

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**БІНИЦЬКА КАТЕРИНА МИКОЛАЇВНА**

УДК [378.091.12:005.591.3]:373.3(043.5)

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ**  
**УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ СХІДНОЇ ЄВРОПИ**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

011 – науки про освіту

Подано на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук.

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

---

К. М. Біницька

Науковий консультант – ТЕРЕЩУК Григорій Васильович,  
доктор педагогічних наук, професор,  
член-кореспондент НАПН України

Тернопіль – 2018

## АНОТАЦІЯ

Біницька К.М. Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» (011 «Науки про освіту»). – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2018.

У дисертаційному дослідженні в компаративно-педагогічному аспекті вивчено тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи. З метою розкриття означеної проблеми як об'єкта педагогічного дослідження були розглянуті базові поняття такої професійної підготовки.

Проаналізовано вплив соціально-економічних та політичних перетворень на професійну підготовку майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). Зафіксовано, що реформи в системі педагогічної освіти сучасних східноєвропейських країн стали наслідком загальносвітових економічних перетворень. Використавши міждисциплінарний аналіз при дослідженні проблем становлення професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи, визначили, що внаслідок політичних, економічних, демографічних, адміністративних та соціальних трансформацій, а також частково завдяки історичним внутрішнім проблемам, у 90-х рр. ХХ ст. відбулися кардинальні перетворення в системах освіти східноєвропейських країн. Узагальнено, що в результаті трансформацій до кінця останнього десятиріччя ХХ ст. були визначені нові умови для розвитку систем освіти в ХХІ ст.

Вивчення теорії підготовки вчителя початкової освіти в моделях і концепціях педагогічної освіти країн Східної Європи дозволило визначити, що основними є двоступенева модель підготовки вчителя; одноступенева модель навчання; комплексна

програма з підготовки майбутніх учителів початкової освіти; одночасна (паралельна) програма; послідовна програма.

З'ясовано, що шкільні системи освіти в країнах Східної Європи за багатьма аспектами є різними. Для порівняння ми використали стандартну Міжнародну стандартну класифікацію освіти (МСКО, ISCED). Використання в дослідженні таких даних дозволило визначити, чи є певний тип школи еквівалентним подібному типу школи в іншій країні Східної Європи. Ми зосередилися на МСКО 1 – Початкова освіта (перший етап основної, обов'язкової освіти), МСКО 2 – неповна середня освіта (другий ступінь основної, обов'язкової освіти). Порівняння здійснювалося відповідно до цієї діючої міжнародної класифікації.

На основі порівняльно-педагогічного аналізу встановлено напрями проведення освітніх реформ у східноєвропейських країнах, основними з яких є: деполітизація в початковій освіті; децентралізація в управлінні освітою (високий рівень автономності початкових шкіл); зміни в законодавстві у сфері освіти, що закріпили безплатну й обов'язкову початкову освіту на рівнях МСКО (1) та МСКО (1+2); створення нових типів шкіл (з приватною формою власності та використанням нетрадиційних методів навчання учнів); можливість для педагогів створення та подальшого використання шкільних навчальних планів; оновлення змісту освіти та модернізація навчальних програм; реформування змісту початкової освіти шляхом зближення за складом навчальних предметів і знань, тобто інтеграцією. Виявлено, що реформа структури освіти та навчальних програм викликала потребу зміни у системі професійної підготовки вчителів.

З'ясовано, що системи професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи, зокрема в Республіці Польща, Угорщині, Румунії, Чехії, Словаччині, мають спільні риси, оскільки використовують Болонську систему вищої освіти (двоступеневу систему здобуття вищої освіти).

До загальноєвропейських тенденцій розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи належать: глобалізація,

інтеграція, інформатизація, реформування та гуманізація педагогічної освіти, універсалізація та вплив демографічних процесів, професійна підготовка майбутніх учителів на рівнях вищої освіти «бакалавр» та «магістр».

Узагальнено, що однією із провідних тенденцій професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи є варіативність моделей підготовки вчителів та автономність закладів вищої освіти щодо визначення кількості навчальних годин у навчальному плані. Характерною рисою для всіх країн Східної Європи є те, що у педагогічній освіті використовується двопрофільність педагогічної підготовки. Спільною рисою є здійснення професійної підготовки за освітніми програмами (здобуття професійних кваліфікацій вихователя дошкільних закладів освіти та вчителя початкової школи).

До специфічних східноєвропейських тенденцій розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи належать: спеціалізація в професійній підготовці; строки опанування освітніми професійними програмами; варіативність моделей педагогічної освіти; підвищення академічного статусу педагогічної освіти та орієнтація на університетську освіту; еволюція програм із педагогічної освіти відбувається при збереженні традиційного і появі в них та навчальних планах нового змісту; диверсифікація психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової освіти відбувається при врахуванні розвитку системи навчальних курсів за вибором; підвищення ролі педагогічної практики, про що свідчить збільшення строку її тривалості та ускладнення її педагогічних завдань; диверсифікація програм професійної підготовки; професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти за двома спеціальностями, пріоритет на магістерському рівні підготовки майбутніх учителів початкової освіти (Чехія, Словаччина); збільшення кількості закладів вищої освіти, де здійснюють професійну підготовку майбутніх учителів початкової освіти (за рахунок створення приватних закладів вищої освіти та відкриття в університетах на непедагогічних спеціальностях програм підготовки вчителя початкової освіти); великий вибір додаткових спеціалізацій при здобутті

спеціальності вихователя дітей дошкільного віку та вчителя початкової освіти (Угорщина, Чехія).

Наукова новизна і теоретичне значення дисертаційної роботи полягає в тому, що *вперше*:

– у результаті порівняльно-педагогічного аналізу обґрунтовано концепцію підготовки майбутніх учителів початкової освіти, що склалася в країнах Східної Європи на ідеях гуманістичного розуміння людини як абсолютної цінності й цілі суспільного прогресу, та реалізується на засадах комплексного, міждисциплінарного, порівняльного, цілісного, синергетичного, історичного, системного, полікультурного, прогностичного підходів. Концепція відображає, з одного боку, специфіку та національну ідентичність окремих країн, а з іншого – є універсальною і проектує участь учителів у підготовці дітей до вирішення спільних суспільних проблем соціально розвинутої європейської спільноти;

– встановлено, що в країнах Східної Європи відбувається процес розробки та впровадження нових моделей професійної підготовки вчителів початкової освіти, які відповідають вимогам єдиного європейського простору вищої освіти і мають спільні риси; педагогічна освіта базується на трьох домінуючих моделях (технологічній, гуманістичній, функціональній орієнтації), а пріоритет у підготовці вчителя надається концепціям: загальній персоналістичній, прагматичній, методичній, неопозитивістській, гуманістичній;

– основними тенденціями розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи визначено такі: диверсифікація освітніх програм (насамперед завдяки навчальним курсам за вибором); запровадження спільного ядра змісту освіти; підготовка майбутніх учителів початкової освіти за двома спеціальностями (дошкільна і початкова освіта); пріоритет магістерського рівня підготовки майбутніх учителів початкової освіти; модернізація методів і форм навчання, поступова заміна традиційних лекцій активними методами і формами аудиторного навчання (інтерактивні лекції, майстер-класи, симулятивні методи,

моделювання, методи критичного мислення, аналіз роботи в класі за допомогою відеозаписів тощо); застосування комбінованого навчання, що охоплює денну та дистанційну (заочну) форми навчання, управління процесом навчання через електронну пошту, Інтернет; акцент на практичному складникові підготовки вчителя початкової освіти, підвищення ролі педагогічної практики, збільшення її тривалості та ускладнення педагогічних завдань;

– на основі вивчення й узагальнення різних концептуальних підходів та моделей професійної підготовки вчителів у країнах Східної Європи та в Україні обґрунтовано узагальнену модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти, яка враховує тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти на рівні вищої освіти «магістр» з фаховою кваліфікацією вихователя дітей дошкільного віку та додатковими спеціалізаціями за вибором студентів;

– обґрунтовано напрями імплементації досвіду професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи в систему педагогічної освіти України, зокрема: органічне поєднання підготовки педагогів для дошкільної і початкової освіти; збереження національних традицій окремих країн у запровадженій кредитно-трансферній накопичувальній системі вищої освіти; умотивованість навчання реальною можливістю та потребою працевлаштування в закладах освіти за спеціальністю, дуальна форма освіти; автономія закладів вищої освіти щодо визначення навчальних спеціальностей, розробки навчальних планів та програм; диверсифікація та гнучкість програм професійної підготовки (здобуття спеціальності вихователя дітей дошкільного віку та вчителя початкової освіти з можливістю додаткових спеціалізацій); збільшення кількості навчальних предметів та курсів за вибором студентів задля урахування специфіки навчання в початковій школі; децентралізація управління системою освіти; підготовка майбутніх учителів початкової освіти до інтегрованого навчання та роботи в інклюзивному освітньому просторі; інтерактивний, ігровий характер навчання.

Конкретизовано три типи найвагоміших організаційно-педагогічних чинників, що впливають на процес професійної підготовки майбутніх учителів: контекстуальний, інституційний, навчальний.

Виділено п'ять орієнтацій змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти: орієнтація на учня, орієнтація на навчальні плани, орієнтація на практичні навички, орієнтація на соціальні умови, універсальна орієнтація.

За результатами порівняльного аналізу уточнено теоретичні підходи до формування змісту, відбору організаційних форм і методів професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти, виділено основні типи навчальних програм з підготовки вчителя початкової освіти в країнах Східної Європи: двоступенева, одноступенева, комплексна, одночасна (паралельна) та послідовна програми.

Подальшого розвитку набули наукові положення щодо модернізації вітчизняної педагогічної освіти відповідно до тенденцій розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи.

У процесі дослідження сформульовано напрями модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Україні з урахуванням прогресивного досвіду країн Східної Європи: модернізація ступеневої підготовки в закладах вищої освіти, запровадження двопрофільної професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема поєднання підготовки вчителя початкових класів з підготовкою вихователя для дошкільних закладів освіти; посилення практичної підготовки, збільшення часу на навчання студентів в умовах початкової школи, застосування дуальної форми освіти та запровадження тривалого стажування (педагогічної інтернатури) після набуття кваліфікації вчителя; підвищення вимог до поглибленого вивчення іноземних мов (знання іноземної мови країн Європейського Союзу на рівні B 2); запровадження змін у дидактичний процес професійної підготовки майбутніх учителів (заміна лекційної форми навчання ігровими, інтерактивними технологіями і прийомами навчання); уведення комбінованої форми навчання; надання студентам можливості самостійно обирати під час навчання додаткову

спеціалізацію; активніше залучення студентів та науково-педагогічних працівників до міжнародного обміну досвідом і стажування, фінансова підтримка програм академічної мобільності.

Фактологічний матеріал і джерельна база дослідження можуть бути підґрунтям для наукових розвідок студентів, магістрантів, аспірантів, докторантів із проблем розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи.

**Ключові слова:** тенденції розвитку, професійна підготовка, компетентність, модель підготовки, учитель початкової школи, початкова освіта, Східна Європа.

### SUMMARY

Binytska K.M. Tendencies of Development of Professional Training of the Future Teachers of Primary Education in the Countries of the Eastern Europe. – Manuscript.

Thesis for a Scientific Degree of a Doctor of Pedagogical Sciences, speciality 13.00.01 – “General Pedagogy and History of Pedagogy” 011 “Sciences of Education” Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, 2018.

The dissertation in the comparative-pedagogical aspect deals with the tendencies of development of professional training of the future teachers of primary education in the countries of the Eastern Europe. In order to reveal the mentioned problem as a subject of pedagogical research, the basic concepts of such professional training have been considered.

The influence of socio-economic and political transformations on the professional training of the future teachers of primary education in the countries of the Eastern Europe (end of the XX - beginning of the XXI century) has been analyzed. It is recorded that reforms in the system of pedagogical education of the modern Eastern European countries were the result of global economic reforms. Using the multidisciplinary analysis in the study of the problems of formation of professional training of the future primary education teachers in the Eastern European countries, it has been determined that due to political, economic, demographic, administrative and social transformations, and partly due to historical domestic problems, in the 1990-s there have been radical transformations in the educational systems of



the Eastern European countries. It is generalized that as a result of transformations by the end of the last decade of the XX century new conditions had been created for the development of education systems in the XXI century.

The study of the theory of teacher training for primary education in the models and the concepts of pedagogical education in the countries of the Eastern Europe has made it possible to determine that the basic are the following models: two-level model of teacher training; one-level training model; complex program for the training of the future primary school teachers; simultaneous (parallel) program; sequential program.

It is cleared out that school systems of education in the countries of the Eastern Europe are very diverse. For comparison, we used the standard International Standard Classification of Education (ISCED). The use of this data in the research allowed us to determine whether the particular type of school is equivalent to another similar type of school in another Eastern European country. We focused on ISCED 1 - Primary education (the first stage of basic, compulsory education), ISCED 2 - incomplete secondary education (second stage of basic, compulsory education). The comparison was conducted in accordance with this current international classification.

On the basis of comparative-pedagogical analysis, the directions of conducting educational reforms in the Eastern European countries have been determined, the main of which are: depolitization in primary education; decentralization in the management of education (high level of autonomy of primary schools); changes in education legislation have secured free and compulsory primary education at the stages of ISCED (1) and ISCED (1+2); creation of new types of schools: with a private form of ownership and using non-traditional methods of teaching pupils; the opportunity for pedagogues to create and further use school curricula; updating of educational contents and modernization of educational programs; reforming the content of primary education through convergence in the composition of educational subjects and knowledge, that is, integration. It is found out that the reform of the structure of education and curricula caused the need for changes in the system of teacher training.

It has been determined that the systems of professional pedagogical training of the future teachers of primary education in the Eastern European countries, in particular, in the Republic of Poland, the Czech Republic, Slovakia, Hungary, Romania, have common features, since in the preparation of the future teachers the Bologna system of higher education is used (two-level system of obtaining higher education).

The general tendencies of development of professional training of the future teachers of primary education in the countries of the Eastern Europe include: globalization, integration, informatization, reformation and humanization of pedagogical education, universalization and influence of demographic processes, professional training of the future teachers at the levels of higher education “bachelor” and “master”.

It is generalized that one of the main tendencies in the training of the future teachers of primary education in the countries of the Eastern Europe is the variability of teacher training models and the autonomy of higher education institutions in determining the number of study hours in the curriculum. The characteristic feature of all countries of the Eastern Europe is that in pedagogical education two-profile of pedagogical training is used. The common feature is the provision of professional training in educational programs (obtaining professional qualifications of the educator of pre-school education establishments and primary school teacher).

The specific tendencies of the development of professional training of the future teachers of primary education in the countries of the Eastern Europe are as follows: specialization in professional training; terms of mastering educational professional programs; variability of the models of pedagogical education; increase of academic status of pedagogical education and orientation to university education; the evolution of programs in pedagogical education occurs while preserving the traditional and emerging in them and curricula of the new content; diversification of psychological-pedagogical training of the future teachers of primary education takes place taking into account the development of the system of educational courses by choice; increasing the role of pedagogical practice, as evidenced by the increase in the term of its duration and complication of its pedagogical

tasks; diversification of programs of professional training; professional training of the future teachers of primary education in two specialties, priority in the master's level of training of the future primary school teachers (the Czech Republic, Slovakia); the increase in the number of institutions of higher education, where professional training of the future teachers of primary education is done (through the creation of private institutions of higher education and the opening at non-pedagogical specialties of the programs of training primary education teacher); great choice of additional specialization when acquiring a specialty of the educator of children of pre-school age and primary school teacher (Hungary, the Czech Republic).

The scientific novelty and the theoretical value of the dissertation is that for the first time:

- as a result of comparative-pedagogical analysis, the concept of training the future teachers of primary education in the countries of the Eastern Europe on the ideas of humanistic understanding of a person as absolute value and the goal of social progress has been substantiated and it is realized on the principles of integrated, interdisciplinary, comparative, holistic, synergistic, historical, systematic, multicultural, prognostic approaches. The concept reflects, on the one hand, the specificity and national identity of individual countries, on the other hand, it is universal and projects the participation of teachers in preparing children for solving common social problems of socially developed European community;

- it has been established that in the countries of the Eastern Europe there is a process of developing and implementing new models of professional training of primary school teachers which meet the requirements of the single European higher education area and have common features; pedagogical education is based on three dominant models (technological, humanistic, functional orientation), and the teacher's training priority is given to the concepts: general personal, pragmatic, methodical, neo-positivist, humanistic;

- the main trends in the development of professional training of the future primary school teachers in the countries of the Eastern Europe are as follows: diversification of educational programs (primarily through elective courses); introduction of the common core

of educational content; preparation of the future teachers of primary education in two specialties (pre-school and primary education); priority of master's level of training of the future teachers of primary education; modernization of methods and forms of teaching, gradual replacement of traditional lectures by active methods and forms of classroom teaching (interactive lectures, master classes, simulation methods, modeling, methods of critical thinking, analysis of work in class with the help of video recordings, etc.); application of combined training covering full-time and distance (part-time) forms of training, management of the learning process via e-mail, the Internet; emphasis is on the practical component of training of the primary school teacher, increasing the role of pedagogical practice, increase of its duration and complicating pedagogical tasks;

- based on the study and generalization of various conceptual approaches and models of professional training of teachers in the countries of the Eastern Europe and Ukraine, the generalized model of professional training of the future teachers of primary education, which takes into account trends in the development of professional training of the future teachers of primary education at the level of higher education "Master" with the professional qualification of the educator of children of pre-school age and additional specialization on the choice of students has been substantiated;

- the directions of implementation of the experience of professional training of the future teachers of primary education in the countries of the Eastern Europe in the system of pedagogical education of Ukraine have been grounded, in particular: organic combination of training pedagogues for pre-school and primary education; preservation of national traditions of individual countries in the introduction of credit transfer accumulation system of higher education; the motivation of study by the real possibility and the need for employment in educational institutions according to the specialty, the dual form of education; autonomy of institutions of higher education in relation to the definition of educational specialties, the development of curricula and programs; diversification and flexibility of professional training programs (obtaining the specialty of the educator of children of pre-school age and the primary school teacher with the possibility of additional specializations); increase of the

number of study subjects and the courses by choice of students in order to take into account the specifics of studying in primary school; decentralization of education system management; preparation of the future primary education teachers for integrated education and the work in the inclusive educational space; interactive, gaming learning.

Three types of the most important organizational-pedagogical factors that influence the process of professional training of the future teachers have been concretized: contextual, institutional, educational.

Five orientations for the content of professional training of the future teachers of primary education have been singled out: pupil orientation, orientation to curricula, orientation to practical skills, orientation to social conditions, universal orientation.

According to the results of the comparative analysis, the theoretical approaches to the content formation, selection of organizational forms and methods of professional training of the future teachers of primary education have been specified, the main types of educational programs for the training of teacher of primary education in the countries of the Eastern Europe have been singled out: two-stage, one-stage, complex, simultaneous (parallel) and sequential programs.

The scientific provisions concerning the modernization of the national pedagogical education in accordance with the trends of professional development of the future teachers of primary education in the countries of the Eastern European have been further developed.

In the course of the research, the directions of modernization of the professional training of the future teachers of primary education in Ukraine have been formulated taking into account the progressive experience of the Eastern European countries: modernization of stage preparation in the institutions of higher education, introduction of two-profile professional training for the future pedagogues, namely, combination of preparation of the primary school teacher with the training of the educator for pre-school educational institutions; providing the top priority to practical training; increased requirements and in-depth study of foreign languages (knowledge of the foreign language of countries of the European Union at level B 2); intensifying practical training, increasing the time for learning

students under the conditions of primary school, applying dual form of education and introducing long probation (pedagogical internships) after acquiring qualification of the teacher; increase of the requirements for in-depth study of foreign languages (knowledge of the foreign language of the European Union countries at level B 2); introduce changes in the didactic process of professional training of the future teachers (lecture form of training is replaced by gaming, interactive technologies and forms of training); introduce a combined form of training; provide students with the opportunity to independently choose additional specialization during their studies; involve students and scientific-pedagogical staff more actively in the international exchange of experience; financial support of the program of academic mobility.

The factual material and the source base of the research can be the basis for the scientific researches of students, undergraduates, postgraduates, doctoral students on the problems of development of professional training of the future teachers of primary education in the countries of the Eastern Europe.

**Key Words:** tendencies of development, professional training, competence, model of training, primary school teacher, primary education, Eastern Europe.

## **СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**

*Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації*

1. Біницька К. Підготовка майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи: теорія і практика за наук. ред. Г. Терещука: монографія. Хмельницький: ФОП Цюпак А. А., 2018. 376 с.

2. Біницька К. Системи початкової шкільної освіти країн Східної Європи в контексті професійної підготовки майбутніх вчителів початкової освіти: навч. посіб. для викладачів та студентів пед. навч. закл. Хмельницький: Науково-видавничий відділ ХГПА, 2018. 139 с.

3. Біницька К. М. Педагогічна історіографія – сучасний стан напряму історико-педагогічних досліджень. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць* / гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький, 2013. Вип. 15. С. 58–62.

4. Біницька К. М. Використання активних методів навчання у процесі вивчення курсу «Порівняльна педагогіка». *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Науково-методичний журнал*. 2015. Вип. 4–5. С. 74–78.

5. Біницька К. Теоретичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць* / гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький, 2016. Вип. 21. С. 15–20.

6. Binytska K. Professional Training of the Future Primary School Teachers in the Czech Republic: Regulatory Bases (1989-2005). *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць* / гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький, 2017. Вип. 22. С. 14–19.

7. Біницька К. М. Аналіз нормативно-правової бази професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Україні та Чеській Республіці. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.* / редкол. Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2017. Вип. 53 (106). С. 78–87.

8. Binytska K. Retrospective analysis of education in the Czech Republic in the context of training of the future primary school teachers. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2017. № 2 (32). Р. 4–11.

9. Біницька К. Соціально-економічні аспекти розвитку систем професійної освіти в країнах Східної Європи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка*. Серія: педагогіка. Тернопіль, 2017. № 3. С. 185–191.

10. Біницька К. М. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи в педагогічній теорії. *Вісник Чернігівського педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Чернігів, 2017. Вип. 149. С. 231–237.

11. Біницька К. Розвиток інтегрованого навчання в початковій освіті Республіки Польща. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць* / гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький, 2017. Вип. 23. С. 13–18.

12. Біницька К. Розвиток системи початкової освіти в Угорщині (90-ті рр. ХХ ст.) як предмет міждисциплінарного аналізу. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. № 4 (59). С. 93–99.

13. Біницька К. М. Організація системи шкільної початкової освіти в Угорщині (90-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.). *Педагогічні науки. Збірник наукових праць*. Херсон, 2017. Вип. LXXIX. Т. 1. С. 13–19.

14. Біницька К. М. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у Республіці Польща. *Наукові записки. Серія Педагогічні науки* / ред. кол. В. Ф. Черкасов. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. Вип. 161. С. 60–66.

15. Біницька К. Система освіти та професійна підготовка вчителя початкової освіти у Словацькій Республіці. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2018. № 1 (75). С. 123–131.

16. Ящук І., Біницька К., Кузьма І. Порівняльний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Румунії та Угорщині. *Наука і освіта*. 2018. № 2. С. 153–160.

17. Біницька К. М. Тенденції реформування систем початкової освіти в країнах Східної Європи (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.). *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2018. Вип. 60. Том 1. С. 23–28.

18. Біницька К. М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти в університетах Чеської Республіки. *Молодь і ринок*. 2018. № 4 (159). С. 70–76.

19. Ящук І., Біницька К. Змістове наповнення поняття «професійно-педагогічна компетентність вчителя початкових класів»: функціональний підхід. *Психолого-*



педагогічні проблеми сільської школи. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань: ВПЦ «Візаві», 2018. Вип. 58. С. 204–215.

20. Binytska K. Multicultural Education in the Context of Professional Training of Future Primary School Teachers in Ukraine. *Studia Zarządzania i Finansów Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu*. 2016. № 11/2016. S. 113–121.

21. Біницька К. М. Понятійно-термінологічний апарат проблеми тенденцій професійної підготовки учителя початкової освіти у країнах Східної Європи. *Pedagogy and Psychology*, 2017. V (61), Issue: 141. С. 15–19.

22. Біницька К. М. Концептуальні підходи до моделей професійної підготовки вчителя початкової освіти у країнах Європейського Союзу. *Studia Zarządzania i Finansów Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu*. 2017. № 13/2017. S. 133–141.

23. Біницька К. М. Класифікація країн Східної Європи у контексті професійної підготовки вчителів початкової освіти на сучасному етапі. *Virtus Scientific Journal*. 2017. № 17. С. 78–82.

24. Біницька К. М. Практика професійної підготовки майбутніх вчителів початкової освіти у Словаччійській Республіці. *Studia Zarządzania i Finansów Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu*. 2018. № 14/2018. С. 53–63.

25. Binytska K. Analysys of the legal framework of professional training of the teachers of primary school in the Czech Repablik. *Problemy profesjologii*. Zielona Góra, 2018. № 1/2018. P. 209–217.

*Опубліковані праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

26. Біницька К. М. Підготовка вчителів до роботи з різними категоріями дітей в Університеті Казимира Великого Республіки Польща. *Організація роботи з різними категоріями дітей у сучасній початковій школі: реалії та перспективи*: матеріали наук.-метод. семінару. Хмельницький: ПП «А. В. Царук», 2013. С. 146–148.

27. Біницька К. Єдиний європейський простір: досвід інтеграції вищої освіти Республіки Польща. *Незалежність Республіки Польща, незалежність України – шлях*

до євроінтеграції: матеріали міжнародного круглого столу. Хмельницький: Науково-видавничий відділ, 2014. С. 20–23.

28. Біницька К. Формування моральних якостей в професійній підготовці майбутніх фахівців початкової освіти в Україні та Республіці Польща. *Репресії проти поляків та інших національностей на Поділлі: роль і місце в історії краю*: колективна монографія. Хмельницький: ФОП Цюпак А. А., 2016. С. 139–145.

29. Біницька К. Початкова освіта Республіки Польща в контексті підготовки вчителів початкової освіти. *Наступність дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності*: матеріали теоретико-практичного семінару, 20 січня 2017 р. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2017. С. 18–21.

30. Біницька К. М. Характеристика структури середньої школи відповідно до Проекту «Нова українська школа». *Засади розвитку української освіти в контексті Концепції «Нова українська школа»*: збірник тез доповідей методичного семінару (Хмельницький, 11 травня 2017 р.). Хмельницький ХГПА, 2017. С. 46–50.

31. Біницька К. М. Вплив соціально-економічних трансформацій на розвиток системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкової освіти в країнах Східної Європи. *Теоретичні та практичні основи організації навчально-виховного процесу в закладах освіти*: збірник статей науково-практичної конференції від 27 жовтня 2017 р. Хмельницький: ХГПА, 2017. С. 10–12.

32. Біницька К. М. Професійні компетентності вчителів початкової освіти: польський погляд. *Тенденції розвитку вищої освіти в Європейському Союзі: реалії та перспективи*: матеріали Всеукраїнського круглого столу з міжнародною участю / упоряд. Біницька К. М., Рашина І. О., Моцна Т. А. Хмельницький: Науково-видавничий відділ, 2017. С. 39–43.

33. Біницька К. М. Початкова освіта Польщі в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти. *Modern problems of management: economics, education, health care and pharmace*: Conference Proceedings of the 5<sup>th</sup> International Scientific Conference October 26–29, 2017. Opole, 2017. P. 101–104.

34. Біницька К. М. Деякі тенденції підготовки вчителів початкової освіти країнах Європейського Союзу. *Forming of modern educational environment: benefits, risk, implementation mechanisms*: Conference Proceedings, September 29, 2017. Tbilisi: Baltija Publishing. С. 62–65.

35. Біницька К. М. Деякі аспекти реформування систем початкової шкільної освіти у країнах Східної Європи. *Забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі використання сучасних технологій*: збірник наукових праць / за заг. ред. Л. В. Зданевич. Хмельницький: ХГПА, 2018. С. 31–36.

36. Біницька К. М. Деякі аспекти розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в республіці Польща. *Розвиток вищої педагогічної освіти: методологія, теорія, практика*: збірник матеріалів науково-практичної конференції 26 лютого 2018 р. / упоряд. Біницька К. М., Дарманська І. М. Хмельницький: ХГПА, 2018. С. 4–7.

37. Binytska K. Changes in the system of Primary school education in Eastern Europe. *International Scientific Conference*. «Lodging the Theory in Social and Educational Practice». URL: [https://universityw.weebly.com/uploads/1/0/0/6/10069617/kateryna\\_binytska.pdf](https://universityw.weebly.com/uploads/1/0/0/6/10069617/kateryna_binytska.pdf) (last accessed: 25.04.2018).

38. Біницька К. М. Тенденції професійної підготовки вчителів початкової освіти у країнах Східної Європи. *Нова українська школа: теорія і практика реалізації інтегрованого підходу*: матеріали міжнародної наукової конференції. 17-18 травня 2018 р., м. Тернопіль. Тернопіль: Вектор, 2018. С. 263–266.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>23</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ СХІДНОЇ ЄВРОПИ ЯК ОБ'ЄКТ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ .....</b>	<b>40</b>
1.1. Базові поняття дослідження професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи.....	40
1.2. Вплив соціально-економічних та політичних перетворень на професійну підготовку майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи (кінець ХХ – початок ХХІ ст.).....	55
1.3. Трансформаційні процеси в нормативно-правових засадах розбудови систем педагогічної освіти країн Європейського Союзу.....	77
1.4. Проблеми теорії підготовки вчителя початкової освіти в моделях і концепціях педагогічної освіти країн Східної Європи.....	87
Висновки до першого розділу.....	103
Список використаних джерел до першого розділу.....	106
<b>РОЗДІЛ 2. МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ КРАЇН СХІДНОЇ ЄВРОПИ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ .....</b>	<b>120</b>
2.1. Загальна характеристика розвитку системи початкової освіти в країнах Східної Європи.....	120
2.2. Розвиток інтегрованого навчання в початковій освіті та професійна підготовка майбутніх учителів у Республіці Польща.....	131
2.3. Особливості реформування системи освіти та професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Угорщині.....	151
2.4. Початкова освіта та професійна підготовка майбутніх учителів у Румунії.....	161

2.5. Аналіз системи освіти у Чеській Республіці в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти.....	177
2.6. Система освіти та освітньо-кваліфікаційні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у Словацькій Республіці.....	187
2.7. Освітньо-кваліфікаційні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти країн Східної Європи: спільне та відмінне.....	195
Висновки до другого розділу.....	213
Список використаних джерел до другого розділу.....	216
<b>РОЗДІЛ 3. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ КРАЇН СХІДНОЇ ЄВРОПИ.....</b>	<b>237</b>
3.1. Нормативно-правова база регулювання процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи.....	237
3.2. Особливості розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Республіці Польща.....	254
3.3. Досвід професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Угорщині.....	274
3.4. Аналіз практики професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Румунії .....	286
3.5. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти в університетах Чеської Республіки.....	301
3.6. Практика професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у Словацькій Республіці .....	322
3.7. Загальні тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи.....	334

Висновки до третього розділу.....	357
Список використаних джерел до третього розділу.....	360
<b>РОЗДІЛ 4. ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ІДЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ КРАЇН СХІДНОЇ ЄВРОПИ В СИСТЕМУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....</b>	<b>385</b>
4.1. Модернізація професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Україні в контексті європейської інтеграції.....	385
4.2. Модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи.....	410
4.3. Підвищення кваліфікації та професійний розвиток учителів початкової школи в системі неперервної освіти країн Східної Європи....	432
4.4. Упровадження досвіду професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи у систему вищої освіти України.....	447
Висновки до четвертого розділу.....	459
Список використаних джерел до четвертого розділу.....	462
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>476</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>482</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми.** В умовах світових глобалізаційно-інтеграційних процесів та демократичних перетворень, які є ознакою XXI століття, актуалізуються завдання кардинального підвищення якості систем шкільної і вищої освіти України. Реалізація прагнення держави ввійти до числа розвинених країн світу, курс на євроінтеграцію неможливі без забезпечення умов для вільного пересування людей, товарів та послуг у європейському просторі. Останнє, своєю чергою, зумовлює потребу якнайшвидшої адаптації української системи освіти до єдиних європейських критеріїв і стандартів.

Фундаментальні положення модернізації загальної середньої освіти в Україні представлені в Концепції Нової української школи. Одним із пріоритетних напрямів реформування української школи є оновлення насамперед її початкової ланки, оскільки від якості навчання в початковій школі залежить, наскільки успішними учні будуть у подальшому навчанні та професійному самовизначенні, чи вдалим буде їхній вибір життєвого шляху, чи зможуть вони в майбутньому набути готовності до саморозвитку і професійної мобільності, конкурентоздатності на ринку праці в умовах швидких соціально-економічних змін.

З огляду на це стає очевидною вирішальна роль поетапного реформування системи підготовки вчителя початкових класів, адже саме від нього залежить, наскільки ефективно й оперативно буде реалізована нова парадигма шкільної освіти, що ґрунтується на компетентнісному підході й педагогіці співробітництва, демократизації та індивідуалізації навчального процесу. Відповідно до Концепції Нової української школи вчителі початкової освіти повинні сформувати в дітей ключові компетентності, визначені сьогодні провідними освітніми системами світу та потрібні людині у XXI столітті.

Входження України в єдиний європейський освітній простір зумовлює актуальність аналізу розвитку вітчизняної системи освіти в контексті інтеграційних освітніх процесів. Вивчення та впровадження прогресивних елементів зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх педагогів має позитивний вплив на

модернізацію вітчизняної системи педагогічної освіти та дасть змогу розширити сучасну наукову джерельну базу. Ураховуючи спільність етнічних, політичних, релігійних, історичних, культурних умов розвитку України та її європейських країн-сусідів, особливий інтерес викликає досвід держав Східної Європи – нових членів Європейського Союзу (Республіки Польща, Угорщини, Румунії, Республіки Словаччини, Чеської Республіки), оскільки в недавньому минулому системи освіти означених країн та України мали багато спільних рис.

Протягом останніх десятиліть об'єктом ґрунтовного порівняльно-педагогічного аналізу були різні напрями реформування вищої школи окремих країн Європи та інтеграційні процеси в європейській освіті, що беруть початок від підписання Болонської декларації і проголошення Лісабонської стратегії. Проте до цього часу відсутня систематизована й узагальнена аналітика досвіду та тенденцій розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи.

Педагогічна освіта є важливим складником системи вищої освіти, оскільки має сприяти відтворенню кадрового потенціалу освітньої галузі, забезпечувати високу якість підготовки вчителів, безпосередньо впливати на оптимальне вирішення освітніх проблем, що актуалізує потребу у фундаментальному дослідженні досвіду зарубіжних країн у цій сфері. На особливу увагу вітчизняних компаративістів заслуговують модернізаційні процеси системи підготовки майбутніх учителів початкової освіти в державах Східної Європи, спрямовані на її узгодження із запитамі сучасного ринку праці в розвинених європейських країнах, оскільки економічні, політичні, соціальні й технологічні перетворення в цих країнах відбуваються приблизно в таких самих умовах, як і в Україні, хоча й із випередженням.

Розв'язання цих важливих завдань гальмується низкою суперечностей, зокрема між:

– високими темпами реформування початкової ланки загальної середньої освіти відповідно до Концепції Нової української школи, Закону України «Про освіту» та



соціально-економічними й організаційно-педагогічними проблемами, що супроводжують пошук ефективних механізмів інноваційного розвитку системи неперервної підготовки вчителів, здатних працювати в умовах Нової української школи за новим Державним стандартом початкової освіти на компетентнісній основі;

– посиленням інтересу до конструктивного досвіду з професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи та відсутністю цілісного педагогічного дослідження тенденцій її розвитку;

– великою різноманітністю моделей педагогічної освіти навіть в окремій країні Східної Європи і потребою у створенні умов, що сприяють ефективному формуванню загальноєвропейського освітнього простору з уведенням уніфікованої дворівневої системи підготовки кадрів та забезпеченням взаємовизнання дипломів про вищу освіту;

– реалізацією єдиних вимог Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ЄКТС) та оригінальними традиціями національних систем вищої освіти країн Східної Європи;

– потребою врахування особливостей становлення і розвитку вітчизняної педагогічної освіти, прогресивних ідей зарубіжного досвіду професійної підготовки вчителів початкової освіти та їх недостатньою дослідженістю у вітчизняній педагогічній науці і, як наслідок, частим ігноруванням при використанні в педагогічній практиці;

– необхідністю синхронізації шляхів розвитку професійної підготовки вчителів початкової освіти в Україні та в країнах Східної Європи в умовах входження України до європейського простору вищої освіти та проблемами соціально-економічного розвитку українського суспільства, які стримують темпи модернізації вищої освіти.

Подолання названих суперечностей може суттєво сприяти виокремлення й обґрунтування тенденцій професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи з метою імплементації окремих досягнень цих країн,

насамперед членів ЄС, для реформування та європеїзації української вищої педагогічної освіти.

Проблема модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти багатоаспектна. В українському науковому просторі методологічні основи сучасної філософії освіти досліджено в працях В. Андрущенка, В. Бондаря, В. Кременя, В. Огнев'юка та ін.; шляхи реформування та інноваційного розвитку вищої освіти обґрунтовано в наукових публікаціях О. Дубасенюк, М. Згуровського, І. Зязюна, К. Корсака, Н. Ничкало, М. Пантюка, П. Сауха, Г. Терещука та ін.; концепціям неперервної професійної освіти, її науково-методичному забезпеченню присвячені дослідження С. Гончаренка, Р. Гуревича, С. Сисоєвої; на психолого-педагогічних засадах професійної підготовки вчителів у країнах Європейського Союзу та США зацентрували свою увагу В. Бауер, П. Вітоль, Т. Десятов, О. Заболотна, Т. Ключкович, Е. Майборода, С. Марголіс, Я. Морітз, Л. Пуховська, В. Рубцов; розвиток освіти країн Вишеградської четвірки вивчали М. Поп'юк, Н. Чорна; аналізу післядипломної педагогічної освіти присвячені дослідження В. Примакової.

Різні аспекти історії початкової школи, теорії і практики підготовки вчителів початкових класів проаналізовані в працях Л. Коваль, С. Когут, Я. Кодлюк, В. Примакової, О. Янкович та ін.

У процесі аналізу проблем професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи й України важливо враховувати результати досліджень із порівняльної педагогіки таких учених: Н. Авшенюк, Т. Десятова, О. Заболотної, О. Локшиної, Л. Пуховської, М. Чепіль та ін.

Низка порівняльно-педагогічних досліджень вітчизняних науковців присвячена зарубіжному досвіду розвитку шкільної освіти та професійної підготовки майбутніх педагогів, а саме: тенденціям розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу (Т. Кристопчук); моделям підготовки майбутніх учителів початкових класів у країнах ЄС, США та Канади (В. Грачева, І. Гушлевська, Т. Кучай); розвитку післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (С. Синенко); вивченню

спільних та відмінних тенденцій розвитку педагогічної освіти США (Т. Кошманова); основним тенденціям розвитку і сучасного стану професійної освіти країн Європейського Союзу (О. Олейнікова); підготовці вчителів до інтегрованого навчання в I–III класах початкової школи в Республіці Польща (Т. Яніцка-Панек); теоретико-методологічним засадам підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи (М. Олійник); тенденціям розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу (О. Ярова) та ін.

Проблеми вищої педагогічної освіти в Європі досліджували вчені східноєвропейських країн: Ч. Банах, Дж. Беттел, Е. Валтерова, Р. Ванова, Й. Ванга, І. Васютова, Х. Габр, Л. Докупілова, К. Зіменова, А. Імре, Х. Кв'ятковська, Т. Левовицький, Я. Морітз, Л. Мушинська, Й. Наги, Д. Новакова, В. Оконь, Т. Олеарчик, Х. Філова, Л. Ціолан, І. Чайя-Худиба, В. Швець, А. Школяк та ін.

Водночас аналіз сучасних джерел наукової інформації свідчить, що тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи ще не стали предметом фундаментального науково-педагогічного дослідження й системного компаративного аналізу.

Ураховуючи приєднання України до єдиного європейського простору вищої освіти та соціально-економічну значущість забезпечення якості освіти на рівні європейських вимог, наявність позитивного досвіду країн Східної Європи, придатного для використання в процесі модернізації підготовки вчителів початкової ланки освіти України, беручи до уваги зазначені вище суперечності та зважаючи на відсутність фундаментального науково-педагогічного дослідження з проблеми підготовки вчителів початкової освіти східноєвропейських країн, які є членами Європейського Союзу, темою дисертаційного дослідження обрано **«Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи»**.

*Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.* Дисертаційне дослідження виконане відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, є складником колективної

теми «Розвиток освіти у країнах Європейського Союзу» (державний реєстраційний номер 0114U005427) та входить до комплексної теми науково-педагогічного дослідження «Особистісно-професійний розвиток педагога в процесі підготовки до інноваційної діяльності» (державний реєстраційний номер 0111U001321) Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (протокол № 10 від 26.10.2016 р.) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 7 від 29.11.2016 р.).

*Об'єкт дослідження* – професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи та України.

*Предмет дослідження* – тенденції розвитку професійної підготовки вчителів для системи початкової освіти в східноєвропейських країнах, які є членами Європейського Союзу.

*Мета дослідження* – на основі системного науково-порівняльного аналізу обґрунтувати тенденції становлення й розвитку підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи та визначити можливості використання прогресивних ідей досвіду цих країн у закладах вищої педагогічної освіти України.

Відповідно до об'єкта, предмета та мети визначено такі *завдання дослідження*:

1. Узагальнити концептуальні основи професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи.

2. Виявити суспільно-політичні, соціально-економічні й організаційно-педагогічні чинники модернізації систем початкової освіти в контексті професійної підготовки майбутніх учителів у країнах Східної Європи.

3. За результатами порівняльного аналізу процесів модернізації систем початкової освіти в країнах Східної Європи охарактеризувати особливості змісту та

освітньо-кваліфікаційні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в цих країнах.

4. На основі виокремлених спільного й особливого в педагогічній освіті східноєвропейських країн і виявлених тенденцій розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти створити узагальнену модель цієї підготовки.

5. Визначити напрями імплементації ідей професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи в систему педагогічної освіти України.

**Територіальні межі** дослідження охоплюють Україну та східноєвропейські держави Європейського Союзу.

Мета дослідження, що має фундаментальний і водночас прикладний характер, зумовлює потребу обґрунтування **концепції дослідження** на методологічному, теоретичному і методичному рівнях, яка ґрунтується на ідеях демократії і гуманізму, реалізується на засадах міждисциплінарного, синергетичного, системного, полікультурного, прогностичного підходів наукового пізнання.

*Методологічний рівень концепції* визначає взаємозв'язок та взаємодію принципів об'єктивності, всебічності, єдності історичного і логічного, цілісності, детермінізму та відповідає вимогам вірогідності, надійності та доказовості.

Інтерпретація проблеми тенденцій розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти з урахуванням зазначених вище методологічних принципів віддзеркалюється в: детальному вивченні чинників, які визначають напрями розвитку педагогічної освіти країн Східної Європи; адекватності підходів і засобів наукового пошуку, які сприяють здобуттю об'єктивної та всебічної інформації стосовно об'єкта дослідження, унеможливають однобічність, упередженість та суб'єктивність аналізу досліджуваних фактів і явищ; наукових положеннях про навчання та професійне самовдосконалення вчителя впродовж усього життя, неперервність професійної педагогічної освіти; концепції розвитку педагогічної освіти в Європейському Союзі та педагогічній конституції Європи. В основу дослідження покладено також філософсько-

педагогічні ідеї синергетичного підходу, відповідно до якого професійну підготовку майбутніх учителів початкової освіти необхідно розглядати крізь призму відкритих нелінійних систем, які передбачають перехід від закритої (замкнутої всередині країни) до відкритої (доступної для впливів європейського суспільства) системи освіти.

Методологічний концепт дослідження детермінує взаємозв'язок і взаємодію міждисциплінарних підходів, що слугують базисом для всебічного аналізу проблеми розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи. Концепт відображає філософські, соціальні, історичні, загальнонаукові, міждисциплінарні основи підготовки вчителя початкової освіти, зокрема: теорію пізнання, діалектичний принцип взаємозв'язку та взаємозумовленості закономірностей і явищ соціальної дійсності, принцип єдності історичного і логічного, системності і цілісності, детермінізму й розвитку.

Дослідження професійної підготовки вчителів початкової освіти країн Східної Європи опирається на такі концепції: загальну персоналістичну, прагматичну, методичну, неопозитивістську, гуманістичну.

У процесі обґрунтування методологічних принципів і положень проблеми дослідження враховувалося домінантне використання в педагогічній освіті східноєвропейських країн трьох основних моделей: технологічної, гуманістичної, функціональної.

*Теоретичний рівень концепції* визначає низку ключових категорій і понять, без яких неможливе розуміння сутності предмета дослідження. На основі встановлених логічних зв'язків між поняттями, які використовуються у вітчизняному та європейському науково-освітньому просторі, сформовано науковий тезаурус тенденцій розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи. З'ясовано, що на процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів значний вплив мають три типи чинників: контекстуальні, інституційні, навчальні. Теоретичний рівень концепції завдяки аналізу і синтезу, абстрагуванню й схематизації дозволив створити узагальнену модель професійної

підготовки майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи, у якій враховано спільні та відмінні концептуальні засади і тенденції професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти. Тенденції професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи дають можливість прогнозувати напрями модернізації такої підготовки в Україні, проектувати компоненти освітніх програм, удосконалювати організаційні форми і методи, освітні технології з метою їхнього системного використання в процесі професійно-педагогічної підготовки студентів у закладах вищої освіти.

*Методичний рівень концепції* окреслює прикладний аспект дослідження і базується на обґрунтуванні ідей прогресивного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи. Методичний рівень має на меті виокремлення із зарубіжного досвіду напрямів удосконалення підготовки сучасних учителів початкової освіти України, зокрема, щодо: диверсифікації та гнучкості освітніх програм для спеціальності «Початкова освіта» з можливістю здобуття додаткових спеціалізацій завдяки запровадженню навчальних предметів та курсів за вибором студентів, поєднання спеціальностей з початкової і дошкільної освіти, підготовки майбутніх учителів початкової освіти до інтегрованого навчання та роботи в інклюзивному освітньому просторі, інтерактивного характеру навчання тощо.

Методичний аспект концепції передбачає розробку рекомендацій для творчого використання східноєвропейських ідей у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Україні на основі критичного аналізу інноваційного досвіду педагогічної освіти в країнах Східної Європи.

Для розв'язання дослідницьких завдань використано комплекс **методів дослідження**, зокрема *теоретичних*: аналіз і синтез – для виокремлення специфічних рис підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи і виявлення спільних ознак цієї підготовки; узагальнення, педагогічне проектування і моделювання – у процесі побудови узагальненої моделі підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи; порівняльно-історичний метод –

зіставлення соціально-економічних та педагогічних фактів, явищ і результатів педагогічної діяльності вчителів; структурно-логічний метод уможливив розгляд розвитку соціальних та освітньо-культурних процесів та виокремлення їхніх основних компонентів; класифікаційно-аналітичний слугував для дослідження структури та аналізу моделей підготовки майбутніх учителів початкової освіти в системі вищої освіти та концепції підготовки вчителів у країнах Східної Європи; хронологічний, кількісний проблемно-порівняльний аналіз дозволив провести дослідження нормативно-правової бази, визначити освітньо-кваліфікаційні вимоги до змісту, організаційних форм і методів професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи, виявити суперечності та обґрунтувати шляхи їхнього подолання; проблемно-прогностичний метод допоміг окреслити напрями використання досвіду професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи в системі педагогічної освіти України.

У процесі дослідження використано також *емпіричні* методи: пошуково-бібліографічний – для вивчення, систематизації та класифікації джерельної бази (науково-педагогічної, методичної літератури, нормативно-правових документів, періодики); аналіз матеріалів міжнародних освітніх програм, інтернет-ресурсів, практичного досвіду закладів вищої освіти та початкових шкіл країн Східної Європи для виокремлення позитивних ідей та напрямів їхньої імплементації в систему педагогічної освіти України; пошук емпіричних даних функціонування систем педагогічної освіти країн Східної Європи з метою вивчення практичного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти; графічне моделювання для наочної інтерпретації узагальненої інтегрованої моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в контексті імплементації східноєвропейського досвіду.

Поєднання цих методів забезпечило вибір і аналіз джерельної бази, визначення концептуальних положень, достовірність отриманих результатів та узагальнення висновків дослідження.



**Джерельну базу дослідження** складають: міжнародні офіційні документи та положення доповідей, декларацій, рекомендацій міжнародних організацій, електронні бази даних та статистичні звіти ЮНЕСКО, Ради Європи, Асоціації педагогічної освіти в Європі, Організації економічного співробітництва та розвитку; нормативно-правові документи країн ЄС із питань педагогічної освіти, її модернізації та інтеграції; Лісабонська конвенція (1997 р.) та Болонська декларація (1999 р.); інформаційно-аналітичні документи та матеріали статистичних досліджень європейських та міжнародних організацій із питань організації і реформування педагогічної освіти та тенденцій розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Європейському Союзі: «Вивчення політичних заходів щодо підвищення привабливості педагогічної професії в Європі»; «Євредика»; Мережа з питань освітніх систем та освітніх політик; «Педагогічна професія в Європі: політика, практика, суспільний вибір»; «Показники розвитку освіти в Європі»; «Ключові показники про вчителів і лідерів шкіл у Європі»; «Ключові показники щодо впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у школах Європи»; «Показники початкової освіти вчителів. Витяг з ключових даних про освіту»; «Педагогічна професія в Європі: профіль, тенденції та проблеми. Витяг з ключових даних про освіту в Європі»; «Інформаційна мережа з освіти в Європі»; міжнародні дослідження із проблем упровадження ключових компетентностей у системах освіти; статистичні збірники ЄС; статистичні збірники (OECD) тощо; наукові розвідки вітчизняних і зарубіжних учених із проблем розвитку освіти в країнах Східної Європи.

**Наукова новизна** і теоретичне значення дисертаційної роботи полягає в тому, що *вперше*:

– у результаті порівняльно-педагогічного аналізу обґрунтовано концепцію підготовки майбутніх учителів початкової освіти, що склалася в країнах Східної Європи на ідеях гуманістичного розуміння людини як абсолютної цінності й цілі суспільного прогресу, та реалізується на засадах комплексного, міждисциплінарного, порівняльного, цілісного, синергетичного, історичного, системного, полікультурного,

прогностичного підходів. Концепція відображає, з одного боку, специфіку та національну ідентичність окремих країн, а з іншого – є універсальною і проектує участь учителів у підготовці дітей до вирішення спільних суспільних проблем соціально розвинутої європейської спільноти;

– установлено, що в країнах Східної Європи відбувається процес розробки та впровадження нових моделей професійної підготовки вчителів початкової освіти, які відповідають вимогам єдиного європейського простору вищої освіти і мають спільні риси; педагогічна освіта базується на трьох домінуючих моделях (технологічній, гуманістичній, функціональній орієнтації), а пріоритет у підготовці вчителя надається концепціям: загальній персоналістичній, прагматичній, методичній, неопозитивістській, гуманістичній;

– основними тенденціями розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи визначено такі: диверсифікація освітніх програм (насамперед завдяки навчальним курсам за вибором); запровадження спільного ядра змісту освіти; підготовка майбутніх учителів початкової освіти за двома спеціальностями (дошкільна і початкова освіта); пріоритет магістерського рівня підготовки майбутніх учителів початкової освіти; модернізація методів і форм навчання, поступова заміна традиційних лекцій активними методами і формами аудиторного навчання (інтерактивні лекції, майстер-класи, симулятивні методи, моделювання, методи критичного мислення, аналіз роботи в класі за допомогою відеозаписів тощо); застосування комбінованого навчання, що охоплює денну та дистанційну (заочну) форми навчання, управління процесом навчання через електронну пошту, Інтернет; акцент на практичному складникові підготовки вчителя початкової освіти, підвищення ролі педагогічної практики, збільшення її тривалості та ускладнення педагогічних завдань;

– на основі вивчення й узагальнення різних концептуальних підходів та моделей професійної підготовки вчителів у країнах Східної Європи та в Україні обґрунтовано узагальнену модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти, яка

враховує тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти на рівні вищої освіти «магістр» з фаховою кваліфікацією вихователя дітей дошкільного віку та додатковими спеціалізаціями за вибором студентів;

– обґрунтовано напрями імплементації досвіду професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи в систему педагогічної освіти України, зокрема: органічне поєднання підготовки педагогів для дошкільної і початкової освіти; збереження національних традицій окремих країн у запровадженій кредитно-трансферній накопичувальній системі вищої освіти; умотивованість навчання реальною можливістю та потребою працевлаштування в закладах освіти за спеціальністю, дуальна форма освіти; автономія закладів вищої освіти щодо визначення навчальних спеціальностей, розробки навчальних планів та програм; диверсифікація та гнучкість програм професійної підготовки (здобуття спеціальності вихователя дітей дошкільного віку та вчителя початкової освіти з можливістю додаткових спеціалізацій); збільшення кількості навчальних предметів та курсів за вибором студентів задля урахування специфіки навчання в початковій школі; децентралізація управління системою освіти; підготовка майбутніх учителів початкової освіти до інтегрованого навчання та роботи в інклюзивному освітньому просторі; інтерактивний, ігровий характер навчання.

Конкретизовано три типи найвагоміших організаційно-педагогічних чинників, що впливають на процес професійної підготовки майбутніх учителів: контекстуальний, інституційний, навчальний.

Виділено п'ять орієнтацій змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти: орієнтація на учня, орієнтація на навчальні плани, орієнтація на практичні навички, орієнтація на соціальні умови, універсальна орієнтація.

За результатами порівняльного аналізу уточнено теоретичні підходи до формування змісту, відбору організаційних форм і методів професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти, виділено основні типи навчальних програм з

підготовки вчителя початкової освіти в країнах Східної Європи: двоступенева, одноступенева, комплексна, одночасна (паралельна) та послідовна програми.

Подальшого розвитку набули наукові положення щодо модернізації вітчизняної педагогічної освіти відповідно до тенденцій розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи.

**Практичне значення одержаних результатів** визначається тим, що вдосконалено навчальні програми професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти для закладів вищої освіти України, зокрема з порівняльної педагогіки, загальної педагогіки, історії педагогіки; подальшого розвитку набули наукові положення щодо творчого використання прогресивних ідей східноєвропейського досвіду в процесі реформування вітчизняної освітньої системи.

Розроблено і впроваджено навчальний посібник «Системи початкової шкільної освіти країн Східної Європи в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти» та робочі програми з навчальних дисциплін «Педагогіка», «Порівняльна педагогіка», які використовувались викладачами для доповнення тематики лекційних і семінарських занять з історії педагогіки, педагогіки, порівняльної педагогіки в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої освіти України.

Матеріали дослідження, його положення та висновки мають міждисциплінарний характер та можуть використовуватися при викладанні курсів «Порівняльна педагогіка», «Історія педагогіки», «Педагогіка вищої школи», для написання наукових праць, підготовки підручників, навчальних посібників з питань вищої освіти, професійної підготовки майбутніх педагогів у європейських країнах.

Фактологічний матеріал і джерельна база дослідження можуть бути підґрунтям для наукових розвідок студентів, магістрантів, аспірантів, докторантів із проблем розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи.

**Основні результати дослідження впроваджено** в освітній процес низки вітчизняних державних закладів: Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка про впровадження № 1/664 від 05.06.2018 р.), Хмельницького національного університету (довідка про впровадження № 77 від 04.06.2018 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка про впровадження № 764-33/03 від 05.06.2018 р.), Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка про впровадження № 7-10/947 від 12.06.2018 р.), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка про впровадження № 06/36 від 01.06.2018 р.), Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка про впровадження № 1/513 від 13.06.2018 р.), Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка про впровадження № 510 від 25.05.2018 р.), Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка про впровадження № 01-16/572 від 31.05.2018 р.), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка про впровадження № 251 від 29.05.2018 р.).

**Особистий внесок здобувача.** Усі подані в дисертації результати одержані самостійно. В опублікованій науковій статті у співавторстві з І. Ящук та І. Кузьмою особистий внесок дисертанта полягає у визначенні мети дослідження, аналізі та інтерпретації даних щодо професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Румунії та Угорщині. У статті, опублікованій у співавторстві з І. Ящук, особистий внесок дисертанта полягає в аналізі досвіду європейських країн щодо відповідальності за визначення професійних компетенцій учителів та трактуванні феномена «професійно-педагогічна компетентність учителя початкових класів» із виокремленням етапів її формування в навчально-виховному процесі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, вирізненням її складників та компонентів. Ідеї співавторів у дисертації не використовувалися.

**Апробація результатів дослідження.** Основні теоретичні та практичні результати дослідження були представлені в доповідях на наукових, науково-

практичних конференціях та круглих столах різного рівня, зокрема *міжнародних*: «Спеціаліст XXI века: психолого-педагогическая культура и профессиональная компетентность» (Барановичи, 2013), «Освіта для полікультурного суспільства» (Варшава, 2014), «Незалежність Республіки Польща, незалежність України – шлях до євроінтеграції» (Хмельницький, 2014), «Міжнародна діяльність університетів як фактор інноваційного розвитку вищої школи» (Маріуполь, 2015), «Modern problems of management: economics, education, health care and pharmacy» (Opole, 2015), «Духовний розвиток особистості в контексті слов'янського лінгвокраїнознавства» (Хмельницький, 2015), «IV Międzynarodowy kongres profesjologiczny. Człowiek i przestrzeń pracy w kontekście nauk o pracy» (Zielona Góra, 2017), «Forming of modern educational environment: benefits, risk, implementation mechanisms: Conference Proceedings» (Tbilisi, 2017), «VII Українсько-Польські наукові діалоги» (Хмельницький-Меджибіж, 2017 р.), «Pedagogy and Psychology in the age of globalization» (Budapest, 2017), «Współczesne problemy zarządzania: gospodarka, edukacja, opieka zdrowotna i farmacja» (Opole, 2017), «Забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі використання сучасних технологій» (Хмельницький, 2017), «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції» (Мукачево, 2017), «International Scientific Conference online «Lodging the Theory in Social and Educational Practice» (Kraków, 2018), «Нова українська школа: теорія і практика реалізації інтегрованого підходу» (Тернопіль, 2018); *всеукраїнських*: «Історико-педагогічні дослідження в Україні: сучасний стан та тенденції» (Хмельницький, 2013), «Сучасні історико-педагогічні дослідження в Україні» (Хмельницький, 2015), «Джерельна та історіографічна основа сучасних історико-педагогічних досліджень» (Хмельницький, 2013), «Педагогічні читання пам'яті М. М. Дарманського» (Хмельницький, 2014–2017 рр.), «Науково-дослідна лабораторія «В. О. Сухомлинський і школа XXI століття»: історія і традиції» (Умань, 2016), «Педагогічна практика як перша ланка практичного засвоєння педагогічної професії» (Хмельницький, 2016), «Освіта в Європі для студентської молоді: реалії та перспективи» (Хмельницький, 2016), «Наступність

дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності» (Львів, 2017), «Тенденції розвитку вищої освіти в Європейському Союзі: реалії та перспективи» (Хмельницький, 2017), «Суспільні дисципліни як засіб формування цивілізаційної компетентності здобувачів освіти» (Рівне, 2018), «Проблеми дитинства в контексті сучасної педагогіки до 100-річчя Василя Сухомлинського» (Дрогобич, 2018), «Навчання і виховання у інклюзивному освітньому просторі: теорія та практика» (Хмельницький, 2018), «Інновації в освіті: ціннісно-компетентнісний підхід» (Київ, 2018); *регіональних*: «Підготовка вчителя Нової української школи: проблеми та шляхи їх вирішення» (Хмельницький, 2017), «Засади розвитку української освіти в контексті Концепції «Нова українська школа» (Хмельницький, 2017), «Реалізація гуманістичних ідей В. Сухомлинського в умовах Нової української школи» (Хмельницький, 2018).

**Результати дисертаційного дослідження висвітлено** в 38 працях, серед яких 1 монографія, 1 навчальний посібник, 17 статей у фахових виданнях України, 6 статей у зарубіжних виданнях (Республіка Польща, Угорщина, Канада, Грузія); 13 – у збірниках матеріалів конференцій.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за темою «Розвиток вищих педагогічних шкіл Республіки Польща (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)» захищена у 2013 році, її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

**Структура і обсяг дисертації.** Дисертаційна робота складається з анотацій, вступу, чотирьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (620 найменувань, із них – 389 іноземними мовами) та 7 додатків. Загальний обсяг дисертації – 510 сторінок, з них 380 сторінок основного тексту. Робота містить 6 таблиць і 5 рисунків.

## **РОЗДІЛ 1. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ СХІДНОЇ ЄВРОПИ ЯК ОБ'ЄКТ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

### **1.1. Базові поняття дослідження професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи**

Україна вибрала європейський вектор розвитку, і тому, на нашу думку, для аналізу сутності тенденцій розвитку професійної підготовки майбутнього учителя початкової освіти в країнах Східної Європи потрібно проаналізувати понятійно-термінологічний апарат проблеми в дослідженнях, які використовуються у вітчизняному та європейському науковому пошуці [10, с. 15]. Соціально-політичні та економічні трансформації, які відбуваються в українському суспільстві, викликали необхідність реформування вітчизняної системи освіти, а тому в цій сфері були прийняті нові нормативно-правові документи: Закон України «Про вищу освіту», Закон України «Про освіту», Концепція «Нова українська школа», новий Державний стандарт початкової загальної освіти, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., які регулюють розвиток сучасної системи освіти. Процеси модернізації початкової освіти охоплюють такі напрями: підтримка гуманізації та ідей дитиноцентризму в навчанні, запровадження принципів інтегрованого, компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів у навчанні молодших школярів; запровадження дослідницького та проектного навчання в навчальний процес початкової школи тощо, які в комплексі висувають нові вимоги до змісту підготовки майбутніх учителів початкової школи [10, с. 15].

Поступальний розвиток українського суспільства пов'язаний з якістю системи освіти, зокрема її початковою шкільною ланкою. Початкова освіта – це поступовий перехід від дошкільної до шкільної системи освіти. Сучасна педагогічна теорія проголошує інтеграцію знань у початковій освіті шляхом поєднання її змісту. Тому аналіз наукових досліджень у галузі початкової освіти має важливе значення для



реалізації освітніх прагнень розвитку суспільства в майбутньому. В умовах кардинальної модернізації освітньої сфери України важливим завданням є вдосконалення змісту шкільної освіти, орієнтованої на якість здобуття знань.

Очевидно, що більшість понять, пов'язаних із професійною підготовкою педагогів, зокрема майбутніх учителів початкової освіти, були науково обґрунтовані й у вітчизняній, і в зарубіжній науковій літературі, однак це питання залишається актуальним, зважаючи на соціально-політичні зміни та пов'язані з ними освітні реформи, які постійно відбуваються у світі. Так, у Європі спостерігається посилена увага до неперервного навчання вчителів, про що свідчить звіт Комісії з питань освіти ЮНЕСКО (яку очолює Жак Делорс) «Навчання протягом усього життя» (Life Long Learning) [129]. У цьому контексті науково-педагогічні поняття, що стосуються підготовки вчителів, потребують подальшого ґрунтовного аналізу й наукового переосмислення. Водночас, сучасні перетворення в системах педагогічної освіти супроводжуються введенням в науковий обіг нових науково-педагогічних категорій, понять і термінів.

Для визначення будь-якого поняття потрібно брати до уваги три аспекти: сутність явища, факту, процесу, що відображає поняття; етимологію слова, оскільки його тлумачення може зазнавати змін, відповідно до історичного розвитку; наукові розробки вчених, які досліджували та ввели в обіг цей термін [17, с. 33].

У сучасних педагогічних дослідженнях основними методологічними принципами вивчення предметів, явищ і процесів є виявлення загального, специфічного й одиничного [33, с. 47].

Зазначимо, що під час інтенсивних змін в освіті, викликаних суспільним замовленням на підвищення якості підготовки тих, хто навчається, у педагогічній громадськості все більше уваги вимагають питання, пов'язані з професійною підготовкою та розвитком вчителя, який повинен бути здатним виконувати ці замовлення. Ця проблема характерна для об'єкта дослідження науки педевтології

(pedeutology) як субдисципліни педагогіки, яка займається пошуком відповіді на питання, що стосуються проблем професійної підготовки вчителів [126].

Процеси інтеграції, глобалізації та динамічна мінливість світу впливають на розвиток освітньої галузі в Європі, а це потребує ґрунтовнішого аналізу, аніж будь-коли раніше. Сучасна система освіти, з точки зору європейських учених, повинна відображати, з одного боку, специфіку та ідентичність окремих країн, а з іншого – бути універсальною, щоб проводити підготовку дітей та молоді до вирішення різноманітних проблем Європи і створити гармонійну соціально розвинуту глобальну спільноту [98, с.65].

Сьогодні питання, пов'язані з належною педагогічною освітою, вважаються ключовими, особливо в контексті проведення освітніх реформ. Шкільна система постійно змінюється й розвивається. Головним чином це пов'язано з високими соціальними очікуваннями. Тому потрібні вчителі, котрі зможуть відповідати цим очікуванням [137].

У рамках Лісабонського процесу було визначено напрям на підвищення якості та ефективності систем освіти в Європі. Забезпечення якості педагогічної освіти тісно пов'язані з більш широким контекстом розвитку вищої освіти в питаннях реалізації Болонського процесу. Зазначимо, що Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти (ENQA) визначила стандарти та керівні принципи забезпечення якості у вищій школі в Європі, схвалені під час конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту в м. Бергені в травні 2005 р. [122]. ENQA зазначає, що «університети повинні розвиватися згідно з освітньою політикою та запроваджувати відповідні процедури, які забезпечують якість освітніх та навчальних програм, професійні кваліфікації та дипломи випускників повинні відповідати освітнім стандартам. Заклади вищої освіти повинні однозначно дотримуватися своїх зобов'язань щодо забезпечення якості освітніх послуг» [100]. Питання підвищення якості педагогічної освіти є пріоритетом, однією із основ для реформування систем освіти в європейських країнах. Проаналізувавши попередні наукові дослідження та міжнародні обговорення, які

стосуються професії педагога, можемо визначити основні проблеми в професійній підготовці майбутніх учителів, серед яких найважливішими є компетентності, статус учителя та престижність педагогічної професії.

Професійні компетентності вчителя значно залежать від його професійної підготовки, що відображено в концепціях предметної та професійної освіти [136, с. 32–33.]. Зазначимо, що впродовж останнього десятиліття було розроблено та впроваджено багато інноваційних концепцій педагогічної освіти. Завданням школи XXI ст. є насамперед формування нового покоління – людей, універсально розвинених, які поєднують раціональний інтелект із інтелектом емоційним. За новою моделлю вчитель повинен мати «академічну основу», бути в змозі вчити інноваційно і водночас формувати навички самостійності учнів [137].

В останнє десятиліття XX та на початку XXI ст. у педевтології було представлено низку освітніх концепцій підготовки вчителів, які переважно базуються на освітніх моделях європейських країн. На нашу думку, заслуговують на увагу праці польських учених, у яких розглянуто проблеми підготовки вчителя: Х. Кв'ятковської, Т. Левовицького, Й. Рутков'як, Б. Голенбняк та С. Диляк (H. Kwiatkowska, J. Rutkowiak, H. Kwiatkowska, J. Rutkowiak, T. Lewowicki, B. Gołębniak, S. Dylak).

З огляду на предмет нашого пошуку ми визначили базові (ключові) поняття дослідження, на тлумаченні яких і акцентуємо увагу. Це, зокрема, «компетентність», «модель», «модель підготовки», «тенденції», «професійна підготовка», «педагогічна освіта» як загальне, що характеризує всі освітньо-виховні системи, специфічне й одиничне – властиве конкретній освітньо-виховній системі навчального закладу [10, с. 15].

Щодо визначення поняття «компетентність», то ми повністю підтримуємо положення, викладені в «Національному освітньому глосарії: вища освіта» (2011, 2014): «компетентність – активне поєднання знань, умінь та навичок, способів мислення та діяльності, професійних, громадянських якостей, а також світогляду, морально-етичних цінностей, яке визначає змогу особистості успішно здійснювати

професійну та освітню діяльність і є наслідком та результатом навчання на рівні вищої освіти (бакалавр чи магістр)» [52].

Актуальною в сучасних соціально-економічних умовах є проблема формування та розвитку професійної компетентності майбутніх педагогів, яку визначають як здатність вільно й активно мислити, моделювати освітній процес, самостійно генерувати, утілювати нові ідеї й освітні технології. Професійна компетентність педагогів передбачає вміння позитивно впливати на формування творчих основ у здобувачів освіти в освітньому процесі; уміння досягати кращих результатів у педагогічній діяльності; реалізовувати власні професійні можливості [20, с.67].

