радикальними змінами у політичному, соціальному, культурному, технологічному й економічному житті сучасного європейського суспільства [163, с. 11].

Підготовка нового європейського учителя XXI ст. передбачає численні суттєві зміни у галузі підготовки та професійного розвитку педагогів. Науковці виокремлюють п'ять пріоритетних векторів змін:

- 1) досягнення більш високих навчальних результатів;
- 2) реструктуризація навчального процесу;
- 3) розвиток позакласної роботи (як у рамках школи, так і поза нею), взаємодія з широким колом соціальних партнерів;
- 4) інтеграція ІКТ (інформаційно-комунікаційні технології) у всі сфери професійної діяльності;
- 5) зростаюча професіоналізація діяльності вчителя та індивідуальна відповідальність за свій фаховий розвиток [115, с. 39].

У результаті багатьох ознайомлювальних візитів євроекспертів до країн, що здійснюють активні реформи педагогічної освіти (це передусім Велика Британія, Швеція, Австрія, Угорщина, Португалія), багатосторонніх консультацій та конференцій, фахівці дійшли висновку про необхідність таких напрямів реформування педагогічної освіти в Єврорегіоні:

- обов'язкове визначення вимог до навчальних програм та зовнішня оцінка навчальних результатів (стандартів змісту освіти та якості знань) у закладах педагогічної освіти;
- суворий контроль діяльності закладів педагогічної освіти з боку органів державної влади;
- належна державна підтримка діяльності закладів педагогічної освіти та шкіл;
- забезпечення участі всіх зацікавлених сторін у реформуванні педагогічної освіти та оцінці ефективності запроваджуваних змін [163, с. 11].

Зазначимо, що виокремлені вищі тенденції розвитку вищої педагогічної освіти, які увиразнені у вищезгаданих європейських документах (європеїзація, полікультурність, інтернаціоналізація, інтердисциплінарність, гнучкість, ІКТ-зація, встановлення більш тісного зв'язку між змістом педагогічної освіти та змістом шкільної освіти тощо), притаманні й Польщі та засвідчують, що сьогодні система професійної підготовки вчителя тут зазнає суттєвих змін відповідно до потреб ринкової економіки та вимог євроінтеграційних процесів. Це своєю чергою, найперше вимагало створення нормативно-законодавчого підґрунтя реформування професійної підготовки польських вчителів на державному рівні.

Значні зміни у вищій освіті Польщі відбулись із підписанням Закону «Про вищу освіту» 27 липня 2005 р. Так, функція присвоєння освітньо-кваліфікаційних рівнів, а також здійснення навчання за різними напрямками підготовки перейшла до міністра освіти. Нормативно-правовий акт 2005 року більш чітко й детально, у порівнянні з попереднім, регламентував функціонування системи вищої освіти Польщі, наділяв університети більшими організаційними та академічними повноваженнями, залишаючи за ними право встановлювати порядок визначення вимог прийняття на навчання, включаючи кількість місць (за винятком медичних напрямів навчання), укладати навчальні плани та програми, продавати чи безкоштовно передавати підприємствам результати наукових досліджень і дослідно-конструкторських робіт, а також популяризувати ідеї підприємництва в академічному середовищі.

Однак, попри очевидну прогресивність польського Закону від 2005 р., серед аналітиків та представників академічного середовища звучали різні думки та погляди, пов'язані з тим, що польська вища освіта була далекою від лідерських позицій як у Європейському Союзі, так і у світі. Лише 1,5 % викладачів користувалися програмами Еразмус, що удвічі менше за середній показник Європейського Союзу, складною процедурою нострифікації було

ускладнене залучення іноземних фахівців до викладання [119, с. 105 – 108].

Базовий для системи вищої освіти сучасної Республіки Польща чинний Закон «Про вищу освіту» був модифікований у 2011 р. шляхом прийняття Закону «Про зміну Закону Про вищу освіту», Закону «Про наукові ступені і наукове звання, а також про зміну деяких інших законів» [217]. Необхідно відзначити, що реформа, пов'язана з модернізацією Закону «Про вищу освіту» в Польщі, стала результатом стрімких освітніх змін у Європі, прагненням країни увійти в Європейський освітній простір. Науковці вважали, що оновлена версія Закону поліпшить можливості працевлаштування випускників та підвищення якості вищої освіти в Польщі [113, с. 14]. У Закон було внесено низку важливих змін, які значною мірою вплинули на модернізацію вищої педагогічної освіти:

- запровадження Державних рамок кваліфікацій дає змогу навчальним закладам самостійно створювати напрями підготовки та укладати до них навчальні програми. Віднині університети не повинні дотримуватися жорсткого списку із 118 напрямів підготовки, затверджених Міністерством науки, а створювати свої власні задля забезпечення потреб ринку праці;

- здійснення моніторингу кар'єрного шляху випускників;

- спроба найкращих відділів отримати статус провідних державних наукових центрів (Krajowych Naukowych Ośrodków Wiodących – KNÓW) на 5 років. Таким чином, вони можуть отримати підвищені гранти, їх працівники одержати допомогу, а докторанти – підвищену стипендію;

- магістерські та докторські ступені, отримані у державах-членах ЄС чи у державах-учасницях Організації економічного співробітництва та розвитку, не потребуватимуть проходження процедури нострифікації.

Отож, згідно з новими нормами, що набрали чинності з жовтня 2012 року, навчатися безкоштовно одночасно на двох спеціальностях можуть лише найкращі 10 % студентів, котрі відбираються за результатами сесії.

Міністр Б. Кудрицька апелювала до конкурсного принципу –

безкоштовне навчання отримують найкращі абітурієнти, і відтепер за таким же принципом можна буде отримувати й безкоштовну другу спеціалізацію. Водночас вона наголосила, що завдяки цьому з'являться додаткові місця для 40 тисяч студентів [172].

Модернізований закон ввів обмеження у наборі абітурієнтів. Так, державні університети потребують згоди міністра на проведення рекрутації, якщо набір перевищує минулорічні показники більше ніж на 2 %. З цього приводу висловилась, вже згадувана нами Катажина Халасінська-Мацуков, яка також очолює Спілку ректорів польських шкіл і зазначила, що вбачає у цьому загрозу широко анонсованій автономії університетів, адже обмеження може перешкоджати відкриттю нових спеціальностей [194].

Нові поправки до Закону зобов'язують університети проводити моніторинг кар'єрного шляху своїх випускників, що є надзвичайно важливим для навчального закладу, адже дає змогу визначити відповідність навчальних програм вимогам ринку праці.

Постійну проблему недофінансування вищої освіти міністерство спробувало вирішити, запровадивши статус провідних державних наукових центрів (Krajowych Naukowych Ośrodków Wiodących (KNÓW)). Найкращі університети, які довели якісний рівень підготовки фахівців і заслужено здобули звання якісних центрів наукових досліджень, відповідно до нового Закону, отримують статус провідного національного наукового осередку. Реформа передбачає надання упродовж 5 років додаткового фінансування найкращим університетським осередкам, які мають докторантські студії, а працівники таких осередків матимуть вищу заробітну плату і переваги в отриманні наукових грантів (вже на 2012 рік фонд KNÓW складав 230 млн. злотих). Відбуватися це має на конкурсних засадах і стосується 8 галузей освіт [204].

Модернізована версія Закону «Про вищу освіту» передбачає децентралізацію системи вищої освіти. Міністр науки вже не керує процесом

навчання, всі повноваження переходять до вищих шкіл. У контексті цього скасовано вимогу про затвердження міністром нормативно-правових актів в університеті. Ректор отримує більше повноважень для створення чи ліквідацію організаційних одиниць (факультетів) в університеті, а також їхніх філій. Запропоновані два альтернативних методи призначення ректора в університеті – керівники основних підрозділів та їх заступники обираються під час конкурсу або за вибором.

Таким чином варто відмітити, що до введення нового Закону назва певного напрямку підготовки та стандарти навчання опрацьовувалися представниками головної ради вищої освіти і затверджувалися міністром у формі певного Розпорядження. Сьогодні ж відбулися такі зміни: назва напрямку підготовки, програма навчання, профіль, рівень та результати навчання опрацьовуються Радою певного департаменту (радою факультету) та затверджуються сенатом навчального закладу у формі ухвали, у той час як навчальний план та робоча програма опрацьовуються і затверджуються лише Радою відповідного департаменту також у формі ухвали. Новий закон хоч і надає повноваження факультетам або іншим департаментам вищого навчального закладу визначати назви напрямів та результати навчання, за якими здійснюється підготовка студентів, проте такі повноваження є різними і залежать від того, чи має департамент право присуджувати докторський ступінь з певної галузі знань.

Робота Польської акредитаційної комісії, в рамках якої здійснюється процес оцінки та акредитації навчального закладу, теж зазнала певних змін. До оновлення Закону акредитація ВНЗ передбачала оцінку сумісності академічного процесу з навчальними стандартами та іншими вимогами, визначеними міністерством освіти. У результаті модернізації Закону комісія перш за все розглядає питання створення внутрішньої системи забезпечення якості навчання у ВНЗ, удосконалення якості навчання, пристосованість результатів навчання до потреб ринку праці, управління (керівництво)

дидактичним процесом. Також новим є те, що Закон зобов'язує Польську акредитаційну комісію робити оцінку кожної навчальної програми та результатів навчання.

Істотною зміною у змісті вищої освіти Польщі є перенесення уваги з процесу навчання на його результати. Аналіз отриманих результатів, проведений навчальним закладом, має бути чинником, котрий визначає модифікацію процесу навчання, наявність інноваційних змін у його діяльності.

Термін навчання визначається, як і раніше, за кількістю семестрів, а також, що є важливо і змінено відповідно до раніше діючих правил, для реалізації програми підготовки бакалавра подається лише мінімальний термін навчання. Однак Закон (ст. 164) визначає, перш за все, кількість кредитів, необхідних для отримання відповідної кваліфікації. Для того, щоб отримати диплом після закінчення навчання, студент мусить опрацювати певну кількість кредитів:

- для здобуття диплому бакалавра – щонайменше 180 кредитів ECTS;
- для здобуття диплому магістра – щонайменше 90 кредитів ECTS;
- якщо підготовка не передбачає формального поділу на ці етапи, то 300 – за магістратуру в системі п'ятирічного навчання та 360 за магістратуру в системі шестирічного навчання.

В оновленому законі введено поняття «рамки кваліфікацій», що є описом кваліфікацій, отриманих у польській системі вищої освіти, основою якого є результати навчання. Таке визначення відображає дві основні характеристики рамок:

- рамки є описом кваліфікацій, накопичених у системі вищої освіти;
- кваліфікації описані через результати навчання.

Також у законі визначено ключові поняття щодо змісту вищої освіти Польщі: результати навчання, кредити ECTS, програма навчання, галузь

навчання, профіль навчання, кваліфікація, кваліфікація першого, другого і третього рівнів, міжгалузеве навчання.

З появою нового Закону в освіті Польщі, а отже і в педагогічній освіті, з'являється таке поняття як індивідуальне міжгалузеве навчання (*indywidualne studia międzyobszarowe*). Здійснюється воно лише у тих навчальних закладах, котрі навчають студентів, щонайменше, за двома галузями знань, а також видають дипломи, щонайменше, за одним напрямом підготовки. Запроваджена до нового закону термінологія створює нову, відмінну від донині існуючої, систему понять, ключовим терміном серед якої є програма навчання, а введення Європейських та Державних рамок кваліфікацій до вищої освіти Польщі є джерелом принципів змін та перелому в методиці проектування навчальних програм. Тому ті, хто розпочав навчання з 1 жовтня 2012 року, працюють за вимогами нової програми навчання, погодженої з Державними рамками кваліфікацій, що підлягає акредитації теж за новими правилами.

На відміну від попередніх програм, що ґрунтувалися на змісті навчання, нові програми базуються на результатах навчання. Перед навчальними закладами постали нові вимоги – створення та перебудова навчальних програм, котрі мають базуватися на результатах навчання, що передбачає:

- запровадження нової концепції навчання, в якій результати є віссю побудови цілої системи навчання;
- створення документації, пов'язаної з новітніми вимогами щодо забезпечення навчання у вузі.

Положення, викладені у новому Законі про вищу освіту, окреслюють загальні засади організації навчального процесу, оснований на програмах навчання. Але, окрім Закону, великий вплив на реформування змісту вищої освіти в цілому, а також змісту вищої педагогічної освіти зокрема, мала низка важливих Розпоряджень, виданих Міністром науки, що доповнили вимоги,

означені у Законі. Так, Розпорядження від 5 жовтня 2011 року стосується умов проведення навчання на окремому напрямі та рівні [198]; Розпорядження від 2 листопада 2011 року стосується Державних рамок кваліфікацій для вищої освіти; опису результатів навчання для кваліфікацій першого та другого ступенів восьми окремих галузей освіти [199]; Розпорядження від 4 листопада 2011 року описуються взірцеві результати навчання; наведені приклади описів результатів навчання першого та другого рівнів навчання для п'яти обраних напрямів підготовки, таких як: педагогіка, філософія, математика, інструменталістика та електроніка загальноакадемічного профілю [201]; Розпорядження від 17 січня 2011 року стосується освітніх стандартів для підготовки вчителів [200].

Ці Розпорядження є важливими документами для польської педагогічної освіти, та до проектування навчальних програм за новими вимогами. У цілому підготовка вчителів здійснюється поетапно та охоплює різні навчальні заклади (університети, вищі педагогічні школи (педагогічні академії), вища школа зі спеціальної педагогіки, учительські колегії, які підпорядковані воєводським освітнім властям, учительські колегіуми іноземних мов та ін.) та форми (стаціонарна, заочна, вечірня). Диплом ліценціата дає право викладати в основній школі (вчителі дошкільних закладів, початкової школи), магістра – в середній школі (вчителі гімназій, ліцеїв) [69].

Кожен вчитель має пройти п'ять ступенів професійної кар'єри:

– вчитель-стажер, який має один рік вчительського стажу, проходить випробувальний термін;

– контрактний вчитель – має набути стаж роботи в школі 2 роки і 9 місяців, а також отримати схвалення комісії;

– штатний вчитель – проходить стаж роботи 2 роки і 9 місяців. Щоб здобути наступну професійну категорію йому необхідно скласти іспит перед комісією;

– дипломований вчитель (заслужений вчитель) отримує заробітну плату на 184 % вищу, аніж вчитель-стажист;

– професор освіти – найвища почесна категорія. Впродовж року за свою роботу вчитель із цим званням отримує зарплату таку ж як дипломований вчитель, однак раз на рік йому надають додаткову премію [172]; [217].

Як бачимо, професійне зростання вчителя може відбуватися лише поступово і за наявності відповідних вимог, вищої педагогічної освіти, стажу, методичної роботи, позитивних характеристик та ін. Кваліфікації педагогів піддаються верифікації. Їхнє професійне удосконалення є безперервним процесом, що триває до моменту виходу на пенсію. Тому у сучасній Польщі збільшується кількість форм підвищення кваліфікації: стажування молодого вчителя, участь у відкритих заняттях, вивчення літератури, обмін інформацією і досвідом з іншими працівниками школи, постійний контакт із психологом і логопедом, участь в педагогічних радах та ін. [69].

Отже, проведений аналіз нормативно-правового забезпечення модернізації вищої педагогічної освіти у Польщі дає підстави до висновків про те, що приєднання Польщі до Болонського процесу, світова інтеграція та глобалізація, а також потреба європейського ринку праці у зрозумілих на міжнародному рівні кваліфікаціях поставили питання порівняння дипломів і зумовили потребу в реформуванні цілей та змісту вищої освіти Польщі загалом, та педагогічної зокрема. До нормативно-правового забезпечення модернізації вищої педагогічної освіти в Польщі відносимо оновлений Закон «Про вищу освіту», зазначені міністерські розпорядження, які реформують зміст польської вищої педагогічної освіти, а також Польську рамку кваліфікацій, завдяки яким відбулися такі зміни у вищій педагогічній освіті як: запровадження профілізації до навчального процесу; скасування свідоцтва про закінчення докторських студій; визначення мінімального терміну навчання для першого рівня навчання, для інших рівнів –

мінімальної кількості кредитів; запровадження оплати за навчання на другому напрямі підготовки; створення та запровадження Державних рамок кваліфікацій; надання спеціального статусу провідних державних наукових центрів (KNÓW) найкращим навчальним закладам; скасування процедури проходження нострифікації для магістерських і докторських ступенів, отриманих у державах-членах ЄС та у державах-учасницях Організації економічної співпраці та розвитку.

Таким чином, можна зробити висновок, що інтеграція вищої педагогічної освіти Польщі в європейському освітньому просторі спрямована на реформування та модернізацію підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах. Результати таких дій є вагомим внеском вищої школи в майбутнє польського суспільства, а вдосконалення освіти полягає в її трансформації до відкритості, дистанційності і гнучкості.

2.2. Інноваційні зміни у змісті вищої педагогічної освіти в Польщі кінця XX – початку XXI століття

Розв'язання проблем вищої педагогічної школи стало справою значної ваги для культурної, цивілізованої і моральної реконструкції польського суспільства у 90-х рр. XX ст. Помітний вплив на вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх учителів мали реформування у системі вищої освіти та розширення автономії освітніх закладів. Кардинальні зміни торкнулися насамперед деідеологізації, деполітизації навчального процесу; індивідуалізації та поліпшення якості організації та змісту професійної підготовки у вищих педагогічних школах; покращення методичної підготовки студентів та удосконалення системи педагогічної практики в середній школі; розширення міжнародних зв'язків з європейськими університетами [19]. Було створено нову модель неперервної підготовки вчителів, що спрямовувалася на зміни характеру і сфери професійних обов'язків, вироблення в студентській молоді вмінь уникати стереотипів у соціальних і освітніх явищах.

Загальна трансформація системи підготовки вчителів у Польщі була пов'язана не лише зі змінами у вищій освіті, а й удосконаленням роботи середньої школи. Значна увага приділялася формуванню професіоналізму та компетентності вчителя, підвищенню кваліфікації, його спроможності виконувати навчально-виховні функції та завдання, пов'язані із безпекою учнів під час заходів, організованих школою. Характер і обсяг цих функцій постійно змінюються. Тому в польській педагогічній думці презентуються різні орієнтації, концепції і тенденції у підготовці вчителів.

Зазначимо, що підставою для реформування системи освіти Польщі стали системно-політичні перетворення. Реформи освіти можна розділити на два види. До першого слід віднести перетворення, які дали початок впровадженню педагогічних нововведень, розробці альтернативних

концепцій педагогічної діяльності і були ініційовані і реалізовані творчими науковими групами, а також окремими активними вчителями-новаторами. У польській літературі даний вид реформ називається реформами, що йдуть знизу. Вони є результатом педагогічного новаторства вчителів, суспільної ініціативи батьків, науковців, які переносять на педагогічну практику апробування рішення у формі часткових і навіть цілісних моделей і схем. До другого виду реформ відносяться перетворення, що ініціюються державними структурами: заплановані і керовані центральними державними органами влади (Міністерство народної освіти). Уряд контролює реформи за допомогою призначених Міністерством освіти експертів, які ведуть їх моніторинг, оцінюють їх ефективність.

Так, щодо першого виду реформ, то у 90-х рр. ХХ століття польські вчені зосередилися на дослідженні професійних функцій педагога, особливостях його індивідуального розвитку, ціннісних орієнтаціях, що нашло відображення у переорієнтації системи підготовки педагогічних фахівців та відповідних законодавчих документах.

Удосконалення професійної підготовки мало на меті зміцнити авторитет та суспільне значення вчителя в польському суспільстві. Було впроваджено зміни та доповнення до «Карти вчителя» (закону, що регулює права та обов'язки педагога), які сьогодні чітко окреслюють сходинки професійного розвитку за п'ятьма кваліфікаціями: вчителя-стажера, контрактного вчителя, штатного вчителя, дипломованого вчителя, професора освіти. Окрім цього, у ст. 9 виокремлено вимоги до особи, котра може бути вчителем. Серед них важливе місце відводиться дотриманню моральних принципів у педагогічній діяльності [166].

Окрім узгодження освітніх рівнів з європейськими стандартами, впровадження системи обліку трудомісткості навчальної роботи студентів у кредитах, участі в міжнародних проектах, реформування педагогічної школи спрямовувалося на забезпечення якості освіти через покращення та

збалансування змістових компонентів підготовки вчителів, формулювання концепцій та наукове обґрунтування інтеграції, професіоналізації підготовки вчителів.

Педагогічні виші здійснили ряд організаційних, змістовних та методологічних трансформацій задля формування нового вчителя за єдиною європейською системою вартостей, базовими серед яких стали демократія, свобода, толерантність, справедливість, солідарність. Введення в дію демократичних механізмів в освіті Польщі спричинило пошук академічною спільнотою ціннісних орієнтирів, які б узгоджувалися з національними та європейськими пріоритетами, поєднували традиційні погляди на підготовку вчителя та нові світові тенденції освітнього простору. Ідеї гуманізму та людиноцентризму стали важливим здобутком виховної практики та необхідним світоглядно-вартісним підґрунтям розвитку педагогічної освіти.

Важливою передумовою становлення професіоналізму у педагогічних закладах Польщі стало усвідомлення студентами духовних, естетичних цінностей, які складають головну мету існування сучасної людини, для якої наука і технологія має бути лише засобами. Абсолютні, дещо забуті, вартості почали відроджуватись і оновлюватись. До них відносять гідність людини, любов до ближніх, гармонію з природою, посилення людяності, справедливості в економічному, громадському житті, визнання і повага загальнолюдських цінностей, увага до людей та їх вибору. Йдеться про гуманізацію педагогічної освіти.

В умовах співіснування авторитарних та демократичних підходів, утвердження нових цінностей, пов'язувалося насамперед зі змінами свідомості педагогічної спільноти в цілому, зокрема, внутрішньою установкою вчителів на дотримання гуманістичних принципів життєдіяльності, готовністю діяти у нових демократичних умовах, здатністю реагувати на глобалізаційні виклики, результативно інноваційно працювати. Відбувалася переорієнтація діяльності педагогічних працівників на

здійснення освіти для Людини, формування в неї поваги і впевненості у собі, розуміння філософії життя, спонукання до правильного вибору, сприяння інтеграції в суспільство. Це зумовило побудову педагогічного процесу на засадах гуманістичної, особистісно орієнтованої парадигми, що визнає суспільну цінність особистості й організації освіти. Своєю чергою визначилося й розуміння пріоритету особистісного удосконалення самого вчителя – центральної фігури суспільних перетворень. Від його соціальної позиції, ціннісних установок залежав результат професійної спроможності кожної людини. Тому пріоритетним став принцип цінності та самоцінності особистості учня і вчителя, піднесення й утвердження їх честі й достоїнств.

В умовах змін виховної парадигми, впровадження оновленого змісту освіти, відносин, поведінки йшлося про звільнення від стереотипів тоталітарного мислення та перебудову свідомості учасників педагогічного процесу. Тут, як зазначає Е. Хмелецька, для належного функціонування навчального закладу та відповідального виконання вчителем своїх функцій необхідним є внутрішнє і зовнішнє регулювання [145]. Мається на увазі особистісні (внутрішні установки) цінності, які впливають на діяльність людини (учня, вчителя) та норми (зовнішні правила) поведінки.

