

**ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

О. В. КУЧАЙ

**МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЛЬЩІ**

Навчальний посібник

Черкаси – 2015

УДК 378(475):372.4:004(075.8)
ББК 74.489.025.3(4Пол)
К 95

*Рекомендовано до друку Навчально-науковим інститутом педагогічної освіти,
соціальної роботи і мистецтва
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
(протокол № 6 від 27.01.2015)*

Рецензенти:

Хомич Л. О. – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Гуревич Р. С. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту магістратури, аспірантури і докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Пальшкова І. О. – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту початкової і гуманітарно-технічної освіти, завідувач кафедри педагогічних технологій початкової освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».

Кучай О. В.

К 95 Методична система підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій у Польщі: навчальний посібник. – Черкаси : видавець Чабаненко Ю.А, 2015. – 103 с.

У посібнику здійснений аналіз дослідницьких матеріалів уможливив виділення особливостей професійної підготовки вчителів початкових класів у Польщі. Досліджено, реформування початкової освіти в Польщі й нові вимоги до підготовки вчителя початкових класів. На основі опрацювання наукових джерел охарактеризовано інноваційні підходи до підвищення кваліфікації вчителів початкової школи в системі післядипломної освіти Польщі. Закцентується увага на педагогічній практиці майбутнього вчителя початкових класів як необхідній умові якісного забезпечення навчально-виховного процесу.

Посібник може використовуватися студентами педагогічних відділень при вивченні курсу "Порівняльна педагогіка", а також педагогічними працівниками вищих навчальних закладів України, усіма, хто цікавиться проблемами компаративної педагогіки.

УДК 378(475):372.4:004(075.8)
ББК 74.489.025.3(4Пол)
©Кучай О. В., 2015

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
1. Особливості професійної підготовки вчителів початкових класів у Польщі	6
2. Реформування початкової освіти в Польщі й нові вимоги до підготовки вчителя початкових класів	20
3. Курікулуми педагогічних факультетів провідних ВНЗ Польщі: порівняльний аналіз	32
3.1. Аналіз навчальних планів і програм вищих педагогічних навчальних закладів Польщі напряму «Педагогіка»	48
4. Інноваційні підходи до підвищення кваліфікації вчителів початкової школи в системі післядипломної освіти Польщі	67
5. Педагогічна практика майбутнього вчителя початкових класів у Польщі як необхідна умова якісного забезпечення навчально-виховного процесу	77
ВИСНОВКИ.....	88
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	92

ВСТУП

Політичні, суспільні й економічні зміни, що відбуваються останнім часом в Європі, спричинили низку перетворень і змін в освітньо-виховній сфері. Хоча галузь освіти та виховання є доволі інертною структурою, її оновлення і реформування є об'єктивною і нагальною вимогою часу. Перед системою освіти Польщі, як і решти європейських країн, постає завдання виховання нового молодого покоління, що відрізняється активністю, відкритістю, громадянською свідомістю, здатного співпрацювати й толерантно ставитись до представників інших народів і держав [18].

Гуманізація і демократизація навчально-виховного процесу професійно-педагогічної підготовки вчителів України, впровадження нових педагогічних технологій, пошук найбільш оптимальних концептуальних підходів до розвитку національної педагогіки, зумовлюють зростання наукового і практичного інтересу до вивчення досвіду загальноосвітньої та вищої школи, зокрема, Польщі [23].

Намагаючись наслідувати європейські реформи, система підготовки вчителів у Польщі вже сьогодні зрікається технологічного характеру і набуває ознак моделі функціональної та професійної майстерності, у якій процес підготовки вчителя є не ремеслом, а мистецтвом, що характеризується креативністю, рефлексією над практикою, правом на помилку. Учитель, що має стати провідником у світі вартостей, “батьком чужих дітей” (Я. Корчак), повинен володіти такими рисами: емпатія, наполегливість, турботливість, національність мислення, професійна компетентність, педагогічний оптимізм, відповідальність, демократичне ставлення до учнів, особиста культура [18].

Реформи, що відбулися в польській освіті, спонукають учителів до рефлексії сучасних засобів навчання, а також до пошуку нових, якісно кращих методів роботи. Підготовка вчителів до здійснення новітніх ідей та освітніх завдань починається із професійної підготовки та являє собою неперервний процес. Зреформована в початкова освіта Польщі залишає вчителю велику свободу у виборі змісту навчання. Вона є гнучким пристосуванням до конкретних ситуацій у школі, зорієнтованих на пізнання середовища, у якому живе дитина. Це дає змогу збільшити вплив школи на те, щоб

ознайомити учнів із проблемами середовища, охороною природи, підготовкою учнів до взаємодії з середовищем, брати участь у житті локальної спільноти, використовуючи інформаційне середовище.

Вкрай важливим чинником стимулювання інноваційної діяльності, що відіграє важливу роль у розвитку творчих взаємин між учителями в процесі освіти й професійної підготовки, є підготовка вчителів до інноваційної діяльності, що становить основну умову успішності будь-яких змін. У зв'язку з цим величезні зміни повинні відбутися в підготовці вчителів, у галузі вищої освіти та підвищення кваліфікації. Насамперед потрібне більш глибоке ознайомлення вчителів з інноваційними дослідженнями, допомога їм у реалізації мультимедійних технологій. Чим більше вчитель удосконалює свою інноваційну діяльність, то частіше він упроваджує ці інновації у власну професійну роботу.

Аналіз особливостей організації практичної підготовки майбутніх учителів у Польщі вказав на достатнє використання можливостей педагогічної практики у підготовці вчителя до реалізації сучасних вимог шкільної реформи. Педагогічна практика обіймає вагоме місце в системі підготовки й формування особистості вчителя, доповнює та вдосконалює теоретичну підготовку студентів, закріплює й поглиблює отримані знання; створює умови для формування педагогічної майстерності, необхідної для навчання та виховання учнів у сучасних умовах із використанням мультимедійних технологій; сприяє набуттю студентами власного досвіду, потрібного для теоретичного осмислення своєї майбутньої професії й підготовки до творчої роботи.

1. Особливості професійної підготовки вчителів початкових класів у Польщі

Професія вчителя початкових класів має особливу фахову значущість, яку не можна порівняти з жодною іншою. Від учителя, його індивідуальності, педагогічної майстерності й мудрості залежить життєва дорога учнів, їхній розумовий розвиток, характер, громадянська позиція, місце та роль у суспільстві, особисте щастя. Учитель повинен не тільки передавати інформацію, а й навчати, як вибирати з інформації корисні елементи [111].

Підготовка майбутніх учителів початкових класів у Польщі історично змінювалася в контексті суспільних, економічних і політичних трансформацій у країні. У розвитку інституцій з підготовки вчительських кадрів доцільно виокремлювати п'ять етапів, зокрема:

– перший – перші повоєнні роки, домінування чотирирічних педагогічних ліцеїв, а також державних форм учительських курсів у підготовці вчителів початкових шкіл, навчання в університетах і державних вищих педагогічних школах майбутніх учителів;

– другий – співіснування педагогічних (4 і 5-річних) ліцеїв, дворічного вчительського навчання як двох форм навчання вчителів початкових шкіл (у 50-х роках ХХ ст.);

– третій – навчання вчителів на рівні дослідження (у 60-х роках ХХ ст.);

– четвертий етап – освіта цілісної системи навчання вчителів на магістерському рівні (у 70-х роках ХХ ст.), ліквідація вчительського навчання за винятком напряму дошкільного виховання в педагогічних ліцеях для вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів;

– п'ятий – повернення до навчання вчителів на рівні дворічного вчительського навчання (у 80-х роках ХХ ст.) [111].

Упродовж багатьох років учительська освіта зазнавала кардинальних змін як в організаційному вимірі, так і в якісному аспекті. Усупереч тому, що проблема підготовки вчителів у Польщі не була розв'язана, педагоги мали великий вплив на формування індивідуальності дитини [111, с. 218]. Від якості підготовки вчителя нині залежить майбутнє Польщі. Що якісніше будуть підготовлені

вчителі початкових класів, то освіченішими й вихованішими стануть громадяни [111, с. 218].

Зацікавлення професією вчителя сягає стародавніх часів, однак початок розвитку педевтології, тобто науки про підготовку вчителя, датований XX–XXI століттями. Виникнення педевтології збігається з появою педагогіки – науки про методи виховання, освіти та навчання дитини. У XXI ст. систематично підвищувався ранг і суспільний статус учителя. Педагоги стають державними чиновниками, які виконують освітню й виховну функції, спрямовані на формування індивідуальності майбутнього громадянина [111, с. 219].

Для підготовки кваліфікованого вчителя в Польщі характерне застосування різних форм і методів. Плановане й кероване професійне навчання вчителів зафіксовано лише в кінці XX – на початку XXI ст., коли зросла кількість навчальних закладів, де готували майбутніх учителів.

Система освіти після розділення Польщі відчула брак учителів початкових класів, що вмотивувало доцільність інтенсивних, глибоко продуманих і рішучих дій. Перед поверненням незалежності держави були створені нові організації суспільства, які відкрили доступ до навчання всього населення. Звідси в суспільному розвитку провідним суб'єктом постав учитель, а основним освітнім питанням – його підготовка [111, с. 220]. Справедливу сентенцію щодо підготовки вчителя висловив Я. Давід (J. Dawid), зазначивши, що «в жодній професії людина не має такого великого значення, як у вчительській професії» [43].

На модернізацію системи підготовки вчителів початкових класів Республіки Польща в 90 роки XX ст. впливало багато зовнішніх і внутрішніх чинників, зокрема й суспільно-політична ситуація, яка склалася в країні. Початок 90-х років ознаменований кардинальними змінами у світовому просторі. Криза, що назривала, у більшості соціалістичних країн знайшла своє втілення в процесі руйнування світової економічної системи соціалізму, пришвидшивши кардинальні реформи. Оскільки країни Східної Європи не мали бажання повертатися до радянського режиму, вони обрали нову систему зовнішньополітичних пріоритетів, убачаючи своє основне завдання в інтеграції до європейського співтовариства. Спочатку всі країни мали подібні умови, однак Республіка Польща, порівняно з

іншими державами, досягла набагато більших успіхів. Демократична революція та приход до влади політиків нової формації, які, дотримуючись стратегії державного розвитку, сповідували загальноєвропейські принципи демократії, соціальної справедливості та ринкових відносин, переконливо доводили факт відмови офіційної Варшави від пережитків комуністичної системи та прагнення до прогресивних змін. У 1989 р. Польща офіційно оголосила про зміну зовнішньої політики на користь Заходу. У листопаді 1990 р. вище державне керівництво декларативно заявило про прагнення Польщі вибудовувати відносини з Європейським Союзом [68].

Формування наукових поглядів на підготовку вчителя в дидактичному процесі датоване кінцем XIX і початком XX ст. Серед дослідників цього періоду варто назвати таких, як: С. Бейлі (S. Baley), Я. Давід (J. Dawid), С. Добровольські (S. Dobrowolski), М. Гжегожевська (M. Grzegorzewska), З. Мисляковські (Z. Myslakowski), К. Сошніцкі (K. Sośnicki), С. Шуман (S. Szuman). У 50–60 роках XX ст. підготовку вчителів досліджували: Л. Бандура (L. Bandura), К. Денек (K. Denek), Я. Козловські (J. Kozłowski), Я. Леговіч (J. Legowicz), Т. Маліновські (T. Malinowski) та ін. Нині інтенсифіковані дослідження науковців Польщі, що спрямовані на різні аспекти системи підготовки вчителів початкових класів: В. Койс (W. Kojs), І. Куявінські (I. Kujawiński), Т. Левовіцкі (T. Lewowicki), С. Палка (S. Palka), М. Цацковська (M. Sackowska), М. Яковіцкі (M. Jakowicki) та ін.

Навчання майбутніх учителів початкових класів – відкрита актуальна проблема. Схематично представимо підготовку майбутніх учителів початкових класів Польщі (рис. 1).

П. Коволік (P. Kowolik) аналізує ключові поняття професійної підготовки вчителя початкових класів: методичне навчання і практичне навчання майбутнього вчителя початкових класів. Методичне навчання – складник теоретичної і практичної інформації, поєднаний з уміннями, умовами та дієвістю застосування методів, ресурсів і дидактичної допомоги, яку використовує вчитель початкових класів.

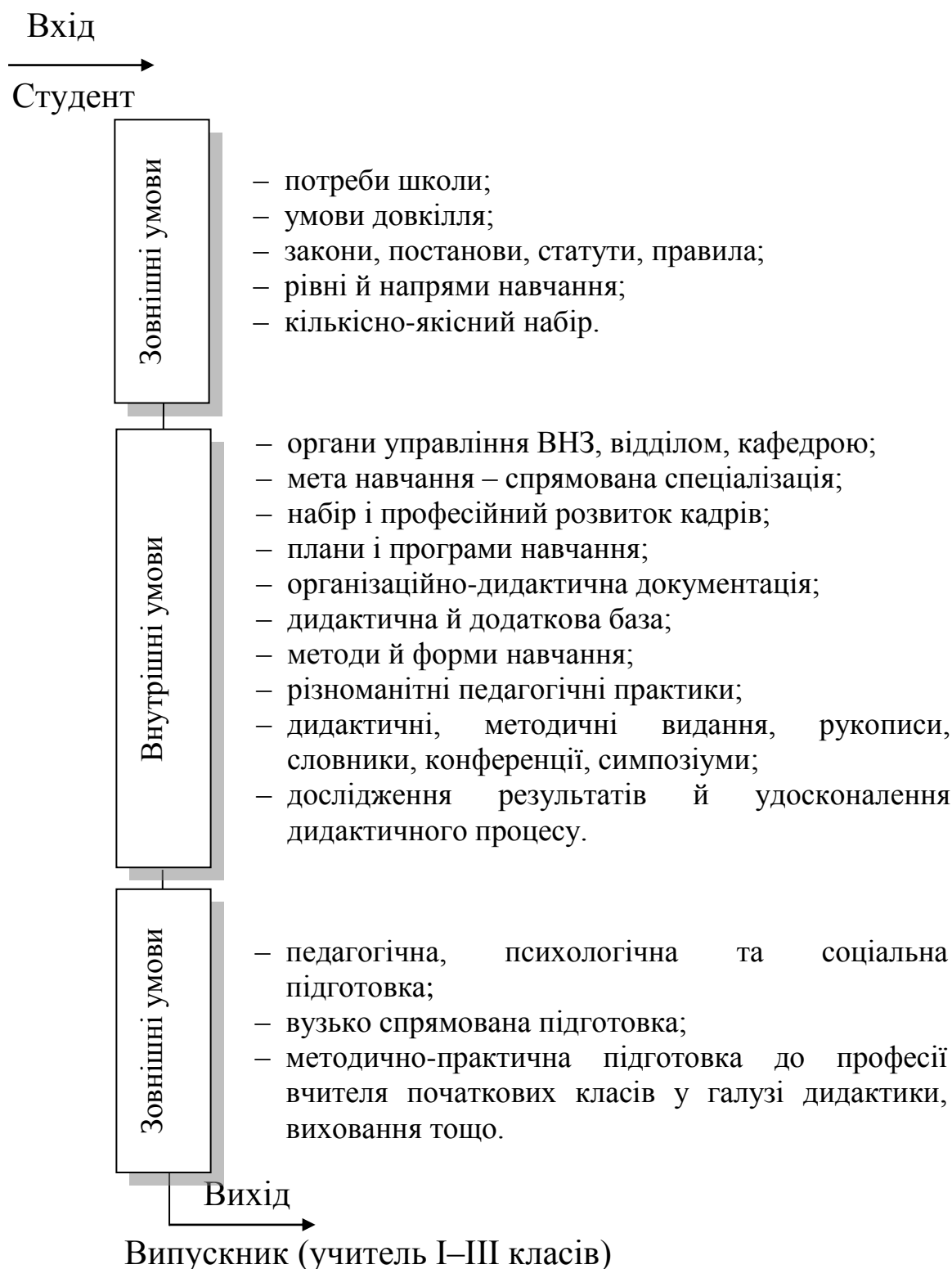


Рис. 1. Підготовка майбутніх учителів початкових класів Польщі

Джерело: Kowolik P. Metodyczno-praktyczne kształcenie studentów – istotną płaszczyzną przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli klas I-III // Kształcenie nauczycieli klas początkowych [Pod red. Henryka Moroza]. – Warszawa: Wydawnictwo Wyższej szkoły pedagogicznej Towarzystwa wiedzy powszechnej, 1999. – S. 19-29.

Практичне навчання відбувається під час здобуття планового, свідомого й рефлексного досвіду. Це процес накопичення знань за допомогою викладачів, формування педагогічних умінь, необхідних у керуванні етапами розвитку дитини в молодшому шкільному віці. Унаслідок навчання вчитель початкових класів стає особою, яка має кваліфікації, набуті за результатами освіти у ВНЗ, виконує роль учителя початкових класів, реалізуючи програму першого етапу обов'язкової школи [68].

На думку М. Лобоцького (M. Łobocki), процес методично-практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів – етап формування, контролю й перевірки якості професійної підготовки. Нам імпонують міркування дослідника стосовно того, що в підготовці вчителя присутнє місце посідає педагогічна практика, яка вможливорює потужний ефект фахового навчання. Її використовують в організації дидактичних занять, індивідуальному контакті з дітьми, а також під час зустрічей з передовими вчителями-новаторами. Завдяки практиці студенти не тільки отримують важливий досвід і практичні вміння та навички, а також спостерігають за фактами, застосовують здобуті знання на практиці [78].

За висловом М. Яковіцької (M. Jakowicka), практичне навчання виконує такі функції: являє собою вагомий компонент усупільнення студентів – майбутніх учителів початкових класів; веде до ідентифікації студентів із професією; формує вміння педагогічної дії [57].

Мета педагогічного, психологічного й методичного навчання майбутніх учителів початкових класів полягає в об'єднанні їхніх основних знань і умінь, необхідних для реалізації завдань учителя початкових класів. Крім того, таке навчання покликане активізувати інтереси й мотивацію до перманентного вдосконалення свого педагогічного досвіду та постійного самоконтролю. Щоб реалізувати окреслені завдання, потрібно виконати багатоаспектні завдання, що містяться в трьох площинах:

– змістовна (завдання, зв'язані з уточненням цілей навчання, а також добором і вдосконаленням змісту навчання педагогічних предметів);

– організаційна (властива настанова на вивчення педагогічних, психологічних, інтердисциплінарних предметів, методик, практик);

– реалізаційна (стислий істотний контакт між учителями, що впроваджують методику, дидактику, студентські практики; спільне піклування про високий рівень і збереження зв'язків між теоретичними знаннями на заняттях та педагогічною практикою); диференціювання форм роботи студентів на заняттях у застосуванні активізаційних методів роботи [39; 68; 76].

Методично-практична підготовка майбутніх учителів початкових класів повинна бути зв'язана з практичними вміннями. У процесі навчання практичних умінь важливу роль відіграє мотивувальна система до практичних дій студента. Крім того, активному позитивному впровадженню педагогічних практик сприяє організований контакт майбутнього вчителя з дитиною, високий рівень роботи вчителів шкіл, дидактично-наукової діяльності академічних учителів, а також власне навчання й самонавчання. Однією з основних умов підвищення ефективності навчання в початкових класах у Польщі є кваліфікована підготовка студентів початкового навчання до професії вчителя.

Методично-практична підготовка студентів ґрунтується на:

– інтерпретації (програми навчання з галузі суспільно-природного середовища в початкових класах, підручники, зошити);

– пропозиціях (методичні рішення; пошук студентами в методичній літературі різноманітних вправ, завдань, ситуацій, які презентують та аналізують на заняттях паралельно з програмою й розробленням вправ, ігор, а також дидактичних засобів);

– спостереженнях (педагогічна практика вможлиблює «упровадження в життя» методичних вправ, а також спостереження, подолання типових труднощів, які виникають у ході роботи);

– пробних уроках (передусє спільне розроблення планів і конспектів уроку) [68].

Такий підхід орієнтує студентів, мінімізує труднощі учнів, пропонує цікаві новаторські методичні рішення, а також приводить до конфронтації здобутих теоретичних інновацій із практичним застосуванням дидактичної роботи. Процес методично-практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів представлено на рис. 4.2.

Як видно з рис. 2, процес методично-практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів охоплює чотири компоненти: психологічно-педагогічно-методична підготовка; самонавчання, донавчання й удосконалення власної праці (новаторство, творчість); практична підготовка (спостереження, пробні лекції); якісна ґрунтовна підготовка (організаційно-дидактична). Зазначимо, що ці компоненти взаємозв'язані й відіграють важливу роль у підготовці майбутніх учителів початкових класів.



Рис. 2. Методичний підхід до процесу практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у Польщі [68].

Я. Лисек (J. Łysek) розмежовує три основні орієнтації у підготовці вчителя початкових класів: технологічну, гуманістичну, функційну. Окремі орієнтації в навчанні вчителів мають теоретичну підставу в основних напрямках сучасної психології й педагогіки [80].

Л. Виготський доводить, що людина неперервно поглиблює свої знання та розширює їх через практичний досвід, згідно з принципами асиміляції й акомодатії. Підставою для підвищення рівня знань і вмінь учнів початкової школи мають бути не тільки ситуації, що засвоюють через вправи, а й самостійні дії учнів, отже, аранжування під керівництвом учителя освітніх ситуацій, у яких учні могли б робити відкриття, пошук, нагромадження інформації, аналіз, проектування та розв'язання проблем, створення власних гіпотез тощо.

Учитель початкових класів – суб'єкт, який організовує якісний процес навчання школярів. Від особистості вчителя залежить рівень умов, що впливає на створення або на блокування самостійності, ініціативи та критики серед учнів [7].

Застосування на заняттях різних методичних концепцій допомагає засвоїти знання з переважанням методів, активізованих дискусійним характером, групового ухвалення рішень, планування і творчого розвитку мислення залежно від програмного змісту:

- створення сприятливого середовища для обговорення з учнями того чи того матеріалу, що підтримує водночас характер співпраці учнів;

- заохочення всіх учнів до творчої активності, з огляду на їхні диференційовані схильності;

- мотивування до роботи через нагородження учня, поцінування його зусиль, уникання критики стосовно невдач дитини в роботі над виконанням завдання; критика має бути замінена поясненням, заохоченням, виправленням, що допомагає уникати помилок.

Презентовані умови й організаційні ситуації дають підстави стверджувати, що освітня практика вчителя, яка підтримує розумовий розвиток учня, не може бути обмежена тільки знаннями з підручників і вправами. Для найбільшого ефекту слід застосовувати ці знання на практиці. Рекомендовано вдаватися до них в освітньому процесі помірно, поєднуючи з такими методами й формами навчання, що зацікавлять учнів початкової школи в пізнанні світу, а отже, спонукатимуть до нових знань, які впливатимуть на безпосередній досвід [109]. Стимуляція активності учнів потребує від учителя не тільки ознайомлення з умовами викладання, а й знання методичних концепцій, що урізноманітнюють процес навчання.

Як зауважує М. Келар-Турска (M. Kielar-Turska), учитель початкових класів має бути креатором, тобто творцем освітніх ситуацій, що підтримують різнобічну інтелектуальну активність учнів. Його пріоритетне завдання – створення в освітньому процесі таких ситуацій, в яких учні виявляють свою потребу самореалізації. Щоб цього досягти, вчитель має прагнути до саморозвитку, унаслідок чого людина отримує знання, розвиває здібності мислення, оцінювання власних логічних пропозицій. Ці пізнавальні компетенції, зв'язані з особистим розвитком учителя, допомагають будувати картину самого себе, створюючи умови для розвитку учня. Отже, вчитель повинен сприяти учневі в самореалізації, передбачаючи умови для вияву й удосконалення його можливостей з метою власного розвитку та розумового потенціалу [62].

Потреба змінити спосіб підготовки майбутніх учителів початкових класів постала в Польщі у зв'язку з трансформацією сучасної системи освіти. Як зазначає Р. Шікулова (R. Šikulova), для підготовки майбутнього вчителя початкових класів мають бути передбачені належні умови, а саме:

- створення під час навчання емоційного й суспільного клімату, що базується на довірі, безпеці та повазі до інших осіб, де майбутні педагоги здобудуть знання й навчатимуться мислити;
- власна пізнавальна активність;
- суспільна активність і дискусія в групі;
- самовдосконалення й самооцінювання [103].