Сучасні українські вчені (В. Болотов, Я. Кодлюк, О. Савченко, В. Сєріков, Г. Терещук), описуючи компетентнісний підхід, використовують терміни – «компетенції і компетентності», які чітко диференціюють [35, с.3]. Я. Кодлюк, систематизуючи вітчизняні педагогічні розвідки, доходить висновку, що науковці проводять дослідження щодо структурування зазначених понять, хоча одностайного підходу до розуміння цих термінів не спостерігається [35, с.3].

Під терміном «компетенція» розуміють задану норму, вимогу до підготовки особистості, а компетентність розглядається як сформована якість, результат діяльності, «надбання» здобувача освіти. Компетентність розуміють як єдність когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду [12, с. 8–14]; у структурі компетентності виділяють мотиваційний, змістовий та процесуальний компоненти [36, с. 34–46].

Інтегрування зазначених підходів дає підстави стверджувати про те, що структурними компонентами компетентності можна вважати знання, уміння і навички та ціннісне ставлення [35].

Сьогодні загальноприйнятим є поділ компетентностей на дві групи: предметно-спеціальні, або фахові, (залежать від предметної галузі, визначають профіль освітньої програми та кваліфікацію випускника) та загальні компетентності (мають універсальний, не прив'язаний до предметної галузі характер, наприклад, здатність до

навчання, креативність, володіння іноземними мовами, базовими інформаційними технологіями тощо) [63].

Як зазначено в Стандарті вищої освіти, професійна компетентність учителя – властивість особистості, що виявляється в здатності розв’язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в професійно-педагогічній діяльності, що передбачають застосування теоретичних положень і методів педагогіки, психології та окремих методик навчання й характеризуються комплексністю та невизначеністю умов (Стандарт вищої освіти в Україні). Формування професійної компетентності майбутніх учителів пов’язане не лише з оволодінням сукупністю професійних знань, умінь, навичок, здібностей, а також формуванням мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, виявом самостійності, творчої активності і рефлексії в оцінці її результатів [78].

Базовим для трактування поняття «компетентність» у руслі нашого дослідження вважаємо визначення, представлене в Стандарті вищої освіти України (спеціальність 013 – Початкова освіта): професійна компетентність учителя початкової школи – це здатність до педагогічної діяльності, організації навчально-виховного процесу в початковій школі на рівні сучасних вимог; здатність до результативної діяльності, ефективно розв’язувати стандартні та проблемні професійні задачі, що виникають у процесі навчання, виховання й розвитку учнів початкової школи. Основу цієї здатності становить єдність теоретичної і практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності, що виявляється в наявності системи знань, умінь, ціннісних ставлень до професійної діяльності та досвіді їхньої реалізації на практиці [78].

Дотичним до поняття «професійна компетентність» у контексті проблеми дослідження є категорія «педагогічна компетентність», яку в Стандарті вищої освіти України розглядають як здатність до проектування, організації, оцінювання, рефлексії та коригування навчально-виховного процесу в початковій ланці освіти. Її складниками є такі компетентності: дидактична (здатність майбутнього вчителя вирішувати стандартні та проблемні професійні завдання, що виникають в освітній

практиці початкової школи, на основі сформованих знань про теоретичні засади побудови змісту і процесу навчання молодших учнів, зокрема ґрунтовних знань про сучасні теорії навчання, гнучкого володіння методами навчання та спроможність обґрунтовано обирати прийоми, засоби, технології, форми організації навчання, адекватні дидактичній ситуації); виховна (здатність майбутнього вчителя початкової освіти до здійснення виховної діяльності з молодшими школярами; здатність до планування, проектування й аналізу виховного процесу початкової школи як цілісної педагогічної системи, яка охоплює мету, завдання, зміст, методи, прийоми, педагогічні засоби, форми організації, діяльність вихователя й вихованців; спрямованість на досягнення відповідних результатів; здатність ефективно використовувати виховний потенціал уроків і занять з учнями в позаурочний час); організаційна компетентність (здатність до організації навчально-виховного процесу в початковій школі, систематичного підвищення професійно-педагогічної кваліфікації вчителя початкової освіти) [89, с. 208].

Здобуття професійної педагогічної освіти майбутніми вчителями початкової освіти в навчальних закладах має вирішальне значення для формування професійних компетенцій, навичок та знань, які дозволяють у майбутньому реагувати на різні ситуації в класі, закладі освіти, державі.

Зміни відбуваються в багатьох сферах політичного та суспільного життя, а економіка істотно впливає на кількість і якість перетворень у системі освіти. У постіндустріальну епоху розвитку суспільства ми спостерігаємо надзвичайний прогрес у науці, техніці, культурі та інформаційних технологіях. Це також стосується й початкової шкільної освіти, яка є фундаментальною основою для розвитку людини. Це відповідально для вчителя і вимагає від нього знань, умінь, навичок та педагогічної свідомості, а також високої професійної компетентності.

Саме тому педагогічною наукою та практикою сьогодні розроблено велику кількість наукових концепцій з проблем компетентностей учителя початкової освіти. Українському суспільству потрібно підвищити рівень професійної підготовки

майбутніх учителів початкової освіти, престиж педагогічної професії, а також економічно стимулювати вчителів-практиків. Це, ймовірно, допоможе реалізувати заплановані реформи й мобілізує суспільство для активних дій у майбутньому.

Для нашого дослідження доцільно розглянути дефініції «модель» і «модель підготовки». Модель (англ. мова Model, нім. мова Modell, фр. мова Modèle, від лат. Modulus – «міра, аналог, зразок») – відтворення чи відображення об'єкта, задуму (конструкцій), опису чи розрахунків, що показує чи відтворює принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки чи (та) характеристики об'єкта дослідження чи відтворення (оригіналу). Модель у науці – будь-який образ, аналог (уявний чи умовний: зображення, визначення, схема, креслення, графік, карта тощо) якого-небудь об'єкта, процесу або явища («оригінала» цієї моделі) [49].

Модель – це уявна або натуральна (матеріальна) система, яка показує або відтворює об'єкт вивчення (природний або соціальний) і здатна перетворювати його так, що її дослідження дає нову інформацію стосовно досліджуваного об'єкта [25, с. 516].

Педагогічна модель – це модель, яка показує взаємозв'язки та взаємозалежності між проєктованими якостями й властивостями особистості як об'єкта педагогіки та процесом її розвитку, а також організацію тієї педагогічної системи, у межах якої він відбувається, і управлінням нею [16, с. 71].

Найбільш поширеним у сучасній педагогічній науці трактуванням поняття «професійна підготовка» є всебічна цілеспрямована організація життєдіяльності студента протягом усіх років навчання, яка програмно забезпечує його професійну готовність до здобуття інших якісних характеристик. Сьогодні це розгорнутий у часі і просторі процес професійного самовизначення і саморозвитку особистості, що передбачає оволодіння певним рівнем професійних і особистісних компетенцій [39, с. 87].

У дисертаційному дослідженні Н. Бахмат визначено, що «основною метою професійної педагогічної підготовки вчителя початкових класів є його підготовка до

здійснення професійної діяльності через надання знань, формування системи ціннісних мотивів, навичок, особистісно значущих якостей і уміння здійснювати рефлексію, тобто – формування педагогічних компетентностей» [2, с. 58].

Аналіз наукових досліджень О. Дубасенюк дозволив узагальнити, що сучасна педагогічна освіта повинна мати випереджувальний розвиток, орієнтований на нові умови інформаційного суспільства, інтенсивна динаміка освітніх реформ із одночасним розширенням варіативності національних, міждержавних, підходів, рішень, позицій, моделей, концепцій у руслі єдиних, проте не уніфікованих, суспільних перетворень вищої школи [24, с. 6].

Т. Кристопчук характеризує розвиток педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу в контексті формальної, неформальної, інформальної освіти. Формальна педагогічна освіта – чинна система професійної підготовки та підвищення кваліфікації учителів, яка проводиться в закладах вищої освіти, зокрема: педагогічних коледжах, педагогічних інститутах, вищих педагогічних школах, університетах; педагогічних академіях, учительських центрах. Неформальна педагогічна освіта – будь-який вид організованої і систематичної діяльності, що здобувається у вільний від роботи час в закладах освіти, клубах, гуртках та не передбачає отримання офіційного документа. Автор узагальнила, що в державах Європейського Союзу немає чітко визначеної структури неформальної та інформальної системи професійної підготовки майбутніх учителів, яка на законодавчому рівні не врегульована. Інформальна педагогічна освіта (спонтанна) – індивідуальна самостійна (чи в групі) пізнавальна діяльність педагога, пов'язана з професійною педагогічною діяльністю або проведенням дозвілля, яка сприяє підвищенню професійних компетенцій. Формами інформальної педагогічної освіти є індивідуальне й часткове навчання (лекції, тренінги, семінари, педагогічні конференції, відеоуроки, медіаосвіта та медіаконсультації) [42, с. 18–19].

Зазначимо, що в нашому дослідженні ми розглянемо розвиток професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в контексті формальної освіти.



Аналіз історичного розвитку проблеми, у нашому випадку – тенденцій розвитку професійної підготовки вчителя початкової освіти в контексті змін у галузі освіти – є одним з основних методологічних підходів. Вивчення процесу розвитку професійної підготовки вчителя сприятиме, на нашу думку, розумінню нинішніх організаційних форм підготовки вчителів та допоможе сформулювати тенденції розвитку вищої педагогічної освіти.

Розвиток – дія; процес, унаслідок якого відбувається зміна якості, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого; ступінь освіченості і культурності, розумової, духовної зрілості [68].

Процеси глобалізації та інформатизації – це новий етап розвитку людства, якому притаманні такі ознаки: суспільство нового типу формується в результаті глобальної соціальної революції, основою якої є розвиток нових інформаційно-комунікаційних технологій; нове суспільство є спільнотою знань та інформації. Знання, яке набувається, насамперед, завдяки вільному доступу до інформації, постає основою добробуту людини і держави [43, с. 37–38].

«Тлумачний словник української мови», укладений А. Івченко, розкриває поняття «тенденція» (від лат. *Tendo*, нім. *Tendenz* – направляю, прагну) як напрям розвитку чого-небудь; спрямованість у поглядах чи діях; можливість тих чи інших подій розвиватися в певному напрямку [31, с. 470].

«Великий тлумачний словник сучасної української мови» трактує поняття тенденція як прагнення, намір, властивості кому-, чому-небудь; потяг, схильність до чогось [15, с.1440].

У словнику наукових термінів тлумачення поняття «тенденція» представлено з урахуванням специфіки окремих наук: політичні – автономістські тенденції; у літературі – авторська тенденція; в економічних дослідженнях – історичні тенденції нагромадження; дрібновласницькі тенденції; у філософії – неоеволюціоністська тенденція; у соціології – соціальні тенденції; у мистецтвознавстві – стильова тенденція [70, с. 506].

Ураховуючи те, що поняття «тенденція» має іншомовне походження, звернімося до його тлумачення в «Словнику іншомовних слів», де воно подається як напрям розвитку, прагнення, намір, властивості, потяг, схильність кого-, чого-небудь [76, с. 531].

Досить слухними вважаємо думки Н. Терентьевої, що «визначення тенденцій є важливим для дослідження об'єктів, які перебувають у розвитку (через порівняння досліджуваних національних систем (історія, культура, загальні та регіональні особливості тощо). А одним із способів об'єктивації та верифікації тенденцій педагогічних явищ і процесів у їх розвитку є їх вивчення в історичній ретроспективі й перспективі. Знання тенденцій розвитку освіти дає основу для її проектування й прогнозування, доцільного оновлення тощо» [80, с. 106–107].

Поняття «тенденція розвитку» не має досить чіткого визначення. У науковій літературі під тенденцією розвитку розуміють напрям розвитку, довгострокову еволюцію [60].

Ми під поняттям «тенденція розвитку» розуміємо напрямок розвитку професійної педагогічної освіти в країнах Східної Європи в контексті соціально-економічних, освітніх, наукових та культурних змін у європейському суспільстві [10, с. 16].

О. Локшина розглядає тенденції як спрямованість руху, і якісні зміни, що відбуваються під час цього руху, у контексті сучасних методологічних підходів до порівняльно-педагогічних досліджень [46, с. 5].

Українські вчені активно здійснюють наукові розвідки, виокремлюючи тенденції розвитку освіти в провідних країнах світу та в Україні: Т. Десятов «Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи» (2006 р.); О. Локшина «Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу» (2011 р.); С. Заскалета «Тенденції професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Європейського Союзу» (2015 р.); Т. Кристопчук «Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу» (2015 р.) та ін.

У процесі визначення тенденцій розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи вважаємо за потрібне вивчення нормативно-правової бази у сфері освіти й окремих країн, і Європейського Союзу (національних стратегій розвитку, концепцій, доповідей, аналітичних звітів тощо, оскільки саме вони репрезентують стратегічні напрями та пріоритети, на основі яких визначаються останні тенденції й прогнозуються та / або визначаються нові напрями та перспективи розвитку). Один із найрозповсюдженіших підходів до виокремлення тенденцій розвитку ґрунтується на вивченні закономірностей та специфіки розвитку освіти в регіоні, країні, геополітичному просторі впродовж певного часу. Окреслюючи та аналізуючи етапи розвитку системи освіти, виокремлюють тенденції розвитку та перспективні напрями подальших досліджень, ґрунтуючись на ретельному дослідженні, наприклад: освітньої політики, світової, європейської та національних нормативно-правових баз документів; показників розвитку суспільства, наявних і доступних регіональних та національних статистичних даних зі сфери освіти для проведення детального аналізу тощо. Такий підхід найчастіше застосовується в історико-педагогічних та порівняльно-педагогічних дослідженнях [80, с. 85–87].

Із позицій визначених методологічних підходів аналіз усього масиву понять, пов'язаних із характеристикою поняття «професійна підготовка майбутніх учителів», доцільно розподілити на окремі категоріальні блоки відповідно до проблеми визначення, функціонування і професійної підготовки майбутніх учителів [10, с. 16].

Під поняттям «професійна підготовка майбутнього вчителя» в педагогічній науці і практиці розуміють єдність змісту, цілей навчання й виховання студентів, організаційної структури та моделей підготовки, а також способів реалізації набутих знань, навичок, умінь та професійних компетенцій у роботі з учнями. Вітчизняні науковці все більше звертаються до проблематики професійної підготовки вчителя, а наукові дослідження ведуть у таких напрямках: виявлення сутності й структури педагогічної діяльності; обґрунтування теоретичних основ удосконалення процесу професійної підготовки; висвітлення проблем організації професійної підготовки

майбутнього вчителя; розробка та впровадження нових педагогічних технологій у навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів; висвітлення професійної підготовки вчителя в провідних країнах світу тощо [14, с. 99].

У дисертаційному дослідженні Л. Хоружої зазначено, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкової освіти відбувається під дією різних факторів, які мають вплив на загальний, особистісний, соціально-моральний і професійний розвиток майбутніх педагогів [86, с. 18] Науковиця звертає увагу, що зміст сучасної підготовки вчителя в системі вищої освіти більшості країн Європейського Союзу спрямований на формування полікультурності, соціальної мобільності, гуманізму та демократизму майбутнього вчителя [86, с. 16].

М. Чобітько наголошує, що в професійній підготовці майбутніх педагогів потрібно надавати пріоритет суб'єктивно-смісловому навчанню над інформаційним. Автор вважає, що в основу особистісно орієнтованого професійного навчання повинен бути покладений діалогічний підхід [87, с. 127–128].

У Законі України «Про вищу освіту» визначення професійної підготовки подається як процес здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [61].

Польська дослідниця А. Школяк зазначає, що професійна педагогічна підготовка є багатовимірною цінністю. Професійна підготовка, відповідно до поглядів науковця, є джерелом економічного процвітання та підвищення соціального становища особистості. Процес професійної педагогічної освіти вчителів початкової ланки освіти відбувається протягом усієї педагогічної кар'єри під час здобуття професійних компетенцій, які визначаються кваліфікацією педагогічного персоналу та є гарантією їхнього подальшого професійного успіху. Лише люди з особливими та високими компетентностями можуть бути майстрами своєї професії. Такий підхід також стосується кваліфікації сучасного вчителя, зокрема вчителя початкової освіти [130, с. 3].

Аналіз досліджень Р. Мушкета, який вивчав теорію та практику підготовки вчителів, дозволив визначити три напрями професійної підготовки майбутніх учителів, як-от: історичний (професійна педагогічна підготовка та її розвиток на тлі різних історичних суспільних систем); соціологічний (суспільна роль учителя, його позиція, походження, кваліфікація); психолого-педагогічний (концентрує увагу на особистісних, праксеологічних, креативних і комунікативних компетенціях) [51, с. 13].

Ядром змісту професійної підготовки педагогічних кадрів академік О. Савченко вважає фундаментальність, яка повинна забезпечувати випереджувальну підготовку фахівця [73, с. 1]. Авторка стверджує, що оновлення змісту підготовки вчителів повинно відбуватись за принципом цілісності, системності та інтегративності, а також з урахуванням процесів, які визначають діяльність сучасної початкової школи, та з огляду на зміни, що відбулися в суспільстві (науково-технічний прогрес, посилення інтеграційних процесів, інформатизацію і комп'ютеризацію) [73, с. 1]. Дослідниця зазначає, що важливим завданням вітчизняної системи педагогічної освіти в підготовці вчителя початкової школи є гармонізація загальнокультурних, психолого-педагогічних і методичних знань, умінь, способів діяльності, а також необхідності посилення професійної спрямованості та забезпечення фундаментальності базової підготовки [73, с. 4].

Під поняттям «тенденція розвитку» розуміємо напрямок розвитку професійної педагогічної освіти країн Східної Європи в контексті соціально-економічних, освітніх, наукових та культурних змін у європейському суспільстві [10, с. 16].

Аналізуючи професійну підготовку майбутніх учителів, ми повинні також визначити невирішені проблеми, які потребують подальших досліджень. Справа в тому, що в освітній системі не просто «передаються знання», а відбувається складний процес моделювання інтелектуального, духовного і професійного потенціалу студентів для того, щоб вони стали суб'єктами саморозвитку. Нова освітня парадигма передбачає моделювання соціокультурного простору, де відбувається становлення громадянина як суб'єкта інтелектуального і духовного саморозвитку, як носія ідей і норм творчого

перетворення дійсності, а моральна свобода вибору цілей творення або руйнування в житті належить людині. Свобода вибору, якою володіє (або не володіє) людина, заснована на перевазі моральних регуляторів поведінки, а духовний простір в людському суспільстві є смисловим світом людей, духовним середовищем проживання, закони якого пізнаються і дотримуються громадянами всіх країн, бо від них залежить розвиток або загибель людської цивілізації на Землі. Розвивати творчі сили духовного потенціалу суспільства – завдання освіти. Ось чому навчальним закладам потрібні професіонали, а не працівники для «передачі знань» учням [21, с. 47].

Потрібно визначитися з поняттями «професійна освіта» та «професійна підготовка», оскільки залежно від розуміння цих термінів буде визначатися законодавча регуляція означених процесів у кожній країні. Зазначимо, що вітчизняні та зарубіжні фахівці дають різні трактування цих понять [10, с. 16].

У Великобританії «професійна освіта» означає підготовку фахівців для діяльності в галузі виробництва, науки і техніки. У Німеччині термін вживається щодо освіти молоді, яка здобуває професійну підготовку. У Франції професії поділяють на такі, для яких потрібен другий або третій рівень освіти, а також на ті, що раніше називалися ремеслами. Тому існують два терміни, які належать до професійної освіти, – professional education і trade education [26, с. 36–37].

Ми розуміємо поняття «професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти» як спеціально організовану, цілісну, освітню системну та науково-педагогічну діяльність у закладах вищої освіти, спрямовану на формування професійних компетентностей вихователів дітей дошкільного віку та вчителів початкової освіти, теоретично та практично підготовлених до виконання різноаспектних функцій сучасного «європейського вчителя» відповідно до соціально-політичних, економічних, культурних потреб країни, у яких вона відбувається. Отже, «професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти» це складне соціально-педагогічне явище.

На етапі формування єдиного європейського освітнього простору найголовнішими ознаками професійної підготовки майбутнього вчителя є сконцентрованість навколо ідей демократії та інноваційного навчання [62].

Особливості розвитку і вітчизняної, й європейської педагогічної освіти полягають в тому, що вони все частіше розвиваються в системі університетської освіти. В. Кремень надає великого значення розвитку такої освіти, яка забезпечує майбутнє шляхом формування нового покоління професіоналів або, іншими словами, виробляє високоякісний людський та соціальний капітал [40, с. 17].

Отже, проведений аналіз вітчизняних наукових джерел засвідчує, що виникає потреба аналізу понятійно-термінологічного апарату в досліджуваних країнах Східної Європи в компаративістичному вимірі, зокрема поглиблення та розширення сфери застосування наукової лексики, а вивчення цього питання відбувається на основі міждисциплінарності наукового пошуку [10, с. 17].

## **1.2. Вплив соціально-економічних та політичних перетворень на професійну підготовку майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи (кінець XX – початок XXI ст.)**

Освіта є однією з найважливіших соціальних цінностей у житті суспільства. Сучасний український соціум орієнтований на динамічний економічний і соціальний розвиток, найважливішим фактором якого є професійна освіта, оскільки реалії XXI ст. вимагають від людини наявності знань із багатьох галузей наук, а також навичок самоосвіти та самовдосконалення. Проблеми розвитку та змін у системі освіти розвинених європейських країн є актуальними для вивчення сучасною педагогічною наукою в контексті постмодернізації соціального прогресу (перехід від індустріальної до постіндустріальної цивілізації) у цих країнах. Такі зміни мають універсальний характер, розповсюджуються на всі аспекти і грані суспільного життя. Відомо також, що одним із соціально-економічних індикаторів рівня життя населення будь-якої країни є рівень розвитку її освіти [10, с. 15].

Сьогодні освіта не тільки має функції підготовки до професійної діяльності, а й проводити підготовку добре вихованої людини. С. Гончаренко зазначає, що освіта є фундаментальним поняттям та повинна не тільки вчити використання знань, понять і правил, а осмислення та розуміння суті речей і явищ [18, с. 87].

У процесі вивчення тенденцій розвитку педагогічної освіти варто звернути увагу на галузі, які безпосередньо чи опосередковано впливають на процес її розвитку, зокрема, історичні, політичні, суспільні та соціальні умови розвитку. Неможливо розглядати процеси розвитку та визначати їхні тенденції без використання економічних, політичних, юридичних, історичних, соціологічних, філософських, власне освітянських та інших досліджень, що, з одного боку, ускладнює проведення педагогічних досліджень, а з іншого – сприяє дослідженню на межі наукового знання і, відповідно, створенню нового освітнього продукту на основі міждисциплінарності його здійснення [80, с. 86].

Відзначимо, що реформи в системі педагогічної освіти сучасних східноєвропейських країн стали наслідком загальносвітових економічних перетворень. Водночас у кожній країні був реалізований власний національний підхід до вирішення питання модернізації чи реформування змісту, методів та форм професійної підготовки педагогів у контексті глобальних процесів та з урахуванням ситуації в країні. Змістовно реалізація реформи професійної підготовки майбутніх педагогів у досліджуваних країнах включає вивчення нових концепцій освіти, перегляд програм професійної підготовки вчителів початкових класів, вивчення нових форм взаємодії між школами та закладами вищої освіти; оцінку поглядів науковців щодо професійних навичок, знань і компетенцій сучасного вчителя.

Педагогічна освіта є складником системи вищої освіти країн Східної Європи та виконує актуальне завдання кадрового забезпечення системи освіти. Потреба модернізації педагогічної освіти визначається потребами розвитку особистості, суспільства і держави. Підготовлені в системі педагогічної освіти фахівці покликані стати носіями гуманістичних ідей із збереження та примноження кращих традицій



вітчизняної освіти і світового педагогічного досвіду. Результатом модернізації педагогічної освіти повинна стати оновлена система професійної підготовки педагогів в умовах впровадження Концепції «Нова українська школа» та нових Законів України «Про вищу освіту», «Про освіту».

Сутність нових вимог до підготовки майбутнього педагога полягає у створенні умов для їхньої подальшої ефективної професійної діяльності в умовах швидкої зміни змісту праці і потреби постійного безперервного оновлення знань. Реформа вищої освіти в Україні проводиться з урахуванням загальносвітових тенденцій, із переосмисленням усталених засад організації навчального процесу у вищій школі [64].

Серед наукових досліджень, присвячених проблемам професійної підготовки майбутніх педагогів, можна виділити праці С. Гончаренка, І. Зязюна, Н. Ничкало, О. Савченко, С. Сисоєвої, М. Пантюка, Г. Терещука, аналіз яких свідчить про актуальність проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Різним питанням розвитку освіти в провідних країнах світу присвятили праці вітчизняні та зарубіжні науковці, розкриваючи процеси реформування освіти в світі загалом, в окремих країнах зокрема (Б. Вульфсон, А. Джуринський, Л. Пуховська, Л. Супрунова та ін.); висвітлюючи наукові пошуки шляхів реформування змісту загальної освіти (А. Василюк, В. Краєвський, І. Лернер, О. Локшина, Вл. Паржізек, Я. Пруха, Я. Скалкова, М. Скаткін, О. Хлуп та ін.). Проте сьогодні накопичилося багато фактичного і теоретичного матеріалу, що стосується розвитку педагогічної освіти в європейських країнах другої половини ХХ – початку ХХІ ст., і це значно актуалізує завдання аналізу та узагальнення [66]

Проблемам розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу присвячені наукові пошуки вчених: В. Вульфсона, В. Кременя, Т. Кристопчук, О. Локшиної, М. Олійник, Л. Пуховської, А. Савіної, О. Сухомлинської. Водночас сьогодні не здійснено цілісного порівняльно-педагогічного аналізу проблем професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи щодо аналізу та узагальнення цього досвіду.

Освітня галузь залежить від конкретної країни та її соціально-економічного стану. Це означає, що кожна держава вільно формує свою систему освіти. Проте молоде покоління все частіше враховує освітні та професійні плани при переїзді в іншу країну. Тому для нашого дослідження потрібно визначитись із питанням про те, що відрізняє нашу систему освіти і що спричиняє невідповідність українських дипломів про вищу освіту вимогам на європейському ринку праці [8, с. 78].

Професійна педагогічна підготовка майбутніх учителів початкової освіти потребує своєчасного та неперервного коригування. Н. Бахмат зазначає, що від професійної підготовки вчителів початкової освіти залежить їхній професіоналізм і якість майбутньої професійної діяльності. Цінного значення в особистісному розвитку майбутнього вчителя набуває безпосередньо педагогічна підготовка як основоположний складник усієї системи професійної підготовки. Саме від рівня професійної підготовленості вчителів початкової освіти залежить ступінь їхнього внеску у формування основ навчання й виховання майбутнього покоління – майбутніх політиків, економістів, інженерів, будівельників та інших фахівців [2, с. 43–44].

Загалом привабливість систем освіти східноєвропейських країн для українських студентів можна пояснити об'єктивними чинниками, серед яких: розширення і диверсифікація партнерських відносин України і країн Східної Європи учасниць – ЄС; висока якість і відкритість освіти країн Східної Європи; можливість кар'єрного росту кваліфікованих педагогів на світовому ринку праці [8, с.78].

Кінець ХХ – початок ХХІ ст. характеризується як кризовий етап в історії розвитку світового співтовариства, що значно обумовлено переходом від індустріальної до інформаційної цивілізації. Глибокі трансформації зачепили всі сфери життєдіяльності соціуму: політичну, соціально-економічну, культурологічну, аксіологічну – і виявили гостру потребу пошуку адекватних шляхів вирішення проблем, що виникли, з урахуванням національних особливостей та інтересів кожної держави. Потреба модернізації української системи освіти з метою її відповідності новим закордонним стандартам пояснює інтерес вітчизняних дослідників до

зарубіжного досвіду країн Східної Європи. На нашу думку, вивчення і порівняльний аналіз східноєвропейського досвіду сприятиме підвищенню якісного рівня підготовки педагогічних кадрів та соціальної значущості системи педагогічної освіти, а також допоможе виявити й розглянути нові підходи до професійної підготовки вчителя [8, с. 78].

Формування єдиного світового освітнього простору, відмінною рисою якого є гармонізація освітніх стандартів та уніфікація методологічних підходів до розробки навчальних планів, сприяло зближенню вимог до професійної компетентності працівників освіти різних країн. Складність педагогічної діяльності на рубежі століть полягає в тому, що школа є не тільки джерелом знань, а й покликана формувати в учнів затребувані суспільством особистісні якості, розвивати їхні здібності та навички, бути провідником у світі інформації [19, с. 4–5].

Вивчення європейської наукової літератури дало змогу прийти до висновку, що вперше термін «Східна Європа» було запропоновано в 1996 р. [112, с. 129–154]. Сьогодні він охоплює нові незалежні держави колишнього Радянського Союзу та колишні країни соціалістичного табору. Проте цей регіон є мозаїкою народів, різноманітних і в своїй культурі, звичках і мові, і в будь-яких інших характеристиках.

Водночас можна виділити дві найвиразніші риси цих країн: недавнє минуле (до 1989 р.), протягом якого вони входили у сферу впливу Радянського Союзу і марксистсько-ленінської ідеології, яка майже знищила їхні економічні, соціальні, культурні та освітні інфраструктури [125; 126]; із 1989 р. східноєвропейські країни здійснили спробу перейти на інший, переважно демократичний державний устрій та відродження чи відтворення їхніх культурних, соціальних, економічних і політичних традицій [96].

Досвід країн Центральної та Східної Європи, які раніше за Україну розпочали модернізацію економіко-політичної системи, формування ринкової економіки та реформування систем освіти, заслуговує на пильне та глибоке вивчення. Аналіз та впровадження цього досвіду з урахуванням умов розвитку України дасть можливість

уникнути багатьох помилок, прискорити формування ефективної вітчизняної системи освіти.

Соціально-економічні реформи в посткомуністичних країнах безпосередньо пов'язані з інтеграцією в єдиний економічний, політичний та освітній простір. Більшість країн Європи прагнуть повного членства в Європейському Союзі, який є центром інтеграції. Розширення ЄС має за мету побудову Європи без політичних або економічних розмежувань. Водночас економічні і політичні реформи та інтеграція в Європу не повинні відкидати національну різноманітність: географічні, історичні, культурні освітні відмінності країн. Досвід засвідчує, що з подальшою модернізацією східноєвропейських країн національна самобутність кожної з них зростатиме. Адже проблеми, що постають сьогодні перед Чеською Республікою чи Словаччиною, за виміром, типом та рівнем значно відрізняються від проблем Румунії, України та інших країн [29, с. 18–19].

Центральна та Східна Європа – це регіон, до якого належать країни колишнього соціалістичного блоку, і цей термін до сьогодні використовується в офіційних документах установ Європейського Співтовариства або НАТО. Це стосується також країн, що входять до складу Європейського Союзу, як-от: Чеська Республіка, Республіка Польща, Республіка Словаччина, Республіка Словенія, Угорська Республіка, Республіка Румунія, Болгарія, Естонія, Литва, Латвія, а також країни колишньої Югославії та Албанія. Сучасні політичні та наукові дослідження іноді розширюють поняття «країни Центральної та Східної Європи», зокрема включаючи країни, які входили до Радянського Союзу, а отже, і Україну, Білорусь та Росію [101].

Центральна та Східна Європа не є територіально, політично, економічно та культурно єдиними. Країни Східної Європи не можуть бути виділені лише на основі географічних критеріїв. Вони дуже різні за розміром, потенціалом населення, економікою, військовою, соціальною, освітньою структурою, із різними інтересами, устремліннями й можливостями відігравати політичну роль на світовій арені. Однак ці країни значно об'єднує спільна громада та історично-культурна спадщина. Зазначимо,

що впродовж століть вони належали до менш розвинених або й економічно відсталих країн у порівнянні із країнами Західної Європи [8, с. 79].

Кардинально змінили політичні та соціально-економічні вектори розвитку ці країни в другій половині ХХ ст. Після Другої світової війни всі вони потрапили у сферу впливу Радянського Союзу, зокрема, їхні політичні, економічні та освітні системи. Така ситуація у країнах Східної Європи привела до більшого, аніж в попередні періоди їхнього розвитку, соціально-економічного об'єднання.

Однак, незважаючи на те, що впродовж другої половини ХХ ст. країни цього регіону були досить тісно пов'язані, у кожній з них все ж збереглась різноманітність особливостей, на функціонування яких впливало багато чинників, зокрема, історичні традиції, геополітичне становище, соціально-економічні, культурні, релігійні та інші ознаки.

Аналіз наукових досліджень засвідчив, що більшість авторів при визначенні територіального місцезнаходження аналізованих країн використовують такі терміни: «країни Центральної Європи», «країни Центральної та Східної Європи», «східноєвропейські країни», «країни Східної Європи». У польській літературі до країн Центральної і Східної Європи найбільш часто зараховують 16 країн: Албанію, Боснію і Герцеговину, Болгарію, Хорватію, Чехію, Чорногорію, Естонію, Литву, Латвію, Македонію, Польщу, Румунію, Сербію, Словаччину, Словенію та Угорщину. Водночас у політичних та економічних дослідженнях все частіше до країн Східної Європи зараховують і країни Співдружності Незалежних Держав [8, с. 79].

Український учений К. Солонінко зауважує, що до країн Східної Європи належать 19 країн, які утворились після розпаду Радянського Союзу та реформування країн колишнього соціалістичного табору [77].

Слід зазначити, що сьогодні серед вітчизняних та європейських учених немає одностайності щодо визначення країн, які входять до Східної Європи. Серед наявних підходів виокремлюють вузьке і широке розуміння меж регіону.

У вузькому розумінні регіон Центрально-Східної Європи обмежується лише 4 країнами: Республіками Польщею, Чехією, Угорщиною і Словаччиною [32, с. 21]. Так, професор А. Хюде-Прайс зазначає, що ці держави утворюють спільну регіональну ідентичність, яка відділяє їх від країн Західно-Центральної Європи (Німеччина та Австрія), колишніх членів СРСР (Росія, Україна, Білорусь, Молдова та Балтійські країни), країн Південно-Східної Європи та Балкан (Румунія, Болгарія, Молдова, Словенія, Сербія, Хорватія, Албанія, Греція). Автор зазначає, що нові демократії в цих 4 країнах безперечно мають певні характеристики та проблеми, подібні з іншими постсоціалістичними країнами, але, незважаючи на це, вони формують особливу групу країн, що обумовлюється унікальністю їхньої культури та історії, проведенням успішних економічних та політичних реформ, особливо тісними відносинами із Заходом [48, с. 84].

У широкому розумінні «країни Центральної і Східної Європи» (до яких належать 28 країн), можна розподілити на такі підгрупи: країни Центральної Європи: Польща, Чехія, Словаччина, Словенія та Угорщина; країни Балтії: Естонія, Литва, Латвія; країни Південно-Східної Європи: Албанія, Болгарія, Румунія, Боснія і Герцеговина, Хорватія, Чорногорія, Македонія і Сербія; країни Співдружності Незалежних Держав (СНД): Росія, Україна, Білорусь, Молдова та інші колишні республіки СРСР: Казахстан, Киргизстан, Таджикистан, Туркменістан і Узбекистан, Вірменія, Азербайджан і Грузія.

Наведемо приклад класифікації, зробленої в дисертаційному дослідженні Т. Десятова, у якому автор до східноєвропейських країн зараховує Болгарію, Румунію, Словенію, Словаччину, Чехію, Угорщину, Польщу, Литву, Латвію, Естонію [23, с. 15].

Вибір країн – Угорщина, Румунія, Словаччина, Чехія, Польща – зумовлений наявністю в системах освіти цих держав позитивного педагогічного досвіду, який вивчається в європейських масштабах.

Певне значення при виборі країн для проведення дослідження має той факт, що Україна та ці країни мають спільні історичні, економічні, політичні, культурні умови розвитку, а їхнє вивчення дасть можливість ознайомитися із широким спектром

організаційних моделей професійної педагогічної освіти, які доцільно запровадити у вітчизняну педагогічну практику.

Уже із першого погляду зрозуміло, що країни Центральної та Східної Європи є групою країн із своєрідними відмінностями.

Спільними для усіх східноєвропейських (постсоціалістичних) країн є такі трансформації: у політиці – ліквідація монополії Комуністичної партії і запровадження багатопартійної системи; у економіці – зміна державної власності приватною; суспільному житті – відсутність контролю над неурядовими організаціями з боку державних установ і запровадження плюралізму; у галузі освіти спільним є створення приватних установ та закладів, процеси децентралізації та інтеграції [90, с. 7–10].

Таким чином, країни Східноєвропейського регіону – це держави, які об'єднуються спільною історико-культурною спадщиною, регіональною ідентичністю, зовнішньополітичною тотожністю, подібними за політико-правовими, соціально-економічними рівнями розвитку та системами освіти. Тому, вивчення та узагальнення досвіду професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти східноєвропейських країн є актуальним для вітчизняної системи педагогічної освіти [8, с. 81].

У розвитку країн Східної Європи другої половини ХХ ст. К. Солонінко виділяє такі періоди: перший – соціалістичний розвиток (1945 – 1980-і рр.); другий – формування ринкової економіки (кінець 80-х – початок 90-х рр. ХХ ст.) [77].

Також можна виділити третій період розвитку – вступ країн до Європейського Союзу (2004 р.). Із 2004 р. регіон Східної Європи інституційно включається в цей процес, у результаті «східного» етапу розширення Європейського Союзу. «Східна» п'ята хвиля розширення уможливила на членство в ЄС таким країнам, як Польща, Словаччина, Словенія, Угорщина, Чехія, Естонія, Латвія, Литва. Інтеграція в ЄС Болгарії та Румунії, що розпочалась 1 січня 2007 р., також розглядається як складник п'ятої хвилі розширення [76].

Хронологічні межі нашого дослідження охоплюють 1989–2017 рр. Нижня межа – кінець 80-их – початок 90-их рр. ХХ ст. – зумовлена переходом східноєвропейських країн і України до формування ринкової економіки та демократичного вектору розвитку, в результаті яких було реформовано соціально-політичну та економічну системи, що викликало активні трансформаційні процеси в системах освіти. Верхня межа – 2017 р. – зумовлена прийняттям нового Закону України «Про освіту», в якому окреслено зміни в освітньому процесі з урахуванням європейських інтеграційних прагнень нашої держави; визначено курс на побудову Нової української школи, у якій початковій освіті надають особливого значення.

У цих хронологічних межах можемо виділити такі періоди розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи:

I період – охоплює 1989–2004 рр. – період розвитку та модернізацій. Нижня межа періоду зумовлена розпадом авторитарних режимів у регіоні й формуванням ринкової економіки та вибір суспільством східноєвропейських країн демократичного вектору розвитку в результаті чого було реформовано системи освіти. Верхня межа – 2004 р. – позначена п'ятою хвилею розширення ЄС, коли Польща, Угорщина, Словаччина, Чеська Республіка інтегрувалися до Європейського Співтовариства та стали членами Європейського Союзу.

II період – 2004–2007 рр. У цей період відбулась друга хвиля східного розширення Європейського Союзу, коли його новим членом стала Румунія. Східноєвропейські країни в системах вищої освіти приєдналися до Болонського процесу.

III період – 2007–2017 рр. – активне реформування систем вищої та педагогічної освіти, а також гармонізації вищої освіти: розробка, прийняття та впровадження нових нормативно-правових документів з питань регулювання діяльності систем освіти, зокрема педагогічної.

Почнемо аналіз із нижньої межі дослідження. Із 1989 р. у країнах Східної Європи почалися так звані «подвійні перетворення», у результаті яких було реформовано



політичну та економічну системи, що викликало активні трансформаційні процеси в системах освіти. У цих країнах масштаби та глибина трансформацій були колосальними, що пов'язувалось із безпрецедентними змінами в державному устрої та розвитку ринкових відносин, це сприяло вступу до ЄС. Зазначимо, що в Європейському Союзі не створено єдиної системи освіти, а її діяльність опирається винятково на організацію основ співпраці та обміну досвідом, незважаючи на відмінний розвиток національних систем освіти. Кожна країна сама визначає вектор розвитку системи освіти.

Останнє десятиріччя ХХ ст. стало для міжнародних систем освіти часом інтенсивного пошуку нових концептуальних ідей, шляхів розвитку, оскільки суспільний розвиток вимагав від систем освіти своєчасних змін, що сприяли поліпшенню організації процесу навчання згідно із завчасно поставленими цілями. Соціально-політичні та економічні перетворення в суспільстві визначили нові виміри освітнього процесу, висунули нові вимоги до рівня освіти та спричинив кардинальний перегляд традиційних методів викладання. Тому багато країн в останній чверті ХХ ст. почали глибокі й багатопланові реформи в структурі та змісті педагогічної освіти [79].

Спільною проблемою для країн Європейського Союзу є підвищення якості вищої освіти, тому Радою з питань освіти були прийняті нормативно-правові документи щодо якості освіти: «Впровадження ключових компетенцій у безперервній освіті» («Promoting Key Competences for Lifelong Learning») (2006/962/EC; OJ L 394/10 of 30.12.2006); рішення «Про удосконалення ефективності та справедливості (рівноправності) системи освіти і професійної підготовки» («Improving the Efficiency and Equity of Education and Training Systems») (OJ 2006/C 298/03 of 8.12.2006); «Про вдосконалення якості педагогічної освіти» («Improving the Quality of Teacher Education») (2007/C 300/07 of 15.11.07); «Підготовка молоді до життя у ХХІ ст.: програма Європейського співробітництва щодо (шкільної) освіти» («Preparing Young People for the 21st Century: An Agenda for European Co-operation on Schools») (2008/C 319/08 of 21.11.08) [41, с. 99; 42].

Отже, для вітчизняної педагогічної освіти є актуальним проведення порівняльно-педагогічного дослідження професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти східноєвропейських країн, у якому б було розкрито всю повноту зв'язків і нюансів в еволюції цієї сфери життя в умовах формування єдиного європейського освітнього простору [8, с. 80].

Освітня політика Європейського Союзу регулюється Маастрихтським договором (англ. м. Maastricht Treaty, 1992 р.), зокрема, статтями 126 (Загальна освіта, цілі), 127 (Професійне навчання, цілі), 128 (Загальні принципи професійної підготовки) [134]. На підставі цих статей визначають мету освіти розвиток почуття європейської інтеграції серед молоді; викладання навчальних предметів мовами держав-членів ЄС; сприяння обміну студентами та викладачами між країнами; вирішення проблеми визнання дипломів та строків навчання студентів у країнах ЄС.

Цілі були досягнуті шляхом сприяння співробітництву у сфері освіти, але конкретні рішення щодо того, чого і як навчати, були залишені для вирішення в кожній державі-членові ЄС [123].

Освітні системи містять і трансформаційні, і репродуктивні елементи. Баланс і напруженість між ними різко коливалися в часі та в різних країнах, викликаючи значні зміни в інших регіонах світу. Відповідно, форма правління та характер силових відносин, відображених у керівних соціокультурних та суспільно-політичних інститутах, у певному контексті глибоко обумовлюють рівновагу і напруженість між цими елементами.

Зазначимо, що визначення системних перетворень у освітній галузі значною мірою є «ex post» (постфактум). Теоретики, ніби намагаючись компенсувати затримки, зумовлені реорганізацією системи освіти, пов'язують їх із політичними та соціально-економічними трансформаціями.

У загальних рисах перетворення в країнах Східної Європи розглядаються як реформація тодішньої системи, суть якої є переходом від планової економіки соціалістичного типу до капіталістичного типу ринкової економіки. Цей процес, який

охоплює багато сфер економічного, соціального та політичного життя, мав значний вплив на розвиток систем професійної педагогічної освіти [95].

Значення єдиної європейської ідентичності істотно зросло у зв'язку зі входженням до ЄС низки країн Центральної та Східної Європи, які характеризуються різним рівнем соціально-економічного розвитку та різноманіттям освітніх систем, сформованих за різних історичних умов. Із посиленням гетерогенності Європейської співдружності збільшилося значення полікультурної освіти та освітньої інтеграції, орієнтованої на пошук способів включення окремих країн у світовий освітній простір. Інтеграція освітніх систем виявляється в зближенні, інтеграції і розвитку національних систем освіти на основі узгодженої міждержавної освітньої політики, веде до їхнього взаємопроникнення і поєднання, структурних змін усередині систем і визнання потреби цілеспрямованого реформування [72, с. 28]. У зв'язку із процесами інтеграції та інтернаціоналізації освіта у всьому світі, включаючи Центральну та Східну Європу, вже не є унікальною для окремої держави [5, с. 187].

Соціально-економічні перетворення, які відбуваються в країнах Центральної і Східної Європи, починаючи з 1989 р., привели до нових подій у системах соціальних відносин цього регіону. Розпад авторитарних режимів у регіоні відбувався з метою переходу до громадянського суспільства в західному стилі. Отже, прийняття демократичної системи освіти було природним вибором для країн регіону. Водночас із соціально-економічних трансформацій розпочався розвиток освіти, формувалися нові системи професійної підготовки педагогів, як, до прикладу, в Угорщині та Румунії, чи зазнали реформ, як у Чехії, Словаччині, Польщі. Аналіз свідчить, що в цих спробах у змісті навчальних програм із підготовки майбутніх учителів були закріплені гуманістичні основи цінностей та відповідні методи, а також прагнення до розширення можливостей освіти, розроблені в західних демократіях. Однак для поставторитарних країн перехід до громадянського суспільства був нелегким. Тому розрив між освітньою моделлю підготовки педагогічних кадрів та практикою може бути широким, наприклад, саме спостерігається така невідповідність у Республіці Польща [131].

Отже, соціально-економічні трансформації мали позитивний вплив у країнах східноєвропейського регіону щодо підвищення освітнього рівня населення. Ця галузь економіки у всіх країнах Східної Європи не зазнала істотного негативного впливу навіть під час економічного спаду. Населення продовжило підвищувати власний рівень освіти. До прикладу, у Польщі та Угорщині в 1991 р. це 75,9% і 74,8% населення відповідно, а у 2006 р. серед учнів цей відсоток збільшився до 93,6% (Польща) та 89,5% (Угорщина) [94, с. 17].

Однак ситуація у сфері вищої освіти в східноєвропейських країнах є неоднорідною, найбільш слабкі стартові умови для здобуття населенням вищої освіти були в Угорщині, Словацькій та Чеській Республіках, де лише 14%, 15% та 16% молоді продовжували здобувати освіту на вищому рівні в 1991 р. Найбільше населення було охоплене вищою освітою, в Угорщині – 69%, а співвідношення в Польщі досягло рівня 66% в 2005 р. [94, с. 18].

Також значно покращилась ситуація в Чеській (50%) і Словацькій Республіках (45%). Найвищий рівень охоплення населення вищою освітою був досягнутий Україною (73%). Слід зазначити, що аналізовані країни, зокрема Польща, значно підвищили відсоток населення, що здобуває вищу освіту насамперед шляхом розвитку приватних закладів освіти, зосереджуючись на гуманітарних і соціальних, а не технічних науках [94, с. 17].

Загалом проведений аналіз засвідчує, що в східноєвропейських країнах розвиток вищої освіти та відсоток охоплення населення вищою освітою в 90-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст. був надзвичайно високим. Крім того, Угорщина та Польща досягли рівня країн з найбільшим доходом на душу населення, однак в Україні прошарок населення з вищою освітою був навіть більшим [94, с. 19].

Заслугує на особливу увагу аналіз демографічних тенденцій, які мали прямий вплив на розвиток систем освіти. Так, Угорщина в 70-х – початку 80-х рр. ХХ ст. переживала низку криз, а система освіти зіткнулася із надзвичайною проблемою, адже саме в той час відбулось різке зниження чисельності населення шкільного віку.

Стійкий демографічний спад безпосередньо впливав на потенційні шляхи розвитку системи освіти протягом декількох десятиліть. Із 1975 р. по 1999 р. кількість населення, народженого за один рік, коливались від 189 000 до 94 000 чол., що становило приблизно половину населення країни [103].

Такі високі демографічні хвилі мали значний вплив на систему освіти, зокрема на заклади вищої освіти з підготовки вчителів. Однак демографічний спад міг спричинити й серйозні кризи, і економічне зростання. Наприклад, у 80-х рр. ХХ ст. в Угорщині відбулось зростання народжуваності дітей, що викликало серйозні проблеми з матеріально-технічним забезпеченням сфери освіти (наявність шкіл, обладнання навчальних кабінетів та ін.) та вакансій вчительських посад. Однак скорочення числа дітей також викликало негативні процеси у сфері освіти. Так, в умовах демографічної кризи з'являються «надлишкові освітні заклади», які потрібно реорганізувати або закрити, що призводить до скорочення кількості вчителів [103].

Вплив демографічного спаду посилювався за рахунок інших чинників, зокрема, трансформації форм власності. З утворенням системи місцевого самоврядування було змінено систему фінансування закладів освіти: відбувався перехід від державного фінансування до фінансування місцевими громадами.

Частково внаслідок проаналізованих вище причин, а також завдяки історичним внутрішнім проблемам у 90-х рр. ХХ ст. відбулися значні перетворення в системі державної освіти східноєвропейських країн. У результаті трансформацій до кінця десятиріччя були визначені нові умови для розвитку системи освіти в ХХІ ст.

Після входження східноєвропейських країн до Європейського Союзу урядами держав було визначено основні завдання, які потрібно вирішити для досягнення стратегічної мети євроінтеграції: означення цілей та пріоритетів розвитку вищої освіти у контексті інтеграції в єдиний європейський освітній простір [111, с. 86].

Зміни в соціально-культурному, економічному, геополітичному контексті Європи спричинили трансформацію цілей та завдань освіти, спрямованих на її наближення до реального життя населення. Особистість у сучасному світі опиняється

перед потребою жити в складному, багатовимірному соціумі, брати участь у функціонуванні різних соціальних спільнот та залучатись одночасно до різних видів діяльності. Практика попередніх років щодо підготовки індивіда до функціонування в умовах однієї соціальної спільноти та його пристосування до одного виду діяльності неадекватна сучасній соціокультурній ситуації. Головною метою освіти в Європейському Союзі є розвиток знань, загальних умінь, практичних навичок та компетентностей, які в сучасних соціальних умовах дають змогу вирішувати проблеми, одержувати нову інформацію та вміти вчитися впродовж життя, збільшувати «мобільність та здатність до переміщень» на ринку праці та в суспільстві, вміти спілкуватися, запобігати конфліктам, бути здатним до самовдосконалення [5, с. 188].

На початку XXI ст. системи освіти західноєвропейських країн розвиваються з урахуванням положень «Лісабонської стратегії» (2000-2010 рр.), яка стала основою для розвитку політики і практики функціонування загалом Європейського Союзу зокрема, формування стратегій розвитку освіти [45]. «Лісабонська стратегія» – широкомасштабна програма зі зміцнення конкурентних позицій Європейського Союзу у світі, яка охоплює всі сфери діяльності ЄС, зокрема й поліпшення якості та ефективності систем освіти з урахуванням нових завдань, що стоять перед «суспільством знань»; формування повноцінної особистості, здатної активно брати участь у суспільних процесах, адаптуватися до культурної, етнічної та мовної різноманітності, до існування в складному соціально-політичному середовищі Європи [71]. Так, у пункті 7 «Лісабонської стратегії» йдеться про вдосконалення соціальної політики, де передбачається зменшення до 10 % тих, хто покидає навчання в школі; підвищення частки 20–24-річних громадян з повною середньою освітою до 85%; до 15 % збільшити частку осіб, які мають наукові ступені [45]. «Лісабонська стратегія» надала освіті стратегічного значення одного з основних стовпів розвитку ЄС, що базується на «інтелектуальному суспільстві» [71].

Фінансова криза на початку XXI ст. поставила перед Європою задачу підготовки нової стратегії соціально-економічного розвитку, яка більш адекватно відображає

рівень досягнутої стадії інтеграції і мінливу роль ЄС у світі. Сьогодні в основі соціально-економічного розвитку європейської співдружності лежить стратегія «Європа-2020» (2010 р.), яка фактично розкриває європейську соціально-економічну концепцію XXI ст. Вона передбачає заходи щодо консолідації зусиль держав-членів ЄС з метою виходу з кризи і створення умов для стійкого розвитку і всеосяжного зростання. Серед семи найважливіших напрямків діяльності, пріоритетних для держав-членів ЄС, другу позицію в стратегії займає пункт «Молодь у русі», під яким розуміють «підвищення результативності освітніх систем і сприяння залученню випускників на ринок праці» [102].

Перетворення галузі освіти в другій половині XX ст. у засіб боротьби країн і регіонів за лідерство, за конкуренцію і економіку, що розвивається, зробили визначальний вплив на подальший розвиток європейських освітніх систем, сприяли усвідомленню того, що при переході людства до інформаційної епохи і постіндустріального суспільства специфікою глобального світу є потреба об'єднання зусиль у сфері освіти. Однак європейські системи освіти, що сформувалися в різні історичні періоди під впливом різних системних політичних, економічних і культурологічних чинників, а також на основі різноманітних педагогічних традицій, є несумісними одна з одною за багатьма параметрами: способами управління і фінансування освіти, рівнем освіти, тривалістю обов'язкового навчання, віком дітей для початку навчання в школі, змістом навчальних програм тощо. Загалом системи освіти різних країн ЄС виявили суперечність з новою соціально-економічною та освітньою реальністю в сучасних європейських країнах [71].

У програмах, запропонованих Європейським Союзом, передбачається впровадження спеціальних заходів для інтеграції дітей із особливими освітніми потребами та належна професійна підготовка вчителів. Відповідно до цих програм майбутні вчителі вивчають природу фізичних та соціальних бар'єрів для людини та шляхи їхнього подолання. Запровадження вивчення специфічних форм та методів

навчання дітей із особливими потребами привело до зміни змісту професійної підготовки вчителів початкової освіти [55, с. 32].

Серед основних проблем, із якими в теперішній час стикається вища педагогічна освіта в країнах ЄС, можуть бути виокремлені такі:

– незважаючи на традиційно високий фаховий рівень, якість професійної підготовки вчителів більше не відповідає вимогам суспільства та науково-технічного прогресу (одна з найважливіших проблем, пов'язаних із неможливістю створити систему критеріїв адекватної оцінки якості навчання), а також ефективність навчання, проведеного академічними закладами освіти відповідно до фактичної потреби держави і суспільства (поточна система оцінки якості навчання та ефективність навчання базуються на незначних факторах, які надають пріоритет кількісним параметрам, ігноруючи критерії якості, що включають оцінку змісту, вимірюють, рівень фактичних знань, компетенції та професіоналізм лекцій). Відсутність адекватної системи критеріїв перешкоджає розвитку досліджень, пов'язаних із проблемами модернізації систем освіти;

– відсутність тісного зв'язку між пріоритетами підготовки кадрів із поточними і майбутніми тенденціями розвитку ринку праці;

– у процесі професійної підготовки неналежно розглядають розробку та застосування інноваційних технологій, а студенти не задіяні достатньо в дослідницькій роботі, їхній творчий потенціал не використовується і не розвивається повноцінно;

– заклади вищої освіти недостатньо спеціалізовані [111, с. 87–88].

На розвиток систем освіти східноєвропейського регіону мала вплив освітня політика. Так, у польській педагогічній енциклопедії XXI ст. зазначається, що в освітній політиці «залежно від суспільно-політичних передумов освіта трактується як процес перманентного навчання людини протягом усього життя; право і, одночасно, громадянський обов'язок людини, а також суспільний імператив; інструмент політичної влади для реалізації специфічних інтересів та соціальних цілей; простір суспільної саморегуляції; символічний «екран культури», що тлумачить складність її



значень і символів; тип нормативного дискурсу, що формує певну перспективну думку» [99, с. 905.]

На думку М. Пенчерського, освітня політика є елементом соціальної активності, що впливає на повсякденне життя. Автор таким чином визначає дефініцію освітньої політики: «Це діяльність держави та її спеціалізованих органів, метою яких є визначення загальних цілей, ідей, функцій, принципів, завдань та організаційної структури системи освіти; планування її розвитку та розробка конкретної стратегії за умови залучення кваліфікованого педагогічного персоналу для цієї мети» [119, с. 17–18.]. Загалом у польській науковій літературі ми зустрічаємо різні визначення дефініції освітньої політики (*polityka oświatowa*, *polityka edukacyjna*).

Реформаторська діяльність європейських національних відомств освіти спрямована на подолання бар'єрів, що розділяють освітні системи різних країн, і дає підстави виділити головні напрямки, за якими здійснюється їхнє організаційне та змістовне зближення.

Сьогодні в рамках інтеграційних процесів у Європі успішно розвивається один із найважливіших напрямків інтеграції – об'єднання дошкільної і початкової освіти. Наступність дошкільної і початкової освіти вирішується на рівні цілей і завдань; відбору і структурування змісту освіти, узгодження методів і засобів роботи з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку; організації корекційної діяльності, спрямованої на вирівнювання освітніх можливостей дітей дошкільного віку і молодших школярів; індивідуальної роботи з дітьми, які потребують педагогічної та психологічної допомоги та підтримки. Початкова освіта стає логічним продовженням навчального-виховного процесу, розпочатого в дошкільних навчальних закладах. Посилення наступності між цими ланками системи освіти відображає пошук фахівцями оптимальних шляхів реалізації принципу безперервної освіти і підвищення її якості [72, с. 24].

Ще одним важливим напрямом на шляху зближення освітніх систем є тенденція до зниження віку дітей для початку навчання в школі (із 7 до 6 і менше років) і

збільшення тривалості навчання. У більшості країн Східної Європи (Румунії, Словаччині, Чехії, Україні та ін.) діти йдуть до школи у віці 6 років. Обов'язковою дошкільною підготовкою охоплені діти 5-річного віку в Угорщині, Польщі та багатьох інших європейських країнах. У віці 7 років розпочинають навчання в школі діти в Болгарії.

У рамках адаптації освітніх систем до потреб «суспільства знань» в інтегрованій Європі відбувається процес оновлення освіти, зокрема, професійної підготовки педагогічних кадрів у відповідь на виклики часу. У країнах співдружності національні системи підготовки вчителів перебудовуються з урахуванням специфіки економічних і політичних умов окремих країн, їхніх історико-суспільних відносин і освітніх традицій [7, с. 11].

Зближення національних систем освіти здійснюється в рамках розробленого Європейською комісією у 2005 р. набору ключових компетенцій для професії і кваліфікації європейського вчителя, які поділяються на дві групи: компетенції, пов'язані з процесом учіння/навчання, і компетенції, орієнтовані на формування відносин між учнями. Документ Європейської комісії визначив також загальні принципи, на яких будується процес підготовки вчителів: їх повинні готувати заклади вищої освіти; у вчителя має бути розуміння, що його професія пов'язана із навчанням упродовж усього життя; учитель повинен бути мобільним і, нарешті, в основі професії вчителя повинні лежати партнерські відносини, які дозволять йому налагодити співпрацю з батьками, педагогами, школами, підприємствами і соціальними інститутами, цей принцип забезпечується в процесі проходження студентами педагогічної практики [128, с. 16].

У Рекомендаціях «Про підвищення якості освіти учителя» («On improving the quality of teacher education») наголошується, що підвищення якості педагогічної освіти дозволить значно підвищити рівень навчальної успішності студентів; здобуття вищого освітнього рівня педагогами забезпечить кращу якість усієї системи освіти. У поєднанні з політикою, спрямованою на набір найкращих кандидатів на здобуття

професії вчителя, це повинно стати пріоритетом для всіх освітніх міністерств. Також наголошується, що держави-члени ЄС повинні приділяти більше уваги і виділяти більше фінансових ресурсів на підготовку вчителів; підкреслюється потреба активізації транснаціонального діалогу та обміну досвідом, особливо в забезпеченні та ефективності постійного професійного розвитку в галузі дошкільної, початкової та середньої освіти вчителів; зауважується необхідність удосконалення статистичних даних про підготовку вчителів у всьому ЄС, з метою заохочення обміном інформацією, сприяння посиленню співпраці та обміном педагогічної практики; пропонується державам-членам у співпраці з Комісією запровадити системи, які б забезпечували доступність порівняльних даних про педагогічну освіту в дошкільній, початковій та середній школі тощо [124].

Аналіз наукової літератури показав, що в країнах Східної Європи відбуваються значні зміни в ставленні до дітей із особливими освітніми можливостями, що привело до виникнення інклюзивної освіти, яка є не тільки альтернативою щодо фахової педагогічної освіти, а й стає детермінантою європейської освіти. Сьогодні інклюзивна освіта є важливою ланкою в модернізованих системах освіти, які працюють на основі принципів, що відповідають міжнародним стандартам: ранньої діагностики, партнерських відносин, автономії вихованців, мотивації і активізації учнів [71].

Зазначимо, що процес інтеграції освітніх систем країн Східної Європи глибоко пов'язаний із національними педагогічними традиціями, особливостями історичного та соціально-економічного розвитку країн, в умовах глобалізації став більш об'єктивним [71].

У процесі реформування системи вищої освіти в Європі відбулось становлення Європейської рамки кваліфікацій (2005 р.) і Єдиних європейських принципів визначення педагогічних компетентностей та кваліфікацій (2006 р.), які підштовхують до об'єднання європейських і національних інституцій щодо розробки та впровадження єдиних стандартів підготовки майбутніх учителів [59, с. 98].

На нашу думку, слід також навести висновки Дакарської конференції 2015 р., де були уточнені три пріоритетні завдання щодо впровадження концепції освіти і навчання впродовж усього життя: просування принципів інклюзивності та рівності; надання пріоритетного значення питанню якості і результатів навчання; поширення доступу до освіти за рамками початкової школи [56, с. 7].

Зазначимо, що система державної освіти в країнах Східної Європи, зокрема в 90-і рр. ХХ ст. була однією з соціальних систем, яка менше зазнала впливів від глобалізації та міжнародної інтеграції та розвиток якої переважно був спричинений внутрішніми національними процесами. Угорський вчений А. Карпаті вважає, що колишні країни соціалістичного табору Центрально-Східного регіону Європи, включаючи Угорщину, більше зіткнулися із наслідками централізованого державного регулювання сфери освіти ОЕСР [106]. Тому, із середини 90-х рр. ХХ ст. у сфері державної системи освіти в цих країнах відбулись кардинальні реформи з метою підвищення ефективності системи, визначення національних пріоритетів освітньої політики.

Ми з'ясували, що внаслідок політичних, економічних, демографічних, адміністративних та соціальних трансформацій, а також завдяки історичним внутрішнім проблемам у 90-х рр. ХХ ст. відбулися суттєві перетворення в системах освіти країн Східної Європи.

Отож, на основі проведеного аналізу різних систем підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи узагальнено, що в результаті трансформацій до кінця останнього десятиріччя ХХ ст. були визначені нові умови для розвитку систем освіти в ХХІ ст.

### **1.3. Трансформаційні процеси в нормативно-правових засадах розбудови систем педагогічної освіти країн Європейського Союзу**

В умовах формування єдиного європейського ринку праці необхідною є «європейська» орієнтація в освіті, тому в національній системі освіти розпочалися процеси перегляду та вдосконалення відповідних моделей розвитку вищої освіти в

умовах європейського контексту. Європейський вимір в освіті ґрунтується на визнанні ідей загальноєвропейського дому та спільності народів. Рада Європи проводить цілеспрямовану політику об'єднання зусиль країн Західної, Центральної та Східної Європи щодо формування спільних підходів до європейського стандарту загальної освіти та моделей підготовки майбутніх учителів [37, с. 9–10].

Зважаючи на соціально-політичні та економічні перетворення, у системі професійної педагогічної освіти відбуваються радикальні зміни. Процес кардинального реформування системи освіти потребує розробки нових підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців педагогічної галузі. С. Когут зазначає, що ця потреба зумовлена насамперед істотними змінами в духовному просторі суспільства й освіти та зростанням попиту на фахівців, котрі, крім знань, умінь і навичок, мають соціально-професійні значущі компетентності та є конкурентоздатними на сучасному ринку праці [34, с. 81].

Так, І. Зязюн вважає, що структурні реформи у вітчизняній вищій освіті дають поштовх для змін у всій системі освіти, які сприятимуть «вертикальній» і «горизонтальній» взаємодії між різними видами і формами освіти та стимулюватимуть розвиток українського суспільства [30, с. 21]. Учений зазначає, що «головною метою педагогічної освіти є професійна підготовка майбутнього вчителя, який володіє творчими і фаховими якостями, які дають йому змогу проводити педагогічну діяльність. При цьому майбутній педагог уже в процесі навчання зобов'язаний усвідомити, що формування особистості можна здійснювати лише гуманістичними засобами свого предмета і власної особистості» [30, с. 21].

Учителі відіграють ключову роль у житті учнів, вказують на життєві цілі та формують сприйняття світу. У європейській стратегії розвитку освіти «Освіта та навчання 2020» зосереджено особливу увагу на ролі вчителів. У стратегії зазначено, що держави-члени ЄС повинні покращувати та вдосконалювати якість педагогічної професії, а також підвищити її привабливість та престижність. Освіта проголошує такі важливі цінності, як свобода вираження поглядів та толерантність, а також сприяє

розвитку активного громадянина, єдності та соціальної інтеграції в суспільстві. Освітні системи в Європі піддаються структурним змінам, більш помітним в умовах економічної кризи, і характеризуються надмірною фрагментацією, недостатніми інвестиціями та дефіцитом персоналу, тому потрібні технології для розробки нових моделей навчання. Ці виклики повинні надихати на інновації та реформування системи освіти, щоб вони могли адаптуватися до соціальних очікувань та потреб. Учителі відіграють головну роль в освітньому процесі в школі. Потреба оптимізації їхнього внеску в навчання була визнана на європейському рівні як пріоритет політики. І Європейська комісія, і Рада Європейського Союзу наголосили на необхідності вдосконалення системи освіти, професійної підготовки вчителів та підвищення привабливості професії [138].

Однією з проблем професійної підготовки майбутніх учителів є, на нашу думку, визначення принципів функціонування цієї сфери освіти. Тому наведемо наукові погляди академіка Н. Ничкало, яка серед принципів сучасної професійної освіти виділяє такі: випереджальний характер професійної підготовки; неперервність; фундаменталізацію; інтеграцію професійної освіти, науки і виробництва; можливість рівного доступу до здобуття якісної професійної освіти для кожного члена суспільства; взаємозв'язок процесу професійної освіти з розвитком економіки; диверсифікацію; регіоналізацію професійної освіти; поєднання загальноосвітньої і професійної підготовки; єдність професійного навчання і виховання [54, с. 49]

Теоретичний аналіз проблеми дав змогу визначити, що в країнах Європейського Союзу накопичено унікальний досвід реалізації освітніх інтеграційних процесів, що є одним із найуспішніших світових прикладів побудови інтеграційного об'єднання. У кінці XX – на початку XXI ст. в Європі розроблено і затверджено низку документів і процедур, які по-новому визначають цілі, завдання і стратегії розвитку європейської освіти в XXI ст., включаючи різні її ланки, зокрема, підготовку вчителів. Важливе місце серед них займають «Загальноєвропейські принципи і підходи до формування компетентності і кваліфікацій вчителів», де визначено вимоги до загальних

компетенцій педагогів у ЄС, як-от: працювати з іншими людьми; працювати із знаннями, технологіями та інформацією; працювати в суспільстві та для суспільства [97].

Шляхи підвищення якості педагогічної освіти вбачають у спільних стандартах підготовки майбутніх учителів, що має сприяти гармонізації систем освіти і навчання в об'єднаній Європі [97].

Вивчення європейського досвіду професійної підготовки вчителів є актуальним для вітчизняної педагогічної науки, яка надзвичайно зацікавлена у визначенні моделей підготовки вчителів (на теоретичному, методологічному та практичному рівні) та дозволить модернізувати зміст професійного навчання вчителя в закладах вищої освіти; дасть можливість розвитку нових форм у процесі підготовки вчителів [11, с. 232].

Наприклад, в Угорщині зміни, що вплинули на структуру школи і стали помітними у 90-х рр. ХХ ст., розпочалися в другій половині 80-х рр. ХХ ст. відповідно до Закону «Про освіту» 1985 р., згідно з яким зміст освіти та організаційна структура школи розроблялись на рівні місцевої громади, конкретної школи. Це були перші спроби розпочати освітні реформи. Насправді кардинальні зміни почалися на межі 1980–1990-х рр. і були частково закріплені законодавчою поправкою уряду 1990 р., яка дозволяла створення єдиної середньої загальноосвітньої школи ще до ухвалення Закону «Про громадську освіту» 1993р. Зазначимо, що в той час зміни на рівні школи потребували схвалення на державному рівні [91].

Протягом 1990-х рр. кілька разів відбувались нормативно-правові зміни в регулюванні системи освіти Угорщини. По-перше, у 1990 р. відбулась політична трансформація країни, а в 1993 р. було ухвалено новий Закон «Про державну освіту та професійну підготовку», розроблений відповідно до демократичних принципів розвитку та вимог ринкової економіки. згодом нормативно-правові акти, які регулювали сферу освіти, приймалися у 1995 р. і 1996 р. У 1999 р. було внесена ще

одна суттєва поправка до Закону «Про освіту», проте основні нормативно-правові умови, становлені в 1993 р., суттєво не змінювались.

Окрім законів, які регулювали державну систему освіти, на її функціонування значно впливали й інші державні закони, прийняті в 90-х рр. ХХст., зокрема, Закон 1990 р. «Про реорганізацію органів місцевого самоврядування у державній освіті» та Закон «Про державну службу», в яких змінювався статус професії вчителя, що мало виняткове значення для розвитку системи освіти [105].