Відповіддю на небезпеку втрати необхідних ціннісних орієнтирів в час перебудов було введення в університетах Польщі кодексів з моральними та етичними вартостями діяльності. У 2003 р. Ягелонський університет прийняв Академічний Кодекс Цінностей (Akademicki Kodeks Wartości, przyjęty na posiedzeniu Senatu Uniwersytetu Jagiellońskiego w dniu 25 czerwca 2003 r.), в якому чітко визначено такі вартості: істина (prawda), відповідальність (odpowiedzialność), доброта (życzliwość), справедливість (sprawiedliwość), надійність (rzetelność), толерантність (tolerancja), лояльність (lojalność), незалежність (samodzielność), чесність (uczciwość), гідність (godność), академічна свобода (wolność nauki – wolność uczonych) [141]. У Кодексі Належної діяльності у вищих школах (Kodeks Dobre praktyki w szkołach

wyższych) схарактеризовано загальні засади діяльності вищих навчальних закладів, серед яких принципи неупередженості в державних справах (bezstronności w sprawach publicznych), законності (legalizmu), автономії і відповідальності (autonomii i odpowiedzialności), творчості (kreatywności), прозорості (przejrzystości), гідності та толерантності (poszanowania godności i tolerancji), поєднання науки і освіти (uniwersalizmu badań i kształcenia) та ін. [169]. Академічні чесноти передбачають, передусім, повагу до особистості, гідність особи, добросовісність у науковій діяльності, етичну поведінку під час виконання своїх обов'язків.

З метою входження Польщі в європейське освітнє поле, окрім глибоких змін у структурі, управлінні, стандартах вищої педагогічної школи, відбувалася інтелектуалізація внутрішнього середовища та затверджувалися ціннісні прагнення у змісті педагогічної освіти. Чіткого визначення обов'язків учителів в освітянських документах Польщі не було, окрім Уставу про педагогічну освіту та Карти вчителя, що були основними орієнтирами професіоналізму, особистісних якостей, гуманістичної позиції педагогічних працівників. Відтак актуалізувалася проблема обґрунтування ціннісної платформи підготовки нового вчителя, здатного до реалізації завдань навчання та виховання згідно новітніх викликів епохи.

Науковці намагалися вплинути на підвищення статусу професії вчителя у суспільстві, підкреслюючи значення його професійної підготовки. Орієнтація змісту й організації навчання у вишах на компетентнісний підхід дає змогу підготувати фахівця, який глибоко розуміє і знає свою роль у суспільстві, вміє творчо використовувати здобуті знання на практиці.

Професійна компетентність є комплексною характеристикою головної здатності педагога бути суб'єктом власної діяльності, здатності й готовності до її проектування. Її показниками є сукупність необхідних знань, умінь та навичок; уміння правильно їх застосувати під час виконання своїх функцій; знання й прогнозування можливих наслідків певних дій; результат праці

людини; практичний досвід; критичність мислення; а також професійні позиції, індивідуально-психологічні якості.

Педагогічний працівник, вважала К. Дурай-Новакова, мав володіти такими компетенціями: знання предмета (методологічні й методичні); уміння планувати, проектувати, діагностувати організацію власних та колективних дій; міжособистісні й виховні вміння (комунікація, емпатія, не конфліктність, співпраця, толерантність, адекватна поведінка), система контролю власних дій [153]. Підкреслюючи значущість професійної компетентності вчителів, вчена розкрила нові обрії філософії і методології педагогіки, моделювання в педевтології, соціалізації і професіоналізації педагогів у ситуаціях ризику, педевтологічної професіографії [153].

К. Денек, обґрунтовуючи важливість компетентісного підходу у підготовці майбутніх вчителів, в своїй книзі «Про новий вигляд освіти» визначає такі компетенції, якими повинен володіти вчитель: праксеологічні (виражають навички вчителя в плануванні, організації, контролі та оцінці освітніх процесів); комунікаційні (мовні особливості, що виражаються в освітніх ситуаціях); взаємодії (характеризуються чіткістю інтеграційних дій вчителя); креативні (інноваційність і нестандартність)» [151, с. 49].

Зі свого боку, П. Кволік сформулював таку систему компетенцій польського вчителя: предметні, дидактично-методичні, психологічні, морально-духовні, комунікативні, реалізаційні, інтерактивні, асертивні (дотримання прав дітей та молоді), постуляційні, фасілітаторські (концентрація уваги на особистості учня), креативні, пізнавальні, організаторські, інформаційно-медіальні, праксеологічні (планування), діагностичні, компетенції контролю та оцінки, самоосвіти [179, с. 26].

Йосип Кужма зазначає, що в процесі навчання майбутньому педагогу необхідно прагнути до опанування такими компетенціями як: знання про об'єкт і предмет педагогічної діяльності, про мету і завдання школи, про взаємодію вчителів, учнів і батьків у навчально-виховному процесі, про

умови, методи, засоби дії, про конструювання і розв'язання нетипових навчально-виховних ситуацій за допомогою різних форм занять і активізуючих методів; формування у майбутніх вчителів таких навичок, як пізнання самого себе, учня і оточуючої реальності, прийняття і самостійне розв'язання завдань, що впливають з мети школи і позашкільного середовища, співпраці з різними суб'єктами шкільного самоврядування, самоконтролю, саморозвитку та самооцінки [175, с. 157].

У цьому контексті Марія Яковіцька наголошувала на тому, що окрім необхідних професійних знань і вмінь у майбутнього вчителя «неменш важливо формувати такі компетенції особистості, як вміння знаходити компроміс, працювати з іншими людьми, відкритість перед іншими, уміння аналізувати ситуацію наперед, оцінювання власних думок» [164, с. 113].

Й. Шемпрух вказує, що професійні компетенції вчителя починають формуватися у вищих педагогічних навчальних закладах і набуваються у трьох площинах: науковій (зміст дисциплін); педагогічно-методичній (форми, методи і засоби праці); методологічній (новаторська і дослідницька функція вчителя), які повинні складати комплементарну цілісність [129, с. 247 – 248]. Суттєве значення надається вивченню психолого-педагогічних дисциплін та проходженню педагогічної практики, з метою набуття педагогічної компетентності, засвоєння відповідних знань і педагогічних умінь, необхідних для дидактичної і виховної праці з дітьми.

У докторському дослідженні Я. Морітз доводить, що вчитель – це особистість, яка має вирішувати надзвичайно широкий спектр функцій: як працівник, що виконує професійні функції; як людина, котра має власні прагнення і екзистенціальні очікування; як громадянин і особа, яка мислить не лише категоріями народу і держави, але й категоріями значно ширшого масштабу. Такі функції, на його думку, мають визначати зміст педагогічної освіти. Підготовка вчителя повинна передбачати взаємозв'язок його особистості зі світом речей, світом природи, світом ідей і цінностей. Сам

педагог, на думку вченого, є проявом єдності цінностей і діяльності, спрямованої на розширення і вдосконалення цих вартостей та перетворення світу. Особистість вчителя є виразником світу цінностей, а його риси – «живими» знаками цінностей, якими він володіє: дидактичні вміння, виховні й опікунські; здатність сприяти різнобічному розвитку особистості учня та власному; вміння виховувати особистість віддану Батьківщині, готову поважати Конституцію Польської республіки, в душі гуманізму, толерантності, свободи мислення, соціальної справедливості і права на працю; здатність виховувати в учнів дух моральності, демократизму і приязні між народами. Праця вчителя завжди реалізується в іншій людині, яка, певним чином, підтверджує його цінність. Домінуюче місце мають такі якості вчителя: людяність, моральність і професіоналізм [90].

Як зазначає Е. Вільчковський, у випускника педагогічного університету має бути сформований комплекс таких компетенцій: праксеологічні, що реалізуються через об'єктивне діагностування дітей, ефективне планування та організацію педагогічної діяльності, самоконтроль результативності власної праці; комунікативні, що передбачають технологію спілкування педагога з учнями, їхніми батьками та колегами, застосування певного стилю виховання (переважно демократичного); компетенції співпраці, що виражаються в успішній взаємодії та позитивній мотивації учнів до активної навчальної діяльності, умінні розв'язувати конфлікти, усвідомленні особистої відповідальності; креативні, що проявляються у творчому ставленні до праці, застосуванні ефективних методів і прийомів навчання та виховання; інформаційні, що реалізуються в застосуванні сучасних медіа- та комп'ютерних засобів навчання; моральні, що передбачають наявність загальнолюдської культури і вихованості педагога (доброзичливість, тактовність, об'єктивність, справедливість, авторитетність), відповідального ставлення до виконання соціально значущої педагогічної діяльності [16].

Особливу увагу польські дослідники надають необхідності неперервної педагогічної освіти. Зокрема, у збірці «Вчитель-андролог на початку ХХІ століття» [190] подано матеріали про шляхи, способи і форми розвитку професіоналізму та креативності особистості вчителя після отримання вищої освіти, наголошується на інтегральній єдності творчості та саморозвитку, потребі професійного зростання й після здобуття вищої освіти.

Дослідження проблем педагогічної майстерності, професійної діяльності та творчості вчителя, його компетентності, мобільності значно збільшилася у польській педагогічній науці на початку ХХІ століття, з появою можливості вступу до європейської освітньої спільноти. Педевтологічні пошуки зосередилися на ціннісних орієнтаціях професійно-педагогічної діяльності, суб'єкт-суб'єктних стосунках між учасниками педагогічного процесу, суспільно-економічному статусі вчителя, якості життя педагогів (сільських, міських) та ін. [189]. Вчені доводять, що система цінностей майбутнього педагога (студента), його внутрішній світ є фундаментом, орієнтиром формування не тільки особистих життєвих установок, а й професійних. Вартості слугують стимулом соціальної та професійної активності, мають гуманістичну природу і сутність [189].

Х. Квятковська обґрунтувала проблеми педевтології, проаналізувала еволюцію поняття «вчитель», висвітлюючи його професійні функції та особливості професійного розвитку. На її думку, професійні практичні вміння педагога мають ґрунтуватися на міцних наукових знаннях, глибокій теоретичній підготовці та інтелектуальній компетенції. Дослідниця особливу увагу приділила характеристиці педагогічного професіоналізму, наголошуючи на неповторності особистості вчителя, його внутрішній силі, важливості індивідуального удосконалення, взаємозв'язку суспільної та особистої діяльності. Х. Квятковська виокремила три основні орієнтації змісту підготовки вчителів – технологічну, гуманістичну і функціональну [176].

Аналізуючи природу професійно-педагогічної діяльності вчителя Г. Квятковська, особливу роль надає індивідуальному професійному розвитку фахівця, його суспільній та індивідуальній діяльності. Вона акцентує на тому, що формування практичних умінь і навичок відбувається у тісному зв'язку з теоретичною підготовкою. Важливим є знання і виконання професійних функцій на основі гуманістичного підходу. Глибокого змісту педагогічній діяльності, на думку вченої, надає індивідуальність педагога, його внутрішня сила та ціннісні орієнтири. Вартісними для педагога є свобода, повага і прийняття учня (суб'єктність), розкриття творчих можливостей учнів, діалогічність, активність, конструктивність [176].

Т. Левовицький також підкреслює важливість педевтологічних знань у вищій педагогічній освіті та необхідність формування у вчителів загальнопедагогічних, особистісних і психологічних компетенцій. Він пропонує теоретичну модель підготовки вчителя (кандидатів на вчительську професію), враховуючи різні концепції (загальноосвітню, загальнопрофесійну, професійно спеціалізовану, прогресивну, компетентнісну). Наголошує, що зміни в педагогічній освіті тісно пов'язані із змінами у свідомості всього суспільства. Основні трансформації мають відбуватися на таких рівнях: фундаментальні зміни між країною, суспільством, освітою та особистістю; зміни у відносинах між учасниками освітнього процесу (учителями та учнями, учительськими та учнівськими колективами); зміни у сучасних моделях освіти з урахуванням нових умов її функціонування [75].

Т. Левовицький розробив модель підготовки польського вчителя (кандидатів на вчительську професію). Основні зміни, які він пропонує, мають відбуватися у трьох площинах: фундаментальні зміни (між країною, суспільством, освітою та особистістю); зміни у відносинах між учасниками освітнього процесу (учнями, вчителями, батьками, учнівськими та вчительськими колективами); зміни у формуванні сучасної моделі освіти та

нових умов її функціонування [75]. Суттєвими ознаками його моделі підготовки вчителя є потреба в глибоких знаннях, ґрунтовна спеціальна підготовка з певного предмету, важливість методичної компоненти, прогресивна складова, самоосвіта.

Науковці зазначають, що формування та розвиток окреслених компетенцій (загальнопедагогічних, особистісних і психологічних) повинні відбуватися у тісному взаємозв'язку теорії з практикою, стійкої мотивації студентів до безперервної освіти, усвідомлення ними потреби у самоосвіті, активного пошуку можливостей для підвищення рівня особистого професійного досвіду. Майбутні фахівці під час навчання мають набути знань та вмінь, оволодіння якими дасть змогу розв'язувати педагогічні завдання (проблеми), що виникають в реальних ситуаціях професійної діяльності

У базові навчальні плани Польщі було введено предмети (філософія, соціологія, політологія тощо), які розширювали зміст підготовки вчителя, впроваджувалася система заходів, націлених на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів і технології навчання, орієнтованих на вдосконалення і самореалізацію особистості студента, розкриття його творчого потенціалу, формування критичного мислення. Посилилася увага до формування екологічної свідомості спеціалістів, що пов'язано з нанесенням людиною значної шкоди природі та необхідністю підвищувати рівень екологічної культури студентської молоді, що є одним із показників їх духовності та моральності. Тобто кожному вчителю потрібно мати свій особливий внутрішній світ, який окреслить траєкторію його особистої гуманної педагогіки та визначить його професійну компетентність.

Як вже йшлося, особливе місце в підготовці вчителя займає система вартостей. Тому майбутніми фахівцями педагогічних спеціальностей в Польщі вивчається навчальний предмет «Педевтологія» (професійні компетенції, орієнтації та цінності в педагогічній діяльності, вимоги до

особистісних стосунків з учнями, суспільно-економічний статус учителя, його мобільність, якість життя і т.д.). Загалом зміст педагогічної освіти зосереджено на таких орієнтирах: педагогічній діяльності (демократизм, співпраця, свобода, вибір адекватних методів навчання, зацікавленість в результатах), особистості учня (інтереси і потреби дитини, її розвиток і становлення, повага до неї), особистій майстерності (усвідомлення особистісного смислу професії, ставлення до професії, творчість, особистісне зростання, професійний ідеал і т.ін.).

Щодо другого виду реформ ініційованих центральними державними органами влади (Міністерство народної освіти), то фактично робота над створенням стандартів вищої педагогічної освіти у Польщі почалася 13 листопада 1997 року, коли відбулося засідання Комітету педагогічних наук, присвячене створенню фундаментальних вимог щодо професійної підготовки вчителя як умови успішної готовності до виконання педагогічних, виховних та опікунських функцій майбутнім учителем у школі. На засіданні було ухвалено і затверджено проект стандартів професійної підготовки вчителів, згідно з яким учитель повинен був володіти праксеологічними, комунікативними, взаємодіяльнісними, креативними, інформаційними та моральними компетенціями (див. додаток). Вже через рік педагогічне об'єднання освітян при Раді підготовки вчителів Міністерства народної освіти та спорту Польщі розробило наступний проект стандартів, у якому вдосконалили та модифікували перелік професійних компетенцій учителів, в результаті чого перелік кваліфікацій складався з інтерпретаційно-комунікативних, креативних, взаємодіяльнісних, прагматичних та інформаційно-медіальних (див. додаток).

Детальний опис процесу опрацювання професійно-кваліфікаційних стандартів відображено у проекті «Створення професійно-кваліфікаційних стандартів у Польщі» (1998–1999 рр.), реалізованому під патронатом Європейської педагогічної фундації та Міністерства народної освіти й

Міністерства праці та соціальної політики Польщі [150, с. 103]. У положеннях зазначалося, що структура стандартів має складатися з таких елементів: знання, вміння та психофізичні категорії (здібності, сенсомоторні вміння та індивідуальність) [178, с. 15].

У 2000 році Міністерство народної освіти прийняло рішення про створення «Мінімальних програмних вимог» за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» для всіх напрямів підготовки (Minimalne wymagania programowe dla studiów magisterskich), котрі містили інформацію про 44,5 % загального часу, відведеного на навчання. Так, наприклад, у програмних вимогах для напрямку підготовки «педагогіка» (навчання тривало 5 років – 10 семестрів) містилася інформація про 3200 годин загального часу, з яких 1425 визначалися «Мінімальними програмовими вимогами», а решта часу – радою факультету навчального закладу. У результаті в навчальних планах та програмах, розроблених на основі «Мінімальних програмових вимог» для напрямку підготовки «педагогіка», крім того, що домінували предмети професійного спрямування (kierunkowe), збільшилася кількість годин, відведена на вивчення психолого-педагогічних та загальних предметів. Новим для вищої педагогічної освіти було збільшення кількості годин для проходження навчальної практики у школах різних видів (11–12 тижнів), а також введення таких факультативів як організація артистичних занять, туристичні заняття, охорона праці.

Програмні вимоги склалися з таких частин: загальні вимоги; характеристика випускника; група предметів та погодинне навантаження; практика; групи навчальних дисциплін з мінімальним погодинним навантаженням: предмети загального вивчення, основні предмети та предмети професійного спрямування; зміст предметів, відображений у навчальній програмі.

У 2002 році при Міністерстві народної освіти і спорту (MENiS) вийшло Розпорядження, котре стосувалося кваліфікаційних вимог для кандидатів на

професію вчителя [195]. Окреслена так звана «педагогічна підготовка» (Przygotowanie pedagogiczne), обов'язкова при підготовці вчителів, означала отримання необхідних знань та вмінь з психології, педагогіки та загальної дидактики у поєднанні з педагогічною практикою.

Через рік – 2003 року світ побачило Розпорядження, у якому вперше описувалися стандарти підготовки вчителів у Польщі [196]. Структура державного стандарту педагогічної освіти складалася із:

– Загальних вимог, в яких чітко зазначалося, що вчитель повинен бути підготовлений до комплексної реалізації дидактичних, виховних та опікунських шкільних завдань. У зв'язку з цим учитель мав бути обізнаним у наступних сферах педагогічної діяльності: вибраної спеціальності, що дає можливість педагогові передавати та поглиблювати набуті знання, а також вміти інтегрувати в інші сфери знань; психології та педагогіки, для виконання виховної та опікунської функції, підтримки всебічного розвитку учнів, індивідуалізації процесу навчання, задоволення навчальних та особистих потреб учнів, організації навчального процесу; навчальних предметів, для того, щоб ефективно проводити навчальні заняття, викликати пізнавальний інтерес в учнів, підтримувати їхній інтелектуальний розвиток завдяки вмінню правильно підбирати активні методи та технічні засоби навчання, адекватно оцінювати досягнення учнів; використання інформаційних та комунікаційних технологій під час проведення уроків [206, с. 17 – 18].

– Характеристики випускника, де зазначалося, що випускник повинен вміти проявити себе і завжди пам'ятати про культуру спілкування; випускник не повинен забувати про правила використання голосу, адже вчителі – особи, найбільш схильні до голосових розладів; знати хоча б одну іноземну мову; бути готовим до особистого і професійного розвитку та безперервного навчання.

– Основних компетенцій, а саме: виховних та соціальних (уміння

розпізнавати можливості та потреби учнів, вирішувати завдання морального, культурно-естетичного, трудового виховання); дидактичних (допомога учням в оволодінні вміннями вчитися, розширювати свій світогляд у процесі навчання); креативних (здібність вчителя до самопідготовки, інноваційних підходів під час навчання); праксеологічних (ефективність у плануванні, реалізації, організації, контролі та оцінюванні навчальних процесів); комунікативних (використання вербальних і позавербальних засобів під час навчання); інформаційно-медіальних (уміння використовувати інформаційні технології на уроках) [213, с. 10 – 12].

– Груп предметів з мінімально допустимим академічним навантаженням: предмети загальної підготовки; основні предмети; предмети напряму підготовки; предмети професійного (учительського) спрямування. Предмети професійного спрямування поділялися на: предмети психолого-педагогічного циклу, на вивчення яких відводилося 150 год.; предметну дидактику, на яку відводилося 120 год.; додаткові предмети: правильна постановка голосу, БЖД, основи здоров'я, юридична відповідальність опікуна, на вивчення яких відводилося 60 годин. Наявність інших додаткових предметів у навчальній програмі, що доповнюють професійну підготовку вчителя, таких як етика, культура мови, історія та культура рідного краю, мистецтвознавство, встановлювалися навчальним закладом, залежно від можливостей та інтересів студентів.

– Змісту навчальних дисциплін.

– Цілей та вимог до реалізації педагогічної практики у школі як важливої сфери педагогічної підготовки майбутніх фахівців. На педагогічну практику відводилося не менш ніж 150 годин, а заняття, які проводилися для практикантів-спостерігачів, становили 20 % часу, визначеного навчальним планом на педагогічну практику.

– Післядипломного навчання.

Зазначимо, що в контексті даного Розпорядження вищі педагогічні

заклади здійснювали підготовку вчителів на рівні магістратури та в центрах післядипломного навчання. В навчальних планах підготовки обов'язковим було врахування вимог Стандартів, які спрямовували на те, щоб майбутні вчителі разом із фаховою підготовкою зі спеціальності оволоділи і професійними компетентностями.

Згідно з вказаним Розпорядженням, навчально-виховний процес у польських вищих навчальних закладах мав бути орієнтованим на підготовку майбутнього фахівця до реалізації дидактичних, виховних і опікуючих завдань. В зв'язку з чим майбутній вчитель повинен був мати підготовку в галузі:

1. Вибраного напрямку підготовки (спеціальності) для того, щоб компетентно передавати набуті знання і самостійно поглиблювати і оновлювати, а також інтегрувати набуті спеціальні знання з іншими галузями наук.

2. Психології і педагогіки, щоб виконувати виховну і опікунську функції, підтримувати усесторонній розвиток учнів, індивідуалізувати процес навчання, забезпечувати освітні потреби учнів, організувати громадське життя на рівні окремого учнівського колективу, на рівні школи і місцевої громади, організовувати співпрацю з іншими педагогами, батьками і громадськістю.

3. Предметної дидактики (фахових методик), щоб ефективно проводити уроки, пробуджувати пізнавальні здібності і підтримувати інтелектуальний розвиток учнів за допомогою активних методів навчання, новітніх технологій і засобів, а також вивчати і оцінювати досягнення учнів і свою особисту діяльність.

4. Педагогічного навчання, яке забезпечує підготовку до реалізації дидактичних і виховних задач. Таке навчання проводиться у поєднанні теоретичного навчання зі спеціальності і педагогічною практикою.

5. Педагогічної практики, яка сприяє розвитку професійних здібностей,

пізнанню організації навчально-виховного процесу безпосередньо у практичній діяльності. Реалізується у взаємозв'язку з теорією педагогічного навчання.

б. Використання інформаційних і комунікативних технологій в навчанні [220].

Окрім цього, випускник педагогічного навчального закладу мав: вміти правильно і зрозуміло формулювати свої думки, дотримуватись основ культури мовлення, ефективно і відповідно з принципами гігієни використовувати голосові зв'язки, добре знати хоча б одну іноземну мову, виявляти готовність до особистісного і професійного розвитку та постійного самовдосконалення [220].

Наступною спробою вдосконалення вищого педагогічного шкільництва у Польщі стало прийняття 7 вересня 2004 року стандарту підготовки вчителів, що набрало чинності з 1 жовтня 2004 р. [203], який передбачав переструктурування та систематизацію навчальної інформації, надання їй ціннісно-змістовної спрямованості, стимулювання активності особистісних структур.