Особливого значення для майбутніх учителів початкових класів набуває застосування інтерактивних методів у навчанні, що оптимізує розвиток їхніх умінь і навичок, зміцнює творчий процес та критичне мислення, досягнення спільних цілей разом з іншими студентами й педагогами [35; 54].

Вступ Польщі до Європейського Союзу зумовив чергову хвилю модернізації в системі освіти, зокрема в системі навчання й удосконалення вчителів. Міністри освіти з країн ЄС і Європейська комісія затвердили 2002 року десятирічну програму розвитку освіти. У прийнятому 14 лютого 2002 року документі сформульовано три стратегічні цілі та 13 докладних цілей. Стратегічною метою було визнано поліпшення якості й ефективності системи освіти в ЄС. Натомість першою докладною метою в цьому просторі стало

підвищення якості навчання і професійного вдосконалення вчителів. Автори обґрунтували цей вибір так: «У стратегії побудови суспільства знань ключову роль відіграють учителі початкових класів. До ключових питань освіти, які потрібно вдосконалювати, щоб досягти поставленої країною мети – підготовки кваліфікованих фахівців, належать:

- опис знань і вмінь, якими повинні опанувати вчителі, які готують майбутнє покоління;
- створення умов, які полегшать учителям виконання поставлених перед ними завдань;
- реалізація набору майбутніх учителів на навчання, а також поліпшення навчання й фахового вдосконалення;
- підготовка вчителів, які здобули професійний досвід в інших галузях [111, с. 227].

На засіданні Комітету педагогічних наук Польщі (2012 рік) сформульовано вимоги до педагогіки як до напряму навчання. Відомо, що в Польщі кожен восьмий студент планує бути педагогом. Новий підхід до підготовки майбутніх учителів початкових класів реалізується в країні через три модулі:

- перший модуль охоплює такі заняття, як: історія, математика, біологія, початкове чи дошкільне виховання;
- другий модуль стосується підготовки педагогів, вразовує окремі освітні етапи (дошкільний заклад, початкова школа, гімназія), а також зважає на особливості учнів з особливими потребами, здібних школярів тощо;
- третій модуль спрямований на дидактику.

Можливе також упровадження ще двох факультативних модулів – четвертого, завдяки якому студент здобуває другу вищу освіту, і п'ятого – у сфері спеціальної педагогіки. Освітні стандарти зосереджують увагу на практичній підготовці майбутніх учителів початкових класів [59].

Варто докладніше проаналізувати виховні складники європейської освіти:

- утвердження демократії й захисту прав людини;
- виховання в душі толерантності;
- сповідування принципу відвертості у стосунках з іншими людьми;

- екологічне виховання, зв'язане з економічною освітою, а також із підготовкою до роботи;
- виховання культури в навчанні;
- формування громадянської свідомості;
- формування власного ставлення до суспільних патологій.

Європейська освіта вимагає, щоб сучасний учитель був не тільки людиною, яка дає знання, а й радником учня стосовно його розвитку, самостійного формування його творчих основ. До таких завдань має бути підготовлена нова генерація майбутніх учителів, якій притаманні знання, інформаційні вміння та кваліфікована педагогічна підготовка [63; 72; 83; 95; 107].

Серед першорядних завдань підготовки вчителя початкових класів виокремлено такі:

- характеристика змісту, методів, ресурсів і форм навчання учнів початкових класів, сприятливих умов для розвитку дітей;
- формулювання своєрідних цілей і завдань у навчанні й вихованні учнів початкових класів, таких цілей і завдань, які відрізняються від цілей і завдань, що реалізуються в систематичному навчанні;
- з'ясування особливості вимог до навчально-виховного процесу у сфері виховних контактів учителя з учнем.

Цілі, зміст, методи, ресурси навчання перебувають у тісному взаємозв'язку. У початковій освіті вони мають бути синхронізовані й пристосовані до властивостей розвитку дітей у цей період.

До основних цілей початкової освіти належать: пізнавальні, виховні, опікунські, що становлять нерозривну єдність [53]. Учитель початкових класів повинен поставати в ролі рівноправного партнера процесу розв'язування проблем. Замість одностороннього впливу на учнів, учитель має знайти, насамперед, спільну мову з ними. Взаєморозуміння означає, що не тільки вчитель навчає дітей або підтримує їхній розвиток, а й діти (їхній спосіб мислення, розмови, дії) можуть бути джерелом розвитку вчителя, модифікації дій та освітніх переконань [42; 53, с. 29; 49].

Потребує аналізу структура підготовки вчителів початкових класів. У Польщі вчителів початкових класів готують такі ВНЗ:

- університети, які готують учителів початкових шкіл, гімназій, середніх шкіл;

- вищі педагогічні школи, що готують до роботи в дошкільних закладах, початкових школах, гімназіях і середніх школах;
- політехнічні університети й вищі інженерні школи, що готують за вчительськими спеціальностями, а також навчають математики, інформатики, готують учителів для професійних і загальноосвітніх шкіл;
- академії фізкультури, що навчають за магістерським рівнем учителів фізкультури;
- вищі професійні школи, які в трирічному циклі готують учителів дошкільних закладів, початкових шкіл, гімназій, зокрема вчителів іноземних мов, польської мови, математики, фізкультури;
- вищі навчальні недержавні заклади, що мають повноваження на навчання на рівні ліценціата, а деякі на магістерському рівні навчають учителів із різних спеціальностей;
- інші ВНЗ – вищі економічні школи, сільськогосподарські, медичні, академії вчителів професійних предметів [111].

Якщо оцінювати важливість професії вчителя початкових класів, то не підлягає сумніву, що перший учитель відповідає за фундамент величезної будівлі знання й уміння учня, тобто подекуди за функційність і стабільність подальшої освіти дитини. Також вагоме завдання вчителя початкових класів полягає в тому, щоб подбати про «моральні цінності й риси особистості, у яких формування розпочинається з раннього періоду дитинства і триває впродовж усього життя» [50; 58; 106].

Учителі посідають важливе місце в житті кожного учня. Через шкільне життя дитини проходить, зазвичай, багато вчителів. Перший учитель не мусить доводити своїм учням, що заслуговує на авторитет. Потрібно тільки, щоб він був доброзичливий, терплячий і комунікабельний, щоб йому довіряв учень, віддячуючи своєю довірою.

М. Ганчарська (M. Ganczarska) наголошує, що спогади про першого вчителя завжди мають бути позитивними. Немає також сумніву, що образ першого вчителя залишається незмінним упродовж багатьох років подальшого навчання [50]. За висловом Платона, педагог є представником однієї з найстаріших, найважливіших професій у світі. Учитель має спостерігати за своїми вихованцями, скеровувати їх на гуманний життєвий шлях [25].

Д. Кукла (D. Kukla) звертає увагу на те, що сучасний учитель початкових класів повинен мати такі якості:

- бути кваліфікованим фахівцем, який уміє передавати знання, інтелектуальну культуру;
- уміти користуватися мультимедійними технологіями;
- бути добрим учителем, вихователем і другом для дітей;
- бути доброзичливим і фаховим радником батьків;
- бути аніматором (інспіратором), організатором різних освітньо-культурних заходів;
- відчувати потребу в самовдосконаленні [70, с. 192].

У Польщі кожен учитель повинен пройти п'ять ступенів професійної кар'єри: молодий викладач – це вчитель-стажер (інтерн), який має один рік учительського стажу, перебуває на так званому випробувальному терміні; учитель за контрактом – повинен мати стаж роботи в школі 2 роки і 9 місяців. Учитель за призначенням проходить стаж роботи 2 роки і 9 місяців; дипломований учитель отримує заробітну плату на 184 % вищу, ніж учитель-стажер; професор освіти – найвища почесна категорія, упродовж року за свою роботу вчитель із цим званням отримує зарплату, як і дипломований фахівець, однак раз на рік його преміюють.

З 2011 року в Польщі почали модернізувати педагогічний контроль. Завдання модернізації – розвиток системи освіти (узгодження зовнішнього контролю за викладанням у країні, формулювання загальних вимог, обрання інструментів оцінювання й контролю, навчання осіб, відповідальних за зовнішній педагогічний нагляд) і вдосконалення окремих шкіл та інших освітніх установ. У кожному воєводстві заплановане створення Регіонального центру якості освіти – установи, що відповідає за проведення педагогічного нагляду. Інспектори якості освіти мають досліджувати тільки якість освітніх установ щодо їхньої відповідності єдиним для всіх шкіл критеріям. Упровадження зовнішнього моніторингу допомагає провести аналіз, зробити висновки, окреслити короткочасові й довгочасові стратегії розвитку освіти на державному та місцевому рівнях [16].

Оновлена, через прийняття Сеймом Польщі Закону від 18 лютого 2000 року, Хартія Вчителя ввела систему службового просування вчителів. З моменту зарахування на роботу педагог отримує в школі

категорію вчителя-стажиста й починає своє стажування. Термін стажування – дев'ять місяців проходить під наглядом учителя. Оцінює стажування директор школи. Стажування необхідне для переведення на чергову посаду і триває два роки і дев'ять місяців. Воно починається з підготовки клопотання зацікавленим учителем, проходить подібно до стажування вчителя-стажиста – під керівництвом та опікою досвідченого вчителя. Після зарахування стажування вчитель може звернутися з клопотанням про початок екзаменів. Екзаменаційну комісію створює орган, якому підпорядкована школа.

Розпорядження міністра народної освіти Польщі від 2 листопада 2000 року регламентує критерії, якими директор школи повинен керуватися, оцінюючи роботу вчителя:

- політична й методична правильність уведених учителем дидактичних, виховних та опікунських понять;
- професійна підготовка вчителя в позашкільній діяльності, зацікавленість співпрацею з батьками;
- активність учителя в його професійному зростанні;
- діяльність учителя у сфері всебічного розвитку учня з огляду на його потреби та можливості;
- дотримання порядку роботи, пунктуальність, належне ведення документації.

Оновлення Хартії вчителя змінило визначення розміру заробітних плат. Міністр народної освіти Польщі має повноваження лише для затвердження мінімальних ставок базової заробітної плати вчителів у межах конкретних службових категорій. Визначення розмірів надбавок, а також конкретні умови їх надання належать до компетенції органів, яким підпорядкований навчальний заклад [21].

Основне завдання сучасної освіти Польщі – упровадження моделі інформаційного суспільства і навчання крізь усе життя [112]. Студенти, майбутні вчителі початкових класів, під час навчання (незалежно від його тривалості) отримують кваліфіковані знання, що стосуються особливості розвитку дитини, а також аксіологічну орієнтацію, яка має допомогти їм керувати власним досвідом, брати участь у процесах, що відбуваються в навколишньому світі, застосовуючи інформаційне забезпечення [99, с. 52].

Отже, система освіти потребує всебічно підготовленого вчителя, який оперує кваліфікованими теоретично-предметними знаннями, демонструє високий рівень професійно-педагогічної та практичної підготовки, спроможний постійно вдосконалюватися. Інтердисциплінарні знання вчителів, їхній педагогічний талант, індивідуальність і професійна компетентність уможливають успіх і впливають на подальше майбутнє польської освіти. З'ясування особливостей підготовки вчителів початкових класів у Польщі спонукає до аналізу реформування початкової освіти й виокремлення нових вимог до підготовки вчителя початкової школи.

2. Реформування початкової освіти в Польщі й нові вимоги до підготовки вчителя початкових класів

Педагогічні інновації, що впроваджуються у школах Польщі й у всьому світі, стають безапеляційною потребою сучасності. Змінюються стратегії й програми навчання, формуються його нові цілі й зміст, а також методи педагогічної роботи. Школа все частіше розробляє нові проекти, спрямовані на актуальні суспільні потреби та інтереси дитини [88].

Реформи, що відбулися в польській освіті, спонукають учителів до рефлексії сучасних засобів навчання, а також до пошуку модерних, якісно кращих методів роботи. Підготовка вчителів до реалізації сучасних концепцій та освітніх завдань починається насамперед із професійної підготовки і являє собою неперервний процес. Наголосимо, що знання й уміння, опановані під час навчання, стають для вчителя місцем відліку для формування професійних умінь і для самоосвіти.

Зміни в освіті вмотивовують потребу в модифікації концепції навчання педагогічних кадрів у напрямі підготовки вчителів до інноваційних дій [88, с. 15]. Зреформована в Польщі початкова освіта залишає вчителю велику свободу у виборі змісту навчання. Вона є гнучким пристосуванням до конкретних ситуацій у школі, зорієнтованих на пізнання середовища, в якому живе дитина. Це дає змогу збільшити вплив школи на те, щоб ознайомити учнів із проблемами середовища, охороною природи, підготовкою учнів до

взаємодії із середовищем, брати участь у житті локальної спільноти, використовуючи інформаційне середовище [75].

На думку С. Палки (S. Palka), доцільність упровадження педагогічних інновацій впливає з трьох джерел:

– творчий характер роботи вчителів, які трактують свою професію не тільки як ремесло, а й, насамперед, як мистецтво;

– необхідність підготовки учнів до життя в сучасному інформаційному суспільстві;

– вплив змін суспільної культурної, економічної дійсності на шкільне середовище, необхідність пристосування діяльності шкіл до нових ситуацій [90].

Вступ Польщі до Європейського Союзу спонукав польську систему освіти пристосовуватися до нових вимог. Одним із пріоритетних завдань є цілковита комп'ютеризація шкіл. Кожна польська школа має бути обладнана комп'ютерною майстернею з під'єднанням до мережі. Використання сучасних медіа в освіті залежить не тільки від обладнання шкіл, а й суттєвою мірою від учителів, які повинні мати належну підготовку й глибоку мотивацію. Мотивом виконання цих дій стала реформа освіти, а також необхідність професійного вдосконалення вчителів [104, с. 45].

Не викликає сумніву той факт, що ефективна система освіти має велике значення для успіху країни та її економічного зростання. Уряди практично всіх країн світу регулярно здійснюють аналіз своїх систем освіти, прагнучи посилити позиції на глобальному ринку, що постійно змінюється. Польща вирізняється в цьому руслі як країна, що зуміла за короткий час досягти значних результатів.

В інформаційному бюлетені OECD подано опис освітніх реформ, проведених у Польщі, проаналізовано досягнуті нею успіхи, що характеризуються на основі отриманих показників у межах Програми міжнародного оцінювання учнів (ПМОУ) («Programme for International Student Assessment» («PISA»)). Аналіз результатів ПМОУ допомагає виявити найбільш ефективні в напрямі підвищення успішності учнів аспекти польських реформ [85].

Польща розпочала освітні реформи 1999 року, мета яких полягала в підвищенні загального рівня освіти в суспільстві, розширенні можливостей здобуття освіти для громадян і поліпшенні якості та «справедливості» системи освіти. До 1999 року

кількість закладів для навчання. Перший напрям реалізований завдяки перетворенню базової освіти в трикомпонентну систему:

- цикл загальної початкової освіти тривалістю 6 років;
- цикл загальної середньої освіти нижнього рівня тривалістю 3 роки;
- цикл середньої освіти, який може тривати 3–4 роки залежно від вибору форми навчання.

Другий напрям реалізований шляхом створення іншого різновиду загальноосвітніх шкіл, які називають «загальноосвітніми середніми школами»); скорочення на 1 рік навчання в технікумі.

Одне з основних завдань нової конфігурації полягало в підвищенні якості й доцільності середньої освіти. Відтермінування моменту обрання професійно-технічної спеціалізації на один рік і скорочення максимальної тривалості цієї форми навчання також на один рік дали змогу перетворити систему середньої освіти в Польщі, пристосувавши її до потреб у нових уміннях і знаннях, необхідних в умовах заснованої на знаннях економіки.

Разом зі структурними змінами були внесені зміни й до навчальних програм. Після багаторічного обговорення скарг з приводу поширених помилок у навчальних програмах і суперечностей щодо можливих шляхів удосконалення освіти було прийнято концепцію обов'язкового набору профільних дисциплін. Така концепція покликана розширити автономію шкіл і посилити їхню відповідальність за організацію освітнього процесу. Школи мали складати власні навчальні плани відповідно до чинних загальних принципів, дотримуватися збалансованого виконання трьох завдань освіти: передавання знань; розвиток навичок; формування взаємин. Мета реформ програм навчання передбачала не тільки зміну змісту шкільної освіти, а й оновлення філософії навчання, поліпшення професійної культури в школах [46].

Грунтовної, цілісної реформи системи освіти, системи шкільної освіти, освіти й підготовки педагогів у Польщі не було з 1961 року. Лише 1998 року започатковано проведення глобальних змін, реформ у системі освіти, охоплювали перевірку професійних кваліфікацій учителів, підготовку вчителів, окреслення запитів щодо їхнього професійного розвитку, виокремлення етапів професійного розвитку вчителів [15].

О. Івашко наголошує, що найістотніші зміни в системі освіти Польщі відображено в «Реформі 1998 року», яка містить як організаційні, так і програмно-методичні новації. Що стосується організаційних змін, то чинну з 1961 року шкільну структуру, арифметичним виразом якої був зразок $8 + 2 (3)$, або $4 (5)$, замінено структурою $6+3+3$. Це означає скорочення терміну навчання в основній школі з восьми до шести років, а також організацію трирічної гімназії, крім того, обмеження кількості років навчання в ліцеї з чотирьох (або п'яти) до трьох. Отже, обов'язкова освіта починається для учня з 6-річного віку і триває 9 років, коли учням, зазвичай, виповнюється 15 років. Вона складається з 6-річної початкової школи («Szkola Podstawowa») і 3-річної гімназії («Gimnazjum») [11].

Після реформи 1999 року, 1 вересня 1999 року більшість школярів розпочала навчання, не маючи жодних підручників, оскільки не знала, які потрібно купувати. Варто зауважити, що в Польщі школярі купують підручники самостійно. Якщо раніше вибір був простий (наприклад, «Математика для 4 класу» скрізь була однаковою), то до 1999 року з'явилося кілька програм із кожного предмета. З 1 вересня 1999 року польські школярі стали навчатися за тими ж програмами, що й європейські однолітки.

Отже, радикальні зміни позначилися на структурі освіти. До реформи навчання мало обов'язковий характер до 8 класу. Потім ті, хто не хотів навчатися, могли піти в технікуми, училища або почати працювати.

Охочі продовжити навчання обирали ліцей, що пропонує здобуття освіти впродовж 4 років. Після закінчення ліцею можна вступити до вищого навчального закладу – університету, академії, інституту, де навчання тривало ще 4 роки (іноді довше). Повний цикл навчання становив 16 років.

Нині ситуація змінилася. Початкова школа («Szkola Podstawowa»), навчання в якій є обов'язковим і складається з 6 класів. Потім дитина вступає до гімназії («Gimnazium»), де навчається ще 4 роки. Школа й гімназія можуть бути розміщені в одній будівлі, учень усі 10 років ходить до однієї й тієї ж школи, змінюючи лише статус зі «школяра» на «гімназиста».

Наступний етап – ліцей («Liceum»), де навчання триває 4 роки. Після закінчення ліцею можна вступити до вищого навчального

закладу, що пропонує навчання упродовж 4–5 років (для медиків – 6 років). Нині загальний цикл навчання становить не менше 18 років.

У руслі аналізу шкільної реформи зазначимо, що була змінена не лише шкільна структура, а й програма. Введені, зокрема, обов'язкові переекзаменування для вчителів. Якщо педагог не склав іспиту, його не допускають до викладання. Навчання у ВНЗ на денних відділеннях – безкоштовне; на вечірніх – зазвичай платне. Це дає студентам змогу вдень самостійно заробляти на життя, а ВНЗ – отримувати реальні кошти [33].

На модернізацію системи підготовки вчителів початкових класів у Польщі в 90 роки минулого століття вплинуло багато зовнішніх і внутрішніх чинників, наприклад суспільно-політична ситуація, яка склалася в країні. Початок 90-х років ознаменований вагомими змінами у світовому просторі. Криза, що назривала, у більшості соціалістичних країн знайшла своє втілення в процесі руйнування світової економічної системи соціалізму, пришвидшивши кардинальні реформи [1].

Країни Східної Європи не бажали повернення до радянського режиму, вони обрали нову систему зовнішньополітичних пріоритетів, а ключове завдання вбачали в інтеграції в європейську співдружність. Хоч спочатку всі країни мали схожі умови, Польща, порівняно з іншими, здобула набагато більших успіхів [2; 5].

Проголошення офіційною Варшавою європейського вибору зовнішньої політики повною мірою відповідало цивілізаційному поступові країни. Вважаючи Польщу частиною Заходу, що належить до нього історично й географічно, поляки прагнули повернути свою країну до західноєвропейської цивілізації, можливою запорукою чого називали вступ до НАТО та ЄС.

Починаючи з 90 рр. ХХ ст., в Республіці Польща почалися модернізаційні процеси в галузі вищої педагогічної освіти. Вища освіта стала першою сферою, де провели реформи після політичних реформ у країні. У цей період дозволено створення недержавних вищих педагогічних навчальних закладів. Приватні вищі педагогічні навчальні заклади динамічно розвивалися, здобувши статус рівноправних елементів системи педагогічної освіти [1].

Як зазначає Л. Гриневич, для цього періоду характерні дві хвилі освітніх реформ. Перша розпочалася відразу після формування

демократичного уряду Т. Мазовецького. Реформатори, яких зібрав навколо себе міністр освіти Х. Самсонович, прийняли рішення про надання більшої автономії школам і вчителям, сподіваючись, що тепер уже вільна ініціатива практиків знищить підвалини ідеологічного й адміністративного домінування старого порядку. Закон про систему освіти 1991 р. передав гмінам (найменша адміністративна одиниця в Польщі, місто, село або група сіл і міст) повноваження управління дошкільними закладами й початковими школами. Ці й інші зміни: можливість створення недержавних шкіл, уведення релігієзнавства під наглядом церковної влади і створення ринку шкільних підручників – усе це поклало край монополії держави на освіту.

Другою хвилею змін у системі освіти Польщі стала реформа міністра М. Хандке, основним положенням якої була якомога більша відкритість системи освіти. У перший рік реформи (1999/2000 н.р.) запроваджено такі підходи до: нового способу фінансування освіти й виховання з державного бюджету, нової трудової філософії вчителів; нового рівня у системі шкільної освіти: гімназія та зв'язана з її виникненням редукація початкової школи; передача школам контролю за змістом навчання й виховання, швидкого розвитку ринку підручників; нового способу нагляду за школами та іншими закладами освіти; нової форми підвищення кваліфікації вчителів [8; 9].

У ці роки вчителів у Республіці Польща готували різні типи вищих навчальних закладів, зокрема вищі педагогічні школи (вищі навчальні заклади, які готують учителів до роботи в початкових і середніх школах, а також в інших освітніх установах); університети (готують учителів з різних педагогічних спеціальностей); недержавні вищі навчальні заклади (проводять підготовку вчителів за освітньо-кваліфікаційними рівнями «Ліценціат» і «Магістр»); вищі технічні школи (деякі політехнічні університети, а також вищі інженерні школи, що пропонують підготовку вчителів технічних дисциплін); академії фізкультури (готують учителів фізкультури); інші вищі навчальні заклади, зокрема вищі економічні школи, вищі артистичні школи, сільськогосподарські академії, де готують фахівців педагогічних спеціальностей.

Проаналізуємо діяльність вищих педагогічних шкіл, які відігравали одну з основних ролей у підготовці кваліфікованих учителів для шкіл Республіки Польща в період модернізаційних змін. У 1995/1996 навчальному році в країні сформувалася мережа вищих педагогічних шкіл (14 закладів), які за своїми програмами і структурою були схожі з університетами (підготовка ліценціатів і магістрів за стаціонарною і заочною формами навчання), навчали вчителів для всіх типів шкіл країни. У період реформ утворено 6 недержавних вищих педагогічних шкіл, які готували вчителів за освітньо-кваліфікаційними рівнями ліценціата й магістра [1].