Серед основних змін у державній системі освіти Угорщини у 90-х рр. ХХ ст. можна визначити такі: трансформацію регуляторних та управлінських відносин, які є найважливішими важелями, оскільки з'явилися нові відносини та форми власності. На початку 90-х рр. ХХ ст. майже всі школи належали органам місцевого самоврядування, які мали значну автономію. Ця реорганізація була підтримана реформою щодо державного фінансування системи освіти, включаючи розробку нових механізмів розподілу фінансових ресурсів, активного впровадження автономії закладів освіти. Системою освіти керували місцеві державні служби Угорщини, а діяльність шкіл була значною мірою пов'язана з освітніми потребами місцевих громад. У 1990-х рр. були створені освітні установи середньої освіти, тобто середні школи, до структури яких входили початкові класи, а самі школи стали місцевими навчальними закладами. Більше половини таких закладів розташовано в містах та селищах, які мали населення менше 2000 мешканців [91].

Зазначимо, що в 1980-х рр. угорські та зарубіжні аналітики систему управління освітою Угорщини визначали як централізовану або «пруську традиційну систему», однак вже наприкінці 1990-х рр. ці погляди змінилися.

Угорщина стала однією з держав з найбільш децентралізованою системою управління освітою. Це підтверджують дані аналізу, проведеного ОЕРС (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD – міжнародна економічна організація розвинених країн, яка визнає принципи представницької демократії та вільної ринкової економіки) [118]. У середині 1990-х рр. Угорщина поміж усіх держав-



членів міжнародних організацій стає найбільш децентралізованою, тобто питання змісту освіти, підбору педагогічного персоналу, інфраструктури та фінансування закладів освіти все менше вирішувались на державному рівні і все більше – на місцевому. Децентралізація в управлінні впроваджуваною системою освіти мала багато переваг та очевидних недоліків. До переваг належать такі її риси: високий ступінь адаптивності вчителів та учнів; можливість залучення місцевих фінансових ресурсів; самостійні рішення керівників при прийомі і звільненні вчителів. До недоліків можна зарахувати різний рівень матеріально-технічного забезпечення закладів освіти та професійної кваліфікації педагогів у селах та містах [91].

Угорська система державної освіти у 90-і рр. ХХ ст. характеризувалася не тільки обмеженістю фінансових ресурсів, але й тим, що вони використовувалися вкрай неефективно. У другій половині десятиліття в системах народної освіти колишніх країнах соціалістичного блоку, зокрема в Угорщині, виокремилась тенденція в потребі набагато більшої чисельності вчителів, ніж у системах освіти більшості держав-членів ЄС [107]. Частково це було пов'язано з тим, що в країнах східноєвропейського регіону зарплата вчителів була набагато нижчою, що зумовлювалося державним рівнем їхнього економічного розвитку.

Усі реформи в 90-х рр. ХХ ст. мали значення для розвитку системи шкільної освіти, як-от: удосконалення змісту чинних навчальних програм, тривалості навчання, віку початку і закінчення навчання учнями, типів шкіл та ін. Структура школи та політика уряду щодо неї, безсумнівно, є однією з найважчих і складних проблем в освітній політиці країни протягом ХХ ст. Угорщина входить до числа країн Східної Європи, які в результаті політичної і соціальної трансформації у вертикальній структурі шкільної системи провели значні зміни: було введено новий зміст навчальних програм та змінено їхню тривалість, з'явилися різні рівні навчання. Одним із найскладніших завдань державної політики в структурі шкільної освіти було реформування середньої школи (збільшення строку навчання від 10 до 12 років). Нові національні навчальні програми були введені в 1995 р. і за структурою складала такі

періоди навчання в роках: 6 + 4 + 2, однак у 1998 р. в Угорщині повернулись до структури навчання за такими термінами: 8 + 4 р. із метою забезпечення рівних можливостей при навчанні дітей. Реформа вводилася поступово з 6 до 8 років навчання в середній школі, щоб учні могли адаптуватися [104].

Окрім змін у структурі освіти, відбулась трансформація її шкільного змісту. Зокрема, було введено національний базовий навчальний план, більш широко відомий як NAT (NAT – Hungarian Accreditation Board – угорський державний орган з акредитації) [114]. Однак реформа проводилась з цілою низкою суперечностей, які спостерігались між структурними і регуляторними відносинами в школах та полягали у недостатньому професійному рівні вчителів, а також у технічних труднощах у процесі її реалізації. Водночас в системі освіти Угорщини впровадження NAT вперше змусило тисячі шкіл сформулювати власні цілі й адаптуватися до вимог освітньої діяльності.

Загалом угорська система освіти зазнала фундаментальних трансформацій, які змінили внутрішнє педагогічне мислення вчителів, роль вчителя в суспільстві, організаційні та суспільні відносини в школах, відносини між школами, державою та громадянами. Проте варто відзначити деякі очевидні позитивні ефекти: трансформація умов роботи у школах та підвищення вимог щодо професійної підготовки вчителів до педагогічної професії.

Учителям колишніх державних закладів, які перейшли на роботу в школи, підпорядковані органам місцевого самоврядування, було надано статус державного службовця. Відповідно, до вчителів застосовували ті ж загальні правила оплати праці та зайнятості, як у органах державної влади та інших установах державної служби. З одного боку, це давало вчителям відчуття безпеки та стабільності при отриманні оплати праці, з іншого боку – умови життя і праці вчителів залежали від державної політики щодо надання державних гарантій. Проте наприкінці десятиріччя почалося розмивання єдиного економічного регулювання: для вчителів було запроваджено спеціальні тарифні розряди із нарахування заробітної плати. До середини 1990-х рр. вчительська праця була престижною серед населення внаслідок спаду зайнятості в

інших секторах економіки, а реальна заробітна плата була стабільною та більш високою, аніж у представників інших професій [91].

Однак у середині десятиліття відбулося різке скорочення державних витрат на сферу освіти, унаслідок чого почалися звільнення в цій галузі, що призвело до зниження якості кадрового потенціалу вчителів. Різниця в оплаті праці працівників державних навчальних закладів та приватних шкіл була суттєвою. Педагоги стали однією з найменш захищених соціальних груп в угорському суспільстві. Потреба підтримки рівня життя вчителів призвела до зростаючого відтоку найбільш кваліфікованих і найбільш мобільних педагогічних працівників та масового залучення населення до навчання в університетах на педагогічних спеціальностях. Ці процеси неминуче призвели до соціальної девальвації професії педагога та погіршення якості кваліфікації вчителя. Довгострокові наслідки цих процесів і сьогодні є непередбачуваними. Проте немає сумнівів, що цей фактор відігравав вирішальну роль у погіршенні професійної якості педагогічних кадрів системи освіти загалом, який підлягає більш детальному аналізу [91].

Зазначимо, що в Рекомендації Європейського Парламенту та Ради ЄС «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» зазначається, що державам-членам ЄС потрібне налагодження відповідної інфраструктури для продовження освіти та професійної підготовки дорослих, зокрема вчителів; виконання процедур затвердження навчальних планів, вживання заходів, спрямованих на необмежений доступ і до процесу навчання впродовж усього життя, і до ринку праці; підтримку осіб, які навчаються, що передбачає розмежування потреб та компетенцій дорослих [67].

У дослідженні В. Андрущенко зазначає, що перед сучасною системою освіти в об'єднаній Європі ставиться нове історичне завдання: формування нового вчителя, здатного виконати нову історичну місію. Автор зазначає, що для реалізації цього завдання варто модернізувати навчально-виховний процес у педагогічних університетах, реформувати зміст професійної педагогічної підготовки на засадах гуманістичних цінностей, які б об'єднували народи, піднімали людину, формували її

найкращі людські якості. На жаль, тривалий час навчання і виховання в школі та закладах вищої освіти здійснювалось на конфронтаційній основі [1, с.651]

Для активізації розвитку педагогічної освіти Європейською Комісією проголошено чотири провідні принципи розвитку педагогічної професії в Європейському освітньому просторі: висока кваліфікація для вчительської професії; неперервне навчання; мобільність професії; професія, що базується на партнерстві. Ці положення розвинуто в багатьох Європейських документах, закладено в основу національних стратегій та програм із урахуванням особливостей організації системи педагогічної освіти в кожній країні-члені ЄС [65, с. 36–39].

Аналіз загальноєвропейського освітнього досвіду засвідчив, що термін підготовки вчителів початкової освіти займає від 3–3,5 р. у таких країнах, як Бельгія, Австрія, Ісландія, і до 6 та більше років у Німеччині, Італії, Люксембурзі, Португалії, Швеції. У більшості країн переважають 4- та 5-річні терміни підготовки, які закінчуються отриманням диплома магістра. Зазначимо, що в деяких країнах Європи, зокрема в Бельгії, Німеччині, Нідерландах та Австрії є абсолютно необмежений доступ громадян до здобуття педагогічної освіти. Обмеження на державному рівні, що застосовуються в деяких європейських країнах, можуть бути пов'язані з фінансовими причинами планування попиту на вищу педагогічну освіту. Це стосується таких країн: Угорщина, Литва, Італія, Люксембург, Норвегія, Фінляндія та Сполучене Британське Королівство. Інший тип державного обмеження є специфічним для окремої країни, наприклад, у Норвегії, умовою до вступу в педагогічний заклад вищої освіти є вступний фаховий та мовний іспит, навіть вік абітурієнта; у Франції – державний вступний іспит до початку роботи в школі (фаза кваліфікації на роботі); в Ірландії – додатковий відбір до педагогічної підготовки. Іноді використовуються обидва способи державного обмеження [135].

Метою цих дій є систематичне забезпечення доступу до професії учителя найкращих учнів, а потім і студентів. Цікавою, на нашу думку, європейською ідеєю є проходження студентами практики в школі як останній етап педагогічної освіти. У

Європі цей період називається фазою кваліфікації на робочому місці, і це є незрівнянно важливішим, аніж педагогічна практика в Україні чи стажування в Республіці Польща.

Педагогічна освіта забезпечує поєднання знань навчальних предметів та знань, умінь і навичок, фахових компетентностей з педагогіки, методики та дидактики. Сучасні європейські вчені вважають, що майбутні вчителі в процесі професійної педагогічної підготовки повинні розвивати навички загальнолюдських відносин, роботи в команді, управління та профілактики конфліктів і з дорослими, і з дітьми та підлітками; розвивати навички й уміння адаптуватися до інновацій [132, с. 21].

Майже в усіх європейських країнах у центрі уваги суспільства перебуває педагогічна освіта, оскільки, з одного боку, оцінюються результати основних освітніх змін упродовж останнього десятиліття, а з іншого боку – починають активно застосовуватись вимоги щодо педагогічної професії, враховуючи останні розробки науковців і в країнах Європейського Союзу, і всієї світової спільноти.

На існуванні потреби переосмислення змістовних і процесуальних характеристик діяльності педагога, його професійного навчання та підготовки до неї в умовах гуманізації, технологізації, інформатизації, інтеграції та інших тенденцій розвитку професійно-педагогічної освіти акцентує увагу Т. Яковенко [88, с. 86].

Висвітливо зміст навчальних факторів. Усі програми з професійної підготовки вчителя початкових класів мають три спільні компоненти: вивчення педагогічної теорії, професійна педагогічна підготовка та проходження педагогічної практики. У навчальному плані, як правило, можна побачити такі дисципліни з педагогічної теорії, як-от: філософія освіти, соціологія освіти, історія виховання і освіти, загальна дидактика, теорія створення шкільного навчального плану, ефективне навчання, основи педагогічних досліджень, сучасні проблеми виховання та освіти, екологія шкільного класу тощо. У деяких країнах ці дисципліни вивчають окремо, в інших країнах – в інтегрованій формі.

Професійна підготовка в навчальних планах підготовки вчителя початкової освіти забезпечує формування базових навичок вчительської професії. Аналіз змісту

програм із цієї підготовки дозволив виділити п'ять різних професійних компонентів: орієнтація на учня; орієнтація на навчальні плани; орієнтація на практичні навички; орієнтація на соціальні умови, універсальна орієнтація.

Як правило, програми професійної підготовки вчителя початкової освіти охоплюють такі теми: права людини, людські відносини в школі й класі; індивідуальна диференціація між учнями (індивідуальні відмінності учнів); комунікація; середовище навчання, мікроклімат у класі, шкільна культура; підготовка і планування уроків; вибір і підготовка навчальних матеріалів та їхня технічна презентація; методи оцінки; управління процесом навчання; методи навчання; групові та індивідуальні заняття.

Тривалість отримання педагогічної освіти в країнах Східної Європи коливається від 3 до 5 років [115].

Реформи в педагогічній освіті в європейському освітньому просторі вітчизняні вчені пов'язують із підвищенням інтелектуального рівня педагогічної освіти, посиленням психолого-педагогічної підготовки та запровадженням у деяких країнах державних стандартів професійно-педагогічної підготовки, а також забезпеченням зв'язку закладів вищої освіти зі школою [38, с. 160].

Отже, вивчивши проблему трансформаційних процесів у нормативно-правових засадах розбудови систем педагогічної освіти країн Європейського Союзу можемо дійти висновку, що сьогодні особливу увагу звертають на процес професійної підготовки педагогів, який є важливим у житті й окремої особистості, і суспільства загалом. У європейських країнах розуміють, що для ефективної професійної діяльності педагога повинні бути не тільки компетентними, а й мати високий культурний, моральний рівень розвитку.

#### **1.4. Проблеми теорії підготовки вчителя початкової освіти в моделях і концепціях педагогічної освіти країн Східної Європи**

У Педагогічній конституції Європи зазначено, що педагогічна освіта – це система передачі фундаментальних знань, яка використовується та представлена в різних видах

закладів вищої освіти для підготовки майбутніх учителів дошкільної та початкової освіти, загальношкільної освіти, викладачів професійно-технічних навчальних закладів та закладів вищої освіти, професійною діяльністю яких є навчання та виховання дітей, учнів та студентів [120].

Знання, навички та процес професійної підготовки кожного з 6 мільйонів учителів у сучасній Європі є надзвичайно важливими для педагогічних досліджень. Вивчення європейського досвіду підготовки вчителів зовсім не означає його повного запозичення. Проте немає ніяких підстав ігнорувати успіхи чи невдачі наших європейських колег із метою модернізації педагогічної освіти в Україні. Якість професійної діяльності вчителя безпосередньо впливає на навчальні досягнення учнів. Вимоги до сучасних європейських учителів постійно зростають і змінюються, оскільки саме вчителю відведено ключову роль у модернізації системи освіти. Однак зниження престижу педагогічної професії та дефіцит персоналу є проблемами в багатьох країнах ЄС, що стримує розвиток якості шкільної освіти. Тому в більшості європейських країн прагнуть залучити кращих абітурієнтів до вступу на педагогічні спеціальності, а також мотивувати та підтримувати педагогів, щоб вони досягли успіху в цих вимогливих професіях [133].

Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів завжди була актуальною та пріоритетною для наукових педагогічних досліджень. Сьогодні досвід професійної підготовки майбутніх учителів у країнах Європейського Союзу набуває нової актуальності в умовах розвитку євроінтеграційних процесів для українського суспільства. Пріоритетним завданням вищої освіти України є інтеграція до єдиного європейського простору вищої освіти, що є можливим, на нашу думку, завдяки ґрунтовному вивченню та впровадженню позитивного освітнього досвіду країн-сусідів. Вивчення змін, визначених суспільним замовленням на професійну підготовку педагогів в європейських країнах, сприятиме забезпеченню високої якості вітчизняної професійної підготовки майбутніх учителів.

Розрізняють два види педагогічних знань: побутові та науково-педагогічні. У першому випадку – це проведення повсякденної освітньої практики (навчання і виховання), а у другому проявляється віддзеркалення педагогічного досвіду та формулювання педагогічних знань в узагальненій формі [13, с. 56].

Вивчення історії зарубіжної школи і педагогіки як важливого складника загальної та педагогічної культури дає уявлення про головні напрямки розвитку педагогічної думки, дозволяє зрозуміти характер взаємовідносин суспільства і школи на різних шаблях історичного розвитку, а також сприяє усвідомленню ролі сфери освіти в накопиченні і збереженні соціально-культурних цінностей, надбаних людством. Школа і педагогіка визначають прогрес культури і суспільства. Вивчення зарубіжного педагогічного досвіду сприяє формуванню світогляду і професійних якостей майбутніх педагогів.

Європейський вектор розвитку України в наші дні вже перестав бути питанням політичних дискусій. Сьогодні питання стоїть про визначення шляхів, етапів і строків реалізації цього пріоритетного для України зовнішньополітичного завдання.

Прискорити й полегшити процес європейської інтеграції вітчизняної освітньої сфери можна лише з урахуванням міжнародного досвіду [4, с. 13]. В. Смолій зазначає, що Україна започаткувала шлях до Європи не з діалогу із розвинутими європейськими державами, а із входження українських земель до структурних зв'язків між сусідніми європейськими країнами. Реалізація західноєвропейського вектору розвитку нашої держави можлива насамперед завдяки розвитку відносин із центральноєвропейськими та східноєвропейськими країнами. Важливим є врахування успішного досвіду постсоціалістичної трансформації наших західних сусідів, що дозволило їм у безпрецедентно стислі строки досягти входження до Європейського Співтовариства. Однією з таких країн є Угорська Республіка – новий повноправний член Європейського Союзу [84, с. 5].

Компаративні педагогічні дослідження сьогодні є надзвичайно актуальними, оскільки сучасне українське суспільство ставить завдання не тільки із систематизації та



класифікації інформації щодо систем освіти розвинутих країн світу, але й із визначення цілей і завдань для розвитку національної системи освіти.

Л. Зданевич зазначає, що наприкінці ХХ ст. виокремився геополітичний регіон, у якому за певних економічних, політичних, соціальних причин було порушено послідовність освітніх та інтеграційних процесів. До такого регіону належать країни Східної Європи й країни колишнього СРСР [28, с. 199]. Тому для нашого дослідження важливо вивчити досвід країн колишнього соціалістичного табору – Республіки Польща, Угорщини, Румунії, Чеської Республіки, Словаччини, які є новими членами ЄС та мають з Україною спільні кордони [58, с. 97]. На нашу думку, вивчення досвіду розвитку системи початкової шкільної освіти в східноєвропейських країнах дасть можливість спрогнозувати вектори розвитку та напрями вдосконалення вітчизняної початкової школи.

Зазначимо, що в педагогічній освіті країн Європи сьогодні реалізуються такі освітні концепції: традиціоналістична, раціоналістична і неогуманістична.

Метою традиціоналістичної концепції є передача і відтворення готових академічних знань, формування в студентів аналітичних умінь і навичок.

Раціоналістична концепція передбачає формування поведінкових компетенцій у майбутніх учителів та їхню реалізацію в професійному плані як менеджерів освіти.

Неогуманістична концепція спрямована на формування адаптивного і творчого майбутнього фахівця для галузі освіти.

Аналіз систем освіти показав, що в професійній підготовці майбутніх учителів в країнах Європи найбільш популярними є неогуманістична та раціоналістична концепції освіти.

У західноєвропейських країнах виділяють три концептуально-організаційні моделі професійної підготовки майбутніх учителів: технологічну модель (п'ятициклова модель Б. Джойса і Б. Шоверса); рефлексивну модель; проектне навчання. Технологічну модель використовують для оволодіння майбутніми вчителями новими педагогічними технологіями та педагогічними інноваціями. Рефлексивні моделі

навчання в підготовці педагогів будуються як пошук нових пізнавальних орієнтирів. Моделі проектного навчання найбільше використовуються для підготовки майбутніх керівників у сфері освіти [74, с. 10].

Розвиток східноєвропейської вищої педагогічної освіти забезпечується реалізацією сукупності соціокультурних і педагогічних умов. Соціокультурні умови – демократичність, гнучкість системи педагогічної освіти та її управління; культурна ідентичність, яка виявляється в структурі, організаційно-педагогічних основах, методах і способах побудови навчальної діяльності майбутніх учителів. Педагогічні умови – практико орієнтовна спрямованість професійної підготовки, де провідну роль відіграє система безперервної педагогічної практики протягом усього навчання майбутнього вчителя.

У країнах Європейського Союзу актуальною є розробка нової моделі вчителя, який має академічну освіту (незалежно від ступеня освіти і спеціальності), володіє інноваційними методами викладання та здатного якісно, професійно виконувати функції і завдання (навчальні, виховні, орієнтовні, селективні та координувальні). Європейська модель підготовки вчителя орієнтована на фахівця, здатного адекватно, швидко і правильно реагувати на зміни та інновації сучасного світу. Професійну педагогічну підготовку орієнтують на розвиток таких якостей і рис, як-от: професіоналізм, творчість, рефлексія, креативність, самостійність, незалежність, терпимість, відкритість, комунікабельність [85].

Аналіз сучасних суспільних та освітніх процесів свідчить, що проблема формування моделі підготовки вчителя початкової освіти до сучасного демократичного розвитку суспільства є актуальною. Світоглядні, соціально-політичні, економічні перетворення, які відбуваються в Україні, сприяють реформуванню системи освіти, яка повинна сприяти забезпеченню пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи, утвердженню людини як найвищої цінності, задоволенню її освітніх потреб та розкриттю її здібностей і талантів [47, с. 16–17].

Відповідно й особистісна модель підготовки майбутнього учителя початкових класів повинна мати нормативний характер, тобто бути тісно пов'язана з педагогічною діяльністю в конкретних умовах [44, с. 323].

На основі вивчених навчальних факторів у європейських країнах можна виділити такі основні моделі структури навчальних програм з підготовки вчителя початкової освіти:

– двоступенева модель підготовки вчителя, яка передбачає використання освітньої програми, яка містить тільки професійну підготовку, водночас наукова (академічна) підготовка в навчальні предмети цієї моделі не включена. Така професійна підготовка проводиться не університетами, а переважно іншими навчальними установами (наприклад, така система функціонує в Німеччині, Республіці Польща та ін.);

– одноступенева модель навчання вчителів, котра передбачає й академічні дослідження, які проводять майбутні вчителі з одного або декількох предметів, і професійну педагогічну підготовку;

– комплексна програма з підготовки майбутніх учителів початкової освіти, у якій академічні та професійні дослідження, як правило, взаємноінтегровані;

– одночасна (паралельна) програма, у якій академічна та професійна підготовка майбутніх учителів відбувається одночасно;

– послідовна програма, у якій спочатку відбувається наукова академічна підготовка, а лише після її закінчення проводять професійну педагогічну підготовку [115].

Основною тенденцією в підготовці вчителів початкових шкіл є паралельна та комплексна програми, які поєднують взаємодію навчальних предметів із професійною підготовкою та педагогічною практикою.

Проведений аналіз засвідчив, що в країнах Європейського Союзу відбувається процес розробки та впровадження нових моделей професійної підготовки вчителів початкової освіти, які б відповідали вимогам Болонського процесу, та мали такі спільні

риси: уніфікацію європейських стандартів професійної підготовки педагогів; професійний відбір та наявність мотивації в майбутніх учителів до навчання; збільшення обсягу педагогічної практики; компетенції працювати в полікультурному освітньому просторі; особистісно орієнтовану початкову освіту; перехід до бакалаврського та магістерського рівня вищої освіти в підготовці вчителів початкової освіти та ін [9, с. 233].

У процесі дослідження тенденцій розвитку та реформування професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти варто, на нашу думку, ґрунтовно проаналізувати досвід європейських країн, які мають з Україною культурну та історичну спільність. Зазначимо, що у всіх країнах педагогічна освіта є важливим складником освітньої політики держави і відрізняється високою гнучкістю та доступністю.

Системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи характеризуються неоднорідністю, що зумовлено правовим середовищем, змістом освіти та суспільними вимогами, які є в кожній конкретній країні. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи може бути організована різними способами, але, зазвичай, містить загальний (предметний) та професійний (педагогічний) складники. Професійна частина передбачає здобуття майбутніми вчителями в процесі педагогічної підготовки теоретичних та практичних навичок, необхідних для навчання учнів, а також вона охоплює проходження педагогічної практики. Можна виділити дві основні організаційні моделі педагогічної підготовки вчителя – одночасну та послідовну [8, с. 79].

Одночасна модель передбачає паралельне вивчення теорії і практики під час здобуття професійної педагогічної освіти. У послідовній моделі педагогічна кваліфікація здобувається шляхом педагогічних досліджень [27, с. 6].

На нашу думку, найбільш повно висвітлені організаційні моделі педагогічної підготовки вчителя в країнах Європи в працях Н. Демченко. Зокрема, автор визначає

три моделі стандартів компетентностей у системі педагогічної освіти, які використовуються в країнах Європейського Союзу. У першій моделі професійні вміння та компетентності в педагогічній освіті визначені централізованим шляхом на національному рівні (Кіпр, Естонія, Німеччина, Великобританія). У цих країнах уряд, міністерство або державна інституція типу педагогічної ради (Teaching Council) у сфері викладання характеризують і регулюють компетентності, які мають бути включені до навчальних планів (курикулуму) та інших документів педагогічної освіти [69]. Друга модель поширена в 18 країнах, у яких урядом сформовані певні вимоги до визначення професійної компетентності вчителя, але не описано безпосередньо ті компетентності, які є наскрізними для освітніх програм і курсів педагогічної освіти. Щодо східноєвропейських країн, то друга модель використовується в Угорщині, Польщі, Румунії, Словаччині. Право вирішувати проблему запровадження тих чи інших компетентностей у програми педагогічної освіти за цією моделлю належить закладам вищої освіти. Відповідно до третьої моделі, яка використовується в Чехії, належні вчительські вміння й компетентності на національному рівні не визначаються, але окреслені на рівні закладів вищої освіти [22].

У контексті нашого дослідження цікавим є досвід розвитку освітніх систем країн Східної Європи. Країни цієї частини континенту, перебуваючи на початку 90-х рр. ХХ ст. на перехідному етапі державного «самовизначення», сформулювали низку загальних практичних універсальних цілей: відхід від централізованого до децентралізованого управління; рух до політичного плюралізму і більш демократичних моделей управління; рух до більш відкритого, громадянського суспільства, в якому істотно зростає роль окремої особистості; відтворення глибинного почуття національної самобутності й у самій країні, і в міжнародному масштабі; сприяння економічному зростанню в умовах всесвітньої конкурентної ринкової економіки; сприяння більш активному політичному, економічному та соціальному співробітництву в Європі [3].

До прикладу, у Румунії проаналізовані в цьому розділі процеси можна охарактеризувати так: реформування системи освіти зумовлено соціально-економічною ситуацією в країні; прийняті суспільством цінності трансформуються в цілі системи освіти, досягти яких можливо через системні зміни структури і змісту освіти.

Інноваційна активність педагогічного середовища, його відкритість багато в чому визначають успіх заявлених реформ освіти [50, с. 15]. Ці висновки актуальні й сьогодні.

Загалом, під впливом нового економічного середовища та нових соціальних і політичних умов упродовж аналізованого періоду в країнах регіону відбулися значні зміни у сфері освіти.

Аналіз міжнародних статистичних звітів показав, що сьогодні в розвинених європейських країнах одночасно функціонують три моделі педагогічної підготовки: паралельна, інтегрована та послідовна [93, с. 14–17].

Однак зазначимо, що не можна віддати пріоритет одній моделі над іншою, оскільки в кожній можна визначити і переваги, і недоліки.

Паралельна модель ґрунтується на принципі паралельного вивчення академічних навчальних предметів (фізико-математичні, гуманітарні та ін.) з педагогічними дисциплінами протягом усього періоду професійної освіти вчителя, яка передбачає 3–4 роки підготовки. Така модель є особливо поширеною для учителів початкової освіти [53, с. 51].

У європейських науково-педагогічних дослідженнях вважають, що паралельна модель є найкращим варіантом. За такої моделі професійної підготовки майбутніх учителів студенти можуть визначитися з можливою сферою подальшої професійної діяльності на ранній стадії, а також цей курс навчання забезпечує високий рівень професійної педагогічної підготовки [92].

Аналіз наукових праць І. Нестеренко показав, що основними характеристиками цієї моделі є навчання на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр», орієнтоване

насамперед на основні предмети, з якими тісно пов'язані додаткові предмети; винесення професійного навчання та дидактики в окремий модуль, доступний для студентів інших факультетів; можливість продовження навчання на рівні «магістр» [53, с. 52].

Інтегрована модель професійної підготовки вчителів відбувається шляхом поєднання теорії з практикою. До основних характеристик цієї моделі належать такі: магістерські програми складаються на основі бакалаврських програм; професійне навчання та дидактики вивчаються винятково на другому етапі навчання («магістр») [53, с. 52].

За послідовною моделлю вивчення загальних і спеціальних дисциплін відбувається на першому етапі навчання, а дисципліни психолого-педагогічного циклу й педагогічна практика – на другому [132, с. 23].

Майже в усіх східноєвропейських країнах учителі початкової школи навчаються за паралельною моделлю. Обидві організаційні моделі (паралельну та одночасну) використовують у Болгарії, Естонії, Польщі, Словенії. Паралельну модель використовують у Словаччині. У таких країнах, як Естонія та Угорщина, послідовна модель є єдиною доступною формою освіти. У більшості інших країн використовують обидві моделі. Окрім традиційних моделей, у деяких країнах пропонують й інші, альтернативні, моделі [108, с. 23]. Так, наприклад, у Болгарії використовують обидві моделі професійної підготовки вчителя початкових класів, але більшість учителів навчаються за паралельною моделлю; у Естонії – обидві моделі доступні для професійної підготовки вчителів МСКО 1 (Міжнародний стандарт класифікації в освіті (ang. International Standard Classification of Education далі МСКО), але більшість учителів здобувають вищу педагогічну освіту за паралельною моделлю. Наприклад, у Польщі учителів початкової освіти, які отримують фахову підготовку на рівні МСКО 1 (учитель у I–III класах школи підставової), навчають винятково за паралельною моделлю; у Словенії функціонують обидві моделі професійної підготовки вчителів, які

працюватимуть на рівні МСКО 1, але більшість здобувають педагогічну освіту за паралельною моделлю [108, с. 24].

Вимоги до рівня вищої освіти та тривалість професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти представлено в Додатку А.

Аналіз мінімальних вимог до професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи показав, що магістерський рівень кваліфікації (МСКО 7) – це мінімальний рівень, потрібний для роботи в загальній середній освіті в 17 країнах Європи. Така вимога щодо професійної підготовки вчителів є в Чехії, Угорщині, Польщі, Словенії, Словаччині та ін. У 15 країнах для роботи вчителем потрібно лише здобути рівень вищої освіти на рівні бакалавра (МСКО 6). До таких країн належать Румунія, Чорногорія, Сербія, Боснія тощо. У майже 50 % країн Європи існують дві різні моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти, які пропонують однакові професійні кваліфікації: майбутні вчителі можуть пройти 2 рівні вищої освіти («бакалавр» та «магістр») за паралельною моделлю або розпочати професійну підготовку з академічного вивчення окремого предмета, перш ніж спеціалізуватися як вчителі, які здобувають кваліфікації за послідовною моделлю, однак така підготовка триває довше (у Болгарії, Хорватії, Литві, Угорщині, Румунії) [8, с. 79–80].

Зазначимо, що паралельні та послідовні моделі підготовки майбутніх учителів мають однакову тривалість часу навчання в Латвії, Польщі, Словенії, Чорногорії.

З'ясовано, що професійна підготовка майбутніх учителів стає дедалі важливішою для країн Східної Європи, тому професійну освіту та професійну підготовку все частіше надають заклади вищої освіти (університети). У більшості країн Східної Європи строк професійної підготовки майбутніх учителів за останні 20 років був збільшений і, як правило, триває 4–5 років, а інколи й 6 років, що є еквівалентом часу при здобутті вищої освіти. Професійна підготовка з самого початку орієнтована на педагогічну професію, тому вона містить і теоретичні, і практичні елементи.



У європейському досвіді професійної підготовки педагогів визначають такі загальні підходи до побудови моделі педагогічної освіти:

- опора в процесі професійної підготовки педагогів на етичні норми професійної діяльності;

- наявність системи вимог до претендентів на здобуття педагогічної професії (наявність мотивації, відповідного загального рівня розвитку, здатності до навчання; відповідність певним психологічним вимогам щодо врівноваженості і стресостійкості нервової системи; відповідності цінностей, світогляду, поведінки загальноприйнятими правилам і нормам суспільного буття; відсутність проблем із законом тощо);

- оптимальне поєднання теоретичного і практичного компонентів професійної підготовки (у програмах професійної підготовки майбутніх учителів від 30 до 50 % навчального часу відводиться на проходження педагогічної практики);

- здійснення професійної підготовки педагогів у контексті концепції навчання упродовж усього життя;

- підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності на основі оволодіння ними інноваційними навчально-виховними і розвивальними технологіями, формування професійної компетентності, готовності до професійної діяльності в змінному соціокультурному середовищі [97, с. 34].

Аналіз досвіду професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти показав, що кількість бюджетних місць для підготовки вчителя обмежена центральними органами влади або вищими навчальними закладами. Критерії відбору для кандидатів, як правило, визначаються автономним рішенням закладу вищої освіти або встановлюються за згодою з Міністерствами освіти. Програми з професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти розробляються в закладах вищої освіти (університетах) та загалом відображають загальноприйняті пріоритети педагогічної освіти Європейського Союзу: інформаційні та комунікаційні технології, медіа освіта, елементи управління і адміністрування, діагностика навичок і підтримки

дітей з особливими освітніми потребами та дітей іммігрантів, елементи загальної та соціальної психології з особливим акцентом на патологію поведінки учнів [133].

Після закінчення навчання в закладах вищої освіти учитель, як правило, є спеціалістом (у межах одного або двох предметів) та набуває кваліфікацію, потрібну для роботи на декількох різних рівнях освіти: перша – вихователь дітей дошкільного віку, друга – учитель початкової освіти [116, с. 113–114].

Мінімальна загальна тривалість професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти, як правило, становить від трьох до шести років. До прикладу, не більше трьох років триває професійна підготовка майбутнього вчителя в Румунії (за одночасною моделлю). Мінімальним рівнем кваліфікації для вчителя початкової освіти при такій моделі є рівень бакалавра. На відміну від послідовної моделі, у паралельній потрібно здобути знання з фахового предмета. Професійна підготовка вчителя за такою моделлю охоплює й теоретичні дослідження (теорія навчання, психологія і т. д.), і педагогічну практику (практичні заняття в школах, спостереження за процесом навчання). У більшості країн встановлюють мінімальний строк для професійної підготовки вчителя початкової освіти. Середня тривалість курсу складає 60 кредитів ECTS, що відповідає приблизно навчальному року. Професійна підготовка триває приблизно 40 кредитів ECTS, зокрема саме такий еквівалент в Болгарії, Австрії (при паралельній моделі), Польщі, Португалії, Румунії, Чорногорії та Сербії [133, с. 32].

На початку XXI ст. у Республіці Польща, Чехії, Словаччині, Румунії та Угорщині відбуваються процеси вдосконалення системи професійної підготовки педагогічних кадрів, що передбачає врахування західноєвропейських тенденцій і вимог єдиного європейського ринку праці, що виявляється в переході від вузькопрофільної до широкопрофільної підготовки з модернізацією змісту освіти і впровадженням нових освітніх методик. Професійна педагогічна освіта в країнах Східної Європи стає універсальною, неперервною, доступною, багатoproфільною, спрямованою на забезпечення всебічного розвитку людини та розвивається для задоволення потреб сучасного швидкозмінного ринку праці [75, с. 238].

Проаналізувавши праці Х. Кв'ятковської, можемо виділити три моделі педагогічної освіти, запропоновані автором:

– технологічна орієнтація – це стратегія, заснована на забезпеченні знань та методичних навичок, потрібних для професійної роботи. Найважливіший елемент цього типу освіти – це майстерність володіння знаннями і навичками, необхідними для забезпечення ефективного (якісного) навчання. У цій моделі немає місця для власного досвіду, а є єдиний визначальний фактор правдивості знань – це їхня наукова перевірка;

– гуманістична орієнтація – ця модель освіти спирається на положення гуманістичної психології і пов'язана з такими термінами, як «хороший вчитель» або «якісна освіта»;

– функціональна орієнтація – передбачає, що найкраща освіта набувається в процесі формування навичок через практичне знання (метод спроб і помилок). Освіта за цією моделлю заснована на спостереженні за досвідченими практиками, а згодом передбачає розвиток педагогічної майстерності на основі власного практичного досвіду [109, с. 11–13].

Деякі з концепцій педагогічної освіти були виокремлені Т. Левовицьким [110, с. 106–107]. Критерієм їхнього розподілу автор визначив цілі, зазначені в навчальному процесі. Вони були класифіковані таким чином: загальна концепція – пов'язана із здобуттям учителями якомога ширших знань, щоб забезпечити успіх у професійній діяльності; персоналістична концепція – її метою є формування особистості вчителя; прагматична концепція – полягає в забезпеченні вчителів відповідними навичками (майстерність володіння цими навичками забезпечить успішність учителя в професійній педагогічній діяльності); концепція педагогічної освіти спеціаліста – базується на побудові педагогічної освіти за вузькою спеціалізацією, яка має привести до поглиблення його знань з навчальної дисципліни і орієнтована на вузькоспеціалізованість учителя.

Аналіз праць Й. Рутков'як дав змогу виокремити іншу класифікацію концепцій педагогічної освіти. Авторка розрізняє три моделі, згідно з якими повинна відбутися педагогічна освіта: прагматична та методична модель – полягає в оволодінні вчителем відповідними педагогічними компетентностями, завдяки яким він буде оптимально ефективно працювати; неопозитивістська модель, завдання якої – забезпечити вчителя відповідними об'єктивними знаннями (пріоритет надається формальним знанням перед знанням моральних цінностей); гуманістична модель, яка має два варіанти: публіцистична та розуміння – публіцистично-гуманістична модель стверджує, що вчитель є людиною «доброї волі», водночас інший напрям гуманістичної концепції вважає, що основою освіти є і «розуміння», і «діалог» [127, с. 99].

Прихильники рефлексійного методу професійної підготовки вчителя припускали, що для вчителя «найголовніше – отримати свою власну практику та власні навички педагогічної діяльності як багатовимірного контексту, в якому відбувається процес навчання» [113, с. 40].

На нашу думку, одне із найцікавіших досліджень рефлексійної освіти було проведене Й. В. Панкратіусом (J.W. Pankratius). Ми вважаємо, що вибрати одну, кращу модель освіти на сьогодні неможливо, так само хибними є твердження, що тільки той вчитель досягне успіху, який візьме відповідальність за весь процес навчання [121].

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів в університетах можна виділити шість етапів педагогічної освіти:

- етап I – відбір до вчительської професії: а) вивчення нахилів; б) вивчення індивідуальних особливостей особистості;
- етап II – щомісячне стажування в школі або іншому навчальному закладі;
- етап III – освіта на основі предметних знань та поступове впровадження професійних знань;
- етап IV – практика впродовж 8 тижнів на навчальний рік;
- етап V – поєднання професійних знань зі знаннями з предмета;
- етап VI – практичні заходи (практика 8 тижнів) на навчальний рік [117, с. 72].

До сучасного вчителя початкової освіти висувають значні вимоги, зокрема він має бути дослідником, проводити психолого-педагогічні спостереження, надавати педагогічні консультації батькам та вносити відповідні корективи до навчального процесу. Тому сучасній початковій освіті потрібен учитель, який здобув ступінь вищої освіти рівня «магістр». Для вітчизняних закладів вищої освіти потрібно відкрити простір для реалізації різних концепцій та моделей професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти, не замикаючись на одній. У сфері освіти потрібно створити конкурентне середовище для розвитку інноваційних ідей, концепцій, моделей, підходів, методик, технологій, а також створити умови для розвитку конкуренції за право отримати посаду учителя [57, с. 14].

Проведений аналіз засвідчив, що в країнах Східної Європи відбувається процес розробки та впровадження нових моделей професійної підготовки вчителів початкової освіти, які відповідають вимогам Болонського процесу і мають такі спільні риси: уніфікацію європейських стандартів професійної підготовки педагогів; професійний відбір та наявність мотивації до навчання в майбутніх учителів; збільшення обсягу педагогічної практики; компетенції працювати в полікультурному освітньому просторі; особистісно орієнтована початкова освіта; перехід до бакалаврського та магістерського рівня вищої освіти у підготовці вчителів початкової освіти тощо [11, с. 139].

Отже, європейські вимоги до підготовки учителів початкової освіти, якості їх професійних кваліфікацій і компетенцій, професійне вдосконалення педагогів – це найбільш актуальні питання професійної підготовки вчителів в сучасній інтегрованій Європі. Дуже важко створити універсальну, одночасно ефективну для різних країн модель підготовки сучасного вчителя і визначити комплекс необхідних йому професійних кваліфікацій, умінь і компетенцій, особливо в умовах динамічних перетворень в різних сферах суспільного і культурного життя європейського суспільства [6, с. 17].

Підсумовуючи усе вищесказане, зазначимо, що вкрай важливо застосовувати науково-методичні підходи упродовж усього процесу професійної підготовки

майбутнього вчителя, що дасть можливість оптимально поєднувати теоретичні та практичні знання. Тому, на нашу думку, важливо, щоб у процесі фахової підготовки майбутніх учителів використовували не тільки лекції, які відіграють важливу роль – як це практикується у вітчизняних закладах вищої освіти, а більшу увагу зосередити на практичних і семінарських заняттях – заняттях, пов'язаних із творчістю, практичною діяльністю, контрольованим стажуванням або проектною роботою. Як результат упровадження цієї концепції відбудеться розширення діапазону форм та методів роботи, які майбутні вчителі зможуть використати у своїй педагогічній діяльності.

## Висновки до першого розділу

У розділі проаналізовано процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи як об'єкт педагогічного дослідження. Зокрема, висвітлено становлення професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи як предмет міждисциплінарного аналізу; проаналізовано стан розробленості наукової проблеми в педагогічній теорії; уточнено поняттєво-термінологічний апарат дослідження.

Визначено, що реформи в системі педагогічної освіти сучасних східноєвропейських країн стали наслідком загальносвітових економічних перетворень. Використавши міждисциплінарний аналіз при дослідженні проблем становлення професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи, визначили, що внаслідок політичних, економічних, демографічних, адміністративних та соціальних трансформацій, а також частково завдяки історичним внутрішнім проблемам, у 90-х рр. ХХ ст. відбулися кардинальні перетворення в системах освіти східноєвропейських країн. Узагальнено, що в результаті трансформацій до кінця останнього десятиріччя ХХ ст. були визначені нові умови для розвитку систем освіти в ХХІ ст.

Здійснено аналіз різних підходів до класифікацій країн Східної Європи щодо вивчення проблеми професійної підготовки вчителів початкової освіти. Узагальнено, що сьогодні серед вітчизняних та європейських учених немає одностайності щодо визначення країн, які входять до Східної Європи. Серед країн Східної Європи називають Польщу, Угорщину, Румунію, Чехію, Словаччину, що зумовлено наявністю в системах освіти цих держав позитивного педагогічного досвіду, який вивчається в європейських масштабах. Також було враховано той факт, що Україна й вищезгадані країни мають спільні кордони та історичні, економічні, політичні, культурні умови розвитку, а вивчення їхнього досвіду дасть можливість ознайомитися із широким спектром організаційних моделей професійної педагогічної освіти країн Європейського Союзу, які доцільно запроваджувати у вітчизняну педагогічну практику.

Для обґрунтування теорії і практики проблеми становлення системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи ми обрали базовим проблемно-тематичний принцип, згідно з яким виокремили такі групи наукових праць із проблеми дослідження: становлення та розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу – праці європейських та вітчизняних дослідників про місце та значення педагогічної освіти для розвитку системи освіти в ЄС (Т. Кристопук, З. Онишків, Л. Пуховська, С. Сава, А. Савина, С. Сисоєва, Д. Незвалова та ін.); аналіз основних напрямів освітньої політики (А. Карпаті, Б. Мельнікеш, Е. Олівер, М. Пенчерський, А. Уільямс, Г. Халош та ін.); тенденції розвитку систем вищої освіти в Європі – два напрями вивчення вищої педагогічної освіти: теоретичний – окреслює напрями досліджень у цій галузі (Е. Вишневська, Т. Кристопчук, Т. Кучай. О. Пришляк, А. Школяк та ін.), і практичний, що передбачає аналіз досвіду професійної педагогічної освіти (Ч. Банах, Дж. Беттел, Т. Левовицький, Б. Мухацька, Р. Мушкета, М. Олійник, О. Поживілова, М. Селатицькі, Г. Терещук, О. Уршуля та ін.).

Визначено праці українських учених-компаративістів, які побіжно висвітлюють ті чи інші аспекти розвитку професійної підготовки вчителя та аналізують діяльність педагогічних університетів (Т. Кошманова, О. Локшина, Р. Мушкета, Л. Пуховська, А. Сбруєва, та ін.); визначають проблеми реформування сучасних освітніх систем європейських країн, педагогічної освіти загалом, в Україні та країнах Східної Європи, зокрема – аналітичне осмислення сучасної професійної педагогічної підготовки вчителя університетами (В. Андрущенко, С. Гончаренко, В. Кремень, Н. Ничкало, О. Савченко та ін.).

Проведений нами аналіз вітчизняних наукових джерел засвідчує, що в понятійно-термінологічному апараті проблеми тенденцій професійної підготовки учителя початкової освіти в країнах Східної Європи відбуваються постійні зміни, зокрема поглиблення та розширення сфери застосування наукової лексики, а вивчення цього питання відбувається на основі міждисциплінарного наукового пошуку.



Висвітлено основні моделі структури навчальних програм з підготовки вчителя початкової освіти в країнах Східної Європи: двоступенева модель підготовки вчителя; одноступенева модель навчання; комплексна програма з підготовки майбутніх учителів початкової освіти; одночасна (паралельна) програма; послідовна програма. Узагальнено, що сьогодні в східноєвропейських країнах відсутня уніфікація в організаційних моделях підготовки вчителів початкової освіти, які реалізуються на педагогічних факультетах університетів.

Виокремлено такі загальні підходи до формування сучасної моделі педагогічної освіти: гуманізація освіти, побудова змісту і процесу підготовки майбутніх фахівців на етичних нормах педагогічної діяльності; забезпечення якості вищої освіти, її зовнішній і внутрішній моніторинг; спрямованість освітнього процесу на формування професійної компетентності майбутніх педагогів, їхньої готовності до професійної діяльності в мінливому соціокультурному середовищі; оптимальне поєднання теоретичного і практичного компонентів освітніх програм, урахування вікових і психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку; здійснення підготовки майбутніх педагогів з врахуванням концепції навчання впродовж усього життя; застосування змішаного навчання, що передбачає поєднання традиційних та інноваційних, ігрових і симуляційних технологій; урахування під час прийому до закладів вищої освіти на педагогічні спеціальності відповідності абітурієнтів психологічним вимогам цих професій тощо.

З'ясовано, що на процес професійної підготовки майбутніх учителів мають вплив три типи факторів: контекстуальні, інституційні, навчальні. У змісті програм професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти виділено п'ять різних професійних компонентів: орієнтація на учня, орієнтація на навчальні плани, орієнтація на практичні навички, орієнтація на соціальні умови, універсальна орієнтація.

Результати дослідження, представлені в першому розділі дисертації, викладено в таких публікаціях автора [4–11; 89].

### Список використаних джерел до першого розділу

1. Андрущенко В. Підготовка нового вчителя для об'єднаної Європи ХХІ століття. *Україна дипломатична*. 2011. Вип. 12. С. 649–655.
2. Бахмат Н. В. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки вчителів початкової школи в умовах інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ, 2017. 510 с.
3. Беттел Дж. Реформа системы экзаменов и оценивания: обзор опыта стран Центральной и Восточной Европы. URL: <https://refdb.ru/look/2470803.html> (дата звернення: 15.05.2016).
4. Біницька К. М. Організація системи шкільної початкової освіти в Угорщині (90-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.). *Педагогічні науки. Збірник наукових праць*. Херсон, 2017. Вип. LXXIX. Т. 1. С. 13–19.
5. Біницька К. Соціально-економічні аспекти розвитку систем професійної освіти в країнах Східної Європи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка*. Серія: педагогіка. Тернопіль, 2017. № 3. С. 185–191.
6. Біницька К. Теоретичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць* / гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький, 2016. Вип. 21. С. 15–20.
7. Біницька К. М. Вплив соціально-економічних трансформацій на розвиток системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкової освіти в країнах Східної Європи. *Теоретичні та практичні основи організації навчально-виховного процесу в закладах освіти: збірник статей науково-практичної конференції від 27 жовтня 2017 р.* Хмельницький: ХГПА, 2017. С. 10–12.
8. Біницька К. М. Класифікація країн Східної Європи у контексті професійної підготовки вчителів початкової освіти на сучасному етапі. *Virtus Scientific Journal*. 2017. № 17. С. 78–82.

9. Біницька К. М. Концептуальні підходи до моделей професійної підготовки вчителя початкової освіти у країнах Європейського Союзу. *Studia Zarządzania i Finansów Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu*. 2017. № 13/2017. S. 133–141.
10. Біницька К. М. Понятійно-термінологічний апарат проблеми тенденцій професійної підготовки учителя початкової освіти у країнах Східної Європи. *Pedagogy and Psychology*, 2017. V (61), Issue. 141. P. 15–19.
11. Біницька К. М. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи в педагогічній теорії. *Вісник Чернігівського педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Чернігів, 2017. Вип. 149. С. 231–237.
12. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.
13. Бордовская Н. В. Психология и педагогика: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 624 с.
14. Бубнова М. Ю. Актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів математики. *Наука і освіта*. 2010. № 4–5. С. 98–101.
15. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун», 2007. 1736 с.
16. Вітвицька С. С. Моделі ступеневої педагогічної освіти західноєвропейських країн, США та України: порівняльний аналіз. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*: монографія / За заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк: Вид. 2-е, доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. С. 71–103.
17. Вітвицька С. С. Розвиток креативності магістрів освіти в процесі вивчення педагогіки вищої школи. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.*, Київ-Вінниця, 2012. Вип. 73. (Ч. I.). С. 33–39.
18. Гончаренко С. У. Фундаменталізація професійної освіти як дидактичний принцип. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. Харків, 2008. Вип. 2. НТУ «ХП». С. 87–91.

19. Гордиенко Н. Е. Профессионализм и компетентность в системе высшего педагогического образования Франции: уч. пос. для студ. пед. вузов. Коломна, 2013. 92 с.
20. Гуревич Р., Кадемія М. Професійна компетентність майбутнього педагога: як її формувати? *Витоки педагогічної майстерності*. Серія: педагогічні науки. Вінниця, 2012. Вип. 10. С. 66–70.
21. Дворянкина Е. К. Профессиональная подготовка будущих учителей в ВУЗЕ как педагогическая проблема. *Современные проблемы науки и образования*. 2007. № 5. С. 47–51.
22. Демченко Н. М. Педагогічна компаративістика: навч. посіб. для студ. V курсу всіх спеціальностей / упоряд.: Н. М. Демченко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 122 с.
23. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття). автореф. дис. ... д-ра пед. наук.: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2006. 35 с.
24. Дубасенюк О. А. Тенденції розвитку професійної педагогічної освіти. *Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку: Зб. наук. праць*. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2006. С. 3–7.
25. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України / гол. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
26. Заир-Бек Е. С. Анализ европейских моделей повышения квалификации учителей как источник развития непрерывного педагогического образования в педагогическом университете. *Вестник Герценовского университета*. Санкт-Петербург: РГПУ, 2011. № 9 (95). С. 36–45.
27. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали / Авшенюк Н. М. та ін. Київ: ДКС «Центр», 2017. 83 с.

28. Зданевич Л. В. Аналіз системи підготовки фахівців із дошкільної освіти в країнах Східної Європи і пострадянського простору. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 37. С. 199–208.
29. Зінченко В. В. Трансформація соціально-економічного сектору в країнах Центральної і Східної Європи в умовах економіко-політичної модернізації та євроінтеграції *Економічний часопис XXI*. 2009. № 3–4. С. 18–22.
30. Зязюн І. А. Нові технології підготовки вчителя в Україні. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. 2011. Вип. 1. (32). С. 16–21.
31. Івченко А.О. Тлумачний словник української мови. Харків: Фоліо, 2002. 540 с.
32. Кіш Є. Б. Країни Центральної Європи в системі міжнародних євроінтеграційних процесів (1991-2007 роки): автореф. дис. ... д-ра іст. наук: 07.00.02 / ДВНЗ Ужгородський нац. ун-т. Ужгород, 2008. 36 с.
33. Ковальчук В. А. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2016. 514 с.
34. Когут С. Професійна педагогічна освіта у дослідженнях вчених України. *Вісник Черкаського університету*. Серія: Педагогічні науки. 2014. № 30 (323). С. 81–86.
35. Кодлюк Я. П. Модернізація підготовки майбутніх учителів початкових класів у контексті вимог державного стандарту початкової освіти. URL: [https://www.cuspu.edu.ua/download/conf2013/section2/article\\_kodlyuk.pdf](https://www.cuspu.edu.ua/download/conf2013/section2/article_kodlyuk.pdf) (дата звернення: 01.03.2018).
36. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О.В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.

37. Конспекти лекцій з «Актуальних проблем педагогіки початкової школи». URL: <http://194.44.152.155/elib/local/1116.pdf> (дата звернення: 15.01.2016).
38. Кошманова Т. Спільні та відмінні тенденції розвитку педагогічної освіти США у світовому контексті. *Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна*. 2003. Вип. 17. С. 156–166.
39. Красовская О. А. Системный подход к моделированию профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в области художественного образования средствами инновационных технологий. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: педагогика, психология. 2015. С. 87–89.
40. Кремень В. Г. Освіта в Україні: сучасні тенденції і перспективи. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник*. Київ-Ченстохова: «Віпол», 2000. С. 11–30.
41. Кристопчук Т. Система забезпечення якості вищої освіти: зарубіжний досвід. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Київ: Едельвейс, 2016. Вип. 3–4. С. 99–103.
42. Кристопчук Т. Є. Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Київський університет ім. Бориса Грінченка. Київ, 2014. 39 с.
43. Культура і спільнота у становленні педагога / за ред. К. М. Кларка і Т. С. Кошманової, Львів, 2000. 408 с.
44. Кучай О. Професійна підготовка вчителя в умовах євроінтеграційних процесів. *Інноваційність у науці і освіті: наукове видання до ювілею професора, доктора хабілітованого Ф. Шльосека*. Київ: Богданова А. М., 2013. С. 323–329.
45. Лісабонська Стратегія (2000–2010). URL: <https://studfiles.net/preview/2399045> (дата звернення: 15.02.2016).
46. Локшина О. І. Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2011. 45 с.

47. Маргітич К. Є. Підготовка вчителя початкової школи до формування національної свідомості молодших школярів в угорськомовних загальноосвітніх навчальних закладах Закарпаття: дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 216 с.

48. Мислюк Ю. В. Модель інтеграції країн Центрально-Східної Європи до Європейського Союзу. *Панорама політологічних студій*. 2012. Вип. 9. С. 82–87.

49. Модель. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Модель\(загальне\\_значення\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/Модель(загальне_значення)) (дата звернення: 12.06.2017).

50. Муканова С. Д. Тенденції організації структури середнього образования в зарубіжних країнах. *Открытая школа*. 2003. № 11 (24). С. 11–15.

51. Мушкета Р. Підготовка вчителів фізичного виховання у Польщі до оцінювання навчальних досягнень учнів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2007. 40 с.

52. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І. І. Бабин та ін.; Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2011. 100 с.

53. Нестеренко І. Б. Модернізація змісту вищої педагогічної освіти в Польщі за умов європейської інтеграції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2014. 294 с.

54. Ничкало Н. Г. Професійна педагогіка і психопедагогіка праці у діалектичному взаємозв'язку. *Проблеми та тенденції розвитку педагогічної освіти*. 2013. № 2. С. 42–53.

55. Новіков В., Сіройч З. Концептуальні засади соціально орієнтованої економіки (практика європейських країн). *Україна: аспекти праці*. 2004. №6. С. 30–35.

56. Образование каждому сей час. URL: [http://education-equity.org/wp-content/uploads/2014/02/Call-for-Action-RUS-WEB\\_final.pdf](http://education-equity.org/wp-content/uploads/2014/02/Call-for-Action-RUS-WEB_final.pdf) (дата звернення: 10.06.2015).

57. Огнев'юк В. Шкільна освіта у контексті семи еволюційних поступів. *Освітологічний дискурс: електронне наукове фахове видання*. Київ. ун-т

ім. Б. Грінченка. Київ, 2011. № 2. URL: [http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/2011\\_2/11ovoser.pdf](http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/2011_2/11ovoser.pdf) (дата звернення: 12.11.2017).

58. Олійник М. І. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2016. 475 с.

59. Онышквив З. М. Стандартизация профессионально-педагогической подготовки будущих учителей начальных классов в зарубежных странах. *Ярославский педагогический вестник*. 2014. № 4. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 95–101.

60. Поняття тенденцій. URL: [http://lubbook.org/book\\_251\\_glava\\_14\\_6.2.\\_Ponjattja\\_tenden%D1%81%D1%96%D1%97\\_ro.html](http://lubbook.org/book_251_glava_14_6.2._Ponjattja_tenden%D1%81%D1%96%D1%97_ro.html) (дата звернення: 14.09.2017).

61. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 1556-VII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 01.09.2017).

62. Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір. URL: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/3145/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/) (дата звернення: 08.10.2017).

63. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця: монографія / за ред. В. А. Ковальчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2011. 204 с.

64. Профессиональная подготовка будущего учителя в системе высшего образования Республики Казахстан. URL: <https://www.applied-research.ru/ru/article/view?id=8095> (дата звернення: 27.09.2015).

65. Пуховська Л. П. Європейська політика у сфері підготовки педагогічних кадрів професійної освіти і навчання. *Професійна освіта в умовах сталого розвитку*: збірник матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 1 грудня 2016 р. /за заг. ред. В. О. Радкевич, Г. М. Романової; Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. Павлоград: ІМА-прес, 2016. С. 36–39.



66. Развитие школьного образования в Чехии на современном этапе. URL: <http://www.dissercat.com/content/razvitie-shkolnogo-obrazovaniya-v-chekhii-na-sovremennom-etape#ixzz4i5Cx7uJT> (дата звернення: 01.04.2017).
67. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС): від 18.12.2006 №994\_975. URL: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975) (дата звернення: 10.07.2017).
68. Розвиток. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Розвиток\\_значення](https://uk.wikipedia.org/wiki/Розвиток_значення) (дата звернення: 08.10.2017).
69. Розроблення стандарту післядипломної педагогічної освіти. URL: <http://dok.znaimo.com.ua/docs/index-21795.html> (дата звернення: 11.05.2016).
70. Російсько-український словник наукових термінів: Суспільні науки / Й. Ф. Андреш, С. А. Воробйова. Київ: Наукова думка, 1994. 600 с.
71. Савина А. К. Развитие европейской системы образования в III тысячелетии. URL: <http://federalbook.ru/files/FSO/soderganie/Tom%209/I/Savina.pdf> (дата звернення: 23.01.2015).
72. Савина А. К. Европейское образование: основные пути обновления. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2013. № 3 (12). С. 23–38.
73. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2001. № 7. С. 1–4.
74. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. Київ, 2002. 32 с.
75. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навч. посіб. Рівне: Овід, 2012. 352 с.
76. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / авт. С. П. Бібік, Г. М. Сюта. Харків: Прапор, 2012. 623 с.

77. Солонінко К. С. Міжнародна економіка: навч. посіб. Київ: Кондор, 2008. 380 с.
78. Стандарт вищої освіти України (спеціальність 013 «Початкова освіта»). (2018). URL: <https://imzo.gov.ua/osvita/vyscha-osvita/1719-2/> Standart vyshchoi osvity Ukrainy (spetsialnist 013 «Pochatkova osvita») (дата звернення: 28.08.2018).
79. Тенденции развития школьного образования в мировой практике. URL: <https://articlekz.com/article/11928> (дата звернення: 12.03.2017).
80. Терентьева Н. О. Тенденції розвитку університетської освіти в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Інститут вищої освіти. Київ, 2016. 567 с.
81. Терещук Г. О Systemie zawodowego kstalcenja na Ukrainie. *Problemy Profesjologii*. 2006. Zielona Gora. S. 189–193.
82. Терещук Г. Компетентнісний підхід як фактор зближення освітніх систем країн Європи. *Rocznik naukowy. Socjologia, pedagogika*. Olsztyn. 2009. № 3. S. 163–167.
83. Терещук Г. В. Навчальний процес у вищому закладі педагогічної освіти в контексті інноваційних змін. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету*. Серія: педагогіка, 2010. № 3. С. 3–6.
84. Україна – Угорщина: спільне минуле та сьогодення: матеріали міжнародної наукової конференції (Київ, 14–16 квітня 2005 р.) / ред. В. А. Смолій. Київ: Ін-т історії України НАН України, 2006. 275 с.
85. Уршуля О. Профессиональные компетенции учителей начальных школ в контексте европейских интеграционных процессов: На примере системы образования Республики Польша: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Российской Федерации. Москва, 2006. 587 с.
86. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2004. 36 с.

87. Чобітько М. Г. Педагогічна освіта: особистісний підхід. *Педагогічний процес: теорія і практика*: наук. видання. Київ: «ЕКМО», 2003. Вип. 1. С. 124–137.
88. Яковенко Т. В. Вимоги до педагога професійного навчання нової генерації. *Проблеми та тенденції розвитку педагогічної освіти*. 2013. № 4. С. 83–90.
89. Ящук І., Біницька К. Змістове наповнення поняття «професійно-педагогічна компетентність вчителя початкових класів»: функціональний підхід. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань: ВПЦ «Візаві», 2018. Вип. 58. С. 204–215.
90. 25 lat transformacji w krajach Europy Środkowej i Wschodniej / pod red. M. Barańskiego, J. Wiśniewskiego. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2014. S. 7–16.
91. A kozoktatas szerkezetenek alakulasa Magyarorszagon (2017). URL: <https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0> (last accessed: 14.12.2017)
92. Approaches towards enhanced praxis-orientation in vocational teacher education (VTE). URL: <http://www.tvet-online.asia/issue/2/lipsmeier> (last accessed: 04.11.2016).
93. Bünning F. The Bologna Declaration and Emerging Models of TVET Teacher Training in Germany. Magdeburg: Bonn: InWent/UNEVOC, 2006. 40 p.
94. Comparative Analysis of Economic Transformation in Poland and Selected Central European Countries / Editorial Committee: T. Kowalski et. al. Working Papers in Management, Finance and Economics. Poznań-Atlanta, Zakład Graficzny Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, 2009. № 1 (8). 43 p.
95. Determinanty integracji gospodarczej krajów Europy Środkowo-Wschodniej. URL: <http://stosunki-miedzynarodowe.pl/ekonomia/832-determinanty-integracji-gospodarczej-krajow-europy-srodkowo-wschodniej> (last accessed: 10.10.2017).

96. Education and the Values Crisis in Central and Eastern Europe / Rust V. D., Knost P., Wichmann J. (Eds.). Frankfurt am Main: Peter Lang. 1994. 324 p.
97. Education and Training 2020 Thematic Working Group «Professional Development of Teachers». URL: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf) (last accessed: 01.09.2017).
98. Edukacja wobec wyzwań XXI wieku / red. J. Kubin, I. Wojnar. Warszawa: Wyd. Elipsa, 1997. 463 s.
99. Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. T. I. (A–F). Warszawa: Wyd. Akademickie «Żak», 2003. 1208 s.
100. ENQA. URL: <https://enqa.eu/> (last accessed: 01.12.2016).
101. Europa Środkowo-Wschodnia. *Encyklopedia*. URL: [https://zapytaj.onet.pl/encyklopedia/87579,,,europa\\_srodkowo\\_wschodnia,haslo.html](https://zapytaj.onet.pl/encyklopedia/87579,,,europa_srodkowo_wschodnia,haslo.html) (last accessed: 15.03.2016)
102. Europe-2020 A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. URL: <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf> (last accessed: 01.10.2017).
103. Gábor H. A. Magyar közoktatás az ezredfordulón. URL: <http://halaszg.ofi.hu/download/Ezredfordulo-1.htm> (last accessed: 10.11.2017).
104. Hungary (2017). URL: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/hungary/> (last accessed: 15.09.2017).
105. Jogszabályok H. (2017) Elektronikus Gyűjteménye. URL: [www.magyarország.hu/](http://www.magyarország.hu/) (last accessed: 30.10.2017).
106. Kárpáti A. Iskola és társadalom/ Multimédia és Pedagógia – Neveléstudomány. URL: [http://edutech.elte.hu/multiped/ped\\_07/ped\\_07.pdf](http://edutech.elte.hu/multiped/ped_07/ped_07.pdf) (last accessed: 01.11.2016).
107. Key data on education in Europe (1999 /2000). Eurydice/European Commission. Luxemburg: Official Publications of the European Communities, 2000. 87 p.
108. Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie. *Raport Eurydice*. Luksemburg: Wydanie, 2013. 148 p.

109. Kwiatkowska H. Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli: założenia i metody edukacji nauczycielskiej Warszawa PWN. 1988, 358 s.
110. Lewowicki T. Przemiany oświaty. Warszawa: Wyd. «Żak», 1994. 173 s.
111. Melnikas B. Modernization of Higher Education System in the Transition Society. *Vieđoji politika ir administravimas*. 2002. № 3. P. 86–93
112. Mitter W. Democracy and education in Central and Eastern Europe. *Can democracy be taught?* / A. Oldenquist (Ed.). 1996. P. 129–154.
113. Mizerek H. Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością. Olsztyn. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego. 1999, 186 p.
114. NAT – Hungarian Accreditation Board (2017). URL: <https://www.dakks.de/en/content/hungarian-accreditation-board-nat-terminated> (last accessed: 07.10.2016).
115. Nezvalová D. Některé trendy v počáteční přípravě učitelů v zemích Evropské unie. URL: <http://epedagog.upol.cz/eped2.2002/clanek05.htm> (last accessed: 01.12.2016).
116. Nowakowska-Siuta R. Kształcenie nauczycieli w krajach Unii Europejskiej i w Polsce – wybrane zagadnienia porównawcze. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1/21/2003. S. 112–121.
117. Olearczyk T. Kształcenie nauczycieli na Słowacji i w Polsce. *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny Model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie* / red. naukowa J. Aksman. Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, 2013. S. 71–75.
118. Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017. *OECD*. URL: <http://www.oecd.org/about/> (last accessed: 15.10.2016).
119. Pęcherski M. Polityka oświatowa. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1975. 260 p.

120. Pedagogiczna Konstytucja Europejska. URL: <http://www.wspkorczak.eu/uczelnia/akty-prawne/pedagogiczna-konstytucja-europejska> (last accessed: 05.10.2017).
121. Pedagogika w pokoju nauczycielskim / red. K. Kruszewski. Warszawa: Wsip, 2000. 306 s.
122. Proces Boloński. Bergen 2005. URL: [https://ug.edu.pl/studenci/proces\\_bolonski/dokumenty/komunikat\\_z\\_konferencji\\_w\\_bergen\\_2005\\_r](https://ug.edu.pl/studenci/proces_bolonski/dokumenty/komunikat_z_konferencji_w_bergen_2005_r). (last accessed: 01.12.2016).
123. Programy edukacyjne. URL: [http://www.koalicja.zywiec.pl/index.php?t=art&\\_id=17](http://www.koalicja.zywiec.pl/index.php?t=art&_id=17) (last accessed: 12.06.2016).
124. Report 10 July 2008 On improving the quality of teacher education. URL: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=REPORT&reference=A6-2008-0304&language=EN> (last accessed: 15.10.2017).
125. Revel J.-F. Democracy against itself New York: Free Press. Macmillan, 1993. 278 p.
126. Rozwój nauczyciela (wersja papierowa). / z recenzji prof. zw. dr hab. Joanny Madalińskiej-Michalak. URL: <http://impulsoficyna.com.pl/nowosci/rozwoj-nauczyciela,1854.html> (last accessed: 15.03.2017).
127. Rutkowiak J. Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenie nauczycieli. Cz. I. Pragmatyczna koncepcja kształcenia nauczycieli jako „model krótkiego dystansu”. *Ruch Pedagogiczny* 1986. № 3. (Cz. I. 5–6). 1986. S. 99–102.
128. Sielatycki M. Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej. *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia*. Wrocław, 2008. S. 13–21.
129. Suświłło M. Przygotowanie do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji w percepcji studentów Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. *Forum Oświatowe*. 2015. № 27 (2). S. 75–94.
130. Szkołak A. Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. istota, treść, uwarunkowania. Kraków: Wydawnictwo Attyka, 2013. 205 s.

131. Szmagalski Je. Structural Problems in the Development of Social Work in Central Europe under Transformation. The Case of Poland. URL: <http://www.socwork.net/sws/article/view/216/449>. (last accessed: 10.10.2015).

132. Teacher Education in Europe *An ETUCE Policy Paper*. Adopted by the Executive Board on 14th April 2008 / Editor responsible at law: Martin Rümmer: Published by the European Trade Union Committee for Education. Brussels, 2008. 64 p.