Модифікація нового стандарту, в першу чергу, стосується його структури. Порівняно з попередніми, оновлений стандарт є набагато більшим завдяки розширенню та вдосконаленню деяких позицій. Так, наприклад, у стандарті за 2004 рік групи предметів підготовки з мінімально допустимим академічним навантаженням поділено на: групи предметів для освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», групи предметів для додаткової спеціальності за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» та для програми єдиної магістерської підготовки. Також введено два нових пункти, що стосуються інформаційних технологій та іноземної мови.

Порівнюючи компетенції вчителя у стандартах за 2003 та 2004 рр., варто звернути увагу на появу ще однієї компетенції – мовної, що полягає у необхідності володіння випускником хоча б однією іноземною мовою.

Із введенням нових педагогічних стандартів, підготовка вчителя на бакалаврських студіях проводилася у рамках двох спеціальностей – головної та додаткової. Натомість навчання на магістерських студіях проводилося у рамках як однієї, так і двох спеціальностей [198].

Навчальний план підготовки фахівців на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр» містив такі групи предметів:

– предмети напряму підготовки (навчальна програма для таких дисциплін розроблялася на основі стандартів підготовки для окремих напрямів навчання);

– предмети додаткової спеціальності – у розмірі 400 год.;

– предмети професійного спрямування – не менше ніж 360 год., з яких психологія – 60 год., педагогіка – 60 год., предметна дидактика двох спеціальностей – 150 год.;

– додаткові предмети – 60 год., з яких 30 год. відводилися на заняття з постановки голосу. Інші 30 год. призначалися для збільшення занять з психології, педагогіки, предметної дидактики чи додаткових предметів, залежно від змісту навчання, а також можливостей навчального закладу.

Загальна кількість годин, відведена на проходження педагогічної практики, була збільшена до 180 год. (пригадаємо, що у попередньому стандарті на педагогічну практику відводилося 150 год.).

Навчальний план підготовки фахівців на освітньо-кваліфікаційному рівні «магістр» для однієї спеціальності містив предмети напряму підготовки та предмети професійного (вчительського) спрямування. На предмети професійного спрямування виділялося 60 годин, з яких на педагогіку і психологію – по 15 год., на предметну дидактику – 30 год., педагогічну практику – 30 год. Знання з іноземної мови мали відповідати рівню B2+ згідно з Європейськими рекомендаціями з мовної освіти [168, с. 116].

Якщо магістерські студії проводилися у рамках двох спеціальностей (головної і додаткової), то у навчальному плані, окрім предметів напряму

підготовки та предметів професійного спрямування, з'являлися також предмети, окреслені для додаткової (вчительської) спеціальності, яка відповідала додатковій спеціальності, отриманій на бакалавратських студіях, (150 год). Загальна кількість академічних годин на вивчення предметів професійного спрямування становила 75 год., з яких педагогіка і психологія вивчалися протягом 15 год., предметна дидактика – 45 год., а педагогічна практика тривала 45 год. Знання з іноземної мови також мали відповідати рівню B2+ згідно з Європейськими рекомендаціями з мовної освіти. Як бачимо, на навчання, в результаті якого студент отримував дві спеціальності, відводилося набагато більше годин за рахунок додаткових предметів, а також більш тривалої педагогічної практики, що, на нашу думку, є цілком логічним.

Навчальний план програми єдиної магістерської підготовки у рамках однієї (головної) спеціальності також відрізняється від навчального плану для двох (головної та додаткової) спеціальностей. Так, навчаючись задля отримання однієї спеціальності, студенти опрацьовували предмети напряму підготовки та предмети професійного спрямування, на які відводилося 330 годин. З них на педагогіку і психологію виділялося по 75 год., на предметну дидактику – 120 год. Також навчальний план містив додаткові предмети, яким відповідали 60 год., з яких 30 – на заняття з постановки голосу. Педагогічна практика тривала 150 год., а рівень володіння іноземною мовою відповідав рівню B2+ згідно з Європейськими рекомендаціями з мовної освіти.

Навчальні програми єдиної магістерської підготовки у рамках двох (головної та додаткової) спеціальностей також містили предмети напряму підготовки (навчальні плани та програми яких укладалися відповідно до стандартів підготовки окремих напрямів, розроблених Міністерством державної освіти), предмети професійного спрямування та предмети, окреслені для додаткової (вчительської) спеціальності, на які відводилося 550 год. Предмети професійного спрямування вивчалися протягом 420 год., з

яких 75 год. виділялося на вивчення психології та педагогіки. Предметну дидактику двох спеціальностей (головної і додаткової), згідно стандарту, мали вивчати 180 год., а додаткові предмети – 60 год., з яких, традиційно, 30 год. – постановка голосу. Призначення решти 30-ти годин визначав навчальний заклад, який міг додати їх, наприклад, до загальної кількості академічних годин, на вивчення таких предметів як психологія, педагогіка, предметна дидактика. Педагогічна практика за двома спеціальностями тривала не менш ніж 210 год., а отримані знання з іноземної мови повинні були відповідати рівню B2+ згідно з Європейськими рекомендаціями з мовної освіти.

Отже, зміст базових навчальних програм за всіма освітньо-кваліфікаційними рівнями для підготовки вчителів було поділено на дві групи.

Так, до першої групи належали предмети напряму підготовки, що описуються відповідно до стандартів підготовки окремих напрямів навчання. Наприклад, якщо здійснюється підготовка вчителів іноземної мови, то за міністерським стандартом для напряму підготовки «філологія» до першої групи входили предмети філологічного циклу підготовки, а саме [197]: підготовка у сфері практичного курсу англійської мови; підготовка у сфері практичного курсу другої іноземної мови; підготовка у сфері знань про мову та комунікацію; підготовка у сфері знань про літературу та культуру іноземної мови; підготовка у сфері методики навчання іноземної мови.

Другу групу складала предмети професійного спрямування, до яких входили: психологія, педагогіка, предметна дидактика, додаткові предмети.

Обов'язковою в навчальних програмах була така дисципліна як правильна постановка голосу. Відмітимо, що багато років у Польщі цей предмет вивчали лише вчителі музики. Через деякий час, розуміючи, що догляд за голосовим апаратом є основною потребою кожного педагога, у 2002 навчальному році міністерство вперше запровадило викладання такої

дисципліни як правильна постановка голосу у всіх навчальних вищих закладах, адже, згідно зі статистичними даними, найбільше захворювань гортані та проблем з голосом мають представники вчительських професій [31].

Оскільки, крім диплому вищого навчального закладу, вчителі повинні отримати також належну педагогічну підготовку, яка є важливою складовою психолого-педагогічного циклу фахової підготовки польських учителів [14], стандартом визначено такі цілі педагогічної практики: надавати знання про організацію роботи шкіл різних типів та інституцій, у яких випускники можуть бути працевлаштовані; формувати вміння ведення і документування занять; розвивати практичні професійні здібності студентів шляхом активної співпраці з учнями, подавати інформацію про функції школи та інших навчальних інституцій; навчити аналізувати результати власної роботи та роботи учнів [203].

Продовжуючи активно працювати над вдосконаленням педагогічної освіти, 15 лютого 2007 року польські освітяни розробили новий проект стандартів педагогічної освіти, внаслідок чого навчальні плани та програми вищих навчальних закладів знову зазнали змін.

Так, педагогічна підготовка за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» включала, щонайменше, 225 год. психолого-педагогічного навчання (19 кредитів ECTS), а також 105 год. для предметної дидактики у рамках головної спеціальності та 60 год. у рамках додаткової спеціальності (14 кредитів ECTS).

Педагогічна підготовка за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» передбачала щонайменш 120 год. психолого-педагогічного навчання (10 кредитів ECTS) та 60 год. предметної дидактики (5 кредитів ECTS).

Програма єдиної магістерської підготовки, або ж студій першого та другого рівня разом на предмети психолого-педагогічного циклу відводила 345 год. (якому належало не менше ніж 29 кредитів ECTS, а також 165 год.

для предметної дидактики у рамках головної спеціальності та 60 год. у рамках додаткової спеціальності, котрим приписувалися 19 кредитів ESCT).

Згідно зі стандартом, у рамках головної спеціальності для освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» на педагогічну практику відводилося 100 год., для освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» – 30 год., для програми єдиної магістерської підготовки – 130 год. При наявності додаткової спеціальності на педагогічну практику відводилося 60 год.

Навчальні програми для освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» при психолого-педагогічній підготовці включали зміст таких предметів, як: психологічні основи навчання й виховання; концепції та практика виховання; концепції та практика навчання; міжособистісні комунікації; педагогічний діагноз і терапія; профілактика здорового способу життя в школі.

Психолого-педагогічна підготовка освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» передбачала такі предмети: психолого-суспільні основи навчання й виховання; суспільно-культурний контекст освіти; етика та професійний розвиток учителя; методи організації роботи дітей та молоді на засадах анімаційної діяльності.

Варто відзначити, що у навчальних планах за новим стандартом, крім визначення мінімального навчального навантаження, також вказувалася кількість кредитів ESTC, що було новим у порівнянні з попередніми планами підготовки вчителів (створювалися на основі педагогічного стандарту за 2004 рік).

Навчання у рамках головної спеціальності відбувалося на студіях першого ступеня, першого й другого ступенів, а також при єдиній магістерській підготовці. Навчання у рамках додаткової спеціальності здійснювалося на студіях першого ступеня чи на післядипломних студіях. Якщо порівняти з попередніми педагогічними стандартами (2004 року), то бачимо очевидну різницю, оскільки раніше на додаткових і на єдиній магістерській підготовці також здійснювалася навчання вчителів у рамках

двох спеціальностей.

Однак, незважаючи на неодноразове прийняття педагогічних стандартів у Польщі, стан вищої педагогічної освіти залишався незадовільним, а зміст підготовки майбутнього вчителя потребував вдосконалення, орієнтованого на потрібних результатів навчання. Директори шкіл та освітніх установ дещо критикували знання, вміння та компетенції випускників. Освітяни почали піднімати питання про те, що випускники ВНЗ не здатні використовувати знання на практиці, орієнтуються в проблематиці, не спроможні розв'язувати педагогічні проблеми самостійно, не є креативними [181, с. 18]. Слабкими сторонами навчання освітяни вважали недостатність практичної підготовки до виконання опікунських, виховних та дидактичних завдань, нестача потрібних компетенцій (таких як, наприклад, психологічні знання) для вирішення цих завдань і т. д. Неабиякі труднощі викликало вирішення таких, здавалося б на перший погляд, неважких завдань для молодого вчителя як проектування навчального процесу та співпраця з іншими вчителями.

Саме в контексті вищезгаданих проблем, а також у зв'язку зі зміною Закону «Про вищу освіту» в Польщі освітній уряд запропонував переглянути систему підготовки вчителя, керуючись тим, що одним із пріоритетних напрямків модернізації системи освіти є перехід навчальних закладів на нові освітні стандарти, розроблені на основі Національної рамки кваліфікацій задля досягнення нової, сучасної якості освіти, створення умов для забезпечення розвитку базових якостей особистості – ключових компетентностей.

Тому 17 січня 2012 року в Польщі з'явилися нові модернізовані стандарти, котрі істотно змінили зміст вищої педагогічної освіти, зважаючи на те, що вони базувалися на результатах навчання [187].

Варто відзначити, що структура нового стандарту (досить відмінна від попередніх версій) складається з чотирьох компонентів, більша частина яких

є абсолютно новою для змісту польської вищої педагогічної освіти: опис результатів навчання (загальні результати та додаткові); опис процесу та організації навчання (навчання на студіях, післядипломне навчання, реалізація модулів навчання); опис навчальних модулів; організація педагогічної практики.

Основні зміни та модифікації нового стандарту вищої педагогічної освіти в Польщі стосуються: організації навчання; погодинного навантаження; підвищення ролі практичного навчання; гнучкості навчання [212].

Розглядаючи процес організації навчання, потрібно відмітити, що Розпорядження Міністерства освіти від 7 вересня 2004 р. зобов'язало навчальні заклади проводити обов'язкову підготовку студентів першого ступеня за двома предметами, оскільки раніше вища професійна освіта вчительської спеціалізації проводилася лише за двома спеціальностями – головною і додатковою.

Одним із модернізованих аспектів нового стандарту є те, що після закінчення навчального закладу студенти мають право проводити уроки тільки з одного предмета, тобто отримувати лише одну спеціальність – головну, тоді коли підготовка до викладання іншого предмета (додаткова спеціальність) може здійснюватися додатково. Таким чином, Розпорядження скасовує навчання паралельно за двома спеціальностями, яке до цього часу було обов'язковим для першого ступеня. Відмова від двопрофільного навчання є однією з основних змін нового Закону «Про вищу освіту», що і знайшло своє відображення у стандарті.

Одним з основних положень нових правил Міністерства освіти в Польщі є те, що після закінчення бакалаврату студент може працювати лише в дошкільному навчальному закладі або в початковій школі (I–III класи), а для роботи у гімназіях, або ж школах усіх типів обов'язковим є ступінь магістра. Це цілковита зміна, адже до виходу модернізованих стандартів

педагогічної освіти ліценціат (бакалаврат) давав право працювати не тільки в початковій школі, а й у гімназіях (див. додаток).

Не менш важливою зміною є те, що професійна підготовка має модульний характер, а її реалізація залежить від того, який освітньо-кваліфікаційний рівень здобуває студент. У зв'язку з такими змінами зміст підготовки польського вчителя полягає в опрацюванні трьох основних модулів:

– перший, в рамках якого опрацьовуються предмети певного напрямку підготовки (спеціальності), наприклад: історія, математика, біологія або дошкільна освіта і т. д.;

– другий – пов'язаний з психолого-педагогічною підготовкою, що здійснюється із врахуванням різних освітніх етапів (дитячий навчальний заклад і початкова школа – I етап, середня школа – II етап, гімназія – III етап, післягімназійні школа та професійне навчання – IV етап), а також з отриманням навичок роботи з дітьми, які потребують особливих потреб (інваліди або хронічно хворі діти);

– третій – пов'язаний з дидактикою (загальною або предметною).

Крім трьох основних існують також два додаткових (факультативних) модулі, у рамках яких студент може обирати додаткову підготовку до вивчення другого предмета – це четвертий модуль і п'ятий модуль, під час якого здійснюється підготовка у галузі спеціальної педагогіки.

Опрацювання кількості годин та кредитів ECTS, поданих у стандартах педагогічної освіти, з другого і третього навчальних модулів є обов'язковим для отримання результатів навчання обох освітньо-кваліфікаційних рівнів. Мова йде про реалізацію першого компонента обох модулів, а саме загальну психолого-педагогічну підготовку та основи дидактики. Хоча, варто зауважити, що результати, отримані на першому етапі навчання (ОКР «бакалавр»), можуть бути зараховані в магістратурі. Тому, в навчальному плані для магістрів можуть не зазначатися компоненти з модулів 2 і 3,

заняття з інформаційних технологій та постановки голосу, якщо студент отримав підготовку попередньо.

Доцільно зауважити, що дефініція поняття модуль відрізняється від тих модулів, котрі використовуються в навчальному процесі українських навчальних закладів, де опрацювання певного предмета передбачає опрацювання модулів, сума яких залежить від кількості годин, відведених на вивчення цього предмета. Також необхідно відзначити, що модулі в польському стандарті педагогічної освіти дещо схожі на блоки навчальних планів, котрі використовують українські навчальні заклади.

Отож, перший модуль містить курс підготовки до професії вихователя в дошкільному навчальному закладі і вчителя початкової школи I–III класів (I етап навчання). Особливістю підготовки вчителя даного етапу за новим стандартом є те, що результати навчання передбачають отримання основних знань та вмінь з польської мови, математики та природи.

Підготовка студента до роботи у середній школі (II етап), гімназії, післягімназійній та професійній школах (III і IV етапи) у рамках певного предмета реалізовується згідно з описом результатів навчання напрямку підготовки до якого відноситься предмет.

Другий модуль охоплює психолого-педагогічну підготовку:

– загальна психолого-педагогічна підготовка включає оволодіння базовими знаннями та навичками з психології та педагогіки (з елементами спеціальної педагогіки);

– психолого-педагогічна підготовка на певному етапі або етапах навчання передбачає детальне вивчення психології та педагогіки;

– практика, пов'язана з отриманням досвіду в опікунській та виховній роботі з учнями, а також вмінням виявляти та діагностувати індивідуальні потреби учнів.

Третій модуль – містить дидактичну підготовку, що включає:

– основи дидактики – базові знання та навички у сфері загальної

дидактики (з елементами спеціальної дидактики):

– дидактику предмета – підготовка у сфері дидактики (методики викладання) на даному етапі (етапах) навчання;

– педагогічну практику – отримання досвіду, пов'язаного з дидактично-виховною роботою вчителя, а також застосування набутих знань у сфері загальної дидактики (методики викладання).

Четвертий модуль передбачає підготовку до викладання додаткового предмета, а також методику викладання певного предмета на даному етапі навчання. Педагогічна практика передбачає отримання досвіду, пов'язаного з дидактично-виховною роботою вчителя, а також застосування набутих знань у сфері загальної дидактики (методики навчання).

Зміст навчання включає підготовку:

– до викладання предмета – відбувається згідно з описом змісту навчання для модуля 1;

– предметної дидактики – згідно з описом змісту навчання для модуля 3 (2-й компонент);

– педагогічної практики – згідно з описом змісту навчання для модуля 3 (3-й компонент).

У рамках п'ятого модуля здійснюється підготовка у сфері спеціальної педагогіки, що передбачає отримання таких спеціальностей:

1. Освіта та реабілітація людей з обмеженими розумовими можливостями.

2. Тифлопедагогіка.

3. Сурдопедагогіка.

4. Лікувальна педагогіка.

5. Реабілітація та соціальна терапія.

Психолого-педагогічна підготовка передбачає отримання знань та вмінь з психології (психологія розвитку, клінічна психологія та психопатологія), а також спеціальної педагогіки. Спеціальна дидактика

включає підготовку у сфері методики навчання на елементарному рівні для різних типів інвалідності та соціальної дезадаптації. Метою практики є отримання досвіду роботи в опікунських, освітніх і терапевтичних закладах для дітей та молоді з обмеженими можливостями й соціальною дезадаптацією, а також використання набутих психолого-педагогічних знань та вмінь на практиці. Практика здійснюється паралельно з виконанням 2 компонента даного модуля. Місце проходження практики залежить від обраної спеціальності: в дошкільному навчальному закладі, школі або спеціальному підрозділі (під керівництвом вчителя чи шкільного психолога, класного керівника, вчителя педагога), в освітніх або терапевтичних закладах, де проводяться різні заходи для дітей та молоді з обмеженими можливостями або соціально дезадаптованих.

Загальний зміст навчання передбачає психолого-педагогічну спеціальну підготовку, а саме: вивчення елементів лікувальної психології та психопатології, основних проблем спеціальної педагогіки, проблем ставлення суспільства до людей з обмеженими можливостями та соціальною дезадаптацією, основ законодавства, субдисциплін спеціальної педагогіки, ситуацій в сім'ї дитини-інваліда, психопедагогічної діагностики, принципів та методів освітнього, реабілітаційного та соціально-терапевтичного виховання.

Під час проходження практики студенти набувають професійних компетенцій завдяки проведенню спостережень різного характеру, співпраці з опікунами певних категорій. Також вони виступають у ролі опікунів-вихователів і вчителів, аналізують та інтерпретують різні педагогічні ситуації.

Наступна модифікація стосується погодинного навантаження, згідно з якою кожен з п'яти модулів (крім першого) повинен складатися з 3-х обов'язкових компонентів, яким приписується мінімальна кількість годин, відведена на вивчення занять [175, с. 245]. Так, психолого-педагогічна

підготовка другого модуля містить 90 год. загальної підготовки, 60 год. підготовки до навчання на даному етапі або етапах, а також 30 год. практики. Дидактична підготовка третього модуля містить 30 год. основ дидактики, 90 год. предметної дидактики на даному етапі або етапах, а також 120 год. практики. Підготовка до викладання додаткового предмета четвертого модуля містить окреслену кількість годин, що забезпечує підготовку до викладання предмета, 60 год. предметної дидактики на даному етапі або етапах, а також 60 год. практики. Підготовка у сфері спеціальної педагогіки п'ятого модуля містить 140 год. спеціальної психолого-педагогічної підготовки, 90 год. спеціальної дидактики і 120 год. практики.

Новий педагогічний стандарт підвищує роль практичного навчання, наголошуючи на придбанні практичних навичок, необхідних для роботи вчителя. У Стандарті підкреслюється, що підготовка вчителів, у першу чергу, полягає у набутті практичних вмінь, а теоретичні знання є лише підтримкою для придбання цих вмінь. Практика має бути організована в школах та установах різних типів, а обов'язково у тих, для роботи в яких студенти отримують підготовку. Педагогічні навчальні заклади повинні так організовувати практичну діяльність, аби студент мав можливість брати участь у різних формах діяльності: візити в школи та інститути, спостереження занять, допомога вчителю у проведенні занять, самостійне проведення занять, планування та обговорення заходів, проведених самими студентами та іншими [173, с. 96].

У стандарті наголошується, що підвищення ролі практичного навчання особливо важливе в таких сферах, як отримання компетенцій по догляду та вихованню, діагностики індивідуальних потреб учнів.

Стосовно гнучкості навчання зауважимо, що введення обов'язкових та додаткових модулів призначене для підвищення гнучкості системи педагогічної освіти. Як наголошується в пояснювальній записці до розпорядження, реалізація кожного з модулів призведе до досягнення таких

самих результатів навчання.

Окрім отримання професійної підготовки до викладання в школі шляхом опрацювання модулів 1, 2 і 3, нові правила також надають інші можливості отримання відповідних кваліфікацій. Це стосується, перш за все, випускників, які під час навчання отримали підготовку до викладання певного предмета, але не проходили навчання у сфері психолого-педагогічної та дидактичної підготовки. Іншими словами, той, хто бажає бути вчителем, повинен завершити свою підготовку, зміст якої повністю розкривають 2-й і 3-й модулі. Учитель з освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» має право здобувати освіту на вищому рівні, за умови, якщо завершить навчання другого ступеня, тобто опрацює 1, 2 і 3 модулі, оскільки вони є основою до навчання на третьому і четвертому етапах.

У рамках післядипломних студій випускник матиме можливість отримати не тільки психолого-педагогічну та дидактичну підготовку, але й розширити кваліфікації для додаткових повноважень. Випускники зі ступенем бакалавра або магістра зможуть продовжити навчання у рамках 4 модуля та отримати відповідні кваліфікації до викладання більш ніж одного предмета. У свою чергу, бажаючи отримати підготовку до викладання певного предмета в дитячих садках, школах та спеціальних або інтеграційних закладах освіти (спеціальних чи інтеграційних відділах), зможуть пройти навчання за 5-м модулем. Його реалізація дозволить підготуватися до роботи в установах у галузі інвалідності або соціальної дезадаптації людей.

Очікуваним є той факт, що сьогодні гостро обговорюється питання запровадження нового стандарту педагогічної освіти до змісту вищої освіти в Польщі. Освітняни й педагоги, котрі мають відношення до модернізованих стандартів для підготовки вчителів, висловлюють різні думки. Відомий освітянин, професор Академії спеціальної педагогіки імені М. Гжегожевської у Варшаві Богуслав Сліверський, говорячи про компромітацію, зазначає «...те, що відповідно до нових стандартів достатнім для вихователів дошкільних

навчальних закладів і вчителів початкових шкіл є ступінь бакалавра, дозволяє думати, що чим молодша дитина, тим вчитель може бути менш освічений» [193].