Суттєве значення для підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних школах мали навчальні предмети психолого-педагогічного спрямування, що давали студентам змогу набути педагогічної компетентності. Засвоєння знань і педагогічних умінь, необхідних для дидактичної й виховної праці з дітьми та молоддю, було вимогою до вчителів усіх типів шкіл, інших освітніх і опікунсько-виховних закладів. Педагогічна підготовка передбачала опанування знань і вмінь з психології, педагогіки й дидактики профільного предмета, що вивчається за напрямками згідно зі спеціалізацією підготовки в обсязі не менше 270 год. і проходження педагогічної практики, що становила не менше як 350 год. (відповідно до розпорядження Ради міністрів від 12.10.1991 р. «Про професійну студентську практику»). Після завершення курсу навчання видавався диплом вищої педагогічної школи [1].

Концепція інтегрованого навчання у початкових класах у Польщі створює зручні умови для втілення моделі сучасної школи, однак ця ідея у шкільній практиці не використовується повною мірою, деякі школи частково підтримують авторські програми навчання, шкільні підручники й методичні рекомендації власного змісту навчання, а також методи й форми роботи з учнем, тому активність учителів частково обмежена [75]. Інтегроване навчання в сучасній початковій школі потребує від учителя не тільки ґрунтовного психологічного знання, а й загальної орієнтації у структурі знань учнів [75; 81].

Навчання учителів у вищих педагогічних школах у період модернізації освіти тісно зв'язане з розвитком науки педевтології. У

польській педагогічній теорії та в педевтології сформовано кілька основних концепцій підготовки майбутніх учителів.

Перша концепція зважає на потребу в забезпеченні вчителів максимально широкими загальними знаннями, що гармонує з положеннями енциклопедичної освіти стосовно необхідності набуття широкої системи знань і панівної ролі вчителя як особливого джерела знань учнів.

Друга концепція, популяризуючи спеціальне навчання, утверджує принцип, що хороший учитель – це особистість, яка має фундаментальні знання з певної навчальної дисципліни: математики, фізики, польської мови (польської філології), біології тощо.

Третя концепція відображає пріоритетність методичної підготовки майбутніх учителів, необхідної для щоденної професійної діяльності. Успішність діяльності вчителя, як вважають прихильники цієї концепції, зумовлена вміннями вільно використовувати знання на практиці. Четверта проблемна (прогресивна) концепція передбачає, що підготовка вчителя потребує передусім опанування ним способів спостереження, окреслення й розв'язання різноманітних життєвих проблем, зокрема й освітніх [1].

Успіхи польської освітньої реформи пояснюються ще й тим, що вона – результат широких суспільних консультацій. У цьому переконаний Я. Пакула (J. Paćka) – юрист, який займається наукою в Торунському університеті Міколая Коперника. Дослідник зазначає, що, згідно з польським законодавством, в оцінюванні правових актів, які стосуються вищої школи, повинні брати участь студенти й аспіранти. За висловом Я. Пакули, таке закріплене законом залучення молоді до дискусій про освіту змушує університети реагувати на потреби ринку праці. Науковець наголошує, що сучасна польська вища школа обрала пріоритетним орієнтиром саме якість навчання [28].

Міністр науки й вищої школи Польщі 2007–2013 рр. Б. Кудрицька стверджує, що польські факультети й інститути отримали від уряду додаткове фінансування в розмірі 10 мільйонів злотих кожний. Ці кошти вони використали на потреби університетів, розвиток досліджень, міжнародні аспірантури, заробітну плату для видатних учених із Польщі й закордону. На думку Б. Кудрицької, такі престижні заклади зацікавлюватимуть найздібнішу молодь. Крім

цього, провідні інститути слугуватимуть прикладом для інших науково-освітніх установ і помітно вплинуть на розвиток Польщі [27].

У листопаді 2002 року вийшов у світ «Пакт для освіти», що регламентував основні напрями змін в освіті Польщі. У документі розкритиковано так званий «дуалізм системи освіти», який означав розподіл освіти на елітарне й масове навчання, що загрожувало ідеям вирівнювання шансів доступу до «якісної освіти» для всіх. Також освіта повинна пропагувати вміння використовувати знання у професійному й суспільному житті, запобігати конфліктам. У 2005 році Міністерством освіти та спорту Республіки Польща розроблено стратегію розвитку освіти на 2007–2013 роки, де зазначено, що основними напрямками освітньої діяльності є підвищення рівня освіти суспільства, надання змоги кожному громадянину реалізувати власний розвиток; підготовка до активної й відповідальної участі в суспільному, культурному та економічному житті як у локальному, так і в глобальному вимірах; протидія виключенню й маргіналізації осіб суспільних груп, ознайомлення з новими досягненнями науки і техніки, новими технологіями в період глобалізації; а також швидке й гнучке пристосування до змін на ринку праці. Внаслідок цього перед системою середньої освіти постали такі завдання: вирівнювання освітніх шансів; пристосування змісту й способів навчання до можливостей учнів і вимог світу, що змінюється; корекція ефективності управління шляхом чіткого окреслення компетенції адміністрації уряду й органів самоуправління; а також реформи системи освіти, професійного вдосконалення вчителів та їх працевлаштування [11].

У «Стратегії розвитку освіти до 2020 року» серед напрямів, запланованих польськими педагогами, виокремлено: інтенсифікація процесу, названого інформаційним вибухом (одним з основних завдань школи є формування в дітей і молоді вміння панувати над величезним потоком інформації, обирати її, розуміти, зберігати й використовувати); зростання ролі науки, а саме кількості різних науково-дослідних закладів, а також людей, які працюватимуть у них; поживлення міжнародних контактів, із чим зв'язане обов'язкове вивчення іноземних мов, вільне володіння інформаційними технологіями, а також історії, географії та звичаїв інших народів,

віддалених із географічного погляду (що, беззаперечно, впливатиме на інтеграційні процеси); поширення різноманітних цінностей і переконань, уникнення виявів ксенофобії, нетолерантності; школа повинна вчити дітей і молодь шанувати флору й фауну, служити тим, хто потребує допомоги; зберігати природні багатства, поважати традиційні ідеали правди й добра, зосередити свої зусилля не лише на дидактичній, а також на опікунській і виховній діяльності [11].

Як наголошує М. Лелонек (M. Lelonek), нині в Польщі у підготовці вчителів початкових класів можна окреслити два ступені навчання: перший на рівні трирічних професійних навчань (ліценціати) і другий на рівні дворічних доповнювальних магістерських навчань [75].

Аналізуючи досвід реформування освіти протягом двадцятирічного періоду трансформації устрою в Польщі, Т. Левовіцкі відзначає низку позитивних змін: демократизація й усупільнення освіти, активізація співпраці з освітніми та культурними закладами, організаціями в багатьох країнах, співпраця в межах Європейського Союзу, різке зростання інтересу до вивчення іноземних мов, поширене вивчення освітньої аксіології й телеології. Водночас існує виразна відмінність щодо рівня освітніх послуг і шкільної освіти, зміст освіти не позбавлений хаосу, внаслідок чого знижується якість освіти в багатьох школах (від початкових до вищих). «Демократія, – як зазначає Т. Левовіцкі, – ще не сприяє рівності шансів, проте стає «демократією грошей» (демократією користуються залежно від рівня власної заможності). Це стосується й освіти. Освіта, на жаль, не стала народним пріоритетом, тому надалі необхідна цілісна стратегія розвитку освіти» [26, с. 48].

За даними Євростату, поляки опинилися в першій п'ятірці найбільш освічених народів Європи, випереджуючи за цим показником такі країни, як Франція, Іспанія й Італія. Одночасно з поліпшенням рівня освіти зростає і кількість освічених поляків. Упродовж останніх 20 років кількість студентів у Польщі зросла в 5 разів, а кількість вищих шкіл учетверо. Це один із найвищих показників у Європейському Союзі [48].

Реформована система освіти вказує на розвиток сектора недержавних шкіл; децентралізацію системи управління й передавання дошкільних і шкільних закладів місцевим органам

самоуправління; усупільнення шкіл та автономію навчальних закладів, що надає змогу викладачам самостійно обирати навчальні програми; ухвалення «Закону про освіту», де зосереджена увага на освіті національних меншин і етнічних груп. Водночас освіта суттєвою мірою підпорядкована законам ринку, який окреслює потенційні ресурси в процесі надання освітніх послуг [12].

Унаслідок реформ системи освіти Польщі в 1999 році, стало можливим поліпшення результатів навчання студентів. Реорганізація базового циклу освіти й відтермінування початку професійно-технічного навчання на 1 рік відіграли основну роль у підвищенні результатів тестування учнів. Ще одним важливим чинником підвищення цих результатів стало збільшення годин, присвячених заняттям із мови, для всіх учнів.

Мета реформ, які відбулися в Польщі, полягала в підвищенні загального рівня освіти в суспільстві, розширенні можливостей здобуття освіти для громадян і поліпшенні якості й «справедливості» системи освіти. Проведення реформ планувалося на кілька років. Зміни сталися як у структурі польської системи освіти, програмах навчання, так і в доведенні навчальних закладів до європейських стандартів, зокрема в руслі комп'ютеризації освіти. Наслідком досконаліх змін повинно бути збільшення кількості молодих людей із середньою та вищою освітою. Випускники польських шкіл мають здобувати широкопрофільну підготовку, де особлива увага зосереджена на інформатиці, мультимедіа-технологіях, дистанційному навчання, іноземній мові. Реформи системи польської освіти вможливили загальне поліпшення показників навчання.

У нових освітніх парадигмах змінюється також і фаховий профіль учителя початкових класів, зв'язаний із його функціонуванням у процесі навчання. Початкове навчання потребує від учителів кваліфікованої підготовки, фах яких відрізнятиметься від попередньої підготовки. Зміни в польській і європейській системах освіти, соціальній, культурній та економічній сферах ставлять перед учнями нові виклики й завдання, на що слід зважати в системі освіти України, її цілях, змісті та методах роботи.

Учитель початкових класів повинен стати діагностом, консультантом, фахівцем у галузі створення виховного середовища. Нині потрібний учитель, який щодня керується універсальними

цінностями, компетентний професіонал, відкритий для потреб, очікувань і проблем дітей, критичний і відповідальний за свій розвиток, який неупинно вдосконалює свою кваліфікацію, вільно володіє інформаційними технологіями. Бажано, щоб одночасно він був вдумливим практиком і дослідником освітньої діяльності, який уміє мислити категоріями майбутнього. Такий учитель працює творчо, зорієнтований на інновації, ставиться до учня як до рівного, стимулює розвиток його інтелектуальних здібностей, орієнтує школяра в просторі знань, уміє організувати співпрацю з місцевим оточенням і батьками учня, готує до самоосвіти й самоконтролю, відповідальний, піклується про гармонійний розвиток дитини, а також про постійний ріст своєї професійної кваліфікації.

3. Курікулуми педагогічних факультетів провідних ВНЗ Польщі: порівняльний аналіз

Система професійної підготовки вчителя початкової школи зв'язана з процесом інтеграції польської системи вищої освіти до Єдиного Європейського освітнього простору (European Higher Education Area - EHEA). Приєднання до Болонського процесу потребує адаптування підготовки студентів до прийнятих і підписаних нормативних документів [32, с. 421].

Слід зазначити, що в 2009 році польська система вищої освіти нараховувала 458 ВНЗ (132 державних і 326 недержавних), в яких навчалось 2 млн студентів, що являло собою найбільшу кількість ВНЗ у Європі [32, с. 421].

подаємо характеристику провідних вищих навчальних закладів Польщі, які навчають майбутніх учителів початкових класів (табл. 1).

Таблиця 1

Характеристика провідних вищих навчальних закладів Польщі, які навчають майбутніх учителів початкових класів

Назва вищого навчального закладу	Розташування (місто)	Рік заснування	Кількість викладачів	Кількість студентів
Вроцлавський університет	Вроцлав	1702	1 948	31 557

(Uniwersytet Wrocławski, UWr)				
Варшавський університет (Uniwersytet Warszawski, UW)	Варшава	1816	3 500	52 101
Академія спеціальної педагогіки ім. М. Гжегожевської (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)	Варшава	1922	612	7 026
Зеленогурський університет (Uniwersytet Zielonogórski, UZ)	Зелена Гура	2001	887	15 408
Університет ім. Адама Міцкевича (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, UAM)	Познань	1919	3 043	50 400
Університет Миколи Коперника (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, UMK)	Торунь	1945	4 315	31 167
Гданський університет (Uniwersytet Gdański, UG)	Гданськ	1970	1 571	30 092
Сілезький університет (Uniwersytet Śląski, UŚ)	Катовіце	1968	2 076	28 293
Лодзький університет (Uniwersytet Łódzki, UŁ)	Лодзь	1944	2 280	47 000
Вармінсько-Мазурський університет (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, UWM)	Ольштин	1999	3 400	27 000
Університет Марії Кюрі-Скłodовської (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, UMCS)	Люблін	1944	1 829	25 192
Університет Кардинала Стефана Вишинського (Uniwersytet Stefana Wyszyńskiego, UKSW)	Варшава	1954	800	19 000
Жешувський університет (Uniwersytet Rzeszowski, UR)	Жешув	2001	2 000	22 000

Університет Яна Кохановського (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, UJK)	Кельце	1969	860	12 806
Університет ім. Казимира Великого (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, UKW)	Бидгощ	1969	700	15 000
Академія Яна Длугоша (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, AJD)	Ченстохова	1971	800	7 669
Поморська Академія в Слупську (Akademia Pomorska w Słupsku, AP)	Слупськ	1969	236	4 567
Технологічно-гуманітарний університет імені Казимира Пулавського (Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu, UTH)	Радом	1950	508	8 125
Технічно-гуманістична академія (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej)	Бельско-Бяла	2001	600	7 282
Нижньосилезька вища школа (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, DSW)	Вроцлав	1997	143	8 500

Наводимо коротку характеристику найпрестижніших вищих навчальних закладів, які підлягають аналізу.

Вроцлавський університет – один із найстаріших університетів Центральної та Східної Європи із багатою, понад 300-літньою історією і традиціями. Найбільший вищий навчальний заклад у Нижній Силезії. Протягом ХХ століття дав світові 9 нобелівських лауреатів у сфері фізики, літератури, хімії та медицини.

Нині в університеті здобувають освіту понад 30 тис. студентів та аспірантів. У навчальному закладі є 10 факультетів, понад 70

напрямів і понад 300 спеціальностей. Університет постійно розвивається і відкриває нові напрями навчання. Щороку збільшується кількість бакалаврських, магістерських, докторантських програм англійською мовою як для польських, так і для іноземних студентів. Вроцлавський університет має 880 міжнародних угод про співпрацю із ВНЗ світу, завдяки чому студенти і науковці університету мають можливість брати участь у програмах міжнародного обміну.

Вроцлавський університет – єдиний польський ВНЗ, який належить до всесвітньої мережі обмінів ISEP (Програма інтернаціонального обміну студентами), в якій бере участь 250 університетів світу, в тому числі 132 американських. Це третій ВНЗ у Польщі, який найчастіше вибирають іноземні студенти. Навчальний заклад також займає перші позиції серед польських ВНЗ за кількістю студентів, які виїжджають на навчання в рамках програми «Erasmus+» (1 місце серед ВНЗ у південно-західній Польщі).

Міністерство освіти Польщі високо оцінює Вроцлавський університет. Два факультети – біотехнології та історичних і педагогічних наук посіли 1 місце в Польщі, отримавши найвищу категорію «А+».

У світовому рейтингу вищих навчальних закладів «Webometrics Ranking of World Universities» (січень 2013) Вроцлавський університет посів 4 місце в Польщі та 431 місце у світі [6].

Варшавський університет входить до 200 найкращих ВНЗ світу, за версією загальносвітового рейтингу навчальних закладів усіх типів (RWOU). Престиж Варшавського Університету полягає у високому рівні викладання, що робить диплом цього ВНЗ цінним не тільки на внутрішньому, а й на зовнішньому ринку праці. Навчання супроводжується постійною практикою, новаціями та дослідною діяльністю. Завдяки співпраці з найкращими ВНЗ світу, студенти мають широкий вибір місць для проведення практик, подальшого навчання та працевлаштування.

Результати свідчать, що більшість студентів задоволена своїм вибором ВНЗ і освітньої програми. Сильні сторони університету:

- його престиж;
- можливості для розвитку;
- дослідження навколишнього середовища;

- висока забезпеченість мультимедіа технологіями.

Наявність диплома у Варшавському університеті забезпечується певним активом на ринку праці; понад 80 % студентів знаходять роботу впродовж першого року після закінчення університету.

Провідні концепції діяльності університету – єдність викладання й наукових досліджень; гармонійний розвиток усіх галузей знань, утілених у його навчальні програми. В університеті працюють 3500 вчених, чверть з яких має професорське звання. Число їхніх наукових досліджень перевищує 3000 наукових тем; студенти, які вчаться, одночасно мають можливість приєднуватися до науково-дослідних проектів.

Наукові колективи університету завоювали визнання в усьому світі в багатьох галузях знань і приєдналися до міжнародних науково-дослідних програм [110].

В Академії спеціальної педагогіки ім. М. Гжегожевської працює висококваліфікований персонал, академія має різноманітні програми навчання і поліпшені умови навчання (нові приміщення і якісне новітнє інформаційне обладнання). Академія пропонує різні програми навчання, які забезпечують високоякісну освіту в різних галузях суспільного життя.

У 1992 році в академії створена кафедра ЮНЕСКО ім. Януша Корчака у сфері міждисциплінарних досліджень у галузі розвитку дитини. Основна мета кафедри – збереження і зміцнення наукових зв'язків у галузі міждисциплінарних досліджень у сфері розвитку дитини і благополуччя.

Академія спеціальної педагогіки ім. М. Гжегожевської має програму «Erasmus» – програма обміну студентами, викладачами та науковцями країн-членів Євросоюзу, а також Ісландії, Ліхтенштейну, Македонії, Норвегії, Туреччини. Програма дає можливість навчатися, проходити стажування чи викладати в іншій країні, яка бере участь у програмі. У Єврокомісії Erasmus називають найуспішнішою освітньою програмою ЄС і важливим інструментом боротьби з молодіжним безробіттям. Термін навчання і стажування може становити від 3 місяців до 1 року.

За умовами програми Еразмус, студент може отримувати стипендію або вчитися без стипендії, але за навчання в іноземному

ВНЗ студент не платить. Сума стипендії залежить від ліміту, який визначається для кожної країни окремо [89].

Зеленогурський університет – молодий ВНЗ, який динамічно розвивається. Варто відзначити, що його академічні корені походять ще з 1965 року, коли розпочала свою діяльність Вища інженерна школа, пізніше перейменована в Зеленогурську Політехніку. В 1971 р. засновано Вищу вчительську школу, яка в 1973 р. стала Вищою педагогічною школою, взявши ім'я проф. Тадеуша Котарбінського. Зеленогурський Університет був створений 1 вересня 2001 р. з поєднанням Зеленогурської політехніки з Вищою вчительською школою. Це найбільший державний університет у Лубуському воєводстві. В 2013/2014 навчальному році тут навчалися 13500 студентів стаціонарної і нестаціонарної форми. Також в університеті широко розвинена аспірантура [56].

Відділення педагогіки, соціології і наук про здоров'я є одним з найстаріших у Зеленогурському університеті і походить з 1971 р., коли було засновано Вищу вчительську школу, яка через два роки перетворилася у Вищу педагогічну школу.

Нині Відділення педагогіки, соціології і наук про здоров'я Зеленогурського університету має у своєму складі Інститут соціології, Інститут психології; шість кафедр: Кафедра медіа та інформаційних технологій, кафедра соціальної допомоги, терапії і соціальної профілактики, кафедра соціальної педагогіки, кафедра теорії та філософії виховання, кафедра фізичної культури, кафедра охорони здоров'я. На відділенні працює 140 викладачів і 24 адміністративних співробітники.

На відділенні навчається понад 3000 студентів, з яких близько 2500 – на денній формі навчання. На цьому відділенні дипломи отримали близько 33 тис випускників [89].

Згідно зі Статутом Зеленогурського університету основними напрямками діяльності є: ведення наукових досліджень, навчання студентів і аспірантів, а також поширення і примноження досягнень науки, техніки, мистецтва й культури.

Університет зберігає вірність традиціям і академічним звичаям, а свої цілі і завдання виконує з пошаною людської гідності. Університет підтримує індивідуалізацію навчання студентів. Освітній процес в Зеленогурському університеті організований з дотриманням

принципу зв'язку навчання і наукових досліджень, а також права студентів на розвиток свободи їх захоплень та індивідуальних здібностей. Зеленогурський університет є відкритим ВНЗ, націленим на найновіші наукові й технічні досягнення і на суспільне замовлення, що стосується освітніх послуг, які реалізуються на користь суспільного добра з урахуванням особливих освітніх потреб молоді.

До освітніх завдань університету належить також навчання впродовж життя, що супроводжується однаково, як у формі післядипломних навчань, так і у формі циклічних лекцій і семінарів, що популяризують найновіші досягнення науки і техніки. Навчання наукових кадрів університет провадить через системи наукових семінарів.

Програма навчання з напрямку «Педагогіка» реалізовує місію навчання студентів, спираючись на знання і найновіші дослідження у галузі суспільних і гуманітарних наук, уможлиблює студентові вибір модулів, предметів, форм і змісту навчання відповідно до його інтересів і очікувань. Програма розроблена згідно з рекомендаціями, які були обговорені в Європейському Просторі шкільної Вищої Справи а також внутрішніх юридичних актів ВНЗ [96].

Освітній процес Польщі охоплює такі рівні підготовки: основна підготовка (бакалавр–магістр) – післядипломна підготовка (аспірантура, підвищення кваліфікації). У польській системі вищої освіти, на відміну від української, відсутня доуніверситетська підготовка, докторантура. Підготовка вчителів з напрямку «Педагогіка» в державних і недержавних ВНЗ подібна. Кожен напрям має бути ліцензований. При цьому ВНЗ досить автономний у визначенні переліку спеціальностей з певного напрямку. Спеціалізації відсутні. Кількість спеціальностей залежить від можливостей ВНЗ – кадрових, матеріально-технічних, організаційних. До того ж, ВНЗ є автономним і самостійним у визначенні низки предметів.

Діючі Державні освітні стандарти (ДОСТ) Вищої освіти, затверджені у 2007 р. з підготовки бакалаврів напрямку «Педагогіка», встановлюють термін навчання – не менше 6 семестрів, тобто трьох років. Обсяг годин – не менше 1800 (аудиторних) і 180 академічних кредитів у рамках Європейської системи трансферу кредитів (ECTS). Слід зазначити, що у ДОСТАх наведено лише перелік основних

наукових галузей знань, з яких має здійснюватися навчання (їх 4 – філософія, психологія, соціологія, педагогічні системи – на вивчення цих галузей відведено 330 год. (45 академічних кредити), що становить 18,3 % загальної кількості годин), а також з галузей знань за напрямом підготовки (їх 4 – історія педагогічної думки, теоретичні основи виховання, теоретичні основи освіти, соціальна педагогіка, на вивчення яких ДОСТом відведено 210 год. (28 академічних кредитів), що становить 11,7 % загальної кількості годин).

Що стосується підготовки магістрів напряму «Педагогіка», то відповідно до ДОСТів, навчання має тривати 4 семестри за обсягом не менше, ніж 800 год. і 120 академічних кредитів. Обсяг годин з основних наукових галузей знань і галузей знань за напрямом підготовки становить 300 год. (40 академічних кредитів) – це 37,5 % від загального обсягу годин. Таким чином, стандарт визначає в середньому 34 % предметів згідно з напрямом підготовки, а також відводить години на предмети, що встановлює ВНЗ.

Згідно з існуючою системою вищої освіти професійна підготовка вчителів здійснюється на I рівні (бакалаврат), який вважається рівнем професійної освіти і надає право випускнику працювати відповідно до присвоєної кваліфікації. II рівень освіти – магістратура, яка трактується як розширення спеціальних знань і вмінь [32, с. 421-422].

Згідно з розпорядженням Міністра народної освіти і спорту Мірослава Савіцького (Mirosław Sawicki), підготовка вчителів підпорядкована й вимогам ще одного стандарту – «Стандарту підготовки вчителів», який діє з 01.10.2004 р., і вона може здійснюватися з двох спеціальностей – основної й додаткової [97]. Основна спеціальність – підготовка до викладання певного предмета відповідно до вимог стандарту за напрямом «Педагогіка». Додаткова спеціальність у підготовці вчителя – підготовка до викладання другого предмета згідно з вимогами програм дошкільної освіти у певних типах шкіл за обсягом не менше, ніж 400 год.