133. The teaching professions. URL: [http://ec.europa.eu/education/policy/school/teaching-professions\\_en](http://ec.europa.eu/education/policy/school/teaching-professions_en) (last accessed: 01.10.2017).

134. Transformation of European education policy. From national to common policy of education?/ Edmund Ohlendorf. URL: [http://ccll-eu.eu/cms02/fileadmin/daten/Dateien/Konferenzen/Pecs/EU-Bildungspolitik\\_weiss\\_Querformat\\_EN\\_\\_Kompatibilitaetsmodus\\_.pdf](http://ccll-eu.eu/cms02/fileadmin/daten/Dateien/Konferenzen/Pecs/EU-Bildungspolitik_weiss_Querformat_EN__Kompatibilitaetsmodus_.pdf) (last accessed: 10.07.2017).

135. Wiłkomirska A. Kształcenie nauczycieli – stare i wiecznie żywe dylematy. URL: <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0ahUKEwi99YH7zI3WAhXCHJoKHWAhAeEQFghEMAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.rpo.gov.pl%2Fpliki%2F1139859908.DOC&usg=AFQjCNFUXVuw9IGJXQ9SpEomedQD6gk2g> (last accessed: 15.08.2017).

136. Włoch S. Kształcenie nauczycieli w szkołach wyższych. *Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli wobec założeń europejskiej polityki edukacyjnej*. Uniwersytet Opolski. 1999. S. 32–33.

137. Wojnar I. Edukacja wobec wyzwań XXI wieku. Warszawa 1997. 65 s.

138. Zawód nauczyciela Raport Eurydice polityka, praktyka i odbiór społeczny w Europie. URL: <http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2016/10/The-Teaching-Profession-in-EuropePL.pdf> (last accessed: 12.11.2017).

## **РОЗДІЛ 2. МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ КРАЇН СХІДНОЇ ЄВРОПИ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

### **2.1. Загальна характеристика розвитку системи початкової освіти в країнах Східної Європи**

Сьогодні реформування змісту шкільної освіти в європейських країнах здійснюється за такими напрямками: запровадження базового та інваріантного компонентів; уведення нових навчальних дисциплін; включення нових тем до дисциплін, що викладаються; системне оновлення змісту дисциплін, що традиційно викладаються [36].

О. Локшина, проводячи компаративістське дослідження процесів реформ у початковій школі країн Європейського Союзу, зазначає, що й в умовах глобальних змін трансформація на рівні початкової освіти має комплексний характер. До першої групи реформ дослідниця зараховує:

– по-перше, децентралізацію управління початковими школами, спрямовану на збільшення рівня автономії закладів. Ці процеси реалізуються через отримання директором навчального закладу або шкільною радою низки повноважень: із менеджменту фінансових та інших ресурсів школи (підбір і зарахування педагогів та іншого персоналу на роботу, включаючи визначення розміру заробітної плати і умов праці в рамках процедур, що відповідають національному законодавству); звітування про досягнення школи стосовно проблем, що виявляються шляхом і внутрішнього (самооцінювання), і зовнішнього оцінювання роботи навчального закладу;

– по-друге, самостійність у визначенні навчальних планів, навчальних програм, методик викладання, дидактичних матеріалів, політики щодо домашніх завдань, культурних і спортивних заходів; ухвалення рішень стосовно організації життя школи (розпорядок дня, поділ навчального року на семестри та розподіл навчальних годин за предметами/предметними об'єднаннями) [23, с. 69].



У другій групі реформ О. Локшина виділяє оптимізацію організації навчального процесу (зменшення кількості учнів у класах); зміну тривалості навчального тижня до п'ятиденного (збільшення навантаження на кожен з п'яти днів тижня); зміни в тривалості навчального року в напрямі рівномірної тривалості семестрів та канікул; розподіл терміну початкової освіти на навчальні цикли та етапи, для чіткого визначення змісту та цілей навчання, визначення освітніх результатів та відповідних оцінних інструментів для певного часового проміжку [23, с. 69].

Аналіз праць вченої О. Ярової показав, що в останні десятиліття в початковій освіті країн Європейського Союзу відбулись значні зміни: зазнали реструктуризації цілі, завдання і цінності. Загалом авторка виокремлює такі етапи в розвитку цілей початкової освіти країн ЄС:

- 1) 1980-і рр. – домінування ідей дитиноцентризму;
- 2) 1990-і рр. – зростання контролю з боку держав та впровадження обов'язкової стандартизації шкільної освіти як інструмента забезпечення її якості;
- 3) початок XXI ст. – формування в учнів основ грамотності, підвищення рівня успішності, підготовка до життя в полікультурному суспільстві та в умовах постійних змін у економіко-виробничому середовищі, що вимагає здобуття широкого спектра навичок і компетентностей [41, с. 54].

У Європейському Союзі немає єдиної системи освіти, і тому визначення компетенцій в цій галузі переважно належить державам, які є його членами. Однак, у зв'язку зі скасуванням кордонів, створенням єдиного ринку і вільним пересуванням людей, товарів і капіталу, Європейський Союз вирішив сформувати єдину структуру для системи вищої освіти. Причиною цього було бажання сприяти визнанню шкільних атестатів та дипломів про вищу освіту в інших державах-членах, можливість підвищення професійної кваліфікації через стажування та практичне навчання в інших країнах ЄС. Окрім затвердження основи для систем освіти, Європейський Союз, щоб поліпшити реалізацію Лісабонської стратегії, також визначив деякі ключові компетенції для професії вчителя. Сучасна Європа потребує висококваліфікованого

викладацького складу, який має правильну мотивацію до роботи та схильність до вчительської професії. Тільки такі вчителі зможуть ефективно виховувати дітей та молодь. З цієї причини в Європейському Союзі тривалий час відбуваються дебати щодо професійних компетентностей вчителів, насамперед у контексті забезпечення високої якості педагогічної освіти та професійного розвитку вчителів [181, с. 145].

Освітні системи в країнах Європейського Союзу часто відрізняються, оскільки на них впливають різні навчальні традиції та моделі педагогічної освіти. Існують різні професійні права та обов'язки для вчителів, вимоги до кваліфікації вчителя, тривалості робочого часу, системи оплати праці, а також нормативно-правові документи щодо професії вчителя [181, с. 146].

Нормативно-правові основи щодо професійної підготовки майбутніх учителів викладено в низці документів: Педагогічній Конституції Європи; у рекомендаціях ЮНЕСКО визначено статус педагога (1966 р.); у рекомендаціях ЮНЕСКО даються роз'яснення щодо статусу науково-педагогічних працівників системи вищої освіти (1997 р.); у Лісабонській конвенції визначені професійні кваліфікації в галузі вищої освіти (1997 р.); у Болонській декларації, а також у Міжнародних стандартах класифікації системи освіти визначені єдині правила організації системи освіти, зокрема – галузі вищої освіти (МСКО – 2011) [145].

Період 90-их рр. XX – початок XXI ст. у сфері освіти країн Європейського регіону ознаменував тенденцію до міжнародної інтеграції. У країнах Східноєвропейського регіону питаннями реформ у системі освіти, зокрема й у початковій, відповідає Вишеградський фонд, який через надання фінансової допомоги у формі міжнародних грантів та програм сприяє цьому процесу. У 1989 р. на початку 90-их рр. XX ст. у країнах Східноєвропейського регіону розпочалися процеси перетворень, які спричинили початок реформ в різних сферах життя суспільства, зокрема й системі освіти. Ці реорганізації відповідним чином відображені в нормативно-правових актах таких країн, як Словаччина, Чеська Республіка, Республіка Польща, та Угорщина. Наприклад, у Законі «Про освіту» (Чехія, Словаччина), Плані

розвитку «Освіта і компетенції» 2007-2013 рр. (Республіки Польща), Національному плані (NCC) (Угорщина) та ін. [29, с. 13].

Освітні системи кожної із східноєвропейських країн значно відрізняються між собою. Тому міжнародні дані про освіту мають базуватися на класифікації, яка пропонує для всіх країн світу надійні критерії для розподілу освітніх програм до рівнів, які можна використовувати для порівняння. Класифікація МСКО (International Standard Classification of Education – Міжнародна стандартна класифікація освіти) була розроблена ЮНЕСКО в середині 70-х рр. ХХ ст. та вперше змінена в 1997 р. Подальші поправки до класифікації МСКО проводились із 2009 по 2016 рр. Класифікація МСКО-2011 була прийнята Генеральною конференцією ЮНЕСКО в листопаді 2011 р. [4, с. 15; 91].

Завдяки даним аналізу Програми міжнародного оцінювання учнів (Programme for international student assessment, далі PISA) ми можемо отримати значно більше знань про ефективність систем освіти різних країн світу [151]. Ефективність системи освіти є результатом спільного впливу багатьох чинників, однак одним із найважливіших факторів цього питання є її структура. Водночас це питання тісно пов'язане з ефективністю системи освіти [133, с. 5].

Ми використали Міжнародну стандартну класифікацію освіти (ISCED, далі МСКО), яка є частиною Міжнародної системи соціальних і економічних класифікацій Організації Об'єднаних Націй [17, с. 6]. Оскільки системи освіти різних країн різноманітні за своєю структурою і змістом, використання в компаративістських дослідженнях Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО) забезпечує основу для подання даних у порівняльному та уніфікованому форматі. Вона спрощує процес порівняння даних про національні системи освіти та узгоджує їх за міжнародними категоріями, які дозволяють проводити дослідження на міжнаціональному рівні. МСКО була вперше розроблена ЮНЕСКО в 1970-х рр., і з того часу вона періодично оновлюється для того, щоб відображати безперервну еволюцію систем освіти країн всього світу [17, с. 87].

У нашому дослідженні ми розглянемо Програми рівня МСКО 1, або «початкова освіта», які можуть називатися по-різному: початкова освіта, елементарна або основна освіта, етап 1 – молодші класи. У дослідженні розглянуто Програми Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО) рівня МСКО-1, або «початкова освіта». Ці програми називаються по-різному: початкова освіта, елементарна або основна освіта, етап 1 – молодші класи (edukacja wczesnoszkolna, польська модель), початкова шкільна освіта (általános iskola oktatás, угорська модель), базова освіта (ákladné vzdelanie, словацька модель), базова освіта (základní vzdělání, чеська модель), початкова освіта (învățământ primar, румунська модель). Також функціонують системи освіти, які мають одну програму, що охоплює 2 рівні МСКО (1+2). Тому з метою порівняння даних на міжнародному рівні для позначення рівня МСКО 1 використовується термін «початкова освіта» [17, с. 30–31].

Моделі побудови початкової освіти конструюються відповідно до контексту розвитку різних країн. Сьогодні вчені визначають кілька теоретичних моделей, запропонованих для вивчення факторів, які мають вплив на розвиток початкової освіти [8, с. 33]. До логістичних та регресійних моделей належать (Admassu 2008 p.) моделі регресії Пуассона (Admassu 2008 p.), системні моделі (Altamirano and van Daalen 2004 p., Karadeli 2001 p., Pedamallu 2001 p., Terlou et al. 1991 p.), моделі поведінки (Benson 1995 p., Hanushek et al. 2008 p.) [148].

У звіті Евредика 2017 р. (Eurydice 2017 p.), присвяченому структурі загальноосвітньої освіти в європейських країнах у 2017/2018 навчальному році визначено, що в 38 країнах функціонують три типи основних організаційних моделей початкової та середньої шкільної освіти (МСКО 1 і 2), які є частиною обов'язкової освіти у всіх європейських освітніх системах, зокрема:

– єдина структура освіти (Single structure education). Освіта забезпечується від початку до кінця обов'язкового навчання, без переходу між початковою і середньою ланками освіти, і з загальною освітою, що передбачена як спільна для всіх учнів;

– загальний навчальний план (Common core curriculum provision). Після успішного закінчення початкової освіти (МСКО 1) всі учні проходять курс підготовки до загальноосвітнього рівня (МСКО 2), де дотримуються загального навчального плану;

– диференційована середня освіта (Differentiated lower secondary education). Після успішного завершення початкової освіти учні повинні продовжувати навчання за різними навчальними програмами або конкретними видами навчання.

У деяких країнах учні навчаються за професійними, технічними чи загальними освітніми програмами. Наприкінці навчання вони отримують різні види атестатів.

Аналіз освітнього досвіду Чеської Республіки, Угорщини та Словаччини показав, що обов'язкова освіта організована за моделлю єдиної структури освіти. У Польщі внаслідок прогресивної реструктуризації шкільної системи освіти організаційна модель повної загальної обов'язкової освіти сьогодні перебуває в процесі переходу на модель єдиної структури освіти [186, с. 5].

Для нашого дослідження доцільно проаналізувати тривалість навчання в початковій школі та вік початку навчання дітей у школі. У більшості європейських країн та інших країнах світу можна визначити тенденцію до збільшення терміну навчання в школі. Одним із методів збільшення тривалості шкільного навчання є подовження терміну навчання в початковій школі на один рік [4, с. 16]. Так, у більшості європейських країн, за даними Організації економічного співробітництва та розвитку (The Organisation for Economic Co-operation and Development, далі OECD), учні початкової ланки освіти, як правило, навчаються впродовж навчального року від 183 до 185 днів [134, с. 437].

У середньому учні початкової школи європейських країн за весь строк навчання, за даними OECD 2014 р., навчаються 4553 години [134, с. 439]. Цей показник варіюється від найнижчого показника тривалості початкової освіти – 2922 навчальні години на рік до 7475 годин у навчальному році. Звичайно, час навчання в шкільному середовищі серед країн відрізняється. Наприклад, в Угорщині він складає 5304 години,

і це є досить низьким показником (на цей строк впливає відносно коротка тривалість навчального року) [134, с. 439]. Зазначимо, що обов'язковий час навчання, який навчальні заклади повинні забезпечувати учням впродовж навчального року, може відрізнятися від фактичного часу навчання в школі. Системи освіти різних країн відрізняються тим, наскільки гнучкими є навчальні плани.

Якщо аналізувати шкільні системи з точки зору структури МСКО (1–го і 2–го рівня), то сьогодні в європейських країнах функціонують і 8–, і 9–класні освітні моделі, які мають певні відмінності. Аналіз даних OECD 2014 р. із цієї точки зору показує, що структура і тривалість шкільного навчального процесу в міжнародній освітній практиці відрізняються. Так, 8–класна школа з великою кількістю навчальних годин (у якій системи МСКО (1+2), тобто початкова освіта не відділена від середньої) функціонує в Польщі, однак і в цій країні відзначається менша кількість навчальних годин [134, с. 440].

Однак тривалість кожного етапу шкільної освіти в східноєвропейських країнах відрізняється. У більшості розвинених країн початкова освіта триває 6 років, як правило, учні починають навчання з 6–річного віку; у деяких європейських країнах із 7 років, у двох країнах – у віці 5 років. Оскільки різні етапи структури початкової школи є єдиною частиною системи навчального закладу, то на основі їхньої організації можна виділити різні моделі освітніх систем. Кожна модель по-різному впливає на розвиток учнів, частково це залежить від змін в школі, а частково – від того, на якому рівні освіти або в яких освітніх установах упроваджують прогресивні методи та технології навчання [186, с. 12–32].

Якщо розглядати організацію 2 етапів навчання, які належать до моделей початкової освіти в європейських країнах, то ми побачимо, що систему початкової й неповної середньої освіти переважно використовують колишні країни соціалістичного табору і країни Північної Європи. Такий підхід дозволяє структурувати восьмикласну шкільну освіту по-різному, наприклад, в Угорщині це 4+4 роки, у Республіці Польща 3+3 роки [4, с. 17].

Хоча далеко не в усіх із розвинених країн Європи, де в структурі 8-класної початкової школи інтегровано функціонують перші два рівні освіти, їхня діяльність є ефективною. Використовуючи дані PISA 2012 р., ми узагальнили, що питання структури шкільної освіти щодо визначення змісту навчальних занять не є остаточними, оскільки вони постійно змінюються [150, с. 9–13].

Ми використовували дані трьох найбільш відомих міжнародних моніторингових програм PISA, TIMSS, PIRLS [92]. Зокрема, у країнах Східної Європи за програмами PISA, PIRLS щороку проводиться моніторинг із питання доступу учнів та педагогів до комп'ютерних і інтерактивних технологій, а також визначення їхньої компетентності в цій сфері. За цими програмами здійснюють міжнародні наукові дослідження та збирають потрібні статистичні дані. Їхній аналіз засвідчує, що рівень загальної комп'ютеризації закладів освіти в країнах Європейського Союзу дуже різниться. Наприклад, у 2000 р. в країнах Центральної та Східної Європи одним комп'ютером у процесі навчання користувалися від 5 до 20 учнів. Найвищий показник використання комп'ютерів було зафіксовано в Польщі [128]. Однак не всі заклади освіти були обладнані інтерактивними та мультимедійними засобами навчання. Європейська комісія з питань освіти і культури проголошує, що освітні цілі будуть досягнуті лише тоді, коли завдяки впровадженню інноваційних технологій відбудеться підвищення якості надання освітніх послуг [29, с. 21].

Звертаємо увагу, що ситуація у 2000–2013 рр., коли європейські вчителі набували навичок роботи з комп'ютером не під час професійної підготовки в закладах вищої освіти, а вже пізніше, під час професійної діяльності та підвищення кваліфікації (у процесі різноманітних освітніх та тренінгових програм), сьогодні змінилася [29, с. 21]. Сучасні студенти оволодівають навичками роботи з комп'ютером, сучасними гаджетами та інформаційними комунікаційними технологіями під час навчання в закладах вищої освіти.

Сьогодні інформаційні та комунікаційні технології (ІКТ) становлять значну частину обов'язкової освітньої програми в більшості європейських країн. Зазначимо

що лише сім країн не включили інформаційних та комунікаційних технологій до обов'язкових навчальних дисциплін на рівні початкової освіти, зокрема Чеська Республіка, Угорщина та Словаччина [99, с. 3]. Однак варто зауважити, що з цього питання в Угорщині існує певна суперечність: з одного боку, типовий навчальний план передбачає підготовку учнів до життя в сучасному кіберсуспільстві, а з іншого – навчання ІКТ на рівні початкової школи не є обов'язковим. У Республіці Польща ІКТ належать до навчальних предметів за вибором учнів. Такі розбіжні підходи в галузі впровадження ІКТ відображають і освітню політику та національні традиції різних східноєвропейських країн, й освітньої системи загалом [124].

За даними ЮНЕСКО [13, с. 123], у всьому світі зростає кількість застосування засобів та мереж цифрових інформаційних технологій у галузі освіти. У 1998 р. більшість учителів не володіли компетентностями з ІКТ; вони не часто застосовували їх в освітньому процесі; школи не були достатньо обладнані комп'ютерними та іншими технічними засобами навчання навіть у високорозвинених країнах Європи, однак починаючи з 2008 р. вчителі вільно користувалися новітніми інформаційно-комунікаційними засобами й використовували їх у практиці навчання в початковій школі [24].

Так, в Угорщині, Республіці Польща, Чехії, Словаччині, Румунії вчителі в професійній діяльності використовують сучасні комп'ютерні технології, розробляють інтернет-моделі для навчальних рольових ігор в початковій школі. Для створення таких моделей використовуються інтернет-технології, ураховують можливість створення та редагування документів в інтерактивному режимі, забезпечують проведення інтернет-конференцій тощо. Прикладом масштабної роботи із використання є діяльність Міжнародного франкомовного консорціуму навчальних закладів відкритої освіти та дистанційного навчання (International Francophone Consortium of Distance and Open Learning Institutions, CIFFAD). Учасникам проекту було поставлено завдання щодо забезпечити можливість доступу до мережі Інтернет у країнах-учасницях [24].



Розробка та впровадження нових навчальних програм і підручників стали суттєвим внеском у розвиток системи освіти, а швидкий розвиток інформаційних технологій дозволив використання нових функцій вчителя (наприклад, бути експертом із громадської освіти). Зміни в нормативно-правовому середовищі привели до подальшого збільшення вимог до підготовки вчителів. Усі ці зміни та нові вимоги суспільства щодо підготовки та підвищення кваліфікації вчителів із боку держави привели до значно більшої потреби в самоосвіті та саморозвитку педагогів, аніж раніше. Професійний розвиток учителя – це новий механізм розвитку, особливо в умовах професійної підготовки до майбутньої діяльності. Так, модель професійної підготовки вчителів Угорщини є унікальною, оскільки спонукала державні органи управління до створення великої кількості навчальних закладів із підготовки вчителів. З цією метою для вчителів були створені нові можливості для професійного розвитку та самореалізації [57].

Таким чином, сучасні освітні реформи характеризуються переходом від структурних реформ до покращання якості й доцільності знань [84].

М. Якубельський визначив напрями проведення освітніх реформ у східноєвропейських країнах в 90-х рр. ХХ ст.: лібералізація, закінчення ідеологічного тиску керівних органів державної влади і, як наслідок, деполітизація в початковій освіті; децентралізація в управлінні освітою та отримання автономії місцевим громадам з питань керівництва початковими школами; створення шкіл із приватною формою власності та шкіл із використанням нетрадиційних методів навчання учнів; участь батьків в управлінні школою та можливість громади впливати на розробку навчальних планів закладів освіти; реформування змісту початкової освіти відбулось завдяки зміні моральних і духовних цінностей та введенню до навчальних планів нових дисциплін [184, с. 10].

Розвиток змісту початкової освіти має характеристики глобального феномена. Аналіз дослідження А. Бенавот і Д. Каменс показав, що ще в 1989 р. вчені висунули ідею про спільні характеристики змісту початкової освіти, яка сьогодні є

підтвердженою. Зміст початкової освіти має лише невеликі національні та регіональні відмінності. У системах освіти різних країн базовими навчальними дисциплінами для початкової школи є мови (35% навчального часу стандарту початкової освіти), математика (18% навчального часу), соціальні науки (9% стандарту) та ін. [55, с. 2].

Спільною рисою шкільних реформ у країнах Східної Європи є вибір змісту освіти як основного інструмента переходу до компетентнісної парадигми. Упровадження компетентнісного підходу в системи шкільної освіти відбувається різними шляхами. Так, у Словаччині та Румунії відбувається прийняття нового/внесення змін в чинне освітнє законодавство; перегляд навчальних планів (курикулумів) – у Чеській Республіці та Угорщині; визначення додаткових цілей у законодавстві й інструкцій щодо імплементації курикулуму – в Республіці Польща [40].

Організація професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в закладах вищої освіти країн Східної Європи, зміни в змісті та організаційній структурі безпосередньо зумовлені реформами в системах освіти кожної конкретної країни. При вивченні розвитку шкільних систем освіти інших країн слід враховувати, що такі системи змінюються відповідно до історичних та культурних традицій конкретної країни та світу. З іншого боку, на розвиток впливають і зовнішні чинники, наприклад, економічне середовище, демографічні умови: народжуваність, щільність населення, безробіття серед молоді та ін. Особливо часто розвиток системи освіти конкретної країни залежить від її економічного становища, як-от: піднесення чи спаду економіки. Сучасні системи освіти європейських країн в освітньому просторі наближаються одна до одної і мають схожі ознаки [47].

Саме тому ми на основі порівняльного аналізу систем початкової освіти в країнах Східної Європи ставимо за завдання узагальнити вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в умовах євроінтеграції. З цією метою проаналізуємо особливості розвитку початкової шкільної освіти в Угорщині, Республіці Польща, Словацькій та Чеській Республіках, Румунії.

Отже, дослідивши розвиток систем початкової освіти в країнах Східної Європи можемо узагальнити, що в різних державах використовують різні моделі шкільної освіти, однак спільною рисою є підготовка молоді до життя, переходу до компетентнісної парадигми та підтримка гуманних, демократичних цінностей, а також збереження національної ідентичності в полікультурному європейському суспільстві.

## **2.2. Розвиток інтегрованого навчання в початковій освіті та професійна підготовка майбутніх учителів у Республіці Польща**

Реформування польської системи освіти продиктовано «духом часу», у якому функціонує галузь освіти. XXI ст. – ера інформаційного суспільства, яка надає людині велику кількість інформації та миттєвий доступ до неї, а в такій ситуації неможливо володіти всіма знаннями [79].

М. Скотна зазначає, що Республіка Польща має багаторічний позитивний досвід у впровадженні освітніх реформ, елементи яких можна враховувати в процесі моделювання та здійснення інтегрованого навчання у вітчизняній початковій освіті [33, с. 452–453].

Проблему інтегрованого навчання в початковій освіті вивчали польські педагоги, які розробили концепції інтегрованого навчання та виховання так званої «нової освіти». Зокрема, вчені Я. Валчина, Р. Венцковський, Й. Зрборовський, Т. Левовицький, Л. Мушинська, М. Яковіцька досліджували нові способи інтегрованого навчання і виховання. Упровадження інтегрованого навчання передбачає прогресивний рух вперед до інтелектуальної та соціальної активізації учнів, а також має на меті наблизити школу до життя [183].

Зазначимо, що одним із методів, які застосовується у сучасних педагогічних дослідженнях є історичний (П. Образцов). Історичний метод застосовується насамперед під час вивчення проблем з історії порівняльної педагогіки, розкриваючи виникнення, стан і розвиток закладів освіти, психологічних і педагогічних теорій у

конкретних історичних умовах [3, с. 61]. Тому розглянемо розвиток ідей інтегрованого навчання в Республіці Польща.

Проблеми розвитку ідей з інтегрованого навчання в початковій школі для польської науково-педагогічної громадськості не є новими. Для нашого дослідження доцільно навести періодизацію розвитку освіти Польщі, зроблену Т. Хейніцькою-Безвінською. Науковиця виділяє чотири історичні періоди в розвитку освіти (1945–1989 рр.): перший охоплює 1945–1952 рр. і стосується змін соціально-економічного устрою країни, перетворення Республіки Польща (II Rzeczypospolitej) на Польську Народну Республіку (PRL), який закінчився прийняттям Закону про освіту; другий період триває 1952–1961 рр., коли відбуваються зміни в процесі навчання та вдосконалення системи освіти в Польській Народній Республіці. Це час між прийняттям Сеймом Конституції та прийняттям Закону «Про розвиток системи освіти» в 1961 р.; третій період охоплює 1962–1973 рр., коли відбувається відносна стабілізація системи освіти; четвертий період триває 1970–1989 рр. і є часом «дрейфування» в системі освіти [85, с. 44].

Аналіз польських історико-педагогічних досліджень показав, що період 1945–1952 рр. визнано як етап першої освітньої реформи, коли були реалізовані завдання з реорганізації системи освіти відповідно до положень Лодзького З'їзду (Zjazdu łódzkiego) 18.06.1945 р., де було проголошено мету відходу від «ідеологічного навчання» до системи надання якісної загальної освіти [159]. Офіційно влада проголосила про повернення до польських традицій в освіті та вихованні, на практиці через численні накази та інструкції також відбулись зміни в системі шкільної освіти. Влада використовувала як основу реформи «jędrzejewiczowskie» побудову нової моделі єдиної школи [116, с. 36–37]. Із 1948/1949 навчального року загальноосвітня школа почала функціонувати як 11-річна. Початкова та середня школа були об'єднані в 7-річну школу [113, с. 97].

Польська дослідниця А. Богай зазначає, що ця реформа по суті базувалась на радянській концепції шкільної освіти (7 років основної школи (szkoły podstawowej),

зокрема 4 роки – початкова освіта плюс 4 роки – гімназії чи ліцею), навчальні плани також були адаптовані до радянських навчальних планів [60, с. 33].

Ця модель шкільної освіти була заснована на ідеології марксизму-ленінізму, не притаманній польським освітнім традиціям і польській школі загалом. Вона, на думку польських науковців, була помилковою з дидактичної точки зору, перевантаженою інформацією та важко реалізовувалась.

Ці явища першої половини 50-х рр. XX ст. відбувались поряд із процесами введення в навчально-виховний процес теорії класової боротьби, соціалістичних ідей, колективізації села, боротьби з Римо-католицькою церквою, ліквідацією приватної форми власності в системі освіти та ін. [112, с. 105].

Зазначимо, що на Освітньому з'їзді 1957 р. активно обговорювали дві концепції змін в організаційній структурі школи [201, с. 93]. Більшість членів комісії, яку очолив М. Фальський, підтримували ідею впровадження десятирічної обов'язкової загальної шкільної освіти. Іншою концепцією було впровадження восьмирічної основної школи [201, с. 93].

Нова шкільна система в Польській Народній Республіці була сформована відповідно до Закону «Про розвиток системи освіти», ухваленого Сеймом 15 липня 1961 р. [202, с. 40]. У цьому Законі було запроваджено положення Освітнього з'їзду 1957 р. Школа стала світською установою, головною метою якої була підготовка активних та зацікавлених будівників соціалізму в Польщі. Підпорядкувавши всю шкільну систему централізованій політичній силі, Закон затвердив восьмикласну основну школу, до складу якої входила чотирирічна початкова школа.

Аналіз історико-педагогічних досліджень показав, що в соціалістичній Польщі в системі початкової освіти часто змінювались цілі навчання. Наприклад, 01.09.1963 р. був введений навчальний план, відповідно до якого означено такі цілі початкової освіти для комплексного розвитку учнів та надання освіти для свідомих і творчих громадян Польської Народної Республіки [141, с.47]: формування елементів наукового уявлення про світ; освіта функціонує в дусі соціалістичної моралі та соціалістичних

принципів співіснування в атмосфері любові до народу, Батьківщини, світу, соціальної справедливості та братерства з людьми, що проживають в інших країнах; формування громадян переконання в соціальній, економічній та моральній перевазі соціалістичного режиму над капіталістичним; підготовка населення до активної участі в розвитку соціалістичної економіки та культури; формування працелюбності та поваги до праці; формування та зміцнення почуття обов'язку і соціальної дисципліни, поваги до соціалістичної власності [141, с. 33].

Аналіз наукової літератури показав, що в Польській Народній Республіці вперше ідеї інтегрованого навчання розробила Я. Вальчина [79], яка в 1968 р. обґрунтувала ідеї інтегрованого навчання, акцентуючи, що в I–IV класах таке навчання може бути різним, тобто передбачає об'єднання в одне ціле декількох фрагментів змісту і напрямів навчання для розширення пізнання учнями навчального матеріалу [196, с. 133–134].

Зазначимо, що реформа освіти була проведена поетапно в період 1961–1971 рр. У той час початкові школи реорганізували у 8-річні навчальні заклади з модернізованими навчальними планами. Це було поверненням до польських освітніх традицій 30-х рр. ХХ ст. [112, с. 107].

Перебудова системи освіти в 70-х рр. ХХ ст. була пов'язана з адміністративною реформою в країні [114, с. 60]. Відповідно до вимог часу система освіти повинна бути адаптована до нової адміністративної державної моделі [112, с. 160]. Це було пов'язано з соціально-економічними проблемами в країні. Модернізація системи освіти стала одним із основних елементів стратегії розвитку країни, розробленої новим політичним керівництвом та ухваленої на VI З'їзді Об'єднаної робітничої партії Польщі в грудні 1971 р. [160].

Міністерством освіти було розроблено програму дій на 1972–1975 рр., де було визначено Концепцію початкової школи, яку назвали «колективною школою» відповідно до Закону від 29 листопада 1972 р. «Про створення «комунальної школи».

Функції, завдання та структура цієї школи були визначені в наказі Міністра освіти від 17 березня 1973 р. [160; 225].

Школа повинна була стати культурним та освітнім центром змін. Реалізація концепції колективної школи 1973 р. збіглася в часі з рішенням Сейму Народної Республіки Польща від 13 жовтня 1973 р. «Про систему освіти» [160; 208].

У 70-х рр. ХХ ст. ідеї інтеграції навчання в початковій освіті розробляв Р. Венцковський. Науковець зауважував, що класно-урочна система та інтегроване навчання в польській початковій освіті функціонували на той час паралельно [200, с. 87].

Зазначимо, що поштовхом для розвитку початкової освіти Польщі було прийняття Сеймом у 1972 р. «Карти прав та обов'язків вчителя», де було задекларовано, що вчителем повинна бути людина з вищою освітою та відповідною педагогічною підготовкою [164].

У період 1976–1978 рр. в країні проявились серйозні ознаки економічної кризи. Тоді ж у суспільстві активно критикували впроваджену реформу системи освіти. Зазначимо, що найважливішою перешкодою для реалізації ухвали Сейму від 13 вересня 1973 р. «Про завдання реформування національної системи освіти» стало недостатнє фінансування [112, с. 111].

Через складну економічну ситуацію, в якій перебувала країна у 1980 р., міністр освіти оголосив відмову від структурної реформи школи та обмежив модернізацію навчальних програм. Таким чином, було скасовано 10-річну середню школу та збережено шкільну систему, визначену Законом від 15 липня 1961 р. Нормативно-правове рішення з цього питання було прийнято Сеймом Польської Народної Республіки в 1982 р. [112, с. 112].

В останні роки «реального соціалізму» в Польщі була зроблена ще одна спроба реформування національної системи освіти. У 1987 р. Комітетом національних експертів з питань освіти під керівництвом Ч. Купісевича було проведено ретельний аналіз ситуації у сфері освіти й запропоновано можливі сценарії її реформування.

Однак ці пропозиції не були реалізовані та залишилися тільки теоретичними моделями [80, с. 79–80].

Перші серйозні зміни в концепції держави щодо галузі освіти та школи відбулися в період політичної трансформації. У той час було внесено зміни в навчальні плани. Зміст навчальних програм був підданий критиці набагато раніше. Зазначимо, що останні зміни та публікація навчальних програм у Польській Народній Республіці були здійснені в 1983 р. Упродовж 4 років політичних трансформацій в Республіці Польща не було розроблено жодного нового шкільного навчального плану.

Нова діяльність та організація системи освіти в Республіці Польща були визначені в Законі від 7 вересня 1991 р. «Про систему освіти» [192]. Зазначимо, що нова структура освіти була введена через 8 років.

Відповідно до Конституції Республіки Польща, кожен громадянин країни має право на отримання освіти. Освіта в державних школах безкоштовна. Тільки школи podstawові та гімназії мають статус обов'язкових освітніх установ. Обов'язкове навчання триває від 6 до 18 років [104].

У Польщі за функціонування системи освіти відповідають два міністерства: Міністерство народної освіти (MEN) і Міністерство науки та вищої освіти.

Польська система початкової освіти складається з таких закладів:

1. Дитячі садки – відвідують діти від 3 до 6 років. У дитячих садках або школах функціонують «нульові класи» («zerówki»). Сьогодні навчання в них є обов'язковим при досягненні дитиною шестирічного віку.

2. Школи podstawові (Podstawowe) – навчання триває 6 років і ділиться на два трирічні етапи. I етап – I–III класи – рання шкільна освіта, яка характеризується відсутністю поділу навчального плану на предмети (так звана інтегрована освіта), заняття проводяться одним учителем; викладання іноземної мови, фізичного виховання та інформатики покладено на інших вчителів; за рішенням батьків дітям організують заняття з релігієзнавства, а також позакласну навчальну діяльність, яка розвиває дитячі таланти.



Оцінювання навчальних результатів здійснюється щорічно впродовж семестру для учнів із четвертого класу школи podstawової. Для оцінювання учнів I-III класів використовуються описові оцінки [154].

Першим кроком до демократизації польського суспільства було прийняття Закону «Про розподіл завдань та повноважень, викладених у статутах між владою гмін та урядовою адміністрацією» та «Про зміни ряду заходів» [188].

Наступним кроком було прийняття нового Закону «Про освіту», який ввів інституційні зміни, характерні для періоду системних перетворень, що сприяли виділенню таких нововведень:

а) створення і функціонування шкіл та інших навчальних закладів контролюється Міністром освіти чи іншими державними органами, гмінами або іншими юридичними чи фізичними особами [192]. Першим кроком із демократизації системи освіти було делегування обов'язків керівництва місцевим органам влади щодо надання базової освіти. З 1 січня 1996 р. керівництво державними початковими школами стало обов'язком муніципалітетів [190];

б) створення та функціонування недержавних шкіл і навчальних закладів. Недержавна школа отримала повноваження державної школи за умов реалізації мінімальної навчальної програми та залучення до навчального процесу кваліфікованих педагогічних кадрів [190].

На початку 90-х рр. XX ст. Т. Левовицький зазначав, що початкова освіта перебувала в досить складній та своєрідній ситуації, у якій можна визначити і показники розвитку, і глибокої кризи. Посилювалися проблеми з теорії та практики педагогіки початкової освіти Польщі, виникали нові питання щодо моделі початкової освіти [111, с. 19]. Зазначимо, що на початку 90-х рр. XX ст. розвиток системи початкової шкільної освіти, а також педагогіки початкової освіти був під впливом старих методик початкового навчання.

У 1992–1994 рр. було розроблено перший типовий навчальний план (мінімальний навчальний план) у галузі початкового шкільного навчання, який містив

загальні та детальні цілі. За словами Я. Парафінюк-Соїнської, «загальні цілі базуються на когнітивних, емоційних та соціальних особливостях дітей цього віку. На основі типового плану було сформульовано широкий набір цілей навчання та виховання для початкової освіти, серед яких найголовнішими були підтримка всебічного та гармонійного розвитку дитини» [141, с. 47]

До цілей початкової освіти належали: створення дружнього клімату в школі та допомога дитині в її розвитку в шкільній системі освіти; розвиток та формування пізнавальних здібностей учнів для зрілого розуміння світу; розвиток та трансформація спонтанної когнітивної мотивації до свідомої мотивації до навчання; підготовка до систематичних зростаючих інтелектуальних та фізичних прав; формування емоційної зрілості учнів; розвиток співчуття до іншої людини; формування почуття приналежності до своєї країни, народу та світу; формування здатності створювати та підтримувати належні контакти: «дитина – дитина», «дитина – дорослий», «дитина – людина з особливими потребами», «дитина – особа іншої національності» тощо; формування пильності щодо загроз здоров'ю та життю; формування потреби та навичок догляду за власним тілом, здоров'ям та фізичною підготовкою; формування вмінь контактувати з природою та її захисту [141, с. 67].

Згідно із Законом від 21.07.1995 р. місцевим органам влади були надані повноваження щодо створення (з 1996 р.) основних шкіл [190]. Це був вияв демократизації системи освіти через децентралізацію управління [5, с. 16].

Поряд із процесами модернізації початкової шкільної освіти в країні проводили роботу над створенням стандартів вищої педагогічної освіти. 13 листопада 1997 р. на засіданні Комітету педагогічних наук було затверджено Проект Стандартів професійної підготовки вчителів, у якому були визначені компетенції, якими повинен володіти учитель: праксеологічні, комунікативні, взаємодіяльнісні, креативні, інформаційні, моральні [66, с. 103].

У 1998 р. Міністерство народної освіти та спорту Польщі розробило новий Проект Стандартів професійної підготовки вчителів, у якому модернізували перелік

професійних компетенцій учителів: інтерпретаційно-комунікативні, креативні, взаємодіяльнісні, прагматичні та інформаційно-медіальні [72].

Зазначимо, що в 1998 р. були опубліковані основні нормативно-правові документи в освітній сфері, а у вересні 1999 р. розпочалось впровадження реформ.

Освітня реформа 1999 р. передбачала впровадження шестирічної початкової школи, що охоплювала два етапи навчання: перший етап: I–III класи – інтегрована початкова освіта; другий етап: IV–VI класи – предметне навчання [183].

Структурувати систему освіти в Республіці Польща розпочали з 1999 р., щоб підвищити рівень освіти, надати рівні можливості для громадян із здобуття освіти та підвищити її ефективність [2, с. 17]. У руслі освітніх реформ урядом було замінено стару 8-річну основну школу на 6-річну. Зрештою, польська структура системи шкільної освіти була реорганізована з 8 + 4 р. на структуру 6 + 3 + 3 р., і цей процес тривав упродовж декількох років [132, с. 6–9].

Польська освітня реформа потребувала нової шкільної мережі навчальних закладів, реорганізації шкільних округів та створення нових шкільних центрів. Крім того, потрібно було реформувати навчальні програми, а також змінити систему оцінювання та тестування, створену на використанні стандартів навчального плану, які вводилися в кінці початкового і середнього етапу навчання. Метою реформи навчальних програм була зміна не тільки змісту і методів навчання, але й культури навчання і трансформація школи, де прагнули створити гідні умови для активної участі не тільки вчителів, а й учнів. Після реформи, за результатами польських досліджень PISA, рівень та якість системи початкової освіти в країні значно покращилися [132, с. 7–9].

Водночас зі змінами в державі розпочалася дискусія про зміни в змісті початкової освіти, яка відбувалася переважно в таких напрямках: зміни в політичному устрої Польської держави; поява нових філософських концепцій про людину та систему цінностей; зміни в понятті системи шкільної освіти та розумінні глобальних концепцій освіти [141, с. 19].

Обговорення зосереджувалося на двох проблемах: скорочення терміну обов'язкової освіти до 6 років та розділення двох етапів початкової освіти: для дітей віком 6–7 років, для дітей віком 8–9 років; зміст та методологічні зв'язки дошкільної освіти і початкової шкільної освіти.

Закон «Про освіту» від 7 вересня 1991 р. передбачав такі положення: дошкільна освіта повинна охоплювати дітей віком від 3 до 6 років; діти в 6 років повинні пройти однорічну дошкільну підготовку (нульовий рік); обов'язкове навчання в школі повинно розпочинатися з навчального року в календарному році, у якому дитині виповниться 6 років; на вимогу батьків початкову шкільну освіту може здобувати дитина, якій до 1 вересня ще не виповнилося 6 років.

Ця частина реформи в польському суспільстві не викликала жодних заперечень, але новизною була концепція «адекватного функціонування в житті». Згідно з цим положенням учні повинні були в процесі навчання отримати таку інформацію, на основі якої вони можуть знайти гармонію та внутрішній баланс (жити в гармонії з самим собою), співіснувати з навколишнім середовищем, ефективно співпрацювати в різних соціальних групах; використовувати без особливих труднощів інформаційні ресурси [187, с. 21–22].

Тому на державному рівні було вирішено відмовитися від енциклопедичної освіти, зробити знання засобом розвитку особистості, розширити систему форм і методів здобуття позашкільної освіти, всебічного розвитку інтересів дитини; розширити перспективи навчальних цілей, зокрема, поєднавши їх із системами цінностей; змінити ієрархію цілей, обмежити повноваження диспетчерських центрів школи й органів місцевого самоврядування та ввести інтегроване навчання [141, с. 19].

Зазначимо, що інтегроване навчання в I–III класах – це плавний перехід від дошкільної освіти до початкової освіти в шкільній освітній системі. Інтегроване навчання базується на скасуванні поділу на навчальні предмети, а весь навчально-виховний процес ґрунтується на темах, питаннях або ситуаціях, які можуть виникати в житті дитини та середовищі, у якому вона живе. Концепцію інтегрованого навчання

ввів Б. Бернетейн (B. Bernetein), визначивши освітні програми, які мають «закриті» або «відкриті» відносини між науками.

За словами В. Оконя, «використовуючи цей напрям навчання, потрібно враховувати зміст і методи роботи в початкових класах, враховувати тематичне планування у цілому, тобто теми, які вивчаються, повинні включати в себе різний зміст відповідно до того, як ті чи інші процеси відбуваються в житті, а тому повинні вивчатися не окремі предмети з навчального плану, а інтегровано весь курс навчання» [136].

Л. Мушинська запропонувала таке визначення інтегрованого навчання: «Це цілісна система роботи у початкових класах, що складається із загальної реалізації цілей освіти та виховання, з організації різноманітної діяльності дітей» [125, с. 29].

Зазначимо, що при інтегрованому навчанні в I–III класах в Республіці Польща відмовились від класно-урочної системи (відповідно до нової базової навчальної програми, в якій була змінена назва з молодшої шкільної на інтегровану освіту) [4, с. 18].

Протягом 90-их рр. XX ст. польські вчені активно вивчали проблему, зауважуючи про те, що класно-урочна система навчання в сучасних умовах є застарілою і суттєво гальмує розвиток самостійності та активності учнів, оскільки адаптована переважно до здібностей обдарованого учня. Така система навчання висуває для усіх дітей однакові вимоги, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей розвитку, нав'язує однакові темпи роботи, не враховуючи різного рівня розвитку здібностей, інтересів та потреб учнів [183]. Зазначимо, що позитивною рисою класно-урочної системи – те, що вона забезпечує учнів енциклопедичними знаннями, а негативною є те, що вона рідко надає можливість використовувати отримані знання на практиці.

Як наслідок цих дискусій у країні в 1999 р. було проведено освітню реформу, важливим елементом якої були зміни в системі оцінювання навчальних досягнень учнів. Розпорядженням Міністерства національної освіти від 19 квітня 1999 р.

визначено цілі внутрішньошкільного оцінювання [168]: інформування учня щодо його навчальних досягнень та результатів; надання учням можливості самостійно планувати власний освітній розвиток; позитивна мотивація дітей до процесу учіння; надання вчителям можливості покращити якість професійної діяльності.

Керуючись змінами, уведеними в освітній процес, оцінка в I–III класах здійснюється в описовій формі, для цього учитель використовує низку засобів: картку самооцінки учня; картку шкільної успішності учня; описову листівку, заповнену в першому семестрі та наприкінці навчального року; карту соціального та емоційного розвитку учня; аркуш оцінок соціально-емоційного розвитку в описовій формі, який заповнюється в першому семестрі та після закінчення навчального року.

Картка самооцінки періодично заповнюється учнем, зазвичай після виконання певного завдання. Картка шкільної успішності учня заповнюється вчителем на основі спостереження та аналізу діяльності учнів. Учитель порівнює карту самооцінки учня з власною оцінкою його досягнень.

Водночас у школах збереглися часткові цифрові знаки або їхні замітники, наприклад, штампи з написом «Ви працюєте дуже добре», «Думайте», «Працюйте більше». Також функцію оцінки виконують смайлики-посмішки, які після виконання завдання дитина малює у блокноті своєму:

- ☺ я собою задоволений;
- ☹ я був хорошим, але не найкращим;
- ☹ я не задоволений собою.

Для аналізу поведінки учня використовують описову оцінку його соціального та емоційного розвитку, яка фіксується в щомісячній картці. Вона використовується вчителем та батьками для аналізу позитивних та тривожних соціальних і емоційних особливостей розвитку дитини.

Щоб порівняти різницю в оцінюванні знань та поведінки учня до і після реформи, у Додатках представлені атестати успішності, видані в 1987/1988 та 2000/2001 навчальних роках (див. додаток Б).

Варто звернути увагу на описову форму свідоцтва про закінчення школи, виданого в 2001 р. Вчитель звертається до учня у формі другої особи, називаючи його на ім'я. Свідоцтво дає інформацію про позитивні враження, похвалу і досягнення учня, про те, у чому він успішний, що він любить робити, якими рисами характеру він привертає до себе увагу тощо. Натомість, у свідоцтві, виданому в 1998 р., є лише цифри (бали), які, звичайно, дають уявлення про рівень знань учня, але вони не інформують про те, що йому подобається робити тощо. Важливо усвідомлювати, що сертифікат, який видається на сучасному етапі, вимагає значно більшого часу при заповненні від вчителя, більшої уваги та зосередженості. Педагог повинен добре знати учнів, бути хорошим спостерігачем за розвитком і поведінкою школяра, а саме оцінювання повинно бути позитивним.

Проаналізувавши дисертаційне дослідження І. Янкович, можемо констатувати такі переваги й недоліки польської системи організації початкової освіти. Серед недоліків дослідниця виділила ту умову, що випускники школи підставової вступають до гімназії в 12 років – перехідний вік дитини. Перевагою авторка відзначила те, що шестирічна початкова школа дає можливість польським учням пізніше, аніж в Україні, переходити до навчання в середній школі; така школа створює кращі можливості для навантаження педагогічних кадрів [38, с. 42].

Однак потрібно зазначити, що процеси реформування системи освіти в Республіці Польща досить часто піддаються критиці. Дискусійними, на нашу думку, є погляди професора З. Квецінського, який зазначає, що в 1981–2008 рр. освіту в Польщі як систему було нечітко структуровано, зокрема такі основні компоненти (підсистеми), як дошкільна освіта, професійна освіта, професійна підготовка та підвищення кваліфікації вчителів, безперервна освіта. Учений зазначає, що система освіти була знищена спільними зусиллями в хаотичній адаптації до соціальних очікувань, на фоні зменшення державного фінансування, у напрямі формування єдиного європейського ринку, що схоже на імітацію західних освітніх моделей, які відрізняються від польської

моделі освіти, а також негативною тенденцією була часта зміна керівників закладів освіти тощо [64].

Зазначимо, що в процесі реформування початкової освіти країни змінювались вимоги до професійних кваліфікацій, потрібних для підготовки майбутніх учителів. Так, 12 березня 2009 р. було прийнято нове Положення «Про конкретні вимоги до кваліфікації вчителів і визначення закладів освіти та випадків, у яких може працювати учитель без вищої педагогічної освіти або завершеної вищої освіти» [166].

У 2011 р. ці процеси продовжились, Міністерство науки і вищої освіти розробило проект Положення «Про стандарти підготовки до професії вчителя». Ми підтримуємо експертів, які критикували те, що Проект рекомендував значно зменшити кількість навчальних годин із психолого-педагогічної підготовки та педагогічної практики.

Зазначимо, що в Проекті були й позитивні сторони, до прикладу: у ньому прописані три обов'язкові модулі, які повинні вивчити майбутні вчителі. Перший модуль пов'язаний із професійною сферою навчання, тобто зі здобуттям майбутньої спеціалізації вчителя. Другий – із педагогічною та психологічною підготовкою, з урахуванням особливостей спеціалізації. Так, у систему професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів включалися курси з ознайомлення із психологічними особливостями молодших школярів та методами роботи в початковій школі. Третій модуль охоплював дидактику, зокрема дидактику з різних предметів. Під час проведення занять студенти мали можливість вивчати не тільки загальні дидактичні принципи, але також брати участь у викладанні дисциплін. Крім того, було визначено, що педагогічна практика повинна бути адаптованою до конкретного модуля. Тому майбутній вчитель початкової освіти повинен був пройти педагогічну практику в початковій школі (I–III класи), яка поділялася на дидактичну та психолого-педагогічну частини.

Відповідно до останньої поправки до Закону «Про вищу освіту» перелік навчальних предметів, які було включено в процес навчання, не розширився. Кожен університет розробляє власні навчальні програми. Тому в кожному закладі вищої



освіти розширюється перелік навчальних програм та спеціальностей, наприклад, спеціальність «Вчитель природознавства в початковій школі». Однак їхні програми освітньої підготовки повинні відповідати стандартам освіти, розроблятися університетами відповідно до чинних вимог, визначених у Національних стандартах, що оцінюються польським Комітетом з акредитації [135].

17 січня 2012 р. Розпорядженням Міністра науки і вищої освіти були затверджені стандарти професійної підготовки майбутніх учителів [170]. Розпорядження було розроблено на підставі ст. 9 Закону «Про вищу освіту» від 27 липня 2005 р. [191], і в ньому зазначено, що освіта першого циклу (ліценціат) містить лише професійну підготовку за спеціальністю вихователя дітей дошкільного віку і вчителя початкових шкіл; навчання на другому ступені (магістр) за єдиною магістерською підготовкою дозволяє працювати вчителем у всіх типах шкіл та інших навчальних закладах. Професійна підготовка до професії вчителя має такі модулі:

1.1. Підготовка до викладання першого предмета:

- 1) підготовка до викладання навчального предмета – модуль 1;
- 2) психолого-педагогічний цикл – модуль 2;
- 3) дидактика – модуль 3.

1.2. Підготовка до викладання другого (факультативного) предмета:

- 4) підготовка до викладання другого навчального предмета – модуль 4;
- 5) підготовка до викладання спеціальної педагогіки – модуль 5 [170].

Однак польська педагогічна громадськість активно обговорює проект інструкції щодо конкретних кваліфікацій, потрібних учителеві. Прийняти нове положення варто із таких міркувань: зміни в шкільній системі освіти та переліку обов'язків і кваліфікаційних вимог, які ставляться перед вчителем, який працює в школі відповідно до Закону про освіту; адаптація належної кваліфікації вчителів до професійної підготовки, яка здійснюється в університетах на підставі постанови Міністра науки і вищої освіти від 17 січня 2012 р. згідно зі стандартами освіти в рамках підготовки до вчительської професії [170].

Відповідно, у Розпорядженні Міністра науки та вищої освіти 2012 р. щодо стандартів педагогічної освіти визначено, що для роботи в дитячих садках і початкових школах учителю буде достатньо здобути ступінь вищої освіти ліценціата (бакалавра). Це рішення активно критикують деякі експерти, вказуючи на те, що це може вплинути на зниження якості освіти. Однак думки з цього питання різні. Так, О. Наласковський вважає, що для роботи з дітьми в дитячих садках та початкових школах достатньо ступеня бакалавра, оскільки це передбачає насамперед володіння практичними навичками, які студенти набувають у процесі професійної підготовки на рівні бакалаврату. На думку експерта, зниження стандартів професійної підготовки повинно відобразитись у підвищенні вимог до професійних умінь і компетенцій майбутніх вихователів і вчителів початкових класів. Згідно з новими правилами, майбутній учитель повинен мати навички у створенні текстів польською мовою, оволодіти майстерністю математичних міркувань та вмінням ілюструвати природні явища за допомогою практичного досвіду. Учителі, які навчалися за новими стандартами, розпочали роботу в школах із 2015 р. [72].

Зазначимо, що з початку 2017 р. у країні була запроваджена чергова реформа освіти, основною метою якої було підвищити рівень підготовки учнів із урахуванням потреб індивідуального розвитку особистості та потреб сучасного ринку праці, для чого необхідна міцна основа загальної освіти учнів.

Ключовими елементами реформи є: зміни в структурі системи освіти; обов'язкова однорічна дошкільна підготовка для дітей 6 років, під час якої дитина освоює базові навички. Така освіта в школі фінансується освітньою субвенцією з державного бюджету; надання учням безкоштовних підручників; зміцнення загальної та професійної освіти в середній школі шляхом продовження навчального циклу на один рік; уведення 3-річної галузевої освіти (1 кваліфікація за певною спеціальністю) з можливістю отримання додаткової кваліфікації та підготовки до підсумкових іспитів у 2-річній школі другого ступеня; запровадження подвійної освіти, що здійснюється в співпраці з підприємцями; посилення участі роботодавців у спільному фінансуванні

професійної освіти шляхом створення Фонду для розвитку професійно-технічної освіти [157; 189].

Зміни в практиці роботи школи почалися з 2017/2018 навчального року: учні, які закінчили 6 клас школи підставової, у 2016/2017 навчальному році продовжили навчання в школі підставовій у 7 класі початкової школи [105, с. 2].

Структурні зміни вводилися на підставі Закону від 14 грудня 2016 р. «Освітнє право» та Закону «Положення про введення закону – Освітнього права» від 14 грудня 2016 р. [167; 170].

Відповідно до нового Закону завданнями нової школи є формування вмінь комунікації польською мовою під час вивчення кожного навчального предмета; формування вміння комунікації іноземними мовами; розвиток у школярів навичок читання; індивідуальна підтримка розвитку кожного учня; оздоровча освіта; розвиток соціального, громадянського та патріотичного світогляду; підготовка учнів до вибору напрямку навчання і професії; застосування під час навчання методів освітніх проектів [162].

Організаційна структура освіти включатиме такі складники: 8-річна школа підставова (*szkoła podstawowa*); 4-річний загальноосвітній ліцей (*liceum ogólnokształcące*); 5-річний технікум (*technikum*); 3-річна галузева (промислова) школа першого ступеня (*branżową szkołę pierwszego stopnia*); 2-річна галузева школа другого ступеня (*branżową szkołę drugiego stopnia*); 3-річна спеціальна школа-інтернат (*szkołę specjalną przysposabiającą do pracy*); професійна школа [162].

Уведення галузевої школи I ступеня (*branżową szkołę pierwszego stopnia*) замість професійної школи (*szkoły zawodowej*) відбулося з 1 вересня 2017 р. Запровадження галузевої школи II ступеня (*branżową szkołę drugiego stopnia*) для випускників галузевої школи I ступеня розпочнеться з 2020/2021 навчального року [162, с. 2].

До реформи обов'язкова освіта в Польщі тривала 10 років та охоплювала в останній рік дошкільної освіти, 6-річну школу підставову та 3-річну гімназію. У зв'язку з реформуванням структури системи освіти, запровадженої із 2017 р.,

обов'язкове навчання триватиме 9 років і охоплюватиме останній рік дошкільної освіти та 8-річну школу підставову [105].

Зосередимось на аналізі структури системи початкової освіти. Перед реформою навчання в школі підставовій тривало 6 років для учнів віком від 6/7 до 13 років. Навчальний процес поділявся на два етапи: 1–3 класи (*edukacja wczesnoszkolna*) – початкова шкільна освіта; 4–6 класи, у яких викладання було предметним.

Наприкінці навчання в школі підставовій проводився зовнішній тест, який був не обов'язковим, а лише інформативним.

Реформа освіти пропонує впровадити єдину структуру, що містить рівні МСКО 1+2 (початкова та середня освіта). Відповідно, це 8-річна школа (для учнів віком від 6 (7) років). Навчання в 8-річній школі підставовій охоплює два етапи: 1–3 класи (початкова шкільна освіта); 4–8 класи, у яких викладання відбувалось за предметами [105, с. 4].

Зазначимо, що відповідно до розпорядження Міністра народної освіти від 28.03.2017 р. із 2017/2018 навчального року вводяться нові навчальні плани для 1, 4 та 7 класів початкової школи (у наступні роки будуть введені в інших класах початкової школи) [169]. У розпорядженні зазначено, що в I–III класах початкової школи (1-ий етап освіти – рання шкільна освіта (*edukacja wczesnoszkolna*) навчальні години в кожному класі для індивідуальної обов'язкової освітньої діяльності учня розподіляє вчитель, який проводить ці заняття: полоністична освіта, математична освіта, соціальна освіта, природнича освіта, мистецька (художня) освіта, технічна освіта, інформатика, музична освіта та вивчення сучасної іноземної мови.

У I–III класах школи підставової заняття з фізичного виховання повинні бути розподілені по 3 навчальні години на тиждень у кожному класі.

Можливе також проведення занять із мистецької освіти, інформатики, фізичної культури та навчання іноземної мови іншими педагогами, які мають відповідну кваліфікацію, окрім вчителя I–III класів, визначену в нормативних актах, виданих на підставі статті 9 пар. 2 Закону від 26 січня 1982 р. – «Карта вчителя» [96]. Щотижневе

навчальне навантаження з цих навчальних предметів у початкових класах має такий вигляд: мистецька (художня) освіта, інформатика, музична освіта – по 1 навчальній годині на тиждень для кожного класу; фізична культура – 3 навчальні години на тиждень у кожному класі; мовна освіта – сучасна іноземна мова – 2 навчальні години на тиждень у кожному класі [96].

У розпорядженні також визначено мінімальне щотижневе навчальне навантаження інклюзивних занять (*zajęć rewalidacyjnych*) для учнів з особливими освітніми потребами в кожному навчальному році, що становить: у спеціальному відділенні – 12 годин на одного учня; у загальному відділенні або інтеграційному відділенні – 2 години на одного учня [96].

Таким чином, сучасна ідея інтегрованого навчання в початковій освіті проголошує: оскільки світ існує ціліно і впливає на людину, тому й діти повинні навчитися жити в цьому світі. Проте, щоб навчити дітей жити і працювати в такому світі, потрібно інтегрувати всі сфери освіти, методи роботи, навчальні цілі та зміст навчального матеріалу та всю систему початкової освіти в інтегровані тематичні підрозділи. Створення інтегральних об'єднань для різних сфер науки забезпечує синтез знань із різних сфер життя та формує інтегрований образ світу в учнів початкової школи [5, с. 16].

Зміст початкової освіти у Республіці Польща вирізняється міжпредметною інтеграцією і практичною спрямованістю, що враховує характерну фізіологічну особливість молодших школярів – цілісність сприймання і пізнання навколишньої дійсності та запобігти їхньому психологічному та фізичному перевантаженню. Таким чином, навчання дитини у I–III класах школи підставової, відбувається на комплексній основі, із врахуванням фізичних та психологічних можливостей, творчості і залучаючи до активних експериментів [9, с. 102–103].

З огляду на всі перераховані принципи в освітній системі Республіки Польща відбулися істотні зміни: значно зріс рівень комп'ютеризації закладів освіти і, відповідно, покращилась професійна підготовка майбутніх учителів до використання

комп'ютерних технологій, збільшилась кількість закладів вищої освіти (завдяки зростанню кількості приватних закладів вищої освіти), зросла кількість студентів, реформовано систему рівнів вищої освіти та кваліфікаційних вимог, запроваджено європейську кредитно-трансферну систему навчання, дипломи польських закладів вищої освіти визнають у всіх країнах ЄС і в більшості країн світу та не потребують нострифікації, система освіти функціонує відповідно до двох європейських стандартів: загальноєвропейської (ECTS) та міжнародних норм класифікації освіти (ISCED) [21, с. 5].

24 серпня 2017 р. Міністром народної освіти визначено конкретні вимоги до кваліфікації вчителів, які реалізують повноваження, що містяться в статті 9 параграфу 2 Закону від 26 січня 1982 р. «Карти вчителя» [96].

Нове розпорядження щодо стандартів кваліфікаційних вимог до вчителів було розроблене з огляду на потребу їхньої адаптації до вимог суспільства:

1) обсяг професійної підготовки вчителів реалізується в системі вищої освіти відповідно до положень постанови Міністра науки і вищої освіти «Про стандарти освіти в рамках підготовки до вчительської професії» від 17 січня 2012 р. [170].

2) запровадження з 2017/2018 навчального року нової шкільної системи освіти, відповідно до Закону «Освітнє право» від 14 грудня 2016 р. [189] та Закону від 14 грудня 2016 р. – Регламенти, що вводять закон – «Освітнє право» (Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r. poz. 60)).

Сьогодні в системі вищої освіти, відповідно до положень розпорядження «Про стандарти освіти у рамках підготовки до вчительської професії», у студіях першого ступеня вищої освіти («ліценціат») професійну педагогічну підготовку студентів проводять тільки за спеціальностями дошкільної та початкової освіти, а в студіях II ступеня «магістр» за паралельною та інтегрованою моделлю «магістр», унаслідок чого випускники отримують можливість працювати у всіх типах шкіл і закладах освіти.

Таким чином, після зміни вимог до кваліфікації вчителя, які ґрунтуються на правилах «Про стандарти навчання вчителів», випускник першого циклу навчання буде

достатньо кваліфікованим, щоб зайняти посади педагога в дитячих садках і початкових школах (зараз також і в гімназіях та базових професійних школах). Випускник другого ступеня вищої освіти та інтегрованої єдиної програми «магістр» отримає професійні кваліфікації для того, щоб зайняти посаду вчителя в усіх типах шкіл.

У зв'язку із реформою з 2017/2018 навчального року вчителю для роботи в 8-річній школі підставовій відповідно до законодавчих вимог потрібно мати вищу педагогічну освіту (принаймні I ступеня «ліценціат») [96].

На нашу думку, успіх польських освітніх реформ пов'язаний із тим, що в процесі перетворення не тільки прагнули подовжити термін навчання на додатковий рік, але й у зв'язку з реформою шкільної організаційної структури початкову школу було перетворено в єдине ціле, так що дошкільна та шкільна ланки системи освіти отримали наступність та інтегрований характер.

Одним із основних завдань реформи було введення в початковій освіті інтегрованого навчання. Отже, вивчення польського досвіду впровадження такого навчання в початковій освіті сприятиме розумінню сутності цієї інновації у вітчизняній початковій школі.

### **2.3. Особливості реформування системи освіти та професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Угорщині**

У 90-х рр. ХХ ст. системи освіти країн Східної Європи зіткнулися з новими викликами, пов'язаними з різкими економічними та соціальними змінами [2, с. 13]. Інформаційний вибух, який відбувся завдяки науково-технічному прогресу, змінив погляди на знання та навички, які учень повинен здобути в школі. Усе більшого значення почали набувати сучасні інформаційні технології для отримання інформації, тому перед сучасним вчителем та школою на перший план виходить проблема не «чого?» навчати, а «як?» передавати знання майбутнім поколінням. На ринку праці все більше цінується не кваліфікація, яка здобувається в закладах освіти, а навички та компетенції, отримані вчителями на практиці. У результаті відбувається зростання ролі

сфери послуг, орієнтованої на споживача, важливе соціальне співробітництво, комунікативні навички та компетенції. Виклики соціальної інтеграції та згуртованості європейського суспільства є актуальними для сфери освіти, зважаючи на проблеми зростаючої соціальної поляризації, високий рівень безробіття серед молоді, етнічну та культурну строкатість суспільства. Прямі користувачі освітніх послуг – учні та батьки – висувають до системи освіти свої вимоги. На відміну від минулого, вони хочуть отримати ті знання, які їм потрібні в сучасному житті. Система освіти очікує, що учні будуть активні не тільки в навчально-виховному процесі, але й у повсякденному житті [2, с. 13–14].

На межі тисячоліть оновлення змісту освіти та модернізація навчальних програм стали незаперечним. Загальне регулювання навчальних програм (мети, завдань, змісту) дало змогу в Угорщині делегувати визначення змісту навчальних програм освітніх закладів на місцеві рівні. Вирішальний вплив на зменшення участі держави та інтернаціоналізації системи освіти можна простежити в регулюванні змісту освіти та навчальних програм для шкіл [2, с. 14].

Принципи, які регулюють функціонування угорської системи освіти, закріплені в Конституції Угорської Республіки, відповідно до якої держава забезпечує безплатну й обов'язкову початкову освіту МСКО (1+2) для громадян. Освіта є державною сферою, у якій держава забезпечує підтримку системи освіти на всіх рівнях шляхом установлення правових рамок та підтримки і функціонування інституційної системи [75].

Процес регулювання змісту освіти в Угорщині розпочався в 1980-х рр. та характеризувався балансуванням і стандартизацією системи освіти, водночас майже кожна країна мала відмінні особливості освітньої сфери. Так, в Угорщині, де державний орган з акредитації (далі NAT) ввів вільний вибір для кожної школи щодо використання навчального плану та відповідальність шкіл за цей вибір [61], навчальні програми орієнтувалися на індивідуальний розвиток особистості, показували



взаємозв'язок між знаннями і навичками, свідчили про міждисциплінарний зв'язок між навчальними предметами.

У багатьох європейських країнах, зокрема й і в Угорщині, було розширено повноваження місцевих органів влади щодо діяльності навчальних закладів. Ця вимога НАТО вивела Угорщину на передові позиції серед країн Центральної і Східної Європи щодо питання децентралізації управління системою освіти. Національний типовий навчальний план для всіх навчальних закладів зафіксував зміст навчання на всіх рівнях освіти та став основою для навчальних програм з навчальної, методичної та виховної роботи кожної школи.

Сучасні типові навчальні програми країн Східної Європи охоплюють найбільш загальні цілі освіти; у них визначено загальнолюдські та національні цінності; акцентовано на обов'язковості здобуття грамотності учнями; відображені навчальні дисципліни та міждисциплінарні зв'язки; означено обов'язкові строки навчання учнів та планування річного навантаження навчальних годин [53].

Унаслідок структурних змін угорська система освіти характеризувалася особливим переходом: у 90-х рр. ХХ ст. попередня структура системи освіти була знищена, однак нова структура системи ще не була остаточно сформованою, але вже були виокремлені її основні контури [89, с. 10].

Причинами структурних змін, які відбулися в системі освіти Угорщини в 90-і рр. ХХ ст., були політичні, економічні, демографічні, адміністративні та соціальні трансформації. Найважливішою, на нашу думку, була демографічна причина, яка є загальною для багатьох структурних перетворень. Так, зазначимо, що у всіх східноєвропейських країнах відбувся демографічний спад, що призвело до зменшення кількості учнів і, як наслідок, закриття шкіл та скорочення кількості вчителів. Так, у період 1989–1996 рр. кількість випускників угорських шкіл скоротилася з 171 000 чол. до 120 000 чол., а школам потрібно було вжити заходи для збереження контингенту. На цьому етапі основною реформою в країні стала адміністративна та переведення фінансування закладів освіти на рівень місцевого самоврядування, що привело до

довгострокових структурних перетворень. Вплив цих чинників було посилено недостатнім державним фінансуванням системи освіти внаслідок низки економічних криз [46].

Сьогодні держава забезпечує надання безкоштовної шкільної освіти, створюючи та підтримуючи діяльність закладів освіти, а також співпрацюючи з релігійними та приватними установами шляхом укладання угод про надання державної освіти. Держава в особі органів державного управління бере активну участь у розробці та впровадженні національної навчальної програми. Сучасну структуру угорської системи освіти визначено в III статті Закону «Про державну освіту» 2011 р. [43].

Відповідно до цього Закону угорська система шкільної освіти має таку структуру: початкова освіта учнів, організована як система єдиної 8–класної шкільної структури (зазвичай для школярів віком від 6 до 14 років навчання, із 1 по 8 класи). Початкову освіту учні здобувають у початковій школі (Általános iskola) [140], яка має II рівні. Перший рівень – 1–4 класи – фундаментальний; II – нижчий рівень середньої освіти охоплює 5–8 класи. На I рівні учні вивчають угорську мову та літературу, граматику, математику, музику, мистецтво, фізичне виховання, екологічні науки (з 1-го до 5-го класу); вивчається одна або дві іноземні мови (як правило, англійська, німецька або французька). До 1990 р. обов'язковим було вивчення російської мови [27]. Діти розпочинають навчання в початковій школі у 6–річному віці (чи з 7 років, якщо вони народилися після 31 травня календарного року, однак найпізніше віддати дитину до школи дозволяється у 8 р.) [198]. Навчання проводиться 5 днів на тиждень та починається 1 вересня, а закінчується в середині червня з тривалістю навчального року 185 днів. На фундаментальному рівні (1–4 класи початкової освіти) оцінки за навчальну успішність учнів не виставляють [43]. Загальноосвітні навчальні заклади забезпечують здобуття загальної освіти та проводять підготовку учнів до закінчення середньої школи, яка є обов'язковою умовою для здобуття вищої освіти [6, с. 96].