Декан відділу педагогічних наук Університету імені Миколая Коперника, експерт у сфері вищої освіти О. Наласковський (O. Nalaskowski) дивиться на справу інакше, підкреслюючи, що «Робота з дітьми в дитячому садку і початковій школі в основному базується на практичних навичках, яких вистачить для студентів» [156].

Ми погоджуємося з Б. Сліверським, адже також вважаємо, що вихователі дошкільних навчальних закладів і вчителі молодших класів мають бути максимально обізнаними, адже мова йде про становлення особистості, а саме від першого вчителя залежать подальші успіхи у навчанні, а також від його професійних кваліфікацій.

Окремим спірним питанням для експертів є питання кількості годин, відведених для отримання відповідних ступенів. Справа в тому, що на реалізацію дидактичних занять та психолого-педагогічну підготовку в новому стандарті відводиться 240 годин, тоді як у попередніх стандартах вони не могли бути меншими ніж 270. Подібне стосується й практики, котра забезпечує лише 105 годин, замість 150 годин як було у попередньому стандарті.

Враховуючи таку різницю у кількості відведених на практику годин, Польська асоціація вчителів на чолі з віце-президентом асоціації К. Башчинським, висловила серйозні сумніви щодо того, чи достатнім є відведений на педагогічну практику час для ознайомлення студентів з роботою у класі та з учнями. У той же час члени асоціації наголошують, що це може стати справжнім випробуванням для студентів, адже із введенням нових стандартів до змісту вищої освіти Польщі, робота у початковій школі або у дошкільному закладі вимагає додаткових завдань від вчителя. Наприклад, учителі I–III класів початкової школи повинні володіти вміннями

у сфері польської мови (створення текстів), математики (проведення математичних міркувань), а також природи (здатність ілюструвати явища природи, використовуючи власний досвід).

Ми теж висловлюємо деякі сумніви щодо зазначеного у стандартах підвищення ролі практичного навчання, адже зменшення кількості годин на педагогічну практику не підвищить професійних навичок учителя, отриманих у школі під час проходження практики.

Отже, підсумовуючи, зазначимо, що Польща активно працює над модернізацією змісту вищої педагогічної освіти, чим виконує обов'язки, поставлені перед країнами-учасницями Болонського процесу. Прийняття нового Закону «Про вищу освіту» стало початком створення та запровадження абсолютно нового стандарту педагогічної освіти, як нормативного документа, спрямованого на стандартизацію змісту професійної підготовки вчителів у Польщі. Основні зміни та модифікації у модернізованому педагогічному стандарті стосуються таких складових навчального процесу як організація навчання, погодинне навантаження, додаткова практика, гнучкість навчання.

2.3. Можливості використання польського досвіду модернізації змісту вищої освіти в Україні

У контексті інтеграції України у світовий освітній простір сьогодні вітчизняні науковці проводять ряд освітніх реформ, метою яких є першочергове розв'язання таких важливих завдань як вдосконалення національної системи освіти, пошук ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробація та впровадження інноваційних педагогічних систем, реальне забезпечення рівного доступу всіх її громадян до якісної освіти, модернізація змісту освіти та організація її адекватно світовим тенденціям і вимогам ринку праці, забезпечення безперервності освіти та навчання протягом усього життя.

Удосконалення вищої педагогічної освіти неможливе без системного впровадження інновацій. Динамічні зміни у соціальній сфері, досягнення науки, техніки та технологіях, зростання обсягу інформації постійно висувають нові вимоги до фахівців різних галузей, що потребує водночас якісної підготовки педагогічних кадрів. При цьому модернізаційні перетворення здійснюються відповідно до загальних тенденцій розвитку світових освітніх систем.

Упровадження інновацій в педагогічній освіті вимога часу у швидко змінюваному соціумі. При цьому входження України в світову спільноту, глобалізація не тільки тенденція до єдності, а й до конкуренції. Стратегія зовнішнього виміру освіти має передбачати збагачення європейських традицій і цінностей із одночасним збереженням власних. Освіта і виховання повинні зазнавати змін, ставати інакшою, «розуміти» нове соціальне замовлення і забезпечувати його реалізацію. Визначальним аспектом її розвитку є інноваційність.

У межах конкретних етапів інновації визначаються процесуальністю, послідовністю змін в закономірному порядку. Загалом інноваційний процес в освіті науковцями тлумачиться як:

- сукупність послідовних, цілеспрямованих дій на оновлення освіти;
- підготовку та здійснення інноваційних змін, процес перетворення наукових знань на інновацію;
- зумовлені суспільною потребою комплексні процеси створення, впровадження, поширення новацій і зміни освітнього середовища;
- комплексну діяльність щодо створення (розробки), засвоєння, використання й поширення нововведень [5].

Інноваційні процеси завжди мають своїх носіїв, а реалізація інновацій пов'язана зі значними змінами в сфері свідомості педагогічної спільноти в цілому. Йдеться про компетентність, конкурентоспроможність, готовність педагогів до прийняття нововведень, їхню здатність творчо працювати, реагувати на глобалізаційні виклики та складні трансформації, які переживає людство. Інноваційна діяльність в освітній сфері як процес і інновації як її результат, пов'язані практично з усіма сферами діяльності педагога. Це відповідь на виклики сучасності, що зумовлює гнучкість системи освіти, її відкритість до нового, здатність формувати інноваційну людину – особу такого соціально-культурного ґатунку, яка може творчо і результативно працювати, бути конкурентною в умовах сьогодення [40].

Відтак переосмислюється роль вчителя-вихователя у суспільстві та здійснюється пошук шляхів удосконалення підготовки педагогічних фахівців нової генерації. Педагогічна освіта розглядається як особливий ресурс підвищення інтелектуального потенціалу та рівня духовної культури нації. Її завдання – забезпечити високий рівень інтелектуально-особистісного, духовного, професійного розвитку майбутнього педагога, оволодіння навичками наукового стилю мислення та опанування технологіями використання нововведень в професійній сфері. У зв'язку з цим, метою вищої педагогічної школи є створення умов для підготовки інноваційно орієнтованих педагогів. З одного боку інновації в системі педагогічної освіти впливають з природи соціально-економічних змін, що відбуваються в

соціумі, з іншого – передбачають модифікації у системі вищої освіти та вираховування нововведень у всіх інших типах навчальних закладів.

Педагогічна освіта може стати конкурентноспроможною за умови діалогу між навчальними закладами, завдяки обміну та співпраці між ними. Це передбачає визнання за педагогічними вишами педагогічної, наукової, адміністративної та фінансової самостійності, залишаючи за державою основні функціональні засади організації освіти – ліцензування, акредитація, держзамовлення, контроль за якістю підготовки спеціалістів, їхній розподіл. Мається на увазі певна автономія вищих педагогічних навчальних закладів, можливість самоорганізації, коли ВНЗ несе колективну відповідальність за свою діяльність і має можливість управляти інноваціями [50, с. 31].

Ефективність діяльності вищого педагогічного навчального закладу ґрунтується на глибокому розумінні власного оперативного середовища (продуктивної співпраці адміністрації, науково-педагогічних працівників та студентів з питань покращення матеріально-технічної бази закладу, залучення фінансування, проведення наукових досліджень, зростання ефективності і якості підготовки, проведення міжнародної співпраці). Особливе місце в розвитку вищого педагогічного навчального закладу займає зв'язок із потребами ринку праці; роль та значення потенційних працедавців для випускників вищого педагогічного навчального закладу повинна відслідковуватись у кожному з аспектів його діяльності. Метою діяльності та розвитку будь-якого вищого педагогічного навчального закладу є підготовка таких фахівців, які могли б успішно опанувати навчальну програму та розвинути ті якості, в яких є потреба на ринку праці не тільки своєї країни, а світу в цілому.

Важливою у цьому контексті є інноваційна діяльність вищого педагогічного навчального закладу як джерело різноманітних нововведень, до яких належать: новітні форми фінансової, економічної, наукової, навчальної, дозвіллевої діяльності; відкриття нових напрямів підготовки та

перепідготовки педагогічних фахівців; застосування сучасних інноваційних педагогічних технологій і форм організації навчально-виховного процесу.

Якість діяльності вищого педагогічного навчального закладу підтверджується високим рівнем науково-педагогічних працівників, який, у свою чергу, отримує визнання завдяки дослідженням в галузі освіти та науки. Вищий педагогічний навчальний заклад повинен надавати велике значення науковим дослідженням, які є підґрунтям покращення якості освітніх програм, однак наукові дослідження не повинні бути самоціллю. Роль науково-дослідницької діяльності полягає в тому, що вона виступає одним із критеріїв визначення рівня кваліфікації викладача, а також гарантом того, що знання та навички, які формуються протягом усього курсу навчання, мають широке поле діяльності, відображають реальність та сприятимуть високопродуктивній діяльності у майбутньому. Наукові дослідження забезпечують накопичення інформації, що надходить з різних джерел, та систематизацію цієї інформації у спосіб, придатний для засвоєння студентами. Кількісний та якісний склад науково-педагогічних працівників повинен постійно підтримуватись з боку адміністрації закладів.

Надання сучасним вишам більшої автономії та повноважень викликає потребу в реалізації таких інновацій у системі вищої педагогічної освіти:

- стратегічних (оновлення концепцій і стратегій розвитку кожного окремого навчального закладу, зміни в освітніх навчальних планах і програмах підготовки вчителів, розроблення траєкторій індивідуального розвитку студентів);

- організаційно-управлінських (запровадження нової моделі ВНЗ: оновлення загальної структури університету та його підрозділів, нововведення у системі управління, у тому числі – до вимог компетенцій педагогічних працівників);

- технологічних (запровадження нових методик і технологій реалізації освітнього процесу) [1, с. 4].

Обираючи вектори інновацій у вищій педагогічній освіті слід зважати на міжнародні інтеграційні процеси. Зокрема, Комісія європейських експертів розробила стандарти якості педагогічної освіти, які мають враховувати такі аспекти:

- кваліфікаційні характеристики професорсько-викладацького складу;
- складові навчального плану;
- інтеграцію наукової і навчальної діяльності;
- зв'язок зі школою;
- ступінь інтернаціоналізації (урахування європейських масштабів, співпраця з іншими навчальними закладами і т.д.). [81].

Важливими напрямками інновацій педагогічної освітньої системи та її інтеграції в європейський простір є перехід до порівняльної системи ступенів вищої освіти, застосування кредитно-модульної системи (ECTS), прийняття узгодженого додатка до диплома та створення умов для мобільності студентів у межах країни та за кордоном.

Привабливим у цьому сенсі є впровадження трициклової системи підготовки педагогічних фахівців: бакалавра, магістра, доктора філософії (PhD), з метою узгодження з європейськими стандартами та взаємного визнання систем педагогічної освіти. Такі рівні освіти дають змогу зберегти спадкоємність (ступеневість, безперевнність) між педагогічними навчальними закладами України (коледжами, інститутами, університетами), що своєю чергою позитивно впливає на мобільність українського студента, його можливість змінювати місце навчання та вільно переміщатися у пошуках роботи в межах країни.

Нововведення стосуються і змісту вищої педагогічної освіти на засадах компетентнісного підходу та особистісно-орієнтованої педагогіки, зокрема оновлення навчальних дисциплін, урівноваження компонентів підготовки (фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, соціально-гуманітарної складових), її стандартизації,

варіативності, інтенсифікації, інформатизації; підтримки обдарованої студентської молоді; визначення спільних елементів у навчальних планах і міжнародних програмах; узгодження з вимогами інформаційно-технологічного суспільства та змінами, що відбуваються у соціально-економічній, духовній та гуманітарній сферах [62].

Науковці зазначають, що інноваційне навчання має передбачати:

- інтенсивний розвиток особистості студента і педагога;
- демократизацію їх спільної діяльності і спілкування;
- гуманізацію навчально-виховного процесу;
- орієнтацію на творче викладання і активне вчення і ініціативу студента в формуванні себе як майбутнього професіонала;

- модернізацію засобів, методів, технологій і матеріальної бази навчання, що сприяють формуванню інноваційного мислення майбутнього професіонала [73]. Такі зміни у підходах до підготовки педагогічних фахівців передбачають зміщення акцентів з процесу навчання на його результати, що означає докорінну трансформацію ролі педагога та впровадження нових форм взаємодії учасників освітнього процесу.

Навчально-виховний процес у вищій педагогічній школі має орієнтуватися на особистість студента через індивідуалізацію навчання. Тому сьогодні здійснюється пошук інноваційних форм і методів навчально-виховного процесу, створюється нове покоління дидактичних засобів і новітніх мультимедійних навчальних технологій, урізноманітнюються методи оцінювання та способи забезпеченні якості освіти. Актуалізується науково-дослідна діяльність студентів, з метою формування готовності майбутніх фахівців до здійснення педагогічних досліджень в умовах професійної діяльності.

Отож, напрями оновлення педагогічної освіти торкаються:

- реформування системи з урахуванням європейських вимог та одночасним збереження культурних та інтелектуальних національних

традицій відповідно до запитів суспільства та нового соціального замовлення (нова концепція освіти);

- забезпечення інтеграції педагогічної освіти в європейський освітній простір через удосконалення структури вищої педагогічної школи;

- автономії певної самостійності вищих педагогічних навчальних закладів, можливостей самоорганізації та самоуправління інноваціями;

- поліпшення ефективності та результативності наукових досліджень у педагогічних вишах, на основі концентрації ресурсів на пріоритетних напрямках розвитку педагогічної науки та інновацій;

- створення умов для підготовки інноваційно орієнтованих педагогічних фахівців через покращення змісту педагогічної освіти, впровадження ефективних форм та способів підготовки фахівців.

Інноваційні процеси в системі педагогічної освіти, на нашу думку, мають передбачати:

- *глобальні* зміни в науково-педагогічній думці, що пов'язано з новою філософією, новими концепціями в науках, зміною у ціннісних орієнтаціях, гуманістичною стратегією, запитами соціуму;

- *системні* зміни в структурі педагогічної освіти, виборі стратегії реформування освіти на державному рівні, з урахуванням національних та суспільних інтересів, особливостей менталітету;

- *практичні* зміни, що передбачають оновлення навчальних програм (змісту) і методів (технологій) підготовки фахівців на основі компетентнісного та особистісно-орієнтованого підходів.

Можемо зробити висновок, що основними характеристиками сучасної педагогічної освіти є: прагнення відповідати вимогам сучасного українського суспільства та враховувати міжнародні інтеграційні процеси; дотримання ступеневості та поетапності у підготовці педагогів; автономія та академічна свобода педагогічних вишів; пошук можливостей для академічних обмінів студентами; удосконалення змісту, форм та методів педагогічної освіти на

основі компетентнісного підходу; інтеграція навчального процесу і наукового пошуку.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

У розділі охарактеризовано нормативно-правове підґрунтя інноваційних процесів, їх змістові аспекти у вищій педагогічній освіті Польщі кінця ХХ – початку ХХІ століття та окреслено можливості використання польського досвіду модернізації змісту вищої освіти в Україні.

Здійснений аналіз низки міжнародних та національних освітніх документів дав змогу визначити тенденції модернізації змісту вищої педагогічної освіти в Польщі, серед яких ключовими є: європеїзація змісту освіти, полікультурність, інтернаціоналізація, інтердисциплінарність, гнучкість, ІКТ-зація, встановлення більш тісного зв'язку між змістом педагогічної та шкільної освіти.

Виокремлено основні орієнтири адаптації вищої педагогічної освіти Польщі до європейських освітніх вимог: перехід до трирівневої системи вищої освіти (Licencjat (BA, бакалавр) – Magister (MA, MSc, магістр) – Доктор філософії (PhD), що надає широкі можливості для планування навчання; підвищення доступності (визнання атестатів середньої освіти різних країн, навчання англійською мовою та ін.), мобільності (впровадження трансферної кредитної системи ECTS, міжнародні проекти) та гнучкості (підготовка вчителів для різних типів шкіл, можливість отримання другої кваліфікації, різні форми підвищення кваліфікації) системи вищої педагогічної освіти; створення ефективного контролю якості вищої освіти (незалежність Державної Акредитаційної Комісії, самоуправління, законодавча підтримка), відповідно до вимог міжнародних стандартів; застосування мультимедійних та комп'ютерно-інформаційних технологій та ін.

На основі аналізу польського досвіду модернізації змісту вищої педагогічної освіти було запропоновано практичні рекомендації щодо використання позитивного досвіду Польщі при здійсненні модернізації

змісту вищої педагогічної освіти в Україні, вихідними положеннями яких є: врахування міжнародних інтеграційних процесів; дотримання ступеневості та поетапності у підготовці педагогів; автономія та академічна свобода педагогічних вишів; пошук можливостей для академічних обмінів студентами; удосконалення змісту, форм та методів педагогічної освіти на основі компетентнісного підходу; інтеграція навчального процесу і наукового пошуку.

Основні положення цього розділу відображено у таких публікаціях автора: [132]; [134]; [136]; [137]; [139]; [140].

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ ДО РОЗДІЛУ 2

1. Авраменко К.Б. Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів до інноваційно-педагогічної діяльності в сучасних вищих навчальних закладах України / К.Б. Авраменко // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (26 – 27 березня 2015 року, м. Суми). – Том 1. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. – С. 3 – 6.

2. Ачкан В.В. Інноваційний процес і його характеристики в контексті підготовки вчителя математики до інноваційної педагогічної діяльності / В.В. Ачкан // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (26–27 березня 2015 року, м. Суми). – Том 1. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – С. 6 – 9.

3. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) / Упоряд.: Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.

4. Василюк А. В. Реформи шкільної освіти в Польщі: історія і сучасність : монографія / А. В. Василюк // Ніжинський держ. ун-т ім. Миколи Гоголя. – Ніжин, 2007. – 340 с.

5. Вільчковський Е. Підготовка педагогів для дошкільних закладів у польських ВНЗ в контексті Болонського процесу / Вільчковський Е.С., Вільчковська А.Е., Пасічник В.Р. // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. – Бердянськ : БДПУ, 2010. – Вип. 1 – С. 287 – 293.

6. Вознюк О. Професійний розвиток педагога у Польщі та провідних країнах світу / О.В. Вознюк // Українська полоністика. – 2012. – Вип. 9. – С. 138 – 146.

7. Деркач С. П. Професійна підготовка вчителів англійської мови в Польщі : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Деркач Світлана Петрівна. – Умань, 2011. – 270 с.

8. Дубасенюк О.А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки / О.А. Дубасенюк // Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 14 – 47.

9. Зорников И. Н. Международная деятельность современного университета: вызовы нового столетия / И. Н. Зорников [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rciabc.vsu.ru/inzor/paper1.htm#15a>

10. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П.Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.

11. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір // Освіта. – 2005. – 12 – 19 січня.

12. Концепція змісту освіти для європейського виміру України / С. Г. Кобернік, Н. Ю. Кузьміна, О. В. Овчарук, І. Г. Тараненко // Інформаційний бюлетень Проекту Міжнародного фонду «Відродження», «Навчальний курс «Європейські студії для шкіл» [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://osvita.ua/school/school_today/

13. Котенко О. В. Розвиток полікультурної компетентності вчителів світової літератури в системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Котенко. – К., 2011. – 20 с.

14. Кристопчук Т. Педагогічна освіта в республіці Польща : структура та зміст / Т. Кристопчук // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журн./ Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, Благод. фонд ім. Антона Макаренка. – Київ, 2013. – Вип. 3 – 4. – С. 127 – 134.

15. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. – Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2002. – 146 с.

16. Лавриченко Н. Європа освіти і порівняльна педагогіка в їх обопільному поступі / Н. Лавриченко // Порівняльно-педагогічні студії. – 2009. – №1. – С. 10 – 17.

17. Левовицький Т. Професійна підготовка і праця вчителів / Тадеуш Левовицький; пер. з пол. А. Івашко; НАПН України, Пол.-укр. культ. т-во м. Маріуполя (Україна). – К.; Маріуполь: Рената, 2011. – 119 с.

18. Махия Н.В. Педагогічна освіта у Німеччині: історія та сучасність: методичний посібник / Н.В. Махия. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Б. Хмельницького, 2008. – 64 с.

19. Морітз Я. Система професійної підготовки вчителя і шляхи її оптимізації в умовах розвитку сучасної освіти в Польщі : автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Януш Морітз. – Київ : Б.в., 2004 . – 43 с.

20. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ століття) : автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Олена Іванівна Огієнко . – Київ. – 2009 . – 44 с.

21. Рось О. «Тенденції в нашій освіті викликають тривогу» / О. Рось, М. Зубрицька // Дзеркало тижня. Україна. – 2011. – № 47. – С. 1–16.

22. Сбруєва А. А. Тенденції розвитку європейського простору педагогічної освіти в умовах побудови суспільства знань / А. А. Сбруєва // Вісник Житомирського педагогічного університету імені Івана Франка. – 2008. – Вип. 37. – С. 38–42.

23. Стадний Є. Реформа вищої освіти в Польщі / Є. Стадний // Європейський світ. – 2011. – № 2. – С. 103–116.

24. Шемпрух Й. Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918 – 1999): дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04, 2001. – 497 с.

25. Akademicki Kodeks Wartości. – Режим доступу: <https://www.uj.edu.pl/>
26. Chmielecka E. Uwagi o etosie i kodeksach – Режим доступу: <http://www.nauka.gov.pl/polska-nauka/>
27. Commission of the European Communities. COM (2005) 24. Working together for growth and jobs. A new start for the Lisbon strategy, Brussels, 2005 [Electronic resource]. – 2005. – URL : http://www.espa.gr/elibrary/integrated_guidelines_Growth_Jobs_en.pdf.
28. Common European principles for Teacher Competences and Qualifications [Electronic resource]. – Brussels : European Commission, 2004. – 5 p. – URL : http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.
29. Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education Europe [Electronic resource] // Official Journal of the European Communities. – URL : <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:EN:PDF>
30. Conclusions on effective teacher education. Education, youth, culture and sport [Electronic resource]. – Brussels, 20 May 2014. – URL : http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142690.pdf).
31. Czerwieska E. Kształcenie praktyków. Edukacja bez granic – mimo barier przestrzec tworzenia / E. Czerwieska // Edukacja XXI Wieku. – Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa. – Poznań, 2008. – S.101 – 105.
32. Denek K. O nowy kształt edukacji / K. Denek. – Torun , 1998. – 177 s
33. Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe [Electronic resource] // Official Journal of the European Communities. – URL : <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:142:0001:0022:EN:PDF>.
34. Duraj-Nowakowa K. Nauczyciele accademiccy w procesie kształcenia pedagogów [Text] / K. DurajNowakowa. – Kraków, 1996.

35. Eksperti krytykują nowe standardy kształcenia nauczycieli [Electronic resource]. – URL : <http://www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/eksperti-krytykuja-nowe-standardy-ksztalcenia-nauczycieli>

36. European Parliament resolution of 23 September 2008 on improving the quality of teacher education [Electronic resource]. – URL : <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-20080422+0+DOC+XML+V0//EN>.

37. Implementation of «Education & Training 2010» Work programme. Working group «Improving education of teachers and trainers» : Progress report. – Brussels : European Commission, 2003. – 55 p.

38. Jakowicka M. Nauczyciel w kształceniu i doskonaleniu w kontekście reformy edukacji / M. Jakowicka; red. W. E. Koziol , E. Kobylecka. – Warszawa: Wyd. Eurydice, 2008. – 219 s. 10. Karta nauczyciela po zmianach z 6 grudnia 2007 r. – Poznań: Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa, 2008. – 52 s.