При підготовці вчитель має оволодіти предметною дидактикою та методикою викладання, що стосується як основної, так і додаткової вчительської спеціальності за обсягом 150 год., а також пройти педагогічну практику – 180 год.

Слід зазначити, що практична підготовка вчителів починається з першого курсу – асистентська практика – 30 год., а на інших курсах – педагогічна та вчительська практика – 150 год.

Як зазначає І. Суріна, особливою популярністю користується вчительська спеціальність за напрямом «Педагогіка», а також дошкільна і початкова освіта (перша спеціальність) з англійською мовою (друга спеціальність), яка дає право випускнику викладати в початковій школі англійську мову.

На заочному відділенні може бути зменшена кількість годин лише за галузями знань за напрямом «Педагогіка» (вони мають становити 60 % від запланованих на денному відділенні (на стаціонарі обсяг аудиторних годин не може бути менше, ніж 2200 год., а на заочному – 2074 год.)[32, с. 423].

І. Суріна звертає увагу на те, що якість підготовки вчителя початкової школи забезпечується професорсько-викладацька складом, рівнем інформаційного забезпечення, розвитком науково-дослідної діяльності в межах ВНЗ тощо [31, с. 129].

Ми поставили на меті проаналізувати курікулуми за напрямом навчання «Педагогіка» спеціальності «Початкова освіта і дошкільне виховання» Зеленогурського, Вроцлавського та Варшавського університетів, а також Академії спеціальної педагогіки ім. М. Гжегожевської – спеціальності «Початкова і корекційна освіта».

Як свідчить аналіз курікулумів польських університетів, вони мають таку структуру: в частині першій подано навчальний план стаціонарних (заочних) навчань, в якому вказано напрям, роки навчання, назва предмета та його порядковий номер, загальна кількість годин та кількість кредитів ECTS, форму контролю, розподіл годин за семестрами і за формами занять (лекції, практичні, лабораторні); кількість годин та кількість кредитів ECTS у кожному семестрі й термін викладання дисципліни.

У II частині програми навчання за напрямом «Педагогіка» подано перелік предметів I ступеня та їх опис, які дещо відрізняються в різних університетах у зв'язку з представленою їм автономією. Так, у програмі спеціальності «Дошкільна і початкова освіта» Зеленогурського університету для кожного предмета подано: мета, опис ефекту навчання (програма курсу), методи верифікації ефектів навчання, форми проведення занять та код ефекту; у програмі

напряму «Педагогіка» I ступеня спеціальності «Початкова освіта і дошкільне виховання» Вроцлавського університету для кожного предмета визначено, що саме студент по закінченні дисципліни має знати, вміти, якими суспільними компетенціями має оволодіти; у програмі напряму «Педагогіка» I ступеня спеціальності «Початкова і корекційна освіта» Академії спеціальної педагогіки ім. М. Гжегожевської для кожного предмета представлено такі параметри: вступ, мета курсу, його зміст, методи навчання, методика викладання.

Навчальний план Варшавського університету представлений модулями:

- модуль педагогічних теорій;
- модуль суспільних основ педагогіки;
- модуль гуманістичних основ педагогіки;
- модуль біомедичних і психологічних основ педагогіки;
- спрямовуючий модуль;
- методичний модуль;
- модуль «спеціальний 1». Основи роботи в дошкільному закладі та школі;
- модуль «спеціальний 2». Підтримка розвитку дитини в дошкільному закладі та школі;
- модуль «спеціальний 3». Вчитель в дошкільному закладі та школі.

Модулі містять відповідні предмети. Подана також тематика дисциплін на вибір згідно зі спеціальністю.

Навчальний план Зеленогурського університету представляють модулі:

- основний модуль – обов'язковий для всіх студентів. Цей модуль становить 750 год. (431 на заочному навчанні), за якого студент може отримати 72 пункти ECTS. Основний модуль включає предмети зі сфери основних наук для напряму педагогіка і споріднених дисциплін як-от: педагогіка, психологія, соціологія, філософія, науки про здоров'я. У цьому модулі є також обов'язкові заняття з іноземної мови і фізкультури. Предмети, що входять до складу цього модуля, реалізуються насамперед у двох перших семестрах, даючи основу знань в рамках спеціальності. Кожен студент, незалежно від обраної спеціальності, повинен скласти всі

предмети, що входять до складу цього модуля. Студент може самостійно здійснювати вибір іноземної мови: англійська, німецька, французька, російська та ін. У межах цього модуля студент також вибирає вид заняття з фізкультури [96];

– спеціальний модуль спеціальності «Дошкільна і початкова освіта» – 1065 год. Комплект предметів цього модуля диференційований залежно від спеціальності. Взагалі, спеціальні модулі становить близько 900 год. занять (540 – на заочному навчанні), за яких студент може отримати 81 пункт ECTS. Студент вибирає один з модулів і після його реалізації отримує можливість запису спеціальності в дипломі [96];

– розширений модуль, в якому подана загальна пропозиція ВНЗ щодо вільного вибору різних предметів.

Навчальний план Академії спеціальної педагогіки ім. М. Гжегожевської представлений модулями:

– основний модуль – обов'язковий;
– спеціальний модуль спеціальності «Початкова і корекційна освіта».

Навчальний план Вроцлавського університету не розподілений на модулі (розподіл годин усіх предметів здійснено за роками і семестрами).

Слід зазначити також відміни в структурі навчальних планів при описі предметів:

– в описі предметів Академії спеціальної педагогіки ім. М. Гжегожевської подано вступ, цілі, методи викладання, зміст курсу;

– в описі предметів Зеленогурського університету представлена мета предмета; ефекти навчання й методи верифікації здобутку ефектів навчання: детальний опис ефекту (конкретно визначено, що студент має знати і вміти в процесі опанування певною темою, символи, методи верифікації, форма занять);

– в описі предметів Вроцлавського університету напряму «Педагогіка» спеціальності «Початкова освіта і дошкільне виховання» визначено, що студент після закінчення дисципліни має знати, вміти і якими суспільними компетенціями має володіти.

Така різниця в структурі навчальних планів різних вищих навчальних закладів зв'язана з тим, що ВНЗ у Польщі певною мірою

автономні і їх самостійність у зв'язку з реформуванням освіти буде збільшуватися [30, с. 424].

Усі дисципліни, які сприяють підготовці вчителя за спеціальністю «Початкова освіта й дошкільне виховання», ми поділили згідно з затвердженими у 2007р. ДОСТами вищої освіти, які діють і нині, на цикли:

– основні наукові галузі знань – основні предмети, за якими здійснюється навчання (філософія, психологія, соціологія, педагогічні системи) – 330 год.;

– галузі знань за напрямом підготовки (історія педагогічної думки, теоретичні основи освіти, соціальна педагогіка) – 210 год.;

– предметна дидактика й методика викладання – 150 год.;

– педагогічна практика – 180 год. (практична підготовка).

Проаналізуємо навчальні дисципліни напряму «Педагогіка» спеціальності «Початкова освіта і дошкільне виховання», що передбачені навчальними планами зазначених ВНЗ і сприяють підготовці студентів для дошкільних установ і початкових шкіл, прийнятих на навчання у 2014/2015 навчальному році. Схарактеризуємо особливості дисциплін циклу «Основні наукові галузі знань» (педагогічні системи, соціологія, філософія). Дані табл. 4.2 свідчать, що група системи педагогічних дисциплін найбільш широко представлена в Академії спеціальної педагогіки ім. М. Гжегожевської. Студенти вивчають 10 дисциплін педагогічного спрямування («Загальна педагогіка» – 45 год. (4 кредити ECTS), «Вступ в академічну освіту» – 30 год. (3 кредити ECTS), «Напрями сучасної педагогіки» – 45 год. (3 кредити ECTS), «Вступ до педевтології» – 60 год. (6 кредитів ECTS), «Соціальна педагогіка» – 30 год. (3 кредити ECTS), «Освітні проблеми суспільства знання» – 45 год. (5 кредитів ECTS), «Дошкільна педагогіка» – 30 год. (4 кредити ECTS), «Початкова педагогіка» – 60 год. (6 кредитів ECTS), «Підготовка дитини до школи» – 30 год. (1 кредит ECTS), «Співпраця школи з батьками» – 30 год. (1 кредит ECTS).

Таблиця 2

**Аналіз навчальних планів і циклу дисциплін
«Наукові галузі знань»**

Назва ВНЗ	Група дисциплін	Кількість дисциплін	Кількість годин	Кількість кредитів ECTS
Варшавський університет (Uniwersytet Warszawski, UW)	педагогічні	6	210	21
Зеленогурський університет (Uniwersytet Zielonogórski, UZ)		6	255	23
Вроцлавський університет (Uniwersytet Wrocławski, UWr)		4	235	25
Академія спеціальної педагогіки ім. М. Гжегожевської (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)		10	360	32
Варшавський університет (Uniwersytet Warszawski, UW)	психологічні	2	120	12
Зеленогурський університет (Uniwersytet Zielonogórski, UZ)		2	60	6
Вроцлавський університет (Uniwersytet Wrocławski, UWr)		2	90	10

Академія спеціальної педагогіки ім. М. Гжегожевської (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)		4	195	19
Варшавський університет (Uniwersytet Warszawski, UW)	філософія	1	30	3
Зеленогурський університет (Uniwersytet Zielonogórski, UZ)		2	60	6
Вроцлавський університет (Uniwersytet Wrocławski, UWr)		1	45	4
Академія спеціальної педагогіки ім. М. Гжегожевської (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)		2	45	4
Варшавський університет (Uniwersytet Warszawski, UW)	соціологія	1	60	6
Зеленогурський університет (Uniwersytet Zielonogórski, UZ)		1	30	3
Вроцлавський університет (Uniwersytet		2	60	8

Wrocławski, UWr)				
Академія спеціальної педагогіки ім. М. Гжегожевської (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)		1	60	5

Отже, у ВНЗ, навчальний план якого аналізуємо, як позитивне відмічаємо значну кількість дисциплін педагогічного спрямування і годин (360 год. – 32 кредити ECTS), що передбачені навчальним планом. Крім того, студентам у ВНЗ Польщі надається можливість вивчати предмет «Освітні проблеми суспільства знання», що концентрує увагу на суспільстві знання, яке виникло у зв'язку з процесами інтернаціоналізації і глобалізації у світі; а також «Вступ до педевтології» (навчальна дисципліна, яка розв'язує проблему підготовки й професійного розвитку педагогічних працівників), досвід викладання якої у ВНЗ Польщі потрібно вивчати й запозичувати для впровадження в навчальний процес вищої школи України.

Вивчаючи предмет «Співпраця школи з батьками», студенти Академії спеціальної педагогіки ім. М. Гжегожевської вчаться ефективній взаємодії з батьками для ефективного розв'язання проблем дітей. Ми звертаємо увагу на цей предмет у зв'язку з тим, що молоді вчителі початкових класів України скаржаться на те, що найважча ділянка роботи в школі – це робота з батьками, тому наголошуємо на важливості викладання цієї дисципліни.

У Вроцлавському університеті майбутні вчителі вивчають чотири педагогічні дисципліни («Загальна педагогіка» – 60 год. (6 кредитів ECTS), «Спеціальна педагогіка» – 45 год. (5 кредитів ECTS), «Початкова педагогіка» – 45 год. (7 кредитів ECTS), «Дошкільна педагогіка» – 45 год. (7 кредитів ECTS). Загальна кількість годин – 235 (25 кредитів ECTS).

У результаті вивчення загальної педагогіки студент набуває знання з педагогіки в системі наук з основами методологічних досліджень, з урахуванням специфіки спеціальності, оволодіває

вміннями використання теоретичних знань з галузі педагогіки, вміннями проводити педагогічні дослідження з діагностичним характером, набуває суспільних компетенцій (розуміє потребу неперервного навчання та професійного вдосконалення, особистісного розвитку). Спеціальна педагогіка сприяє формуванню основних теорій виховання й навчання у зв'язку зі спеціальністю. Майбутній учитель навчається використовувати теоретичні знання з галузі педагогіки у своїй майбутній діяльності. Основні знання з початкової педагогіки зумовлені спеціальністю: майбутні вчителі вчать аналізувати стратегії практичних дій в обраних контекстах освітньої діяльності, самостійно здобувати й використовувати знання, розвивати професійні вміння, користуючись різними джерелами і сучасними технологіями; вчать працювати в групі, розвивати критичне мислення. Узагальнюючи, можна зазначити, що педагогічні дисципліни, які студенти вивчають у Вроцлавському університеті, сприяють формуванню моральних принципів, розвитку критичного мислення. Студенти розуміють необхідність неперервної освіти, оволодівають груповими формами роботи.

Навчальним планом Зеленогурського університету передбачено такі дисципліни з педагогіки: «Вступ до педевтології» – 60 год. (6 кредитів ECTS), «Вступ до педагогіки» – 45 год. (5 кредитів ECTS), «Логопедія» – 30 год. (1 кредит ECTS), «Початкова педагогіка» – 45 год. (4 кредити ECTS), «Дошкільна педагогіка» – 45 год. (4 кредити ECTS), «Педагогічні концепції» – 30 год. (3 кредити ECTS), на які навчальним планом передбачено 255 год. (23 кредити ECTS). Вивчаючи зазначені дисципліни, майбутні вчителі оволодівають цілями, змістом методами і формами дидактико-виховної роботи в початкових класах і дитячих садках, навчаються креативному мисленню (вільне висловлювання, формування своєї думки, погляду); організації співпраці й самоосвіти впродовж життя.

Слід зазначити як позитивне введення до навчального плану предмета «Вступ до педевтології» та рекомендації при вивченні певних тем предметів відповідних активних та інтерактивних методів верифікації (дискусія, мультимедійна презентація, портфоліо, мозковий штурм, методи самостійного добування знань, проекти, робота з книгою)».

Студенти Варшавського університету опановують шість педагогічних дисциплін («Спеціальна педагогіка» – 30 год. (3 кредити ECTS), «Вступ до педагогіки» 30/30 год. (6 кредитів ECTS), «Дошкільна педагогіка» – 30 год. (3 кредити ECTS), «Початкова педагогіка» – 30 год. (3 кредити ECTS), «Співпраця з батьками» – 30 год. (3 кредити ECTS), «Логопедія» – 30 год. (3 кредити ECTS), на які навчальним планом відведено 210 год. (21 кредит ECTS).

Аналіз навчальних планів свідчить, що дисципліни «Дошкільна педагогіка» та «Початкова педагогіка» викладаються в усіх університетах, що аналізуються; «Співпраця з батьками» – у двох (Варшавський університет і Академія спеціальної педагогіки); «Вступ до педевтології» – у Зеленогурському університеті й Академії спеціальної педагогіки; «Логопедія» – у Варшавському і Зеленогурському університетах; «Спеціальна педагогіка» – у Вроцлавському і Варшавському університетах; предмети: «Загальна педагогіка», «Вступ в академічну освіту», «Напрями сучасної педагогіки», «Освітні проблеми суспільного знання», «Підготовка дитини до школи» передбачені лише навчальним планом Академії спеціальної педагогіки. Але слід зазначити, що зміст педагогічних дисциплін спрямований на набуття спеціальності «Початкова освіта».

На нашу думку, важливим є те, що в окремих ВНЗ студентам читають курс «Вступ до педевтології» (Академія спеціальної підготовки, Зеленогурський університет), на вивчення якого навчальним планом передбачено 60 год. – 6 кредитів ECTS. Ми акцентуємо увагу на педевтології у підготовці і професійному розвитку педагогічних працівників і вважаємо, що її потрібно ввести до навчальних планів вищих педагогічних навчальних закладів України, детально вивчивши особливості викладання цієї дисципліни у ВНЗ Польщі. Звертаємо увагу також й на сучасну дисципліну «Освітні проблеми суспільства знання».

3.1. Аналіз навчальних планів і програм вищих педагогічних навчальних закладів Польщі напряму «Педагогіка»

Що стосується психологічних дисциплін, які належать до циклу наукових галузей знань, то зазначимо, що у Варшавському

університеті викладається дві психологічні дисципліни, на вивчення яких навчальним планом передбачено 120 год. – 12 кредитів ECTS; у Зеленогурському також дві дисципліни, але на їх вивчення виділено 60 год. – 6 кредитів ECTS; у Вроцлавському – 90 год. – 10 кредитів ECTS на опанування двома навчальними предметами, в Академії спеціальної педагогіки на вивчення п'яти психологічних дисциплін виділено 195 год. – 19 кредитів ECTS. Отже, найбільше предметів і навчальних годин на вивчення психологічних предметів передбачено навчальним планом Академії спеціальної педагогіки, що наведено в табл. 4.2. Слід, зазначити, що в кожному з досліджуваних навчальних закладів вивчаються такі дисципліни: «Загальна психологія» або «Вступ до психології» та «Психологія розвитку людини»; навчальним же планом Академії спеціальної педагогіки крім зазначених, передбачені «Соціальна та освітня психологія», «Моніторинг розвитку дитини» та «Стратегії сприяння розвитку», на вивчення яких відводиться 120 год. – 11 кредитів ECTS.

Вивчаючи зазначені предмети психологічного спрямування, студенти оволодівають психологічними концепціями, які слугують теоретичними основами педагогічної діяльності; уміннями самостійно здобувати знання, розвивати професійні вміння, користуючись різними джерелами й сучасними технологіями; майбутні вчителі оволодівають суспільними компетенціями (неперервне навчання, професійне вдосконалення особистий розвиток), вчаться проводити методологічні дослідження.

На основі проведеного аналізу зазначаємо, що у польських програмах підготовки вчителів початкових класів значна увага надається психолого-педагогічним знанням. Ці дисципліни розглядаються як базові для педагогічної професійної підготовки сучасного вчителя.

Дані таблиці 4.2 свідчать, що на вивчення філософії навчальним планом передбачено: у Варшавському і Вроцлавському університетах по одному предмету, у Зеленогурському університеті та Академії спеціальної педагогіки – по два предмети; на викладання кожного предмета відводиться в основному по 30–45 год. При вивченні філософії студенти опановують філософськими, психологічними, суспільними концепціями, що є теоретичною основою для розуміння основних понять з метою аналізу форм і мотивів освітньої діяльності;

вміннями організації і проведення педагогічних досліджень, формулювання пропозицій, презентації результатів і визначення напрямів подальших досліджень; уміннями у сфері міжособової комунікації (розв'язання конфліктів, створення сприятливих умов комунікації у шкільному класі). Майбутні вчителі оволодівають суспільними концепціями (неперервна освіта, професійне вдосконалення, особистий розвиток). Програми з філософії окремих університетів (наприклад, Зеленогурського) визначають методи верифікації: мультимедійна презентація, дискусія, поточний контроль на заняттях.

До циклу наукових галузей знань відноситься дисципліна «Соціологія». Згідно з даними, наведеними у таблиці 4.2, у Варшавському університеті викладається предмет «Соціологія виховання», на вивчення якого передбачено 60 год. – 6 кредитів ECTS; у Вроцлавському – 2 предмети: «Соціологія» і «Соціологія освіти», на які виділено по 30 год.; в Академії спеціальної педагогіки вивчається «Соціологія освіти», на вивчення якого передбачено 60 год. – 5 кредитів ECTS; у Зеленогурському університеті навчальним планом в основному (обов'язковому) модулі для викладання дисципліни «Вступ до соціології» визначено 30 год. – 3 кредити ECTS, але слід зауважити, що розширеним модулем передбачено такі дисципліни: «Соціологія освіти», «Соціологія культури», «Сучасні проблеми соціології родини» – по 30 год. – 3 кредити ECTS кожний.

В описах предметів програм навчання за напрямом «Педагогіка» спеціальності «Дошкільна і початкова освіта» зазначено, що студент по закінченню вивчення дисципліни має знати про суспільні зв'язки, способи комунікації в групі та типи їх реалізації, суспільні структури та їх взаємні співвідношення, формування елементів та їх роль у функціюванні різних форм громадського життя; майбутній учитель вчиться використовувати набуте теоретичне знання в галузі педагогіки, послуговуватися принципами й етичними нормами з метою аналізу освітніх, культурних, виховних, благодійних ситуацій у їх суспільних і об'єктивних площинах; має знати про виховання й навчання в їх філософських, суспільних, культурних, психологічних і біологічних сторонах з урахуванням специфіки спеціальності.

Отже, як свідчать дані таблиці 4.1, які ми вивели в результаті аналізу навчальних планів ВНЗ Польщі за напрямом «Педагогіка»

спеціальності «Дошкільна і початкова освіта», кількість навчальних дисциплін та обсяг годин циклу «Наукові галузі знань» не однаковий у різних ВНЗ, що аналізуються: найбільша кількість педагогічних і психологічних дисциплін відмічена в Академії спеціальної педагогіки, найменша – у Вроцлавському (педагогічних дисциплін) та Зеленогурському (психологічних дисциплін) університетах; найменша кількість годин з філософії передбачена навчальним планом у Варшавському, а із соціології – у Зеленогурському університеті.

Поряд з тим зазначаємо наступне:

– програми спеціальності «Дошкільна і початкова освіта» націлені на знання про навчання й виховання в їх філософських, суспільних, психологічних, біологічних напрямках з урахуванням специфіки спеціальності;

– згідно з програмами відбувається набуття суспільних компетенцій (неперервного навчання, професійного вдосконалення, особистого розвитку), які становлять теоретичну основу для розуміння основних понять з метою аналізу освітньої діяльності;

– програми спрямовують на глибоке розуміння значення інформаційних технічних засобів, ЗМІ в житті людини; на формування навичок організації і проведення наукової роботи в студентські роки та впродовж виконання професійних обов'язків на робочому місці вчителя, тобто наголошується на отриманні майбутніми вчителями фундаментальних знань, підготовці до проведення впродовж життя наукової роботи, використання медіатехнологій.

Схарактеризуємо особливості навчальних планів і програм циклу дисциплін «Галузі знань з напрямку підготовки», до якого належать згідно з існуючим у Польщі державним стандартом вищої освіти напрямку «Педагогіка» спеціальності «Дошкільна і початкова освіта» групи предметів: «Історія педагогічної думки», «Теоретичні основи виховання», «Соціальна педагогіка». Дані щодо навчальних планів ВНЗ наведені в табл 3.

**Аналіз навчальних планів і програм циклу дисциплін
«Галузі знань з напрямку підготовки»**

Назва вищого навчального закладу	Назва дисциплін	Кількість дисциплін	Кількість годин	Кількість кредитів ECTS
Варшавський університет (Uniwersytet Warszawski, UW)	Історія виховання	1	60	6
Зеленогурський університет (Uniwersytet Zielonogórski, UZ)		1	45	4
Вроцлавський університет (Uniwersytet Wrocławski, UWr)		1	75	7
Академія спеціальної педагогіки ім. М. Гжегожевської (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)		1	45	5
Варшавський університет (Uniwersytet Warszawski, UW)	Теоретичні основи навчання	2	90	9
Зеленогурський університет (Uniwersytet Zielonogórski, UZ)		4	240	20
Вроцлавський університет (Uniwersytet		2	45	3

Wrocławski, UWr)				
Академія спеціальної педагогіки ім. М. Гжегожевської (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)		7	225	17
Варшавський університет (Uniwersytet Warszawski, UW)		2	60	6
Зеленогурський університет (Uniwersytet Zielonogórski, UZ)		3	90	11
Вроцлавський університет (Uniwersytet Wrocławski, UWr)	Теоретичні основи виховання	5	210	18
Академія спеціальної педагогіки ім. М. Гжегожевської (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)		1	15	1
Варшавський університет (Uniwersytet Warszawski, UW)		1	60	6
Зеленогурський університет (Uniwersytet Zielonogórski, UZ)	Соціальна педагогіка	3	90	9
Вроцлавський університет		2	90	8

(Uniwersytet Wrocławski, UWr)				
Академія спеціальної педагогіки ім. М. Гжегожевської (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)		1	30	3

Аналіз таблиці 3 свідчить, що група предметів «Історія педагогічної думки» представлена в усіх досліджуваних ВНЗ однією дисципліною «Історія виховання», обсяг годин і кредитів коливається від 45 до 75 (від 4 до 7 кредитів ECTS). Мета предмета полягає в аналізі й поясненні процесів формування педагогічної думки на тлі суспільних змін, процесу формування держав і європейських народів, вихованих з урахуванням еволюцій ідеалів і цілей виховання, змісту, форм, методів і принципів роботи, а також ролі вчителя і учня в освітньому процесі. Впродовж вивчення предмета в майбутніх учителів формуються знання про теорії виховання й навчання в їх філософських, суспільних, історичних, психологічних і біологічних напрямках з урахуванням специфіки спеціальності; вміння використовувати теоретичні знання в галузі педагогічних дисциплін з метою аналізу та інтерпретації освітніх, виховних ситуацій у їх суспільних і суб'єктивних напрямках; уміння самостійно здобувати і використовувати знання, розвивати професійні вміння, користуючись різними джерелами та сучасними технологіями; суспільні компетенції (моральні проблеми, вміння працювати в групах, управляти процесами реалізації завдань).