Угорська мова є офіційною мовою навчання в Угорщині, але також функціонують навчальні заклади для національних меншин із їхніми мовами навчання [88].

Зазначимо, що структура угорської школи, з початку 2000 р. не змінювалась (після кардинальних реформ середини 90-х рр. ХХ ст.), однак сьогодні вчені зазначають, що система освіти, а також її зміст в сучасній школі потребують модернізації [89, с. 17].

Найважливішою історичною подією початку ХХІ ст. було те, що у 2004 р. країна стала членом Європейського Союзу.

Однак, її повне входження в ЄС було реалізовано впродовж наступних років. Така тривала інтеграція мала значний вплив на розвиток освітніх процесів в означений період. Незважаючи на це, Європейський Союз має обмежену роль та обмежені ресурси в системі освіти [95]. Вступ Угорщини до ЄС відбувався саме в той час, коли в рамках політики Європейського Співтовариства роль системи освіти була визначена як провідна в процесах модернізації промисловості, економічної конкурентоспроможності, зайнятості населення й розвитку суспільства, а також соціальної згуртованості громадян. Посилення ролі галузі освіти в політиці Європейського співтовариства прискорилося із 2000 р. завдяки прийняттю Лісабонської концепції [77, с. 19–20; 99].

Розвиток системи освіти був важливим фактором у політиці Угорщини, включаючи освітню політику, упродовж усієї історії розвитку держави. Освіта є суспільним благом, виконує державні функції, що здійснюються за рахунок держави і суспільства загалом [2, с. 15].

Освіта надається в закладах освіти, які називаються освітніми інституціями або школами. Також у країні функціонує позашкільна освіта (спортивні школи, навчання дітей та молоді у релігійних організаціях тощо).

Сучасна шкільна система освіти Угорщини є гнучкою і адаптується до потреб суспільства й економіки. Шкільна освітня структура – це вертикальний та

горизонтальний розподіл державної системи освіти. Вертикальна диференціація – початкові, середні та старші класи; горизонтальна – професійні школи, середні школи, гімназії [2, с. 15].

Школи розробляють власну шкільну навчальну програму і розклад навчання на базі Національного типового навчального плану, відповідно до якого проводять навчання і виховання учнів. Упродовж навчального року рівень отриманих учнями знань оцінюють на підставі письмових робіт, усних індивідуальних опитувань – на початку в текстовій формі без виставляння оцінок, пізніше – за п'ятибальною системою оцінювання (від 1 до 5). П'ятірка – найвища оцінка за успішність, одиниця – найнижча. Оцінки фіксуються впродовж півріччя, у кінці навчального року їх виставляють в таблиці навчальної успішності персонально кожному учневі [118, с. 7].

Відповідно до чинного законодавства, до системи державних шкільних навчальних закладів входять і початкові школи. Після закінчення навчання в початковій школі обов'язковою умовою для школярів є складання екзамену. Без атестата про закінчення початкової школи неможливо в майбутньому здобути жодної професії та навіть отримати водійське посвідчення. Початкова школа складається, як правило, з восьми класів: чотирьох початкових і чотирьох старших. У початкових класах, зазвичай, працюють не більше 2–3 учителів, а у 5–8 класах майже всі предмети викладаються різними вчителями. Тому нижчий і верхній рівні початкової школи дуже відрізняються та є різними за обсягом надання освітніх послуг [2, с. 15].

Закон «Про державну освіту» передбачає право кожного громадянина отримати відповідну освіту. Це означає, що школи надають можливість для навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, а також для розвитку талановитих учнів [45].

У 2015 р. угорський науковець З. Покорні розпочав дискусію щодо структури початкової та середньої школи [152]. Інтерес до функціонування системи освіти актуалізується тривожними статистичними даними про погіршення ефективності навчання. Сьогодні в угорському суспільстві активно обговорюють питання, яка школа є ефективною, зважаючи на досвід розвинених країн Європейського Союзу. Яка

шкільна структура найкраще підходить для угорської системи освіти? Чи потрібно змінювати структуру шкільної освіти та строк навчання учнів у школі? [2, с.15]

Сьогодні проблеми з розвитку та функціонування початкової шкільної освіти в Угорщині досить різноманітні. Початкова ланка освіти є базовою, де закладають основи для навчання людини протягом усього життя шляхом створення базових знань та навичок, розширення доступу до системи освіти, забезпечення умов для ефективного навчання впродовж життя, підготовки до навчання на наступному рівні освіти, створення та функціонування належної системи підтримки школяра, посилення соціальної інтеграції та ін. [89, с. 17–18].

Аналіз навчального плану початкової освіти Угорщини показує, що в 2014 р. сумарна кількість годин річного навчального часу становила 710 год [134, с. 436]. Характерно, що на першому рівні початкової освіти (1–4 класи) 10% навчального часу виділяють відповідно до інтересів учнів. У цій країні, як в усіх країнах Східної Європи, учителі вільні у виборі методів викладання [16].

Сучасна початкова школа Угорщини охоплює два етапи: початкова та неповна середня освіта (4 + 4 роки). Перший етап спрямований на розвиток базових навичок, забезпечення основи для здобуття подальшої середньої освіти в закладах шкільної освіти [186, с. 20].

Межі етапів шкільної освіти є завершеними та пов'язаними між собою, а питання переходу на наступний етап є об'єктом адміністративних шкільних рішень. Здобуття початкової освіти громадянами є основою для суспільного прогресу, і в більшості країн існує кілька іспитів на цьому етапі, але досить часто вони проводяться тільки в діагностичних цілях [186, с. 27].

Проведений аналіз засвідчив, що в Угорщині після процесів реорганізації в 90-х рр. XX – початку XXI ст. відсутня єдина державна освітня політика, що в результаті призвело до змін в системі освіти на місцевому рівні, сприяло виникненню розмаїття структур навчальних закладів (і на вертикальному, і на горизонтальному рівнях) [2, с. 17].

В Угорщині є історичний досвід щодо подовження часу навчання за деякими програмами. Наприклад, двомовні школи, підготовчий рік в навчальній програмі «Arany János Tehetségondozó». Хоча такі рішення щодо подовження навчальних програм є дискусійними [94].

В угорській системі шкільної освіти накопичено досвід реформування організаційної структури освіти. В Угорщині в 60-х рр. ХХ ст., після уніфікації початкової шкільної освіти, постала структурна проблема у системі освіти. Ця ідея незабаром була знята з порядку денного з різних причин, але думки про зміни в структурі школи залишились [127, с. 625]. Й. Наги запропонував таку структуру шкільної системи освіти: 6 + 4 + 3 р., в якій 6 + 4 р. – загальний базовий рівень освіти [126, с. 3].

У 90-і рр. ХХ ст. питання модернізації організаційної структури освіти знову стали актуальними. Зазначимо, що на початку 1990-х рр. у соціалістичних країнах Східної Європи, зокрема в Угорщині, змінилась соціально-політична система, що мало значний вплив на майже всі ключові елементи системи освіти. В Угорщині було розроблено децентралізовану систему управління освітою та чітко визначено місцевий та державний рівень системи управління. Економічні та соціальні зміни реформували середовище системи освіти, також відбулись зміни в навчальних потребах школярів. Усе це разом із демографічною кризою сприяло спонтанному процесу структурних перетворень [77, с. 127–128]. Однак у 1990-х рр. хоч і не було проведено реформи шкільної організаційної структури, зміст освіти був принципово трансформований державними й місцевими рішеннями та постановами. Стихійний процес структурних змін у системі освіти не був централізований, що призвело до негативних наслідків на місцевому рівні [89]. Різні матеріально-технічні умови на місцевому рівні, регіональні та державні стратегії й інтереси призвели до появи різних локальних освітніх систем.

Вирішення питання про структуру шкільної освіти та освітню політику в середині десятиріччя полягало в тому, що внутрішню систему освіти можна було реорганізувати в певному напрямку протягом цього періоду в напрямку,

запропонованому експертами. На початку 90-х рр. ХХ ст. навіть статус 10-річної школи не було визначено законодавчо [177, с. 271–302]. Зазначимо, що організаційна структура, запропонована Й. Надь, була реалізована НАТ через понад два десятиліття після її опублікування [126, с. 3–10]. Вимоги до навчальних планів визначалися декількома послідовними циклами. У другій половині 1990-х рр. була розроблена відповідна стратегія в рамках державної системи освіти [126, с. 8–9].

А. Ладаний зазначає, що після зміни політичного режиму в 1990 р. в освітній сфері та професійних педагогічних колах обговорювали можливість відродження угорських педагогічних традицій, які ґрунтувались на законах 1948/1949 рр. та 1950 р. [106, с. 154]. Проте найбільш знаковим для професійної педагогічної освіти, та й усієї вищої освіти, було, окрім упровадження кредитної системи навчання у 2004 р., запровадження двоетапної підготовки вчителів із 2006 р. [48].

Перетворення, пов'язані зі структуруванням угорської державної освіти, мають вплив на підготовку вчителя, зміст професійної підготовки та систему освіти загалом. Угорські вчені зазначають, що сьогодні завершено процес формування системи професійної педагогічної освіти: підготовка вчителів стала невід'ємною частиною угорської вищої освіти не лише з точки зору правової, організаційної, а й внутрішньої професійної культури, ціннісної орієнтації та досягнень. Освіта і професійна підготовка вчителів перебувають у взаємозалежності між національним і міжнародним рівнями, оскільки вони не можуть існувати один без одного. Розвиток педагогічної освіти, зміна змісту та організаційної структури освіти перебували в тісному зв'язку з реформами в державній системі освіти [49]. Так, наприклад, у 1993 р. було введено єдину восьмикласну початкову школу. Нові зміни в структурі школи були прийняті НАТ у 1995 р., однак структура школи (6 + 4) викликала суперечність із типовою навчальною програмою з професійної підготовки майбутнього вчителя початкової освіти, прийнятою у 2000 р., і сьогодні ця проблема залишається невирішеною [49].

Вимоги до сертифікації змісту навчання і підвищення професійної підготовки вчителя визначені в 1994 р. (9 158/1994 / XI: 7 / No.), коли вперше було викладено нову

Концепцію підготовки педагогічних кадрів. Проект кваліфікаційних вимог був розроблений на основі практичного досвіду. Прийняття документа привело до негайних змін та перетворень: у 1995 навчальному році зміст курсу оновили відповідно до вимог системи освіти. Відповідно до цього документа студентів готують до навчання всіх предметів у дітей віком 6–12 р. впродовж перших чотирьох років навчання. Зазначимо, що починаючи з 1995/1996 навчального року було затверджено тривалість навчання студентів, які повинні були пройти 4–річний курс професійної підготовки майбутніх учителів на рівні коледжу [49].

Сучасна організаційна структура та зміст професійної підготовки вчителів були розроблені та запроваджені в Угорщині так, щоб відповідати структурі системи освіти, та реалізувались шляхом «паралельної» або неподільної моделі підготовки, яку організовують державні та приватні заклади вищої освіти, коледжі й університети. У країні підготовка майбутніх учителів початкової освіти не відокремлюється від підготовки вихователів дошкільної освіти [147].

Особливого значення для вищої освіти Угорщини набуло рішення про приєднання до Болонського процесу у 2004 р. та прийняття відповідного Положення про нову багаторівневу структуру вищої освіти. Система підготовки вчителя початкової освіти перейшла до моделі «мультициклу», починаючи з 1 вересня 2006 р. Упровадження положень Болонської реформи привело до застосування «послідовної» моделі підготовки вчителя, заснованої на педагогічній підготовці та навчальній практиці. За цією моделлю підготовка вчителів в університетах проводиться на двох рівнях. Відповідно до Закону «Про вищу освіту» 2011 р. підготовка вчителя початкових класів поділяється за кваліфікаціями. Зміна полягала в тому, що в результаті реформ підготовка вчителів початкової школи може бути організована як безперервне навчання впродовж обов'язкових десяти навчальних семестрів та додаткових двох семестрів педагогічної практики в школі [147].

Аналіз праць З. Бартох дозволив узагальнити, що реформи в підготовці вчителів – це структурні зміни, які були дуже необхідними, зважаючи на такі фактори:



суперечливі реформи вищої освіти впродовж останніх півтора десятиліття, потреба оновлення чинної шкільної структури та необхідності формування нової моделі підготовки вчителя [146, с.35].

У 2011 р. в Угорщині був прийнятий новий закон «Про вищу освіту», відповідно до якого інституційна система професійної підготовки вчителя повернулась до попередніх навчальних традицій [44]. Відбулось відродження деяких елементів інституційної структури професійної підготовки вчителя, створеної в 1924 р., шляхом відновлення центрів підготовки вчителів; також були підвищені вимоги до проходження педагогічної практики впродовж року [48].

Успіх заходів із проведення освітніх реформ значною мірою залежить від професійної підготовки вчителів. Е. Харгрівз та Л. Ерл стверджують, що пропозиції щодо реформування системи освіти вносять нові труднощі в практику діяльності вчителя та професійну підготовку майбутніх учителів, а для цих процесів потрібні значні витрати часу та фінансова підтримка [84].

Складним є питання проведення структурних освітніх реформ, оскільки ця проблема виходить за рамки питання про структуру шкільної освіти та пов'язана з такими поняттями, як мережа навчальних закладів, організація системи освіти, регулювання змісту освіти і професійної підготовки вчителів. Проаналізувавши угорський досвід розвитку початкової освіти в контексті професійної підготовки майбутніх учителів, зазначимо, що лише за умов впровадження в освітню сферу інновацій, а також одночасного проходження реформ у системі освіти з модернізацією педагогічної освіти ці реформи будуть довготривалими та ефективними, забезпечуючи таким чином процвітання та поступальний розвиток суспільства.

#### **2.4. Початкова освіта та професійна підготовка майбутніх учителів у Румунії**

Сучасна система освіти Румунії є відносно новою. Під час соціалістичного періоду розвитку країни (1945–1989 рр.) система освіти в Румунії була політично контрольованою. Соціально-політичні революції в Східній Європі значно вплинули на

націоналістичний підхід до організації системи освіти в Румунії. Це означало, що системи освіти стали більш адаптованими до національних особливостей конкретної країни.

У 60-х рр. ХХ ст. у країні функціонували угорські школи, об'єднані з румунськими, і практично всі учні, які колись навчалися угорською мовою, почали навчатися на румунській мові. Така політизована система освіти Румунії була реформована разом із відмовою від комуністичного режиму в 1989 р. Сьогодні Румунія є унітарною республікою з системою освіти, яка постійно реформується.

На початку ХХІ ст. систему освіти Румунії можемо охарактеризувати як сферу економіки, що швидко розвивається. Рівень грамотності серед осіб віком від 15 років зріс із 96,7 % у 1992 р. до 97,3 % у 2002 р. Сьогодні 98,8 % громадян Румунії грамотні [171].

Нормативно-правовою основою організації системи освіти в Румунії у період 1995–2000 рр. були Конституція Румунії (прийнята 1991 р.), Закон «Про освіту» (№ 84/1995), загальні спеціалізовані закони (Закон 88/1993 «Про акредитацію вищих навчальних закладів та визнання університетських дипломів», Закон «Про Статут викладацького складу» № 128/1997), рішення уряду, що мали силу парламентських актів на встановлений строк, накази, розпорядження Міністра освіти тощо [185, с. 2].

Сучасні нормативно-правові рамки організації освітнього процесу в Румунії встановлені Законом «Про освіту» від 5 січня 2011 року [108]. Окремі процедури та правила щодо організації, реформування та управління системою освітою регламентовані в постановах уряду та наказах Міністерства освіти [110, с. 5].

Відповідно до Закону «Про освіту» (1995 р.) [107] метою румунської системи освіти є вільний, цілісний і гармонійний розвиток особистості, а також розвиток її творчого потенціалу та автономії закладів освіти. Законом «Про освіту» 2011 р. [108] встановлено такі цілі початкової освіти: забезпечення безкоштовного здобуття першого етапу базової освіти для всіх дітей; розвиток кожної дитини; гарантоване набуття кожною дитиною базових знань, умінь та компетенцій, що стимулюють ефективні й

творчі відносини між суспільством і природним середовищем, а також надання можливості для безперервної освіти впродовж життя [129, с. 82]. Рамкові цілі початкової освіти в Румунії уточнюються рекомендаційними цілями (reference objectives), де визначено очікувані щорічні результати з досягнень учня із кожного предмета на освітньому рівні [39, с. 213].

Конституцією Румунії (стаття 32) [62] та Законом «Про освіту» встановлено, що обов'язком кожного громадянина країни є здобуття освіти [108]. Так, стаття 15 Закону «Про освіту» передбачає, що обов'язкова освіта має такі рівні: початкову освіту (1–4 класи) та початкову середню освіту (5–8 класи). Обов'язковий рівень освіти (1–8 класи) зазвичай здобувають школярі віком 15 років. Закінчення навчання завершується складанням екзаменів – «перевіркою майстерності», що дає право учням продовжувати навчання в системі вищої освіти або розпочати трудову діяльність [108].

У виняткових випадках для учнів, старших за середній вік відповідного класу, початкову середню освіту (5–8 класи) можна здобути у формі вечірніх занять або в позашкільних закладах освіти чи за дистанційною формою навчання.

Зазначимо, що з 1999–2000 навчального року в Румунії відбувся перехід на дев'ятирічний період здобуття обов'язкової освіти (1–9 класи), відповідно до Закону № 151 від 30 липня 1999 р.

Згідно з Законом «Про освіту», система освіти в Румунії охоплює:

– дошкільну освіту, яка здобувається в закладах дошкільної освіти дітьми віком від 3 до 7 років (молодша, середня, старша, підготовча групи) за стандартною, розширеною або щотижневою програмами;

– початкову освіту (обов'язкова освіта), яка передбачає навчання в 1–4 класах та проводиться в школах за денною формою [108];

– середня освіта в Румунії складається з двох рівнів. На першому рівні середньої освіти, який є обов'язковим, навчання послідовно відбувається у гімназії (5–8 класи для учнів віком 10–13 років); ліцеї (9–10 класи для учнів віком 14–16 років) [15].

Здобуття неповної середньої освіти передбачає навчання з 5 по 8 класи та обов'язкове складання державного іспиту в кінці навчального року. Одержати середню освіту другого рівня можна в школі (9–11 класи) або професійно-технічному навчальному закладі (навчання триває 3 роки) [138].

Зазначимо, що в Румунії освітня система базується на безоплатній формі надання освітніх послуг. У країні визначено 11 обов'язкових років навчання. Один рік виховання й навчання триває в дитячому садку та має на меті підготувати дитину до навчання в школі. Наступним етапом є обов'язкове навчання в школі протягом 8 років: 4 роки в початковій та 4 роки в середній школі; після цього триває 2 роки навчання в старшій школі. Наприкінці навчання в загальноосвітній школі румунські учні повинні скласти іспит, відомий як Національний тест, який має два розділи: румунська мова та література і математика. З оцінками про складений тест та атестатом про середню загальну освіту випускники шкіл можуть вступати на навчання до закладів вищої освіти [119].

Сучасна структура обов'язкової освіти в Румунії була визначена Законом «Про освіту» 2003 р. [109], уведеним в освітній процес із 2003/2004 навчального року [208, с. 35].

Зазначимо, що відповідно до статті 8 Закону «Про освіту» щорічно з державного та місцевих бюджетів на фінансування освіти повинно виділятися 6 % ВВП. Однак у 2015 р. на освіту було виділено 3% ВВП (середній показник по ЄС становив 4,9%) [70]. У країні законодавчо дозволено закладам освіти самостійно надавати платні освітні послуги, отримувати та використовувати власні доходи. Міністерством освіти встановлено щорічні середні витрати на навчання одного учня, відповідно до яких визначається базове фінансування [15]. Фінансування освіти в Румунії базується на принципі «фінансові ресурси слідують за учнем», який передбачає спрямування коштів у заклад освіти, де навчається учень (п. 5 ст. 9 Закону) [76].

Структурування стандарту змісту початкової освіти в Румунії визначено в Національній програмі початкової освіти, яка містить 80 % інваріативного компонента

(основного, державного) і 20 % варіативних шкільних навчальних предметів [129, с. 89]. Стандарт змісту початкової освіти (на рівні МСКО 1) визначає 7 освітніх галузей: мова і комунікація, математика і природничі науки, людина і суспільство, мистецтво, фізична освіта та спорт, технології, педагогічне керівництво та ключові компетенції: (комунікативна компетентність у румунській та рідній мовах, комунікативна компетентність в іноземних мовах, базова науково-математична компетентність, ІКТ-навички, громадянські навички, підприємницькі навички, навички художнього виразу, вміння вчитися) [39, с. 246–247].

Здобуття освіти в Румунії діти розпочинають в закладах дошкільної освіти. Зарахування дитини до дитячого садка відбувається у віці трьох років. Діти можуть залишатися в дитячому садочку до тих пір, поки їм не виповниться шість-сім років, але законодавчо закріплено, що дитина повинна пройти принаймні один рік навчання в закладі дошкільної освіти, щоб мати право на зарахування до початкової школи [171].

Діти йдуть у перший клас, коли досягають необхідного 6-річного віку до кінця календарного року та мають відповідний психосоматичний рівень розвитку, або пізніше (у віці 7 років), за умови, якщо їхні батьки або опікуни (юридична особа) нададуть письмову заяву з цього питання до закладу освіти.

У Румунії обов'язкова освіта для школярів триває до 16 років і поділяється на три етапи: чотирирічна початкова школа, чотири роки навчання на першому етапі середньої школи (гімназія) і два роки навчання в загальноосвітньому, профільному чи професійному ліцеї (другий етап середньої школи).

Навчальні програми для шкіл початкового та середнього рівня розробляються на рівні Міністерства освіти, але Міністерство дозволяє школам самостійно розробляти розклад навчальних занять та вносити зміни в навчальний план, у якому навчальні предмети згруповані за 7 напрямками: мова та спілкування, математика та природничі науки, людина та суспільство, гуманістичні та мистецькі предмети, фізичне виховання, комп'ютерні технології та консультування з питань професійної орієнтації.

Учні вивчають такі обов'язкові навчальні дисципліни, що складають половину тижневого навчального навантаження: румунська та іноземні мови, історія Румунії, фізичне виховання. Однак Міністерство освіти не регламентує методики навчання предметів, але подає деякі рекомендації щодо використання навчальних підручників, організації роботи та використання інформаційних і комунікаційних технологій в освітньому процесі.

Викладачі оцінюють учнів протягом усього навчального року. Учні, які не засвоїли навчального матеріалу, можуть залишитись на повторний рік навчання. Після закінчення початкової школи учні автоматично переходять до середніх шкіл.

Румунська система освіти постійно реформується, це підтверджує той факт, що сьогодні паралельно із державними закладами освіти функціонують заклади приватної форми власності.

Освітня політика Румунії розробляється Міністерством освіти на основі консультацій з іншими інституціями та міністерствами. Середня освіта є децентралізованою державною послугою, нагляд за наданням якої здійснюється Міністерством освіти та окружними шкільними інспекторатами, які на місцевому рівні здійснюють оцінювання та забезпечують нагляд за дотриманням законодавства у сфері освіти [15, с. 5–6].

Початкова школа (*Școala Primară*) є наступним етапом системи освіти, де діти розпочинають навчатись у віці 7 років, а триває воно 4 роки. Весь період навчання в державних школах при здобутті освіти є безкоштовним, хоча батьки учнів платять за додаткові освітні послуги, навчальні матеріали та шкільну форму. Шкільний рік триває з вересня по червень [71].

Організація освітнього процесу в початковій школі здійснюється за навчальним планом. На сучасному етапі розвитку системи початкової освіти в Румунії можемо виділити такі тенденції, які враховуються при розробці навчальних планів: запровадження нових планів відповідно до освітньої програми; модернізація навчального плану в школах відповідно до запитів суспільства; надання профілю

навчання класам, які є частиною навчального плану, визначеного школою; можливість ґрунтовно вивчати вибрані предмети чи теми; обов'язкове виконання домашніх завдань; поступовий перехід до автономії учителів та учнів у виборі підручників.

Можемо виділити такі національні особливості, пов'язані з навчальним планом румунської школи: оцінювання знань учнів та національні стандарти при оцінюванні діяльності закладів освіти.

Обов'язковим навчальним предметом у навчальній програмі Румунії є релігієзнавство. Так, у рамках навчальних планів початкової та середньої освіти, цей предмет є частиною загальнообов'язкових навчальних дисциплін. Однак його вивчення відбувається за згодою батьків учнів, які мають надати в письмовій формі.

Розробка навчальних програм у Румунії здійснюється Міністерством освіти, яке розробляє рамкові навчальні програми та підручники [15]. Школи спільно з окружними шкільними інспекторатами та представниками місцевого самоврядування розробляють шкільні розклади [52].

Румунія належить до європейських країн із централізованою системою управління освітою, де стандартизація є інструментом упровадження ідеї соціального розмаїття, яке контролює процеси підвищення шкільної автономії та адаптації до зовнішніх змін і вимог [40, с. 17].

Формами організації навчання в румунській школі є денна форма; навчання за неповним робочим днем; вечірні заняття; дистанційна освіта.

Національна система освіти має відкритий характер і містить державні та приватні заклади освіти, а можливість переведення учнів із однієї форми навчання на іншу забезпечує держава згідно з чинним законодавством [129, с. 10].

Зазначимо, що в країнах ЄС проводять національне тестування молодших школярів для уніфікації та європеїзації початкової освіти. Так, у Румунії національні іспити після завершення навчання в початковій школі були запроваджені з 1995 р. [129, с. 18]. Також у країні проводять національні моніторингові тести на рівні МСКО 1 [39, с. 303].

Сучасна система освіти в Румунії має такі риси розвитку: по-перше, освіта в країні розглядається як найважливіший інструмент цивілізації, як основний чинник соціально-економічного розвитку суспільства; середню освіту повинен отримати кожен громадянин країни; школярі та студенти отримують ґрунтовну базу знань [12].

Ключовим етапом прийняття рішень щодо реформування шкільної освіти був період 2000–2002 рр., коли відбувались активні зміни на рівні країн Європейського Союзу. У процесі реформування системи освіти як провідний був врахований принцип поваги національної ідентичності, що сприяло розвитку освіти та професійній підготовці вчителів початкової освіти в суспільстві [163, с. 1].

Орієнтири процесу реформування шкільної освіти в Румунії були чітко визначені й у нормативно-правових документах, підготовлених румунським урядом, і в документах, розроблених спільно з європейськими інститутами та міжнародними організаціями, наприклад:

1. Програма уряду. Базова освіта є основою для розвитку культурної, професійної та соціальної особистості; є важливим фактором культурного та науково-технічного прогресу країни і основним інструментом щодо вдосконалення людських ресурсів. У зв'язку з цим у Державній програмі 2001–2004 рр. задекларовано: «Система освіти і її компоненти будуть постійно оновлюватися і адаптуватися до різних потреб суспільства: дітей дошкільного віку, учнів школи, молоді та дорослих».

2. Спільна оцінка пріоритетів зайнятості населення в Румунії. Згідно з договором про партнерство Румунії та Європейського Союзу, уряд Румунії і Європейська комісія провели спільну оцінку короткострокових пріоритетів із питань політики зайнятості населення та ринку праці в країні. До головних пріоритетів спільної політики зайнятості населення щодо розвитку людських ресурсів належить надання освітніх послуг на рівнях від початкової освіти до освіти впродовж життя. Відповідно до цих пріоритетів були узгоджені конкретні заходи, спрямовані на розвиток та реформування системи шкільної освіти.



Зазначимо, що основна мета надання обов'язкової шкільної освіти і в Румунії, і в інших європейських країнах є однаковою і визначається через:

1. фактичну рівність можливостей при здобутті освіти всіма громадянами країни;
2. забезпечення державою здобуття обов'язкової базової освіти для всіх громадян;
3. сприяння стабільності в економіці та соціальними змінами у країні;
4. підготовку дітей до дорослого життя та надання можливості активно відпочивати;
5. мотивування дітей продовжувати навчання й на Батьківщині, і в інших країнах світу, що активно змінюються [163, с. 2–5].

Фундаментальним освітнім інструментом для досягнення цієї мети є навчальний план, орієнтований на досягнення поставлених цілей і завдань. У досягненні цих цілей в освітньому процесі формуються основні навички та компетенції учнів.

Зазначимо, що професійну підготовку майбутніх учителів початкової освіти в Румунії сьогодні здійснюють в університетах на кафедрах дошкільної і початкової шкільної педагогіки. Професійна підготовка здійснюється відповідно до функціональної і структурної реалізації вимог Болонського процесу. Майбутні вчителі початкової освіти в Румунії отримують подвійну спеціалізацію (дошкільна та початкова освіта), що має позитивні аспекти: забезпечення наступності в здобутті дошкільної та шкільної освіти [22, с. 127].

З урахуванням нових вимог суспільства щодо базової освіти і європейських тенденцій розвитку систем освіти в Румунії відбулись зміни в питаннях обов'язкової освіти, це вимагало нових підходів до професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти, як-от:

1. здобуття студентами базових педагогічних навичок на першому рівні вищої освіти бакалавр (ліцензіат), зокрема нових компетенцій, потрібних для життя і діяльності в суспільстві, заснованому на інноваційних освітніх технологіях;
2. підготовка учнів до процесу навчання впродовж життя.

Ці вимоги привели до внесення змін у структуру навчальних планів з обов'язкової освіти, особливо щодо тривалості навчання. Так, відбулось зниження віку дітей до 6 років, з якого починається здобуття обов'язкової освіти. Продовження терміну здобуття обов'язкової освіти привело до коригування та оновлення нормативно-правової бази шляхом розробки конкретного плану дій. Так, Міністерством освіти було розроблено меморандум уряду «Про обов'язкову освіту в Румунії», затверджений на основі представлених аргументів і з огляду на політичний консенсус, досягнутий у рамках різних консультативних заходів, які координувалися Міністерством освіти і науки в листопаді 2002 р. Прем'єр-міністром країни. Зазначимо, що цей меморандум став основою для прийняття наступних рішень щодо плану реформування системи освіти країни [165].

Зазначимо, що реформи в галузі освіти та в професійній підготовці майбутніх учителів початкової освіти здійснювалися для забезпечення надання якісної освіти, яка задовольняє запити ринку праці й спрямована на розвиток особистості та суспільства.

Позитивним вбачаємо факт, що всі підручники для учнів I–V класів були розроблені та опубліковані і в електронному, і в паперовому форматі. У країні було розроблено та затверджено Рамкову методологію регулювання використання навчальних посібників у закладах освіти. Зазначимо, що процес розробки, схвалення та затвердження підручників триває й досі: планують змінити систему вибору учителями і учнями шкільних підручників; до сьогодні тендер з приводу закупівлі підручників проводиться між Міністерством освіти і видавцями, а в майбутньому планується, що цей конкурс з вибору найкращих підручників буде відбуватися між колективами авторів, учителями, учнями та Міністерством освіти [163].

Отже, системні заходи в процесі реформування системи освіти в Румунії були спрямовані на підвищення якості шкільної освіти й охоплювали: оновлення та модернізацію шкільних планів і освітніх програм, модернізація професійної підготовки майбутніх учителів, оцінювання учнів за допомогою національних іспитів.

У Румунії процес реформування системи педагогічної освіти розпочали в 1990 р. паралельно з реформами в системі освіти. Зазначимо, що із 90-их рр. ХХ ст. у Східній Європі, зокрема в Румунії, відзначається тенденція до професіоналізації педагогічних кадрів і підвищення їхнього соціального статусу. Тому до початку ХХІ ст. в країні були ліквідовані чи реорганізовані вищі школи педагогіки та нормальні школи, а були створені так звані Академічні (педагогічні) коледжі при інститутах чи університетах. Основна мета цих закладів вищої освіти – професійна підготовка вчителів початкової освіти за короткотривалою системою здобуття вищої освіти [156].

Сьогодні процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в закладах вищої освіти Румунії ґрунтується на принципі неперервності. Цей принцип було запроваджено Міністерством освіти та науки в низці нормативно-правових документів, у яких визначені напрями модернізації відповідно до Програми реформ та реорганізації в педагогічній освіті. Відповідно до цих документів реформа педагогічної освіти передбачала [32]: потребу здобуття базової освіти та створення умов для організації процесу неперервної професійної підготовки учителів для системи початкової освіти через мережу закладів вищої освіти: коледжів, педагогічних та спеціалізованих відділів університетів (Закон «Про освіту» № 84/1995) [110]; розробку модулів безперервної професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти; запровадження курсів підвищення перепідготовки та кваліфікації для вихователів дітей дошкільного віку та вчителів початкової освіти; забезпечення принципу доступності освіти; реалізацію принципу «освіти для сталого розвитку» [25, с. 150].

Румунія на початку ХХІ ст. стратегічною метою визначила інтеграцію до Європейського Союзу. За основу було прийнято Державну програму на 2001–2004 рр. та План дії. У цих документах було ретельно прописано реформування системи освіти.

Реформа освітньої системи передбачала зміни та її вдосконалення в різних галузях, на різних рівнях румунської системи освіти.

Ці зміни проходили еволюційно, відповідно до економічних, соціальних, політичних та культурних трансформацій, що відбувалися в суспільстві. Так, першим

кроком упровадження реформи було зниження віку дітей, які починали навчання в школі з 2003/2004 навчального року [172, с. 256].

Також було продовжено тривалість обов'язкової освіти, удосконалено процес управління школою та змінено фінансування закладів освіти. Відповідно до цих змін були реформовані навчальні плани та система професійної підготовки майбутніх учителів.

Модернізація навчальних планів та навчальних програм у «організаційному» плані зробила їх більш гнучкими та адаптованими до потреб початкових шкіл та учнів вікової групи 6–10 років [172, с. 256].

Навчальні програми розроблялися з урахуванням індивідуальних потреб учнів та відповідно до змін, що відбувалися в суспільстві. Основним завданням із модернізації навчальних планів був розвиток творчих здібностей та критичного мислення учнів, використання в освітньому процесі сучасних технологій для вирішення проблеми навчання учнів використовувати на практиці отримані знання та формувати компетентності, діяти в нових, конкретних ситуаціях, а також проводити підготовку до навчання впродовж життя.

Реформа системи освіти та професійної підготовки майбутніх учителів дозволила розробити відповідні стратегії навчання, викладені в новій рамковій програмі, в якій використовувалися нові методи для оцінювання процесу навчання та його результатів.

На національному рівні були створені два органи, які регулюють надання освітніх послуг: Національний освітній центр професійного розвитку вчителів (Centrului Național de Formare Personalului Didactic din Învățământul Preuniversitar) та Національний центр професійної освіти та навчання для керівників закладів освіти (Centrului Național de Formare), які проводять моніторинг змін, що відбуваються в галузі педагогічної освіти та професійного розвитку вчителів [87]. Однак головним завданням їхнього функціонування є розробка стандартів професійно-технічної освіти та навчальних програм; підвищення кваліфікації вчителів (розробка та запровадження

нових методик, курсів із професійної підготовки, програм підтримки молодих учителів та стратегії викладання навчальних предметів).

Функціями державних органів, які регулюють надання освітніх послуг, є: визначення критеріїв та методик, відповідно до яких проводять процедуру акредитації закладів освіти на базі загальнодержавних стандартів; контроль за роботою курсів підвищення кваліфікації вчителів; вивчення попиту та пропозиції на ринку праці щодо педагогічної освіти і професійного розвитку, аналіз результатів діяльності закладів освіти; розробка проектів з фінансування професійного розвитку вчителів у різних сферах діяльності; розробка та впровадження в освітній процес закладів освіти навчально-методичних посібників [172, с. 257].

Сьогодні румунська педагогічна освіта та професійний розвиток вчителя обов'язково містить вивчення комп'ютерних інформаційних технологій як інструмента впровадження нових методів навчання з використанням сучасних технологій.

Професійна підготовка майбутніх учителів проводиться з використанням спеціальних програм, розроблених у напрямі соціального партнерства.

Зазначимо, що реформа румунської системи освіти полегшила доступ до навчання в університетах усім охочим, а це сприяло підвищенню якості освіти та розвитку наукових досліджень, як наслідок, привело до децентралізації в управлінні та фінансуванні закладів вищої освіти, співпраці університетів в освітній і науковій сферах з різними соціальними партнерами.

Стратегія розвитку румунської системи освіти в період 2002–2010 рр. пов'язана, насамперед, із вимогами впровадження Болонської декларації: забезпечення якості навчання шляхом підвищення вимог до закладів вищої освіти; проведення конкурсів на заміщення вакантних посад науково-педагогічних працівників в університетах; надання випускникам фахових кваліфікацій відповідно до вимог ринку праці; моніторинг працевлаштування випускників на ринку праці; реорганізація освітнього процесу та впровадження модульних систем навчання, а також надання освітніх послуг через електронні засоби інформації (електронне навчання); інтеграція румунської

системи вищої освіти з європейськими системами освіти в рамках міжнародного співробітництва (співпраця в рамках міжнародних програм Сократ II та Леонардо II), що дозволило полегшити обмін студентами та викладачами між європейськими університетами [67; 172, с. 258–258].

1 січня 2007 р. Румунія стала повноправним членом Європейського Союзу з усіма привілеями та зобов'язаннями, що випливають з членства. Стара система освіти стала «несумісною» з європейськими вимогами та очікуваннями сучасного суспільства. Румуни почали проводити активну роботу з реформування системи вищої освіти. У всіх закладах вищої освіти мали надавати вищу освіту за міжнародним рівнем здобуття вищої освіти рівня «бакалавр», а їхні випускники могли б продовжити навчання в європейських університетах. Тому можемо виділити таку тенденцію розвитку в системі вищої освіти Румунії, яка полягала в підвищенні рівня викладання іноземних мов і учням початкової школи, і студентам спеціальності «Початкова освіта» [172, с. 250].

Обов'язкове вивчення іноземних мов у початковій та середній школі дало змогу університетам відкрити паралельні напрями навчання двома або навіть трьома іноземними мовами, які вивчаються, як правило, з першого року навчання (наприклад: в університеті м. Бухарест на спеціальності «Політологія» освітній процес проводиться трьома мовами: румунською, французькою та англійською) [172, с. 250].

Румунська система вищої освіти має спільні риси з іншими європейськими освітніми системами, оскільки освітній процес базується на засадах Болонської декларації. Організація цього процесу ґрунтується на базі трьох основних циклів вищої освіти [86]. Для кожного циклу окремо визначається процедура прийому та порядок навчання, а також отримання дипломів про його закінчення. Тривалість кожного циклу навчання для різних галузей і спеціальностей розроблена та затверджена Міністерством освіти на підставі пропозицій та рекомендацій Національної ради ректорів (Consiliul Național al Rectorilor). Особливі вимоги висунуто до здобуття вищої освіти за «регульованими професіями», до стандартів, затверджених на європейському рівні. Заклади вищої освіти (colegii universitare) надають освіту за першим, коротким

циклом вищої освіти (від двох до трьох років) та довгим циклом (від чотирьох до шести років) навчання, що проводиться в університетах, інститутах та академіях [172, с. 263].

Для вступу на навчання до університету абітурієнти повинні мати атестат про здобуття загальної середньої освіти та успішно скласти іспити, які проводяться відповідно до загальних вимог, установлених Міністерством освіти.

У Румунії здобуття вищої освіти забезпечується закладами вищої освіти та науково-дослідницькими установами, університетами, інститутами, академіями, консерваторіями та університетськими коледжами. У Румунії функціонує 49 державних закладів вищої освіти, вони мають 324 філії; також у країні є 20 приватних закладів вищої освіти. Заклади вищої освіти, як правило, в організаційній структурі мають факультети, університетські коледжі, відділення, кафедри, лабораторії тощо. Факультет є основним функціональним елементом закладу вищої освіти, який у складі має кафедри або відділення. Штатний розпис факультету складається з науково-педагогічних працівників, студентів, асистентів та адміністрації. Факультети відрізняються один від одного різними навчальними планами, які складають відповідно до спеціальності та освітніх послуг [12].

У Румунії заклади вищої освіти мають автономію з питання режиму навчання, тому навчальний рік починається з середини вересня або жовтня, залежно від рішення ректорату закладу вищої освіти. Навчальний рік розділений на два семестри, кожен семестр триває 14 тижнів. Тривалість навчання залежить від обраної спеціальності, зокрема для спеціальності «Учитель початкової освіти» вона становить 8 семестрів (4 роки), з яких 2 семестри (1 рік) відводиться на проходження педагогічної практики.

У Румунії існує широкий спектр дипломів про вищу освіту, розглянемо кожен з них: *Certificat de studii* – сертифікат видається студентам, які закінчили навчання в закладі вищої освіти, але не склали випускних іспитів на здобуття ступеня бакалавра або магістра; *Diplomă de absolvire a unui colegiu* – диплом про закінчення навчання в коледжі за умови успішного складання випускних екзаменів; *Diplomă de licență* –

диплом про вищу освіту, еквівалентний ступеню бакалавра; *Diplomă de magister / master* – диплом про вищу освіту магістра; *Diplomă de studii aprofundate* – диплом про завершення курсу поглибленого навчання з предмета [31].

Здобувачі вищої освіти, які вже отримали кваліфікацію в коледжах або університетах (*diplomă de absolvire*), можуть продовжити навчання згідно з довгим циклом навчання за вже здобутою або суміжною спеціальністю, після складання вступних іспитів. Довгий цикл навчання закінчується екзаменами, якщо студент успішно їх склав, то він отримує ступінь бакалавра (*licențiat*). Випускники після отримання диплому бакалавра можуть продовжити навчання в системі вищої чи післядипломної освіти [86].

Рівень вищої освіти «бакалавр» (*universitare de licență*) (1-й цикл) згідно з Європейською кредитно-трансферною системою навчання (ECTS) охоплює програму навчання від 180 до 240 кредитів ECTS, яку можна продовжити за програмами навчання в інших європейських університетах. Строк навчання в університеті триває від трьох до чотирьох років, залежно від напрямку та спеціальності [107].

Рівень вищої освіти «магістр» (*universitare de masterat*) (II цикл) охоплює від 90 до 120 кредитів ECTS, який також можна здобути за програмами в інших європейських університетах (однак, зазначено, що максимальна кількість кредитів ECTS залежить від тривалості навчання на першому циклі вищої освіти, а мінімальна кількість кредитів ECTS повинна становити 60). Термін здобуття ступеня «магістр» триває до двох років. Обсяг 2 циклів здобуття вищої освіти повинен охоплювати щонайменше 300 кредитів ECTS.

Зазначимо, що в країні існує інший шлях здобуття ступеня вищої освіти «магістр», який можна отримати за довготривалою програмою навчання, котра триває від п'яти до шести років, після закінчення навчання здобувачі вищої освіти отримують диплом магістра [107].

Процес навчання в докторантурі (*universitare de doctorat*) (цикл III) був реформований відповідно до вимог Болонського процесу. Термін навчання на цьому



циклі триває три роки [107]. Сьогодні система навчання за європейською кредитно-трансферною системою (ECTS) є повністю реалізованою і обов'язковою для всіх закладів вищої освіти. У Румунії відповідно до вимог Болонської декларації запроваджено Додаток до диплома (Suplimentul la Diplomă), який отримує безкоштовно кожний випускник румунською мовою, а також англійською.

Сьогодні фахівці закладів дошкільної освіти (вихователі) та вчителі початкових шкіл (învățători) здобувають освіту в закладах вищої освіти, а також можуть отримати додаткову спеціалізацію з таких предметів, як іноземні мови, музична освіта чи фізичне виховання. Випускники коледжів можуть продовжити навчання в університетах, у яких проводять підготовку майбутніх учителів за скороченим (дворічним) терміном навчання (для випускників педагогічних коледжів), або за три роки (для випускників інших закладів вищої освіти).

Зазначимо, що сучасна румунська система освіти відповідає румунському прислів'ю «Аі carte аі parte» (Якщо у Вас є освіта – Вам пощастить), яке набуває все більшого практичного значення, особливо в сільській місцевості.

Зазначимо, що «Добра школа» та якісна освіта в Румунії пов'язані насамперед із діяльністю вчителя. «Добра школа» створена хорошими вчителями, хороший учитель – це висококваліфікований учитель. Тому сьогодні в Румунії підвищують вимоги до професійної підготовки та кваліфікації вчителів.

## **2.5. Аналіз системи освіти в Чеській Республіці в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти**

Цікавий педагогічний досвід у контексті реформування і розвитку системи освіти має Чеська Республіка. Чехія є однією з чотирьох країн Східної Європи – Республіки Польща, Словаччини та Угорщини, які беруть участь у неформальній регіональній формі співробітництва в рамках так званої Вишеградської групи (V4) [153]. Метою створення групи було активізувати співпрацю в побудові демократичних державних структур і ринкової економіки та в довгостроковій перспективі майбутня участь кожної

країни в процесі європейської інтеграції, обмін інформацією, просування культурного співтовариства. Створення Вишеградської групи відбулось 15 лютого 1991 р., коли президенти Лех Валенса (Польща), Вацлав Гавел (Чехословаччина) і прем'єр Йозефа Антала (Угорщина) підписали в угорському місті Вишеград спільну декларацію, у якій викладено цілі та умови для взаємного співробітництва. Із 2004 р. всі країни V4 стали членами Європейського Союзу, однак Вишеградська група є форумом для обміну досвідом та вироблення спільних позицій з питань, що мають важливе значення для майбутнього регіону та ЄС [37].

Система освіти Чеської Республіки на сучасному етапі розвитку ґрунтується на принципах інноваційності та людиноцентризму. Педагогічна освіта спрямована на підготовку висококваліфікованого вчителя, який має відповідати широкому спектру вимог, що володіє знаннями, уміннями і компетенціями, професійними цінностями та практичним досвідом [1, с. 91].

Соціально-політичні та економічні зміни, які відбулися в Чеській Республіці внаслідок «Оксамитової революції», цілком логічно мали вплив і на галузь освіти та підготовки вчителів. Значних змін зазнав зміст освіти, оскільки вже в 1990 р. було опубліковано поправку до Закону 1984 р. «Про освіту» №. 171/1990, де, по-перше, декларувалися зміни в системі управління освітою, джерелах фінансування навчальних закладів, навчальних програмах та ін. [204].

Із 1990-х рр. підтримується автономія державних шкіл, які стали юридичними особами, що забезпечує їм більшу незалежність у сфері організаційних, фінансових, кадрових рішень та ін. Також було надано можливості для створення приватних шкіл. Величезна увага приділялася спеціальній освіті та проводилася низка заходів щодо інтеграції навчально-виховного процесу. Строк здобуття обов'язкової освіти вкотре було скорочено до дев'яти років [204].

Із 1989 р. у Чехії розпочалась нова віха розвитку держави, яка викликала зміни у всіх соціальних і політичних галузях, звичайно, реформи відбулись у системі освіти. До 1989 р. всі школи були державними із централізованим загальним навчальним

планом, зміст і цілі освіти були під впливом ідеології і частково відповідали на потреби суспільства та тенденції розвитку освіти майбутнього XXI ст. Навчальні програми загалом були занадто теоретичними, абстрактними, часто наповненими дисфункційними маргінальними знаннями. Наслідки такого підходу можна прослідкувати в таких напрямках: перевантаження школярів, практична непридатність, непривабливість навчального плану для учнів [197, с. 246]. Зазначимо, що подібні проблеми є й у вітчизняній системі освіти.

Вищезгадана ситуація передбачала потребу реформування чеської освіти і у законодавчому, і в змістовому плані. Перші законодавчі зміни відбулись на початку 90-х рр. XX ст. шляхом внесення змін до законів про освіту і наступних нормативних актів Міністерства освіти і науки, молоді та спорту, щоб виправити недоліки законодавства попереднього режиму. Деякі законодавчі дії в результаті розширення реформаторських зусиль, спрямованих на лібералізацію і гуманізацію навчального плану, були розпочаті в перші роки і спрямовувались переважно «знизу-вгору» в інноваційно налаштованих школах за участі незалежних експертних груп. Серед найбільш значущих досягнень цього періоду варто відзначити проект Nemes «Свобода в освіті і чеська школа 1991 р.» (*NEMES Svoboda ve vzdělání a česká škola z roku 1991*), розроблений із урахуванням тенденцій в освітній політиці та розвитку освітніх систем розвинених демократичних країн. Він визначив потребу змін стосовно доступу до освіти, її гуманізації, демократизації та лібералізації чеської системи освіти. Однак пропозиції групи Nemes та інших груп експертів залишалися без відповіді на державному рівні [197].

До змісту освіти вносились переважно незначні зміни, наприклад, у навчальному плані скоротили певну термінологію або усунули ідеологічні цілі. Однак це викликало негативні наслідки, оскільки відбулось зростання кількості різноманітних навчальних програм, що призвело до несподіваних наслідків, зокрема: «сумніви щодо схвалення альтернативних та експериментальних навчальних програм; складність переходу учнів

до іншої школи; вчителі не підготовлені створювати і реалізовувати свої програми відповідно до власного навчального плану» [197, с. 249].

Цілком очевидно, що така трансформація системи освіти в Чехії була неприйнятною. Суспільство вимагало чіткого визначення державою напряму реформування системи освіти та впровадження обов'язкової навчальної програми. Тому впродовж 1995–1997 рр. відбулись процеси децентралізації і диверсифікації в освіті та запроваджено офіційні навчальні програми на національному рівні *Standard základního vzdělávání* [173, с. 18]. Отже, фундаментальні зміни в системі освіти Чеської Республіки відбувались протягом десяти років, починаючи з 1989 р. Стратегічним документом для системи освіти є прийнята урядом Національна програма розвитку системи освіти в Чеській Республіці «Біла книга» (2001р.). Документ був заснований на Концепції освіти та розвитку системи освіти в Чехії і опублікований Міністерством освіти, молоді та спорту 13 травня 1999 р. [199, с. 7].

Сучасна шкільна система освіти в Чеській Республіці часто в наукових джерелах називається як революційна. Реформи в системі освіти відбулись під впливом «Оксамитової революції» 1989 р., зміни стосувались управління та фінансування системи освіти, а також реформувався зміст освіти (змінити навчальні програми). У Чехії найбільший акцент робиться на надання високоякісної освіти, її організації та адміністрування. До прикладу, протягом 1989–2004 рр. відбулось реформування системи освіти за такими напрямками:

- було скорочено строк обов'язкової шкільної освіти з 10 до 9 років;
- подовжено до восьми років навчання в початковій школі (*základní škola*), яка поділяється на п'ятирічний перший ступінь і другий чотирирічний ступінь;
- було скасовано обов'язкову уніфіковану ідеологічну орієнтацію системи освіти; школи набули статусу юридичної особи і, таким чином, отримали значну автономію;
- з'явилися нові типи шкіл (багаторічна гімназія, церковні та приватні школи);

– створено нові освітні програми для початкової освіти та альтернативні програми для шкіл (наприклад, школи Монтесорі, Дальтон-школа та ін.) [93, с. 17].

Зазначимо, що з 1989 р. у чеській системі освіти особливе місце займає питання забезпечення освіти дітей з обмеженими можливостями та фізичними вадами на всіх рівнях від дошкільної до вищої освіти. Метою є забезпечення загальної освіти для цих людей нарівні із іншими особами та досягнення інтеграції освіти [59, с. 28].

Сучасна шкільна система освіти в Чеській Республіці базується на Законі «Про освіту» від 01. 01. 2005 р. [207] і складається з «материнської школи» (дошкільні навчальні заклади *mateřské školy*), базової школи (*základní školy*), середньої школи (*střední školy*), консерваторій (*konzervatoře*), вищих професійних училищ (*vyšší odborné školy*), шкіл мистецтв (*základní umělecké školy*), мовних шкіл з державними іспитами (*jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky*), закладів вищої освіти (*vysoké školy*) [59, с. 25].

Розглянемо більш детально роботу базових шкіл, зокрема першого ступеня. Ці школи надають базову освіту та є загальнообов'язковими для відвідування учнями. Шкільний обов'язок в Чехії триває 9 років (від 6 до 15 років). Обов'язкова освіта починається у віці шести років. Базові школи діляться на два ступені: перший – 1–5 класи, другий ступінь – 6–9 класи. Після закінчення 5 класу школи та успішного складання вступних іспитів учні мають можливість навчатися в гімназії чи консерваторії [59, с. 26].

Діти можуть отримати початкову освіту в різних типах шкіл, використовувати різні типи навчальних програм, які дозволяють їм продовжувати навчання на вищих рівнях.

Зазначимо, що відвідування школи в Чехії стало обов'язковим із 1774 р. Починається шкільний рік 1 вересня і закінчується 31 серпня наступного року. Уроки тривають 45 хвилин 5 днів на тиждень. На першому етапі (1–5 класи) 22–25 уроків на тиждень, де діти вивчають такі предмети: читання, письмо, арифметику [65].

У 2001–2002 рр. співвідношення вчитель–учень у 1–5 класах склало 1:15,2. На першому етапі шкільної освіти всі предмети викладаються одним учителем. Робота учнів оцінюється вчителями на підставі письмової та усної роботи (домашньої роботи) і класифікується за шкалою від 1 до 5. Загальна оцінка підсумовується у звіті наприкінці кожного семестру. Словесна оцінка дозволена на першому етапі базової школи. Учні, які демонструють труднощі у навчанні, повинні вдруге пройти навчальний матеріал цього навчального року [50].

Зазначимо, що відповідно до Хартії основних прав і свобод, яка входить до складу Конституції Чеської Республіки, у країні на державному рівні підтримується загальне право на освіту, право на безкоштовну освіту на першому чи другому рівні вищої освіти (залежно від здібностей та можливостей громадян). Основна адміністративна відповідальність за керівництво сферою освіти залишається за Міністерством освіти, молоді та спорту, хоча деякі функції нещодавно делеговані місцевим органам самоврядування [50].

У Чеській Республіці початкова освіта (рівень МСКО) реалізовується впродовж 5 років, тобто це 1–5 класи загальноосвітньої школи. Початкова ланка освіти в Чехії – так звана первинна освіта (*primární vzdělávání*), що в національних кваліфікаційних рамках зазначається як МСКО 1. До основних завдань початкової освіти в Чехії належать:

- формування стратегії навчання, спрямованої на творче мислення, ефективне спілкування, збереження фізичного та психічного здоров'я молодого покоління;
- формування культури взаємодії, толерантності, вміння бути уважним і терпимим до інших людей, різних культур і духовних цінностей, реально оцінювати здібності й можливості та застосовувати їх разом зі знаннями і навичками у вирішенні життєвих ситуацій та майбутньому професійно-практичному застосуванні [207].

Законодавчі зміни у сфері освіти відбулися у 2004 р., що дало можливість прийняти новий Закон «Про освіту» № 561/2004, який урегулював дошкільну, початкову, середню, вищу професійну й інші види освіти та розробив вимоги щодо

надання вищої освіти і професійної підготовки майбутніх учителів. Прийняття закону викликало низку істотних змін у навчальних планах освітніх закладів. Школи отримали можливість власного профілювання навчання учнів за допомогою шкільних освітніх програм [207].

У 1990 р. вищим навчальним закладам відповідно до Закону «Про вищу освіту» [195] було надано автономію, що дало можливість для створення нових університетів, реорганізованих із окремих факультетів. Наприклад, із педагогічного факультету м. Острава (заснованого в 1953 р.) у 1991 р. був створений Остравський університет [139].

Соціальні зміни та реформи в системі вищої освіти вплинули й на підготовку вчителів початкових шкіл. Було скасовано підготовку вчителів II рівня за навчальною спеціальністю «Учитель загальноосвітніх навчальних предметів у початкових і середніх школах». Це стало причиною появи нових окремих паралельних навчальних програм із підготовки вчителів початкової школи та вчителів для середніх шкіл. У підготовці вчителів початкової школи почали брати участь вже не лише педагогічні факультети, але й інші факультети університетів [161].

Наприкінці 90-х рр. XX та на початку XXI ст. відбувається запровадження підготовки майбутніх учителів за магістерськими програмами, які для вчителів початкової школи найчастіше тривають чотири роки. Починаючи з 2004 р., під впливом Болонської декларації чеські університети внесли зміни в навчальні програми з підготовки майбутніх учителів. Тому виникають різні варіанти навчальних програм, зокрема інтеграційні або послідовні моделі [161].

Навесні 2004 р. заступник Міністра освіти в справах вищої освіти П. Коларж запропонував концептуальний документ, розроблений та підтриманий Міністерством освіти, Комісією з питань акредитації, а також представниками Ради університетів. Цей документ запропонував чотири можливі варіанти педагогічної підготовки майбутніх учителів [58, с. 9].

Перший із них упроваджував інтеграційну модель, за якою психолого-педагогічна та фахова підготовка майбутнього педагога проходила в рамках здобуття ступеня бакалавра й продовжувалася на магістерському рівні. На рівні «бакалавр» студенти проходять курс навчання із загальних психолого-педагогічних предметів, а також педагогічну практику у формі спостереження, щоб розвинути та сформуванувати уявлення про педагогічну діяльність. Однак вони не отримують педагогічних (учительських) кваліфікацій. На рівні «бакалавр» студенти отримують ґрунтовні педагогічні знання з одного або двох навчальних предметів [69, с. 28–30].

Другий варіант підготовки вчителів побудований із урахуванням можливості послідовної інтегративної моделі: професійна педагогічна частина підготовки вчителя (без галузевих дидактик) відбувається лише на теоретичному рівні. Підготовка на рівні бакалаврату дає майбутнім педагогам міцну наукову професійну основу з одного або двох предметів, які вони будуть викладати. Але для студентів, зацікавлених у додатковій підготовці до викладання обов'язкового циклу навчальних предметів, існує можливість додатково засвоїти психолого-педагогічний модуль, аналогічний із першим варіантом підготовки педагогів.

Третій варіант підтримує послідовну модель підготовки майбутніх учителів. Теоретична частина підготовки (без галузевих дидактик) має педагогічне спрямування. Ступінь бакалавра дає можливість майбутньому вчителю викладати не лише дві навчальні дисципліни, але й дисципліни природничого, соціального чи лінгвістичного спрямування та ін. При навчанні за цією моделлю студенти зосереджені на отриманні педагогічних компетентностей, тобто займаються науковими психолого-педагогічними дослідженнями, проходять педагогічну практику та вивчають галузеві дидактики, крім того, відбувається профільне навчання з двох предметів, які вони в майбутньому будуть викладати.

Четвертий варіант є моделлю тривалої підготовки «бакалавр+магістр». Підготовка за ступенем бакалавра дає можливість майбутньому вчителю отримати



грунтовні наукові знання з майбутньої професії та кваліфікації, бути готовим до викладання одного або двох навчальних предметів [161].

Вибір конкретної форми (моделі) навчальних програм підготовки майбутніх учителів залежить від самостійності окремих університетів, отже, кожний університет отримав можливість створити навчальні програми підготовки вчителів. Єдність у навчально-виховних процесах, на жаль, не завжди можна зустріти навіть серед факультетів одного університету, і тому зустрічаються різні моделі педагогічної підготовки навіть у межах одного університету. Це призводить до абсурдних ситуацій, коли студенти навчаються одночасно за двома моделями, що впливає на якість їхньої підготовки [130].

На наш погляд, приклад послідовного і зрозумілого плану реформи педагогічної освіти сьогодні – це проект, що реалізовується в Чехії. У національній програмі розвитку системи освіти цієї країни (2001 р.) висококваліфікованих учителів розглядають як ключовий фактор у розвитку школи, що передбачає належні зміни в самій концепції професії вчителя, його професійній ролі та низці компетенцій. Ухвалення цього документа стало початковою точкою реформи педагогічної освіти в Чехії. Основним його положенням стали розробка та затвердження професійних стандартів для всіх категорій вчителів як підстави для програм із їхньої професійної підготовки. Таким чином, професійний стандарт діяльності вчителя став, з одного боку, уніфікованою основою для побудови освітніх програм підготовки вчителів у Чеській Республіці, а з іншого боку – системою національних критеріїв акредитації освітніх програм підготовки вчителя та присвоєння кваліфікації випускникові після проходження такої програми.

У 2004 р. був виданий Акт «Про педагогічних працівників», який закріпив нові вимоги до кваліфікації вчителів. У ньому, зокрема, визначено, що ступінь магістра – необхідна умова для присвоєння кваліфікації вчителів початкової та середньої школи. У 2004 р. були на національному рівні закріплені державні вимоги до змісту всіх освітніх рівнів дошкільної та загальної середньої освіти [103].

Розробка нових компетенцій вчителя була здійснена на основі визначення ключових функцій школи, цілей навчання учнів і, як наслідок, потрібних компетенцій вчителя. Зокрема, були виділені 4 основні цілі навчання учнів: отримання знань, навчання мирного співіснування з іншими, навчання дії, навчання життєдіяльності. Відповідно до кожної з цих цілей були розроблені компетенції вчителя, необхідні для досягнення учнями зазначених вище освітніх цілей [103].

До основних компетенцій вчителя, закріплених у професійному стандарті, належать такі: компетенція в шкільному предметі, компетенція в дидактиці і психодидактиці, компетенція в педагогіці, компетенція в діагностиці та дії, побудованій на її основі; соціальні, психосоціальні та комунікативні компетенції, управлінські компетенції, професійні та особистісні компетенції. Кожна із цих груп компетенцій детально описана для різних категорій учителів. Наприклад, учитель початкової школи, володіючи сформованою компетентністю в дидактиці і психодидактиці, повинен знати стратегії в навчанні і в ставленні до знання психологічних і соціальних аспектів цих процесів; уміти використовувати базовий набір методів навчання і вміти адаптувати його до особливостей конкретного учня чи конкретних умов школи; уміти створювати ефективне освітнє середовище; знати основні освітні програми і підходи до навчання шкільних предметів; уміти вибудувати на їхній основі програму власної методики; знати основні підходи до оцінки учнів, включаючи психологічні аспекти оцінки; вміти використовувати важелі оцінки розвитку та індивідуальних досягнень учнів [103].

Важливою є та обставина, що на державному рівні поняття якості підготовки вчителя і професійний стандарт визначені в загальному вигляді. На інституціональному рівні, тобто в конкретному університеті, професійний стандарт зазнав конкретизації на більш детальному рівні для окремих категорій учителів у формі списку компетенцій і знань, а також усіх складників програми навчання. Така деталізована форма стандарту отримала назву «Профіль випускника». Розроблена на цій основі загальна схема організації підготовки вчителя (фактично аналог освітнього

стандарту) визначає основні складники педагогічної освіти та їхню вагу в загальній програмі підготовки. Так, на вивчення дидактики шкільного предмета відводиться в середньому до 55% всієї програми, на психолого-педагогічний блок – 35%, на загальноуніверситетські дисципліни – 10%, на практику викладання з психолого-педагогічним складником – 10–15% [30].

На жаль, на відміну від багатьох європейських країн, які завдяки Болонській системі навчання перейшли в підготовці вчителів на більш високий освітній ступінь, у Чеській Республіці ці реформи не були повністю реалізованими. В університетах іноді спостерігається за рішенням адміністрації закладу розділення магістерських програм із підготовки вчителів на освітню (педагогічну) та психологічну підготовку майбутніх учителів.

## **2.6. Система освіти та освітньо-кваліфікаційні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Словацькій Республіці**

Розвиток суспільства та добробут кожного його члена безпосередньо залежать від якості освіти. У сучасних умовах глобальної наукомісткої економіки галузь вищої освіти і науки є стратегічними для нашої держави. Для проведення реформ у системі вищої освіти важливо, на нашу думку, вивчити досвід країн Східної Європи, де відбулись процеси переходу до ринкової економіки та одночасне реформування системи освіти. Серед цих країн особливий інтерес становить досвід колишніх соціалістичних держав Східної Європи, які пройшли шлях демократичного розвитку, ставши країнами з ринковою економікою та членами Європейського Союзу. Дослідження системи освіти в країнах Східної Європи, на нашу думку, має велике значення для результативності проведення реформ і в нашій країні, оскільки Україна і Східноєвропейські країни мають близьке геополітичне положення.

У процесі входження України до єдиного європейського простору вищої освіти досвід реформ Словацької Республіки заслуговує на вивчення вітчизняною

педагогічною наукою. Це зумовлено тим, що в цій країні вже впроваджено європейський вектор розвитку в педагогічній освіті [7, с. 54].

Для нашого дослідження актуальними є праці українських учених-компаративістів, які висвітлюють ті чи інші аспекти розвитку професійної підготовки вчителя та аналізують діяльність педагогічних університетів (О. Галус, О. Локшина, А. Сбруєва, М. Чепіль, О. Янкович та ін.). Проблемами розвитку та реформування педагогічної освіти в Словацькій Республіці займаються вітчизняні та зарубіжні вчені, зокрема П. Гансьорек, О. Запоточна, О. Кашьяк, Т. Ключкович, Т. Кристопчук, В. Лехотська, М. Мажінська-Шиманська, І. Павлов, Б. Пупала, В. Староста, (I. Pavlov, M. Mazińska-Szumaska, P. Gąsiorek O. Kaščák, B. Pupala, V. Lehotská, O. Zápotočná) та ін.). Однак зазначимо, що професійна підготовка майбутнього вчителя початкової освіти в Словаччині ще не стала предметом окремого наукового дослідження у вітчизняній науці [10, с. 125].

Нормативно-правовим актом, що регулює структуру системи освіти в Словацькій Республіці, є Закон «Про систему початкових і середніх шкіл» 1984 р., зміни та доповнення до якого вносились упродовж наступних років [78, с. 788].

Зазначимо, що реформи в системі освіти, зокрема на рівні початкової шкільної освіти Словацької Республіки, регламентували нормативно-правові документи, зокрема Закон «Про виховання і освіту» (2008 р.) [205], Закон «Про педагогічних працівників» (2009 р.) [206] та Державна освітня програма (2008 р.) [174]. Реформування системи освіти привело до змін у системі професійної підготовки вчителів в університетах.

Крім того, у Словаччині, як і в інших країнах Європейського Союзу, для кодифікації і систематизації найменувань освітніх структур ЮНЕСКО розроблені Міжнародні стандарти класифікації системи освіти (далі МСКО). Елементарною одиницею класифікації МСКО є освітня програма, що становить сукупність або послідовність навчальних заходів, організованих із метою досягнення освітньої мети. Зміст освіти є основою для конкретної програми навчання, щоб претендувати на один з

рівнів освіти в МСКО. Освіта дітей у Словаччині починається у віці 3 років та здійснюється в дитячому садку (Материнська школа), триває до 6 років і є не обов'язковою. У перші роки навчання діти вчать малювати, читати, співати, розрізняти кольори та ін. У віці 5 років вони дізнаються про геометричні форми, дні тижня, місяці [120, с. 67–77; 121]. У змісті національної освітньої програми для дитячих садків (відповідно рівень МСКО-0) наведені такі наукові напрямки навчальної діяльності: мова і спілкування, математика, вміння працювати з інформацією, людина і природа, людина і суспільство, людина і праця, мистецтво і культура, охорона здоров'я та рух [122].

Словацький науковець М. Мінова серед конкретних завдань дошкільної освіти в Словацькій Республіці виділяє такі: підвищення соціальної активності і соціальної участі дитини, підготовка дитини до правильного ставлення до знань і науки, підтримка розвитку індивідуальності дитини, щоб забезпечити позитивну основу для розвитку громадської культури, підготовки до школи [120, с. 68–70]. Що стосується індивідуальної та соціальної значущості освіти, то тут ключова роль відводиться вихователю дитячого садка, оскільки він готує дитину до навчання на наступному рівні освіти.

Словацькі діти починають навчання в початковій школі у віці 6 років, триває навчання 9 років – до 15-річчя учня. У Словацькій Республіці початкова шкільна освіта здійснюється на двох ступенях (поділ 4 + 5), перший етап триває чотири роки (*základná škola*), другий – п'ять років) [117].

На першому етапі вивчають такі предмети: математика, словацька мова, вивчення навколишнього середовища і суспільства, біологія, хімія, наука про Вітчизну, музика, релігія або етика, мистецтво, фізичне виховання. У кінці навчального року вчитель заповнює свідоцтво, у якому міститься характеристика кожного учня, що є узагальненням навчальної роботи під час занять упродовж усього навчального року. Оцінка може бути відображена таким чином: дуже добра академічна успішність, добра академічна успішність, погана академічна успішність. У ситуації, коли учень отримує

негативну оцінку за навчальну роботу, це еквівалентно повторному навчанню в попередньому класі. У II–IV класах існує два варіанти оцінки: учителі оцінюють учнів відповідно до формальної оцінки, яка стосується виховної діяльності та необов'язкових предметів. Однак для основних навчальних предметів застосовуються диференційовані бали за шкалою від 1 до 5, де 1 – найвища оцінка і 5 – найнижча. Наприкінці кожного семестру (у навчальному році є два семестри) учні отримують свідоцтво про свою академічну успішність [78, с. 792].