39. Karta Nauczyciela. – Режим доступа: <http://karta-nauczyciela.org/>

40. Kędzierska B. Społeczeństwo informacyjne a standardy przygotowania nauczycieli / B. Kędzierska // Problemy standaryzacji w edukacji : praca zbiorowa / pod red. Małgorzaty Bogaj Akademia Świętorzyska. – Warszawa : Instytut Badań Edukacyjnych, 2003 – S. 112-117.

41. Kodeks Dobre praktyki w szkołach wyższych. – Режим доступа: <http://phavi.portal.umcs.pl/>

42. Kudrycka B. O ustawie o szkolnictwie wyższym [Electronic resource] / B. Kudrycka. – URL : <http://www.youtube.com/watch?v=tkDz5nJHwX4>.

43. Kupisiewicz Cz. System kształcenia nauczycieli – stan obecny i perspektywy przebudowy / Cz. Kupisiewicz // Ruch pedagogiczny. – Warszawa, 2000. – Nr 3-4. – S. 95-98.

44. Kuźma J. Nauczyciele przyszłej szkoły / J. Kuźma // Wydawnictwo Naukowe AP. – Kraków, 2000. – 254 s.

45. Kwiatkowska H. *Pedeutologia* / H. Kwiatkowska. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2008. – 260 s.

46. Kwieciński Z. *Zmienić kształcenie nauczycieli* / Z. Kwieciński // *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata* / Z. Kwieciński, A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. Kwiatkowski (red.). – Warszawa : Żak, 1998. – S. 15 – 50.

47. Kwolik P. *Kompetencje zawodowe nauczycieli nauczania początkowego w zreformowanej szkole podstawowej (szkic teoretyczny)* / P. Kwolik // *Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole* / pod red. Michalewskiej. – Katowice, 2003. – S. 25 – 28.

48. Lewowicki T. *Kształcenie nauczycieli – typowe koncepcje – realizowane modele przewidywane przemiany* / T. Lewowicki // Ratuś B. (red.) *Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli. (Teraźniejszość i przyszłość)*. – Zielona Gora : WSP, 1994. – S. 7-21.

49. Mestenhauser J. A. *Reforming the Higher Education Curriculum: Internationalizing the Campus* / Josef A. Mestenhauser & Brenda J. Ellingboe // *Series on Higher Education*. – Phoenix : American Council on Education / Oryx, 1998. – P. 3 – 39.

50. Mignolo W. *The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality* / W. Mignolo // *Cultural Studies*. – 2007 (March-May). – Vol. 21. – № 2–3. – P. 449 – 514.

51. *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela* / red. A. Kotusiewicz. – Białystok, 2000. – T. II. – S. 337–347.

52. *Nauczyciel androgog na początku XXI wieku* / red. W. Horynia, J. Maciewskiego. – Wrocław, 2004.

53. *Nowe standardy kształcenia Nauczycieli* [Electronic resource]. – URL : <http://blizejprzedszkola.pl/temat-58,657,nowe-standardy-ksztalcenia-nauczycieli>

54. *Rektorów za i przeciw ustawie o szkolnictwie wyższym wtorek, 09 listopada 2010, 12:27* [Electronic resource]. – URL :

<http://www.edufakty.pl/index.php/aktualnoci/item/198-rektorów-za-i-przeciw-ustawie-o-szkolnictwie-wyższym.html>

55. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli // Dziennik Ustaw. – 2002. – № 155. – Pozium 1288. – P. 10025-10031.

56. Rozporządzenie ministra edukacji narodowej i sportu z dnia 23 września 2003 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli // Dziennik Ustaw. – 2003. – № 170. – Pozium 1654/1655. – P. 11696 – 11699

57. Rozporządzenie ministra edukacji narodowej z dnia 18 lipca 2006 r., № 128, poz. 897 [Electronic resource]. – URL : <http://www.infor.pl/dziennikustaw,rok,2006,nr,128/poz,897,spis,rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-w-sprawie-standardow-ksztalcenia.html>.

58. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, aby prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki // Dziennik Ustaw. – 2011. – № 164. – Pozium 1166. – P. 11867-11870.

59. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość // Dziennik Ustaw. – 2011. – № 246. – Pozium 1470. – P. 14524.

60. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Załączniki do rozporządzenia Ministra Nauki i i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. - opis efektów kształcenia w obszarze

kształcenia w zakresie nauk // Dziennik Ustaw. – 2011. – № 253. – Poziom 1520. – P. 14722-14779.

61. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia // Dziennik Ustaw. – 2011. – № 243. – Poziom 1445. – P. 14384-14388.

62. Rząd zagwarantował wzrost nakładów na naukę i szkolnictwo wyższe wtorek, 27 września 2011 [Electronic resource]. – URL : <http://www.nauka.gov.pl/ministerstwo/aktualnosci/aktualnosci/artukul/rzad-zagwarantowal-wzrost-nakladow-na-nauke-i-szkolnictwo-wyzsze/>.

63. Saryusz-Wolski T. Prowadzenie procesu kształcenia I walidacji efektów uczenia się w warunkach wprowadzenia KRK [Electronic resource] / T. Saryusz-Wolski // Seminarium bolońskie dla prorektorów ds. Kształcenia «Uczelnie wobec zmiany systemu kształcenia» (Warszawa-Miedzeszym, 26–27 czerwca 2012 r.). – URL : ekspertbolonscy.org.pl/sites/...org.pl/.../ii_tsw_dp_weryfikacja_3_4_1.pdf.

64. Sielatycki M. Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej / M. Sielatycki // Internetowy magazyn CODN. – Warszawa, 2005. – nr 3. – S. 13 – 21.

65. Tabaszewska M. Nowe standardy kształcenia nauczycieli [Electronic resource] / M. Tabaszewska. – URL : http://www.bibliotekako.pl/news.aid,1460,Nowe_standardy_ksztalcenia_nauczycieli.html

66. Tadeusiewicz R., Kędzierska B. Nauczyciele wobec konkurencji edukacji informatycznej / R. Tadeusiewicz, B. Kędzierska // Informatyczne przygotowanie nauczycieli : konkurencja edukacji informatycznej / pod red. Jacka Migdałka i Barbary Kędzierskiej. – Kraków : Rabid, 2002. – S. 7-13.

67. Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy : Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i

tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw // Dziennik Ustaw z dnia 21 kwietnia 2011 r. – 2011. – № 84. – Poz. 455. – S. 5110–5168.

68. Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 r. Dz. U. № 170. poz. 1655.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації теоретично узагальнено наукову проблему розвитку інноваційних процесів у вищій педагогічній освіті Польщі кінця XX – початку XXI століття і окреслено перспективи використання позитивного польського досвіду професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах розвитку інноваційних процесів в Україні, що, своєю чергою, дало підстави для таких загальних висновків:

1. У ході аналізу наукових досліджень з проблеми розвитку інноваційних процесів у вищій педагогічній освіті Польщі кінця XX – початку XXI століття встановлено, що вона, зважаючи на актуальність, була предметом багатьох наукових досліджень. Різним аспектам означеної проблеми присвячені праці як вітчизняних, так і польських науковців. Усі опрацьовані нами публікації умовно було поділено на чотири напрями:

– дослідження тенденцій реформування сучасної вищої педагогічної освіти Польщі (А. Василюк, В. Майборода, Я. Морітц, І. Нестеренко, І. Шемпрух та ін.);

– дослідження організаційно-змістових аспектів професійної підготовки майбутніх учителів у сучасних вищих педагогічних закладах Польщі (Я. Бельський, С. Деркач, Т. Левовицький, А. Мушинський, Р. Мушкета, Є. Нероба, Б. Сітарська, Л. Смірнова);

– компаративні дослідження розвитку вищої педагогічної освіти Польщі та України означеного періоду (Ф. Андрушкевич, К. Біницька, І. Ковчина, С. Когут, О. Кучай У. Новацька, Г. Ніколаї, Є. Нероба, В. Пасічник);

– праці, присвячені вивченню інноваційних процесів у сучасній педагогічній освіті (О. Дубасенюк, Т. Зевченко, Н. Махиня, О. Пономарьов).

Проте хоча проведений огляд широкого кола наукових розвідок із досліджуваної проблеми як українських, так і польських дослідників

засвідчив наявність численних праць, присвячених розвитку вищої педагогічної освіти Польщі кінця XX – початку XXI століття, тобто доволі високий ступінь наукової розробки означених питань, простежується відсутність цілісних досліджень розвитку інноваційних процесів у вищій педагогічній освіті Польщі в означений період. А відтак означена проблематика потребує ґрунтовного вивчення.

2. На основі вивчення наукових джерел проаналізовано сутність понять «інновація», «педагогічна інновація», «інноваційна діяльність» та «інноваційний процес». Доведено, що у науково-педагогічному дискурсі дані поняття характеризуються поліаспектністю підходів до тлумачення їхньої сутності. Зокрема вони трактуються як форма, процес і результат змін в освітній практиці.

Встановлено, що поняття «інновація», «інноваційна діяльність» та «інноваційний процес» близькі за змістом, але не тотожні. Перше поняття увиразнює не стільки створення й поширення нововведень, скільки зумовлені ним зміни у способах діяльності, стилях мислення тобто є результатом інноваційної діяльності і інноваційних процесів; друге передбачає новітні зміни у формах, методах, засобах здійснення певної діяльності, тобто є інструментарієм інноваційного процесу; а третє – пов'язане із системним переходом до якісно іншого стану і охоплює як інноваційну діяльність, як інструмент реалізації так і інновації як кінцевий результат.

Відтак «розвиток інноваційних процесів у вищій педагогічній освіті Польщі» визначаємо як системний комплексний процес модернізації вищої педагогічної освіти, шляхом впровадження євроінтеграційних змін у систему підготовки майбутніх вчителів у закладах вищої освіти Польщі.

3. У ході дослідження встановлено, що системна трансформації вищої педагогічної освіти у Польщі кінця XX – початку XXI століття залежали від низки умов:

– *суспільно-політичних*: вихід Польщі з Варшавського договору і вступ до НАТО;

– *соціально-економічних*: зміни економіки і ринку праці; діяльність професійних спілок педагогічних працівників;

– *культурних*: система моральних цінностей, сформована під впливом католицької церкви та ідеологічних державних структур; європейські інтеграційні тенденції децентралізації управління та усупільнення освіти.

Акцентовано на тому, що перехід Польщі від пострадянської авторитарної до демократичної європейської держави зумовив кардинально інший підхід до розв'язання проблеми підготовки вчителів, визначаючи її справою державної ваги в економічній, культурній та моральній реконструкціях суспільства. Цей підхід передбачає не тільки нову структуру загальної освіти, а й радикальні зміни характеру і сфери професійних обов'язків учителя в період трансформації суспільного устрою та процесів інтеграції і глобалізації у світі.

4. Аналіз документів міжнародних організацій, які заклали концептуальні, нормативні основи інтеграції в рамках Європейського простору вищої педагогічної освіти Польщі, засвідчив, що в них визначено провідні ідеї її модернізації (європеїзація змісту освіти, полікультурність, інтернаціоналізація, інтердисциплінарність, гнучкість, ІКТ-зація, встановлення більш тісного зв'язку між змістом педагогічної та шкільної освіти тощо). У дослідженні окреслено пріоритетні напрями інноваційних змін у змісті підготовки та професійному розвитку педагогів (досягнення більш високих навчальних результатів; реструктуризація навчального процесу; розвиток позакласної роботи (як у рамках школи, так і поза нею), взаємодія з широким колом соціальних партнерів; інтеграція ІКТ (інформаційно-комунікаційні технології) у всі сфери професійної діяльності; зростаюча професіоналізація діяльності вчителя та індивідуальна відповідальність за свій фаховий розвиток).

5. Аналіз основних результатів інтеграції системи вищої педагогічної освіти Польщі в європейський освітній простір засвідчив як складність її трансформаційних процесів, так і суттєві здобутки у реформуванні, що дає підстави окреслити перспективи використання позитивного польського досвіду професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах розвитку інноваційних процесів в Україні:

- європеїзація педагогічної освіти шляхом упровадження європейських освітніх стандартів у зміст вищої педагогічної освіти;

- децентралізація управління системою педагогічної освіти, надання автономії вищим педагогічним навчальним закладам;

- удосконалення ступеневої підготовки педагогічних кадрів у вищих педагогічних навчальних закладах шляхом унормування нормативно-законодавчої бази;

- впровадження компетентісного підходу в процес підготовки майбутніх вчителів;

- збільшення у навчальних планах кількості годин на викладання навчальних курсів професійно-практичної підготовки;

- підвищення ролі практичного навчання у системі підготовки педагогічних кадрів;

- надання пріоритетності у виборі форм і методів навчання проблемно-проектно-орієнтованим з використанням інтернет-технологій та засобів;

- надання пріоритетності самостійній діяльності студентів, залучення їх до науково-дослідної роботи;

- надання кожному студенту права і реальної можливості вибору індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням власних інтересів, здібностей, прагнень та потреб;

- стимулювання мобільності викладачів і студентів вищих педагогічних закладів освіти з метою вивчення і творчого використання передового педагогічного досвіду.

Результати дослідження дають підстави стверджувати, що сукупність одержаних наукових висновків і практичних рекомендацій мають важливе значення для подальшого розвитку теорії та історії педагогіки і можуть бути використані у підготовці педагогічних кадрів в Україні з урахуванням особливостей вітчизняної системи освіти.

Отримані результати не є вичерпними. Перспективними напрямками для подальших досліджень системи педагогічної освіти Польщі можуть бути: система оцінювання навчальних досягнень студентів в умовах інтеграції педагогічної освіти Польщі до європейського простору вищої освіти; застосування інноваційних інформаційних і телекомунікаційних технологій навчання у підготовці педагогічних кадрів Польщі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко К.Б. Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів до інноваційно-педагогічної діяльності в сучасних вищих навчальних закладах України / К.Б. Авраменко // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (26 – 27 березня 2015 року, м. Суми). – Том 1. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. – С. 3 – 6.
2. Андрієвський Б. М Проблеми модернізації вищої педагогічної освіти / Б. М. Андрієвський // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – Ужгород, 2011. – № 20. – С. 9 – 11.
3. Андрушкевич Ф.Г. Концептуалізація освітніх інновацій України і Польщі в умовах глобалізації суспільства : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Фабіан Генріхович Андрушкевич. – К. : Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2012. – 379 с.
4. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття / В. Андрущенко, В. Бондар // Вища освіта України. – 2009. – № 4. – С. 17 – 23.
5. Ачкан В.В. Інноваційний процес і його характеристики в контексті підготовки вчителя математики до інноваційної педагогічної діяльності // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (26–27 березня 2015 року, м. Суми). – Том 1. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. – С. 6 – 9.
6. Березанська І. Нормативно-правове забезпечення діяльності вузів України I–II рівнів акредитації (2002–2011 рр.) / І. Березанська // Наукові записки з української історії : збірник наукових статей. – Переяслав-

Хмельницький, 2012. – Вип. 28. – С. 204 – 210.

7. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / Бермус А. Г. // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.

8. Бельський Я. Теоретичні і методичні основи підвищення ефективності праці вчителів фізичного виховання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Януш Бельський. – К., 2000. – 40 с.

9. Біницька К.М. Розвиток вищих педагогічних шкіл у Республіці Польща (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : дисер. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Катерина Миколаївна Біницька. – К. : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2013. – 218 с.

10. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) / Упоряд.: Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.

11. Болотська О. А. Стан розвитку академічної мобільності студентів в європейських країнах: проблеми та перспективи / О. А. Болотська // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні та психологічні науки. – 2013. – № 1. – С. 17–24.

12. Вакуленко В. Види інновацій в освіті та їх класифікація / В. Вакуленко // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2010. – №4 / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.

13. Василюк А. В. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Польщі (1989 – 1997 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Василюк Алла Володимирівна. – К., 1998. – 184 с.

14. Василюк А. В. Реформи шкільної освіти в Польщі: історія і сучасність : монографія / А. В. Василюк // Ніжинський держ. ун-т ім. Миколи Гоголя. – Ніжин, 2007. – 340 с.
15. Василюк А.В. Система освіти Польщі: структура, управління, фінансування, підготовка вчителів / А.В. Василюк // Освіта і управління. – 1998. – Т. 2. – Ч. 1. – С. 166 – 176.
16. Вільчковський Е. Підготовка педагогів для дошкільних закладів у польських ВНЗ в контексті Болонського процесу / Вільчковський Е.С., Вільчковська А.Е., Пасічник В.Р. // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. – Бердянськ : БДПУ, 2010. – Вип. 1 – С. 287 – 293.
17. Вища освіта в Польщі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ostriv.in.ua>.
18. Вовк В. П. Психологічна наука і сучасні підходи до модернізації професійної підготовки майбутнього вчителя [Електронний ресурс] / В. П. Вовк // Сьома Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Питання сучасної науки і освіти». – Режим доступу : <http://intkonf.org/kand-psihol-n-vovk-vp-psihiologichna-nauka-i-suchasni-pidhodi-do-modernizatsiyi-profesiynoyi-pidgotovki-maybutnogo-vchitelya/>
19. Вознюк О. Професійний розвиток педагога у Польщі та провідних країнах світу / О. Вознюк // Українська полоністика. – 2012. – Вип. 9. – С. 138 – 146.
20. Волкова П. Педагогіка : посіб. / П. Волкова. – К. : Академія, 2001. – 568 с.
21. Вхідження національної системи вищої освіти в європейський простір вищої освіти та на укового дослідження: моніторинг дослідж. : аналіт. звіт / Міжнарод. благод. Фонд «Міжнарод. Фонд дослідж. освіт. політики» ; кер. авт. кол. Т. В. Фініков. – К. : Таксон, 2012. – 54 с.

22. Высшее образование в Польше / Документ : DWM совместно с DSW агентством SOCRATES/ERASMUS. – December, 2002. – 18 с.
23. Высшее образование в Польше : Сборник Министерства национального образования и спорта Республики Польша. – Варшава. – 24 с.
24. Гавран М. Професійна підготовка фахівців у закладах приватної вищої освіти Польщі в контексті Болонського процесу / М. Гавран // Вісник Львівського університету. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 3. – С. 334–340.
25. Голубенко О. Європейські мета-структури кваліфікацій для сфери освіти / О. Голубенко, Т. Морозова // Вища школа. – 2007. – № 2. – С. 37–45.
26. Голубенко О. Національна рамка кваліфікацій у контексті європейських перетворень освітнього простору / О. Голубенко, Т. Морозова // Вища школа. – 2009. – № 3. – С. 44–58.
27. Горбатенко В. П. Модернізація українського суспільства у контексті сучасних цивілізаційних процесів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра політ. наук : спец. 23.00.02 — Політичні інститути та процеси / В. П. Горбатенко. – К., 1999. – 36 с.
28. Гречка Я. Р. Управління освітою в Польщі: історична ретроспектива / Я. Р. Гречка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.academy.gov.ua/ej1/txts/Grechka.htm>.
29. Гриневич Л. М. Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. М. Гриневич. – К., 2005. – 23 с.
30. Деркач С. П. Професійна підготовка вчителів англійської мови в Польщі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. П. Деркач. – Умань, 2011. – 20 с.

31. Деркач С. П. Професійна підготовка вчителів англійської мови в Польщі : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Деркач Світлана Петрівна. – Умань, 2011. – 270 с.
32. Десятов Т. М. Європейська система кваліфікацій як інструмент класифікацій кваліфікацій / Т. М. Десятов // Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи». – Хмельницький, 2007. – С. 23–27.
33. Десятов Т. М. Національні рамки кваліфікацій в країнах ЄС: порівняльний аналіз : наук.-метод. посібник / Т. М. Десятов ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : «АртЕк», 2008. – 263 с.
34. Деякі питання розроблення Національної рамки кваліфікацій» Розпорядження КМУ від 27.08.2010 N 1727 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1727-2010-p>.
35. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : підручник / І.М. Дичківська. – 2-ге вид., доповн. – К. : Академвидав, 2012. – 352 с.
36. Добрынин М. А. Польша: история общеобразовательной школы и педагогической мысли (с периода христианизации до 1939 года) / М. А. Добрынин. – Брест : Издательство С. Лаврова, 1997. – 144 с.
37. Докучаева В.В. Інноваційна діяльність у сучасній педагогічній теорії і практиці // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
38. Дрепіна О.М. Система освіти у Польщі та досвід її реформування // Школа – центр активності громади: узагальнення адаптованого польського досвіду збереження освітніх послуг у сільській місцевості : матеріали Всеукр. науково-практичного семінару (Луганськ, 26 – 27 березня 2011 р.) / ред. колегія: О.М. Дрепіна, О.В. Переходченко, В.В. Щербаченко. – Луганськ : СПД Резніков В.С., 2011. – С. 14 – 23.
39. Дубасенюк О.А. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти // Освітні інноваційні технології у

процесі викладання навчальних дисциплін : зб. наук.-метод праць / За ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – С. 3 – 14.

40. Дубасенюк О.А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки / О.А. Дубасенюк // Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 14 – 47.

41. Економіка зарубіжних країн : навч. посіб. / за ред. : Ю. Г. Козака, В. В. Ковалевського, В. М. Осипова. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К.:ЦНЛ,2007.– 544 с.

42. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

43. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н.П. Наволокова. – Х. : Вид. група «Основа», 2011.–176 с.

44. Євтух М. Модернізація вищої школи // М. Євтух / Педагогічна газета. – 2002. – №4. – С. 2.

45. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради. – 2002. – № 20 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.test.if.ua/wp-content/uploads/2011/01/zakon_pro_vyschu_osvitu.pdf.

46. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/higher>.

47. Зевченко Т.М. Система запровадження інноваційних технологій у процесі підготовки майбутніх педагогів як запорука виховання людини ХХІ століття // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (26–27 березня 2015 року, м. Суми). – Том 1. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. – 392 с.

48. Зорников И. Н. Международная деятельность современного университета: вызовы нового столетия / И. Н. Зорников [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rciabc.vsu.ru/inzor/paper1.htm#15a>

49. Зязюн І. А. Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні / І. А. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія : польсько-український журнал / за ред. Т. Лєвовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова – К. : АІД, 2006. – VIII. – С. 105–115.

50. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П.Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.

51. Інноваційна модель організації навчального процесу в інститутах післядипломної освіти: науково-методичний посібник / за наук. ред. Ващенко Л.М. – К. : Педагогічні думка, 2012. – 140 с.].

52. Кедровіч Г. Теорія і практика застосування комп'ютерних технологій у загальноосвітніх і професійних навчальних закладах Польщі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Г. Кедровіч. – К., 2001. – 46 с.

53. Кічук Н. В. Інтерактивні педагогічні технології як фактор трансформації традиційної моделі університетської освіти майбутнього фахівця / Н. В. Кічук // Історико-педагогічні студії : науковий часопис / гол. ред. Н. М. Дем'яненко. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2011. – С. 123–125.

54. Київський університет імені Бориса Грінченка. Нові спеціальності / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kmpu.edu.ua/vstup-2012/pro-universitet/2775>.

55. Ковальчук О.М. Підготовка магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності в умовах ступеневої освіти : дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук зі спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О.М. Ковальчук. – Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки : Луцьк, 2016. – 312 с.

56. Ковчина І. Педагогічна освіта в Україні і Польщі: реалії та перспективи / І. Ковчина // *Pedagogiczna oświata na Ukrainie i w Polsce: realia i perspektywy: praca naukowa*; за ред. Дмитра Герцюка, Ришарда Кухи; пер. Наталія Горук та ін. – Львів : Видавничий центр Львівського національного університету ім. І. Франка, 2008. – 347 с.