Згідно з даними таблиці 3 група предметів «Теоретичні основи навчання» в різних ВНЗ представлена різною кількістю навчальних дисциплін, на які відведена навчальним планом різна кількість годин. Зокрема, у Варшавському і Вроцлавському університетах на засвоєння зазначеної групи предметів студентами вивчається по два предмети, хоча кількість відведених годин різна (у Варшавському – 90 год. – 9 кредитів ECTS, у Вроцлавському – 45 год. – 3 кредити ECTS); найбільша кількість годин на вивчення чотирьох предметів

передбачена навчальним планом Зеленогурського університету (240 год. – 20 кредитів ECTS); найбільша кількість предметів зазначеної групи вивчається студентами Академії спеціальної педагогіки (7 предметів, 225 год. – 17 кредитів ECTS).

Метою курсів групи дисциплін «Теоретичні основи освіти» є поглиблення професійної компетентності, оволодіння принципами системи інтегрованого навчання, психологічними основами навчання дитини та принципами підтримки її розвитку, а також концепціями: інтегрованої освіти, самовдосконалення, побудови системи цінностей. Слід зазначити, що вивчення мови, математики, дитячої літератури сприяє розвитку інтелекту, логічної думки; емоційної, етичної, естетичної діяльності у молодшому шкільному віці; учитель, використовуючи методи: розвивальні ігри, мультимедійні презентації, мозковий штурм, дискусії, поточний контроль, метод проектів тощо, розвиває інтерес учнів до проблем освіти, навички застосування знань на практиці, що сприяє побудові інтегрованої картини світу у свідомості учня. Крім того, студент набуває вмінь піддавати критиці, порівнювати різні тексти, працювати в команді, усвідомлювати необхідність неперервної освіти впродовж життя.

Аналіз таблиці 4.3 свідчить, що на вивчення дисциплін групи «Теоретичні основи виховання» навчальним планом Вроцлавського університету передбачено найбільшу кількість дисциплін («Теорія виховання», «Вступ до педагогічної терапії», «Біомедичні основи розвитку й виховання», «Аксіологічні проблеми виховання», «Міжособова комунікація» – п'ять дисциплін) і, відповідно – 210 год. – 18 кредитів ECTS; Академії спеціальної педагогіки – найменша кількість дисциплін – одна («Біомедичні основи розвитку і виховання») – 15 год. – 1 кредит ECTS; у Зеленогурському університеті – три дисципліни: «Біомедичні основи розвитку й виховання» – 30 год. – 4 кредити ECTS, «Теоретичні основи виховання» – 30 год. – 4 кредити ECTS, «Сучасні теорії виховання» – 30 год. – 3 кредити ECTS; у Варшавському університеті – дві дисципліни: «Теоретичні основи виховання» – 30 год. – 3 кредити ECTS, «Біомедичні основи розвитку й виховання» – 30 год. – 3 кредити ECTS.

Метою групи дисциплін «Теоретичні основи виховання» у ВНЗ Польщі є формування у майбутніх учителів виховних концепцій як

теоретичних основ виховання. У процесі вивчення дисциплін, спрямованих на виховання учнів початкових класів, студенти оволодівають принципами й методами виховання; вчать організовувати роботу в групі, самостійно здобувати й використовувати знання щодо виховання учнів, піддавати критиці й порівнювати різні тексти; оволодівають проблемами виховання в їх філософських, психологічних, історичних і біологічних напрямках з урахуванням специфіки спеціальності; набувають уміння презентації власних задумів; набувають знань суспільних концепцій (потреба в неперервному навчанні впродовж життя, професійному вдосконаленні, особистому розвитку), навичок роботи з батьками та морального виховання, елементарних знань інтердисциплінарної специфіки, а також основ проведення дослідної роботи).

Група предметів «Соціальна педагогіка», як свідчать дані таблиці 4.3 представлена такою кількістю дисциплін: у Вроцлавському університеті – двома («Соціальна педагогіка» – 60 год. – 6 кредитів ECTS та «Основи соціальних досліджень» 30 год. – 2 кредити ECTS), на викладання яких передбачено 90 год. – 8 ECTS; у Зеленогурському – трьома («Соціальна педагогіка» – 45 год. – 5 кредитів ECTS, «Сексуальна педагогіка» – 30 год. – 3 кредити ECTS, «Суспільна педагогіка» – 15 год. – 1 кредит ECTS), на які виділено 90 год. – 9 кредитів ECTS; у Варшавському лише «Соціальна педагогіка» – 60 год. – 6 кредитів ECTS; в Академії спеціальної педагогіки також лише «Соціальна педагогіка», але на її вивчення відведено годин удвічі менше.

Програми предметів групи «Соціальна педагогіка» пропонують студентам оволодівати основними знаннями щодо розвитку людини в біологічному, психологічному, суспільному і культурному аспектах, адекватних специфіці спеціальності, також основними теоріями виховання і навчання, основними теоріями в галузі мистецтва, культури й медіа з метою аналізу мотивів, діагностування й прогнозування ситуацій, наявних у виховних середовищах; аналізу стратегій практичних дій відносно різних контекстів педагогічної діяльності, а також проектування професійних дій у громадській роботі. Вивчаючи предмети групи «Соціальна педагогіка», студенти вчать пояснювати сфери виховних впливів середовища, соціальних і культурних інституцій щодо підтримки розвитку дітей, молоді й

дорослих, аналізувати явища, що впливають на громадське життя: безробіття, бідність, заробітна міграція тощо; інтерпретувати суспільні явища, презентації власних задумів; оволодівають суспільними компетенціями (потреба в навчанні упродовж усього життя, формування морально-етичних якостей, зв'язаних із роботою); готуються до активної участі в суспільстві, реалізуючи освітні, культурні, благодійні дії.

Крім визначених у ВНЗ ДОСТАми циклів навчальних дисциплін, навчальні плани й програми яких аналізуються, обов'язковими для вивчення є й інші цикли дисциплін.

Проаналізуємо навчальний план циклу дисциплін «Предметна дидактика й методика викладання». Дані аналізу наведені у табл. 4.

Таблиця 4

**Аналіз навчальних планів циклу дисциплін
«Предметна дидактика й методика викладання»**

Назва вищого навчального закладу	Назва дисциплін	Кількість дисциплін	Кількість годин	Кількість ECTS
Варшавський університет (Uniwersytet Warszawski, UW)	Дидактика	7	270	27
Зеленогурський університет (Uniwersytet Zielonogórski, UZ)		5	195	14
Вроцлавський університет (Uniwersytet Wrocławski, UWr)		1	45	5
Академія спеціальної педагогіки ім. М. Гжегожевської (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)		3	60	4
Варшавський університет (Uniwersytet Warszawski, UW)	Методики викладання	14	390	38

Зеленогурський університет (Uniwersytet Zielonogórski, UZ)		12	510	38
Вроцлавський університет (Uniwersytet Wrocławski, UWr)		14	530	46
Академія спеціальної педагогіки ім. М. Гжегожевської (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)		13	345	32

Як свідчать дані табл. 4, дидактика викладається в усіх ВНЗ, що аналізуються, однак кількість дисциплін зазначеної групи і годин на їх вивчення, передбачена навчальними планами, різна. Зокрема, у Варшавському університеті студенти вивчають сім дисциплін дидактичного спрямування («Музична освіта», «Художня освіта», «Театральна освіта», «Педагогічна терапія», «Природна освіта» – 30 год. – по 3 кредити ECTS, «Мовна освіта» та «Математична освіта» – по 60 год. – по 6 кредитів ECTS), на оволодіння якими відводиться 270 год. – 27 кредитів ECTS; у Зеленогурському університеті – п'ять дисциплін («Артистична освіта дітей» – 30 год. – 1 кредит ECTS, «Музична освіта» 60 год. – 4 кредити ECTS, «Художньо-технічна освіта» – 60 год. – 4 кредити ECTS, «Інтеграційна освіта дітей інвалідів» – 30 год. – 3 кредити ECTS, «Екологічна освіта» – 15 год. – 2 кредити ECTS), на вивчення яких відводиться 195 год. – 14 кредитів ECTS; у Вроцлавському університеті – одна дисципліна – «Загальна дидактика» – 45 год. – 5 кредитів ECTS; в Академії спеціальної педагогіки – 3 дисципліни («Дидактика» – 15 год. – 1 кредит ECTS, «Інклюзивна освіта» – 15 год. – 1 кредит ECTS, «Клінічна психологія дитини» – 30 год. – 2 кредити ECTS) – всього 60 год. – 4 кредити ECTS. Як бачимо, кількість передбачених дисциплін з дидактики і відведених на їх вивчення годин в різних ВНЗ неоднакова, найбільша їх кількість у Варшавському, найменша – у Вроцлавському університеті.

Характеризуючи опис програм загальної дидактики, зазначаємо, що по закінченню вивчення дисципліни студент має знати термінологію, застосовувану в педагогіці, педагогічних субдисциплінах, розуміти її генезис, уміти її використовувати; мати не лише знання з педагогіки, а й з інтердисциплінарної специфіки; методологічні основи досліджень; володіти теоріями навчання, самоосвіти, виховання відповідно до спеціальності, а також прикладами їх верифікації у процесі освітньої практики. Майбутній учитель повинен уміти використовувати теоретичні знання у практичній діяльності на робочому місці; володіти суспільними компетенціями (потреба у неперервному навчанні, професійному вдосконаленні, особистому розвитку, вміння критично ставитися до теорії навчання й виховання).

Ми зазначаємо, що у ВНЗ Польщі з розумінням і увагою ставляться до групи дисциплін з методики викладання. Про це свідчать дані, наведені в табл. 4.4: значна кількість навчальних дисциплін представлена навчальним планом Вроцлавського університету («Методика інтегрованого навчання» – 60 год. – 5 кредитів ECTS, «Методика дошкільної освіти» – 60 год. – 5 кредитів ECTS, «Освіта середовища з методикою» – 45 год. – 3 кредити ECTS, «Музична освіта з методикою» – 45 год. – 4 кредити ECTS, «Художньо-технічна освіта з методикою» – 45 год. – 4 кредити ECTS, «Освіта полонізму з методикою» – 45 год. – 6 кредитів ECTS, «Математична освіта з методикою» – 45 год. – 6 кредитів ECTS, «Оздоровча освіта з методикою» – 45 год. – 2 кредити ECTS, «Методика фізкультури» – 30 год. – 2 кредити ECTS, «Методика роботи з групою» – 30 год. – 2 кредити ECTS, «Методика роботи терапевта» – 30 год. – 2 кредити ECTS, «Художні майстерні» – 15 год. – 2 кредити ECTS, «Драма в інтегрованому навчанні» – 20 год. – 2 кредити ECTS, «Педагогіка гри» – 15 год. – 1 кредит ECTS) – на 14 предметів виділено 530 год. – 46 кредитів ECTS. Така ж кількість дисциплін з методик викладання вивчається і у Варшавському університеті, але на їх вивчення відводиться значно менша кількість годин (390 год. – 38 кредитів ECTS). Зокрема, в цьому ВНЗ вивчаються наступні предмети методичного спрямування: «Майстерня опікунсько-виховних проблем» – 30 год. – 3 кредити ECTS, «Активізуючі методи в дошкільному закладі і школі» – 30 год.

– 3 кредити ECTS, «Метод проекту в дошкільному закладі і школі» – 30 год. – 3 кредити ECTS, «Проектування роботи в дошкільному закладі» – 15 год. – 1 кредит ECTS, «Проектування роботи в школі» – 15 год. – 1 кредит ECTS, «Польська мова для вчителів» – 30 год. – 3 кредити ECTS, «Математика для вчителів» – 30 год. – 3 кредити ECTS, «Музика для вчителя» – 30 год. – 3 кредити ECTS, «Наука і технологія для вчителя» – 30 год. – 3 кредити ECTS, «Образотворче мистецтво для вчителя» – 30 год. – 3 кредити ECTS, «Основи діагнозу і контролю в педагогічній роботі» – 30 год. – 3 кредити ECTS, «Оцінювання в школі» – 30 год. – 3 кредити ECTS, «Вчитель у дошкільному закладі» – 30 год. – 3 кредити ECTS, «Вчитель у школі» – 30 год. – 3 кредити ECTS.

В Академії спеціальної педагогіки навчальним планом відведено тринадцять предметів на вивчення фахових методик: «Методика фізичного виховання» – 15 год. – 1 кредит ECTS, «Методологія математичної освіти» – 30 год. – 3 кредити ECTS, «Методологія полоністичної освіти» – 30 год. – 3 кредити ECTS, «Методологія інтегрованої освіти» – 30 год. – 4 кредити ECTS, «Методологія розвитку творчості дитини» – 30 год. – 2 кредити ECTS, «Методологія музичної освіти» – 30 год. – 3 кредити ECTS, «Методологія художньої освіти» – 30 год. – 3 кредити ECTS, «Методологія технічної та комп'ютерної освіти» – 30 год. – 3 кредити ECTS, «Методологія екологічної освіти» – 30 год. – 3 кредити ECTS, «Методологія гри в освіті дітей» – 30 год. – 2 кредити ECTS, «Програми, підручники, навчальні пакети дошкільної освіти» – 15 год. – 1 кредит ECTS, «Методологія виховання та розвитку соціальних навичок дітей» – 30 год. – 3 кредити ECTS, «Емісія голосу» – 15 год. – 1 кредит ECTS. Для викладання зазначених дисциплін виділено 345 год. – 32 кредити ECTS. Як видно з даних таблиці 4.4, найбільше годин на викладання фахових методик передбачено навчальним планом Вроцлавського університету, найменше – Академії спеціальної педагогіки.

Аналізуючи програми дисциплін методичного спрямування, зазначаємо наступне: метою предметів є ознайомлення студентів із цілями, змістом, принципами, сучасними методами їх дидактичної роботи у сфері освіти дитини у дошкільному віці; програми передбачають проектування траєкторії особистого професійного

розвитку з урахуванням специфіки спеціальності. По закінченню вивчення зазначених дисциплін майбутній учитель має здійснити узагальнення суспільних явищ; здійснити аналіз стратегії практичних дій в обраних контекстах освітньої діяльності; оцінити придатність обраних методів для визначених освітніх дій; оволодіти суспільними компетенціями (потреба навчання впродовж життя, професійного вдосконалення, особистого розвитку, самооцінки власних компетенцій, у відповідальному ставленні до професійної роботи, у критичній оцінці педпрактики).

Як видно із зазначеного, у ВНЗ Польщі значна увага приділяється викладанню фахових методик, а також фізичному вихованню та іноземній мові. Якщо додатковою спеціальністю є іноземна мова в напрямі «Педагогіка», то випускник ВНЗ повинен мати знання з мови на рівні не менше, ніж С1 Європейської системи рівнів володіння іноземною мовою Ради Європи, щоб мати кваліфікацію викладача цієї мови в дошкільному навчальному закладі чи в початкових класах загальноосвітньої школи [32, с. 422].

Вважаємо за необхідне розглянути рівень використання ІКТ у навчальному процесі ВНЗ, що аналізуються. З цією метою проаналізуємо навчальні плани і програми напряму «Педагогіка» спеціальності «Дошкільна і початкова освіта», що наведено у табл. 5.

Таблиця 5

Аналіз навчальних планів циклу дисциплін «ІКТ»

Назва вищого навчального закладу	Назва дисциплін	Кількість дисциплін	Кількість годин	Кількість ECTS
Варшавський університет (Uniwersytet Warszawski, UW)	Нові інформаційні технології	1	30	2
Зеленогурський університет (Uniwersytet Zielonogórski, UZ)		3	105	9
Вроцлавський університет (Uniwersytet Wrocławski, UWŕ)		2	60	6

Академія спеціальної педагогіки ім. М. Гжегожевської (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)		14	500	41
---	--	----	-----	----

Аналіз табл. 5 свідчить, що найбільша кількість дисциплін групи «ІКТ», представлена навчальним планом Академії спеціальної педагогіки, яким передбачено 14 навчальних предметів, на які відведено 500 год. – 41 кредит ECTS («Етика медіа» – 45 год. – 4 кредити ECTS, «Медіа у підвищенні кваліфікації вчителів» – 15 год. – 2 кредити ECTS, «Інформаційні технології» – 60 год. – 2 кредити ECTS, «Правові аспекти ЗМІ» – 45 год. – 4 кредити ECTS, «Педагогіка медіа» – 45 год. – 4 кредити ECTS, «ЗМІ» – 30 год. – 3 кредити ECTS, «Застосування комп'ютерів в освіті» – 45 год. – 5 кредитів ECTS, «Нова медіа» – 45 год. – 4 кредити ECTS, «Онлайн-база наукових і освітніх знань» – 30 год. – 2 кредити ECTS, «Методологія використання медіа в освіті» – 45 год. – 3 кредити ECTS, «Мережі Інтернет в освіті» – 45 год. – 4 кредити ECTS, «Науково-освітній Podkacast та Viriecast» – 30 год. – 3 кредити ECTS, «Розробка мультимедійних додатків» – 30 год. – 3 кредити ECTS, «Комп'ютерна графіка» – 30 год. – 3 кредити ECTS); найменша – Варшавського університету – одна дисципліна («Інформаційні технології» – 30 год. – 2 кредити ECTS); навчальним планом Зеленогурського університету передбачено три навчальні дисципліни групи ІКТ («Інформаційні технології» – 30 год. – 3 кредити ECTS, «Медіа в освіті» – 30 год. – 3 кредити ECTS, «Методика комп'ютерних занять» – 45 год. – 3 кредити ECTS), загальною кількістю – 105 год. – 9 кредитів ECTS; Вроцлавського – дві дисципліни («Інформаційні технології» – 30 год. – 3 кредити ECTS, «Медіа в освіті» – 30 год. – 3 кредити ECTS). Отже, найбільша увага навчальним дисциплінам групи ІКТ надається в Академії спеціальної педагогіки, найменша – у Варшавському університеті.

Аналіз освітніх комп'ютерних і мультимедійних програм уможлиблює виділити наступне.

Мета: підготовка до самостійної оцінки, вибору і реалізації освітніх медіа, що застосовуються і в процесі навчання, і в процесі комунікації; формування вміння свідомо і чітко застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в роботі педагога. Формування вміння критичної оцінки шкідливого впливу медіа.

Теми:

1) Медіа в освіті – основні поняття; ІКТ як інтегруючий чинник сучасних можливостей мультимедійних технологій; характерні ознаки нових медіа (інтерактивність, мультимедійність, гіпертекстовість, комунікативність); оцінка й конструювання освітніх медіа.

2) Операційна система – практичні вправи; дотримання авторських прав, чужої власності (приватні дані, коди).

3) Форматування документів: заголовки, поділ тексту на колонки, форматування таблиць, графічних об'єктів, використання словників, синонімів; стилі, автоматичний список змісту, форматування діаграм, створення електронних текстів і анкет.

4) Мультимедіа: графіка, звук, відео; цифрова фотографія, сканування, створення мультимедійної презентації, запис відео.

5) Інтернет: FTP; WWW; CMS; редактори html; додатки у хмарі.

Ефекти навчання. В результаті вивчення циклу предметів «ІКТ» студент має знати процеси, техніку комунікацій із застосуванням ІКТ; вміти користуватися сучасними технологіями ІКТ, знаходити інформацію про визначену тематику і форму переказу (текст, графіка, фільм); майбутній учитель сортує, архівує і візуалізує інформацію у формі мультимедійної презентації, інтернет-сайту, діаграми, фотографії, малюнка, фільму або аудіозапису, користується знаряддями комунікації online, а також додатки у вигляді хмари (згідно з існуючими концепціями, описаними в п. 1.5), застосовує власні фотографії, аудіозаписи і відео.

Методи верифікації ефектів навчання: теоретичне знання, що здобувається під час занять, а також самостійної роботи з книжкою, курсом online (насамперед K_W08) перевірятиметься застосуванням тестів. Практичні вміння, наприклад, редагування тексту, калькуляційного аркуша тощо верифікуватимуться на підставі оцінки якості робіт. Верифікація суспільних компетенцій відбувається на підставі аналізу проектів (мультимедійні презентації, а також сайти),

що реалізуються самостійно. Умовою отримання позитивної оцінки є мінімум 60 % зарахуваних лабораторних робіт, колоквиумів, завдань і робіт. Підсумкова оцінка є середньою арифметичною величиною всіх оцінок.

Що стосується дисциплін методик викладання інформатики, ІКТ, то в їх змісті зазначено питання: джерела авторитету вчителя; мотивація студентів навчатися; активізація методів навчання на уроках інформатики та ІКТ; розвиток дивергентного мислення, інтеграція змісту дисциплін інформаційного спрямування з іншими шкільними предметами; роль мультимедіа в навчально-виховному процесі, індивідуалізація процесу навчання, що реалізується із застосуванням мультимедіа; методична інструкція освітнього медіа; еволюція застосування освітніх медіа; аналіз освітніх комп'ютерних програм; аналіз сайтів, призначених для дітей, учителів; мультимедійні презентації в роботі вчителя, звук і відео у мультимедійних презентаціях. Методи верифікації отриманих ефектів навчання.

Як видно із зазначеного, у ВНЗ, що аналізуються, дається детальна програма освітніх комп'ютерних програм та програм медіа з виділенням таких компонентів як: мета; тематична сфера; форматування документів; мультимедіа; Інтернет; ефекти навчання; методи верифікації ефектів навчання.

Аналізуючи програми, слід виділити групу дисциплін, що сприяють формуванню вчителя-дослідника. Зокрема, у Вроцлавському університеті вивчаються такі предмети: «Теоретичні основи соціальних досліджень» – 30 год. – 2 кредити ECTS, «Педагогічна діагностика» – 30 год. – 3 кредити ECTS, «Техніка наукової роботи» – 15 год. – 2 кредити ECTS, «Охорона інтелектуальної власності» – 15 год. – 1 кредит ECTS, «Основи консультування» – 15 год. – 4 кредити ECTS, «Управління освітніми проектами» – 30 год. – 2 кредити ECTS (всього передбачено навчальним планом на вивчення шести предметів дисциплін дослідного спрямування 135 год. – 14 кредитів ECTS); у Варшавському – три дисципліни: «Наука і технологія для вчителів» – 30 год. – 3 кредити ECTS, «Основи діагнозу і контролю в педагогічній роботі» – 30 год. – 3 кредити ECTS, «Охорона інтелектуальної власності» – 4 год. – 0,5 кредита ECTS на вивчення

яких передбачено 64 год. – 6,5 кредитів ECTS; у Зеленогурському – один предмет – «Методи і техніка педагогічних досліджень», на опанування якого відведено 30 год. – 3 кредити ECTS; в Академії спеціальної педагогіки ім. М. Гжегожевської студентам викладають предмет «Методи педагогічного дослідження» – 30 год. – 2 кредити ECTS. Безумовно, найкраще проблема підготовки вчителів до проведення дослідної роботи поставлена у Вроцлавському і Варшавському університетах. Але слід зазначити, що значна кількість програм пропонує для студентів питання дослідного характеру. Тому майбутні вчителі початкових класів можуть визначити структуру (етапи) дослідного процесу, зробити кількісний аналіз, а також якісний опис отриманих результатів досліджень; сформулювати основні принципи педагогічних досліджень і подбати про реалізацію результатів дослідження. Тому ми зазначаємо, що у вищих педагогічних навчальних закладах Польщі навчально-виховний процес спрямований на підготовку вчителя-дослідника, який добре володіє засобами мультимедійних технологій, що необхідно використовувати в Україні як прогресивний досвід.