У словацькій шкільній освіті учні після закінчення IV, VI або VIII класів можуть, за умови отримання найвищих оцінок, продовжити навчання в 4-річних гімназіях (вид загальноосвітньої школи, яка готує учнів до вступу на навчання в університетах або вищих професійних школах) [78, с. 792–793].

Неодноразово підкреслювалося, що проблема відповідної педагогічної освіти стає дедалі важливішою в об'єднаній Європі. Усі країни ЄС зазначають, що освіта вчителя повинна досягти академічного рівня. Саме тому в багатьох країнах продовжують доопрацьовувати педагогічні та методологічні проблеми освіти. Усе це робиться, щоб краще підготувати майбутнього вчителя до подальшої педагогічної діяльності [115, с. 44].

У Словацькій Республіці система педагогічної освіти складається з двох компонентів: загального, який стосується предметів, які вчитель має викладати після здобуття диплома та професійної кваліфікації; і педагогічна підготовка, яка забезпечує майбутніх учителів теоретичними та практичними навичками, потрібних для подальшої педагогічної праці. Більше того, педагогічний складник містить проходження педагогічної практики в школі [101, с. 30–35].

Зазначимо, що до 1989 р. професійна підготовка вчителя початкової освіти проводилась на педагогічних факультетах університетів, однак навчальні програми педагогічних спеціальностей не були ідентичними за змістом і складниками в кожному навчальному закладі [18, с. 79–80].

Залежно від поєднання вищезгаданих компонентів можна виділити дві моделі педагогічної освіти. Перша з них – це так звана паралельна модель, яка передбачає, що загальний компонент здійснюється одночасно з педагогічним складником. Іншими словами, з початку здобуття вищої освіти студенти педагогічних спеціальностей отримують педагогічну підготовку. Для того, щоб здобути вищу педагогічну освіту за паралельною моделлю, майбутній студент повинен мати свідоцтво про закінчення середньої школи II ступеня, а іноді і свідоцтво про схильність до здобуття вищої освіти за педагогічною спеціальністю. Відповідно друга модель, поетапна, передбачає, що педагогічний складник буде реалізована лише після завершення загального компонента. На практиці це означає, що майбутній учитель повинен спочатку отримати професійний ступінь або науковий ступінь з метою отримання можливості подальшої підготовки до педагогічної професії. У цьому випадку педагогічна підготовка є окремим етапом. У Словацькій Республіці використовують паралельну модель для навчання на всіх рівнях вищої освіти як єдину форму здобуття кваліфікації [100, с. 23–25].

Зазначимо, що в більшості країн Європейського Союзу законодавчо закріплена вимога до посади вчителя початкової освіти, про необхідність диплома із ступенем бакалавра, який здобувається в закладах вищої освіти впродовж 3–4 років. У Словацькій Республіці, щоб працювати в початковій школі, вчитель повинен мати вищу освіту (за ступенем магістра). Окрім курсів із психології, дидактики та методів навчання, професійна підготовка охоплює шкільну педагогічну практику. Обсяг педагогічної підготовки може визначатися індивідуальними навчальними планами закладів вищої освіти, якщо вони мають повну автономію [100, с. 26].

У Словацькій Республіці під час професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти особливий акцент робиться на загальну та психолого-педагогічну освіту, наприклад:

– поєднання теоретичних і методологічних знань (навчального плану, стандартів освіти) та проходження практики;

- навчання за двома або більше суміжними дисциплінами (предметна інтеграція);
- упровадження активних методів навчання, мотивація учнів, предметні інновації;
- вибір відповідних шкіл та вчителів-наставників для проходження практики і часу практики, оплата вчителям-наставникам;
- реальний аналіз проходження практики в університеті та в школі;
- відповідна організація навчально-практичної майстерні, дидактичний план, самовдосконалення [137, с. 74–75].

Додатковою обов'язковою частиною професійної підготовки словацького вчителя є практична підготовка, яка відбувається на подальшому місці роботи (так звана шкільна практика). Вона є безкоштовною і, як правило, триває кілька тижнів. Крім того, вона контролюється наставником (зазвичай учителем зі школи, у якій вона проводиться) та підлягає періодичній оцінці іншими викладачами. Професійну підготовку вчителя початкової освіти в Словацькій Республіці здійснюють за спеціальністю дошкільної та початкової освіти, а її обсяг складає 200 навчальних годин і триває, як правило, 2 роки [101, с. 33-35]. Наприклад, на педагогічному факультеті (*Pedagogicka fakulta*), Університету Матея Бела в м. Банська Бистриця (*Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici*) проведення педагогічної практики відбувається з другого семестру впродовж однієї навчальної години один раз на тиждень. Студент учиться шляхом прямого спостереження за реальним освітнім середовищем у дитячому садку або початковій школі, має можливість порівнювати і аналізувати конкретні явища навчальної діяльності в різних педагогічних ситуаціях. З четвертого семестру студенти починають тимчасову педагогічну практику в початковій школі з трьох годин на тиждень. Метою педагогічної практики є об'єднання теоретичних знань із педагогічною практикою в початковій школі. Студенти отримують досвід проведення освітніх заходів як помічники вчителя школи. Наступним видом є безперервна педагогічна практика [143].



На педагогічному факультеті Університету Матея Бела у м. Банська Бистриця студенти вибирають школу і викладають там п'ять тижнів упродовж сьомого семестру. Практиканти навчаються застосовувати знання дидактики в конкретних шкільних умовах, вивчають умови та способи планування, реалізації та оцінювання навчального процесу. Педагогічна практика вимагає щоденного співробітництва між університетом, студентом, учителем та учнем. Практика розпочинається з першого знайомства, під час якого студенти ознайомлюються з особливостями класу, освітньою програмою школи і її навчально-виховною специфікою. Студенти співпрацюють з дітьми, дізнаються про клас, вивчають шкільну документацію (освітню програму, річний навчальний план, тематичні плани, внутрішні правила школи, оціночні листи). Під час реалізації цього виду педагогічної практики обов'язком студента є спостереження за роботою вчителя та учнів для подальшого ретельного педагогічного аналізу. Вони записують враження в конспектах, які потім обговорюють під час навчання в університеті [143].

Майбутні вчителі початкової школи повинні отримати практичний досвід, а потім успішно захистити магістерську дипломну роботу і скласти підсумковий державний екзамен [123, с. 70].

У дисертаційному дослідженні Т. Клюкович зазначено, що сьогодні за спеціальністю «Дошкільна та початкова педагогіка» провадять підготовку фахівців на всіх педагогічних факультетах університетів Словаччини [18, с. 141].

До прикладу, в Університеті Матея Бела на кафедрі дошкільної та початкової освіти (*predškolskej pedagogiky*) пропонують програми з професійної підготовки на двох рівнях: 1 рівень – дошкільна та початкова освіта, рівень бакалавра (*Predškolska a elementarna pedagogika Bc.*); 2-й рівень: освіта вчителів початкових класів, рівень магістра (*Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie Mgr.*) [143].

Випускники I ступеня спеціальності «Дошкільна та початкова педагогіка» мають право працювати з дітьми дошкільного віку і реалізовувати освітні програми з окремими групами дітей (з дітьми з особливими освітніми потребами) [6, с. 129].

Випускники II ступеня спеціальності «Вчитель початкової школи» мають право займати посаду вчителя початкової школи [6, с. 129].

Позитивним досвідом вважаємо те, що в сучасній Словацькій Республіці існує освітньо-кваліфікаційна вимога, відповідно до якої для того, щоб працювати на посаді вчителя в початковій школі, потрібно мати диплом магістра. Цим підкреслюється суспільно важлива роль вчителя в країні. Ця вимога є прийнятною в європейському порівняльному контексті для закладів освіти на рівні ISCED-2, однак, на жаль, у багатьох країнах ЄС для роботи на посаді вчителя цілком достатньо здобути бакалаврський рівень вищої освіти [158, с. 33].

Наприклад, у Словацькій Республіці за спеціальністю 1.1.5 «Дошкільна та початкова педагогіка» на педагогічних факультетах університетів проводять професійну педагогічну підготовку за освітнім рівнем «бакалавр», а для магістерського рівня запроваджені розрізнені навчальні програми: «Учитель початкової школи», «Дошкільна педагогіка» [97, с. 126]. Спеціальність «Дошкільна та початкова педагогіка» відповідає актуальній тенденції в системі педагогічної освіти Європейського Союзу, як-от: з метою інтегрованої підготовки вчителів для різних шкіл, завданням якої є наближення педагогічних «субпрофесій» [142, с. 97].

Аналіз системи освіти та освітньо-кваліфікаційних вимог до професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Словацькій Республіці свідчить про те, що: країна інтегрує національну освітню систему в єдиний європейський освітній простір; у державі використовують загальноєвропейські стандарти професійної підготовки педагогів; сучасний стан розвитку освіти та національні освітні традиції сприяли законодавчо закріплення вимоги, що вчитель початкової освіти повинен здобути ступінь вищої освіти «магістр»; сьогодні за спеціальністю «Дошкільна та початкова педагогіка» проводять підготовку на всіх педагогічних факультетах словацьких університетів.

## **2.7. Освітньо-кваліфікаційні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти країн Східної Європи:**

### **спільне та відмінне**

Протягом ХХ ст. більшість країн Європи здійснили реформи в системі освіти, спрямовані на подовження терміну обов'язкового навчання та вдосконалення заходів для забезпечення того, щоб усі учні отримали знання і свідоцтво про базову освіту [42, с. 3–4]. У деяких країнах ці зусилля привели до інституціоналізації обов'язкової освіти учнів (наприклад, в Угорщині). Національні структури початкової освіти та зміст програм початкової освіти (МСКО 1) безпосередньо пов'язані з розвитком обов'язкової освіти. Сьогодні здобуття освіти за рівнем МСКО 1 починається від 5 до 7 років, є обов'язковим у всіх країнах і, як правило, триває від 4 до 6 років [131].

Окрім кількісного поліпшення рівня освіти, досягнутого завдяки впровадженню обов'язкової базової освіти, у ХХ ст. виникли тенденції до якісного поліпшення системи освіти, особливо з другої половини століття. Якість початкової освіти стала важливою передумовою для розвитку суспільства знань. Цей якісний вимір реалізувався шляхом прийняття нової освітньої політики, набору висококваліфікованого педагогічного персоналу, що передбачає впровадження нових організаційних структур у професійній підготовці вчителів та нових методів мотивації діяльності вчителів (наприклад, підвищення зарплати). Для учнів підвищення стандартів якості освіти відбувалося через розширення методик вивчення мов та інтеграції навчальних програм відповідно до навчальних потреб [42, с. 13–14].

У додатку В представлено перелік років, у які було прийнято реформи, які впливали на тривалість обов'язкової освіти та навчальні програми початкової освіти.

До 1989 року в Угорщині, Республіці Польща, Чехії, Словаччині, Румунії освітній процес був організований відповідно до потреб адміністративно-командної, соціалістичної економіки [14].

Кінець ХХ ст. для країн Східної Європи став «вибухом нових демократій». Розвиток держав Східної Європи наприкінці ХХ ст. відбувався одночасно з побудовою

громадянського суспільства та з реформуванням систем освіти. Будь-який аналіз тенденцій розвитку освіти в цей період має бути проведений із урахуванням культурної, соціальної, економічної і політичної ситуації в конкретній країні. Більше того, хоча країни Східноєвропейського регіону і мають подібні риси, однак потрібно враховувати істотні національні відмінності, що визначають особливості розвитку систем освіти [82, с. 29].

Існує достатньо доказів того, що історичні, соціологічні, лінгвістичні, політичні, економічні умови розвитку будь-якого суспільства невіддільні від культурного контексту. Ця реальність є більш очевидною в Східній Європі, де історія, політика, культура та економіка є основою з усіх питань, включаючи систему освіти і освітні дослідження загалом, а також грамотність та навчання населення зокрема [122]. Неможливо зрозуміти сучасні чи майбутні тенденції розвитку системи освіти без вивчення становлення та усвідомлення історично значущих реалій, що впливають на сучасну систему освіти, професійну підготовку педагогів та функціонування закладів освіти [176, с. 7].

У період соціалістичного панування в країнах Східної Європи функціонувала радянська система освіти, ознакою якої було централізоване адміністративно-командне управління [68, с. 3]. Типова система освіти охоплювала дитячі садки (програми дошкільного виховання для дітей віком 2–6 років), восьмирічні основні школи з професійно орієнтованими вторинними програми для потреб внутрішньої зайнятості населення. Після закінчення 8-річної основної школи частина учнів продовжувала навчання в гімназіях із перспективою подальшого вступу на навчання в університети, водночас інші вступали до технікумів для подальшого навчання за робітничими спеціальностями та з можливістю подальшого продовження навчання в технічних університетах. Професійна підготовка вчителів здійснювалась у вищих навчальних закладах або педагогічних училищах, створених відповідно до централізованих освітніх потреб країни. Навчальний план у навчальних закладах був типовим, контрольованим, поєднував загальний зміст та наповнений марксистсько-ленінською

ідеологією. Наукові дослідження були вилучені з університетів і проводились в академіях наук. Університети не мали права на свою автономію та проведення наукових досліджень.

Дискусійним, на нашу думку є результати дослідження С. Карстен і Д. Майор (1994 р.). Учені охарактеризували вплив радянської моделі освіти критично, зазначаючи, що при соціалізмі істотна шкода була завдана освітнім системам у чотирьох основних напрямках: неповні знання через нехтування ними, пригнічення вчителів та учнів, контрольований доступ до інформації та тотальна цензура; затримка розвитку наукових досліджень через обмеження в науковому експериментуванні та впровадженні нових ідей; негативний вплив на професію вчителя через втрату престижності педагогічної праці, відсутність поваги до вчителя та вимога запровадження марксистсько-ленінської ідеології в освітню діяльність навчальних закладів; втрата моральних цінностей шляхом накладання нових псевдовартісних цінностей [176].

Основне завдання для учнів усередині системи освіти полягало в тому, щоб запам'ятати великі обсяги інформації та підготуватися до контрольних робіт. Навчальний план на кожен рік був надзвичайно щільний, а учні були під величезним фізичним та психологічним тиском [11, с. 23].

Тріщини в цьому єдиному освітньому просторі стали з'являтися на початку 80-х рр. ХХ ст., коли Угорщина перейшла до децентралізованої системи управління освітою [83, с. 60]. Освітні реформи в країнах Східної Європи проводились із упевненістю, що навчальні заклади повинні стати більш гуманними.

Однак зазначимо, що навіть при жорсткій централізації та типових навчальних планах, система освіти була приводом для великої гордості в більшості східноєвропейських країн. Так, наприклад, у багатьох країнах регіону шкільне навчання стало загальнодоступним лише після Другої світової війни. Радянська модель освіти була заснована на егалітарній концепції (егалітаризм (фр. *égalité*, від фр. *égalité* – рівність), відповідно до якої суспільство характеризується рівними

можливостями з управління і доступу до матеріальних благ для всіх громадян; протилежність елітаризму) [28, с. 235]. Рівень грамотності у регіоні був одним із найвищих у світі. Незважаючи на ці очевидні успіхи, освіта була орієнтована на реформи, які розпочались із 1989 р. майже в кожній країні цього регіону.

Рух до освітніх реформ зосереджувався на вирішенні шести основних цілей:

1. Зміна змісту навчальних програм, відмова від марксистсько-ленінської ідеології та переписування історії, розширення літературної бази та збільшення кількості різних інформаційних джерел.

2. Реформування навчальних закладів, які першочергово орієнтувались на зміни в навчальній програмі з громадянської освіти.

3. Гуманізація роботи шкіл, спрямована на збільшення можливостей для активного навчання.

4. Підготовка шкіл до введення західного зразка оцінювання навчальних досягнень учнів, приведення шкіл до «західноєвропейських» стандартів систем освіти, що дало можливість у майбутньому бути членом Європейського Союзу.

5. Децентралізація управління школою, надання місцевим органам влади більшої автономії в прийнятті управлінських рішень.

6. Відновлення в університетах програм із наукових досліджень [82, с. 31–32].

Більшість країн Східної Європи прийняли власні програми реформ, підтримані західними організаціями: Світовим банком, Інститутами відкритого суспільства, Європейським Союзом, Об'єднаним агентством США з міжнародного розвитку (USAID) та Інформаційною службою Сполучених Штатів (USIA) [82, с. 32].

Ми проаналізували матеріали конференції «Про шкільну реформу» 1997 р., яка відбулась на озері Балатон в Угорщині [82]. У виступах педагоги з 11 країн Східної Європи та Центральної Азії представили погляди на стан системи освіти у своїх країнах. Аналіз матеріалів конференції дозволив визначити типові тенденції та фактори, які впливали на якість освіти у країнах Східної Європи в 90-их рр. ХХ ст., до яких належали: переповненість класів (до 50 учнів в класі); неякісні підручники (у

змістовому сенсі); домінування вчителів у процесі навчання; акцент на автоматичне запам'ятовування інформації; відсутність практичного застосування знань; відсутність критичного мислення; перевантаження навчального плану; обмеженість навчально-методичних ресурсів; незадовільне забезпечення матеріально-технічної бази школи; неналагоджені відносини з батьками; скорочений шкільний день; низька зарплата вчителів; централізована система управління освітою, яка не відповідає запитам суспільства; недосконалі програми професійної педагогічної підготовки вчителів у закладах вищої освіти.

У Східноєвропейському регіоні вчені визначають різні умови розвитку загальноосвітніх навчальних закладів та університетів. Так, країни Східної Європи постійно проводять заходи щодо покращання умов розвитку систем освіти. Хоча є випадки, коли держави недостатньо фінансують утримання шкіл та університетів, наприклад, у Словаччині, Чехії, Польщі та Угорщині, однак у цих країнах дотримувалися європейських стандартів і впроваджували шкільні реформи [82].

Аналіз педагогічного досвіду показав, що в 90-их рр. ХХ ст. у м. Бухарест (Румунія) елементарні школи (початкові) часто працювали в три зміни на добу, кожна протягом 3 годин. У Румунії в співпраці зі Світовим банком розпочались амбітні перетворення з модернізації системи освіти, зокрема з професійної підготовки вчителів та управління системою освіти. Було розроблено нові навчальні програми, підручники та впроваджено співробітництво між університетами і школами [144].

У Словаччині провели зміни в законодавстві у сфері освіти, де нормативно закріпили підвищення рівня освіти з одночасним підвищенням заробітної плати вчителям. Словацьке Міністерство освіти визнало нетрадиційні, інноваційні навчальні програми з підготовки вчителів як кваліфіковані.

Угорська кінорежисерка І. Фекете у 1997 р. так описала процес реформ освіти: «Ви, східні європейці, втратили все, що ви раніше мали, і тепер вам потрібно знайти нове місце. Це основна боротьба людини» [73, с. 56].

Й. Міклусяк, колишній член парламенту Словаччини, лаконічно висловив цю ідею щодо шкільної реформи в 1993 р.: «Нашим дітям важко знайти свій сенс життя. Потрібна допомога в керуванні нашими школами, щоб діти могли знайти своє місце у житті, в демократії, і побачити своє майбутнє у демократичному суспільстві» [82, с. 33–34].

Реформи системи освіти намагаються вирішувати питання змін за допомогою впровадження нової моделі освіти, заснованої на педагогічній грамотності та принципах системної взаємодії. Так, проект Орава в Республіці Словаччина – це модельна програма, яка досягає найважливішого рівня реструктуризації системи освіти. Проект є комплексним, із систематичними заходами, призначеними для здійснення постійних змін, відображених у взаємодії людей у повсякденному житті.

Інший проект «Читання та письмо для критичного мислення» [представляє комплексну програму підвищення кваліфікації вчителів, яка зосереджує увагу на критичному уявленні про поточний контекст шкільної реформи, розроблений спеціально для країн-учасниць Європейського Союзу.

Запровадження нової структури освіти, введення інтегрованого навчання в систему початкової освіти викликало потребу в розробці нових навчальних планів та навчально-методичного забезпечення. Попередні навчальні програми, які були обов'язковими у всіх школах до 90-их рр. ХХ ст., були замінені так званими типовими навчальними програмами та інноваційними авторськими програмами, які може розробити кожний учитель відповідно до потреб учнів та власних можливостей. Такий підхід використовують в Угорській Республіці, Республіці Польща, Чеській Республіці. Однак, на нашу думку, такий досвід у розробці навчальних програм може мати негативні наслідки та призвести до виникнення багатьох суперечливих програм та навчально-методичного забезпечення, включаючи навчальні посібники (підручники, книги, робочі зошити, роздатковий матеріал тощо). Теоретично кожний учитель має право вибору власної навчальної програми та посібників перед початком навчального



року. Однак на практиці, щоб уникнути надмірної внутрішньої диференціації, рішення приймається методичною радою школи.

Проведення реформ на рівні вищої освіти ускладнюються численними факторами, один із яких вказує на те, наскільки факультети університетів були ознайомлені із науковими дослідженнями вчених Західної Європи. До 1989 р. вплив зовнішніх ідей західних та радянських науковців різко відрізнявся. Учені із таких галузей науки, як математика та природничі науки, які не вважалися політично небезпечними, мали значно більший доступ до західних знань. Багато хто вивчав англійську або німецьку мови й читав наукові праці в оригіналі. До вчених із соціальних і педагогічних наук навпаки ставились із набагато більшою підозрою, і вони були більш обмеженими. Поки інші мали можливість навчатись за кордоном, ці фахівці залишалися за залізною завісою, де їхню роботу можна було легше контролювати. Отже, до 1989 р. багато вчених галузі освіти не знали тенденцій і теорій, які розроблялись на Заході. До 1989 р. університети не мали права проводити незалежні дослідження. Наукові дослідження проводились у створених науково-дослідних інститутах, із дотриманням трьох факторів:

1. Держава, як правило, визначала, з яких питань проводити дослідження.
2. Літературні наукові джерела та матеріали досліджень західних вчених були обмежені або відсутні, що зменшувало кількість наукових пошуків.
3. Дослідницька традиція, заснована на емпіричних дослідницьких моделях, була відсутня [82, с. 35].

Із 1989 р. у країнах Східної Європи відроджується інтерес до академічних досліджень.

Основна тенденція в розвитку системи освіти в Східній Європі полягає в тому, щоб відійти від минулої системи освіти і перейти до нової школи, яка готує молодь до демократичного майбутнього. У шкільній системі освіти та системі вищої освіти займаються процесами трансформації, які розпочалися з відкриття угорського кордону до Австрії та падіння Берлінської стіни. Країни регіону назавжди пов'язані історичним

минулим, однак помилково вважати цей регіон однорідним. Система освіти повинна реагувати на процеси соціальної реструктуризації та соціально-економічні зміни. Сучасні університети перебувають на перехресті, оскільки п'ятдесят років були обмежені в доступі до світової інформації, а також у них активно відбуваються негативні процеси – «відтік мізків»: учені залишають свої країни та їдуть у більш розвинені країни світу.

Аналіз наукових джерел показав, що серед першочергових потреб освітньої спільноти 90-х рр. ХХ ст. був розвиток національних науково-педагогічних досліджень в університетах, удосконалення досліджень із педагогічної теорії та практики. Особливо актуальними є дослідження щодо визначення ефективності змін у сучасних системах освіти, зокрема дослідження впливу шкільних реформ на навчальні досягнення учнів, ефективність професійної підготовки і діяльності вчителя та ін.

Вивчення тенденцій розвитку системи освіти є основним компонентом подальшого прогресу в усіх галузях суспільного життя. Розвиток суспільства та добробут кожного його члена безпосередньо залежить від якості освіти. У сучасних умовах глобальної наукомісткої економіки галузь вищої освіти і науки є стратегічною для кожної держави.

Для проведення реформ у вітчизняній системі вищої освіти важливо, на нашу думку, вивчити досвід країн Східної Європи, де відбулись процеси переходу до ринкової економіки та одночасне реформування системи освіти. Серед цих країн особливий інтерес становить досвід колишніх соціалістичних держав Східної Європи, які пройшли шлях демократичного розвитку, ставши країнами з ринковою економікою та членами Європейського Союзу. Дослідження системи освіти в країнах Східної Європи, на нашу думку, має велике значення для проведення реформ і в нашій країні, оскільки Україна і Східноєвропейські країни мають близьке геополітичне положення. Так, у Розпорядженні Кабінету Міністрів України № 988-р від 14 грудня 2016 р. зазначено, що досвід країн Східної Європи (зокрема Польщі та Чехії) свідчить про

суттєвий вплив освітніх реформ на розвиток економіки цих країн та конкурентоспроможність освіти на міжнародному рівні [20].

Однією з найголовніших тенденцій в розвитку освіти країн Східної Європи (у період 1990-их рр. – початку ХХІ ст.) є зменшення державних витрат на сферу освіти та неможливість у цих країнах продовжувати субсидіювання всіх рівнів освіти на 100 % їхніх реальних потреб. Так, у науковому дослідженні К. Вітольд, аналізуючи дані ОЕСД у період 1990-2003 рр., зазначає, що найбільшу частку державних ресурсів виділяли сектору вищої освіти, який забезпечує низку переваг для суспільства, як, наприклад, непропорційний доступ до сфери вищої освіти [195].

Однак дискусійними, на нашу думку, є погляди автора, що для вирішення цієї ситуації можливо запровадити такі варіанти освітньої політики: скоротити державне фінансування на вищу освіту до 50% (від розрахункової суми витрат на одного студента і перенаправити ці гроші на нижчий рівень освіти); щоб компенсувати скорочення державних витрат, запровадити для всіх студентів у вищих навчальних закладах плату за навчання та схеми кредитування для бідних. За умови правильного запровадження цієї пропозиції можна значно покращити якість та ефективність системи вищої освіти, не погіршуючи справедливості доступу до освіти; підсилити конкуренцію між державними закладами вищої освіти та стимулювати підвищення якості освітніх послуг за допомогою надання державних грантів, які можуть бути виділені закладам вищої освіти на підставі академічних досягнень та без урахування кількості студентів, які в них навчаються. Для підвищення конкуренції дозволити приватним закладам вищої освіти конкурувати щодо використання частини державного гранту; делегувати відповідальність за прийняття рішень та фінансування шкіл із державного рівня до нижчих рівнів влади; збільшити автономію шкіл та запровадити формули фінансування, що виділяється на основі кількості учнів у школі [195].

Зазначимо, що міжнародний досвід показує, що, хоча ці стратегії мають потенціал покращити фінансування та ефективність шкільного забезпечення, у

вітчизняній системі освіти вони, на нашу думку, можуть негативно вплинути на інші, пов'язані з освітою, аспекти (зокрема, рівність доступу до неї).

Для уряду конкретної країни завданням є обрати та реалізовувати ті стратегії, які найбільш підходять для вітчизняної системи освіти (тобто ті, які можуть принести більше переваг, аніж втрат, ураховуючи індивідуальні особливості цих держав) [195, с. 39–40].

Ще у 2001 р. під час Всесвітнього конгресу ради з порівняльної педагогіки «Нові виклики, нові парадигми: освіта на шляху в XXI століття» (The World Council of Comparative Education Societies «New Challenges New Paradigms: Moving Education into the 21st Century») було визначено чотири характеристики глобальних процесів у світовому співтоваристві: сучасний світ – це цілісна соціально-політична система, а тому проблеми, які виникають в одній країні, неминуче призводять до змін в інших країнах; використання сучасних інформаційних технологій і засобів масової інформації дозволить людям різних країн та національностей приєднатись до одних і тих же культурних цінностей. Це викликає зміну культурних стереотипів та зміщення акцентів у культурній ідентифікації особистості: зазнають змін моральні норми і традиції, які склалися в суспільстві, інтенсивно формується світова культура. Це призводить до виникнення конфліктів на міжетнічному і державному рівнях; змінюється уявлення людини про простір: він ніби зменшується. Сучасні засоби комунікації дозволяють спілкуватись і працювати на відстані. Тому в усіх галузях економіки зростає міжнародне співробітництво. Створюються передумови для формування єдиного економічного, інформаційного, освітнього простору для планетарного громадського устрою; зниження ролі держави в житті суспільства. Політична і економічна влада все частіше переходять до транснаціональних корпорацій, які починають впливати на траєкторію і характер соціальних, культурних та освітніх процесів у різних країнах та регіонах. Це приводить до опору за збереження автономії з боку окремих людей, народів, держав [51].

Т. Десятов у монографічному дослідженні визначив такі тенденції розвитку систем освіти східноєвропейських країн, зокрема: зменшення ролі традиційних навчальних закладів в освітньо-професійній підготовці і залучення до цієї діяльності інших суспільних структур та інститутів, зокрема інформаційних; поява нових підходів до навчання впродовж життя та відмова від жорстких нормативно-організаційних рамок організації процесу навчання; адаптивність систем освіти, тобто реформи освіти на випередження суспільних запитів [14, с. 9].

Отже, тенденції розвитку початкової освіти в країнах Східної Європи відповідають запитам суспільства та вимогам часу. Для забезпечення можливостей оновлення системи освіти однією із умов є надання можливості вчителям виконувати нові ролі, відповідно до суспільних запитів. Сьогодні втрачає актуальність традиційний образ учителя, функції якого зводяться до передачі суспільного історичного досвіду та викладання [29]. Сучасні вимоги щодо професійної підготовки майбутнього вчителя в Східній Європі характеризуються надзвичайно високими суспільними запитами та зумовлюють використання сучасних інформаційних технологій [34, с. 21].

Процеси запровадження основного ядра знань – це провідна тенденція, яка враховується в процесі реформування систем освіти та модернізації змісту початкової освіти в східноєвропейських країнах. Крім того, інтеграційні процеси впливають і на запровадження в зміст освіти передового педагогічного досвіду інших європейських держав. Тому, сьогодні в Польщі, Чехії, Словаччині, Угорщині, Румунії особливого значення набуває вивчення модернізації європейських систем освіти [35, с. 3].

Так, демократичні реформи в системі освіти Угорщини та Словаччини вказують на подібність змісту освіти. Перетворення в освітніх сферах східноєвропейських країн визначені глобалізацією суспільного розвитку. Основною тенденцією розвитку освіти є інформатизація та впровадження електронного навчання. В умовах інтеграційних процесів доступ до глобальних інформаційних комп'ютерних мереж відкриває нові шляхи до здобуття освіти і використання сучасного науково-технічного та

педагогічного досвіду, що є передумовою створення єдиного європейського простору вищої освіти [26, с.156].

За останні двадцять років у східноєвропейських країнах відбулися серйозні зміни в усіх сферах життя, які безпосередньо вплинули на систему освіти. Поряд зі змінами загалом в освітній системі, яка намагається відповідати потребам суспільства знань, суттєві зміни відбулися в педагогічній освіті, зокрема у професійній підготовці вчителя початкової освіти [74, с. 64]. Професійна підготовка вчителя змінилася, що можна побачити не тільки з точки зору вдосконалення професійних навичок і педагогічних компетентностей, але й в усій сучасній освітній ситуації щодо професійної підготовки майбутніх учителів, яка регулюється відповідними нормативно-правовими актами [175; 155].

Сьогодні в Європейському Союзі немає єдиної системи освіти, і визначення компетенції в цій галузі переважно належить державам – її членам. Однак завдяки скасуванню міждержавних кордонів, створенню єдиного ринку та вільного руху людей, товарів та капіталу в Європейському Союзі створюється основа для галузі освіти країн, які є її членами [158, с. 145]. Причиною цього було бажання сприяти визнанню шкільних атестатів та дипломів закладів вищої освіти в інших державах-членах; можливість підвищення професійної кваліфікації через стажування та навчання в інших країнах ЄС. Окрім установа єдиної основи для системи освіти в Європейському Союзі, для поліпшення реалізації Лісабонської стратегії визначено деякі ключові компетенції для професії вчителя. Сучасна Європа потребує висококваліфікованих педагогічних кадрів, які мають мотивацію до роботи та здібності до педагогічної професії. Основним завданням європейської освіти XXI ст. є формування особи, яка ототожнюється з місцевим, національним та європейським громадянством. Водночас ця людина повинна бути готова до навчання протягом усього життя, щоб розширювати знання, набувати нових кваліфікацій та вмінь, а також постійно керувати власним розвитком. Ці всі вимоги ставляться перед вчителем, а поряд із завданням із передачі знань, важливо навчити учня формувати питання,

розглядати проблему з різних точок зору, вчити дітей самоконтролю і самостійного планування дій на майбутнє, навчати різних способів подолання стресів і невдач. Сучасний учитель стає партнером, радником і керівником для учня, що вимагає від нього ґрунтовних, постійно відновлюваних знань відповідно до потреб учнів та навчальних предметів. Сучасному вчителю потрібно опанувати актуальний зміст, форми, принципи та методи навчання, а також засоби педагогічної діяльності, творчо та інноваційно їх застосовувати в навчально-виховній роботі.

Освітня трансформація вимагає постійного розвитку професійних компетентностей, які допоможуть учителю досягти високих рівнів кар'єрного зростання, професійного розвитку [63]. Особливе місце в навчальному процесі займає перший етап шкільної освіти. Учитель початкової освіти відіграє унікальну роль у розвитку особистості учня, оскільки від нього залежить успішність у подальшій кар'єрі дітей, а також їхнє ставлення до школи як навчального закладу, до вчителів та шкільних обов'язків [179, с. 94]. Ось чому так важливо, щоб професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти здійснювалась на високому рівні, щоб у процесі фахової підготовки вони здобули педагогічні компетенції, потрібні для роботи в сучасній початковій школі [194].

Для нас актуальним є вивчення результатів програми Eurydice, відповідно до якої проводилось дослідження змін у змісті початкової освіти в 10 країнах Європи та світу. Так, у доповіді за результатами дослідження серед багатьох причин реформ змісту освіти визначено такі: підвищення рівня навчальних досягнень учнів щодо спрямування на підготовку людини до навчання впродовж життя; високий рівень автономності початкових шкіл в Угорщині [149].

Зміст освіти в початкових школах країн Східної Європи має тенденцію до зближення за складом навчальних предметів і знань, тобто інтеграцією. Наприклад, у Словенії стандарт початкової школи базується на 15 предметах, зміст кожного із них оновлюється з метою включення до курсу навчання міжпредметних тем та

інтегрованих складників. Також визначається тенденція до введення програм громадянського виховання і вивчення іноземних мов [81].

Отже, серед загальних тенденцій розвитку початкової освіти в країнах Східної Європи ми виділяємо: інтеграцію та забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти; законодавчо закріплену обов'язковість здобуття початкової освіти; поєднання початкової школи з першим ступенем середньої школи (базова або основна школа); збільшення кількості початкових шкіл.

Я. Кодлюк у дослідженнях виділяє такі якісні характеристики сучасної початкової освіти: особистісна орієнтованість (дитиноцентризм), варіативність, компетентісна спрямованість, розвивальність, ціннісна орієнтованість [19, с. 337].

Освітні системи в різних країнах Європейського Союзу в багатьох відношеннях відрізняються, оскільки на це впливають навчальні національні традиції та моделі педагогічної освіти. У різних країнах визначені свої професійні права та обов'язки для вчителів, належні педагогічні вимоги до кваліфікації, тривалості робочого часу, системи оплати праці, а також нормативно-правові документи щодо професії вчителя. Зважаючи на зміни, які відбулися останніми роками в європейській системі вищої освіти, особливу увагу слід приділити впливу Болонської декларації на процес підготовки майбутніх учителів в університетах. Положення Болонської декларації лягли в основу розвитку спільної європейської позиції для вирішення освітніх проблем у більшості країн. Намір країн, які приєдналися до Болонської угоди, полягав у тому, щоб створити умови для мобільності громадян, адаптації системи освіти до потреб ринку праці, що приводить до підвищення рівня зайнятості населення цих країн, більш привабливою та конкурентоспроможною стає вища освіта в Європі, а також системи освіти стають центром розвитку всієї цивілізації у світі [90].

Протягом останніх років і в країнах Східної Європи, і в інших європейських країнах обговорювались ідеї, які повинні забезпечити умови для розвитку молодих людей, як-от: розвиток їхніх інтересів, розширення кругозору, доступ до отримання якісної освіти, щоб здобути високу компетентність і конкурентоспроможність на



постійно мінливому європейському ринку праці [180, с. 4]. Особливе завдання при вирішенні цих питань має професійна підготовка вчителів, які будуть впроваджувати прийняті рішення та провадити зміни й у системі освіти, і в суспільстві загалом.

Болонська декларація привела до змін у стандартах освіти в університетах, у програмах та навчальних планах, а також при відкритті нових спеціальностей в університетах та впровадженні нових організаційних рішень щодо зміни системи освіти. У часи стрімких змін важко визначити, яка модель професійної підготовки вчителів є найкращою або найціннішою. Багато з них, перш ніж стати популярними серед населення, можуть перестати відповідати соціальній, політичній та економічній ситуації в конкретній країні. Моделі професійної підготовки вчителів, які ефективно працюють в одній країні, можуть не відповідати соціальним та економічним запитам у іншій країні.

Щоправда, потрібно враховувати загальноєвропейські вимоги, згідно з якими кожен учитель повинен мати відповідну кваліфікацію, а це означає, що він повинен опанувати певний обсяг і якість професійної підготовки, пройти необхідну педагогічну практику.

«Насамперед кваліфікація включає в себе здобуття наукових знань в певній галузі із певної дисципліни відповідно до навчального плану. По-друге, опанування педагогічної підготовки та навичок, що забезпечують у майбутньому ефективну, раціональну, теоретично обґрунтовану і оптимальну дидактичну та освітню діяльність. По-третє, право на спілкування студентів з іншими зацікавленими сторонами, а також ефективна співпраця між закладами освіти та університетами для досягнення цілей і завдань навчання і виховання майбутнього вчителя», – зазначає Й. Шемпрух [178, с. 84]. Важливим є врахування обдарованості та професійних інтересів майбутніх учителів, а також розвиток необхідних навичок для вдосконалення власної педагогічної майстерні. Вимоги та обсяги знань до кваліфікацій вчителя можуть змінюватися [178].

Ми погоджуємось з поглядами Ч. Банах, що освіта майбутніх учителів початкової освіти – це «багатосторонній, багатофункціональний та міждисциплінарний процес». Професійна підготовка вчителя початкової освіти повинна здійснюватися в трьох часових вимірах – у минулому, сьогодні та майбутньому, на чотирьох рівнях: регіональному, державному, європейському та світовому і в таких напрямках – аксіологічному, когнітивному, емоційному, практичному» [54, с. 1].

Однією з тенденцій розвитку педагогічної освіти країн Східної Європи у 2008 р. визначали відсутність значного покращання з точки зору викладання дисциплін; незважаючи на реформи, які проводяться щодо якості педагогічної освіти, професійна підготовка майбутніх учителів здійснювалась незадовільно [182, с. 20]. Однак зазначимо, що сьогодні ця ситуація змінилась.

Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти змінюються із розширенням шкільної автономії в кадрових питаннях та з метою забезпечення якості освіти. У більшості країн Східної Європи вже є вимога до майбутніх учителів початкової школи здобувати диплом бакалавра. Ці вимоги вплинули на тенденцію до подовження строку навчання в закладах вищої освіти у Чеській Республіці та Словаччині. У цих країнах професійну підготовку вчителів початкової освіти здійснюють на рівні вищої освіти «магістр», використовують п'ятирічні програми підготовки та мають тривалішу педагогічну практику на базі навчального закладу в усіх країнах ЄС (за винятком Угорщини та Румунії) [98, с. 30; с. 111].

Професійна підготовка вчителів початкової освіти в певних країнах (Швеція, Сполучене Королівство (Англія, Уельс і Північна Ірландія), Словенія, Румунія, Данія, Португалія, Угорщина, Естонія, Австрія) обов'язково охоплює період стажування безпосередньо після отримання кваліфікації, що розглядається як структурована програма підтримки молодих учителів.

Отже, реформи в початковій освіті другої половини ХХ ст. привели до тенденції модернізації та підвищення вимог до професійних кваліфікацій вчителя, що відповідно

позитивно вплинуло на процес професійної підготовки майбутніх учителів та підвищення їхньої заробітної плати [42, с. 34–35].

Моделі побудови початкової освіти конструюються відповідно до контексту розвитку країн. Тому в нашому дослідженні ми використали уніфіковані міжнародні дані про освіту класифікації МСКО (International Standard Classification of Education). У дослідженні ми розглянули програми рівня МСКО 1, МСКО 1+2 або «початкова освіта».

Проведений аналіз сприяв визначенню таких напрямів проведення освітніх реформ у східноєвропейських країнах (на прикладі Угорщини, Республіки Польща, Словацької Республіки, Чеської Республіки): деполітизація в початковій освіті; децентралізація в управлінні освітою (високий рівень автономності початкових шкіл); зміни в законодавстві у сфері освіти закріпили безплатну й обов'язкову початкову освіту на рівнях МСКО (1) та МСКО (1+2); створення нових типів шкіл із приватною формою власності та з використанням нетрадиційних методів навчання учнів; можливість для педагогів створювати та згодом використовувати шкільні навчальні плани; оновлення змісту освіти та модернізація навчальних програм; реформування змісту початкової освіти шляхом зближення за складом навчальних предметів і знань, тобто інтеграції.

Таким чином, початкова освіта, або перший етап базової освіти в країнах ЄС, належить до рівня МСКО 1. Вона становить ступінь, на якому починається систематичне навчання, а також є початком обов'язкової шкільної освіти. Що стосується змісту початкової освіти, то він спрямований на створення базової грамотності, розвиток таких основних навичок, як читання, письмо, арифметика, а також на розвиток основних відносин і знань про довкілля [102, с. 4].

Здійснений аналіз розвитку системи початкової освіти в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи дозволив визначити такі провідні тенденції: міжнародна інтеграція; зміни в законодавстві у сфері освіти; значне збільшення тривалості навчання в початковій школі; збільшення

обсягу використання нових інформаційних та комунікаційних технологій у початковій школі; оновлення змісту освіти та модернізація навчальних програм; запровадження спільного ядра змісту освіти; зменшення витрат на систему освіти; намагання східноєвропейських країн, нових членів Європейського Союзу, краще пристосувати професійну підготовку педагогів до нових підвищених вимог сучасного національного і міжнародного ринків праці; «деспеціалізація» професійної підготовки вчителя початкової освіти – відмова від надто вузької спеціалізації в підготовці на користь навчання ширшого плану, спрямованість на підвищення різнобічності в професійній підготовці педагогічних кадрів та їхньої мобільності; підвищення вимог до рівня освіти, професійної кваліфікації і, відповідно, професійної підготовки вчителя з одночасним підвищенням їхньої заробітної плати.

## Висновки до другого розділу

Аналіз освітніх систем країн Східної Європи засвідчує, що напрями реформування професійної підготовки вчителів початкової школи в окремих країнах суттєво відрізняються, оскільки на них впливають національні традиції та різні моделі освіти.

Шкільні системи освіти в країнах Європейського Союзу дуже різноманітні і за багатьма аспектами є різними. Але, незважаючи на ці відмінності, у них можна знайти однакові елементи і принципи освіти, подібні тенденції, які на них ґрунтуються. Незважаючи на зусилля європейських держав до інтеграції їхніх освітніх систем, все ж зазначимо, що на національному рівні формується освітня ідентичність залежно від історичних та культурних традицій та місцевих умов, у контексті їхнього соціально-економічного та освітнього розвитку.

Проведений порівняний аналіз базується на статистичних даних та описах, зібраних за окремими освітніми системами на ОЕСР у країнах ЄС. Зазначимо, що в деяких моментах порівняння не може бути зроблено, оскільки системи освіти несумісні. Для порівняння ми використали стандартну Міжнародну стандартну класифікацію освіти (МСКО, ISCED), яка використовується для опису та порівняння систем освіти у всьому світі.

Моделі побудови початкової освіти конструюються відповідно до загального контексту розвитку країн. У цьому зв'язку в процесі дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів доцільно використати уніфіковані міжнародні дані про освіту, зокрема класифікації МСКО (International Standard Classification of Education), зокрема програми рівня МСКО 1 (МСКО 1+2), або «початкова освіта».

У дослідженні розглянуто Програми Міжнародної стандартної класифікації освіти рівня МСКО–1, або «початкова освіта». Ці програми називаються по-різному: початкова освіта, елементарна або основна освіта, етап 1 – молодші класи (edukacja wczesnoszkolna, польська модель), початкова шкільна освіта (általános iskola oktatás, угорська модель), базова освіта (ákladné vzdelanie, словацька модель), базова освіта

(základní vzdělání, чеська модель), початкова освіта (învățământ primar, румунська модель). Вивчено системи освіти, у яких функціонує початкова ланка освіти, що має одну програму і охоплює 2 рівні МСКО (1+2). Тому з метою порівняння даних на міжнародному рівні для позначення рівня МСКО 1 використовувався термін «початкова освіта»

На основі порівняльного аналізу встановлено напрями проведення освітніх реформ у східноєвропейських країнах (на прикладі Республіки Польща, Угорщини, Румунії, Чеської Республіки, Словацької Республіки), основними з яких є: деполітизація в початковій освіті; децентралізація в управлінні освітою (високий рівень автономності початкових шкіл); зміни в законодавстві у сфері освіти закріпили безплатну й обов'язкову початкову освіту на рівнях МСКО (1) та МСКО (1+2); створення нових типів шкіл: з приватною формою власності та з використанням нетрадиційних методів навчання учнів; можливість для педагогів створювати та згодом використовувати шкільні навчальні плани; оновлення змісту освіти та модернізація навчальних програм; запровадження спільного ядра змісту освіти; реформування змісту початкової освіти шляхом зближення за складом навчальних предметів і знань, тобто інтеграції.

Узагальнюючи результати дослідження систем освіти країн Східної Європи (у період 1990-их рр. – початку ХХ ст.), ми вважаємо за доцільне виокремити такі найважливіші трансформації: урядами та Міністерствами освіти східноєвропейських країн були розроблені та введені повністю нові структури системи освіти. Так, в Угорщині початкову освіту учні здобувають в початковій школі (Általános iskola), яка має 2 рівні: I рівень 1–4 класи – фундаментальний; II – нижчий рівень середньої освіти охоплює 5–8 класи. У Республіці Польща запровадили таку організаційну модель шкільної освіти: 6–річні школи подставові (Podstawowe), які мають два трирічні етапи (3 роки – I–III класи – початкова освіта + 3 роки IV–VI класи – середня освіта). У Словацькій Республіці початкова шкільна освіта також має два ступені (поділ 4 + 5), відповідно початкова освіта триває чотири роки в закладних школах (základná škola). У

Чеській Республіці початкові школи (*základní škola*) мають два ступені, які поділяються на 5 років – I ступінь + 4 роки – II ступінь.

Запровадження нової структури освіти зробило нагальним створення нових навчальних планів та навчально-методичного забезпечення. Попередні навчальні програми, обов'язкові в усіх школах, були змінені так званими основними навчальними програмами та інноваційними авторськими програмами, які може розробити кожний учитель. Такий підхід використовують в Угорській Республіці, Республіці Польща, Чеській Республіці.

Однак, такий досвід у розробці навчальних програм, на нашу думку, має негативні наслідки та може призвести до виникнення багатьох суперечливих програм, включаючи навчальні посібники (підручники, робочі зошити, листівки, посібники тощо). Теоретично кожний учитель має право вибору власної навчальної програми та навчальних посібників перед початком навчального року. Однак на практиці, щоб уникнути надмірної внутрішньої диференціації, рішення приймається методичною радою школи (або шкільною радою).

Реформування початкової ланки освіти зумовило зміни в підготовці вчителя, створення відповідних навчальних планів та навчально-методичного забезпечення. Попередні освітні програми були змінені на так звані основні навчальні програми та інноваційні авторські, які може розробляти кожний учитель. Такий підхід використовують в Угорській Республіці, Республіці Польща та Чеській Республіці. У країнах Східної Європи була здійснена спроба скоротити та модернізувати навчальні плани. Колишній жорсткий поділ на предмети замінений цілісною (інтегрованою) освітою на рівні початкової школи в Республіці Польща та Чеській Республіці.

Результати дослідження, представлені в другому розділі дисертації, викладено в публікаціях автора [2–11; 57–58].

### Список використаних джерел до другого розділу

1. Антоненко О. В. Підготовка вчителів іноземних мов у Чеській Республіці у світлі реформування вищої освіти Європи. *Педагогічний альманах*. 2014. Вип. 24. С. 91–96.
2. Біницька К. М. Організація системи шкільної початкової освіти в Угорщині (90-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.). *Педагогічні науки. Збірник наукових праць*. Херсон, 2017. Вип. LXXIX. Т. 1. С. 13–19.
3. Біницька К. М. Педагогічна історіографія – сучасний стан напряму історико-педагогічних досліджень. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць* / гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький, 2013. Вип. 15. С. 58–62.
4. Біницька К. Початкова освіта Республіки Польща в контексті підготовки вчителів початкової освіти. *Наступність дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності: матеріали теоретико-практичного семінару*, 20 січня 2017 р. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2017. С. 18–21.
5. Біницька К. Розвиток інтегрованого навчання в початковій освіті Республіки Польща. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць* / гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький, 2017. Вип. 23. С. 13–18.
6. Біницька К. Розвиток системи початкової освіти в Угорщині (90-ті рр. ХХ ст.) як предмет міждисциплінарного аналізу. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. № 4 (59). С. 93–99.
7. Біницька К. Системи початкової шкільної освіти країн Східної Європи в контексті професійної підготовки майбутніх вчителів початкової освіти: навч. посіб. для викладачів та студентів пед. навч. закл. Хмельницький: Науково-видавничий відділ ХГПА, 2018. 139 с.
8. Біницька К. М. Деякі аспекти реформування систем початкової шкільної освіти у країнах Східної Європи. *Забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі використання сучасних технологій: збірник наукових*



праць / за заг. ред. Л. В. Зданевич. Хмельницький: ХГПА, 2018. С. 31–36.

9. Біницька К.М. Початкова освіта Польщі в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти. *Modern problems of management: economics, education, health care and pharmace: Conference Proceedings of the 5<sup>th</sup> International Scientific Conference October 26–29, 2017. Opole, 2017.* Р. 101–104.

10. Біницька К. Система освіти та професійна підготовка вчителя початкової освіти у Словацькій Республіці. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* Суми. 2018. № 1 (75). С. 123–131.

11. Біницька К. М. Тенденції реформування систем початкової освіти в країнах Східної Європи (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.). *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* Київ, 2018. Вип. 60. Том 1. С. 23–28.

12. Вищі навчальні заклади Румунії. URL: <http://www.novapedahohika.com/noloms-1063-2.html> (дата звернення: 16.08.2018).

13. Всемирный доклад ЮНЕСКО о развитии информации и коммуникации в 1999-2000 гг. Париж: Издательство ЮНЕСКО, 1999. 172 с.

14. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття): монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Видавництво «АртЕк», 2005. 472 с.

15. Досвід регулювання діяльності навчальних закладів, що надають загальну середню освіту в Польщі, Румунії, Угорщині. Інформаційна довідка, підготовлена Європейським інформаційно-дослідницьким центром на запит народного депутата України. URL: <http://euinfocenter.rada.gov.ua/uploads/documents/29279.pdf> (дата звернення: 30.05.2018).

16. Зуева О. Н. Сравнительный анализ систем профессионального образования России и Венгрии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шуйский гос. пед. ун-т. Шуя, 2010. 169 с.

17. Інститут Статистики ЮНЕСКО. *Международная стандартная классификация образования МСКО 2011*. О. Vox 6128, Succursale Centre-Ville Montreal. 87 с.
18. Ключкович Т. В. Інтеграція системи вищої педагогічної освіти Словацької Республіки у європейський освітній простір: дис. ... канд. пед. наук: 13.00. 01 / ДВНЗ «Ужгородський нац. ун-т». Ужгород, 2017. 268 с.
19. Кодлюк Я. П. Якісні характеристики сучасної початкової освіти «*Молодий вчений*». 2017. № 11 (51). С. 334–338.
20. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «*Нова українська школа*» на період до 2029 року. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80> (дата звернення: 01.05.2017).
21. Корсак К. Реформи освіти у Польщі та Україні: уроки і перспективи. *Освіта і виховання в Польщі і Україні (XIX – XX ст.)*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. / упорядкув. і заг. ред. Є. Коваленко. Ніжин: НДПУ, 1998. С. 3–6.
22. Лобода О. Досвід Румунії з підготовки учителя до раннього навчання англійської мови дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. *Педагогічний процес: теорія і практика*. (Серія: педагогіка). 2017. № 4 (59). С. 126–131.
23. Локшина О. І. Європейський вектор трансформації змісту початкової освіти в Україні. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2015. № 67. С. 768–774.
24. Овчарук О. Інформатизація освіти та застосування ІКТ для покращення якості освіти зарубіжжя. URL: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em2/content/07oovaeo.html> (дата звернення: 20.07.2017).
25. Олійник М. І. Регулювання процесу підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти у країнах Східної Європи (на основі аналізу нормативних документів). *Молодий вчений*. 2015. № 10 (25) Частина 2. Жовтень. С. 147–152.
26. Олійник М. І. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2016. 475 с.

27. Освіта в Угорщині. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0> (дата звернення: 10.08.2017).
28. Політична енциклопедія / редкол.: Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. Київ: Парламентське видавництво, 2011. 808 с.
29. Поп'юк М. В. Реформування початкової освіти в державах Вишеградської четвірки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2013. 230 с.
30. Рубцов В. В., Марголис А. А. Идентификация профиля компетенций и квалификации педагога. URL: <http://psyjournals.ru/pj/2010-2/32221.shtml> (дата звернення: 06.08.2018).
31. Румунія. URL: [http://interof.chnu.edu.ua/index.php?page=ua/06grants/x\\_xrum](http://interof.chnu.edu.ua/index.php?page=ua/06grants/x_xrum) (дата звернення: 12.07.2018).
32. Сапожніков С. В. Порівняльний аналіз етапів розвитку вищої педагогічної освіти в Україні та країнах Чорноморського регіону. *Ученые записки Таврического национального университета имени В. И. Вернадского*. 2013. Серия «Проблемы педагогики средней и высшей школы». Том 26 (65). № 1. С. 69–99.
33. Скотна М. В. Початкова освіта Польщі: особливості інтегрованого навчання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 38 (91). С. 452–459.
34. Сороко Н. Сучасні підходи до формування інформаційної та комунікаційної компетентності учителів у країнах Східної Європи. *Шлях освіти*. 2007. № 1. С. 21–24.
35. Тараненко І. Пріоритетні напрями європейської освіти. *Педагогічна газета*. 1996. № 7. С. 3.
36. Українська школа і європейська ідентичність. URL: <http://hvylyya.net/analytics/society/ukrayinska-shkola-i-yevropeyska-identichnist.html> (дата звернення: 10.09.2017).

37. Чорна Н. Країни Вишеградської групи та Україна: досвід та перспективи співробітництва. URL: [http://shron1.chtyvo.org.ua/Chorna\\_Nataliia/Krainy\\_Vyshehradskoi\\_hrupy\\_ta\\_Ukraina\\_dosvid\\_ta\\_perspektyvy\\_spivrobotnytstva.pdf](http://shron1.chtyvo.org.ua/Chorna_Nataliia/Krainy_Vyshehradskoi_hrupy_ta_Ukraina_dosvid_ta_perspektyvy_spivrobotnytstva.pdf) (дата звернення: 22.09.2017).

38. Янкович І. І. Підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах Польщі до виховної роботи з учнями: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. Тернопіль, 2016. 259 с.

39. Ярова О. Б. Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Бердянський держ. пед. ун-т. Київ, 2018. 531 с.

40. Ярова О. Б. Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / НАПН України. Ін-т пед. Київ, 2018. 40 с.

41. Ярова О. Б. Трансформація цілей початкової освіти в країнах Європейського Союзу на рубежі ХХ-ХХІ століть. *Педагогічні науки*: зб. наук. пр. Херсон: ХДУ, 2015. Вип. 67. С. 53–60.

42. 100 Years of Educational Reforms in Europe: a contextual database. Christelle Garrouste. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2010 338 pp.

43. 2011. évi CXС. Törvény (2017). URL: <https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwjy27XI3IfYAhXOhrQKHTRcDz4QFggtMAE&url=http%3A%2F%2Fbkmkik.hu> (last accessed: 17.09.2017).

44. А 2011: CCIV törvény «A nemzeti felsőoktatásról». 102–103. §-a az. URL: [https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1100204.TV](https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV) (last accessed: 17.09.2017).

45. А közoktatás fogalomrendszerе. URL: [https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwjKgOPT\\_ZPYAhVPJVAKHТYXBuMQFggsMAE&url=http%3A%2F%2Feduline.hu%2Fsegedanyagtalalatok%2Fletolt%2F4578&usg=AOvVaw2Ti7Jv6-vatUm4NWUTwy1I](https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwjKgOPT_ZPYAhVPJVAKHТYXBuMQFggsMAE&url=http%3A%2F%2Feduline.hu%2Fsegedanyagtalalatok%2Fletolt%2F4578&usg=AOvVaw2Ti7Jv6-vatUm4NWUTwy1I) (last accessed: 05.08.2017).

46. A közoktatás szerkezetének alakulása Magyarországon (2017). URL: <https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0> (last accessed: 25.08.2017).
47. A magyar iskoláztatás története a 19-20. Században. URL: [www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Magyar\\_isk\\_tortenete/xi\\_fejezet\\_forradalom\\_s\\_rendszer\\_vlts\\_kztt.html](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Magyar_isk_tortenete/xi_fejezet_forradalom_s_rendszer_vlts_kztt.html) (last accessed: 13.01. 2018).
48. A magyar tanárképzés történeti áttekintése. URL: <http://tkk.elte.hu/a-magyar-tanarkepzes-torteneti-attekintese> (last accessed: 13.01.2018).
49. A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. URL: <http://ofi.hu/tanitokepzes-az-integralt-felsooktatasban> (last accessed: 09.10.2017).
50. About the Czech Republic education in the Czech Republic. URL: [https://www.mzv.cz/dublin/en/about\\_the\\_czech\\_republic/education\\_in\\_the\\_czech\\_republic/](https://www.mzv.cz/dublin/en/about_the_czech_republic/education_in_the_czech_republic/) (last accessed: 10.11.2017).
51. About World Council of Comparative Education Societies (WCCES). URL: <http://www.wcces2016.org/Home/Menu/40> (last accessed: 03.08.2017).
52. Administration and Governance at Central and/or Regional Level. Eurydice. URL: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Romania:Administration\\_and\\_Governance\\_at\\_Central\\_and/or\\_Regional\\_Level](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Romania:Administration_and_Governance_at_Central_and/or_Regional_Level) (last accessed: 29.06.2018).
53. Az oktatás tartalma. URL: <http://ofi.hu/az-oktatas-tartalma> (last accessed: 07.12.2017).
54. Banach Cz. Wartość w systemie edukacji. LIDER. 2000. № 3. S. 3–5.
55. Benavot A., Kamens D. The Curricular Content of Primary Education in Developing Countries. *Population and Human Resources Department*. World Bank, 1989. 56 p.
56. Binytska K. Analysis of the legal framework of professional training of the teachers of primary school in the Czech Republic. *Problemy profesjologii*. Zielona Góra, 2018. № 1/2018. P. 209–217.

57. Binytska K. Changes in the system of Primary school education in Eastern Europe. *International Scientific Conference*. «Lodging the Theory in Social and Educational Practice». URL: [https://universityw.weebly.com/uploads/1/0/0/6/10069617/kateryna\\_binytska.pdf](https://universityw.weebly.com/uploads/1/0/0/6/10069617/kateryna_binytska.pdf) (last accessed: 25.04.2018).

58. Binytska K. Retrospective analysis of education in the Czech Republic in the context of training of the future primary school teachers. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2017. № 2 (32). P. 4–11.

59. Bobčíková L. Vývoj školské správy na našem území: *Bakalářská práce* / Právnická fakulta Masarykovy univerzity, 2011–2012. 39 p.

60. Bogaj A. Kanon wykształcenia ogólnego w Polsce – ciągłość i zmiana. *Kanon kształcenia ogólnego. Raport tematyczny nr 4 z seminarium na temat «Reformy szkolne w latach 1980-1993. Wnioski – projekty – wdrożenia»*. Warszawa: IBE, 1995. 233 s.

61. Change in the Hungarian accreditation system. URL: <http://www.european-accreditation.org/information/change-in-the-hungarian-accreditation-system> (last accessed: 07.12.2017).

62. Constituția României. URL: <http://www.cdep.ro/pls/dic/site.page?id=339> (last accessed: 08.05.2018).

63. Czaja-Chudyba I. Osobowe i profesjonalne uwarunkowania aktywności twórczej nauczyciela. *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka* / red. I. Adamek, J. Bałachowicz. Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2013 P. 85–114.

64. Czas na gruntowne zmiany w edukacji nauczycieli. URL: <https://sites.google.com/site/ksztalcenienauczycieli/home> (last accessed: 25.12.2016).

65. Czech education system. URL: [https://is.muni.cz/el/1441/jaro2014/PdZZ\\_CES/um/CZECH\\_EDUCATION\\_SYSTEM\\_Vyuka\\_podklady.pdf](https://is.muni.cz/el/1441/jaro2014/PdZZ_CES/um/CZECH_EDUCATION_SYSTEM_Vyuka_podklady.pdf) (last accessed: 15.10.2017).

66. Czerwicka E. Kształcenie praktyków. Edukacja bez granic – mimo barier przestrzeni tworzenia. *Edukacja XXI Wieku*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, 2008. S. 101–105.

67. Deklaracja Bolońska. Szkolnictwo wyższe w Europie. URL: [http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/1999\\_PL\\_Bologna\\_Declaration.pdf](http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/1999_PL_Bologna_Declaration.pdf) (last accessed: 12.02.2017).
68. Dobert H., Manning S. The transformation of the East German school and its relation to international developments in education. *Education and the values crisis in Central and Eastern Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang. Organization for Economic Cooperation and Development, 1994. P. 3–25.
69. Dokoupilová L. Praxe v učitelském vzdělávání: *Disertační práce / Univerzita Karlova v Praze*. 2012. 177 p.
70. Education and Training Monitor 2016. Romania. European Commission. 2016. URL: [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-ro\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-ro_en.pdf) (last accessed: 11.05.2018).
71. Education System in Romania. URL: <https://www.scholaro.com/ed/Countries/Romania/Education-System> (last accessed: 23.05.2018).
72. Eksperci krytykują nowe standardy kształcenia nauczycieli. URL: <http://www.oswiata.abc.com.pl/dyrektor-szkoly/czytaj/-/artykul/eksperci-krytykuja-nowe-standardy-ksztalcenia-nauczycieli> (last accessed: 30.07.2017).
73. Fekete I. The perils of freedom. *Newsweek*, CXXX. September 8. 1997. P. 56.
74. Filova H. Standard a inovace studijního programu v přípravním vzdělávání učitelů primární školy. *Učitele jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpurný systém / red. E. Walterova*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001. P. 64–91.
75. Fontosabb reformok és fejlesztések a magyar oktatási rendszerben. URL: <https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0> (last accessed: 23.11.2017).
76. Funding in Education. *Eurydice*. URL: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Romania:Funding\\_in\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Romania:Funding_in_Education) (last accessed: 12.06.2018).

77. Gábor H. Bevezetés – a magyar közoktatás 2002 és 2006 között. *Jelentés a magyar közoktatásról 2006* / Szerkesztette: H. Gábor és L. Judit. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 2006. P. 19–29.
78. Gąsiorek P. Słowacki system szkolny. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*: / red. nauk.i przewod. kom. red. T. Pilch. Warszawa: «Żak», 2006. T. 5 (R–St). S. 787–796.
79. Geneza i istota kształcenia zintegrowanego. *Psychopedagogiczne podstawy zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Planowanie pracy w systemie kształcenia zintegrowanego*. URL: [http://sciaga.pl/tekst/69416-70-geneza\\_i\\_istota\\_ksztalcenia\\_zintegrowanego\\_psychopedagogiczne\\_podstawy](http://sciaga.pl/tekst/69416-70-geneza_i_istota_ksztalcenia_zintegrowanego_psychopedagogiczne_podstawy) (last accessed: 26.10.2017).
80. Gęsicki J. Gra o nową szkołę. Warszawa: PWN, 1993 100 s.
81. Hall K., Ozerk K. Primary Curriculum and Assessment: England and other countries. *Primary Review Research Report 3/1*. URL: <http://www.primaryreview.org.uk> (last accessed: 09.07.2017).
82. Handbook of Reading Research. Vol. III / Ed. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr. Routledge, 2000. 1024 p.
83. Harangi L. Tóth, J. Sz. Hungary. *International review of education*. 1996. Vol. 42. Issue 1–3. S. 59–74.
84. Hargreaves A. et al. Manning. Learning to Change: Teaching Beyond Subject and Standards. San Francisco: Jossey-Bass Incorporated, 2001. 222 p.
85. Hejnicka-Bezwińska T. *Zarys historii wychowania (1944-1989) (oświata i pedagogika między dwoma kryzysami)*. Kielce: Wyd. Pedagogiczne ZNP, 1996. Cz. IV. 160 s.
86. HG Nr. 88/10.02.2005 privind organizarea studiilor universitare de licență. URL: <https://lege5.ro/Gratuit/g4ydknjq/hotararea-nr-88-2005-privind-organizarea-studiilor-universitare-de-licenta> (last accessed: 03.05.2018).



87. Hotărârii Guvernului nr. 604/2001 pentru înființarea Centrului Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar. URL: <http://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/29411> (last accessed: 11.03.2018).
88. Hungary. URL: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/hungary/> (last accessed: 26.04.2017).
89. Imre A. Az általános iskola: tanítási idő, szerkezet és változás. *UJ Pedagógiai Szemle*. 2015. 65. Évfolyam, 5–6. S. 17–29.
90. Informacje ogólne. Zespół Ekspertów Bolońskich. URL: <http://ekspercibolonscy.org.pl/> (last accessed: 30. 05.2017).
91. International Standard Classification of Education. URL: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/International\\_Standard\\_Classification\\_of\\_Education\\_\(MCKO/](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/International_Standard_Classification_of_Education_(MCKO/) (last accessed: 20.12.2016).
92. International surveys: PISA, TIMSS, PIRLS. URL: <http://www.cambridgeinternational.org/images/271193-international-surveys-pisa-timss-pirls.pdf> (last accessed: 05.01.2016).
93. Janíková M. Základy školní. Brno: Paido. MU, 2009. 119 s.
94. János A. Tehetséggondozó program. URL: <http://www.ajtp.hu/start> (last accessed: 13.10.2017).
95. Jelentés a magyar közoktatásról Szerkesztett / H. Gábor, L. Judit, O. Közoktatási. Budapest: Intézet, 2000. 562 p.
96. Karta Nauczyciela. Dz. U. z 2016 r. Poz. 1379 oraz z 2017 r.
97. Kaščák O., Pupala, B., Lehotská, V., Zápotočná O. Predškolská a elementárna pedagogika a jej medzinárodná akceptácia: portrét jednej slovenskej slabosti. *Orbis scholae*. 2015. Č. 1. S. 119–138.
98. Key Data on Education in Europe 2012 Education. Brussels: Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012. 212 p.

99. Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe. Eurydice. The information network on Education in Europe, 2004. P. 3.

100. Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie. / Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, (Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie)*. Raport Eurydice, Urząd Publikacji Unii Europejskiej. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej, 2013. 148 p.

101. Komisja Europejska /EACEA/Eurydice (2015). *Zawód nauczyciela w Europie: polityka, praktyka i odbiór społeczny*. Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej. 2015. 138 p.

102. Komparativni analiza zdělavacich systemů ve vybranych zemich EU – ISCED 1, 2. *Analýza byla vypracována pro potřeby společnosti Člověk v tísni*. O.P.S. 2012. 64 s.

103. Koncepcje pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol. URL: [http://www.msmt.cz/uploads/odbor\\_30/Jakub/Koncepcje\\_pregradualni\\_pripravy\\_ucitelu\\_zakladnich\\_a\\_strednich\\_skol.pdf/](http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Jakub/Koncepcje_pregradualni_pripravy_ucitelu_zakladnich_a_strednich_skol.pdf/) (last accessed: 16.03.2017).

104. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. URL: <http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm> (last accessed: 01.03.2016).

105. Krotka informacja o polskim systemie edukacji 2017/18. URL: [http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2017/10/System-edukacji-w-Polsce\\_2017\\_2018\\_PL.pdf](http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2017/10/System-edukacji-w-Polsce_2017_2018_PL.pdf) (last accessed: 15.07.2016).

106. Ladányi A. A középiskolai tanárképzés története. Új Budapest: Mandátum Kiadó. 2008. 184 p.

107. Lege nr. 288 din 24 iunie 2004. URL: <http://www.uav.ro/files/documente/legislatie/29.%20Organizarea%20studiilor%20universitare/Legea%20288%20din%2024%20iunie%202004.pdf> (last accessed: 28.05.2018).

108. Legea Educației Naționale nr. 1/2011, M.Of. nr. 18/10.01.2011. URL: [http://www.dreptonline.ro/legislatie/legea\\_educatiei\\_nationale\\_lege\\_1\\_2011.php](http://www.dreptonline.ro/legislatie/legea_educatiei_nationale_lege_1_2011.php) (last accessed: 04.05.2018).