57. Когут С. Я. Системи професійної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах освіти України і Польщі(порівняльний аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки» / С. Я. Когут. – Івано-Франківськ, 2005. – 22 с.

58. Козлакова Г. О. Інноваційні процеси у вищій технічній школі: інтеграція до Європейського освітнього простору / Г. О. Козлакова // *Вища школа*. – 2005. – № 3. – С. 36–39.

59. Козлакова Г. О. Інноваційно-комунікаційні технології у розбудові системи якісної університетської освіти / Г. О. Козлакова // *Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку: колектив. моногр.* / Ін-т вищої освіти України; за заг. ред. В. П. Андрущенко, В.І. Лугового, М. Ф. Степка. – Х. : Вид-во НУА, 2009. – С. 281–301.

60. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы / Л. В. Кондрашова. – Кривой Рог. – 2007. – 474 с.

61. Кондрашова Л. В. Проблеми модернізації педагогічної підготовки студентів в умовах університетської освіти / Л. В. Кондрашова // *Вісник Львів. ун-ту. Сер. педагогічна* / Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка. – [Л.] : ЛНУ ім. Івана Франка, 2009. – Вип. 25, ч. 1. – С. 93–98.

62. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір // *Освіта*. – 2005. – 12 – 19 січня.

63. Концепція змісту освіти для європейського виміру України / С. Г. Кобернік, Н. Ю. Кузьміна, О. В. Овчарук, І. Г. Тараненко //

Інформаційний бюлетень Проекту Міжнародного фонду «Відродження», «Навчальний курс «Європейські студії для шкіл» [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://osvita.ua/school/school_today/.

64. Концепція розвитку Київського міського педагогічного університету імені Бориса Грінченка на 2008–2012 роки / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.kmpu.edu.ua/images/stories/concep_development.pdf].

65. Корсак К. В. Про роль Учителя в освіті ХХІ століття / К. В. Корсак // Початкова школа. – 2001. – № 4. – С. 11–16.

66. Корсак К. Реформи освіти у Польщі та Україні: уроки і перспективи / К. Корсак // Освіта і виховання в Польщі і Україні (ХІХ–ХХ ст.) : матеріали міжнародної наук.-практ. конф. / за заг. ред. Є. Коваленка. – Ніжин : НДПУ, 1998. – С. 3–6.

67. Котенко О. В. Розвиток полікультурної компетентності вчителів світової літератури в системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Котенко. – К., 2011. – 20 с.

68. Кремень В. Модернізація вищої школи України в контексті принципів Болонської декларації / В. Кремень // Вища школа. – 2004. – № 5–6. – С. 32–39.

69. Кристопчук Т. Педагогічна освіта в республіці Польща : структура та зміст / Т. Кристопчук // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журн./ Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, Благод. фонд ім. Антона Макаренка. – Київ, 2013. – Вип. 3 – 4. – С. 127 – 134.

70. Курило В. С. Проблеми освіти в контексті сучасних компаративних досліджень (за матеріалами ХІV Всесвітнього конгресу з компаративної освіти) / В. С. Курило, Л. Ц. Ваховський // Освіта та педагогічна наука . – 2012. – № 5-6. – С. 5-10

71. Кучай О. Стан та розвиток освіти в Польщі / Олександр Кучай // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2010. – Вип. 32. – С. 73–78.
72. Кучай О.В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах Польщі засобами мультимедійних технологій : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Олександр Володимирович Кучай. – Черкаси : Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2016 – 516 с.
73. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул : Изд-во Алтайского государственного университета, 2002. – 146 с.
74. Лавриченко Н. Європа освіти і порівняльна педагогіка в їх обопільному поступі / Н. Лавриченко // Порівняльно-педагогічні студії. – 2009. – №1. – С. 10 – 17.
75. Левовицький Т. Професійна підготовка і праця вчителів / Тадеуш Левовицький; пер. з пол. А. Івашко; НАПН України, Пол.-укр. культ. т-во м. Маріуполя (Україна). – К.; Маріуполь: Рената, 2011. – 119 с.
76. Левченко Т.І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція : монографія / Т. І. Левченко. – Вінниця : Нова книга, 2007. – 657 с.
77. Левченко Т.І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах : монографія / Т.І. Левченко. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 512 с.
78. Локшина О. І. Європейські концепції професійної підготовки вчителів / О. І. Локшина // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред. М. Т. Мартинюк]. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – Ч. 3. – С. 204–210.

79. Люцина Х. Деякі підсумки порівняльного аналізу реформ освіти в Росії й Польщі / Х. Люцина // *Alma Mater (Вісник вищої школи)*. – 2003. – № 8. – С. 52–54.

80. Майборода В. С. Розвиток університетської освіти та науки в Польщі(кінець ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. С. Майборода. – К., 2011. – 24 с.

81. Махия Н. В. Педагогічна освіта у Німеччині: історія та сучасність : методичний посібник / Н. В. Махия. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Б. Хмельницького, 2008. – 64 с.

82. Махия Н.В. Педагогічна освіта в Німеччині: стереотипи та труднощі / Н.В. Махия // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку: е-журнал. – 2009. – Вип. № 3 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.intellectinvest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_№3_2009_st_5/

83. Махия Н.В. Система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині / Н.В. Махия // Вища школа України: проблеми модернізації навчально-виховного процесу: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. – Черкаси: ЧНУ, 2006. – С. 46–47.

84. Мачинська Н.І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : монографія / Н.І. Мачинська; за ред. докт. пед. наук, проф., членкор. НАПН України С. О. Сисоєвої. – Львів : ЛьвДУВС, 2013. – 416 с.

85. Машкіна Л. А. Підготовка студентів до впровадження педагогічних інновацій в дошкільних закладах / Л.А. Машкіна / За наук. ред. Т.І. Поніманської. – ТОВ НВП «ЕВРІКА». – Хмельницький, 2004. – С. 47 – 48.

86. Мельник С. Зарубіжний та вітчизняний досвід розробки

національних систем та рамок кваліфікацій: в схемах та таблицях / С. Мельник. – Луганськ : ДУ НДІ СТВ, 2011. – 46 с.

87. Микитюк П. П. Інноваційна діяльність : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / П. П. Микитюк, Б. Г. Сенів. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 392 с.

88. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія / авт. кол.: Н.М. Авшенюк, В.О. Кудін, О.І. Огієнко та ін. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 232 с.

89. Морітз Я. Система професійної підготовки вчителя і шляхи її оптимізації в умовах розвитку сучасної освіти в Польщі : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова / Януш Морітз. – К., 2004. – 412 с.

90. Морітз Я. Система професійної підготовки вчителя і шляхи її оптимізації в умовах розвитку сучасної освіти в Польщі : автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Януш Морітз. – Київ : Б.в., 2004. – 43 с.

91. Москалюк А.М. Суть педагогічних інновацій і їх сучасна класифікація // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2013. – Вип. 35. – С. 355 – 359.

92. Мусабекова Г. Т. Формирование готовности будущих учителей к инновационной деятельности в общеобразовательной школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Г. Т. Мусабекова. – Шымкент, 2010. – 55 с.

93. Мушиньські А. Організаційно-педагогічні умови професійного навчання у центрах неперервної освіти Польщі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Адам Мушиньські. – Тернопіль, 2004. – 22 с.

94. Мушкета Р. Підготовка вчителів фізичного виховання у Польщі до оцінювання навчальних досягнень учнів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Радослав Мушкета. – Тернопіль, 2007. – 42 с.

95. На шляху до європейського простору вищої освіти: відповіді на виклики глобалізації : Комюніке Конференції міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти, Лондон, 16– 19 трав. 2007 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/education/higher/bolpr/komunike_ukr.doc.

96. Нероба Є. Професійна підготовка інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Єва Нероба / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2004. – 24 с.

97. Нестеренко І.Б. Модернізація змісту вищої педагогічної освіти в Польщі за умов європейської інтеграції : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Інна Борисівна Нестеренко. – Умань : Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2014. – 294 с.

98. Ніколаї Г. Ю. Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г. Ю. Ніколаї. – К., 2008. – 46 с.

99. Ничкало Н. Г. Професійна освіта в зарубіжних країнах : порівняльний аналіз / Н. Г. Ничкало. – Черкаси : Вибір, 2002. – 322 с.

100. Новацка У. Організація педагогічних практик студентів математично-природничого відділу вищої педагогічної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Уршула Новацка. – К., 2002. – 24 с.

101. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ століття) : автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Олена Іванівна Огієнко . – Київ. – 2009 . – 44 с.

102. Освіта в Польщі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://myrefs.org.ua>.

103. Павловський К. Трансформації вищої освіти в ХХІ столітті: польський погляд / К. Павловський. – К. : Навч.-метод. центр “Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2005. – 320 с.

104. Пасічник В. Р. Система підготовки вчителя історії у Польщі(80-90-ті роки ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Р. Пасічник. – К., 2001. – 16 с.

105. Пасічник В.Р. Модернізація змісту підготовки вчителів історії у вузах Польщі / В.Р. Пасічник // Історія в школах України. – 2001. – № 1. – С. 53 – 54.

106. Педагогіка вищої школи / В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук та ін.; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. – К. : Пед. думка, 2009. – 256 с.

107. Побірченко Н. Інноваційні підходи до підготовки майбутніх учителів у контексті реформування системи вищої педагогічної освіти / Н. Побірченко // Рідна школа. – 2003. – № 3. – С. 3 – 5.

108. Політичні зміни в Україні в контексті трансформаційної і модернізаційної парадигм: порівняльний аналіз / М. І. Михальченко, М. Є. Горєлов, О. П. Дергачов та ін. // Сучасна українська політика : аналітичні доповіді Ін-ту політич. і етнонац. дослід. ім. І. Ф. Кураса НАН України. – К., 2008. – С. 7–88.

109. Пономарьов О.С. Філософія освіти доби інноваційного розвитку / О.С. Пономарьов // Інноваційний розвиток вищої освіти : глобальний та національний виміри змін : матеріали II Міжнародної науково-практичної

конференції (26–27 березня 2015 року, м. Суми). – Том 1. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. – 392 с. – С. 39 – 43.

110. Попова О.В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». – Харків, 2001. – 468 с.

111. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі : спільність і розбіжності : монографія / Л. П. Пуховська. – К. : Вища школа, 1997. – 179 с.

112. Пшенична Л.В. Інноваційні процеси в освіті як фактор її успіху // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – № 4 (38). – С. 3 – 16.

113. Рось О. «Тенденції в нашій освіті викликають тривогу» / О. Рось, М. Зубрицька // Дзеркало тижня. Україна. – 2011. – № 47. – С. 1–16.

114. Савченко О. П. Вища педагогічна освіта України: актуальність інтеграційних процесів / О. П. Савченко // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Спецвип. 8, Ч. II. – Слов'янськ : СДПУ, 2012. – С. 218 – 224.

115. Сбруєва А. А. Тенденції розвитку європейського простору педагогічної освіти в умовах побудови суспільства знань / А. А. Сбруєва // Вісник Житомирського педагогічного університету імені Івана Франка. – 2008. – Вип. 37. – С. 38 – 42.

116. Сидорчук Н. Г. Інноваційні засади модернізації вітчизняної вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів // Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 103 – 113.

117. Сітарська Б. Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдосконалення вчителів :

автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Барбара Сітарська. – К., 2005. – 30 с.

118. Смірнова Л. Л. Соціокультурна компетентність у структурі підготовки учителів іноземної мови в Польщі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. Л. Смірнова. – Кіровоград, 2010. – 20 с.

119. Стадний Є. Реформа вищої освіти в Польщі / Є. Стадний // Європейський світ. – 2011. – № 2. – С. 103 – 116.

120. Степанець І. О. До проблеми оновлення системи педагогічної освіти в Україні сучасні тенденції і перспективи / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu_filos/2009_29/14.html.

121. Таланова Ж. В. Ідентифікація вищої освіти та її результату (порівняння міжнародного і національного досвіду) / Ж. В. Таланова // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. – К. : Гнозис, 2008. – № 3. – Дод. 2. – Т. 1. – С. 382–389. – Темат. вип. “Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”.

122. Федорик Ю. Реформи польської освіти: досягнення й протиріччя / Ю. Федорик // Педагогіка : зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – 2005. – № 1. – С. 98–102.

123. Харченко А. В. Тенденции развития высшего (университетского) образования в Польше (1990 – 2003 гг.) / А. В. Харченко // Аналитический обзор состояния и международных тенденций развития систем образования. – 2004. – № 9. – С. 25–26.

124. Харькова Є. Д. Проблема ефективності інноваційних освітніх процесів Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2014, № 4 (38) – С. 383 – 392.

125. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 221 с.

126. Чепіль М. Вища школа та Болонський процес : [навч. посібник для студентів ВНЗ] / Марія Чепіль, Ореста Карпенко, Леся Терлецька. – Дрогобич : Ред.-вид. відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2013. – 196 с.

127. Чепіль М. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. / М. Чепіль. – К. : Академвидав, 2014. – 216 с. – (Серія «Альма-матер») 2 (серія).

128. Шемпрух І. Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918–1999 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступ. докт. пед. наук / Іоланта Шемпрух. – К., 2001. – 44 с.

129. Шемпрух І. Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918 – 1999): дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04, 2001. – 497 с.

130. Юрчук Л. М. Стан і тенденції розвитку системи післядипломної педагогічної освіти у Польщі: дисертація канд. пед. наук: 13.00.04. – АПН України; Інститут вищої освіти / Людмила Миколаївна Юрчук. – К., 2003. – 177 с.

131. Янісів Ю. О. Поняття та завдання “Інноваційного розвитку освіти” / Ю. О. Янісів // Молодь і ринок – 2014. – № 4. – С. 155 – 159.

132. Янісів Ю. О. Компетентісний підхід у змісті професійної підготовки вчителів у Польщі / Ю. О. Янісів // Молодь і ринок- 2016. – № 6. – С. 128 – 132.

133. Янісів Ю. О. Ціннісні орієнтири вищої педагогічної освіти Польщі в період трансформацій / Ю. О. Янісів // Молодь і ринок – 2017. – № 1. – С. 159 – 163.

134. Янісів Ю. О. Модернізація змісту вищої педагогічної освіти Польщі на початку XXI століття / Ю. О. Янісів // Збірник наукових праць “Педагогічні науки”. Херсон. – 2016. – Вип. LXXIV. Секція 1 – С. 86– 91.

135. Янісів Ю. О. Напрями інноваційних процесів у вищій педагогічній освіті / Ю. О. Янісів // Теоретична і дидактична філологія. Серія : Педагогіка. Переяслав- Хмельницький. – 2017. – № 24. – С. 259 – 268.

136. Янісів Ю.О. Впровадження інновацій в українську освіту / Ю. О. Янісів// Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Запоріжжя. – 2014. – № 37. – С. 456–461.

137. Янісів Ю. О. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти Польщі / Ю. О. Янісів // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія : Педагогічні науки: Реалії та перспективи. – 2017. – № 57. – С. 239 – 246.

138. Янісів Ю. О. Природа і сутність сучасних освітніх інновацій / Ю. О. Янісів // Всеукраїнський науково-практичний журнал “Директор школи, ліцею, гімназії”. Київ. – 2013. – № 1. – С. 25 – 29.

139. Янісів Ю. О. Діалектика традицій та інновацій в сучасній освіті / Ю. О. Янісів // Гуманітарний вісник Київського національного університету. Серія : Педагогіка. – 2012. – № 28. – С. 388 – 393.

140. Янісів Ю. О. Адаптація вищої педагогічної школи Польщі до європейських освітніх вимог / Ю. О. Янісів // Zbiór artykułow naukowych. Aktualne naukowe problemy, 30.03.2016-31.03.2016 р. – Warszawa, 2016. – С. 72 – 75.

141. Akademicki Kodeks Wartości. – Режим доступу: <https://www.uj.edu.pl/>

142. Barańska B. Kreowanie wizerunku nauczyciela akademickiego w procesie dydaktycznym // Public relations instytucji użyteczności publicznej” / pod red. E. Hope, Wyd. I. – Gdańsk : Scientific Publishing Group, 2005. – 320 s.

143. Bogaj A. Realia i perspektywy reform oświatowych. – Warszawa Instytut Badan Edukacyjnych, 1997. – 110 s., Edukacja i reforma. Dyrektor i szkola; Wspomaganie rozwoju ucznia / red. nauk. Krzysztof Polak. – Krakow : Wydaw. Uniwersytetu Jagiellonskiego, 2001. – 199 s.; Lewowicki T. Przemiany oświaty. – Warszawa : Zak 1994. – 214 s.

144. Brzezicki T. Ustrój szkolnictwa wyższego w Polsce. – Torun : Wydawnictwo “Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierowania”, 2010. – 273 s.

145. Chmielecka E. Uwagi o etosie i kodeksach – Режим доступу: <http://www.nauka.gov.pl/polska-nauka/>
146. Commission of the European Communities. COM (2005) 24. Working together for growth and jobs. A new start for the Lisbon strategy, Brussels, 2005 [Electronic resource]. – 2005. – URL : http://www.espa.gr/elibrary/integrated_guidelines_Growth_Jobs_en.pdf.
147. Common European principles for Teacher Competences and Qualifications [Electronic resource]. – Brussels : European Commission, 2004. – 5 p. – URL : http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.
148. Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education Europe [Electronic resource] // Official Journal of the European Communities. – URL : <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:EN:PDF>
149. Conclusions on effective teacher education. Education, youth, culture and sport [Electronic resource]. – Brussels, 20 May 2014. – URL : http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142690.pdf.
150. Czerwicka E. Kształcenie praktyków. Edukacja bez granic – mimo barier przestrzec tworzenia / E. Czerwicka // Edukacja XXI Wieku. – Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa. – Poznań, 2008. – S.101 – 105.
151. Denek K. O nowy kształt edukacji / K. Denek. – Torun , 1998. – 177 s
152. Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe [Electronic resource] // Official Journal of the European Communities. – URL : <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:142:0001:0022:EN:PDF>.
153. Duraj-Nowakowa K. Nauczyciele accademiccy w procesie kształcenia pedagogów [Text] / K. DurajNowakowa. – Kraków, 1996.

154. Dutkowski M. (red.) Szkolnictwo wyższe w Polsce, uwarunkowania, ocena i rekomendacje, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Raport nr 28/2001. – Gdańsk, 2001. – 180 s.
155. Dziennik Ustaw. – 1998. – № 162. – poz. 1118.
156. Eksperci krytykują nowe standardy kształcenia nauczycieli [Electronic resource]. – URL : <http://www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/eksperci-krytykują-nowe-standardy-kształcenia-nauczycieli>
157. European Parliament resolution of 23 September 2008 on improving the quality of teacher education [Electronic resource]. – URL : <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-20080422+0+DOC+XML+V0//EN>.
158. Grześ Bolesław : Związek Nauczycielstwa Polskiego od korzeni po współczesność. – Warszawa : Związek Nauczycielstwa Polskiego; Radom : Instytut Technologii Eksploatacji, 2000. – 225 s.
159. Grzybowski R. Okoliczności powstania wyższej szkoły pedagogicznej / Romuald Grzybowski // Rocznik Gdański. – Tom 58, Zeszyt 1. – Gdańskie Towarzystwo Naukowe, 1998. – S. 79–99.
160. Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process. – Brussels: Eurydice, 2009. – 72 p.
161. Higher Education in Poland: Implamenting the Assumptions of the Bologna Declaration in 2000–2002, s. 11 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.menis.gov.pl/english/bologna_4.htm.
162. Historia wychowania // Skrypt dla studentów studiów dziennych i zaocznych; pod. red. Jana Hellwiga. – Poznań, 1994. – 143 s.
163. Implementation of «Education & Training 2010» Work programme. Working group «Improving education of teachers and trainers» : Progress report. – Brussels : European Commission, 2003. – 55 p.
164. Jakowicka M. Nauczyciel w kształceniu i doskonaleniu w kontekście reformy edukacji / M. Jakowicka; red. W. E. Koziol , E. Kobylecka. – Warszawa:

Wyd. Eurydice, 2008. – 219 s. 10. Karta nauczyciela po zmianach z 6 grudnia 2007 r. – Poznań: Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa, 2008. – 52 s.

165. Janisiv J. The legal basis for innovative changes in the higher pedagogical education in Poland (the end of XX – the beginning of XXI century) / Janisiv.J // Kelm. – Łódź, 2016. – № 4. – S. 85–95.

166. Karta Nauczyciela. – Режим доступа: <http://karta-nauczyciela.org/>

167. Karta Nauczyciela. USTAWA z dnia 26 stycznia 1982 r. – Tekst ujednolicony: Dziennik Ustaw. – 1997. – № 56. – poz. 357 oraz zmiany ogłoszone w Dziennik Ustaw. – 1998. – № 106. – poz. 668.

168. Kędzierska B. Społeczeństwo informacyjne a standardy przygotowania nauczycieli / B. Kędzierska // Problemy standaryzacji w edukacji : praca zbiorowa / pod red. Małgorzaty Bogaj Akademia Świętorzyska. – Warszawa : Instytut Badań Edukacyjnych, 2003 – S. 112 – 117.

169. Kodeks Dobrych praktyk w szkołach wyższych. – Режим доступа: <http://phavi.portal.umcs.pl/>

170. Komunikat ze spotkania europejskich ministrów ds. Szkolnictwa wyższego które odbyło się 19 maja 2001 roku w: Realizacja europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. – Warszawa, 2003. – P. 14–19.

171. Kosiba R. Satysfakcja zawodowa nauczycieli w / Kosiba R. // Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne. – 2010. – № 10. – S. 18 – 29.

172. Kudrycka B. O ustawie o szkolnictwie wyższym [Electronic resource] / B. Kudrycka. – URL : <http://www.youtube.com/watch?v=tkDz5nJHwX4>.

173. Kupisiewicz Cz. System kształcenia nauczycieli – stan obecny i perspektywy przebudowy / Cz. Kupisiewicz // Ruch pedagogiczny. – Warszawa, 2000. – Nr 3-4. – S. 95 – 98.

174. Kutrowska B. W poszukiwaniu współczesnego modelu kształcenia nauczycieli / B. Kutrowska // Nauczyciel kompetentny: teraźniejszość i przyszłość. – 2007. – S. 49 – 57. Kutrowska B. W poszukiwaniu współczesnego

modelu kształcenia nauczycieli / B. Kutrowska // Nauczyciel kompetentny: teraźniejszość i przyszłość. – 2007. – S. 49 – 57.

175. Kuźma J. Nauczyciele przyszłej szkoły / J. Kuźma // Wydawnictwo Naukowe AP. – Kraków, 2000. – 254 s.

176. Kwiatkowska H. Pedeutologia / H. Kwiatkowska. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2008. – 260 s.

177. Kwiatkowski S. M. Kształcenie zawodowe: dylematy teorii i praktyki / Stefan Michał Kwiatkowski. – Instytut Badań Edukacyjnych, 2001. – 239 s.

178. Kwieciński Z. Zmienić kształcenie nauczycieli / Z. Kwieciński // Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata / Z. Kwieciński, A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. Kwiatkowski (red.). – Warszawa : Żak, 1998. – S. 15 – 50.

179. Kwolek P. Kompetencje zawodowe nauczycieli nauczania początkowego w zreformowanej szkole podstawowej (szkiec teoretyczny) / P. Kwolek // Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole / pod red. Michalewskiej. – Katowice, 2003. – S. 25 – 28.