Заслуговує на увагу й те, що стандарт підготовки вчителів визначає в середньому 34 % предметів щодо основних наукових галузей знань та галузей знань за напрямом підготовки, що визначені ДОСТАми. Крім цих груп предметів, обов'язковим є оволодіння, безумовно, спеціальними дисциплінами, інформаційними технологіями та їх використанням у навчальному процесі, предметною дидактикою й методикою викладання, дисциплінами дослідного характеру. Інші дисципліни встановлює ВНЗ [32, с. 422]. Зокрема, в навчальних планах ВНЗ крім основного і спеціального модуля, подається розширений модуль – модуль вільного вибору предметів – загальноуніверситетська пропозиція, згідно з яким студент може вибрати предмети. Ефекти навчання в цьому модулі уможливають студентам розширення основних і спеціальних знань з перших двох модулів і сферах, які його зацікавлять. До того ж, у програмах зазначено, що пропозиція може актуалізуватися в кожному академічному році в результаті думки студентів, як зазначено в описі програм. Ми вважаємо, що це, все ж таки, залежить не лише від бажань студентів, а й від викладачів і матеріально-технічної бази ВНЗ. На нашу думку, встановлення ВНЗ предметів за вибором – одна

з прогресивних ідей, яку необхідно запозичити для впровадження у вищі педагогічні навчальні заклади України.

Що стосується практичної підготовки майбутніх учителів у ВНЗ Польщі, то відмічаємо, що вона починається з першого курсу в якості асистентської практики, на інших курсах – це практика педагогічна і вчительська. Цей вид практичної підготовки у ВНЗ, що аналізуються, розподіляється таким чином: у Вроцлавському університеті педагогічна практика реалізується в обсязі 180 год. від II семестру до кінця VI семестру: у II семестрі, III, IV й V семестрах – по 15 год., після IV семестру у жовтні місяці студенти проходять двотижневу неперервну практику упродовж 1 тижня в дошкільному закладі і один тиждень у школі (30 год.), у шостому семестрі майбутні вчителі проходять чотиритижневу неперервну практику – 2 тижні в дошкільному закладі і 2 тижні в школі; у Варшавському університеті студенти стаціонарного відділу спеціальності «Дошкільна і початкова освіта» проходять асистентську практику в дошкільному закладі (45 год.) і асистентську практику в школі (45 год.) при реалізації методичного модуля на другому році навчання. При реалізації модуля «спеціальний 3» майбутні вчителі набувають необхідні знання при проходженні вчительської практики в дошкільному закладі (60 год.) і вчительської практики в школі (60 год.), практична підготовка у Варшавському університеті реалізується в обсязі 210 год. під час навчання на другому курсі; у Зеленогурському університеті педагогічна практика проводиться упродовж V (50 год.) і VI (100 год.) семестрів – всього 150 год.; в Академії спеціальної педагогіки ім. М. Гжегожевської асистентська практика проходить в установах ЗМІ (редактори інформаційних та освітніх програм TVP, комерційні теле- і радіостанції, газети, видавництва) – два тижні (40 год.) на першому курсі; на другому курсі асистентсько-педагогічну практику студенти проходять у засобах масової інформації установ освіти упродовж трьох тижнів – 60 год.; на третьому курсі майбутні вчителі здійснюють практичну підготовку в освітніх установах (школах, університетах) упродовж трьох тижнів – 60 год. Всього педагогічна практика триває 160 год.

На основі аналізу навчальних планів зазначених університетів виявлено, що терміни проходження практичної підготовки в університетах Польщі варіюються від 150 год. у Зеленогурському до

210 год. у Варшавському університеті. Ми також відмічаємо, що у Вроцлавському університеті і в Академії спеціальної педагогіки ім. М. Гжегожевської практична підготовка майбутніх учителів відбувається впродовж усього терміну навчання у ВНЗ, що, на нашу думку, допомагає студенту набути необхідні практичні навички для майбутньої професійної діяльності на робочому місці вчителя.

4. Інноваційні підходи до підвищення кваліфікації вчителів початкової школи в системі післядипломної освіти Польщі

Однією з особливостей сучасної системи освіти Польщі є співіснування двох стратегій організації навчання – традиційної та інноваційної. У педагогічному середовищі тривають дискусії про неготовність багатьох учителів упроваджувати інноваційні процеси, що зумовлено певними підставами. Прагнення вчителя забезпечити максимальну відповідність навчально-виховного процесу вимогам освітньої системи, передбаченим новітньою педагогічною технологією, призводить до того, що учень постає як засіб діяльності. За таких умов розвиток учасників педагогічного процесу відбувається переважно як об'єктивно обмежений предметно-професійними вимогами технології чи методики.

Традиційна школа базується на запозиченні ідей, що є надзвичайно складною проблемою, яка зв'язана зі здатністю до сприйняття новітніх ідей і їх поширення в освітній практиці, спроможністю перейти від формального, теоретичного рівня наукових знань на щабель новітніх педагогічних технологій.

Взаємозв'язок педагогічного досвіду та інновацій є не лінійним, а має комплексний, багатогранний характер. Інновація повинна «прорости» у ґрунті досвіду. Низька інноваційна спроможність педагогічних систем зумовлена намаганнями досягнути повноту реального впровадження інновацій переважно шляхом опрацювання докладних описів, переосмислення узагальненого педагогічного досвіду, відвідування навчальних закладів, що впроваджують новітні технології й методики. Однак це неможливо, тут недостатньо навіть відкритого обміну знань між працівниками, оскільки практики знають більше, ніж можна передати словами.

Інноваційні освітні системи – це динамічний рух складної сукупності скоординованих місцевих умов, що мають змінюватися. Виправданою є значущість умов, які забезпечують продуктивність етапу практичного застосування освітніх інновацій, в основу яких покладено новітні ідеї. Успіху досягають, коли реформа спричинена добре усвідомленою місцевою потребою, стає місцевим продуктом розвитку, ініційована широким колом людей і має належне фінансування. Інновації в педагогіці відображають складний і тривалий процес, у якому бере участь низка чинників, що на нього впливають. Провідну роль відіграють члени педагогічного колективу, яким потрібно сприйняти та реалізувати педагогічні нововведення. Саме від їхньої готовності до інноваційної діяльності, ставлення до цих новацій залежать успіх та ефективність інноваційних освітніх проектів [13].

Зміни у сфері освіти Польщі мають різну важливість і масштаб, але не кожна зміна заслуговує на те, щоб бути названою інновацією. Ці зміни посідають особливе місце в реалізації творчої винахідливості, кмітливості вчителів та прихильності до їх розроблення й упровадження.

Інновації в освіті охоплюють кілька сфер і мають різний характер [44]. Розвиток освіти активує потребу в удосконаленні педагогічних інновацій, підставою для яких є модель школи майбутнього як організації розвитку технології навчання. Педагогічні інновації стають тепер нормою ефективного функціонування освітніх інституцій. Сучасні школи переходять від консервативного до інноваційного типу навчання.

Педагогічні інновації – необхідна допомога у професійній діяльності учителів. Вони спрямовані на конкретні потреби учня, становлять форму підтримки його всебічного розвитку [88, с. 18]. Як слушно зауважує Б. Чередреца (B. Czereddecka), сучасний учитель повинен навчатися інноваційності, ефективно використовувати здобуті знання в роботі [40].

Згідно з трактуванням В. Оконя (W. Okoń), інновації визначають структуру педагогічної системи, її частини або деякі важливі складники для досягнення покращень у навчанні. Ці складники охоплюють, зокрема, вчителів початкових класів, вихователів, учнів, працівників інших виховних закладів, а також програми, підручники,

обладнання шкіл, засоби масової інформації, виховне середовище загалом [87].

Р. Шульц (R. Schulz) характеризує інновації, поєднуючи різні визначення:

– інновація – кожна думка або кожна річ, що є новими, якісно відрізняється від наявних форм;

– інновація – творча селекція, організація, а також утилізація людських і матеріальних запасів у новий і своєрідний спосіб, найвищий рівень досягнення окреслених цілей;

– інновація – свідомо зміна, оригінальна, своєрідна, що дає підстави говорити про дієвість у досягненні цілей системи;

– педагогічна інновація – цілісний процес, покликаний створити нову форму освітньої практики через її експериментальну верифікацію в лабораторних умовах;

– педагогічна інновація – свідомо спроба поліпшення наявних практик з огляду на певні бажані цілі.

У наукових джерелах виокремлено три різновиди педагогічних інновацій, які застосовуються у роботі вчителів:

– інновації, перевірені в інших школах, спроектовані через інших учителів (дифузія й асиміляція інновації через систему певної школи), цей спосіб вважають найлегшим у використанні;

– педагогічні відкриття, що пристосовують до шкільної практики; це складний спосіб, хоча й вигідний для розвитку педагогічної теорії і практики;

– самостійне впровадження інновацій учителем із застосуванням свого професійного досвіду; є цінним способом, оскільки розвиває творчі можливості вчителів, але балансує між двома полюсами: оригінальних відкриттів, які збагачують теорію й педагогічну практику, а також суб'єктивно нових відкриттів (нових для конкретного вчителя), що об'єктивно становлять повтор того, що вже раніше застосовувалося в освітній системі в інших школах [101, с. 16].

Поняття «інновація» потребує ширшого інтерпретаційного контексту, що описує динаміку сучасної освітньої системи. Інновації в освіті потрібно сприймати крізь призму процесів ідентифікації й розв'язування проблем, адаптованих на різних рівнях шкільного навчання. Основою інновації є педагогічна творчість учителів, що

полягає в збагаченні педагогічного досвіду новими цінностями. Педагогічна творчість є також виявом професійної й особистої самореалізації вчителів [101; 105].

Д. Русаковска (D. Rusakowska) диференціює зовнішні інновації (мають різний дистанційний характер і сферу, найчастіше ініційовані через освіту), а також внутрішні (удосконалення, що стосується повторювання дій, поліпшення дієвості й ефективності, модернізація, новаторство (своєрідний вид найбільш складної інноваційної діяльності вчителя, заснованої на його ініціативі та творчості)) [98].

М. Кажімеровіч (M. Kazimierowicz) зазначає, що педагогічною інновацією є новаторські програмові рішення, організаційна, методична робота школи, що має на меті вдосконалення, яке за ступенем вияву може охоплювати всі або вибрані навчальні предмети, цілу школу, відділ чи групу. Основною метою педагогічних інновацій, реалізованих у школі є удосконалення роботи вчителя. Новаторські рішення вчитель утілює в різноманітних формах, а саме:

- удосконалення (раціоналізація) – найпростіша форма інновації; що стосується збільшення підготовленості, дієвості й ефективності у сфері організації роботи, методів і техніки педагогічної дії;

- модернізація, що передбачає різні форми, основна серед яких – модернізація матеріально-організаційної педагогічної сфери;

- новаторство – вид найбільш складної інноваційної діяльності вчителя, що стосується його ініціативи і творчості; полягає в самостійному розробленні вчителем проекту змін і його реалізації [61].

Як зауважує Я. Савіньскі (J. Sawiński), освітні інновації можуть мати різну мету й сферу, стосуватися всього шкільного життя учня [100]. Ж. Петрашіньскі (Z. Pietrasiński) називає три типи роботи вчителя, до яких вдається педагог перед застосуванням інновації:

- 1) консервативний (негативний) тип, для якого характерне неохоче ставлення до інновації, підозрілий скептицизм щодо змін і бажання діяти в напрямі важких починань, зв'язаних з інноваціями; основним джерелом такої позиції є страх перед вивченням нових, невідомих і важких речей;

2) позитивне ставлення до змін і бажання перейняти розроблені інновації;

3) самостійний пошук або ініціація нових, оригінальних рішень, створення незастосовуваних проєктів [93].

М. Камінська-Юцкевіч (M. Kamińska-Juckiewicz) вважає, що робота вчителя щодо використання інновацій буває позитивною, негативною й нейтральною. Позитивні або негативні позиції можуть мати стереотипи, стійкі до зміни, що мають безпосередній зв'язок зі збереженням учителем чіткої ситуації під час навчання [60].

Нині в Польщі існує низка форм інноваційних підходів до професійного вдосконалення вчителів. Деякі з них легкодоступні й безкоштовні, наприклад, участь у відкритих заняттях, вивчення педагогічної, психологічної, інноваційної літератури, перегляд публікацій колег на інтернет-форумі, ознайомлення зі статутом закладу, а також постійний контакт із психологом і логопедом, обмін інформацією й досвідом з іншими працівниками школи, участь у педагогічних радах. Інші натомість вимагають часових і фінансових затрат. Обидві форми однаковою мірою, незалежно від їхньої доступності й вартості, – важливі.

Особлива увага в системі педагогічної освіти вчителів зосереджена на самоосвіті впродовж виконання професійних обов'язків [15]. Останнім часом науковці акцентують увагу на застосуванні інтерактивних технологій навчання в системі освіти взагалі й системі післядипломної педагогічної освіти зокрема. Це особливий педагогічний рух, який завжди містить елементи творчої інтерпретації. Робота в інноваційному режимі потребує побудови педагогом освітнього простору на підставі уваги до постійно змінних інтересів, освітніх потреб дітей, а також реалізації індивідуального підходу до кожного учасника навчального процесу [19].

На нашу думку, вчительська професія зв'язана з удосконаленням і освітою впродовж усього життя. Професійне вдосконалення вчителів полягає в підвищенні й поглибленні вчительських кваліфікацій, уможлиблює залучення до професійної майстерності, а також вищого суспільного та професійного статусу. Особливо це важливо нині, коли актуальною є комп'ютеризація освіти.

До форм професійного вдосконалення комп'ютерних технологій належать передусім різні професійні курси, кваліфікаційні, підготовчі, методичні конференції, семінари, післядипломні навчання, закордонні й державні стажування. При цьому основним напрямом є самоосвіта. Предметом професійного вдосконалення в руслі застосування комп'ютерних технологій учителями початкових класів постає актуалізація наявних педагогічних знань, обмін професійним досвідом, планування, а також обговорення інноваційних робіт, у яких учителі беруть участь. Фахове зростання вчителів може відбуватися як на території школи, так і у вищих навчальних закладах [67].

Модернізація комп'ютерних технологій, особливо мультимедійних, являє собою необхідну умову функціонування вчителів у сучасному суспільстві, оскільки вчителі перебувають у центрі освітнього процесу. Що більшого значення ми надаємо освіті, то більшу роль у ній відіграють учителі. Професія вчителя неможлива без постійного навчання, це потребує неперервного інвестування у фаховий розвиток. Підставою професійного розвитку вчителя є процес постійного вдосконалення [67].

Підвищення кваліфікації – органічний складник підготовки вчителів, що передбачає підвищення професійної компетентності, універсальний розвиток особистості, оптимізацію вміння застосовувати мультимедійні технології [69; 92]. Професійне вдосконалення має важливе значення для корегування якості роботи вчителів і шкіл загалом. Удосконалення – це форма інвестування в особистий і професійний розвиток учителів, що потребує доцільного вибору форм, змісту і способів подальшої роботи над собою, яка зв'язана з професійним зростанням [65; 67; 74; 82; 84; 91].

Слід зазначити, що вдосконалення кваліфікації вчителів у Польщі на початку XXI століття не можна характеризувати ні як надмірний практицизм, ні як яскраву однобічність. Особливо актуальним у такий важливий для освіти час стає підвищення професійної компетентності вчителів у галузі культури й підготовки особистості до реагування на виклики суспільства, які зв'язані із застосуванням мультимедійних технологій. Фундаментом нового мислення в сучасній Польщі є об'єднання ерудиції та

індивідуальності вчителя, навчання школярів початкових класів застосовувати мультимедійні технології.

Польські науковці обґрунтували сучасну теорію післядипломної педагогічної освіти, яка реалізується в процесі демократизації суспільства й початку переходу від традиційної до неперервної освіти. Зазначена теорія передбачає як особистісний і професійний розвиток учителів, так і вдосконалення роботи школи, трансформацію системи освіти в загальний соціальний прогрес, який зумовлює пріоритетність суспільної уваги до педагогічних працівників, активізує самоуправління шкіл в окресленні потреб і шляхів розвитку неперервної педагогічної освіти в перепідготовці вчителів, навчанні застосуванню мультимедійних технологій [4].

У Польщі на вдосконалення професійної компетентності вчителя, реалізацію завдань системи освіти, поглиблення знань щодо використання мультимедійних технологій впливають демографічні процеси, а також зміни в суспільно-політичній системі. Для осучаснення професійного вдосконалення педагогічних працівників уведено нові вчительські посади з новими функціями: учитель-опікун, стажист (ментор), який має ознайомлювати молодого вчителя з професією; лідер блокового (предметного) об'єднання фахівців, який повинен організовувати роботу об'єднання вчителів, керувати ними й надавати їм методичну допомогу; лідер об'єднання вихователів, який організовує роботу вихователів, керує ними, допомагає, координує виховну діяльність школи; лідер внутрішньошкільного вдосконалення кваліфікації вчителів (ВВКВ), завдання якого – координація вдосконалення фахової майстерності, дослідження потреб, зв'язаних із професійним розвитком, організація певних форм удосконалення відповідно до пріоритетів школи.

У структурі підготовки вчителів важливо забезпечити передавання «вгору» запитів і потреб розвитку окремих осіб, об'єднань і шкіл і спрямування «вниз» широких ініціатив у сфері розвитку освіти, а також належні реакції на виявлені потреби [14; 79; 94]. Зміни у професійному вдосконаленні кваліфікації вчителів – результат трансформації, що відбувається в системі освіти. Реформа освіти ставить перед учителями нові завдання, реалізація яких залежить від того, чи матимуть педагоги бажання збагачувати свої знання й уміння.

Учителі як особи, яким доручено навчання молодого покоління, несуть відповідальність передусім за розширення й доповнення своїх психолого-педагогічних знань [41; 55; 64; 67; 73; 86]. Професійне вдосконалення вчителів В. Оконь (W. Okoń) називає важливим складником системи позашкільного навчання вчителів, що полягає в:

- наданні допомоги вчителям-початківцям у період адаптації до професії;

- актуалізації й поглибленні предметних і педагогічних знань, ознайомленні з прогресом науки, зокрема мультимедійної науки, допомозі в розширенні або в зміні спеціалізації (у період професійної самостійності);

- організації різних форм індивідуальної самоосвіти вчителів;

- сприянні в самостійній дослідній роботі [86].

Шляхом удосконалення кваліфікації вчителів, на думку Г. Дибек (H. Dybek), реалізуються основні функції освітнього процесу:

- адаптаційна функція, яка має обмежене застосування перед потребами вчителя, який тільки розпочав роботу;

- функція підвищення кваліфікації, що стосується доучування (у зв'язку з постійним розвитком мультимедійних технологій) для нейтралізації прогалів між отриманими кваліфікаціями й новими вимогами до вчителя (особливо важлива з погляду науково-технічного прогресу);

- розширювальна, удосконалювальна функція, яка вможливує здобуття додаткових кваліфікацій, особливо після кількох років професійної роботи на курсах удосконалення фахівців;

- інноваційна функція, що має велике значення для вдосконалення кваліфікації вчителів (необхідна з'єднувальна ланка між педагогічною теорією й освітньою практикою, між проєктованими шкільними реформами та їх виконанням).

Зазначені функції – не тільки сприяють професійному вдосконаленню вчителів; вони також впливають на рішення, оптимізують підтримання контактів між учителями й учнями [45].

Проведену останніми роками реформу освіти в Польщі не супроводжували настільки ж глибокі зміни в системі підготовки вчителів. У програмах навчання для підготовки вчителів, звичайно, з'явилися нові завдання, зв'язані з програмною реформою: застосування мультимедійних технологій, інтегроване навчання,

навчання блоками. Водночас не була змінена базова структура навчання, яка мала у своїй основі підготовку фахівців до навчання окремих предметів (чи початкового навчання). У цій ситуації конкретного змісту набуло підвищення кваліфікації вчителів, що вможливило їх підготовку до розв'язання нових завдань, зв'язаних із реформою системи освіти.

Міністерство народної освіти Польщі запровадило нову систему фінансування курсів, призначених для підвищення кваліфікації вчителів. Окрім звичайної пропозиції, розробленої центрами підвищення кваліфікації вчителів і вищими навчальними закладами, міністерство замовило через конкурс додатковий курс навчання, який відповідав найбільш великим потребам, зв'язаним із упровадженням реформи. Конкурс був адресований державним вищим навчальним закладам, громадським установам підвищення кваліфікації вчителів і колегій, недержавним ВНЗ і недержавним установам підвищення кваліфікації вчителів.

Своєрідним парадоксом є факт, що курси, зв'язані з реформою, мають охопити також учителів, які нещодавно закінчили ВНЗ. Для додаткового стимулювання вчителів до участі в програмах підвищення кваліфікації й одночасної мотивації тих, хто підвищив свою кваліфікацію шляхом закінчення курсів, Міністерство народної освіти підготувало зміни до Хартії вчителя – закону, який регулює умови зарахування на роботу й норми роботи вчителів.

Заохочення вчителів до підвищення своєї кваліфікації було лише однією з причин оновлення Хартії. Потребу внесення змін до закону Міністерство народної освіти мотивувало наявністю недоліків у тодішньому нормуванні:

- заробітна платня вчителів була зв'язана лише з номінальною освітою й стажем роботи, а не з фактичною кваліфікацією та отриманими результатами роботи;

- найвищий рівень заробітної плати вчитель отримував лише після тридцяти років роботи;

- система заробітних плат була негнучкою і складною (окрім основної платні, вчитель отримував кілька надбавок), а також неадекватною до сучасних правил функціонування й фінансування шкіл;

– рівень заробітних плат відповідно до рівня кваліфікації, що вимагали від учителів, був принципово низьким порівняно з аналогічним показником для всіх тих, хто працював [21; 36; 37; 71; 102; 108].

Підвищення кваліфікації педагогів у період реформування освітньої системи – актуальне завдання сьогодення. Неможливо говорити про перспективи розвитку, реалізацію програми модернізації освіти, упровадження в педагогічну практику профільного навчання, нових форм і методів організації навчального процесу без системної роботи з підготовки кадрів до застосування мультимедійних технологій, що потрібно проводити як на рівні регіону, муніципалітету, так і на рівні школи. Значення навчання педагогів усередині школи зростає в кілька разів за ситуації, коли наявний брак фінансів на рівні регіону для розв'язання важливої проблеми – підвищення кваліфікації вчителів-практиків.

Актуальність проблеми підготовки висококваліфікованого, вільно мислячого, активного вчителя очевидна для всіх. Від учителя залежить, наскільки цікавим, насиченим буде навчальний процес. Сучасний учитель – це педагог, спроможний успішно реалізувати компетентнісний підхід до навчання юного покоління. Основним для компетентнісного підходу є поняття «компетенція» – готовність людини до мобілізації знань, умінь і зовнішніх ресурсів для ефективної діяльності в конкретній ситуації. Підвищуючи кваліфікацію, педагоги повинні засвоїти всю систему компетенцій, що забезпечують успішний процес навчання школярів.

Отже, нині великий попит має пошук таких форм підвищення кваліфікації і їх поєднання, які максимально сприятимуть формуванню ключових компетенцій педагогів, тобто оволодінню:

- засадами педагогічної і творчої діяльності (індивідуальна компетенція);
- елементарними здібностями із самопроєктування, самореалізації й рефлексії (самоорганізаційна компетенція);
- комунікативною діяльністю із само- та взаємодопомоги в громадському житті (комунікативна компетенція);
- навичками дослідної діяльності (пошуково-дослідна компетенція);

– способами складання проектів і програм (проектувальна та програмна компетенція);

– знаннями мультимедійних технологій та ін.

Глибокi перетворення в школі для відповідності сучасним вимогам суспільства можливі завдяки універсальності інноваційної діяльності. Ці заходи повинні бути проведені для поширення творчої активності. Важливо створити умови, узгоджені із сучасними потребами інноваційної освіти:

– належна система підготовки й перепідготовки вчителів до кваліфікованого використання мультимедійних технологій;

– необхідне обладнання, яке б відповідало новим шкільним методичним матеріалам;

– удосконалення системи навчальної інформації, зокрема нововведення;

– свобода творчості в школі;

– фінансове стимулювання (наприклад, премії, призи, зменшення тривалості робочого тижня), ефективне мотивування до інновацій;

– потреба в турботі й допомозі з боку науково-дослідних інститутів.