109. Legea nr. 268/2003 pentru modificarea și completarea Legii învățământului nr. 84/1995. URL: <https://lege5.ro/Gratuit/gq2tsnjx/legea-nr-268-2003-pentru-modificarea-si-completarea-legii-invatamantului-nr-84-1995> (last accessed: 14.05.2018).

110. Legea nr. 84 din 24 iulie 1995. URL: <http://www.ismb6.edu.ro/noutati/52/docbib4.pdf> (last accessed: 12.05.2018).

111. Lewowicki T. Problemy teorii i praktyki pedagogiki wczesnoszkolnej. *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej* / red. S.Palka. Katowice: Wyd. «Śląsk», 1994. S. 13–20.

112. Majewski S. Reformy szkolnictwa w Polsce od XVIII do XX wieku i ich wpływ na kształt współczesnego systemu szkolnego. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*. 2003. № 14. S. 97–118.

113. Majewski S. Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1944–1961 (przemiany organizacyjne, zasięg oddziaływania). «*Białe plamy*» w najnowszej historii wychowania: materiały z obrad sekcji historii wychowania Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego 10–12 lutego 1993 r. / red. S. Mauersberga. Warszawa, 1993. 112 s.

114. Majewski S. Wdrażanie koncepcji zbiorczej szkoły gminnej na terenie woj. kieleckiego w latach 1973–1975. *Problematyka historii szkolnictwa, oświaty i wychowania w badaniach Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Kielcach* / red. J. Krasuskiego i Z. Ruty. Kielce, 1984. S. 60–82.

115. Malinowski L. Edukacja nauczycieli w Europie. *Nowa Szkoła*. 2004. №1. S. 43–46.

116. Mauersberg S. Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk, 1974. S. 36–37.

117. Mazińska-Szumska M. Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2004. S. 78–79.

118. Medjesi A. Система образования в Венгрии / ред. Erdélyi Z. Будапешт: Profilm DTP Kft, 2010. 28 с.

119. Meet the Romanian educational system (Part I). URL: <http://www.voicesofyouth.org/es/posts/meet-the-romanian-educational-system--part-i-> (last accessed: 03.04.2018).

120. Miňova M. Predprimárna edukácia v súčasnom slovenskom edukačnom kontexte Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. *Czasopismo Instytutu Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie*. 2013. Vol. 1. P. 67–77.

121. Miňova M. Tvorivosť a dieťa predškolskeho veku. Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna. №2. 2013. P. 53–67.

122. Mitter W. Democracy and education in Central and Eastern Europe. *Can democracy be taught*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation. 1996. P. 129–154.

123. Muchacka B. Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli edukacji przedszkolnej i szkolnej w zakresie pracy z dzieckiem zdolnym na Słowacji i w Polsce (Porownania i wnioski). *Nauka – sztuka – edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie* / red. Aksman. J. Krakow: Wyd. Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, 2013. S. 93–103.

124. Multimedia Access to Education and Training in Europe. URL: <http://www.echo.lu/telematics/education/en/news/mou.html> (last accessed: 10.10.2017).

125. Muszyńska Ł. Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I-III. System Wychowawczy Szkoły Podstawowej: materiały metodyczne dla nauczycieli. –Warszawa, Poznań: Państwowe Wydaw. Naukowe. Z. 4. 1974. 174 s.

126. Nagy J. Iskolaszervezet: a magunk előtt görgetett kérdés. *Születésnapjára. Iskolakultúra*. 2000. № 10. P. 3–10.

127. Nagy J. Mi lesz veled, oktatási rendszer? *Educatio 2001/4: Oktatáspolitiká*. Budapest: Új Mandátum. P. 625–636.

128. National Educational Technology Standards, NRTS. URL: <http://www.cnets.iste.org> (last accessed: 09.01.2018).

129. Network on Education Systems and Policies in Europe. Eurybase. Organization of the Education System in Romania. 2007/08. Brussels: EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. 359 p.

130. Novakova D. Faktory a aspekty ovlivňující kvalitu pedagogicko-psychologické praxe: Disertační práce / Univerzita Karlova v Praze, Praha. 2016. 216 s.

131. OECD (2002). Education at a Glance. Glossary. Paris: OECD Publishing. URL: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/educationataglance2002-home.htm#SOC> (last accessed: 01.04.2018).

132. OECD (2011). The Impact of the 1999 Education Reform in Poland. *OECD Education Working Papers* №. 49. Paris: OECD Publishing. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbjgkmlm9x-en> (last accessed: 19.01.2018).

133. OECD (2012). PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? *Resources, Policies and Practices*. Vol. IV. 546 s.

134. OECD (2014). Education at a Glance: OECD Indicators. Letöltés: OECD Publishing. 2014. 570 p.

135. Ojczyk J. Nowe standardy kształcenia nauczycie. URL: <http://www.rp.pl/artykul/676356-Nowe-standardy-ksztalcenia--nauczyciel.html> (last accessed: 04.02.2018).

136. Okoń W. Słownik pedagogiczny. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1981. Wyd. 2 zm. i rozsz. 313 s.

137. Olearczyk T. Kształcenie nauczycieli na Słowacji i w Polsce Nauka – sztuka – edukacja. *Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie* / red. J. Aksman. Krakow: Wyd. Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, 2013. S. 69–93.

138. Organisation of the Education System and of its Structure. Eurydice. URL: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Romania:Organisation\\_of\\_the\\_Education\\_System\\_and\\_of\\_its\\_Structure](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Romania:Organisation_of_the_Education_System_and_of_its_Structure) (last accessed: 12.05.2018).

139. Ostravská univerzita. URL: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Ostravsk%C3%A1\\_univerzita#Pedagogick.C3.A1\\_fakulta](https://cs.wikipedia.org/wiki/Ostravsk%C3%A1_univerzita#Pedagogick.C3.A1_fakulta). (last accessed: 20.03.2018).
140. Overview of the Hungarian education system. URL: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Hungary:Overview> (last accessed: 24.02.2018).
141. Parafiniuk-Soińska J. Przemiany w polskich programach wczesnoszkolnej edukacji. Pedagogium. Szczecin: Wydawnictwo OR TWP, 2000. Wyd. I. 140 s.
142. Pavlov I. Profesijský rozvoj učiteľov a ich kontinuálne vzdelávanie na Slovensku. *Pedagogické rozhľady: odbornno-metodický časopis*. 2004. Č. 4–5. S. 28–36.
143. Pedagogická fakulta. URL: <http://www.pdf.umb.sk/katedry/katedra-elementarnej-a-predskolskejpedagogiky/pedagogicka-prax/pedagogicka-prax--v-sp-predskolska-a-elementarna-pedagogika-bc.html> (last accessed: 25.04.2017).
144. Pedagogická prax v ŠP Predškolska a elementarna pedagogika Bc. URL: <http://www.pdf.umb.sk/katedry/katedra-elementarnej-a-predskolskejpedagogiky/pedagogicka-prax/pedagogicka-prax--v-sp-predskolska-a-elementarna-pedagogika-bc.html> (last accessed: 28.04.2017).
145. Pedagogiczna Konstytucja Europejska. URL: <http://www.wspkorczak.eu/uczelnia/akty-prawne/pedagogiczna-konstytucja-europejska> (last accessed: 15.01.2018).
146. Pedagógusképzés «a magyar bolognai rendszerben». A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának válogatott dokumentumai 2003-2010 Szerkesztette: Hunyady György, 2010. 640 p.
147. Pedagógusok és oktatók. URL: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Magyarorsz%C3%A1g:Pedag%C3%B3gusok\\_%C3%A9s\\_oktat%C3%B3k](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Magyarorsz%C3%A1g:Pedag%C3%B3gusok_%C3%A9s_oktat%C3%B3k) (last accessed: 29.11.2017).
148. Pedamallu C. S., Ozdamar L., Ganesh L.S., Weber G.-W., Kropat E. A system dynamics model for improving primary education enrollment in a developing country. *Organizacija*. May-June 2010. Vol. 43. Research papers Number 3. P. 90–101.

149. Pepper D. Primary Curriculum Change: Directions of Travel in 10 countries. London: QCA International Unit, 2008. 10 p.
150. PISA 2012. Összefoglaló jelentés. B. Ildikó et al. Budapest: Oktatási Hivatal, Eurotronik Zrt. 2013. 80 p.
151. PISA (Programme for international student assessment). URL: <http://pisa.testportal.gov.ua/> (last accessed: 15.09.2017).
152. Pokorni Z. Ne a gyereket szabjuk az iskolára. URL: [http://hvg.hu/itthon/20150211\\_Pokorniessze\\_a\\_HVGben\\_Ne\\_a\\_gyereket\\_sza](http://hvg.hu/itthon/20150211_Pokorniessze_a_HVGben_Ne_a_gyereket_sza) (last accessed: 13.10.2017).
153. Polityka zagraniczna. Europa grupa wyszehradzka. URL: [http://www.msz.gov.pl/pl/p/msz\\_pl/polityka\\_zagraniczna/europa/grupa\\_wyszehradzka](http://www.msz.gov.pl/pl/p/msz_pl/polityka_zagraniczna/europa/grupa_wyszehradzka) (last accessed: 30. 03. 2017).
154. Polski system oświaty. URL: <http://srpq.gr/polski-system-oswiaty.html> (last accessed: 15.04.2017).
155. Portik M., Novotna E. Priprava učiteľa na edukáciu sociálne znevýhodnených žiakov. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta, 2008. 1 Vyd. 265 p.
156. Potolea D., Ciolan L. Teacher Education Reform in Romania: A Stage of Transition. Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments. Bucharest: UNESCO-CEPES, 2003. 123 p.
157. Prawo oświatowe. Dziennik Ustaw z 2017 r. (ze zm).
158. Profesia učiteľa v Európe Prax, poznatky, a politiky. URL: <https://publications.europa.eu/sk/publication-detail/-/publication/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c> (last accessed: 16.05.2017).
159. Przemiany polskiej oświaty i szkolnictwa po II wojnie światowej. URL: [http://sciaga.pl/tekst/95221-96-przemiany\\_polskiej\\_oswiaty\\_i\\_szkolnictwa\\_po\\_ii\\_wojnie\\_swiatowej](http://sciaga.pl/tekst/95221-96-przemiany_polskiej_oswiaty_i_szkolnictwa_po_ii_wojnie_swiatowej) (last accessed: 16.05.2017).

160. Raport o stanie oświaty w PRL. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.1973. 132 p.

161. Realizace a příprava strukturovaného studia učitelství na pedagogických fakultách. URL: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=433> (last accessed: 06.04.2017).

162. Reforma edukacji 2017. Zmiany w kształceniu ogólnym, specjalnym i zawodowym oraz w obszarze wychowania i profilaktyki. URL: [http://www.podn.wodzislaw.pl/wp-content/uploads/2017/06/ORE-REFORMA-EDUKACJI-2017.-PREZENTACJA-OG%3%93LNA.-Stan-prawny-na\\_05.04.2017.pdf](http://www.podn.wodzislaw.pl/wp-content/uploads/2017/06/ORE-REFORMA-EDUKACJI-2017.-PREZENTACJA-OG%3%93LNA.-Stan-prawny-na_05.04.2017.pdf) (last accessed: 02.05.2017).

163. Reforma Învățământului obligatoriu din România. Document De Lucru. București, 2003 20 p.

164. Reformy oświaty w XX wiecznej Polsce. URL: <http://historykon.pl/reformy-oswiaty-w-xx-wiecznej-polsce/2> (last accessed: 22.06.2017).

165. România. Reforme naționale în domeniul educației școlare. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-school-education-56\\_ro](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-school-education-56_ro) (last accessed: 23.05.2018).

166. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli. Dziennik Ustaw z 2015 r. poz. 1264.

167. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej. Dziennik Ustaw poz.356 z dnia 24 lutego 2017 r.

168. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 1999 r. w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych. Dziennik Ustaw z 1999 nr 41 poz. 413



169. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół. Dziennik Ustaw Poz. 703
170. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dziennik Ustaw z dnia 6 lutego 2012 r.
171. Six Facts About Education in Romania. URL: <https://borgenproject.org/6-facts-about-education-in-romania/> (last accessed: 12.07.2018).
172. Solak J. Adaptacja systemów oświaty i szkolnictwa wyższego w Rumunii do standardów UE. *Rocznik integracji europejskiej*. 2010. №4. S. 255–270.
173. Spilková V. Standard základního vzdělávání. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 2005. 312 p.
174. Štátny vzdelávací program. URL: <http://www.statpedu.sk/clanky/statny-vzdelavaci-program> (last accessed: 30.04. 2017).
175. Švec V. Zdokonalovani pripravneho vzdelavani ucitelu. *Ucitele jako profesni skupina, jejich vzdelavani a podpurny system* / red. E. Walterova. Praha: Pedagogicka fakulta, 2001. P. 47–64.
176. Svecova J. Czechoslovakia *Education in East Central Europe: Educational changes after the fall of Communism* / S. Karsten & D. Majoor (Eds.). Munster: Waxmann, 1994. P. 77–119.
177. Szebenyi P. Tagoltság és egyesítés – tananyagszabályozás és iskolaszervezet. *Magyar Pedagogia*, 1997. 97. Évf. 3–4. P. 271–302.
178. Szempruch J. Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne. Krakow: Oficyna Wydawnicza «Impuls». 2013. 386 s.
179. Szkolak A. Kompendium kandydata na nauczyciela wczesnej edukacji. Krakow: Wydawnictwo Attyka, 2014. 150 s.
180. Szkolak A. Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji Istota, treść, uwarunkowania. Krakow: Wydawnictwo Attyka, 2013. 206 s.

181. Szkolak-Stępień A. Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego i wczesnej edukacji na Słowacji. *Rocznik komisji nauk pedagogicznych*. 2016. Tom LXIX. S. 144–154.

182. Teacher Education in Europe An ETUCE Policy Paper. Adopted by the Executive Board on 14th April 2008 / Editor responsible at law: Martin Rimmer. Published by the European Trade Union Committee for Education. Brussels, 2008. 64 p.

183. Teoretyczne podstawy kształcenia zintegrowanego. URL: <http://www.21sp.lublin.pl/users/lkurylos/wstep.html> (last accessed: 10.02.2017).

184. The European Dimension in Education: A Statement of UK Government's Policy and Report of Activities Undertaken to Implement the EC Resolution of 24 May 1988 on the European Dimension in Education / Yakubelski M // Department for Education. 1991. 15 p.

185. The Romanian education system. The national report. Bucharest, 2001. 77 p.

186. The Structure of the European Education Systems 2016/17: Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. European Commission/EACEA/Eurydice, 2016. 40 p.

187. Turczyn E. Ostatnia reforma szkolnictwa na tle szkolnictwa po roku 1989. *Nauczanie wczesnoszkolne jako przykład na zmiany w polskim systemie szkolnym* / Praca licencjacka, Włocławek 2003. 88 s.

188. Ustawa z 17 maja 1990 o podziale zadań i kompetencji określonych w ustawach szczególnych pomiędzy organy gminy a organy administracji rządowej oraz o zmianie niektórych ustaw. *Dziennik Ustaw* 1990. № 34. poz. 198.

189. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, *Dziennik Ustaw* poz. 59 z dnia 11 stycznia 2017 r.

190. Ustawa z dnia 21 lipca 1995 r. O zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw. Dziennik Ustaw № 101 poz. 504.

191. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym. Dziennik Ustaw U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.2.

192. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dziennik Ustaw. № 95. poz. 425.

193. Vaňova R. Několik pohledů do historie učitelského vzdělávání u nás. *Pedagogika*, 1995. roč. XLV. Č. 1–10.

194. Vašutová J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitele. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpurný systém* /red. Eliška Walterová, Praha: Ped. fakulta, 2001. Č. 18–23.

195. Vicol C. Post-communist trends in education: Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States. 2005. 55 p.

196. Walczyna J. Integracja nauczania początkowego. Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wrocław-Warszawa-Kraków: Wyd. Polskiej Akademii Nauk, 1968. S. 130–162.

197. Walterová E. Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1. díl. Brno: Paido, 2004. 296 s.

198. Węgry. Kształcenie obowiązkowe w Europie. URL: <https://www.studentnews.pl/s/3296/68613-Kształcenie-obowiazkowe-w-Europie/4014943-Wegry.htm/> (last accessed: 13.05.2016).

199. White Paper National Programme for the Development of Education in the Czech Republic. Published by the Institute for Information on Education, Prague Design and print: IIE, Printing Office Tauris Year: 2001. 105 p.

200. Więckowski R. *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa: Wyd. szkolne i pedagogiczne, 1998. 339 s.

201. Wojtyński W. Krytyka wychowania totalitarnego na Zjeździe Oświatowym ZNP w 1957 r. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*. 1995. № 1–2. 120 s.

202. Wołoszyn S. Rozwoj szkolnictwa w PRL na tle porównawczym. Warszawa-Krakow, 1989. 157 s.

203. Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. URL: <http://www.msmt.cz/vyzkum-a-vyvoj-2/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach> (last accessed: 20.03.2017).

204. Zákon č. 171/1990 Sb. kterým se mění a doplňuje zákon č. 29/1984 S. o soustavě základních a středních škol (školský zákon). URL: <https://esipa.cz/sbirka/sbsrv.dll/sb?DR=SB&CP=1990s171/> (last accessed: 30.03.2017).

205. Zákon č. 245/2008 z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Zbierka zákonov. Čiastka 113. (Zákon č. 317/2009 z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Zbierka zákonov. Čiastka 113. (2009)

206. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský).URL: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim> (last accessed: 24.03.2017).

207. Zestawienie systemów edukacji w krajach Unii Europejskiej i EOG. National Summary Sheets (opisy systemów edukacji). Eurydice / Opracowanie M. Górowska-Fells, B. Płatos. 2009. 36 s.

## **РОЗДІЛ 3. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ КРАЇН СХІДНОЇ ЄВРОПИ**

### **3.1. Нормативно-правова база регулювання процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи**

Професія вчителя є однією з найчисленніших за кількістю осіб у Європі. Більше 6 мільйонів людей працюють у європейських країнах на посадах учителів у початкових і середніх школах, а в середньому на одного вчителя припадає 12–14 учнів [160, с. 294].

Для здобуття педагогічної професії в сучасній Європі вимагають не тільки формування відповідних фахових кваліфікацій, але також висувуються певні вимоги до особистості педагога [133, с. 49]. Процес підготовки майбутнього вчителя повинен постійно змінюватися відповідно до соціально-економічних умов розвитку країни. Перед сучасним учителем ставлять завдання не тільки розуміти напрями освітніх змін, які відбуваються, а й брати активну участь у цих змінах [169, с. 299].

За останнє десятиліття ХХІ ст. у процесі професійної діяльності вчителя з'являються нові виклики: активний розвиток інформаційних технологій, науки та техніки; посилення лінгвістичної, етнічної, економічної та соціокультурної неоднорідності, зростання насильства в школі, безробіття та ін. Завдання кожної держави полягає в тому, щоб забезпечити навчання студентів, яке захищає від ризиків безробіття та дозволяє розвиватись економіці кожної країни. У цьому контексті до освітньої сфери ставлять питання про спроможність систем педагогічної освіти забезпечувати якість професійної підготовки майбутніх учителів [94, с. 70].

Процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти є складною та багатоаспектною проблемою, розв'язання якої потребує цілеспрямованої державної політики, насамперед нормативно-правового забезпечення комплексу завдань, спрямованих на підвищення професійного рівня майбутніх учителів, удосконалення організаційної структури закладів вищої освіти, модернізації навчальних планів та

програм, створення належних умов для професійного розвитку майбутніх педагогів [27, с. 312]. Вивчення змін у законодавчій базі професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти допоможе, на нашу думку, у створення та розвитку в Україні інноваційної системи такої підготовки та інтеграції до єдиного європейського освітнього простору.

Міжнародні організації та уряди окремих держав часто використовують порівняльні дослідження, які привертають все більшу увагу громадськості в сучасному процесі глобалізації. У рамках оцінки освітньої політики це порівняння використовується для визначення параметрів якості та моделей ефективності освітнього процесу, і це дозволяє бачити результат, який уряди держав надають при підготовці висококваліфікованих педагогів [163, с. 2029].

Для проведення аналізу тенденцій розвитку нормативно-правової бази професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи, на нашу думку, потрібно вивчити документи таких рівнів:

– міжнародні нормативно-правові акти (ухвалені на рівні Європейського Союзу, угоди, конвенції, декларації, постанови та розпорядження, визнані Організацією Об'єднаних Націй), які визначають глобальні підходи до розвитку системи вищої освіти та дають змогу зрозуміти загальноєвропейську освітню політику та вимоги щодо підготовки сучасного вчителя;

– нормативно-правові документи країн Східної Європи, які регулюють процес здобуття вищої освіти, зокрема педагогічної освіти та професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти.

У Загальній декларації прав людини (10 грудня 1948 р.) у статті 26 висловлено такі головні ідеї: «кожна людина має право на освіту. Освіта є безкоштовною (на елементарному та фундаментальному етапах). Початкова освіта є обов'язковою. Професійна освіта повинна бути доступною, а вища освіта має бути однаково доступною для всіх громадян на основі їх здобутих знань та індивідуальних здібностей» [188].

Аналіз матеріалів Всесвітньої конференції з питань вищої освіти (м. Париж, 8 липня 2009 р.) показав, що вища освіта сьогодні визначається суспільним благом, стратегічним імперативом, основою для наукових досліджень, інновацій і творчості [209].

Міжнародне законодавче регулювання процесу професійної підготовки майбутніх учителів у європейських країнах має власну історію розвитку. Для захисту прав людини, зокрема й права на освіту, була прийнята Конвенція про захист прав людини та основних свобод (м. Рим, 04. 11. 1950 р.) [59]. Людська гідність, свобода, демократія, рівність, верховенство права та повага до прав людини – ті цінності, на яких базуються договори ЄС. У статуті ЄС чітко визначені права громадян ЄС. Основні права гарантуються на національному рівні конституціями окремих країн, а на рівні ЄС – Хартією Європейського Союзу з основних прав (ухвалена у 2000 р., обов'язкова для виконання країнами ЄС з 2009 р.) [121].

У 1976 р. за ініціативою Європейської комісії була створена Рада міністрів освіти, яка ухвалила першу програму дій у сфері освіти на Європейському рівні [108, с. 5].

Міжнародні стандарти правового регулювання вищої освіти в європейському регіоні встановлені в Конвенціях Ради Європи та ЮНЕСКО, що стосуються академічного визнання в Європі, зокрема Європейська Конвенція про еквівалентність дипломів, які видають після закінчення університетів (1953 р., ETS 15); Європейська Конвенція про еквівалентність строків навчання в університетах (1956 р ETS 21); Європейська Конвенція про академічне визнання університетських кваліфікацій

(1959 р., ETS 32); Конвенція про визначення навчальних курсів, дипломів про вищу освіту і вчених ступенів у державах регіону Європи (1979 р.); Європейська Конвенція про загальний строк навчання в університетах (1990 р, ETS 138) [121]. Зокрема, у Конвенції про визнання кваліфікацій з вищої освіти (м. Лісабон, 11.04. 1997 р.) [84] йдеться про потребу вдосконалення практики визнання та надання їй більшої прозорості і кращої відповідності сучасному стану вищої освіти в європейському регіоні. Країни, зі свого боку, вживають заходи щодо забезпечення права на рівний доступ до здобуття вищої освіти та рівних можливостей людей в освітньому процесі [30].

Особливий вплив на розвиток нормативно-правової бази сфери освіти країн Східної Європи мають положення, висвітлені в документах Європейського Союзу. Для нашого дослідження доцільно їх проаналізувати.

Серед загальноєвропейських документів, що привертають увагу науковців, є Маастрихтська угода (07.02.1992 р.), відповідно до якої розпочався новий етап у процесі створення та розвитку освітньої стратегії країн Європи, де рішення приймаються для задоволення потреб громадян Союзу. Так, згідно з цією угодою, зокрема в розділі III статті 126 визначено, що Європейський Союз сприятиме наданню якісної освіти шляхом заохочення в співпраці між державами-членами та, при потребі, підтримкою і доповненням їхніх дій, повністю поважаючи відповідальність держав-членів за зміст викладання, організацію систем освіти та їхнє культурне та мовне різномаяття [189, с. 45].

Вищезгадані дії Співтовариства спрямовані на розвиток єдиного європейського простору в освіті, зокрема через:

- викладання та поширення мов держав-членів ЄС;
- підтримку та заохочення мобільності студентів та викладачів, зокрема заохочення завдяки визнанню дипломів та строків навчання;
- сприяння співпраці між закладами освіти;



- розвиток обміну інформацією та досвідом із питань, пов'язаних із системами освіти держав-членів;

- заохочення розвитку молодіжних, науково-педагогічних обмінів та обміну досвідом з організації соціально-виховних процесів;

- підтримка розвитку дистанційної освіти [189, с. 47].

Для сприяння досягненню поставлених цілей Рада ЄС постановила, що країни-члени ЄС повинні провести заохочувальні заходи, однак не зобов'язала провести уніфікацію законів та нормативно-правових положень держав-членів. Визначено, що діяти потрібно кваліфікованою більшістю та за пропозицією комісії приймати рекомендації [189, с. 47].

Щодо процесу професійної підготовки, то в угоді визначено, що Співтовариство запроваджує політику професійної підготовки, яка повинна підтримувати та доповнювати дії держав-членів щодо змісту та організаційних форм професійної підготовки майбутніх учителів. Метою Співтовариства є:

- сприяння адаптації до сучасних змін, зокрема через професійну діяльність, підготовку та перепідготовку;

- удосконалення процесу професійного навчання з метою сприяння професійній підготовці для інтеграції та реінтеграції фахівців на ринку праці;

- полегшити доступ до професійного навчання та сприяти мобільності викладачів і студентів;

- сприяти співпраці між навчальними закладами;

- розвивати обмін інформацією та досвідом щодо проблем професійної підготовки в державах-членах ЄС [189, с. 48].

Європейська спільнота та її держави-члени сприяють співпраці з третіми країнами і міжнародними організаціями у сфері професійного навчання [189, с. 48].

Вивчення міжнародних нормативно-правових актів свідчить про те, що в Європейському Союзі велику увагу приділяють питанню професійної підготовки майбутніх учителів. Підвищення якості освіти майбутніх учителів є важливою

проблемою, що стоїть на порядку денному як у країнах Європейського Союзу, і в Україні. Тому в галузі професійної освіти для вирішення цієї проблеми країнами-членами ЄС було підписано ряд важливих документів. Спрямованість на розвиток освітньої сфери Європейського Союзу визначається стратегією «Європа 2020» [101].

Забезпечення якості та привабливості освіти, професійна підготовка майбутніх учителів та підвищення кваліфікації вчителів-практиків визнані пріоритетними завданнями в Стратегії ЕТ 2020 [105], яка є основою співпраці ЄС у сфері освіти та професійної підготовки майбутніх учителів [99].

Так, у висновках Ради Європи в 2014 р. щодо ефективної педагогічної освіти Міністри освіти країн ЄС погодились, що «професійна підготовка повинна забезпечити майбутніх педагогів основними компетенціями, які здобуваються в процесі високоякісного навчання, а також стимулювати мотивацію до здобуття та оновлення компетенцій протягом всієї своєї кар'єри. При повному врахуванні національних контекстів особливостей професійна підготовка повинна охоплювати не тільки фахові знання та педагогічні компетенції, посилені інтегрованими періодами практичного навчання, але також заохочувати як до самоосвіти, так і до колективної діяльності та до адаптації в багатокультурних класах та прийняттю управлінських рішень» [85].

Проаналізувавши результати міжнародних досліджень PISA, можемо стверджувати, що високорозвинуті країни запроваджували жорсткі вимоги щодо здобуття педагогічної професії, використовуючи різні стимули для залучення високоосвічених осіб до навчання на педагогічних спеціальностях та мотивуючи учителів-практиків до професійного розвитку, одночасно підвищуючи привабливість професії вчителя [172].

Відзначаємо, що збільшення інституційної автономії закладів вищої освіти, має значний потенціал для покращання результатів навчання, у поєднанні з високим рівнем відповідальності закладів освіти за надання освітніх послуг [151, с. 11–12].

Зазначимо, що згідно з Копенгагенською Декларацією (2002 р.) європейські країни (включаючи всі країни ЄС), профспілки та роботодавці співпрацюють у

напрямку підвищення професійної та освітньої підготовки вчителів. Одним із результатів Копенгагенського процесу є створення європейської кредитної системи, мережі з якості та єдиного простору вищої освіти, які допомагають людям працювати та навчатися за кордоном [94].

Процес створення єдиного європейського простору вищої освіти має тривалий характер та розпочався з підписання Римської угоди (04.11.1950 р.). З розвитком Європейського Співтовариства були проведені конференції міністрів освіти країн ЄС, на яких ухвалено низку міжнародних нормативних актів, що мали вплив на розвиток професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти:

– Лісабонська конвенція (Lisbon Recognition Convention ) (08-11. 04. 1997 р.) [36], розроблена Радою Європи та ЮНЕСКО, передбачає створення узгодженої та послідовної структури про визнання відповідних кваліфікацій у системі вищої освіти [184]. Основними пунктами Конвенції Ради Європи / ЮНЕСКО є визнання дипломів та кваліфікацій у інших країнах; протидія дискримінації на будь-яких підставах; можливість полегшення доступу на ринок праці та ін. [184];

– Сорбонська декларація (м. Париж 25.05. 1998 р.). Це спільна декларація про гармонізацію структури європейської системи вищої освіти, яка була підписана 4 міністрами освіти (Франції, Німеччини, Італії, Великобританії) [58]. Метою Декларації було створення спільної системи координації в межах запланованого Європейського простору вищої освіти, де визначено сприяти мобільності й студентів, і випускників, науково-педагогічного персоналу. Основною метою було забезпечення просування кваліфікації на ринку праці. Міністрами узгоджені спільні кроки щодо розвитку єдиного європейського простору вищої освіти [174];

– Болонська декларація (м. Болонья 19. 06. 1999 р.) «Європейський простір у сфері вищої освіти» [15]. Основна мета полягала в тому, що 29 країн-учасниць висловили готовність взяти зобов'язання підвищити конкурентоспроможність Європейського простору вищої освіти, підкреслюючи потребу подальшої незалежності та автономії всіх закладів вищої освіти. Усі положення Болонської декларації були

визначені як заходи добровільного процесу гармонізації, а не обов'язкового виконання [141].

Основний зміст Болонської декларації полягав у тому, що країни-учасниці зобов'язалися до 2010 р.:

- запровадити двоступеневу систему вищої освіти (бакалавр та магістр), а також додатка до диплома;
- запровадити систему кредитів ECTS як засобу сприяння мобільності студентів;
- запровадити академічну мобільність та розвиток міжнародних навчальних програм;
- забезпечити можливість перевірки якості освіти тощо [80, с. 3–4].

Для продовження Болонського процесу було проведені такі міжнародно конференції з участю міністрів освіти країн-учасниць процесу: м. Болонья, 18-19 червня 1999 р.;

- м. Прага, 18–19 травня 2001 р.;
- м. Берлін, 18–19 вересня 2003 р.;
- м. Берген, 19–20 травня 2005 р.;
- м. Лондон, 17–18 травня 2007 р.;
- міста Лувен – Левен-ля-Нев, 28–29 квітня 2009 р.;
- міста Будапешт – Відень, 10–12 березня 2010 р.;
- м. Бухарест, 26–27 квітня 2012 р.;
- м. Єреван, 14–15 травня 2015 р.;
- м. Париж 24.05. 2018 р. [120].

Основною метою проведення цих конференцій було запровадження Болонського процесу та Європейського простору вищої освіти, що полягає в спрощенні переміщення між системами освіти в Європі через сприяння взаємному визнанню строків навчання, порівнюваних кваліфікацій та однакових стандартів якості вищої освіти [94]. Відповідно, за результатами цих конференцій були видані міжнародні комюніке, основна ідея яких – упровадження двоступеневої структури вищої освіти,

використання кредитно-трансферної системи навчання [141]. Субсидіарний принцип означає, що кожна європейська держава-член ЄС несе повну відповідальність за організацію освітньої системи, фахової підготовки та змісту навчання. Згідно зі статтями 149 та 150 Договору про заснування Європейської Спільноти її роль полягає в сприянні розвитку якісної освіти шляхом заохочення до співробітництва і, при потребі, підтримці та доповненні їхньої діяльності. Пріоритетними завданнями ЄС є розвиток загальноєвропейського простору освіти, сприяння мобільності та налагодження зв'язків між закладами освіти в Європі [121, с.26].

Аналіз договору «Про Європейський Союз» дає підставу зробити висновок, що, відповідно до статей 165–166, у Союзі не мають на меті впроваджувати єдину освітню політику, однак сприяють розвитку якісної освіти шляхом заохочення співробітництва між державами-членами при повній повазі та відповідальності держав-членів щодо визначення змісту освіти та організації систем освіти, а також їхнього культурного та мовного різномайття [89].

Вивчення досліджень вітчизняних учених показав, що в системі освіти європейських країн існує багато суперечностей. У сучасних умовах суспільного розвитку загострилися суперечності між:

- глобальними потребами європейського суспільства в об'єднанні і локальними потребами кожної національної культури;
- необхідністю оновлення якості освіти відповідно до потреб європейського суспільства і традиційними підходами в системах освіти європейських країн;
- зростаючими можливостями міжкультурної взаємодії, зумовленої розвитком політики Європейського Союзу в галузі освіти, – і неготовністю фахівців (державних діячів, адміністративного персоналу, викладачів, учителів та інших) до її здійснення;
- посиленням виховної функції сучасної освіти і недостатньо адекватною діяльністю педагогів щодо підготовки в умовах національної системи освіти громадянина Європи, який, зберігаючи національно-культурну ідентичність, водночас

готовий до життя і діяльності у відкритому суспільстві на різних рівнях – локальному, регіональному, національному, загальноєвропейському, світовому тощо [52, с. 29].

Наведемо як приклад досвід Чеської Республіки: у процесі реформування сфери освіти країна використовувала досвід інших європейських держав та рекомендації міжнародних організацій. Першим офіційним документом, в якому було визначено курс на реформування, став Закон «Про якість і звітність в галузі освіти», підготовлений Міністерством освіти в 1994 р., який став основою ухваленої у 2001 р. Національної програми розвитку освіти в Чеській Республіці (так званої Білої книги), яка дала поштовх для майбутніх реформ у цій галузі. Її основні концептуальні завдання щодо реформування були реалізовані на основі довгострокових планів розвитку системи освіти на національному рівні, які тісно пов'язані з реформою державного управління. У 2007 р. було прийнято Стратегію безперервної освіти в Чеській Республіці, в якій було сформульовано основні напрямки розвитку системи освіти [147].

Керуючись цією програмою із 2001/2002 навчального року, у чеських закладах вищої освіти запровадили чітке розмежування бакалаврських і магістерських навчальних програм. Студенти, які виконали бакалаврську навчальну програму, здобувають вищу освіту з присвоєнням ступеня «бакалавр». На цьому рівні вони можуть завершити навчання або продовжити його за наступною магістерською програмою [225].

Проведений аналіз наукової літератури свідчить, що реформування системи освіти в Чеській Республіці продовжилось особливо активно під час інтегрування країни до єдиного європейського освітнього простору.

Правові засади приєднання освітньої системи Чехії до Болонського процесу були закріплені в законах «Про освіту» (2004 р.), «Про школу» (2004, 2012 рр.) [25].

Важливим нормативно-правовим доповненням до цих документів є Акт «Про педагогічних працівників» (2004 р.), у якому викладено нові вимоги до кваліфікації

вчителів, зокрема визначено, що ступінь магістра є необхідною умовою для присвоєння кваліфікації вчителя початкових та середніх шкіл.

З метою адаптації чеської моделі при здобутті вищої освіти відповідно до європейських вимог у закладах університетського типу була введена трирівнева професійна підготовка. Навчання відбувається на першому рівні здобуття вищої освіти – бакалаврат (3 роки), на другому рівні – магістрат (2 роки), на третьому – докторантура (3–5 років) [78].

При переході в процесі навчання до наступного рівня вищої освіти допускається зміна студентом закладу вищої освіти, факультету та спеціальності. Для продовження навчання за магістерською навчальною програмою потрібно скласти два-три іспити, профільні для визначеної спеціальності.

Чітко встановленого строку навчання студентів у чеських закладах вищої освіти не існує. Для того, щоб завершити програму підготовки за обраною спеціальністю, студент повинен скласти іспити й тести з певного переліку предметів і набрати необхідну суму балів. Теоретичний складник педагогічної освіти обов'язково містить: вивчення педагогіки, загальної освітньої психології та соціології [25].

Комплексний та багатогранний Болонський процес став рушійною силою, яка вплинула на реформування діяльності чеських закладів вищої освіти. Аналіз праць В. Янікової дозволив визначити такі позитивні риси Болонського процесу для педагогічних факультетів чеських університетів: незважаючи на всі суперечності, надав новий поштовх щодо національної дискусії про вищу освіту; дозволив викладачам педагогічних факультетів швидше й ефективніше переміщуватись у міжнародному територіальному просторі вищої освіти, а також обмінюватися досвідом не тільки в галузі викладання та досліджень, але й у сфері управління закладами вищої освіти і співпрацювати з іншими закладами, поліпшуючи та забезпечуючи ефективний процес навчання в окремих закладах, у системі освіти загалом; завдяки стимулюванню мобільності студентів більшість із них можуть як мінімум упродовж одного семестру

навчатися в закордонному університеті; педагогічні факультети покращили методи визначення академічної успішності студентів [64, с. 134].

1 січня 2005 р. у Чехії був запроваджений новий закон «Про освіту» 561/2004, що регламентував розвиток початкової, середньої, професійної і вищої системи освіти, який замінив не тільки колишній Закон «Про школу», але й Закон «Про діяльність державної адміністрації та органів місцевого самоврядування в сфері освіти». У ньому викладено принципи та цілі освіти, запропоновано дворівневу систему для розробки освітніх програм (документів), метою яких є вдосконалення системи освіти. Закон передбачав систему довгострокових освітніх планів, яка визначається стратегією розвитку системи освіти на національному та регіональному рівнях, а також у ній складаються і подаються річні звіти, які показують рівень та якість його реалізації. Визначення тривалості процесу навчання для кожного рівня освіти створює умови для введення, організації, підготовки та завершення процесу навчання. Це нове визначення осіб з особливими освітніми потребами, що сприяє їхній інтеграції в окремі класи та навчанню за спеціалізованими програмами. Закон також регулює процес управління освітою, зокрема визначає правовий статус і державних, і приватних шкіл, регламентує порядок їхнього створення або ліквідації, реєстрації, фінансування, права і обов'язки керівників, повноваження кожного рівня управління, тобто муніципалітетів, Міністерства освіти, молоді та спорту, а також інших міністерств. Законом визначено ряд підзаконних актів, що регулюють організацію та надання освітніх послуг, фінансування на всіх освітніх рівнях тощо [219].

Законом № 563/2004 р. «Про навчання персоналу та про внесення змін до деяких законодавчих актів» (який набрав чинності з 01.01.2005 р.) визначено вимоги щодо підготовки педагогічних кадрів, їхнього професійного навчання згідно з новими потребами чеського суспільства [220].

Законом «Про університети» № 111/1998 із змінами та доповненнями було дозволено створення не тільки державних університетів, а й приватних вищих навчальних закладів, які функціонують у системі вищої освіти. Відповідно до цього



закону змінився юридичний статус державних університетів, які (за винятком військових та університетів поліції) є державними установами, але громадськість має право наглядати за ними, а також заклади отримали широку автономію щодо визначення навчальних планів та фінансово-господарської діяльності [212].

У травні 2006 р. вступив в юридичну силу Закон 179/2006 «Про перевірку та визнання післядипломної освіти», який дозволяє особам отримати свідоцтво про кваліфікацію на основі знань, здобутих під час практики і професійної діяльності, при необов'язковому шкільному стаціонарному навчанні [178].

На початку XXI ст. в Чехії реалізуються проекти двох найбільших законодавчих актів у сфері освіти: один з них змінює структуру, організацію і зміст освітньої системи та дає школам більше можливостей для реалізації своєї свободи, при цьому на заклади освіти покладається відповідальність за формування освітніх програм; інший націлений на поліпшення економічної ситуації і соціального статусу вчителів [79, с. 210].

Так, у Законі «Про освіту» від 01.07.1990 р. було затверджено відмову від політики тотального контролю державних органів за діяльністю закладів вищої освіти, надано їм академічні права і свободи, а також визначені органи самоврядування в закладах; задекларовані рівні права громадян для отримання будь-якого рівня освіти, а також введено нові рівні вищої освіти – бакалавр і магістр. Але найголовнішим нововведенням стало встановлення демократичного представницького органу – Ради з питань вищої освіти [128].

Швидкий розвиток системи вищої освіти, зміна умов економічного зростання, вимог суспільства, викликали розвиток нових стандартів у сфері гармонізації освітнього простору. Загальні напрямки цих процесів знайшли відображення в Законі «Про вищу освіту» № 111 від 1998 р. [212], у якому було визначено орієнтацію системи вищої освіти на постійне поліпшення якості навчання і адаптацію національної системи освіти до вимог, заявлених відповідними міжнародними документами,

прийнятими з 1998 по 2003 рр., зокрема Лісабонською Конвенцією, Сорбонською, Болонською Деклараціями, Празьким Комюніке [79, с.125].

Закон «Про вищу освіту» № 111 від 1998 р. встановив у системі вищої освіти Чехії повну автономію університетів та їхніх органів самоврядування та саморегулювання [212].

Зазначимо, що в Чехії, починаючи з 2001 р., у національній програмі розвитку галузі освіти висококваліфікованого вчителя розглядають як головний фактор розвитку. Ухвалення цього документа стало початковою точкою реформи педагогічної освіти в Чеській Республіці. Основним положенням цього документа була розробка та затвердження професійних стандартів для всіх категорій вчителів як основи для навчальних планів і програм їхньої підготовки у вищих навчальних закладах. Отже, професійний стандарт підготовки вчителя став, з одного боку, уніфікованою основою для побудови освітніх програм з навчання учителів у Чеській Республіці, а з іншого боку – системою національних критеріїв з акредитації освітніх програм із підготовки вчителів, присвоєння кваліфікацій випускникам після успішного навчання за такими програмами [79, с. 215].

Вищезгадані нормативно-правові документи відображають наміри уряду Чеської Республіки зменшити відмінності в чинних програмах підготовки вчителя, узгодити їх зі стандартами професійної діяльності педагогів європейських країн, використовуючи їх як основу для побудови системи педагогічної освіти. У той період були ухвалені й інші важливі документи, які закріплюють нові нормативи та вимоги змін у системі професійної підготовки вчителя в Чехії. Так, у 2004 р. був виданий Акт «Про педагогічних працівників», який закріпив нові вимоги до кваліфікації вчителів, де, зокрема визначено, що ступінь магістра – необхідна умова для присвоєння кваліфікації вчителя початкової та середньої школи. У 2004 р. на національному рівні були закріплені державні вимоги до змісту всіх рівнів дошкільної та загальної середньої освіти [56].

Проаналізувавши дослідження С. Заскалети, можемо виокремити тенденцію до використання специфічних засобів заохочення до співпраці в освітній галузі країн Європейського Союзу, як-от: розробка та впровадження спільних програм дій, міжнародні освітні програми Сократес (Socrates), Сократес II (Socrates II), Еразмус (Erasmus), Леонардо да Вінчі II (Leonardo da Vinci II), Еразмус Мундус (Erasmus – Mundus) та інші [27, с. 305–306].

Аналіз міжнародних нормативно-правових документів дав можливість дійти до висновку, що в них особлива увага звертається на зміну змісту роботи сучасного вчителя відповідно до запитів суспільства.

Аналіз нормативно-правової бази країн Східної Європи показав, що питання професійних стандартів педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової освіти є надзвичайно актуальними на державному рівні. У таблиці 3.1. ми проаналізували вимоги професійних кваліфікацій, які використовують у країнах Східної Європи.

Таблиця 3.1

**Вимоги до професійних кваліфікацій майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи**

<b>Країна</b>	<b>Нормативно-правовий акт</b>	<b>Вимоги до професійних кваліфікацій майбутніх учителів початкової освіти</b>
Словаччина	Закон «Про педагогічних працівників» (§ 2) від 24.06.2009 р. [223].	Для того, щоб обіймати посаду вчителя початкової освіти, потрібно здобути ступінь магістра та необхідні кваліфікації
Польща	Розпорядження Міністра народної освіти від 01.08.2017 р. [168]	Кваліфікацію, яка відповідає посаді вихователя дітей дошкільного віку та вчителя I-III класів початкових шкіл, може отримати особа, яка закінчила навчання першого або другого циклу

		вищої освіти з галузі педагогіки за спеціальністю «Дошкільна освіта та початкова освіта», або здобула післядипломну педагогічну освіту.
Угорщина	Закон 283/2012 «Про систему педагогічної освіти» [68].	Професійна підготовка вчителів – це здобуття вчительської кваліфікації, заснованої на системі професійної підготовки вчителя. Кваліфікація – це система професійних знань та навиків відповідно до спеціальності вчителів, які можна здобути лише завдяки професійній підготовці.
Чехія	Закон «Про педагогічних працівників» §7 [225].	Учитель I ступеня початкової школи повинен отримати професійні кваліфікації, здобути університетську освіту шляхом навчання за акредитованою магістерською програмою.
Румунія	Закон «Про статус педагогічних працівників» ст.7 [134].	Посаду вчителя початкової освіти може обіймати випускник середньої школи, який має диплом навчальної секції для вчителів, вихователів або шкільного еквівалента залежно від умов: навчання в закладі вищої освіти, диплом коледжу або еквівалент, та в майбутньому закінчить заклад вищої освіти (за

		довготривалою або короткотривалою навчальною програмою); або наявність ступеня бакалавра та ін.
--	--	---

Отже, у країнах Східної Європи на державному рівні визначені вимоги, відповідно до яких, щоб здобути педагогічну професію та стати вчителем, потрібно пройти професійну педагогічну підготовку в закладі вищої освіти, здобувши відповідну педагогічну кваліфікацію та оволодівши педагогічними компетентностями [103, с. 31].

Основною тенденцією в міжнародних документах щодо професійної підготовки майбутніх учителів є запровадження вимог до педагогічних компетентностей. Зазначимо, що ці вимоги в країнах Східної Європи різні.

Аналіз сучасних наукових порівняльно-педагогічних досліджень дозволив визначити дві основні моделі щодо вимог до педагогічних компетентностей учителів у країнах Східної Європи [2, с. 159–160].

За першою моделлю в таких країнах, як Польща, Словаччина, Угорщина, Румунія, визначення та запровадження професійних педагогічних компетентностей у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти надано закладам вищої освіти. Уряди цих країн лише створюють вимоги для визначення компетенцій.

За другою моделлю, яка використовується в Чехії, професійні компетентності майбутніх учителів не визначені на національному рівні централізовано, однак вони розробляються на рівні закладів вищої освіти [29, с. 184].

Проаналізувавши досвід європейських країн щодо відповідальності за визначення професійних компетенцій учителів, констатуємо, що в Словенії рішення про визначення вимог до професійних компетентностей приймається централізовано на рівні міністерств освіти або інших державних органів. У Польщі, Угорщині, Румунії, Словаччині вимоги до професійних компетентностей майбутніх учителів визначаються на національному рівні, але адаптуються відповідно до конкретних

потреб суспільства на рівні закладів педагогічної освіти. У Чехії вимоги до професійних компетентностей встановлюються лише закладами вищої освіти [105].

На нашу думку, в країнах, де рішення про визначення професійно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів приймається на національному рівні, як правило, існують більш якісні та докладні описи компетенцій, які повинні мати вчителі. У тих країнах, де заклади вищої освіти мають автономію встановлювати рівень та вимоги до професійно-педагогічних компетентностей вчителя початкових класів, як правило, є більш різноманітні варіанти здобуття педагогічної освіти [83, с.10].

Вивчення питань розвитку законодавчої бази професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти дозволить зробити такі висновки: професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи є складником загальноєвропейської стратегії розвитку освіти; у міжнародних нормативно-правових документах не припускається уніфікації систем освіти; важливим компонентом діяльності урядів країн Східної Європи є вдосконалення та розвиток освітньої політики; професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти є елементом суспільної політики урядів країн Східної Європи та відбувається з урахуванням політичних та соціально-економічних умов розвитку країни.

Покращання професійної підготовки майбутніх учителів уряди вбачають в узгодженні вітчизняних систем вищої освіти, зокрема педагогічної освіти, з новими запитами суспільства.

Вивчення міжнародних нормативно-правових-документів показало, що, незважаючи на значні відмінності між країнами та системами педагогічної освіти, існують подібні тенденції в їхньому розвитку.

### **3.2. Особливості розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Республіці Польща**

У Республіці Польща та Україні в контексті реформування систем освіти можна відзначити схожі тенденції, зумовлені етнічними, культурними, політичними

чинниками, оскільки ці народи мають спільне слов'янське коріння, тривалий час входили до складу одних державно-політичних утворень. Спорідненість помітна у світосприйнятті, є чимало спільних культурних традицій, схожість спостерігається в національних моделях освіти, що базуються на педагогіці природовідповідності.

Республіка Польща успішно здійснила реформування системи вищої освіти, перш за все ставши членом європейського простору вищої освіти, який базується на засадах якості, автономії закладів, академічних свободах, рівності можливостей, демократії [4, с. 20].

Особливі зміни в освітній політиці Польщі відбулися наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. Головна проблема другої половини ХХ ст. полягала в політизації системи освіти, у якій використовувалась класична (професійна) модель. Тому на початкових етапах політичних і соціально-економічних перетворень у Польщі в цілій низці програмних документів щодо освіти було акцентовано на забезпеченні принципів демократизації системи освіти і навчального процесу, орієнтації на забезпечення принципів індивідуальності в освітньому процесі, відродженні закладів позашкільної освіти та їхньому поєднанні з діяльністю закладів загальносередньої освіти, децентралізації в управлінні освітою. Сьогодні модернізація польської системи освіти відбувається з урахуванням не вирішених у минулому актуальних завдань, а також з орієнтацією на західноєвропейські освітні тенденції [57, с. 44].

Основні вимоги Європейського Союзу полягають у демократизації школи, підвищенні якості навчання, формуванні нового образу вчителя з відповідними компетенціями і кваліфікаціями, вихованні громадянина Європи, відповідального за життя своєї країни, Європи та світу. Актуальними питаннями в системі педагогічної освіти в Європейському Союзі є розробка та впровадження уніфікованих освітньо-кваліфікаційних вимог до підготовки вчителів та якості професійних педагогічних кваліфікацій і компетенцій та їхній постійний професійний розвиток. У сучасних умовах для різних країн неможливо створити єдину та ефективну модель підготовки вчителя з професійними кваліфікаціями, уміннями та компетенціями, особливо в

умовах активних трансформацій у різних сферах життя європейського суспільства [5, с. 186].

Згадані фактори та дискусії з цієї проблеми сприяли початку пошуків шляхів щодо визначення вимог до підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща, потрібних для їхньої ефективної діяльності в умовах європейської інтеграції і модернізації освіти. На відміну від поширеної думки про необхідність відмінностей у характері різнорівневої підготовки майбутніх педагогів, слід підкреслити, що, незалежно від ступеня освіти, їх підготовка повинна відбуватися тільки у вищих навчальних закладах (на рівнях бакалавра та магістра), що є однією з вимог європейської спільноти [5, с. 186].

Аналіз наукового дослідження польського вченого О. Уршуля дозволив визначити такі напрями модернізації підготовки вчителів: оновлення наявних структур професійного вдосконалення педагогічної діяльності; упровадження нових організаційних, змістовних і методичних рішень із цього питання [61].

Зазначені напрями модернізації підготовки майбутніх педагогів зараз є одними із найважливіших завдань перспективного розвитку польського суспільства [61].

Питанням педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу присвячені дослідження вчених, які вивчали проблеми розвитку освіти зокрема, професійної педагогічної освіти в Республіці Польща (К. Біницька, І. Вілкомірська, В. Гонебняк, Я. Моріц, І. Нестеренко, М. Парлак, О. Уршуля, І. Шемпрух, О. Янкович, Т. Яніцька-Панек та ін.). Водночас варто зауважити, що сьогодні накопичилося багато фактичного і теоретичного матеріалу щодо розвитку польської педагогічної освіти початку XXI ст., що й актуалізувало наше завдання з аналізу та узагальнення європейського досвіду з професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти.

Зазначимо, що підготовка майбутніх учителів початкової освіти в Республіці Польща (у другій половині XX – на початку XXI ст.) історично змінювалася в контексті соціально-політичних та економічних трансформацій.



У розвитку закладів вищої освіти з підготовки вчителів польські вчені виокремлюють п'ять етапів: перший – (1945–1950-ті рр.) – підготовка вчителів здійснювалась у чотирирічних педагогічних ліцеях, а також проводилось навчання на учительських курсах із підготовки вчителів початкових шкіл, в університетах та державних вищих педагогічних школах; другий – (50-ті рр. ХХ ст.) підготовка вчителів початкових класів у педагогічних (4– і 5-річних) ліцеях; третій – (60-ті рр. ХХ ст.) підготовка вчителів на рівні закладів вищої освіти; четвертий етап – (70-ті рр. ХХ ст.) професійна підготовка майбутніх учителів на рівні магістра в університетах та вищих педагогічних школах; ліквідація підготовки майбутніх учителів (крім підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів) у педагогічних ліцеях; п'ятий – (80-ті рр. ХХ ст.) повернення до підготовки вчителів на рівні дворічного вчительського навчання [208, с. 217].

Сьогодні в Республіці Польща відповідно до вимог Болонського процесу у підготовці вчителів початкових класів використовують два ступені навчання: перший на рівні трирічних професійних навчань (ліценціати) і другий на рівні дворічних доповнюваних магістерських навчань [137, с. 51–59]. Відповідно до Закону «Право про вищу освіту» існує поділ на академічні навчальні заклади (уповноважені надавати ступені доктора) і професійні навчальні заклади, які проводять освітню підготовку бакалаврів і магістрів, але не можуть надавати науковий ступінь доктора [54].

Система польської освіти багато разів зазнавала змін. Ми погоджуємось з поглядами польського вченого Х. Мороз, що ці зміни були переважно організаційними, стосувалися питань структури та управління навчальними закладами, аніж якості надання освітніх послуг. На жаль, ця тенденція має місце й у системі професійної підготовки майбутніх учителів в Україні [144].

У період Польської Народної Республіки (1944–1989 рр.) професійну педагогічну освіту надавали чотирирічні педагогічні ліцеї (*czteroletnie licea pedagogiczne*), які провадили підготовку вчителів для 7-річної початкової школи. Наприкінці 50-х рр. ХХ ст. ці заклади були реорганізовані в п'ятирічні педагогічні ліцеї (*pięcioletnie licea*

pedagogiczne), які в 1970 р. були закриті, а підготовка майбутніх учителів була запроваджена у дворічних учительських студіях на базі чотирирічних загальноосвітніх ліцеїв (dwuletnie studium nauczycielskie na bazie czteroletnich liceów ogólnokształcących).

Запроваджена наприкінці 90-их рр. ХХ ст. у Республіці Польща освітня реформа змінила не тільки систему шкільної освіти (замість восьми років школи підставової і чотирирічного загальноосвітнього ліцею запроваджено шість років навчання в школі підставовій, три роки – у гімназії і три роки – у загальноосвітньому ліцеї), але й розпочали реформування системи професійної підготовки майбутніх учителів [144].

Зазначимо, що протягом 1999–2017 рр. у Республіці Польща було проведено низку освітніх реформ. У початковій ланці освіти було введено інтегроване навчання та запроваджено в професійну педагогічну підготовку майбутніх учителів вивчення способів реалізації інтегрованого навчання в початковій освіті (I–III класи школи підставової).

Варто зауважити, що сьогодні проблема інтегрованого навчання в початковій освіті є актуальною для українських реалій. Так, Т. Яніцька-Панек зазначає, що в Республіці Польща існує повна дисгармонія між бажаним професійним рівнем учителя початкової освіти та його справжніми компетенціями в галузі інтеграції навчальної діяльності, у плануванні і виконанні освітніх цілей у початковій школі, що спостерігається в освітній практиці [65, с. 1–2].

На сучасному етапі в Республіці Польща вже не існує однорідної початкової школи. У ситуації непристосованості навчального процесу в педагогічних закладах вищої освіти до потреб дітей сучасні учителі початкової школи не повинні дослівно вчити дітей того, що самі знають [16, с. 54–55].

Підготовка вчителя початкової освіти в Республіці Польща здійснюється в студіях I та II ступенів (рівні вищої освіти ліценціата (бакалавра) та магістра), а також у єдиних магістерських та післядипломних студіях. Не менш важливою зміною є те, що за новим стандартом після закінчення закладу вищої освіти студенти мають право проводити

заняття тільки з одного предмета, тоді коли підготовка до навчання іншого предмета може здійснюватися лише додатково.

Професійна підготовка вчителя початкових класів має модульний характер, а її реалізація залежить від того, який освітньо-кваліфікаційний рівень здобуває студент. Сучасний підхід до освітнього процесу полягає в опрацюванні студентами трьох основних модулів: перший – містить зміст занять, пов'язаних із певним напрямом навчання (спеціальністю); другий – пов'язаний із педагогічною та психологічною підготовкою; третій – містить дидактичну підготовку (загальну або предметну) [43, с. 90].

Аналіз наукових праць, нормативно-правової бази, установчих документів закладів освіти, навчальних планів та програм, навчально-методичних матеріалів для вчителів, підручників і посібників для здобувачів вищої освіти, програм із освітньої, виховної, превентивної й піклувальної роботи показав, що сучасними тенденціями, відображеними в змісті педагогічної освіти Республіки Польща, є: орієнтація освіти та виховання на загальноєвропейські цінності та ідеали; підготовка майбутнього педагога до реалізації освітньо-виховних, піклувальних, терапевтичних функцій; використання в освітній діяльності інноваційних та новітніх інформаційних технологій; співпраця закладів освіти, сім'ї, психолого-педагогічних служб для профілактики шкідливих залежностей, попередження агресії й насильства, булінгу в учнівському середовищі, підтримки дітей, що мають особливі освітні потреби [66, с. 85–86].

На нашу думку, аналіз реального стану у професійній педагогічній підготовці майбутніх учителів початкової освіти в Республіці Польща допоможе розробити рекомендації для покращення педагогічної освіти України. Висвітлення такої підготовки в Польщі дозволило визначити особливості сучасної педагогічної освіти:

1. Труднощі при відборі кращих учнів на навчання в педагогічних навчальних закладах. Під час вступного іспиту на навчання до педагогічних студій ураховуються знання кандидата про педагогічну професію. Однак не зважають на психологічні схильності кандидата, його участь у роботі з дітьми та інтереси до професії педагога.

Тому до вступних іспитів допускають кандидатів, які не можуть працювати педагогами.

2. Труднощі, які виникають під час професійної педагогічної підготовки. Заклади вищої освіти, які проводять професійну підготовку майбутніх учителів, не завжди мають висококваліфікований науково-педагогічний штат, належним чином підготовлений до процесу навчання та виховання студентів за спеціальністю вчителя початкової освіти. Не кожен науковець (доктор філософії, доктор хабілітований чи професор) має психологічну та дидактичну схильність до педагогічної діяльності. Така ж ситуація спостерігається й щодо молодших викладачів: кандидати на посади викладачів-дослідників відбираються з числа найталановитіших студентів, однак ніхто не досліджує, чи може такий кандидат ефективно виконувати дидактичні та виховні завдання в процесі навчання майбутніх учителів. Найважливішою є думка про його наукові схильності, тобто про те, чи зможе він захистити докторську дисертацію. Така думка не завжди правильна.

3. Труднощі в проходженні педагогічної практики. У процесі професійної підготовки майбутніх учителів був ліквідований проміжний вид практики. Тому кожний студент на свій розсуд шукає місце проходження практики в школі або дитячому садку, де домовляється з вчителем і директором школи про дозвіл на проходження педагогічної практики. Для проходження педагогічної практики у вищому навчальному закладі студенту надаються лише інструкція та направлення. Після закінчення практики студенти повинні надати у вищий навчальний заклад посвідчення та оцінки з місця її проходження, видані вчителями та керівниками шкіл. Натомість у закладах вищої освіти, де навчаються майбутні вчителі, оцінювання практики обмежується формальним висновком про її проходження студентом.

4. Труднощі, з якими зустрічаються вчителі після закінчення закладу вищої освіти на початку своєї педагогічної кар'єри [144].

Загалом, як свідчить досвід, студенти, які закінчили трирічне професійне навчання на рівні ліценціату, недостатньо підготовлені до роботи в початковій школі.

У вчителів-практиків виникають проблеми щодо: використання в навчально-педагогічній практиці досягнень сучасної педагогіки; співпраці з органами шкільного самоврядування та учнівськими організаціями; організації позакласного навчання та позашкільної діяльності учнів; налагодження співпраці з батьками учнів та органами місцевого самоврядування; організації екскурсійних поїздок; визначення цілей освіти та здатності керувати процесом їхнього досягнення; планування лекційних занять із використанням інтеграції, їхнім аналізом та об'єктивною оцінкою результатів навчання учнів та власної роботи; адаптацією змісту, методів та організаційних форм навчання до навчальних ситуацій, які постійно змінюються; із індивідуалізацією навчального процесу; розробки описової форми оцінки навчального прогресу окремих учнів; організація освітньо-вихової співпраці з обдарованими учнями; забезпечення ефективної допомоги школярам з навчальною неуспішністю; дисципліни в класі та ін. [144].

Зазначимо, що труднощі, з якими стикаються вчителі-практики, є нормальним явищем, вони притаманні й польським, і вітчизняним педагогам. Однак більшість помилок, зроблених молодими викладачами, є наслідком недостатньої підготовки до професійної діяльності в закладах вищої освіти. Педагогічні факультети в закладах вищої освіти, на жаль, не проводять регулярних занять у школах, а тому не можуть достатньо ознайомити студентів зі шкільною практикою, з реальними проблемами в педагогічній діяльності кожного вчителя.

Навчальні плани закладів вищої освіти обмежують професійну підготовку майбутніх учителів відповідною кількістю теоретичних знань у галузі педагогіки та психології. Дефіцит у сфері дидактичних, освітніх та організаційних навичок, зокрема в інтеграції навчальної діяльності вчителів, повинен бути відкоригований у процесі їхньої професійної підготовки. Недостатня професійна підготовка до навчальної роботи змушує вчителя-початківця робити багато помилок, що, як наслідок, може призвести до його професійного вигорання. Зазначимо, що в закладах вищої освіти, і державних, і приватних, професійну підготовку вчителя початкової освіти здійснюють

так само, як і на інших педагогічних і непедагогічних спеціальностях, що має негативні наслідки.

Упродовж останніх двадцяти років у польській освітній системі відбуваються кардинальні зміни, започатковані в 1999 р., на початку проведення великої реформи системи освіти, яка передбачала глибокі зміни в структурі школи, навчальних програмах, системі класифікації педагогічних спеціальностей та у вимогах до студентів, а також в системі професійної підготовки вчителів. Поштовхом до цієї реформи було поєднання низки значних соціальних та політичних подій.

По-перше, найважливішою з них було перетворення польської політичної системи, що почалася із 1989 р. з переходом від соціалістичного устрою до капіталістичного. Законодавчі рішення в галузі освіти, запроваджені в той період, дозволили розпочати діяльність першим непублічним (приватним) школам та закладам вищої освіти. Водночас саме вони виявили слабкі сторони польської системи освіти та тенденцію до підпорядкування її короткостроковим політичним інтересам, а інколи – і непослідовності дій уряду. Національна дискусія про якість надання освітніх послуг в Польщі, ініційована на початку реформ, актуалізувала питання про неможливість функціонування освіти як системи, відокремленої від реалій суспільства та європейських освітніх вимог.

По-друге, важливою причиною для запровадження реформ було підписання Республікою Польща Болонської декларації, що запустило механізм адаптації польської вищої освіти до вимог, указаних у цьому документі зокрема, до розробки таких методів співпраці із академічними колами в Європі, які б відповідали диференціації та автономії окремих країн і вимогам польської вищої школи. Отже, польська вища освіта була включена в процес структурної та змістовної реформи, який триває до сьогодні [106, с. 133–134].

Зазначимо, що система навчання вчителів у Польщі характеризується внутрішнім різноманіттям, навіть певною непослідовністю. Її правова база базується на Болонській декларації, з одного боку, і на внутрішніх законодавчих актах, з іншого. Найбільш

загальні рекомендації до педагогічної освіти містяться в «Карті вчителя», де зазначено, що посаду вчителя може отримати особа, яка: а) відповідає основним моральним принципам (не має судимості); б) відповідає вимогам до здоров'я, потрібним для роботи вчителем; в) має вищу освіту і відповідну професійну підготовку з педагогіки.

Регламентованою є вимога про здобуття ступеня вищої освіти ліценціата (бакалавра) для роботи в школі.

Детальний перелік кваліфікацій, якими повинен володіти вчитель, можна знайти в окремому регламенті щодо стандартів підготовки вчителів, ухвалених Міністерством науки та вищої освіти від 12 липня 2007 р. Він охоплює детальний опис професійних кваліфікацій, які повинен здобути майбутній учитель у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти, а також принципи, що лежать в основі організації процесу навчання. Відповідно до цього положення, право на підготовку майбутніх учителів мають державні та приватні заклади вищої освіти, зокрема університети, по всій країні. Професійна педагогічна підготовка вчителів, незалежно від майбутньої спеціальності, повинна привести до набуття педагогічних компетенції в таких напрямках [90]: дидактичні – виявляються в здатності вести теоретичні і практичні заняття, використовувати різні методи та стилі навчання; соціальні – пов'язані зі здатністю визнавати потреби учнів, колег, батьків та брати участь у командній роботі; творчі – сприймаються через здатність до самонавчання, використання інновацій і нестандартності дій, у поєднанні з навичками адаптації, мобільності та гнучкості; праксеологічні – оцінюються на підставі педагогічної ефективності при плануванні, впровадженні, організації, контролі та оцінці освітніх процесів; комунікативні – виявляються в ефективності вербальної та невербальної поведінки в освітньому контексті; медіа та інформаційні – ознайомлення з інформацією, інформаційними технологіями та використання цієї інформації при вивченні окремих предметів (проведення уроків у класах); лінгвістичні – володіння на дуже високому рівні принаймні однією іноземною мовою.

На нашу думку, характерною ознакою польської системи підготовки вчителів є той факт, що вона лише частково проводиться та контролюється педагогічними факультетами в університетах. Педагогічні факультети проводять підготовку вихователів дошкільної освіти, учителів початкової освіти та спеціальної освіти, які будуть працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. Професійна підготовка вчителів, які будуть працювати в середній та старшій школі, проводиться на інших відділеннях залежно від навчальної дисципліни, якої будуть навчати майбутні вчителі [106, с. 138–139].

Для нашого дослідження актуально проаналізувати звіт про дослідження стану педагогічної освіти Польщі відповідно до стандартів педагогічної освіти від 17 січня 2012 р., у якому були висвітлені дані щодо діяльності 30 університетів у 2015 р., де висвітлено моделі навчання вчителів в університетах, способи побудови навчальних планів, роль та місце педагогічної практики в підготовці до викладання та організаційні форми співпраці зі школами [117, с. 97–112].

У звіті акцентовано, що перехід до інтегрованої освіти в початковій школі має важливе значення для польського суспільства. Упровадження інтегрованої освіти можливе через розвиток методологічних компетенцій майбутніх учителів, що має тісний зв'язок із практикою підготовки вчителів початкової освіти в університетах.

Загалом, більшість студентів мають можливість підготуватися до майбутньої педагогічної діяльності протягом п'яти років. Проте поділ вищої освіти на два етапи, а також відмінності вимог до професійної підготовки вчителів початкової освіти на кожному рівні вищої освіти (постанова Міністерства від 12 березня 2009 р.) вплинули на конкретні вимоги до кваліфікації вчителя. Це викликало плутанину та неоднозначність при тлумаченні кваліфікацій, отриманих на I освітньому рівні «ліценціат» та II рівні «магістр» (відповідно до вимог Закону «Про вищу освіту» від 17 січня 2012 р. та постанови «Про стандарти освіти, підготовки до виконання обов'язків вчителя» від 12 березня 2009 р.).



Так, у Законі «Про вищу освіту» 2012 р. закріплена двоступенева система підготовки у закладах вищої освіти, у тому числі і стосовно підготовки вчителів початкових класів [8, с. 141].