180. Lewowicki T. Edukacja w Polsce – doświadczenia dwudziestu lat (1989 – 2009) transformacji ustrojowej / Tadeusz Lewowicki // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : зб. матеріалів Міжнародної наук.-практ. конф., 22-24 квітня 2009 р., Київ-Житомир / за заг. ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. – К. : КІМ, 2009. – С. 49–62.

181. Lewowicki T. Kształcenie nauczycieli – typowe koncepcje – realizowane modele przewidywane przemiany / T. Lewowicki // Ratuś B. (red.) Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli. (Teraźniejszość i przyszłość). – Zielona Gora : WSP, 1994. – S. 7 – 21.

182. Lewowicki T. Modele kształcenia nauczycieli a współczesne potrzeby edukacji I rynku pracy / T. Lewowicki // Nauczyciel wobec współczesnych

wyzwan edukacyjnych / red. Z. Kruszewski. – Warszawa- Plock: Senat RF I SW im. P. Wlodkowica, 2004.

183. Lewowicki T. Uczelnie stworzona przez nauczycieli i dla nauczycieli – 10 lat WSP ZNP / Tadeusz Lewowicki // Edukacja ustawicza dorosłych. – 2005. – № 3. – S. 23–29.

184. Malinowski T. Kierunki zmian wkrztałceniu nauczycieli / Malinowski T., Woroniecki Z. // Szkoła i nauczycieli /Synteza/. – Warszawa : Wyd. CDN, 1990. – 193 s.

185. Mestenhauser J. A. Reforming the Higher Education Curriculum: Internationalizing the Campus / Josef A. Mestenhauser & Brenda J. Ellingboe // Series on Higher Education. – Phoenix : American Council on Education / Oryx, 1998. – P. 3 – 39.

186. Meszka A. Stosunki polsko-ukraińskie w latach 1989– 2004. / Arkadiusz Meszka. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://stosunki-miedzynarodowe.pl/polityka-zagraniczna/931-stosunki-polsko-ukrainskie-w-latach-1989-2004>.

187. Mignolo W. The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality / W. Mignolo // Cultural Studies. – 2007 (March-May). – Vol. 21. – № 2–3. – P. 449 – 514.

188. Morawski R., Uwarunkowania międzynarodowe i internacjonalizacja szkolnictwa wyższego // Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy. – Warszawa : WUW, 2009. – s. 56–70.

189. Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela / red. A. Kotusiewicz. – Białystok, 2000. – T. II. – S. 337–347.

190. Nauczyciel androgog na początku XXI wieku / red. W. Horynia, J. Maciewskiego. – Wrocław, 2004.

191. Niemiec J. Miejsce wyższego szkolnictwa niepaństwowego / Jerzy Niemiec // Wyższe szkolnictwo niepaństwowie w systemie edukacji narodowej ; red. Jan. Bogucz, Adam Knap. – Warszawa, 1996. – S. 28–33.

192. Nosko J. Rewolucja i inteligencja: PPR i PZPR w łódzkim środowisku akademickim 1945 – 1971 / Jan Nosko.– Wydawn. Łódzkie, 1985. – 375 s.

193. Nowe standardy kształcenia Nauczycieli [Electronic resource]. – URL : <http://blizejprzedszkola.pl/temat-58,657,nowe-standardy-ksztalcenia-nauczycieli>

194. Rektorów za i przeciw ustawie o szkolnictwie wyższym wtorek, 09 listopada 2010, 12:27 [Electronic resource]. – URL : <http://www.edufakty.pl/index.php/aktualnoci/item/198-rektorów-za-i-przeciw-ustawie-o-szkolnictwie-wyższym.html>

195. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli // Dziennik Ustaw. – 2002. – № 155. – Pozium 1288. – P. 10025 – 10031.

196. Rozporządzenie ministra edukacji narodowej i sportu z dnia 23 września 2003 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli // Dziennik Ustaw. – 2003. – № 170. – Pozium 1654/1655. – P. 11696 – 11699

197. Rozporządzenie ministra edukacji narodowej z dnia 18 lipca 2006 r., № 128, poz. 897 [Electronic resource]. – URL : <http://www.infor.pl/dziennikustaw,rok,2006,nr,128/poz,897,spis,rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-w-sprawie-standardow-ksztalcenia.html>.

198. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, aby prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki // Dziennik Ustaw. – 2011. – № 164. – Pozium 1166. – P. 11867 – 11870.

199. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z

wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość // Dziennik Ustaw. – 2011. – № 246. – Pozium 1470. – P. 14524.

200. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Załączniki do rozporządzenia Ministra Nauki i i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. – opis efektów kształcenia w obszarze kształcenia w zakresie nauk // Dziennik Ustaw. – 2011. – № 253. – Pozium 1520. – P. 14722 – 14779.

201. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia // Dziennik Ustaw. – 2011. – № 243. – Pozium 1445. – P. 14384 – 14388.

202. Rozwój teorii i praktyki edukacyjnej w XV-lecie instytutu pedagogiki akademii Podlaskiej w Siedlcach (1991-2006) / red. Jerzy Kunikowskiego. – Siedlce : Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, 2006. – 300 s.

203. Rząd zagwarantował wzrost nakładów na naukę i szkolnictwo wyższe wtorek, 27 września 2011 [Electronic resource]. – URL : <http://www.nauka.gov.pl/ministerstwo/aktualnosci/aktualnosci/arttykul/rzad-zagwarantowal-wzrost-nakladow-na-nauke-i-szkolnictwo-wyzsze/>.

204. Saryusz-Wolski T. Prowadzenie procesu kształcenia I walidacji efektów uczenia się w warunkach wprowadzenia KRK [Electronic resource] / T. Saryusz-Wolski // Seminarium bolońskie dla prorektorów ds. Kształcenia «Uczelnie wobec zmiany systemu kształcenia» (Warszawa-Miedzeszym, 26–27 czerwca 2012 r.). – URL : ekspertbolonscy.org.pl/sites/...org.pl/.../ii_tsw_dp_weryfikacja_3_4_1.pdf.

205. Siawinska S. Szkolnictwo wyższe // Encyklopedia pedagogiczna / pod red. Wojciecha Pomykała. – Warszawa. – Fundacja “Innowacja”, 1997. – S. 772–776.

206. Sielatycki M. Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej / M. Sielatycki // Internetowy magazyn CODN. – Warszawa, 2005. – nr 3. – S. 13 – 21.
207. Structures of Education and training Systems in Europe: Poland. 2009/10 Edition. – 2010. – 68 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_PL_EN.pdf.
208. Szczepanik E. Szkolnictwo wyższe i edukacja kadr menedżerskich w Polsce. – Warszawa : Comandor, 2006. – 405 s.
209. Szempruch J. Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce / J. Szempruch. – Rzeszów : WSP, 2000. – 378 p.
210. Szkolnictwo wyższe w Polsce // Biuro Banku Światowego w Polsce. – Wydanie I, Warszawa, 2004. – 178 s.
211. Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój – prawo – organizacja / pod redakcją Stanisława Waltośia, Andrzeja Rozmusa. – Rzeszów, 2008. – 460 s.
212. Tabaszewska M. Nowe standardy kształcenia nauczycieli [Electronic resource] / M. Tabaszewska. – URL : http://www.bibliotekako.pl/news.aid,1460,Nowe_standardy_ksztalcenia_nauczycieli.html
213. Tadeusiewicz R. Nauczyciele wobec konkurencji edukacji informatycznej / R. Tadeusiewicz, B. Kędzierska // Informatyczne przygotowanie nauczycieli : konkurencja edukacji informatycznej / pod red. Jacka Migdałka i Barbary Kędzierskiej. – Kraków : Rabid, 2002. – S. 7 – 13.
214. Thieme J. K. Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. – Warszawa : Difin, 2009. – 240 s.
215. Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o tytule naukowym i stopniach naukowych // Dziennik Ustaw z dnia 27 września 1990 r. – 1990. – № 65. – Poz. 386. – S. 915–921.
216. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. : Prawo o szkolnictwie wyższym //

Dziennik Ustaw z dnia 30 sierpnia 2005 r. – 2005. – № 164. – Poz. 1365. – S. 9965–10029.

217. Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy : Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw // Dziennik Ustaw z dnia 21 kwietnia 2011 r. – 2011. – № 84. – Poz. 455. – S. 5110–5168.

218. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. O systemie oświaty. Związek nauczycielstwa polskiego. – Zarząd Główny Warszawa, 2003. – 59 s.

219. Wiśniewska Ewa. Kształcenie nauczycieli w Polsce a wyzwania współczesnego rynku pracy w świetle aktualnych regulacji prawnych / Ewa Wiśniewska // Edukacja a rynek pracy. Od procesów do efektów kształcenia. – Płock : Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2012. – S. 103–135.

220. Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 r. Dz. U. № 170. poz. 1655.

Вищий навчальний заклад	Факультети/освітні рівні/спеціальності, за якими здійснюється підготовка педагогічних працівників
<p>СУСПІЛЬНА АКАДЕМІЯ НАУК Суспільна Академія Наук. Це найбільший приватний навчальний заклад в Польщі, який існує більше 20 років. ВУЗ пропонує різні види навчання: бакалавр та магістратура понад 20 різних факультетів, аспірантура, післядипломне навчання, МВА. Також це чудова можливість навчатись через Інтернет, та багато факультетів, які відбуваються англійською!</p>	<p>Факультет педагогіки. Бакалавр Педагогіка ресоціалізації Дошкільна та ранньошкільна освіта Педагогіка опікунсько-виховна Соціологія кримінальна та ресоціалізація</p> <p>Факультет педагогіки. Інженер Педагогіка ресоціалізації Дошкільна та ранньошкільна освіта Педагогіка опікунсько-виховна Соціологія кримінальна та ресоціалізація</p>
<p>ВАРШАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ (ВАРШАВА, ПОЛЬЩА) Варшавський Університет, заснований у 1816 році, є найбільшим і одним з найкращих польських учбових закладів. Переваги Університету – це, передусім, високий рівень підготовки викладачів і студентів, які досягають успіху і в Польщі і зі кордоном. Навчання у даним ВНЗ тісно пов'язане з дослідницькою роботою.</p>	<p>Факультет педагогіки. Бакалавр. Педагогіка Педагогіка виховання дитини Андрагогіка Спеціальна педагогіка Педагогіка вчителя Соціальна педагогіка</p> <p>Факультет педагогіки. Магістр. Соціальна політика Педагогіка Педагогіка виховання дитини Андрагогіка Спеціальна педагогіка Педагогіка вчителя</p>
<p>УНІВЕРСИТЕТ ІМ. МАРІЇ СКЛОДОВСЬКОЇ-КЮРІ Університет ім. Марії Склодовської-Кюрі – це один із найкращих Вищих навчальних закладів Варшави, який надає абітурієнтам цікаві пропозиції</p>	<p>Факультет педагогіки. Бакалавр. Дошкільна Соціальна Спеціальна (спецшколи, інтернати, реабілітаційні центри...) Ресоціальна</p>

<p>щодо навчання, практик та післядипломної освіти. У даному ВНЗ працює близько 160-ти наукових працівників, серед яких: професори, доктори наук, які мають багатий досвід роботи у найкращих ВНЗ Польщі та за кордоном.</p>	<p>Факультет педагогіки. Магістр. Дошкільна Соціальна Спеціальна (спецшколи, інтернати, реабілітаційні центри...) Ресоціальна</p>
<p>УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ (ВАРШАВА, ПОЛЬЩА) Університет Менеджменту є одним з найбільших вищих навчальних закладів Варшави. Навчання здійснюється за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавр та магістр, у формах: стаціонарна, вечірня, заочна.</p>	<p>Факультет педагогіки. Бакалавр. Ресоціальна Шкільна Дошкільна і молодша шкільна освіта Пенітенціарна судова педагогіка Допомога в кризових ситуаціях (шкільний педагог) Педагогічна терапія (допомога дітям, які мають труднощі в навчанні) Управління освітою Логопедія Олігофренопедагогіка Сурдопедагогіка Факультет педагогіки. Магістр. Ресоціальна Управління освітою Дошкільна педагогіка Дошкільна педагогіка з логопедією Дошкільна педагогіка та опіка над дитиною Рання педагогіка з артистичним вихованням Рання педагогіка з інтеграційним вихованням Рання педагогіка з інформаційною технологією Педагогіка з креативним вихованням Консалтинг з питань кар'єри та особистого розвитку Медіальна освіта та інформаційні технології Соціальна робота із сімєю Педагогічна терапія Опіка над хворими</p>

	<p>Андрагогіка Логопедія Олігофренопедагогіка Сурдопедагогіка</p>
<p>УНІВЕРСИТЕТ ЛІНГВІСТИКИ "WSZECZNICA POLSKA"</p> <p>Вищий навчальний заклад, що пропонує абітурієнтам спеціальності з філології та педагогіки, а саме: англійська, німецька, російська, іспанська філології, педагогіка (ресоціальна, дошкільна, освіта на ринку праці, профілактика та терапія залежності, рухова терапія та корекційна гімнастика).</p>	<p>Факультет педагогіки. Бакалавр. Ресоціальна педагогіка і профілактика uzалежнень Шкільна і дошкільна педагогіка Сімейна педагогіка Рухова терапія та корекційна гімнастика Управління освітніми кадрами Опікунсько-виховна педагогіка Факультет педагогіки. Магістр. Управління освітою Управління освітніми кадрами Опікунсько-виховна педагогіка Основи безпеки життєдіяльності Ресоціальна педагогіка Загальношкільна освіта Суспільна комунікація</p>
<p>КРАКІВСЬКА АКАДЕМІЯ ІМ. МОДЖЕВСЬКОГО (КРАКІВ, ПОЛЬЩА)</p> <p>Краківська Академія ім. Анджея Фрича Моджевського є найбільшим недержавним ВУЗом в Малопольському воєводстві і другим у всій Польщі за кількістю студентів. Навчання проводиться в декількох десятках напрямків, де здобувають освіту понад 17 тис. студентів. Академія представлена 9 факультетами, 26 напрямами та 62 спеціальностями, в тому числі навчанням на спеціальностях Міжнародний бізнес і Міжнародний туризм, де заняття проводяться англійською мовою.</p>	<p>Факультет педагогіки. Бакалавр. Дошкільна педагогіка та опіка над дитиною Педагогіка ре соціалізації Педагогіка праці Шкільна педагогіка Дошкільна та раньошкільна педагогіка - викладання англійської мови Дошкільна педагогіка (інформаційні технології) Дошкільна педагогіка (образотворче мистецтво) Факультет педагогіки. Магістр. Педагогіка з креативним вихованням Педагогіка ресоціалізації Дошкільна та раньошкільна освіта</p>

<p style="text-align: center;">КРАКІВСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ</p> <p>Педагогічний університет в Кракові (Педагогічний університет ім. Комісії громадської освіти) був заснований в травні 1946 року. Цей перший та єдиний вищий навчальний заклад педагогічного профілю в Польщі, згідно професійних рейтингів, є одним з найбільш популярних ВНЗ в країні та входить в еліту польських університетів.</p>	<p>Факультет педагогіки. Бакалавр. Дошкільна педагогіка. Профілактика здоров'я і залежностей Психопрофілактика розладів і допомога в розвитку. Факультет педагогіки. Магістр. Дошкільна педагогіка.</p>
<p style="text-align: center;">ЛЮБЛІНСЬКИЙ КАТОЛИЦЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІВАНА ПАВЛА ІІ</p> <p>Люблінський католицький університет Івана Павла ІІ (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) є найстарішим католицьким університетом Центрально-Східної Європи, також одним з найстаріших університетів у Польщі. За час свого майже 100-річного існування Університет став одним із найважливіших осередків католицької думки, який має вплив на розвиток польської науки та культури, отримавши широке визнання як в Польщі, так і за кордоном.</p>	<p>Факультет педагогіки. Бакалавр. Дошкільна педагогіка з логопедією. Сімейна педагогіка. Дошкільна та ранньошкільна освіта. Факультет педагогіки. Магістр. Педагогічна терапія. Сімейна педагогіка. Педагогіка опікунсько-виховна. Керівництво школи та дошкільного навчального закладу.</p>
<p style="text-align: center;">УНІВЕРСИТЕТ ІМ. АДАМА МІЦКЕВИЧА У ПОЗНАНІ</p> <p>Університет імені Адама Міцкевича (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) є найбільший державний ВНЗ Познані і один з кращих в</p>	<p>Факультет педагогіки. Бакалавр. Педагогічна терапія Опікунсько-виховна педагогіка Логопедія Педагогіка дошкільна та ранньошкільна Соціальна педагогіка</p>

<p>Польщі. Окрім кампуса в Познані, навчальний заклад має відділення у Гнезно, Каліші, Пілі та Слубіці.</p>	<p>Педагогіка здоров'я Педагогіка реабілітаційна та опікунсько-виховна Викладач англійської мови у початкових класах Викладач німецької мови у початкових класах Початкова освіта дітей із обмеженими можливостями Педагогіка реабілітації людей із обмеженими можливостями Медіаосвіта і комп'ютерні класи</p> <p>Факультет педагогіки. Магістр. Управління освітою Педагогічна терапія Сімейна педагогіка Педагогіка дошкільна та ранньошкільна Педагогіка реабілітації людей із обмеженими можливостями Анімація дозвілля і фізичного відпочинку Реабілітаційна педагогіка з елементами кримінології</p>
<p>АКАДЕМІЯ ЕКОНОМІКИ В РАДОМІ Академія Економіки в Радомі - найбільший приватний вищий навчальний заклад в регіоні, у якому готують кваліфікованих керівників бізнесу, уряду та громадських організацій, підготовлених ефективно реалізувати бізнес-проекти широкого спектру. Навчальний заклад заснований у 1998 році. Останні 7 років студенти Академії одержують нагороди Primus Inter Pares. Ще однією можливістю, яку забезпечує Академія Економіки, є підготовка до отримання міжнародних мовних</p>	<p>Факультет педагогіки. Бакалавр. Дошкільна і молодша шкільна освіта Соціальна профілактика та реабілітація Суспільна педагогіка та педагогічна терапія Профорієнтація та професійний коучінг Профілактика та втручання в кризові ситуації</p> <p>Факультет педагогіки. Магістр. Суспільна педагогіка та педагогічна терапія Профілактика суспільна та ресоціалізація Педагогіка опікунсько-виховна Педагогіка дошкільна та</p>

<p>сертифікатів, таких як TOEIC, TOEFL, WiDaF, TFI на всіх рівнях.</p>	<p>ранньошкільна Педагогіка праці з профорієнтацією</p>
<p>АКАДЕМІЯ ІМ. ЯНА ДЛУГОША В ЧЕНСТОХОВА Академія ім. Яна Длугоша в Ченстохові (Akademia im. Jana Długosza w Czestochowie) – престижний державний вищий навчальний заклад із багаторічною історією. Із Педагогічного Університету, який був відкритий у 1974 році, перейменована у Академію 1 жовтня 2004 року.</p>	<p>Факультет педагогіки. Бакалавр. Педагогічна терапія Ресоціальна педагогіка Дошкільна та ранньошкільна освіта Педагогіка дошкільна та ранньошкільна</p> <p>Факультет педагогіки. Магістр. Педагогічна терапія (допомога дітям, які мають труднощі в навчанні) Педагогічна терапія Дошкільна та ранньошкільна освіта Коучинг</p>
<p>ЯГЕЛЛОНСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ (КРАКІВ, ПОЛЬЩА) Ягеллонський університет у Кракові – найдавніший заклад Польщі та один з найдавніших навчальних закладів Європи, який був заснований у 1364 році королем Казимиром Великим. За даними рейтингу опублікованого The Times Higher Education Supplement (QS World University Rankings), Ягеллонський університет входить до 300 найкращих ВНЗ світу. На даний час в університеті навчається близько 46 000 студентів. Навчатися можна на 111 напрямках та спеціальностях на польській мові, а також кількох напрямках</p>	<p>Факультет педагогіки. Бакалавр.</p> <p>Опікунсько-виховна педагогіка Факультет педагогіки. Магістр. Дошкільна і молодша шкільна освіта Дошкільна педагогіка Опікунська педагогіка</p>

англійською мовою.	
<p>ЛОДЗИНСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ Лодзинський Університет є одним з найкращих вищих навчальних закладів Польщі. Університет був заснований у 1945 році. Сьогодні до складу університету входять 12 факультетів та 170 спеціальностей. Існує можливість підвищення професійної освіти третього рівня (ступінь магістра), а також можливість вступу на післявузівську освіту (аспірантуру) .</p>	<p>Факультет педагогіки. Бакалавр. Андрагогіка Спеціальна педагогіка Педагогіка дошкільна та ранньошкільна Соціальна педагогіка Педагогіка здоров'я Мистецька педагогіка Андрагогіка Спеціальна педагогіка Педагогіка дошкільна та ранньошкільна Соціальна педагогіка Педагогіка здоров'я Мистецька педагогіка</p>
<p>ВРОЦЛАВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ (ВРОЦЛАВ, ПОЛЬЩА) Для тих, хто бажає отримати європейську освіту та взяти до рук відповідний диплом, який надасть купу можливостей при працевлаштуванні, слід звернути увагу на Вроцлавський Університет. Його історія налічує три століття плідної праці з навчання молоді та з наукових робіт у галузі освіти. Спираючись на багатовіковий досвід, Вроцлавський Університет створив сучасні програми, завдяки котрим абітурієнти мають великі можливості після випуску. Навчання здійснюється більш ніж за 70 спеціальностями, які розподіляються на більш ніж 12 факультетів та ступенів навчання.</p>	<p>Факультет педагогіки. Бакалавр. Дошкільна педагогіка та опіка над дитиною Менеджмент та маркетинг в міжкультурному середовищі Оздоровлююча освіта та реабілітація Опікунська педагогіка Факультет педагогіки. Магістр. Дошкільна педагогіка та опіка над дитиною Менеджмент та маркетинг в міжкультурному середовищі Оздоровлююча освіта та реабілітація Опікунська педагогіка</p>

<p align="center">СИЛЕЗЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ В КАТОВИЦЕ (КАТОВИЦЕ, ПОЛЬЩА)</p> <p>Сілезький університет в м. Катовице - один з найбільших державних установ Польщі і самий найбільший у Верхній Сілезії. В ВУЗі 12 факультетів і 3 міжфакультетній одиниці, пропонує студентам 180 спеціальностей. Університет проводить навчання на ступені бакалавр, магістр, навчання на докторантурі, післядипломна освіта, курси підвищення кваліфікації.</p>	<p>Факультет педагогіки і психології. Бакалавр. Педагогіка Спеціальна педагогіка</p> <p>Психологія Факультет педагогіки і психології. Магістр. Педагогіка Спеціальна педагогіка Психологія</p>
<p align="center">УНІВЕРСИТЕТ В ДОМБРОВІ ГУРНИЧІЙ (ДОМБРОВА ГУРНИЧА, ПОЛЬЩА)</p> <p>Академія Бізнесу в Домброві є одним з найбільших і найдинамічнішо - розвинених приватних закладів в Польщі. ВУЗ постійно розширює і оновлює зміст навчальних програм, роблячи особливий акцент на їх міждисциплінарність та інтернаціоналізацію. ВНЗ в Домброві Гурничій розпочав свою діяльність у 1995 році. Навчальний заклад щороку отримує найвищі оцінки в рейтингу польських університетів. У 2004 році наукові досягнення ВУЗа були позитивно оцінені польським Міністерством науки та інформаційних технологій.</p>	<p>Факультет педагогіки. Бакалавр.</p> <p>Ресоціалізація Інтегрована ранньо шкільна та дошкільне виховання Навчання та реабілітація осіб з обмеженими інтелектуальними можливостями Запобігання та втручання в критичній ситуації Факультет педагогіки. Магістр.</p> <p>Ресоціалізація Інтегрована ранньо шкільна та дошкільне виховання Запобігання та втручання в критичній ситуації</p>
<p align="center">ГУМАНІТАРНО - ЕКОНОМІЧНА АКАДЕМІЯ В ЛОДЗІ (ЛОДЗЬ, ПОЛЬЩА)</p> <p>Гуманітарно-Економічна Академія в</p>	<p>Факультет педагогіки. Бакалавр. Сімейна педагогіка Опікунсько-виховна педагогіка Дошкільна педагогіка Організація опіки за особами</p>