Значущим чинником стимулювання інноваційної діяльності, що відіграє найбільш важливу роль у розвитку творчих взаємин між учителями в процесі освіти й професійної підготовки, є підготовка вчителів до інноваційної діяльності, що становить основну умову успішності будь-яких змін. У зв'язку з цим кардинальні зміни повинні відбуватися в підготовці вчителів, у галузі вищої освіти та підвищення кваліфікації. Насамперед потрібне глибше ознайомлення вчителів з інноваційними дослідженнями, допомога їм у реалізації мультимедійних технологій. Що більше вчитель удосконалює свою інноваційну діяльність, то ширше він упроваджує ці інновації у власну професійну роботу.

5. Педагогічна практика майбутнього вчителя початкових класів у Польщі як необхідна умова якісного забезпечення навчально-виховного процесу

Професійний розвиток учителя може бути схарактеризований як процес формування досвіду його фахової діяльності. Найбільш

інтенсивні зміни відбуваються на етапі професійної підготовки у ВНЗ, у процесі включення майбутніх учителів у практичну діяльність. Вивчення місця й ролі практичної підготовки майбутніх учителів в історичній ретроспективі та в умовах модернізації дає змогу виокремити особливості організації практичної підготовки майбутніх учителів, що сприяє формуванню їхнього досвіду фахової діяльності [29].

Педагогічна практика як єдина форма підготовки вчителів, що поєднує знання й діяльність, впливає на ефективність їхньої професійної підготовки. Підвищити ефективність педагогічної практики можна через пошук і застосування нових, оптимальних у сучасних умовах організаційних форм педагогічної практики, які водночас є дієвими формами розвитку дидактичного мислення, уяви й інтуїції, здатності до швидкої орієнтації в реальних освітньо-виховних системах, уміння передбачати та ефективно діяти в різних складних ситуаціях, що постають у процесі шкільного навчання і виховання [20].

Радикальні зміни в житті суспільства зумовили як переорієнтацію цільової спрямованості освіти ВНЗ, так і оптимізацію конкретних форм, засобів і методів навчання, пошук нових шляхів підвищення ефективності підготовки фахівців. Інтеграція в міжнародний освітній простір, процеси демократизації й гуманізації суспільного життя зобов'язали вищу школу внести суттєві зміни до структури навчання [17].

Сучасні дослідження нових підходів до організації практичної підготовки майбутніх учителів проводяться в кількох напрямках. Основною їхньою особливістю варто назвати прагнення зважати на національні й інтернаціональні традиції, застосовувати нові підходи в сучасній освіті, використовувати мультимедійні технології для наближення майбутнього вчителя до реальних умов педагогічної діяльності.

Одна з провідних тенденцій розвитку професійної педагогічної освіти – посилення взаємодії студентів із фаховими реаліями. Майбутні вчителі починають набувати досвіду професійної діяльності спочатку на практикумах у модельованих умовах, що імітують реальний педагогічний процес, наближених до реальної діяльності, а потім провадять практичну діяльність у реальному

освітньому процесі школи. Ця тенденція зв'язана зі збільшенням часу, запланованого для самостійної практичної діяльності майбутніх учителів. Традиційно використані форми практичної підготовки – семінари і власне практична діяльність – доповнюються технологіями активного навчання, забезпечуючи включення майбутніх учителів у практичну роботу, неперервно розв'язуючи професійні завдання, що відповідає властивостям процесу формування досвіду фахової діяльності [47].

У руслі нашого дослідження варто виокремити основні принципи керівництва діяльністю студентів на практиці:

– принцип індивідуального підходу – індивідуалізація практики, що передбачає виконання роботи, залежно від характеру й обсягу допомоги студентам, які мають різний рівень розвитку компонентів досвіду професійної діяльності;

– принцип поєднання педагогічного керівництва з розвитком самостійності й ініціативи студентів – розмежування у змісті практики варіативної частини, заохочення самостійного пошуку та реалізації інших методик, аналізу додаткової літератури, взаємодопомоги і взаємного аналізу студентами своєї діяльності;

– принцип зворотного зв'язку – ознайомлення студентів із результатами експертного оцінювання, думкою керівників практики, власне студентів про хід і результати діяльності.

Отже, для інтенсифікації й підтримки формування досвіду професійної діяльності у процесі педагогічної практики необхідно налагодити суб'єкт-суб'єктну взаємодію студентів і педагогів-методистів.

На базі вивчення підходів до з'ясування змісту практичної діяльності студентів з'ясовано, що практика як частина освітнього процесу повинна відповідати всім вимогам, передбачати залучення сучасних методів навчання (проектне навчання, групова робота, навчання рефлексії, застосування мультимедійних технологій та ін.), слугувати засобом набуття й удосконалення професійного та особистого досвіду майбутніми вчителями [47].

Схарактеризовані підходи до опису змісту діяльності студентів під час педагогічної практики, спрямованої на формування досвіду професійної роботи майбутніх учителів в освітньому процесі педагогічного ВНЗ, дають підстави диференціювати кілька принципів

побудови змісту педагогічної практики з огляду на потребу використання мультимедійних технологій навчання:

- принцип усвідомленої перспективи, що скеровує ставлення студента до сприйняття й усвідомлення комплексної, особисто значущої мети опанування досвіду виконання професійних завдань, окреслює поетапну програму дій із зазначенням очікуваного результату;

- принцип опори на досвід, який реалізує ідею використання мультимедійних технологій майбутніми вчителями як із одного з джерел навчання, а також умотивовує взаємозв'язок пізнавальних процесів і логіки становлення особистості професіонала в структурі конкретної діяльності;

- принцип індивідуального консультування, що прогнозує допомогу майбутнім учителям як у змісті виконуваних завдань, так і в обранні оптимальних шляхів і методів досягнення поставлених цілей з огляду на індивідуальні особливості кожного студента;

- принцип варіативності, який передбачає добір змісту діяльності студента на практиці відповідно до потреб і можливостей майбутнього вчителя;

- принцип системності й неперервності практики – вибудовування педагогічної практики як одного з блоків єдиної системи практичної підготовки всього періоду професійного навчання у ВНЗ за допомогою мультимедійних технологій [24].

Професор педагогіки Карлового університету в Празі І. Котасек стверджує, що в 70–80 роки ХХ ст. метою педагогічної освіти була підготовка вчителів-практиків, чого досягали через практичне опанування мистецтва навчання й виховання; у 80-ті роки мету педагогічної освіти вбачали в оволодінні науковими принципами навчання і виховання, методами педагогічного дослідження, тому важливим стало здобуття високої теоретичної підготовки, яка повинна передувати практичній роботі педагога й відбуватися паралельно з нею [10].

Сучасне розуміння педагогічної практики формується в руслі нової освітньої парадигми, у зв'язку з інформатизацією освітнього простору. Здобуття досвіду професійної діяльності майбутніх учителів на етапі навчання у ВНЗ є цілеспрямованим, регульованим процесом, що зважає на особливості змісту освіти та його технологію

за допомогою використання модельованих професійних завдань і реальних професійних ситуацій з огляду на мультимедійні технології. Зафіксовані особливості організації практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи з досвіду зарубіжної школи ХХІ століття дають змогу виокремити найбільш значущі властивості й функції педагогічної практики.

В історії системи педагогічної освіти склалися три моделі організації педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи, що наведено в табл. 6.

Таблиця 6

Моделі організації педагогічної практики майбутніх учителів

	Пересічна модель	Послідовна модель	Змішана модель
Характеристика	Передбачає організацію практики упродовж усього терміну навчання, чергуючи її з теоретичними заняттями.	Прогнозує спочатку освоєння теоретичних засад діяльності, потім практикуми і тренінги (модельовання реальних ситуацій), лише на завершальному етапі підготовки – практику протягом тривалого періоду.	Поєднує характеристик и двох інших моделей практичної підготовки.
Країни	Україна, Данія, Нідерланди, Естонія, Польща, Словаччина, Німеччина та ін.	Іспанія, Ісландія, Болгарія, Франція, Австрія, Італія, Люксембург.	Португалія, Велика Британія, Швеція, Фінляндія, Норвегія, Ісландія та ін.

При застосуванні послідовної моделі організація практичної підготовки майбутніх учителів передбачає поступове об'єднання теоретичної й практичної фаз у процесі навчання: перша фаза –

теоретична підготовка, що охоплює шкільну практику у формі тренінгів і мікровикладання, друга фаза – практичний курс тривалістю від 15 до 18 місяців, який є стажуванням на робочому місці «кандидата в учителі» або стажиста. Для організації підготовки вчителів обов'язкове застосування мультимедійних технологій.

Протягом першої фази навчання практичні вміння й навички формуються за допомогою стимулювання активної діяльності студентів. Широко застосовують такі методи, як студентські міждисциплінарні семінари, мікровикладання, тренінги, проектна діяльність, використовуються мультимедійні технології.

Особливу роль у педагогічній підготовці відіграє друга фаза – стажування, що складається з трьох взаємозв'язаних етапів: вступний етап, теоретичні семінари й досвідчене викладання. Упродовж завершальної практики «на робочому місці» стажист постає як фахівець, який повинен працювати так само, як кваліфіковані колеги. Режим обох категорій фахівців практично нічим не відрізняється [29].

Згідно з поданою вище таблицею, Україна й Польща дотримуються пересічної моделі організації педагогічної практики майбутніх учителів. Отже, ці держави мають однакову характеристику практик. Варто докладніше описати педагогічну практику в Польщі.

Створення нових соціально-економічних умов у Польщі, зміни на ринку праці спонукають до пошуку нових моделей підготовки вчителів, конкурентноспроможних фахівців, здатних задовольняти суспільні потреби на високому професійному рівні. Удосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителя на сучасному етапі своєю чергою зумовлене інтенсивним розвитком польської педагогічної науки, європейськими інтеграційними процесами, вільним володінням мультимедійними технологіями, що вмотивовують доцільність нових засад підготовки фахівців. Упровадження положень Болонської декларації у вищі навчальні заклади Польщі передбачає суттєві зміни в організації навчального процесу студентів. Вивчення й аналіз стану організації педагогічних практик спонукає до окреслення шляхів удосконалення процесу підготовки вчителів у контексті сучасних тенденцій подальшого розвитку системи вищої освіти в Польщі.

У польських наукових джерелах зосереджено увагу на проблемах, зв'язаних з організацією педагогічної практики, а також на їхній ролі в оптимальному наблизенні змісту програм до сучасної системи шкільної освіти. На думку польського вченого С. Скібневського (S. Skibniewski), ефективність педагогічної практики суттєвою мірою залежить від трьох основних елементів: моделі педагогічних практик, рівня зв'язку вищих навчальних закладів зі школами та методикою дидактичного процесу, що стосується якісної підготовки студентів із застосуванням мультимедійних технологій. Водночас педагогічні практики потрібно досліджувати в тісному зв'язку із завданнями, які реалізує вищий навчальний заклад [22].

Педагогічна практика виконує чотири основні функції: пізнавальну, освітню, контрольну й активізаційну. Пізнавальна функція означає можливість студента відчувати під час практики в школі, як у реальних умовах досягається мета й завдання навчання школярів засобами мультимедійних технологій, ознайомитися з якістю виконання учнями комп'ютерних вправ, їхньою поведінкою на уроках, а також із методикою педагогічної діяльності вчителя. Тільки ґрунтовне знання онтогенетичного розвитку учнів під кутом їхніх можливостей, потреб та інтересів допомагає вчителю початкових класів правильно окреслити мету, дібрати ефективні методи й засоби мультимедійного навчання.

Освітня функція відіграє вагомий роль у реалізації завдань навчального процесу, формуванні в учнів теоретичних засад і позитивної мотивації. Контрольна функція вможливує розвиток у студентів умінь проводити самооцінювання рівня власної теоретично-практичної підготовки. Отже, педагогічна практика дає студентам змогу з'ясувати рівень своєї професійної підготовки до роботи в школі.

У ВНЗ Польщі, які готують вчителів період практики складається з трьох етапів: підготовчого, основного й заключного. На підготовчому етапі фахівці створюють програми практики, укладають договори зі школами, призначають керівників практик – досвідчених викладачів. Перед початком практики студенти проходять вступний інструктаж, під час якого ознайомлюються з правилами оформлення звітних документів, розробляють індивідуальні завдання. Під час

педагогічної практики керівники контролюють викладання, ставлення практикантів до виконання своїх обов'язків. Після завершення практики на третьому, заключному, етапі студенти звітують про виконання програми й отримують диференційовану оцінку, що дає їм право продовжувати навчання на наступному курсі [22].

До основних завдань педагогічної практики, що відбувається у процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів у Польщі, належать:

- опрацювання плану реалізації завдань практики (на цьому етапі студент знайомиться з керівником практики в школі, якого призначає директор);

- ознайомлення практикантів зі школою, її традиціями та умовами, у яких вона функціонує;

- вивчення шкільної документації (студенти повинні звернути особливу увагу на такі складники, як навчальне навантаження, загальна інформація про учнів, відвідування уроків);

- аналіз змісту професійно-педагогічної діяльності вчителів школи;

- ознайомлення з дидактично-виховним представництвом, де відбувається практика;

- спостереження за щоденним життям школи, а також з'ясування дидактично-виховних проблем учнів і вчителів;

- дослідження програми дидактично-виховних занять, що реалізує вчитель класу;

- вивчення роботи педагогічної ради;

- окреслення особливості роботи шкільного педагога, роботи комп'ютерних систем школи, функціонування шкільного самоврядування, діяльності шкільної бібліотеки, а також занять із педагогічної терапії й інших позакласних занять;

- відвідування занять, які проводить учитель початкових класів з обов'язковим застосуванням мультимедійних технологій;

- самостійне розроблення уроків, проведення уроків із використанням мультимедійних технологій [34; 38; 77].

Перед педагогічною практикою в Польщі постають спеціальні завдання, що вмотивовані її роллю: формування повної готовності студентів до роботи в школі як результату опанування ними дієвих дидактично-виховних навичок; створення можливості для зіставлення

теорії та психолого-педагогічних положень у руслі різних варіантів практичного розв'язання; обов'язкове застосування мультимедійних технологій; становлення критичної і творчої позиції майбутніх учителів початкових класів через ретельне спостереження і критичне обговорення результатів практики; розвиток творчого ставлення студента до своєї праці як до наслідку ознайомлення з впливом виховання на формування особистості учня; знайомство студента з учнем і вчителями-керівниками практики; аналіз останніх досягнень зі спеціальних дисциплін; усвідомлення студентами необхідності й можливості постійного неперервного навчання після закінчення вищого навчального закладу; виявлення працівниками вищих педагогічних шкіл помилок і прогалин у підготовці студентів; збирання матеріалів для наукових досліджень, які проводяться у вищому навчальному закладі [20].

Різні спостереження студентів під час міжсеместрової практики слугують основою для розвитку педагогічних навичок, їх творчого використання, для опанування наукової теорії в педагогіці й дидактиці, а також спеціальних предметів із використанням мультимедійних технологій. У ході міжсеместрової практики студенти проводять пробні уроки, застосовуючи мультимедійні технології, це дає змогу перевірити свої педагогічні вміння, стимулює до формулювання запитань і пошуку відповідей на них, що своєю чергою активує винахідливість і мотивацію до педагогічної праці в процесі наступної педагогічної практики – так званої неперервної практики.

На підставі аналізу спостережень студентів за перебігом практики можна виокремити низку моментів у професійній підготовці:

- проблеми налагодження стосунків із батьками;
- ведення документації, тобто самостійне планування занять, розроблення плану конспекту занять із застосуванням мультимедійних технологій;
- збереження дисципліни в класі;
- брак методичної підготовки;
- неналежний рівень компетенції вчителів-вихователів, що ускладнює роботу з дітьми [34].

Зауважимо, що нині в Польщі немає планової, ефективної, дієвої концепції гуманізації й демократизації педагогічної практики. Нова роль, яку повинен відігравати вчитель у системі освіти, робить необхідним інтенсивне й ефективне впровадження новітніх положень і мультимедійних технологій у підготовку студентів до професійної педагогічної діяльності. Наразі потрібна взаємодія всіх, хто готує студентів у педагогічних навчальних закладах, для розвитку майбутніх учителів [20].

Підсумовуючи, наголосимо, що педагогічна практика як ефективна форма навчання студентів покликана оптимізувати формування професійно-педагогічних умінь і навичок у проведенні навчально-виховної й позакласної роботи зі школярами. У зв'язку з цим загальними завданнями практики постають: забезпечення зв'язку теоретичних занять у ВНЗ із роботою школи; розширення, закріплення й перевірка знань, опанованих студентами у процесі навчання; вільне володіння мультимедійними технологіями; формування основних професійно-педагогічних умінь і навичок у проведенні педагогічної роботи класним керівником, з огляду на вимоги кваліфікаційної характеристики вчителя; розвиток у студентів інтересу до дослідження актуальних питань навчання й виховання школярів; підготовка випускників ВНЗ до творчої реалізації обов'язків учителя [51; 52].

Основна мета педагогічної практики полягає в тому, щоб навчити студентів організовувати навчально-виховний процес на підставі законів і вимог наукової теорії. Якісні особливості сформованих педагогічних умінь і навичок залежать насамперед від того, якою мірою практика студента зорієнтована на свідоме використання ним наукових знань із філософії, педагогіки, психології, анатомії й фізіології, методик викладання із застосуванням мультимедійних технологій [3]. За умов багаторівневої підготовки система педагогічної практики студентів спрямована на формування у майбутніх учителів навичок, умінь, професійних здібностей, які дадуть змогу в майбутньому успішно провадити навчально-виховну діяльність у школі.

Аналіз особливостей організації практичної підготовки майбутніх учителів у ВНЗ Республіки Польща засвідчив достатнє використання можливостей педагогічної практики у підготовці

вчителя до реалізації сучасних вимог шкільної реформи. Поліпшенню педагогічної практики майбутнього вчителя сприяє: упровадження єдиної системи практик у всіх педагогічних навчальних закладах; тісніша співпраця між інституціями й фахівцями, які беруть участь у практичній підготовці майбутніх учителів; обов'язкове впровадження загальнопедагогічної практики в усіх вищих навчальних закладах для всіх спеціальностей; розроблення в школах практичних занять як інтегральних складників; спрямування практики на поєднання спеціальних, психолого-педагогічних і дидактичних знань, а також упровадження нових активних форм практичного навчання та мультимедійних технологій [20; 66].

Організація педагогічних практик у процесі підготовки вчителів у ВНЗ Польщі, на думку польських учених, відбувається згідно з усталеними засадами, але водночас бракує уваги до умов, зв'язаних із матеріальною базою шкіл для проведення навчального процесу. У ВНЗ реалізуються поставлені завдання, проте у змісті практик і надалі домінує підготовка студентів до опанування передусім дидактичних умінь застосування мультимедійних технологій, при цьому другорядною є підготовка до виховної діяльності в школі.

У педагогічній практиці наявні чинники, які перешкоджають творчій діяльності майбутнього вчителя, а саме: слабка впевненість студента у своїх силах, побоювання контролю з боку методиста кафедри, вчителя-новатора, однокурсників, можливість помилитися, стан підвищеної тривожності, надмірна концентрація уваги на собі, власних переживаннях, інтересах. Необхідно навчити студентів нейтралізувати ці чинники. Педагогічна практика повинна мати особистісно орієнтований, творчий характер, сприяти утвердженню індивідуального стилю педагогічної діяльності. Її основним підсумком має бути переконаність студентів у правильності вибору – стати вчителем, присвятити себе найгуманнішій професії на землі, тобто вихованню людини.

Педагогічна практика посідає важливе місце в системі підготовки й формування особистості вчителя, доповнює й збагачує теоретичну підготовку студентів, закріплює й поглиблює отримані знання; створює умови для формування основних педагогічних умінь, необхідних для навчання й виховання учнів у сучасних умовах із використанням мультимедійних технологій; сприяє набуттю

студентами особистого досвіду, потрібного для теоретичного осмислення своєї майбутньої професії й підготовки до творчої роботи.

ВИСНОВКИ

У розділі з'ясовано особливості професійної підготовки вчителів початкових класів у Польщі, що змінювалась історично в контексті суспільних, економічних, політичних трансформацій у країні. Виокремлено п'ять етапів підготовки вчительських кадрів; схарактеризовано вплив зовнішніх і внутрішніх чинників на розвиток освітньої галузі.

Проаналізовано ключові поняття у професійній підготовці вчителів початкових класів у Польщі (методичне навчання, практичне навчання, учитель початкових класів). Диференційовано функції практичного навчання (вагомий компонент соціалізації студентів; ідентифікація студентів із професією; формування вміння педагогічної дії, основаної на теорії). Для реалізації завдань якісної підготовки фахівців окреслено завдання, що постають у трьох площинах (істотна, організаційна й реалізаційна).

Описано сутність методичного підходу до практичного навчання студентів у Польщі – майбутніх учителів початкових класів. Методична практична підготовка студентів ґрунтується на інтерпретації, пропозиціях, спостереженнях, пробних уроках тощо. Розмежовано три основні орієнтації в підготовці вчителів початкових класів: технологічну, гуманістичну, функційну.

Вивчено роль застосування на заняттях різних методичних концепцій, що дає змогу засвоювати знання, із перевагою дискусійних методів, групового прийняття рішень, планування й реалізації творчого мислення (створення сприятливого середовища для обговорення з учнями матеріалу; заохочення школярів до творчої активності; мотивування до роботи через похвалу учня, уникання критики його діяльності), зацікавлює учнів початкової школи в пізнанні світу, спонукає до нових знань, які своєю чергою позитивно впливатимуть на знання й досвід.

У розділі наголошено на ролі освітніх ситуацій, що підтримують інтелектуальну активність учнів, і на значенні професійних умінь учителів початкових класів Польщі створювати в освітньому процесі такі ситуації, у яких учні виявляють свою потребу самореалізуватися. Закцентовано увагу на необхідності саморозвитку вчителя для досягнення поставленого завдання й отримання професійних компетенцій із застосування мультимедійних технологій, зв'язаних з особистісним розвитком учителя, а отже, на створенні умов для вдосконалення розумового потенціалу та розвитку учня.

Схарактеризовано умови, які мають бути створені для підготовки вчителя початкових класів до використання мультимедійних технологій у Польщі (налагодження емоційного й соціального клімату, базованого на довірі, безпеці та повазі до інших; власна пізнавальна активність; суспільна активність і дискусії в групі; самовдосконалення й самооцінювання).

Окреслено зміни, що відбулися в освіті Польщі після вступу країни до Європейського Союзу. З'ясовано ключові питання освіти, які зазнають постійної модернізації; виокремлено нові підходи до підготовки вчителів початкових класів; описано виховні складники європейської освіти; зазначено першорядні завдання з підготовки вчителя початкових класів до використання мультимедійних технологій. Досліджено структуру підготовки вчителів початкових класів у Польщі до використання мультимедійних технологій і стажування.

У розділі доведено, що основним завданням освіти Польщі є впровадження сучасних методів навчання. Це питання особливо повно відображено в реформі освіти Польщі взагалі й у реформуванні початкової освіти зокрема. Аргументовано потребу впровадження педагогічних інновацій, мультимедійних технологій навчання, що впливає з творчого характеру роботи вчителів, необхідності підготовки учнів до життя в суспільстві, до суспільних, культурних, економічних змін у шкільному середовищі. Вступ Польщі до Європейського Союзу спонукав польську систему освіти провести масштабну комп'ютеризацію навчальних закладів. У кожній школі та ВНЗ країни нині обладнані комп'ютерні класи, затверджено обов'язкове навчання щодо використання інформаційних технологій.

Здійснено аналіз навчальних планів і програм вищих педагогічних навчальних закладів Польщі напряму «Педагогіка».

Розкрито сутність понять інновація, педагогічна інновація, інноваційні підходи з використанням мультимедійних технологій до підготовки вчителів початкових класів до підвищення кваліфікації вчителів початкової школи. Проаналізовано види педагогічних інновацій і форми, диференційовано типи роботи вчителя в аспекті застосування мультимедійних технологій (консервативний; позитивне ставлення до змін; самостійний пошук або ініціювання нових оригінальних рішень).

У розділі досліджено інноваційні підходи до підвищення кваліфікації вчителів початкової школи в системі післядипломної освіти Польщі. З'ясовано можливості застосування мультимедійних технологій у системі післядипломної освіти та реалізації основних функцій освітнього процесу.

Навчальними програмами ВНЗ Польщі чітко визначено якими суспільними компетенціями мають оволодіти майбутні вчителі по закінченні університету напряму «Педагогіка» спеціальності «Дошкільна і початкова освіта».

Загалом, на основі проведеного аналізу навчальних планів і програм за напрямом «Педагогіка», спеціальності «Дошкільна і початкова освіта» нами визначені продуктивні ідеї польського досвіду, які, на нашу думку, необхідно детальніше вивчати й упроваджувати в навчально-виховний процес вищих навчальних закладів України.

Досліджено роль педагогічної практики в підготовці вчителів початкових класів. Педагогічна практика майбутнього вчителя початкових класів трактується як необхідна умова якісного забезпечення навчально-виховного процесу. Розмежовано основні принципи керівництва діяльністю студентів на практиці (принцип індивідуального підходу, принцип поєднання педагогічного керівництва з розвитком самостійності й ініціативи студентів, принцип зворотного зв'язку) та підходи до опису змісту діяльності студентів під час педагогічної практики. Це вможливило виокремлення принципів побудови змісту педагогічної практики з огляду на мультимедійні технології навчання: принцип усвідомленої перспективи, принцип опори на досвід, принцип індивідуального

консультування, принцип варіативності, принцип системності й неперервності практики. Описані особливості організації практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання мультимедійних технологій стали підставою для обґрунтування найбільш суттєвих властивостей і функцій педагогічної практики.

Подано характеристику педагогічної системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання мультимедійних технологій, що представлена трьома моделями організації педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів (пересічна модель, послідовна модель, змішана модель). Педагогічна практика реалізує чотири основні функції: пізнавальну, освітню, контрольну, активізаційну, що деталізовані в розділі. Проаналізовано три етапи педагогічної практики у профільних педагогічних ВНЗ Польщі (підготовчий, основний, заключний). Виокремлено основні завдання педагогічних практик, покликаних підготувати майбутніх учителів початкових класів до використання мультимедійних технологій у Польщі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біницька К. М. Модернізація педагогічної освіти в Республіці Польща та діяльність вищих педагогічних шкіл у 90-х рр. XX століття. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/5194/1/Binytska.pdf>
2. Бойченко В.В. Ідея полікультурності у змісті національної освіти / Бойченко В.В. // Науковий вісник Чернівецького університету: Педагогіка та психологія. – Вип. 177. – Чернівці: Рута, 2003. – № 3-4. – С. 40-44.
3. Бурлакова Н. Е. Педагогическая практика в системе многоуровневой подготовки бакалавра и специалиста образования: дис. ... канд пед наук. 13.00.08 / Бурлакова Н. Е. – Липецк, 1999. – 162 с.
4. Вознюк О. В. Професійний розвиток педагога у Польщі та провідних країнах світу. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Up_2012_9_21.pdf
5. Волик Л.В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Волик Л.В. – К., 2005. – 20 с.
6. Вроцлавський університет <http://study-in-wroclaw.pl/ua/university/вродлавський-університет/>
7. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
8. Гриневич Л. Українсько-польське співробітництво у сфері освіти в контексті європейських інтеграційних процесів на прикладі Києва / Лілія Гриневич // Освіта України. – 2009. – 19 трав. (№ 37). – С. 6.
9. Гриневич Л. М. Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец 13.00.01 / Лілія Михайлівна Гриневич. – Київ : Б.в., 2005 . – 20 с.

10. Драганов П. Место, содержание и структуре на педагогските дисциплини в подготовката на учителски кадри / Драганов П. // Народна просвета. – 1978. – № 9. – С. 56-58.
11. Івашко О. А. Основні напрями та наслідки реформування системи освіти в республіці Польща в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2010. – № 4. С. 79-84
12. Івашко О. А. Проблема полікультурної освіти у республіці Польща: дис. ... канд. пед. наук: спец 13.00.01 / Івашко О. А. – Маріуполь – 2012. – 261 с.
13. Кірик М.Ю. Психолого-педагогічні аспекти впровадження інновацій у початковій школі. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakinppo.org.ua/2010-06-02-07-11-30/2010-06-02-07-12-42/153-2010-03-25-09-21-57>
14. Клясен Н. Післядипломна педагогічна освіта: зарубіжний досвід та сучасна практика. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Npd_2_014_2_56.pdf
15. Кристопчук Т. Є. Педагогічна освіта в Республіці Польща: структура та зміст / Кристопчук Т. Є. // Неперервна професійна освіта за кордоном. – 2013. – Частина 5. – С.127-134.
16. Кристопчук Т. Є. Напрями трансформації педагогічної освіти країн Європейського Союзу в Україну / Т. Є. Кристопчук // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2013. – Вип. 41. – С. 165-171.
17. Куликова Л.М. Организация непрерывной педагогической практики студентов зарубежных высших учебных заведений. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.sportedu.ru/press/tpfk/1997n9/p52-56.htm>
18. Мицишин І. Удосконалення професійної підготовки вчителів у Польщі в контексті інтеграційних змін // Вісник Львів. ун-ту. Сер. пед. – 2005. – Вип. 19. Ч. 1. – С. 166–171.

19. Москаленко Н., Савченко В. Інноваційні технології у системі підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури початкових класів. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/svp_2013_1_3.pdf
20. 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 / Новацка У. – Київ – 2002. – 22 с.
21. Отчет о развитии образования в Польше. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:MFBEsVQA91sJ:www.edudemo.home.pl/biblioteka/gz/otchet.pdf+&cd=1&hl=ru&ct=clnk&gl=ua>
22. Пасічник В. Організація педагогічних практик у підготовці вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах Польщі. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik_14/V14_144_147.pdf
23. 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 / Пасічник В. Р. – Київ, 2001. – 22 с.
24. Педагогическая практика: опыт, проблемы, технологии / Под ред. Мещеровой И.А. – Мурманск, 2003. – 154 с.
25. Платон. Собрание сочинений в 4 томах / М.: Мысль, 1990. – 865 с. – Т. 4. М.: Мысль, 1994. – 657 с.
26. Професійна освіта: педагогіка і психологія : Пол.-укр. щорічник. – Т. 3 / ред.: Т. Левовицький. – Ченстохова; К., 2001. – 524 с.
27. Реформа університетів по-польськи . – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://blogs.lb.ua/polsha/88717_reforma_universitetiv Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego <http://www.nauka.gov.pl/>
28. Савицький Ю. Польська жага знань: країни «старої Європи» вже позаду. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.radiosvoboda.org/content/article/24649210.html>

29. Саврасова А.Н. Формирование опыта профессиональной деятельности будущих учителей в условиях педагогической практики // Известия РАО. – 2007. – № 3. – С. 47-49.

30. Сумина Г.А., Ушакова Н.Ю. Использование мультимедийных технологий в учебном процессе вуза // «Успехи естествознания». – 2007. – №5 <http://masters.donntu.edu.ua/2007/fgtu/dedich/library/sumina/index.htm>

31. Сурина И. А. О проблеме оценки качества образования в вузе // Дискурс. Социальная структура, социальные институты и социальные процессы. – Вып. 2. – М.: Изд-во «Социум», 2002.

32. Сурина И. А. Особенности профессиональной подготовки учителей в польских вузах. Спецвыпуск до 195-річчя Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». – Наука і освіта, 2011. – № 4. – С. 421-425.

33. Школьная реформа в Польше . – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.polska.ru/polska/reformy/reforma_szkolna.html

34. Adamkiewicz Anna. Aspekt pedagogiczny, metodyczny i praktyczny w przygotowaniu studentów do wykonywania zawodu nauczyciela // Wybrane zagadnienia w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej w teorii i praktyce. – Legnica: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy, 2011. – S. 3-11.

35. Baranowska Lidia. Obraz, role i etyka nauczyciela we współczesnej szkole podstawowej // Życie szkoły. Czasopismo dla nauczycieli. – Nr 9. – 728 (LXIV). – Październik, 2011. – S. 4-10.

36. Bielicki, T. Trzy przykłady narastającej dysharmonii między biologiczną naturą gatunku homo sapiens a tworzoną przez siebie dziś cywilizacją // Kultura Fizyczna. – 2003. – № 1-2. – S. 1-4.

37. Chmielewska, J. Meandry kwalifikacji nauczycielskich w kontekście reformy oświatowej. W: H. Kwiatkowska i T. Lewowicki (Red.) // Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów. – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP ,2003. – S. 57-62.

38. Cieśliński R., Praktyki pedagogiczne w opinii studentów zamiejscowego Wydziału Wychowania Fizycznego w Białej Podlaskiej // «Kultura Fizyczna». – 2007. – № 3-4. – S. 10-15.

39. Cygan Barbara. Kreatywność w pracy nauczyciela // *Życie szkoły. Czasopismo dla nauczycieli.* – Nr 11. – 730 (LXIV). – Grudzień, 2011. – S. 14-17.
40. Czeredrecka B. Kształcenie nauczycieli zintegrowanej Europy // *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej.* – Lublin, 1997. – S. 57.
41. Czerepaniak-Walczak, M. Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela. – Toruń: Wydawnictwo Edytor s.c., 1997. – 67 s.
42. Czerw Monika, Kukła Daniel. Kompetentny nauczyciel (pedagogiki wczesnoszkolnej) w kontekście wyzwań współczesnego świata // *Europejskie wyzwania w obszarze edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.* – Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2011. – S. 297-318.
43. Dawid J.W. O duszy nauczycielstwa, w: *Osobowość nauczyciela / pod red. W. Okoń.* – Warszawa 1959 – 36 s.
44. Doczekalska Teresa. Innowacje jako proces zmian w placówce oświatowej. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.gim13.bydgoszcz.eu.pl/innowacje.rtf>
45. Dybek H.: *Doradztwo metodyczne i doskonalenie zawodowe nauczycieli.* – Kraków: Akademicka Oficyna Wydawnicza IMPULS, 2000. – 204 s.
46. Eca knowledge brief: Successful Education Reform: Lessons from Poland. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://go.worldbank.org/GBE6J0KAA0>
47. Elliot J. Professional education and the idea of a practical educational science// *Reconstructing teacher education: teacher development.* Ed. by John Elliot. – The Falmer Press. London, 1993. – 265 p. – P.65-86.
48. Eurostat. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ec.europa.eu/eurostat>
49. Fudala Rafał. Nowoczesne środki dydaktyczne: czy dobry nauczyciel? // *Życie szkoły. Czasopismo dla nauczycieli.* – Nr 5. – 735 (LXVII). – Maj, 2012. – S. 4-6.
50. Ganczarska Małgorzata. Obraz nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w opinii maturzystów // *Nauczyciel wczesnej edukacji [Pod red. Ewy Smak].* – Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2009. – S. 147-156.

51. Garvey R. Self-concept and success in student teaching // *Journal of Teacher Education*. – 1970. – V. 21. – P. 61.
52. Glifton R. Practice teaching: survival in a marginal situation // *Canadian Journal of Education*. – 1979. – V. 4. – P. 60-74.
53. Górnio-Naglik Alina. Założone a rzeczywiste funkcje nauczyciela w procesie edukacji wczesnoszkolnej. – Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2003. – 206 s.
54. Grabowska Tatiana. Być albo nie być – dylematy współczesnego nauczyciela // *Życie szkoły. Czasopismo dla nauczycieli*. – Nr 9. – 728 (LXIV). – Październik, 2011. – S. 11-14.
55. Grzybowski, P. Modernistyczna nostalgia – w poszukiwaniu tożsamościowych punktów oparcia. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta i B. Grabowska (Red) // *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna*. – Cieszyn, Warszawa, Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2005. – S. 215-225.
56. Informacje o uczelni. Uniwersytet Zielonogórski <http://www.uz.zgora.pl/index.php?informacje-o-uczelni>
57. Jakowicka M., Uździcki K., Edukacja ogólnotechniczna na przełomie XX i XXI wieku. – Kraków : Impuls, 2003 – 309 s.
58. Jałmużna Tadeusz. Kształcenie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na łamach czasopism pedagogicznych // *Historyczne i współczesne konteksty kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji* [Pod red. Wiesławy Leżańskiej]. – Łódź: Sowa Druk Sp. Z. o. o., 2004. – S. 41-49.
59. Jastrzębska Lidia. Nauczyciel modułowy. Nowe standardy kształcenia nauczycieli // *Nowa Szkoła. Miesięcznik społeczno-pedagogiczny*. – № 3 (701). – Marzec, 2012. – S. 3-8.
60. Kamińska-Juckiewicz M. Wychowanie przedszkolne w dobie zmian // *Nowa Szkoła*. – 2010. – № 3. – S. 4-12.
61. Kazimierowicz Marek. Innowacyjność nauczycieli // *Nowa Szkoła. Miesięcznik społeczno-pedagogiczny*. – Nr 1 (659). – Styczeń, 2008. – S. 4-8.
62. Kielar-Turska M. Średnie dzieciństwo. Wiek // *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, – Warszawa – 2005 – S. 83 –121.
63. Klus-Stańska Dorota. Kształcenie nauczycieli w Polsce w oderwaniu od współczesnej pedagogiki // *Rocznik Pedagogiczny* [Pod red.

Marii Dudzikowej]. – T. 34. – Radom: Instytut technologii eksploatacji, 2011. – S. 43-50.

64. Knafel K., Żłobecki E., Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli. Materiały dla edukatorów, wyd. OCDN, Warszawa 1999. – 241 s.

65. Kosiba, G. Motywy, oczekiwania i postawy zawodowe nauczycieli podejmujących kształcenie na studiach podyplomowych w zakresie wychowania fizycznego // Kwartalnik Pedagogiczny. – 2003. – № 4. – S. 147-164.

66. Kotasch I. The Development of Teacher Education // Prospects in Education. – 1970. – V. 1. – P. 18-24.

67. Kowolik Piotr. Doskonalenie zawodowe nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej // Nauczyciel i Szkoła. – 2(50). – Mysłowice, 2011. – S. 97-104.

68. Kowolik Piotr. Metodyczno-praktyczne kształcenie studentów – istotną płaszczyzną przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli klas I-III // Kształcenie nauczycieli klas początkowych [Pod red. Henryka Moroza]. – Warszawa: Wydawnictwo Wyższej szkoły pedagogicznej Towarzystwa wiedzy powszechnej, 1999. – S. 19-29.

69. Krawcewicz S. Kształcenie ustawiczne nauczycieli. – Warszawa: Nasza Księgarnia, 1976. – 187 s.

70. Kukła Daniel. Przyszły pedagog jako wychowawca współczesnej młodzieży // Tradycja i nowoczesność w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej [Pod red. Urszuli Ordon, Anny Pękali]. – Częstochowa: Wyd-wo im. Stanisława Podobińskiego, 2008. – S. 185-194.

71. Kuźma, J. Problematyka i wyniki badań zespołowych na temat optymalizacji systemu pedagogicznego kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli. W: J. Kuźma (Red.) // System pedagogicznego kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli. – Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1991. – S. 59-74.

72. Kwiatkowska H. Standardy kształcenia nauczycieli. Opinia o projekcie rozporządzenia ministra nauki i szkolnictwa z dnia 24 maja 2011 roku // Rocznik Pedagogiczny [Pod red. Marii Dudzikowej]. – T. 34. – Radom: Instytut technologii eksploatacji, 2011. – S. 95-98.

73. Kwiatkowska, H.. Tożsamość nauczycieli – dylematyczność relacji podmiotowość – przedmiotowość. W: R. Kwiecińska, S. Kowal, M.

Szymański (Red.) // Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój. – Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2007. – S. 65-72.

74. Kwieciński, Z. Zmienić kształcenie nauczycieli. W: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska i S. M. Kwiatkowski (Red.) // Edukacja nauczycielska w perspektywie zmieniającego się świata. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak», 1998. – S. 15-50.

75. Lelonek M. Kształcenie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w świetle realizacji celów deklaracji bolońskiej // Historyczne i współczesne konteksty kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji [Pod red. Wiesławy Leżańskiej]. – Łódź: Sowa Druk Sp. Z. o. o., 2004. – S. 51-59.

76. Lewartowska-Zychowicz Małgorzata. Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu // Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania [Redakcja naukowa: Dorota Klus-Stańska, Maria Szaepska-Pustkowska]. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i profesjonalne, 2009. – S. 158-184.

77. Lisicki T. Umiejętności dydaktyczno-wychowawcze studentów AWF w Gdańsku w świetle praktyk pedagogicznych // Zeszyty Metodyczne AWF w Gdańsku. – 1986. – № 3. – S. 109-121.

78. Łobocki M. Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych. – Kraków: IMPULS, 1999. – 146s.

79. Łukasik Joanna. Od nauczyciela adaptacyjnego do autonomicznego. Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli, a efektywność pracy // Edukacja. – Nr 1 (93). – Warszawa, 2006. – S. 69-78.

80. Łysek Jan. Orientacja funkcjonalna w kształceniu pedagogicznym nauczycieli klas początkowych // Kształcenie nauczycieli klas początkowych [Pod red. Henryka Moroza]. – Warszawa: Wydawnictwo Wyższej szkoły pedagogicznej Towarzystwa wiedzy powszechnej, 1999. – S. 31-42.

81. Majchrzak Marzena. Od techniki do zajęć technicznych // Życie szkoły. Czasopismo dla nauczycieli. – Nr 3. – 733 (LXVII). – Marzec, 2012. – S. 4-6.

82. Melosik Z. Młodość i styl życia: paradoksy pop-tożsamości. W: Z. Melosik (Red.) // Młodość, styl życia i zdrowie: Konteksty i kontrowersje. – Poznań: Wydawnictwo wolumin, 2001. – S. 11-58.

83. Moritz J. Refleksje na temat kształcenia nauczycieli // Nowa Szkoła. Miesięcznik społeczno-pedagogiczny. – Nr 1 (659). – Styczeń, 2008. – S. 32-35.

84. Niemiec, J. Nauczyciele w przemianie i perspektywie. W: W. Prokopiuk (Red.) // *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*. – Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie «Trans Humana», 1998.– S. 75-81.

85. O wydziale. Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu. Uniwersytet Zielonogórski
http://www.wpsnz.uz.zgora.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=60&lang=pl

86. OECD. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.oecd.org/pisa/>

87. Okoń W. Wizerunki sławnych pedagogów. – Warszawa: Wydawn. Akademickie «Żak», 2000. – 469 s.

88. Okoń W. Wszystko o wychowaniu. – Warszawa: Wydaw. Akademickie «Żak», 1999. – 386 s.

89. Ordon Urszula. Innowacje pedagogiczne jako wymóg nowoczesności w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej // *Tradycja i nowoczesność w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej* [Pod red. Urszuli Ordon, Anny Pękali]. – Częstochowa: Wyd-wo im. Stanisława Podobińskiego, 2008. – S. 13-20.

90. Palka S. Aktualne tendencje w teorii i praktyce kształcenia szkolnego // *Hejnał Oświatowy*. – 2001. – № 2. – S.4.

91. Pawłucki, A. Nauczyciele wobec ponowoczesnych przejawów kultu ciała ucznia. W: J. Jonkisz i M. Lewandowski (Red.) // *Wychowanie i kształcenie w zreformowanej szkole*. – Wrocław: Wydawnictwo awf., 2001. – S. 123-128.

92. Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej / pod red. nauk. Zygmunta Wiatrowskiego, Urszuli Jeruszki i Henryka Bednarczyka ; Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie. – Warszawa : WSP TWP, 2003. – 449 s.

93. Pietrasiński Z. Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji. – Warszawa: Państwowe Wydawn. Naukowe, 1971. – 247 s.

94. Pokrzycka Lidia. Kształcimy nauczycieli w zakresie edukacji medialnej (propozycje zajęć) // *Nowa Szkoła. Miesięcznik społeczno-pedagogiczny*. – Nr 7 (655). – Wrzesień, 2007. – S. 9-12.

95. Pokrzycka Lidia. Podwyższanie jakości kształcenia w praktyce // *Nowa Szkoła. Miesięcznik społeczno-pedagogiczny*. – Nr 9 (697). – Listopad, 2011. – S. 41-44.

96. Program kształcenia na kierunku Pedagogika. Studia I stopnia. Wydział pedagogiki, socjologii i nauk o zdrowiu. Uniwersytet Zielonogórski http://www.wpsnz.uz.zgora.pl/pliki/studia/PED_SP_2014_2015_czA_B.pdf

97. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz U. z 2004 r. № 207 poz. 2110).

98. Rusakowska D. W stronę edukacyjnego dyskursu nowoczesności. – Warszawa : Inst. Badań Edukacyjnych 1995. – 168 s.

99. Rynio Alina. Wybrane czynniki warunkujące przygotowanie nauczyciela do indywidualizowania procesu nauczania w młodszym wieku szkolnym // Problemy edukacji wczesnoszkolnej: indywidualizacja, socjalizacja, integracja. [Pod red. Ewy Skrzetuskiej]. – Lublin: Wyd-wo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2011. – S. 37-52.

100. Sawiński J.P., Kluczowe kompetencje epoki cyfrowej. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/1001

101. Schulz R. Kształcenie dla innowacji pedagogicznych : geneza, sens i zastosowanie idei. – Toruń : Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1992. – 328 s.

102. Sęk, H. Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania. W: H. Sęk (Red.) // Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004. – S. 149-167.

103. Šikulová Renata. Zastosowanie metod interakcyjnych w nauczaniu dydaktyki ogólnej studentów kierunków nauczycielskich // Rocznik Pedagogiczny [Pod red. Marii Dudzikowej]. – T. 32. – Radom: Instytut technologii eksploatacji, 2009. –S. 167-170.

104. Smak Ewa. Nauczyciele klas początkowych wobec zmian w systemie polskiej oświaty // Transformacja w polskiej edukacji wczesnoszkolnej [Pod red. Tadeusza Lewowickiego, Władysława Puśleckiego i Stanisławy Włoch]. – Kraków: Impuls, 2004. – S. – 35-46.

105. Strycharska-Gać B. Lekcja twórczej krytyki i motywowania uczniów // Nowa Szkoła. – 2005. – № 2.– S.45-49.

106. Szkołak Anna. Osobowość nauczyciela klas początkowych jako wartość w procesie edukacyjnym // Nauczanie początkowe. Kształcenie

zintegrowane. – Rocznik XXIX (LI). – NUMER 1. – ROK SZKOLNY 2005/2006. – Kielce. – S. 62-66.

107. Szymański Mirosław J. Kształcenie pedagogiczne w szkołach wyższych w warunkach (nie)zmiany // Nowa Szkoła. Miesięcznik społeczno-pedagogiczny. – Nr 9 (687). – Listopad, 2010. – S. 13-22.

108. Szymański, M. S. Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli w Polsce – nowe wyzwania // Ruch Pedagogiczny. – (2003). – №1-2. – S. 5-17.

109. Tyluś Urszula. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej kreatorem wszechstronnego rozwoju umysłowego wychowanków // Nauczanie początkowe. Kształcenie zintegrowane. – Rocznik XXXIV (LVI). – NUMER 2. – ROK SZKOLNY 2010/2011. – Kielce. – S. 17-22.

110. Uniwersytet Warszawski <http://www.uw.edu.pl/>

111. Wiśniewska Ewa. Kształcenie nauczycieli w Polsce – przeszłość, stan obecny i najważniejsze wyzwania // Nauczyciel we współczesnej szkole. Zmiana – zadania – rozwój [Pod redakcją naukową Violetty Kopińskiej i Jolanty Flanz]. – Włocławek: PRINTPAP Łódź, 2011. – S. 217-247.

112. Załona Zdzisława. Aktualne zagadnienia edukacji wczesnoszkolnej. Nauczyciel – uczeń. – Nowy Sącz: Nova Sandec, 2011. – 98 s.

Навчальне видання

Кучай Олександр Володимирович

**МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ПОЛЬЩІ**

Навчальний посібник

Підписано до друку 28.01.2015
Формат 60x84/16. Папір офсетний,
Умов. друк арк. 4,3.

Зам. № 1247. Тираж 300.

Видавець: Чабаненко Ю. А.
Свідоцтво про внесення
до Державного реєстру видавців
серія ДК № 1898 від 11.08.2004 р.
Україна, м. Черкаси, вул. О. Дашкевича, 39
Тел.: 0472/45-99-84; 56-46-66
E-mail: office@2upost.com