<p>м. Лодзь (Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi) – вищий навчальний заклад, заснований у 1993 році під назвою Вища гуманітарно-економічна школа в Лодзі, а в 2009 році отримано відмітний статус - Академія.</p> <p>ГЕА в м Лодзь – це один з найбільших недержавних вузів в Польщі, який пропонує студентам широкий спектр можливих напрямків і спеціалізацій. Навчання студентів за 11 напрямками, в рамках яких пропонуємо кілька десятків спеціалізацій, що постійно затребувані на ринку праці.</p>	<p>похилого віку Терапевтична педагогіка з руховою реабілітацією Коучинг Факультет педагогіки. Магістр.</p> <p>Дошкільна педагогіка з логопедією Сімейна педагогіка Педагогіка дошкільна та ранньошкільна Соціальна педагогіка Коучинг Соціальна геронтологія Педагогіка фізичної реабілітації</p>
<p>СУСПІЛЬНА АКАДЕМІЯ НАУК ЛОДЗЬ (ЛОДЗЬ, ПОЛЬЩА)</p> <p>Суспільна Академія Наук була заснована в 1994 році. Це сучасний вищий навчальний заклад загальнопольського значення. Академія проводить навчання першого і другого ступеня, семінари аспірантів, післядипломну підготовку та MBA. Заняття проводяться на стаціонарній та нестаціонарній формі. Разом пропонується підготовка на 22 напрямках. Доповненням пропозиції є численні курси і майстер-класи та широка пропозиція студентських практик, які реалізуються через Студентське бюро кар'єр. Козирем начального закладу є тісна співпраця з Clark University (USA), завдяки якій студенти можуть</p>	<p>Факультет педагогіки. Бакалавр. Андрагогіка Виховна педагогіка Дошкільна і шкільна педагогіка Педагогіка фізичної реабілітації Факультет педагогіки. Магістр Педагогіка виховання дитини Педагогіка дошкільна та ранньошкільна Педагогіка психомоторики</p>

<p>– паралельно із навчанням польською мовою – отримати американський диплом Master і навіть виїхати на навчання або на практику за кордон.</p>	
<p>УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ (ВИЩА ШКОЛА ЕКОНОМІКИ) WYŻSZA SZKOŁA GOSPODARKI</p> <p>Університет Економіки в Бидгощі є найбільшим приватним вищим навчальним закладом у північній частині Польщі. Абітурієнт може обрати із 80-ти спеціальностей, які відносяться до 19 навчальних напрямків. Також ВНЗ пропонує отримання післядипломної освіти.</p>	<p>Напрямок підготовки / спеціальність Бакалавр(Ліценціат)</p> <p>Професійний консалтинг Освіта для безпеки і кризове управління Подружжя-сімейне консультування Дієтетика з рекламою здоров'я Олігофренопедагогіка з інтеграційним утворенням</p>
<p>ВИЩА ШКОЛА ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЇ</p> <p>Вища школа економіки та інновацій в Любліні (WSEI) – один з найкращих приватних навчальних закладів Польщі. Вища школа знаходиться на 17 позиції у рейтингу найпрестижніших польських університетів, які випускають фахівців у сфері економіки. Вибір спеціальностей у WSEI достатньо широкий, адже ВНЗ має 4 факультети з 13 напрямками навчання – це факультети економіки та логістики, транспорту та інформатики, адміністрації, педагогіки та психології. Абітурієнт може обрати одну з 66 спеціальностей. Також є можливість вибору мови навчання, адже тут заняття викладаються не тільки</p>	<p>Факультет педагогіки та психології</p> <p>Напрямок Педагогіка 3 роки (6 семестрів) Спеціальність Шкільна та виховна педагогіка Терапевтична педагогіка з реабілітацією Педагогіка родини Напрямок Педагогіка для вчителів 3 роки (6 семестрів) Спеціальність Педагогіка раннього шкільного та дошкільного віку Педагогіка раннього шкільного та дошкільного віку з сурдопедагогікою Педагогіка раннього шкільного та дошкільного віку з англійською мовою</p>

польською, а й англійською мовами.	
<p align="center">СІЛЕЗЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ</p> <p>Сілезький університет в Катовіце – один з найбільших державних навчальних закладів Польщі, який було засновано у 1968 році. Навчання в університеті проходить на 12 факультетах та 5 міжфакультетних підрозділах. Студент має змогу обирати з 53 спеціальностей та 160 спеціалізацій, які пропонує ВНЗ. Навчання тут проводиться польською та англійською мовами. З 160 спеціалізацій 8 є англомовними.</p>	<p>Факультет педагогіки та психології Бакалаврат.Магістратура. Спеціальність Педагогіка Спеціальна педагогіка Психологія</p>
<p align="center">ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМ. КОМІСІЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ</p>	<p>Бакалаврат.Факультет Педагогіка. Спеціальність Дошкільна педагогіка Профілактика здоров'я і залежностей</p> <p>Психопрофілактика розладів і допомога в розвитку</p> <p>Магістратура.Спеціальність Дошкільна педагогіка.</p>

**Модель університетського навчання і модель навчання,
реалізованого у ВПШ**

	Університети	Вищі педагогічні школи
Ідея створення плану навчання	Відбір змісту визначено домінуючою структурою певної дисципліни спеціальних знань.	Відбір змісту пристосований до характеру майбутньої діяльності студентів
Ціль освіти	Віра в особисту мотивацію студентів по відношенню до вибору професії. Перевага надається спеціальному навчанню, а не педагогічному.	Формування мотивації, професійної ідентифікації і усвідомлення ролі вчителя, теоретико-практична підготовка до педагогічної роботи.
Відношення між змістом предметів по спеціальності та психолого-педагогічними предметами	Домінування строго спеціального знання, недостатній об'єм психологічних і педагогічних знань.	Рівноправність між психолого-педагогічним і спеціальним навчанням. Визнання предметної дидактики важливою науковою спеціальністю.
Відношення між теоретичною і практичною підготовкою	Перевага надається концепції відділення спеціальної підготовки від етапа практичної підготовки.	Реалізація концепції, яка передбачає відповідні пропорції між теоретичною і практичною підготовкою, обов'язковий взаємозв'язок з педагогічною практикою в школі.

**Компетенції учителя згідно з польськими стандартами професійної
підготовки**

Перший проект 1997 р.	Другий проект 1998 р.
<p><i>Праксеологічні компетенції вчителя проявляються в галузі діагностування та існують якщо вчитель вміє і знає:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – розробити загальну концепцію роботи з класом і з окремим учнем, а також співпрацювати з батьками; – визначити і використовувати на практиці засоби досягнення цілі навчання і виховання і спрограмувати зміст навчання; – використовувати основні елементи дидактичних матеріалів такі як методи, організаційні форми навчання і роботи учасників на уроках-підбирати їх відповідно з цілями і умовами навчання; – підтримувати позитивну мотивацію учнів до розвитку; – розробити і використовувати різні методи, форми навчання, оцінювання, аналіз і оцінка шкільних досягнень учнів; – пояснювати та оцінювати досягнення учнів відповідно до їх індивідуальних можливостей; – знайти причини педагогічних помилок і сформулювати форми їх подолання; – розпізнати типові форми дефектів, які розвиваються в учнів(неврози, наркотики, алкоголь) і надати учням відповідну допомогу; – провести оцінку ефективності власної роботи і спроектувати її корекцію; 	<p><i>Прагматичні компетенції проявляються в:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – основних психологічних, педагогічних і методологічних знаннях з ефективною професійною діяльністю; – умінні розпізнати початковий стан педагогічної діяльності, розуміння в необхідності використовувати різні види діяльності; – умінні реалізації основ інтегрованого навчання; – умінні використовувати основні дидактичні елементи, які є важливі у навчанні і вихованні; – розробляти свою програму навчання; – розуміти процес шкільних оцінок, і вміння розробити та використовувати різні техніки контролю за досягненнями учнів; – умінні дослідити і законспектувати свою діяльність; – знання польської системи навчання, професійного законодавства і вміти робити документи які потребує школа.

<p>– спланувати власне професійне самовдосконалення.</p>	
<p><i>Про вчителя який має комунікативні компетенції вміє:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – проводити діалог і розвивати цю здатність в учнів; – використовувати різні техніки і невербальну мову; – вміти передавати свої почуття і навчити це своїх учнів; – розуміє і поважає мовленнєві дефекти своїх учнів; – показує їм культурну цінність і функції мови; – удосконалює правильність мовленнєвої поведінки. 	<p><i>Комунікативні компетенції виявляються в:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – знанні спілкування між людьми і вмінні використовувати це в педагогічних цілях; – здатності зрозуміти і пояснити різні ситуації; – підтримувати контакт з учнями; – розуміти діалог відношень вчитель-учень; – умінні використовувати невербальну мову; – удосконалювати правильність своєї мови, показати цінність функцій язика як інструмента для нашого спілкування.
<p><i>Компетенції співробітництва виражаються тоді, коли вчитель:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – розуміє зв'язок між професійним відношенням, своєю особистою характеристикою, особистим стилем спілкування; – надає перевагу принципам відповідальності за норми поведінки і вміє діяти відповідно до цих норм; – вміє піти на компроміс, щоб уникнути конфліктних ситуацій; – направляє активність учнів на розвиток; – підтримує мотивацію учнів, оцінює можливості учнів і направляє їх на співпрацю; – підтримує контакт з учнями; – розробляє авторські програми інтегрованого навчання; – вміє сформулювати відношення учнів. 	<p><i>Компетенції співробітництва виражаються в:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – знаннях про закономірності співробітництва і в розвитку учнів та їх вміннях, а також в утворенні виховної групи з учнів; – розумінні зв'язку між своїм стилем спілкування і загальними процесами в групі учнів; – умінні модифікувати свій стиль управління групою в незалежності від рівнів їх розвитку; – умінні вирішувати конфліктні ситуації за допомогою компроміса і сформувати у своїх учнів такі ж вміння; – розуміти необхідність співпраці з поза шкільними учасниками виховного процесу, створити умови для навчання в співпраці і бути відповідальним за кінцевий результат.

<p style="text-align: center;"><i>Креативні компетенції проявляються в:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – здатності пояснити свою діяльність, яка направлена на стимулювання розвитку учня; – розвитку креативної поведінки і самостійного мислення в освітніх процесах; – використанні методів досліджень в пізнанні педагогічних уявлень у формуванні міжпредметних знань; – критичному мисленні і стимулюванні цього виду мислення до розвитку в учнів; – знанні у використанні техніки творчого рішення проблеми, участі у збільшенні сфери професійної автономії навчальних об'єктів. 	<p style="text-align: center;"><i>Креативні компетенції проявляються в:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – розумінні специфічної педагогічної діяльності як творчу і нестандартну; – знанні можливих і безпечних границь у проведенні творчих робіт в роботі вчителя; – умінні сформулювати елементи своєї професійної діяльності; – розумінні діяльності, метою якою є збільшення автономії освітніх об'єктів; – здатності критичного мислення і стимулювання розвитку самостійного і критичного мислення в своїх учнях, а також самовдосконалення; – здатності планування власного професійного самовдосконалення; – здатності досліджувати свою педагогічну роботу і на її основі створити свої професійні знання.
<p style="text-align: center;"><i>Вчитель з інформаційними компетенціями:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – знає іноземну мову; – знає комп'ютер; – вміє використовувати інформаційні технології (інтернет, електронну пошту); – вміє створювати власні освітні програми і використовувати їх в комп'ютері 	<p style="text-align: center;"><i>Інформаційно-медіальні компетенції проявляються в:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – знанні іноземної мови; – знанні комп'ютера, відео та іншої техніки; – умінні використовувати сучасні технології в процесі власного розвитку, навчання; – умінні створювати авторські освітні програми і використовувати їх в інтернеті

Володіння моральними компетенціями передбачає:

- здатність поглибленої моральної рефлексії при оцінці будь-якої етичної дії;
- знання своїх етичних обов'язків по відношенню до суб'єктів виховання і прагнення добре виконувати їх.

Зміст підготовки вчителя в Польщі згідно зі стандартом педагогічної освіти (2012 р.)

1. Зміст психолого-педагогічної підготовки майбутніх вчителів на всіх етапах навчання

Загальна психолого-педагогічна підготовка має такий зміст:

1. Основне поняття психології.
2. Фізичний та психічний розвиток.
3. Теорія і структура особистості.
4. Пізнання і соціальне сприйняття.
5. Психологічні концепції людської поведінки.
6. Розвиток і виховання.
7. Школа як виховний освітній заклад.
8. Професія вчителя.
9. Культура мови.
10. Пізнання учнів.
11. Поняття норми та патології.
12. Профілактична діяльність в школах.

Психолого-педагогічна підготовка на дошкільному і на I (I–III класи початкової школи) етапах передбачає вивчення таких тем:

1. Характеристика розвитку дитини.
2. Веселощі.
3. Дошкільна освіта.
4. Адаптація людини.
5. Виховна робота в закладах опіки.
6. Дисгармонія і порушення розвитку у дітей.
7. Школа зрілості.

8. Безпека життєдіяльності дитини.
9. Співпраця учня й учителя.

Психолого-педагогічна підготовка на II етапі (IV–VI класи середньої школи) містить такі теми:

1. Характеристика розвитку дитини.
2. Форми активності дитини.
3. Виховна робота у закладах опіки.
4. Дисгармонія і порушення розвитку у дітей.
5. Безпека дитини.
6. Співпраця дитини й вчителя.

Зміст психолого-педагогічної підготовки II етапу для майбутніх учителів іноземної мови, інформаційних технологій, музики, художньої освіти та фізичного виховання також має включати питання, пов'язані з охороною здоров'я та вихованням.

Психолого-педагогічна підготовка на III і IV етапах (гімназії, післягімназійні та професійні школи) передбачає вивчення таких тем:

1. Характеристика учнівського розвитку в підлітковому і юнацькому віці.
2. Форми активності молоді.
3. Суспільні контакти.
4. Освітньо-професійні орієнтації.
5. Виховна робота в опікунських закладах.
6. Дисфункція в підлітковому віці.
7. Безпека життєдіяльності.
8. Співпраця учня та вчителя.

Під час проходження практики студент здобуває досвід та отримує професійні кваліфікації при ознайомленні з роботою у дошкільних закладах, школах, гімназіях. Зокрема знайомиться із способом організації роботи,

співробітниками, учасниками педагогічного процесу, а також веденням документації за допомогою спостереження, взаємодії з вихователями, роботи в ролі вчителя-наставника, аналізі та інтерпретації спостережуваних педагогічних ситуацій.

2. Зміст дидактичної підготовки майбутніх вчителів на всіх етапах навчання

Основи дидактики

1. Дидактика.
2. Школа як інститут підтримки розвитку особистості і суспільства.
3. Процес навчання.
4. Система освіти.
5. Шкільні класи.
6. Проектування навчальної діяльності.
7. Діагностика, контроль і оцінка результатів навчання.
8. Мова як основний інструмент роботи вчителя.

Дидактика дошкільного навчання та I етапу підготовки (I–III класи):

1. Навчальна програма.
2. Сучасні концепції дитячого виховання.
3. Специфіка роботи вчителя.
4. Методи, засоби і форми навчання.
5. Рівність освітніх можливостей.
6. Формування шкільної зрілості.
7. Налаштування педагогічної діяльності до потреб і можливостей дитини.
8. Труднощі в навчанні.
9. Освітній аспект навчання.
10. Методика мовної освіти, полоністика.

11. Методика природної освіти.
12. Методика математичної освіти.
13. Методика музичної освіти.
14. Методика пластичної освіти.
15. Методика ведення занять за допомогою ТЗН.
16. Методика фізичного виховання.

Дидактика II етапу навчання (класи IV–VI початкової школи)

містить наступні теми:

1. Предмет (тип занять).
2. Роль вчителя під час навчання та викладання.
3. Співпраця вчителя і учня.
4. Лекція.
5. Методи і засоби навчання.
6. Форми навчання.
7. Створення джерельної бази.
8. Контроль і оцінка результатів навчання.
9. Виявлення та розвиток схильностей і здібностей учнів.
10. Налаштування педагогічної діяльності.
11. Труднощі в навчання.
12. Освітні можливості під час викладання.
13. Ефективність навчання.
14. Виховання почуття позитивного ставлення до навчання.

Дидактика III і IV етапів навчання

(гімназії, післягімназійні та професійні школи) містить теми:

1. Предмет (тип занять).
2. Роль вчителя під час навчання.
3. Співпраця вчителя і учня.

4. Лекція.
5. Методи і засоби навчання.
6. Форми навчання.
7. Проектування джерельної бази.
8. Контроль і оцінка результатів навчання.
9. Виявлення та розвиток схильностей і здібностей учнів.
10. Налаштування педагогічної діяльності.
11. Труднощі в навчанні.
12. Освітні можливості під час викладання.
13. Ефективність навчання.
14. Професійна освіта.

Опис головних та додаткових результатів навчання, визначених стандартом педагогічної освіти (2012 р.)

Опис головних результатів навчання передбачає те, що після закінчення навчального закладу випускник:

- має психолого-педагогічні знання, які дозволяють йому розуміти процеси розвитку, соціалізації, виховання та навчання;
- має знання у сфері дидактика та методики педагогічної діяльності;
- володіє вміннями та компетенціями, що забезпечують реалізацію дидактичних, виховних та опікунських завдань у школі, а також самостійну підготовку та адаптацію навчальних програм до потреб і можливостей учнів;
- вміє демонструвати здатність вчитися і вдосконалювати педагогічну майстерність, використовуючи сучасні засоби і методи пошуку, організації та обробки інформації;
- володіє вмінням спілкуватися, використовуючи різні комунікативні методи;
- характеризується почуттям етичності, чуйності, відкритості, а також почуттям відповідальності;
- є практично підготовлений до реалізації професійних завдань (дидактичних, виховних та опікунських), пов'язаних з професійною діяльністю вчителя.

Відповідно опис додаткових результатів навчання передбачає, що після закінчення навчального закладу випускник:

1. *має системні глибокі знання* з таких тем:
 - a) розвиток людського потенціалу: психологічний, біологічний, суспільний аспекти;
 - b) міжособистісні та суспільні комунікативні процеси у педагогічній діяльності;
 - c) філософські, суспільно-культурні, психологічні, біологічні та

медичні основи виховання та навчання;

d) сучасні теорії виховання, навчання та учіння: різні характеристики цих процесів;

e) основні освітні середовища, специфіка їх роботи;

f) проектування та проведення діагностичних тестів у педагогічній практиці з урахуванням особливих освітніх потреб учнів;

g) структура і функції освітньої системи – цілі, правова основа, організація та функціонування освітніх, опікунських, виховних установ;

h) специфіка роботи із учнями з особливими освітніми потребами;

i) методика роботи вчителя: стандарти підготовки, передовий досвід в обраній галузі педагогічної діяльності;

j) безпека та гігієна роботи в освітніх, виховних та опікунських закладах;

k) проектування власного професійного розвитку;

2. *вміє:*

a) спостерігати та аналізувати різні педагогічні ситуації;

b) використовувати набуті теоретичні знання з педагогіки та психології при діагностування певних педагогічних ситуацій;

c) використовувати теоретичні знання з педагогіки, психології, дидактики та методики викладання з метою діагностики, аналізу та прогнозування педагогічної ситуації, добирати відповідні стратегії реалізації практичних заходів на різних етапах навчання;

d) самостійно здобувати знання, розвивати свої професійні навички, користуватися різними джерелами інформації (як вітчизняними так і зарубіжними) та сучасними технологіями навчання;

e) демонструвати вміння працювати з дітьми з особливими потребами;

f) розвивати комунікативні навички: вміти порозумітися з людьми з різних верств населення, розв'язувати конфліктні ситуації на рівні діалогу та будувати хорошу атмосферу для спілкування в класі;

g) оцінити користь традиційних методів навчання для реалізації дидактичних, виховних та опікунських завдань;

h) добирати і використовувати доступні матеріали, джерела та методи навчання з метою проектування та ефективною реалізації педагогічних завдань, а також використовувати сучасні технології навчання в педагогічній діяльності;

i) керувати процесами навчання й виховання, працювати в групі;

j) мотивувати учнів до навчання протягом всього життя;

k) працювати з учнями індивідуально, підлаштовувати методи та зміст навчання до потреб і можливостей учнів (в тому числі і учнів з особливими освітніми потребами), а також змін, що відбуваються в освіті й науці;

l) працювати в команді, виконуючи різні ролі, використовувати організаційні вміння, співпрацювати з іншими вчителями, педагогами та батьками учнів;

m) аналізувати власну педагогічну діяльність, виявити слабкі сторони, що потребують вдосконалення, використовувати інноваційні методики навчання;

n) проектувати власний професійний розвиток.

3. У сфері набуття суспільних компетенцій:

a) свідомий рівня своїх знань та вмінь, розуміє необхідність безперервної професійної підготовки та особистого розвитку;

b) впевнений в сенсі, цінності та потребі педагогічної діяльності в соціальному середовищі, є готовий до вирішення професійних проблем, проявляє активність, характеризується наполегливістю в досягненні індивідуальних та колективних професійних завдань;

c) усвідомлює необхідність індивідуалізації навчання по відношенню до учнів з особливими освітніми потребами, важливість професіоналізму та дотримання правил етики;

- d) відповідально відноситься до своєї роботи;
- e) готовий до вирішення будь-яких педагогічних завдань, задля підвищення якості навчання.

4. *У сфері отримання знань з іноземної мови, у випадку, якщо іноземна мова:*

- a) є спеціальністю – володіє мовними вміннями з іноземної мови, до навчання якої отримав підготовку, згідно з вимогами, окресленими для рівня C1 Європейської системи опису мовного навчання (Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego), а також з другої іноземної мови, згідно із вимогами, визначеними у Державних рамках кваліфікацій для вищої освіти;
- b) не є спеціальністю – володіє мовними вміннями згідно із вимогами, визначеними у Державних рамках кваліфікацій для вищої освіти.

5. *У сфері отримання знань з інформаційних технологій, має:*

- a) базові знання та навички в області інформаційних технологій, обробки текстів, використання електронних таблиць, баз даних, використання графічної обробки презентацій, використання комп'ютерних мереж, отримання та обробки інформації;
- b) здатність до використання інформаційних технологій у навчально-виховній роботі.

6. *У сфері отримання знань з постановки голосу:*

- a) передбачає опанування правильними способами дихання, виразною артикуляцією, компетентним використанням резонаторів та, враховуючи патології органів мови, вміння комунікувати з учнями, не пошкоджуючи голосових зв'язок.
- b) має базові знання із забезпечення загального здоров'я людини, оптимального співочого режиму вокаліста, правильного використання

голосового апарату;

с) розкриває механізм тестування голосового апарату, техніку виправлення дикційних та вокальних недоліків;

д) висвітлює принципи профілактики професійних захворювань та психотренінгу вокалістів, пов'язуючи їх із знаннями з фізіології, акустики, біофізики, терапії, отоларингології та психології.