Сьогодні професійна підготовка вчителів в університетах відбувається за трьома організаційними моделями освіти:

– предметно-факультетська модель (Model przedmiotowo-wydziałowy) – відповідно до якої факультет організовує на науково-педагогічній та матеріально-технічній базі педагогічну освіту для студентів. За цією моделлю переважає підготовка вчителів із предметів, яких навчають у середніх та старших школах. Найчастіше це конкретний напрям (наприклад, на факультеті фізики та біофізики проводять професійну підготовку вчителя фізики). Ця модель також використовується в поєднанні двох різноспрямованих факультетів (наприклад, філологічних, художніх факультетах, які пропонують різноманітні галузі навчання). Майже кожен п'ятий майбутній учитель навчається за цією моделлю;

– централізована модель (Model scentralizowany) – в університеті підготовку педагогів здійснюють лише педагогічні та психологічні факультети. Ці факультети організовують та проводять заняття із педагогічних та психологічних дисциплін (модуль 2 – психолого-педагогічний), а часто й заняття з дидактики навчального предмета (модуль 3). Методичну підготовку (предметний модуль 1) студенти отримують на факультеті з непедагогічною спеціалізацією. Наприклад, заняття з педагогіки та психології організовують на базі педагогічного факультету, а дидактичні модулі та педагогічну практику – на базі інших факультетів університету. Зазначимо, що така модель освіти повністю відповідає стандартам польського Міністерства науки та вищої освіти. Майже половина майбутніх учителів здобувають вищу освіту за такою моделлю;

– модель педагогічного факультету (Model pedagogiczno-wydziałowy), яка використовується на факультетах або в інститутах виховання, педагогіки та освіти. У цій моделі акцент робиться на психологічній та дидактичній підготовці і найчастіше

використовується для навчання майбутніх вихователів дошкільної освіти та вчителів початкової шкільної освіти. У такому випадку факультет у співпраці з іншими факультетами організовує заняття в галузі психолого-педагогічної підготовки для студентів непедагогічних спеціальностей. За цією моделлю навчається трохи більше третини майбутніх польських учителів [117, с. 97–112].

Зазначимо, що всі питання, пов'язані з умовами зарахування на навчання в університети, визначені в Постанові Уряду від 27 липня 2005 р. та Законі «Про вищу освіту», в яких зазначається, що умови вступної кампанії встановлює Сенат університету. Регламент вступної кампанії публікується не пізніше 31 травня попереднього навчального року. Вимоги, яким повинен відповідати кандидат чіткі: основний критерій вступу – результат Матури (*Matura* – у перекладі з латинської мови – «іспит на атестат зрілості»). Використовується в країнах Східної Європи, зокрема, у Чеській Республіці, Угорщині, Польщі, Словаччині, Словенії та ін. У Республіці Польща це загальнопольський іспит, що проводиться у всіх школах країни. Цей іспит не є обов'язковим, однак його успішна здача є умовою для продовження навчання в закладах вищої освіти [63; 140].

У країні для закладів вищої освіти є незаконним проведення додаткових іспитів для перевірки знань абітурієнтів (для визначення педагогічних здібностей) [106, с. 139–141]. Це, на нашу думку, є позитивним досвідом, оскільки педагогічний потенціал конкретного кандидата, а також реальні навички та знання, отримані під час навчання, повинні перевірятися насамперед його подальшою педагогічною діяльністю, а не під час вступу до університету.

Важливість освіти в соціальному розвитку сьогодні очевидна. Важко поставити під сумнів особливу роль учителів у процесі навчання, а отже, й в розвитку соціальної системи. У 2000 р. була створена Європейська мережа освіти для викладачів (ENTEP) щодо розробки конкретних стратегій у цій важливій сфері. У 2002 р. представники Ради Європи на Барселонській зустрічі визнали, що вчителі відіграють ключову роль у всіх стратегіях соціального та економічного розвитку, які стосуються їхнього розвитку.

Тому питання підвищення якості педагогічної освіти є пріоритетом і однією з основних цілей реформування системи освіти в європейських країнах. Підготовка учителів у закладах вищої освіти й у нашій країні, і в Республіці Польща, на жаль, не є основною темою в галузі освітньої політики. Час від часу ця проблема виникає або в контексті політичних змін (приєднання до ЄС), або освітньої реформи [207].

Упродовж останніх років у Європі спостерігається тенденція до збільшення автономії закладів вищої освіти, хоча й зі збереженням певного державного контролю. У Польщі автономія університетів із підготовки майбутніх учителів обмежена двома правовими актами: нормативно-правовим актом «Про стандарти освіти вчителів» та «Розпорядженням про кваліфікації учителя» [168]. У цих документах визначено тематичні групи підготовки, мінімальний обсяг навчальних годин та загальний зміст педагогічної підготовки [207].

Реформа системи освіти Республіки Польща повинна зіставлятися зі змінами в професійній підготовці майбутніх учителів. Дуже важливо, щоб професійні компетенції, які здобувають майбутні педагоги у вищих навчальних закладах, відповідали сучасним вимогам суспільства.

Сучасний етап розвитку вищої освіти пов'язаний із переходом до компетентнісної моделі навчання, а тому актуальним є питання професійної підготовки майбутніх учителів. Для того, щоб визначити проблеми підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти, доцільно визначитись із професійними компетенціями, які випускник повинен опанувати. До складників професійної компетенції вчителів початкової освіти належать: професійно-особистісний, професійно-активний та мотиваційний зміст навчання [186].

Відповідно до стандартів професійної компетентності педагогів Комітетом Педагогічних наук Польської академії наук визначено п'ять груп професійних компетенцій учителів початкової школи: прагматичні компетенції; компетенції співробітництва; комунікативні компетенції; креативні компетенції; комп'ютерні та медіакомпетенції [11, с. 40].

Для того, щоб здобути спеціальність учителя дошкільної та початкової освіти, майбутні педагоги повинні продемонструвати особливі компетенції, виконавши комплекс завдань: регулювати шляхи передачі відповідних знань, формувати навички та уявлення учнів відповідно до їхнього віку; допомагати учням пізнати світ у його цілісності та складності; підтримувати самостійне навчання учнів; стимулювати в молодших школярів когнітивну цікавість та мотивацію до подальшої освіти [11, с. 40].

До переліку особистісних якостей, які повинен мати майбутній учитель початкової освіти, визначеного польським вченим Т. Кошиц, належать: емпатія (здатність відчувати настрій іншої людини); консультування, допомога, підтримка; заступництво; раціональне мислення; професійна компетенція; педагогічний оптимізм; відповідальність; ідентифікація з робочим місцем (школою), діяльність та професійна участь; партнерство з учнями та батьками; особиста культура [127].

Учитель відповідно до положень Закону «Про систему освіти» Республіки Польща повинен мати вищу освіту I ступеня ліценціата, якщо працює в школі podstawовій чи гімназії і, як мінімум, – II ступінь вищої освіти магістра, якщо працює в старшій школі. Учителі, які в Республіці Польща працюють у початкових класах (у I–III класах школи podstawової (*edukacja wczesnoszkolna*)), також повинні отримати професійну кваліфікацію після закінчення I чи II ступеня із педагогічними спеціальностей в університетах або здобути післядипломну освіту за педагогічними спеціальностями, але обов'язково в будь-якому випадку вони повинні отримати спеціальність «Вихователь (вчитель) дітей дошкільного віку та вчитель початкової школи».

Відповідно до дослідження М. Парлак, у Польщі 73% вчителів початкових класів і вихователів закладів дошкільної освіти отримали вищу освіту II ступеня магістра на педагогічних факультетах університетів [161, с. 9–10].

У дисертаційному дослідженні Я. Моріц визначив концепцію підготовки вчителя початкових класів у Польщі, у якій, зокрема, зазначається, що мета процесу підготовки вчителів зводиться до оволодіння навичками, потрібними для вирішення дидактичних

завдань і організації пізнавальної діяльності учнів; у процесі підготовки вчителя формуються його моральні, соціальні, етичні, естетичні та праксеологічні норми; процес підготовки вчителя повинен проходити з використанням високих технологій, спрямованих переважно на формування прогнозованого в ідеалі компетентного майбутнього працівника [39, с. 16–17].

Підготовка вчителя в Польщі, зазначає дослідник В. Д. Голенбняк, має два варіанти: це дві право-адміністративні системи, які функціонують у двох різних середовищах – академічному та освітньому [116, с. 34].

Зазначимо, що Міністерство освіти Республіки Польща має важелі впливу на підготовку учителя у вищих навчальних закладах. Процес фахової підготовки спеціалістів регламентується нормативно-правовими актами, на основі яких розробляються напрями навчально-методичної діяльності учителів у державних школах.

Вплив законодавства у сфері освіти наприкінці 90-х рр. ХХ ст. щодо підготовки педагогічних кадрів полягав у тому, щоб відновити вимоги педагогічної освіти, які діяли до 1989 р., та закріпити вимоги, що вчитель повинен відповідати за професійну та методичну підготовку, яка відповідає навчальному предмету, якого він навчає. На сьогодні, як зауважує дослідник, ступінь магістра з методичної підготовки дає право на роботу й у закладах дошкільної освіти, і в початковій школі. Цей документ вказує, що підготовка вчителя повинна складати з двох частин: спрямована фахова підготовка – це забезпечення знань із предмета та педагогічної практики. Зазначимо, що мінімальний обсяг педагогічної підготовки майбутнього вчителя – це 270 годин із психології, педагогіки та дидактики. Позитивним є факт обов'язкового проходження навчальної педагогічної практики тривалістю не менше 150 годин [116, с. 35].

Починаючи з кінця 90-х рр. ХХ ст., у Республіці Польща впроваджуються реформи в педагогічній освіті, завдяки чому змінюються стандарти якісної професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в закладах вищої освіти. Сьогодні в системі вищої освіти Польщі діє 118 загальних стандартів для всіх напрямів підготовки

фахівців у закладах вищої освіти країни, окремо визначено стандарти для підготовки вчителів, які відрізняються за змістом і структурою від решти стандартів [46, с. 88–89].

Можна перерахувати такі освітні стандарти змісту вищої педагогічної освіти в Республіці Польща: Проект стандартів професійної підготовки вчителів (1997 р.), Модернізований проект стандартів професійної підготовки вчителів (1998 р.), Мінімальні програмні вимоги для освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» (2000 р.), Кваліфікаційні вимоги до майбутніх учителів (2002 р.), Розпорядження щодо стандартів педагогічної освіти (2003 р.), Розпорядження щодо стандартів педагогічної освіти (2004 р.), Розпорядження щодо стандартів педагогічної освіти (2007 р.), Розпорядження щодо стандартів педагогічної освіти (2012 р.) та ін. [42, с. 88–89].

Зокрема, Розпорядженням Міністерства освіти і спорту Республіки Польща від 7 вересня 2004 р. встановлюється, що після закінчення I ступеня ліценціату випускник педагогічного факультету закладу вищої освіти може працювати на посаді вихователя дітей дошкільного віку або вчителя початкової школи (I–III класи) [166].

Сьогодні отримати спеціальність учителя початкових класів і вихователя дошкільних навчальних закладів у Республіці Польща можна на I ступені ліценціату, на II магістерському ступені, а також на рівні післядипломної освіти. Розглянемо більш детально кожен із варіантів.

Так, підготовка майбутніх учителів початкових класів у Польщі відбувається відповідно до стандартів освіти, визначених у Розпорядженні Міністра науки і вищої освіти від 17.01.2012 р. [123; 168].

Підготовку учителів початкової освіти здійснюють на денній та заочній формах навчання.

Студент I ліценціатського ступеня спеціальності «Дошкільне виховання та початкова освіта» у закладі вищої освіти повинен здобути базові теоретичні знання із загальної психології і педагогіки для того, щоб виконувати фахові функції в процесі навчання, виховання, розвитку, підтримки гармонійного розвитку дитини, індивідуалізації процесу навчання, задовольняючи особливі освітні потреби дітей; для

організації соціального життя у віковій групі, класі, школі і навколишньому середовищі, співпрацювати з іншими вчителями, батьками та громадськістю; повинен знати предметні дидактики, щоб ефективно здійснювати освітню діяльність, для розвитку інтересу дітей до пізнавальної діяльності й підтримки інтелектуального розвитку дітей шляхом умілого підбору активних методів, методик, технологій і засобів навчання, а також повинен мати вміння навчити, оцінити досягнення та знання дітей і власну педагогічну діяльність; використовувати інформаційні технології в навчанні.

На II магістерському рівні метою підготовки є розширення здобутих раніше педагогічних знань та підготовка педагогічних кадрів до навчання на III рівні освіти (докторантурі), а також для отримання теоретичних знань та навичок для подальшої самоосвіти. Це стосується, зокрема, навчання методології педагогічного дослідження, написання магістерської дипломної роботи та викладання власних лекцій. Магістранти вивчають сучасні проблеми соціології та психології, культурної антропології, сучасних філософських та етичних понять, логіки.

Навчання на II магістерському ступені триває два роки, тобто 4 семестри, і обов'язково базується на I ступені ліценціату.

Під час здобуття II магістерського ступеня в галузі дошкільного виховання і початкової освіти випускники розширюють та поглиблюють педагогічні знання та фахові компетенції. Для отримання II ступеня магістра на цій спеціальності обов'язковим є продовження навчання принаймні з однієї із спеціалізацій (початкової освіти чи дошкільного виховання), здобутої на I ступені ліценціату [139].

Однак студенти педагогічних факультетів II магістерського ступеня всіх спеціальностей, які не мають педагогічної підготовки, матимуть можливість отримати цю підготовку відповідно до п. 1 п. 3 Постанови Міністра освіти від 12.03.2009 р. (Про детальні кваліфікації, необхідні вчителям, із змінами та доповненнями) у рамках додаткового, частково оплаченого модуля з педагогічної підготовки [165].

У дисертаційному дослідженні О. Уршуля зазначає, що питання професійної

підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща зараз є предметом критики [61]. Безперервно ведеться пошук оптимальної моделі освіти вчителів, яка якісно покращила б підготовку майбутніх педагогів до реалізації нових освітніх завдань. Дані дослідження професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної і початкової освіти Республіки Польща свідчать про те, що її рівень можна визнати як задовільний. Результати аналізу показують, що вчителі демонстрували різну оцінку власного рівня професійної підготовки, що належить і до функціонування в умовах інтеграції Європи, і до діяльності в системі освіти країни, яка реформується. Із позиції та вимог деяких учених професійна підготовка вчителів у контексті інтеграційних вимог повинна все більше мати інноваційний, перспективний, багатосторонній, практичний, проблемний і мультимедійний характер. Однак в освітніх програмах підготовки вчителів слід приділити увагу факторам, що формують особистість педагога, аксіологічним аспектам, в основі яких лежить відповідна система цінностей. Підставою для розробки концепції педагогічної освіти в закладах вищої освіти є загальні рекомендації у вигляді проекту стандартів навчання педагогів Міністерства освіти країни. Стандарти охоплюють блоки предметів, передбачених в освітніх планах професійної підготовки педагога: загальноосвітні предмети, основні предмети, предмети за фахом, спеціальні предмети, педагогічну практику [61].

Освітні плани професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої освіти повинні охоплювати не 3, а 6 освітніх блоків, як-от: навчання спеціальності, що містить предметну підготовку з основного предмета і надає можливість отримання знань із цієї наукової дисципліни; педагогічне навчання, що готує до реалізації педагогічних, дидактичних і виховних завдань; педагогічна практика, яка формує професійні здібності (повинна реалізовуватися в поєднанні з теоретичною підготовкою); навчання в галузі інформаційних технологій, що забезпечує вміння використовувати їх в освітньому процесі; навчання іноземної мови на високому рівні (вільне спілкування); модернізація європейської освіти [61].

Специфічний характер педагогічної роботи в системі початкової освіти визначає



потребу формування артистичних компетенцій у майбутніх учителів, які особливо важливі в роботі з дитиною молодшого шкільного віку. У процесі формування професійної особистості вчителя слід розвивати саме такі здібності: музичні, рухові, спортивні, гру на музичному інструменті та інші, які стануть основою формування відповідних компетенцій. Підготовка в галузях психології і педагогіки також є важливою умовою для професійного виконання виховної та організаційної функцій [61].

Ми проаналізували результати дослідження «Якість педагогічної освіти в Польщі» в рамках проекту Інституту громадських справ, проведеного на прохання Міністерства освіти в 2004 р. Під час дослідження були зібрані та проаналізовані експертні висновки щодо педагогічної освіти (загальнодержавна статистична вибірка). Академічні дослідження також проводилися в університетах шляхом вивчення документації з підготовки вчителів. Так, за даними цього дослідження, майбутні учителі отримують освіту та належну кваліфікацію в університетах, політехнічних університетах, педагогічних академіях, академіях економіки, академіях фізичної культури, сільськогосподарських академіях, вищих професійних школах та колегіях [207].

Отже, підготовка майбутніх учителів у закладах вищої освіти за різними моделями підготовки має переваги, наприклад, підготовку випускників за двома спеціальностями, що дає можливість швидше знайти роботу на ринку праці. Однак можна назвати деякі недоліки, серед яких насамперед недостатня якість освіти та відсутність зв'язку з потребами ринку праці. Так, наприклад, у Республіці Польща лише в університетах функціонує близько 400 структурних одиниць факультетів та відділів, які проводять професійну підготовку майбутніх учителів на рівні ліценціату, а тому легко підрахувати, що держава готує величезну кількість учителів [207].

Отже, вивчивши досвід професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Республіці Польща можемо дійти до висновку, що сьогодні в країні найважливішим завданням підготовки вчителя є формування висококомпетентного

фахівця. Випускник за спеціальністю «Вихователь дітей дошкільного віку та вчитель початкової освіти» повинен бути підготовлений до комплексної реалізації дидактичних, виховних і організаційних завдань та впровадження інтегрованого навчання. Додаткові кваліфікації містять підготовку за обраною студентом спеціальністю до компетентної передачі отриманих знань, самостійного їхнього поглиблення і актуалізації, а також інтегрування цих знань із іншими шкільними предметами.

Сьогодні професійна підготовка вчителів у польських університетах відбувається за трьома організаційними моделями освіти: предметно-факультетською; централізованою; моделлю педагогічного факультету.

Зазначимо, що за всіма моделями та типами закладів вищої освіти професійна педагогічна підготовка має теоретичний та практичний аспект. Це дозволяє не лише надавати теоретичну підготовку, а й проходити педагогічну практику.

Отже, у закладах вищої освіти Польщі спеціальність вчителя початкових класів інтегрована з підготовкою вихователя для дошкільних навчальних закладів. Таку практику використовують у багатьох країнах Європи, адже цей підхід, на нашу думку, має значні позитивні аспекти: значно економить витрати фінансових ресурсів (не потрібно додатково витратити кошти на здобуття другої вищої освіти), також майбутні учителі мають більші в перспективі кар'єрні можливості; це дає позитивний вплив у безперервності і наступності системи навчання між дошкільною та початковою освітою. Тому, на нашу думку, такий досвід навчання доцільно запровадити на педагогічних факультетах закладів вищої освіти в Україні [14, с. 61–62].

### **3.3. Досвід професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Угорщині**

Вивчення сучасних науково-педагогічних досліджень і публікацій показало досить однобоке сприйняття дослідниками освітньої інтеграції України в єдиний європейський простір вищої освіти, найчастіше висвітлюються проблеми професійної

підготовки майбутніх учителів початкової освіти у вітчизняних закладах. Майже немає наукових розвідок із вивчення досвіду професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи щодо тенденцій розвитку професійної підготовки майбутніх учителів [67, с. 153–154].

На нашу думку, впровадження європейської освітньої практики у вітчизняній вищій освіті є своєчасним, особливо щодо вироблення ефективного механізму модернізації вітчизняної педагогічної освіти з урахуванням європейського досвіду. У деяких наукових працях питання професійної підготовки майбутніх учителів в країнах Східної Європи розглядається з точки зору їхньої фахової підготовки та професійного розвитку.

Так, К. Годлевська досліджує досвід професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої освіти (коледжах та університетах) Угорщини, описує систему організації, зміст, форми, методи та технології навчання майбутніх учителів початкових класів країни та визначає перспективні напрями професійної підготовки майбутніх учителів для вітчизняної системи освіти [19].

У наукових дослідженнях О. Присяжнюк аналізуються процеси освітньо-мовної євроінтеграції України, зокрема автор висвітлює проблеми методики викладання української мови як іноземної на прикладі університетської освіти в Республіці Польща та Україні [50].

Зазначимо, що в цих та подібних дослідженнях досі не запропоновано конкретних шляхів щодо реформування вітчизняної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти з урахуванням східноєвропейського досвіду. На жаль, немає наукових досліджень організаційно-структурних та змістових інновацій у професійній підготовці майбутніх учителів початкової освіти через призму такої педагогічної галузі, як компаративна педагогіка [67, с. 154].

Для збору фактичного матеріалу застосовувалися первинні наукові методи: метод аналізу та вивчення наукових джерел (педагогічно-методичної літератури та

нормативно-законодавчих актів Угорщини); спеціальні лінгвістичні методи редагування і перекладу інформації з угорської та англійської мов.

У межах основного аналізу організації професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти застосовано такий комплекс емпіричних методів: метод опису, синтезу й узагальнення теоретичної інформації та практики професійної підготовки; методи факторного аналізу зібраного матеріалу [67, с. 153].

Сьогодні в Угорщині в 43 із 70 закладів вищої освіти функціонують педагогічні факультети, зокрема в державних закладах вищої освіти у 24 із 30 пропонують здобути спеціальність учителя початкової освіти. Педагогічну освіту можна здобути в закладах вищої освіти (коледжах та/або університетах) за бакалаврськими та магістерськими навчальними програми [122].

Професійна підготовка з фаховими кваліфікаціями вихователя дітей дошкільного віку та вчителя початкової освіти здійснюється в структурованому освітньому процесі. Зміст професійної підготовки майбутнього вчителя початкової освіти базується на вивченні дисциплін із педагогіки та психології. Теоретична, методологічна та практична підготовка майбутніх учителів проводиться одночасно. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти (учитель у 1–4 класах, який навчає всіх загальноосвітніх навчальних предметів) триває 4 роки та містить 240 кредитів. Частина навчальних дисциплін із педагогіки, психології, соціології, іноземної мови, ІТ, методик навчання в 1–4 класах (угорської мови і літератури, математики, інформатики, природничих наук, музики / співу, образотворчого мистецтва, сімейні, господарські та економічні знання й інші навчальні дисципліни) складають 83–85% усіх предметів з навчального плану. Частина додаткових навчальних дисциплін та предметів, які вивчаються за вибором студента, складають 15–17%. При цьому 15–20% навчального навантаження відводиться на проходження педагогічної практики. Безперервний строк педагогічної практики в закладі освіти (педагогічна інтернатура) становить 8–10 тижнів. Проходити педагогічну практику дозволяється в усіх закладах освіти, зокрема й у закладах освіти національних меншин.

Першими навчальними програмами з професійної підготовки на рівні вищої освіти майбутніх учителів початкової освіти (тобто програми бакалаврського рівня) є багаторівневі системи вищої освіти з декількома циклами здобуття вищої освіти, запроваджені у вересні 2006 р. Попередня модель – подвійна / паралельна у коледжах та в університетах – була замінена на два цикли здобуття вищої освіти – послідовну модель. Унаслідок цього професійна підготовка вчителів здійснюється на факультетах педагогічної освіти, які мають різні педагогічні спеціальності.

Законом «Про вищу освіту» 2011 р. визначено, що тривалість професійної підготовки не повинна перевищувати 12 семестрів (за двома спеціальностями) та здійснюватися не більше, ніж на 11 кафедрах. У результаті вищезгаданої модернізації професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти проводиться за довгостроковими програмами (10 семестрів), які доповнюються 2 семестрами педагогічного стажування. У послідовній моделі навчання професійна підготовка за рівнем вищої освіти «бакалавр» триває 4 семестри, яку можна продовжити на рівні вищої освіти – «магістр». Абітурієнти, які вступають до закладів вищої освіти, повинні пройти тест на професійну придатність. Зазначимо, що професійна підготовка майбутніх учителів, що розпочалася в 2013/2014 навчальному році, здійснюється за паралельною моделлю здобуття вищої освіти з «послідовними» етапами навчання: бакалавр – магістр, відповідно до вимог Болонської системи навчання.

У таблиці, поданій нижче, ми узагальнили угорську систему професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти.

Таблиця 3.3.1

**Угорська система професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти**

Рівень підготовки	Рівень вищої освіти	(семестр)	Усього кредитів	Кредитів, які відводяться на проходження педагогічної практики
Учитель	В	8	240	150

початкової освіти				
Учитель початкової освіти (послідовна система магістр)	М	5	150	94
Учитель початкової школи	U	10	300	100

Примітка: В (бакалавр), М (магістр) U (єдина нероздільна програма підготовки магістрів).

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти фокусується на вивченні навчальних дисциплін, яких навчають у початковій школі. Протягом кожного курсу професійної підготовки майбутніх учителів обов'язковою, крім теоретичних дисциплін та спеціальної методології, є педагогічна практика, тривалість якої (кількість кредитів) визначається конкретно на кожному курсі закладом вищої освіти.

Під час підготовки майбутніх учителів початкової освіти теоретичні та практичні етапи навчання виконуються одночасно. Проходження педагогічної практики відбувається в школі та дитячому садку під наглядом викладачів, спеціально призначених для виконання цих функцій. До завдань із практичної підготовки належать: ознайомлювальна практика в школі чи дитячому садку; навчально-психологічна практика спостереження за дітьми, вивчення процесу навчання / виховання та діяльності вчителів; семінари та тренінги з підготовки та оцінки проведених уроків, проведення уроків перед групою однокурсників; вступна практика, яка здійснюється під керівництвом викладача, проходить у школах або дитячих садках.

Мережу шкіл та дитячих садків самостійно визначає заклад вищої освіти. Закон СХС 2011 р. «Про національну громадську освіту» визначає умови та вимоги щодо призначення викладачів, які відповідають за практику та наставництво студентів, а також визначено обов'язкову кількість проведених уроків. Учителі шкіл, як правило, отримують матеріальну винагороду на підставі спеціального договору про надання освітніх послуг із закладом вищої освіти.

Після проходження індивідуальних практик та сесій (1–2 тижні в навчально-підготовчих школах), для студентів обов'язковим є проходження педагогічної практики на індивідуальну сумісність (у 4 семестрі в процесі професійної підготовки вчителів, зокрема 6–10 тижнів у дитячому садку або в початковій школі).

В Угорщині є вимоги щодо прийому на навчання з педагогічних спеціальностей. Процедурою вступного випробування до закладу вищої освіти є результати навчання в школі та результати вступного іспиту. Максимально абітурієнт може набрати 400 балів. Додаткові 100 балів можна набрати за результатами екзамену з іноземної мови або відмінних спортивних досягнень. Під час вступу до закладу вищої освіти бали враховуються, а абітурієнти оцінюються на основі загальнонаціональних правил прийому на навчання до закладів вищої освіти. У випадку вступу до магістратури умови прийому та метод розрахунку результатів вступних іспитів встановлюються закладом вищої освіти самостійно. Усього при вступі можна набрати 100 балів, а загальним критерієм допуску до іспитів є здобуття ступеня вищої освіти на рівні бакалавра.

Щорічно проводяться три етапи вступної кампанії. Загальна процедура починається в лютому і закінчується в липні кожного календарного року. В рамках цієї процедури абітурієнт може подати заяви на 6 спеціальностей у порядку пріоритетів. Ті, хто не допущений до проходження іспитів або не подав вчасно заяв, можуть мати шанс для вступу в другій процедурі набору на навчання, що означає спрощену процедуру вступу, де може бути подана лише одна заява на одну спеціальність.

Характеристику додаткових вимог для вступу абітурієнтів на навчання за спеціальністю вчителя початкової освіти подано в таблиці.

Таблиця 3.3.2

**Характеристика додаткових вимог для вступу абітурієнтів на навчання у заклади вищої освіти за спеціальністю вчителя початкової освіти**

Спеціальність	Документи	Додаткові випробування	Додаткові вимоги
Вихователь дітей дошкільного віку та вчитель початкової освіти	Результати екзаменів	Так	Довідка про стан здоров'я
Учитель початкової школи	Результати екзаменів	Так	Довідка про стан здоров'я
Учитель початкової освіти (Bologna MA training)	Диплом бакалавра (плюс мінімум 50 кредитів з другої кваліфікації)	Ні	Вивчення іноземної мови за додатковою кваліфікацією на рівні C1
Учитель початкової школи (MA training)	Вступний екзамен (математика та гуманітарні дисципліни)	Так	Вивчення іноземної мови за додатковою кваліфікацією на рівні C1

Постановою Уряду 15/2006 «Про вимоги щодо підготовки та навчання вчителів» визначені вимоги до бакалаврських та магістерських програм професійної підготовки



майбутніх учителів, кількість необхідних кредитів та компетенції педагога (спеціальні знання, фахові компетенції, професійні обов'язки). Беручи до уваги положення Постанови, заклади вищої освіти розробляють навчальні програми, де визначають конкретні форми, зміст та методологію розробки навчальних програм. Вимоги щодо професійної підготовки та результатів навчання за спеціальністю вчителя початкової освіти визначені у вищезгаданій постанові, де чітко обумовлені компетенції, які випускники повинні здобути. Вони охоплюють професійні знання щодо інституційного та правового середовища системи освіти, а також компетенції щодо диференційованої системи освіти.

Підвищення вимог до кваліфікації вчителів початкової освіти вплинуло на професійну підготовку майбутніх педагогів, особливо, якщо ця підготовка фокусується на здобутті кваліфікації вчителя початкової школи, який може навчати загальноосвітніх предметів (за винятком іноземних мов) у 1–4 класах, а також має право навчати за обраною додатковою спеціальністю в 1–6 класах.

В угорських закладах вищої освіти відповідно до Указу 15/2006 та Указу № 8/2013 визначено фахові компетенції, які повинні здобути випускники педагогічних спеціальностей на рівнях бакалавр та магістр [69].

Щодо професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти, то базовими компетенціями є такі: розвиток особистості студента та індивідуальних особливостей з огляду на його індивідуальні потреби; допомога та покращення в процесі розвитку і функціонування студентських груп, громадських об'єднань; здобуття знань із спеціальної методології та тематики, відповідно до фахової підготовки; планування навчально-педагогічного процесу; підтримка, організація та управління навчальним процесом; оцінка педагогічних процесів та учнів; спілкування, професійне співробітництво та кар'єрна ідентичність; автономія та відповідальність за власну педагогічну діяльність.

Професійна група вчителів та науково-педагогічних працівників в Угорщині надзвичайно різноманітна. Щодо викладачів закладів вищої освіти, то, як правило, для

виконання посадових обов'язків потрібно мати ступінь вищої освіти «магістр» або науковий ступінь доктора наук. Кваліфікаційною вимогою для вчителів є складання спеціального екзамену, передбаченого для подальшого працевлаштування за спеціальністю.

Законом ССІV 2011 р. «Про вищу освіту», Указом Уряду 87/2015 «Про виконання Закону ССІV 2011 р.» визначено вимоги щодо професійної підготовки та отримання диплома за педагогічними спеціальностями. Загалом, професійна підготовка вчителів, окрім проходження курсу з навчальних кредитів, передбачає успішне складання мовного іспиту та вимагає випускного іспиту перед членами експертного комітету з трьох науково-педагогічних працівників. Критерієм здобуття кваліфікації є складання письмового іспиту, а також представлення портфоліо власного педагогічного досвіду, отриманого під час проходження педагогічної практики [72].

В угорській системі вищої освіти існує можливість для тих, хто вже працює на посаді вчителя, використати альтернативні навчальні шляхи та форми навчання в рамках здобуття вищої освіти – навчання протягом усього життя. Цей варіант здобуття освіти відбувається завдяки проходженню скороченого строку навчання за навчальною програмою з професійної підготовки, яка застосовується, якщо людина вже вивчала деякі навчальні курси раніше або пройшла попередні кредити (не закінчила навчання та відновила його) чи має педагогічний досвід роботи, що дає можливість отримати професійну підготовку за вечірньою або дистанційною формою навчання. Зазначимо, що в Угорщині неможливо отримати диплом про вищу освіту із педагогічної спеціальності за індивідуальною програмою навчання або під час роботи в школі, вища освіта може бути отримана лише в рамках стаціонарної форми навчання з професійної підготовки в закладах вищої освіти [122].

В Угорщині професійна підготовка майбутнього вчителя відбувається за схемою 3 + 2 роки навчання (термін підготовки бакалавра – 3 роки, магістерська підготовка – 2 роки) [145, с. 78]. Проте в процесі запровадження нової системи підготовки майбутніх учителів, у її розробників виникли сумніви щодо ефективності вирішення цієї

проблеми [88]. Найбільшою складністю було запровадження реальної мобільності студентів та викладачів на всіх рівнях системи вищої освіти та за всіма формами навчання [77].

Цікавим, на нашу думку, є угорський досвід поєднання додаткових педагогічних спеціальностей: студенти розпочинають навчання за вибраними напрямками підготовки, а додаткову спеціалізацію обирають на власний розсуд у процесі навчання. Це може бути вчитель іноземної мови, вихователь спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, логопед, філософ, діловод [69].

Студенти, які обрали спеціальність учителя початкової освіти за основними напрямками навчання, повинні виконати 100 кредитів. Ще десять кредитів студенти отримують, якщо вивчають дисципліну за власним вибором та пишуть кваліфікаційну роботу. Студенти першого курсу, які навчаються за обраною вчительською спеціалізацією, повинні обрати навчальний модуль з іншої педагогічної спеціалізації, який складає 50 кредитів, а також пройти курс навчання з психолого-педагогічних дисциплін, що забезпечить 10 кредитів. Загальний принцип навчання полягає в тому, що при такій системі навчання студенти отримають достатньо базових знань для продовження навчання в магістратурі за двома спеціальностями. Для здобуття ступеня бакалавра студенти повинні накопичити не менше 180 кредитів [81].

За змістом психолого-педагогічних модулів основна підготовка вчителів зазвичай містить курси з теоретичних основ психології, історії, педагогіки, соціальної педагогіки та вступу до спеціалізації. Співвідношення теоретичного та практичного навчання в такій навчальній програмі складає 60/40% [67, с. 155].

Під час магістерської підготовки студент повинен успішно опанувати 150 кредитів, із яких 30 відводиться на проходження педагогічної практики, що охоплює один семестр наприкінці навчання. Метою проходження педагогічної практики є практична підготовка майбутніх учителів. Вони повинні мати можливість виконувати загальні освітні завдання, пов'язані з педагогічною діяльністю, педагогічними дослідженнями, плануванням та розвитком у галузі загальної та

професійної освіти, освіти дорослих та продовжити навчання в докторантурі (аспірантурі) [67, с. 155].

Одним із найважливіших завдань із підготовки магістрантів є усунення кількісних та якісних відмінностей у процесі навчання студентів у обсягах знань, здобутих ними, які виникають внаслідок асиметрії навчання за двома спеціальностями під час підготовки на рівні бакалаврів. Тому студенти, які здобувають ступінь магістра за основним педагогічним напрямом (основна спеціальність), повинні здобути 30 кредитів, які відводяться на вивчення методик навчання, практики в класі, дисципліни з вільного вибору та професійної підготовки з обраної навчальної дисципліни. Отже, повна підготовка за базовою спеціальністю на рівні «магістр» становить 130 кредитів [67, с. 155–156].

У 2012 р. в Угорщині був ухвалений Закон про збільшення часу підготовки педагогічних кадрів до 5 років за паралельною моделлю професійної підготовки [187]. П'ятирічний строк навчання дає можливість отримати дві спеціальності, що неможливо в рамках традиційного бакалаврату. Навчальна програма в закладах вищої освіти поділяється на основні («мажор») і додаткові («мінор») навчальні дисципліни [67, с. 156]. Студент сам обирає, які предмети він вивчатиме за основною програмою, а обсяг додаткових навчальних дисциплін студенти також визначають самостійно відповідно до особливостей додаткової спеціалізації [23, с. 111].

В Угорщині загальна тривалість підготовки майбутніх учителів початкової освіти за двоступеневою моделлю триває 5,5 років (за послідовною моделлю професійної підготовки) і вимагає виконання 330 кредитів. Їхнє вивчення суттєво залежить від того, яка спеціальність була основною і додатковою при фаховій підготовці.

Для закінчення навчання в закладі вищої освіти та отримання диплома відповідного рівня студенту потрібно захистити дипломну кваліфікаційну роботу, скласти держаний екзамен, а також умовою є наявність свідоцтва про оволодіння іноземною мовою на рівні B2 [70].

Прикладом стандартів, що регулюють результат, є Національні кваліфікації професійної освіти і навчання в Угорщині, що є рамковими кваліфікаціями для всіх галузей та спеціальностей [45, с. 252]. Позитивним убачаємо той акт, що вимоги до кваліфікацій у професійній освіті в Угорщині та інших східноєвропейських країнах розроблялися за участі представників роботодавців. За сертифікацію випускників й акредитацію закладів вищої освіти і освітніх програм відповідають державні інституції [45, с. 252; 170].

Навчальні програми в Угорщині складаються в кожному закладі вищої освіти індивідуально, але є однакові кваліфікаційні вимоги, затверджені в програмі чотирьохрічного навчання (1995 р.). Слід зазначити, що в кожному закладі вищої освіти Угорщини навчальні плани відповідають рівню державних кваліфікаційних вимог. Акцентуємо також, що в процесі розробки освітньої програми відбувається залучення фахівців з конкретного напрямку професійної підготовки [67, с. 156].

Загалом, завдяки затвердженню Єдиної навчальної програми та Кваліфікаційних вимог, починаючи з 2006-2007 рр., в Угорщині навчання у всіх закладах вищої освіти здійснюється за однією освітньою програмою. Зробити зміни в типовому навчальному плані в коледжах та університетах можливо тільки у варіативній частині [67, с. 157].

Із 2003 р. у всіх закладах вищої освіти Угорщини була впроваджена кредитно-модульна система навчання. Один кредит вимагає 30 год. навчання, а один курс семестру складається з 30 кредитів. У 2006 р. після ретельної підготовки були затверджені Навчальна програма та Кваліфікаційні вимоги щодо підготовки вчителів. Основна частина Програми спрямована на вивчення психолого-педагогічних дисциплін та методик навчання відповідно до фахових спеціальностей [154]. Один семестр відводиться на проходження педагогічної практики. На всіх педагогічних спеціальностях було запроваджено здобуття фахових педагогічних компетенцій лише після здобуття базової вищої освіти. Законодавчо була закріплена вимога щодо можливості випускникам університету навчати учнів у школах лише після отримання ступеня магістра [67, с. 158].

Проведене дослідження особливостей педагогічної освіти в Угорщині дозволяє визначити, що професійну підготовку майбутніх учителів початкової освіти здійснюють за Болонською системою навчання у 24 державних закладах вищої освіти. Заклади вищої освіти використовують послідовну модель професійної підготовки (бакалавр + магістр), відповідно до якої студент повинен виконати 330 кредитів. Тривалість підготовки майбутніх учителів початкової освіти триває 5,5 років, під час якої теоретичні та практичні етапи навчання виконуються одночасно [67, с.156].

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти в Угорщині є сучасною, відповідає запитам суспільства та в своїй практиці враховує досягнення педагогічної науки і практики.

### **3.4. Аналіз практики професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Румунії**

Для вивчення систем педагогічної освіти в країнах Східної Європи ми обрали освіту Румунії як країну-члена Вишеградської четвірки, близьку Україні щодо історичного, економічного, культурного розвитку, як члена Європейського Союзу [67, с. 154].

Актуалізація науково-педагогічних досліджень освітніх систем в Румунії зумовлена не тільки накопиченням і класифікацією інформації щодо системи освіти, закладів освіти, нормативно-законодавчої бази освітньої галузі, а також й аналізом результатів та їхньою можливістю впровадження у вітчизняну освітню сферу. Предмет наукових досліджень системи освіти цієї країни мало вивчений, але, зважаючи на невеликий період перебування в складі Європейського Союзу, держава зробила значний крок уперед у розбудові національної освітньої системи [67, с. 154].

Розвиток системи педагогічної освіти, зокрема в Румунії, розглядається в нашому дослідженні як прогресивне джерело досвіду оновлення та модернізації вищої освіти, розв'язання сучасних актуальних питань [45, с. 95].

Вивчення найважливіших професійних характеристик систем підготовки вчителів у Румунії, на нашу думку, доцільно розпочати з аналізу системи вищої освіти.

Аналіз румунської нормативно-правої бази з підготовки майбутніх педагогічних працівників дозволив виявити низку переваг, а також критичних моментів. Серед переваг, які ми виокремили, є такі:

- державна фінансова підтримка студентів, які здобувають педагогічну освіту (обмежена кількість місць на контрактній формі навчання);
- надання стипендій тим студентам, які мають високі академічні досягнення, а сама сума стипендії дорівнює окладу вчителя;
- лише після закінчення стажування в школі випускники отримують диплом про вищу освіту [124].

У Законі «Про освіту» (2011 р.) були внесені зміни щодо професійної підготовки вчителів за різними спеціальностями, яка повинна містити теоретичний курс навчання за фахом вибраної спеціальності в університетах (ступінь магістра (2 роки); проходження педагогічної практики (один навчальний рік), яка проводиться в школі під керівництвом вчителя-наставника (ст.236) [135].

Серед суперечливих моментів можна віднести такі:

- низький інтерес до педагогічної професії серед молоді;
- після закінчення закладу вищої освіти молодь шукає місце роботи не за здобутою педагогічною спеціальністю [176, с. 783];
- низький рівень доходів учителів після закінчення закладів вищої освіти;
- зменшення кількості педагогічних працівників, які мають ступінь магістра;
- зниження рівня академічної підготовки студентів викликає соціальні наслідки, які відчуває освітня система;
- відсутність у процесі фахової підготовки майбутніх учителів такої форми організації навчання, як педагогічне наставництво;
- відсутність спеціальних обов'язкових положень для здобуття педагогічної освіти для тих, хто працює в галузі вищої освіти [176, с. 784].

Також до суперечливих моментів у професійній підготовці майбутніх учителів початкової освіти в Румунії, на нашу думку, можна зарахувати тривалість навчання три роки при ліценціатському рівні здобуття вищої освіти.

Коротко проведемо ретроспективний аналіз освітньо-педагогічних традицій з підготовки вчителів початкової освіти в румунській системі. Її активна реорганізація розпочалась у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст., що вплинуло на різні організаційні форми професійної підготовки майбутніх педагогів. У 1948 р. відповідно до нового Закону «Про освітню реформу» в країні було запроваджено радянську модель системи вищої освіти, у тому ж році в країні були створені нові заклади вищої освіти, а також інститути, підпорядковані Академії наук Румунської Народної Республіки. Наприклад, у Бухарестському університеті на факультеті психології та освіти розпочали професійну підготовку майбутніх учителів початкової освіти [195].

Період 1964–1973 рр. для професійної підготовки майбутніх учителів у Румунії називають «науковим відродженням». У той період в країні створено педагогічні факультети при університетах, на яких провадилась підготовка майбутніх учителів за всіма спеціальностями. Розробляли та вдосконалювати навчальні плани, програми, підручники, посібники тощо [176, с. 781].

Для румунського суспільства 1977 р. ознаменувався початком «темного періоду» для системи освіти та педагогіки. На вищому політичному рівні було прийнято рішення, що такі галузі, як педагогіка, психологія та соціологія необхідно вилучити з навчальних планів усіх закладів вищої освіти. Лише в 1990 р. це рішення було відмінено, а в університетах було відновлено педагогічне навчання. Сьогодні в усіх державних університетах Румунії є факультети та кафедри з педагогічних наук. Професійна підготовка вчителів здійснюється в спеціалізованих педагогічних навчальних закладах та закладах вищої освіти [176, с. 781].

Упродовж 90-их рр. ХХ та на початку ХХІ ст. в Румунії було проведено низку реформ у системі освіти, якими передбачено такі напрями змін:

– полегшення доступу до здобуття вищої освіти; підвищення якості вищої освіти;



- децентралізація управління закладами вищої освіти;
- забезпечення відповідності румунської системи вищої освіти з іншими європейськими системами завдяки впровадженню кредитно-трансферної системи навчання;
- мотивування освітньої діяльності студентів;
- розвиток внутрішньої і зовнішньої оцінки; моніторинг працевлаштування випускників;
- розвиток освітньої політики;
- упровадження електронних засобів (електронне навчання) [34, с. 249].

Сучасна модель професійної підготовки педагогів у Румунії ґрунтується на чотирирічному освітньому плані. У 1989 р. відбулось введення нового циклу вищої освіти (між здобуттям рівня вищої освіти (отриманням диплома) і докторантурою). Магістерські програми підготовки мали тривалість один-два роки та гармонійно доповнювали структуру вищої освіти в країні. У 1998–1999 рр. було запроваджено національну децентралізовану систему вищої освіти, сумісну з кредитно-трансферною системою ECTS де: один семестр відповідає отриманню 30 кредитів [45, с. 110].

Отже, система педагогічної освіти в Румунії має давні традиції освітнього процесу та педагогічної практики. Підготовка майбутніх учителів початкової освіти в закладах вищої освіти пройшла шлях становлення та розвитку від навчання в семінаріях до здобуття вищої освіти в університетах з використанням Болонської системи навчання, при якій використовують паралельну модель – бакалаврського та магістерського рівня здобуття вищої освіти для підготовки майбутнього вчителя. Сьогодні відповідно до змін, які відбуваються в системі початкової освіти, здійснюються процеси модернізації педагогічної освіти.

Європейські країни, включаючи Румунію, яка сьогодні переживає економічні труднощі, повинні докладати значних зусиль для подолання економічної кризи та створення умов для розвитку конкурентоспроможної економіки на основі підвищення чисельності кваліфікованої робочої сили. Однією з цілей Європейського Союзу,

задекларованих в Стратегії Євро-2020, є розумне збільшення кількості висококваліфікованих працівників за рахунок ефективних інвестицій у систему освіти, наукових досліджень та інновацій [98, с. 8–18]. Крім того, європейська освітня політика спрямована на реорганізацію і покращання якості системи освіти та навчання й загалом, і з підготовки майбутніх учителів. Тому їхня професійна підготовка повинна бути сучасною, охоплювати знання в галузі науки та системи освіти, урахувувати національні та культурні традиції, заохочувати громадян брати активну участь у житті країни, Європи та світу [176, с. 780].

Сьогодні румунська освітня політика стосовно професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти зосереджується на таких напрямках розвитку:

- упровадження сучасного позитивного досвіду, який ґрунтується на національних традиціях та культурі румунської системи освіти;

- використання нових моделей із професійної підготовки майбутніх учителів та систем освіти з урахуванням досвіду інших європейських освітніх систем. Однак запозичені моделі професійної підготовки розглядаються румунськими закладами вищої освіти з великою обережністю та є адаптованими до вимог румунського суспільства, зокрема і системи освіти;

- прийняття комплексної концептуальної основи щодо компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів початкової освіти: визначення необхідних компетенцій для професії вчителя початкових класів, навчання та сертифікація з отриманих умінь, знань, навичок, компетенцій, упровадження європейської кредитно-трансфертної системи (ECTS);

- сприяння транс'європейській мобільності студентів, учителів, науково-педагогічних працівників із метою професійної підготовки та обміну педагогічним досвідом;

- сприяння впровадженню європейського виміру здобуття вищої освіти шляхом розробки спільних програм із підготовки майбутніх учителів початкової освіти;

– посилення європейської співпраці щодо забезпечення надання якісної освіти разом із розвитком взаємної довіри до внутрішніх механізмів, які використовуються європейськими університетами для забезпечення якості надання освітніх послуг [176, с. 784].

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів Румунії є досить сучасною, гнучкою, щоб урахувати позитивний досвід, наукові досягнення як у спеціальних сферах (педагогіці, психології), і в освітній сфері загалом.

Отримання посади вчителя залежить від здобуття ступеня вищої освіти (ліценціата або магістра) та проходження педагогічної підготовки, яка може здійснюватися за паралельною або послідовною моделлю навчання, організовується на кафедрах педагогіки та освіти. Відповідно до магістерського рівня вищої освіти студент повинен накопичити мінімум 60 залікових кредитів [176, с. 781].

У Румунії професійна підготовка вчителів початкової освіти здійснюється за паралельною моделлю здобуття вищої освіти (відповідно до якої теоретична і практична підготовка здійснюється одночасно) [67, с. 154]. Водночас навчальна програма з підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Румунії спрямована на поєднання наступності між системами дошкільної та шкільної освіти відповідно до європейських стандартів [190, с. 180].

Характерною ознакою педагогічної освіти Румунії є проведення професійної підготовки майбутніх учителів у різних закладах вищої освіти (кваліфікаційні центри, університетські коледжі, академії та університети). Зазначимо, що професійну підготовку за спеціальністю вихователя дітей дошкільного віку та вчителя початкових класів здійснюють у педагогічних коледжах, а вчителя початкової освіти із додатковою спеціалізацією вчителя музики, фізичного виховання чи іноземних мов – в університетських коледжах [34, с. 22].

У Румунії професійна підготовка майбутніх учителів залежить від того, на якому рівні освіти буде працювати вчитель. Зокрема, для здобуття кваліфікації вихователя дитячих садків і вчителя початкових класів можна пройти навчання в педагогічних

ліцеях середніх шкіл II ступеня; спеціальність учителя початкових шкіл з додатковою кваліфікацією вчителя іноземних мов, музичної освіти чи фізичного виховання – здобувається в університетських коледжах (за короткостроковими програмами здобуття вищої освіти можуть навчатись випускники педагогічних ліцеїв) [112, с. 160].

Перед упровадженням Болонського процесу (починаючи з 2005 р.) коледжі були закладами вищої освіти з коротким терміном підготовки вчителів (тривалістю 3 роки), що охоплював 180 ECTS, а навчальний процес здійснювався відповідно до навчальних програм, розроблених на кафедрах для початкової та дошкільної освіти [200, с. 273].

Учитель в Румунії – це професія, яка має певні законодавчо визначені вимоги щодо виконання посадових обов'язків. Педагоги повинні здобути певний освітній рівень. Відповідно до Національного закону «Про Освіту» №/2011 (із змінами та доповненнями), професійна підготовка на рівні вищої освіти для роботи на педагогічних посадах передбачає:

1. Професійне навчання (теоретичну підготовку за спеціальністю, яку можна здобути в університетах, у межах акредитованих за законом програм).
2. Дворічний строк професійної підготовки магістра-викладача.
3. Практична підготовка після закінчення закладу вищої освіти тривалістю один навчальний рік у школі під керівництвом учителя-наставника [136].

Професійна підготовка педагогів для дошкільної освіти (робота з дітьми у віці від 3 до 6 років) та педагога в початковій освіті (робота з учнями в підготовчих та в I–IV класах початкової школи) проводиться й у педагогічних гімназіях, в університетах за спеціальністю дошкільної та початкової педагогіки.

Сьогодні в Румунії здобути кваліфікацію вихователя дітей дошкільного віку та вчителя початкової освіти можна в таких закладах:

- педагогічна середня школа (4-5 років навчання);
- заклади довищої освіти 2 роки навчання після закінчення середньої школи;
- педагогічний інститут (3 роки навчання);
- педагогічний університетський коледж (3 роки навчання);

– факультет психології та педагогічних наук за спеціальністю дошкільної та початкової педагогіки (тривалість 3 роки).

Зазначимо, що програми за спеціальністю початкової освіти періодично акредитуються та оцінюються Міністерством національної освіти та наукових досліджень через Румунське агентство з забезпечення якості вищої освіти [73].

Посада вчителя початкової школи передбачає здобуття ступеня вищої освіти на рівні бакалавра та/або магістра.

Студенти та випускники університетів, які обирають професію вчителя, повинні пройти дворічне практичне навчання в закладах освіти. Студенти, які відвідують майстер-курси (проходять практичну підготовку), акредитовані Міністерством національної освіти та наукових досліджень у державній установі, можуть отримувати стипендії, що фінансуються з державного бюджету.

Для проходження практичної підготовки в країні створюється постійна мережа шкіл на підставі типових угод між підрозділами (навчальними закладами, які забезпечують педагогічну підготовку) та шкільними інспекціями в умовах, визначених наказом Міністра освіти.

Цікавим досвідом щодо практичної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Румунії є проходження педагогічного стажування у формі етапного періоду педагогічного стажування за кордоном у рамках міжнародних програм Європейського Союзу, що є спеціальним компонентом для початкової підготовки вчителів, сертифікованого за допомогою документа Europass Mobility [97].

Зазначимо, що навчальні плани і програми закладів вищої освіти з професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Румунії підлягають і зовнішньому, і внутрішньому контролю відповідно до стандартів ЄС. Зовнішнє оцінювання навчальних програм здійснюється Міністерством освіти і науки та є обов'язковим. У навчальних програмах прописані загальні правила для здобуття вищої освіти; принципи з підготовки майбутніх учителів; кваліфікаційні стандарти професії. За

проведення внутрішнього контролю відповідає вчена рада закладу вищої освіти [227, с. 23].

Навчальні програми на рівні вищої освіти «магістр» складаються на основі професійних стандартів для викладацьких посад, затверджених Міністерством національної освіти та наукових досліджень, які акредитуються згідно з чинним законодавством. Для того, щоб отримати посаду вчителя, потрібно пройти практичне навчання, яке триває один навчальний рік та здійснюється таким шляхом: пройти конкурс на вакантні / зарезервовані посади; отримати призначення окружною за місцем проживання або Бухарестською шкільною інспекцією на вакантну посаду після проведення конкурсу. Студенти, що навчаються протягом одного навчального року за програмами практичного навчання, керуються чинним законодавством, а відповідно до нього такі викладацькі посади вважають тимчасовою зайнятістю.

Тільки ті особи, які пройшли практичну підготовку і відповідають вищезазначеним умовам, вважаються кваліфікованими педагогічними працівниками і мають право отримати відповідні викладацькі посади.

За особливих обставин викладацькі посади можуть отримати особи, які здобули освіту ву закладах доуніверситетської освіти, можуть займати педагогічні посади обмежений період та вважаються некваліфікованим педагогічним персоналом.

Місія румунської системи вищої освіти полягає у створенні та передачі знань громадянам різними шляхами:

- професійного і безперервного навчання на рівні університету, в процесі індивідуального розвитку, професійного зростання та задоволення потреб у фахових компетентностях у соціально-економічному середовищі;

- проведення наукових досліджень, розвитку інновації та новітніх технологій шляхом індивідуальної і колективної участі в наукових дослідженнях, забезпечуючи продуктивність та фізичний розвиток, а також оволодіння та розповсюдження результатів сучасних наукових досліджень [164].

Міністерство національної освіти та наукових досліджень в Румунії є державним органом, який має повноваження відстежувати та контролювати застосування і відповідність правових норм у сфері вищої освіти, застосовувати санкції, якщо це потрібно. Міністерство національної освіти та наукових досліджень також здійснює контроль за тим, як університети реалізують автономію, виконують свої освітні завдання та здійснюють громадську місію. Автономія університетів гарантується Конституцією країни. Академічна свобода закладів вищої освіти регламентується нормативно-правовими документами. Заклади вищої освіти створюються та функціонують незалежно від будь-яких ідеологічних, політичних або релігійних втручань. Автономія університетів дає право академічній спільноті самостійно визначати мету, інституційну стратегію, структуру, види та напрями діяльності, організаційну структуру закладів вищої освіти, самостійно управляти людськими та матеріальними ресурсами в межах чинного законодавства. Основні аспекти університетської автономії відображаються в Статутах університетів, затверджених Сенатом закладу вищої освіти відповідно до чинного законодавства [143].

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти в Румунії здійснюється за паралельною моделлю (одночасне навчання), а це означає, що навчання за спеціальністю поєднується з професійним навчанням відповідно до освітньої програми. Здобути кваліфікацію вчителя початкової освіти можна також за короткостроковою програмою навчання з вищої освіти, яку можна пройти в трирічних коледжах або педагогічних інститутах за першим циклом здобуття вищої освіти, отримавши ступінь бакалавра відповідно до Закону.

До закладів вищої освіти для проходження циклу II ступеня вищої освіти (магістр) приймають лише випускників, які вже здобули ступінь бакалавра. Заклади вищої освіти самостійно встановлюють порядок та методологію допуску до навчання для кожного освітнього циклу вищої освіти, відповідно до загальних критеріїв, у визначених Міністерством національної освіти та наукових досліджень. Процедура вступу на I освітній цикл вищої освіти відбувається на основі атестату про закінчення

школи та отриманих оцінок на іспитах із предметів, що вивчаються в середній школі, а також за результатами вступного екзамену, який проводиться в закладі вищої освіти. При організації вступних екзаменів заклади вищої освіти повинні враховувати навчальний план середньої школи, а також зміст альтернативних підручників, затверджених Міністерством освіти для використання в середній школі з відповідних дисциплін. Абітурієнти мають право скласти вступний екзамен мовою, якою навчались у школі.

У державних закладах вищої освіти здобувати вищу освіту можна безкоштовно (кількість бюджетних місць щороку затверджується урядом) та на контрактній формі навчання (за рахунок фізичних та юридичних осіб). Вартість навчання встановлюється Сенатом закладу вищої освіти відповідно до нормативно-правових документів. У приватних закладах вищої освіти навчання здійснюється лише за контрактною (платною) формою.

Соціально-політичні реформи в державі викликали обговорення в румунських медіа про те, чи система професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти та вихователів закладів дошкільної освіти відповідає новим цілям, завданням, принципам національної та європейських освітніх систем. У системі вищої освіти Румунії впровадження вимог Болонського процесу сформулювало напрями подальших реорганізацій [45, с. 260]. Так, у 2005/2006 навчальному році рішенням міністерства освіти були розширені повноваження академічних коледжів, кафедр дошкільної і початкової шкільної педагогіки університетів, відповідно до якого до можливостей цих закладів входить професійна підготовка та підвищення кваліфікації педагогів-практиків. Це рішення відповідає практиці держав Європейського Союзу і водночас орієнтується на національні традиції (зокрема, використовуючи досвід академічних університетських коледжів) [114].

У професійній підготовці майбутніх учителів початкової освіти румунські заклади вищої освіти вирішують такі завдання: застосування високих стандартів; упровадження результатів наукових досліджень; узгодженість із європейськими



освітніми системами; орієнтації на загальнолюдські, культурні та освітні цінності; репродуктивність, творчість (креативність) [46, с. 262].

Відповідно до національних стратегій розвитку вищої освіти та національних академічних стандартів закладами вищої освіти автономно розробляються навчальні плани, визначаються спеціальності та напрями навчання, а також вимоги до результатів освітнього процесу, незалежно від форми власності. Навчальні плани для спеціальності вчителя початкової освіти розробляються відповідно до кількості навчальних годин; кількість кредитів та форми іспитів встановлюються Національним стандартом [153]. До прикладу, згідно з Національним стандартом, у рамках модуля I обов'язковими для вивчення предметами є: психологія освіти, основи педагогіки, теорія та методологія навчального плану, теорія оцінювання в початковій школі, управління аудиторією, дидактика, комп'ютерні технології навчання, навчальна практика в доуніверситетській освіті. Для модуля II обов'язковими предметами є психопедагогіка для підлітків, молоді та дорослих, розробка та управління навчальними програмами, дидактика початкової освіти та предметні дидактики, педагогічна практика. Крім обов'язкових дисциплін викладаються два варіанти факультативних предметів, один із яких студенти самостійно обирають (наприклад, «Соціологія освіти», «Полікультурна освіта», «Консультування та управління», «Освітнє спілкування» тощо). Процес професійної підготовки за спеціальністю «Педагогіка початкової та дошкільної освіти» здійснюється на факультетах освітніх наук [164].

До запровадження Болонського процесу професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти в Румунії проводилась в університетських коледжах і тривала три роки [164].

Навчальні плани з професійної підготовки майбутніх учителів містять навчальні програми із підготовки вчителів дошкільної та початкової освіти, які розробляються на рівні кафедр факультетів освітніх наук університетів. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти, яка здійснюється на факультетах, охоплює такі

види: загальні курси, факультативні курси та практичні заняття з педагогічної підготовки. Для кожної з навчальних дисциплін заповнюються навчальні програми, де вказано відповідну кількість кредитів, визначено цілі курсу та компетенції, які отримають студенти під час вивчення відповідної дисципліни, навчальні модулі та теми, а також кількість навчальних годин, виділених на їхнє вивчення, тип контролю та бібліографічні рекомендації [164].

Набуття педагогічних компетенцій здійснюється відповідно до навчальних модулів, через теоретичні та практичні заняття протягом усього періоду академічного навчання, які організовані за паралельною моделлю (одночасною) здобуття вищої освіти. Забезпечення такої професійної підготовки підтверджується дипломом про вищу освіту закладу вищої освіти. Оцінювання результатів навчальної діяльності студентів у закладах освіти здійснюється за допомогою семестрових екзаменів, які плануються для кожного предмета відповідно до навчального плану. Оцінки виставляються за такими видами навчальної діяльності: усні відповіді, письмові та практичні роботи, тести, а в деяких випадках – презентації проектів. Критерії оцінювання академічних і професійних досягнень студентів устанавлюються закладами вищої освіти самостійно, відповідно до університетської автономії. Специфічні вимоги та критерії оцінювання для кожної дисципліни передбачені в навчальному плані (у вступній частині за кожною дисципліною). Оцінювання результативності студентів у вищій освіті здійснюється екзаменаційною комісією. До складу екзаменаційних комісій з кожної дисципліни обов'язково включено професора, який викладає лекції з відповідного навчального предмета, а також науково-педагогічного працівника, який викладає цю навчальну дисципліну на кафедрі або факультеті. Після кожного іспиту оцінки, отримані студентами, реєструються в студентських залікових книжках та в офіційних документах закладу вищої освіти. Альтернативних шляхів здобуття вищої освіти в Румунії немає [164].

Професійна педагогічна підготовка є частиною основної навчальної програми та містить курси з освіти, психології освіти, предметно-дидактичні та практичні заняття в

школах. Навчальна програма охоплює обов'язкові і факультативні навчальні дисципліни. До обов'язкових дисциплін належать іноземна мова, основи педагогіки, теорія і методологія навчання та оцінка навчальної діяльності учнів, теорія освіти, логіка, інші навчальні предмети, їхня методика навчання (наприклад: музика та навчання музики), практична робота, методологія дослідження освіти, педагогіка дошкільної освіти, психолого-педагогічне консультування, виховання дітей з особливими потребами, соціологія освіти, комп'ютерне навчання та ін. До факультативних дисциплін належать методи інтелектуальної роботи, освітня політика, альтернативна освіта, законодавство та права дітей тощо. Професійна підготовка завершується складанням екзамену, розробленого за критеріями, визначеними Міністерством освіти. Випускники бакалаврського рівня можуть завершити навчання, а при бажанні – продовжити його на другому циклі вищої освіти – магістерському рівні [67, с. 155].

Кафедри початкової та дошкільної освіти входять в організаційну структуру факультетів психології та педагогіки, що мають філії в різних містах, так що їхня загальна кількість понад 40 на загальнонаціональному рівні [200, с. 273].

За програмами Міністерства освіти Румунії в процесі підготовки вчителя початкової освіти передбачено, що її результатом є здобуття низки компетентностей (наукових, психолого-педагогічних; практичних; управлінських; інституційних; моральних), визначених професійними стандартами [86].

Зазначимо, що в навчальних планах на практичну підготовку учителів початкової освіти відводять значну кількість навчальних годин, наприклад, у межах короткострокової системи вищої освіти: у «нормальних школах», вищих школах педагогіки, академічних коледжах інститутів на проходження педагогічної практики відводять 14–8 тижнів [110].

Проаналізувавши навчальні програми з професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Румунії, можемо зазначити, що під час навчання студенти здобувають такі професійні кваліфікації: вихователя дітей дошкільного віку, учителя

1–4 класів початкової школи, вчителя іноземної мови у 1–4 класах початкової школи та 5–8 класах середньої школи [67, с. 158].

Систему закладів вищої освіти, які надають освітні послуги з педагогічної освіти, складають педагогічні коледжі та педагогічні факультети університетів.

Специфічною особливістю розробки стандартів для закладів освіти Румунії є те, що Державний стандарт передбачає спільну підготовку фахівців для початкової та дошкільної освіти, репрезентуючи інваріантні та варіативні складники, окреслює освітні галузі (напрями підготовки, спеціалізації), розподіл годин між ними, визначає гранично допустиме навантаження та загальну кількість навчального часу [45, с. 253].

У Румунії навчальні програми з підготовки майбутніх учителів для всіх закладів вищої освіти є універсальними [67].

Проведене дослідження з проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Румунії дозволяє визначити, що в країні підготовку майбутніх вихователів дитячих садків та учителів початкової освіти здійснюють за паралельною моделлю в педагогічних ліцеях, а вчителів початкових класів із додатковими кваліфікаціями (вчителя іноземних мов, музичної освіти чи фізичної культури) – в університетських педагогічних коледжах.

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти здійснюється за навчальними програмами, розробленими та затвердженими Міністерством освіти Румунії, які мають інваріантні та варіативні складники. У процесі підготовки вчителя початкової освіти використовують компетентний підхід.

Цікавим румунським досвідом вважаємо те, що для отримання диплома студенти повинні навчатися протягом одного навчального року за програмами практичного навчання, тобто пройти стажування (педагогічну інтернатуру) в закладах освіти на педагогічних посадах, яке вважається тимчасовою зайнятістю.

Отже, зміни, які відбулись в економічній, політичній, соціальній та культурній сферах кардинально вплинули на життя суспільства в Румунії, а також на розвиток педагогічної освіти. На початку 90-х рр. XX ст. професійна підготовка майбутніх

учителів початкової освіти в країні почала проводитись у закладах вищої освіти, що мало позитивний ефект на розвиток усієї системи освіти. Сьогодні в Румунії здійснюється активна діяльність щодо адаптації власної системи вищої освіти до вимог Болонського процесу із одночасним збереженням національної системи професійної підготовки педагогічних кадрів.

### **3.5. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти в університетах Чеської Республіки**

Вивчення тенденцій розвитку освіти є основним компонентом подальшого прогресу в усіх галузях суспільного життя. Серед країн Східної Європи особливий інтерес становить дослідження системи освіти в Чехії, оскільки, на нашу думку, це має велике значення для проведення реформ і в нашій країні, а також через те, що Україна і Чехія мають близьке геополітичне становище. Так, у Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року акцентовано, що досвід країн Східної Європи (зокрема Польщі та Чехії) свідчить про суттєвий вплив освітніх реформ на розвиток економіки цих країн та конкурентоспроможність освіти на міжнародному рівні [32; 55].

Система освіти Чеської Республіки ґрунтується на принципах інноваційності та людиноцентризму. Педагогічна освіта спрямована на підготовку висококваліфікованого вчителя, який має відповідати широкому спектру вимог, що містять знання, уміння і компетенції, професійні цінності та практичний досвід [3, с. 91].

Історична ретроспектива дозволяє розглянути проблему тенденцій розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти Чехії в загальному розвитку і допоможе визначити регресивні тенденції. Проте розвиток системи освіти не можна розглядати як лінійний процес. Без історичного і порівняльного аналізу не можна розглядати розвиток всієї системи освіти, що допоможе визначити майбутні перспективи розвитку та вдосконалення професійної підготовки вчителя.

В історико-педагогічному дослідженні ми маємо намір орієнтуватися на другу половину ХХ – початок ХХІ ст., що, на нашу думку, дозволить ґрунтовно розкрити тенденції розвитку професійної підготовки вчителя початкової освіти в закладах вищої освіти Чехії, зважаючи на характер заглиблення в минуле [53].

У розвитку системи освіти Чехії науковці Р. Ванова та Я. Ухлірова виділяють такі етапи розвитку:

I – Чехословаччини – 1918–1993 рр.;

II – Чеська Республіка – 1993 р. до теперішнього часу [194].

Для Чехії 1939 р. ознаменував кінець політичної і економічної незалежності, зокрема й у і в питаннях освіти. Хоча в структурі державного управління освітою і було Міністерство освіти, фактичне управління здійснювалось з протекторату Німеччини – Третім рейхом. У результаті такого управління відбувалися процеси поступової ліквідації чеських шкіл, германізації змісту освіти та, як наслідок, збільшення кількості німецьких шкіл. Завершився цей процес закриттям чеських закладів вищої освіти.

У той період був ухвалений закон двомовності всіх нормативних документів, як-от: статей, курсових робіт, табелів, класних навчальних журналів, навчально-методичних та наукових посібників тощо, що в результаті призвело до того, що німецька мова у сфері освіти стала використовуватись першочергово. Вивчення німецької мови стало обов'язковим із третього класу початкової школи. Водночас спостерігалось збільшення кількості годин, відведених на навчання німецької мови у всіх класах. Усі вчителі, незалежно від результатів атестації, повинні були скласти іспит зі знання основ німецької мови. Міністерство освіти протекторату в 1941–1945 рр. переважно займалось організацією спортивних заходів і розвитком військово-патріотичної підготовки учнів та молоді, а виховання молодого покоління загалом проходило в нацистському дусі та лояльному ставленні до окупаційної адміністрації [173].

Повоєнні роки для чеської системи освіти були не досить сприятливими. Війна знищила економіку та перешкоджала зусиллям учителів і політиків у створенні Першої Незалежної Республіки, розвиток якої був насильно перерваний. Важливим рішенням для розвитку системи освіти мало стати проведення радикальної шкільної реформи, яка передбачала створення єдиної уніфікованої чеської національної школи. Очолив процес проведення реформ професор Зденек Нейдли [173].

Законом № 95/1948, ухваленим навесні 1948 р., були внесені основні зміни до системи освіти, що вступили в юридичну силу з вересня 1948 р. Згідно із Законом дошкільні навчальні заклади вперше належали до шкільної системи освіти. Базова освіта надавалася в так званих народних школах, у яких навчались учні з 6 до 11 років, строк навчання в них становив половину тривалості обов'язкової шкільної освіти. Згодом учні продовжували навчання в середній школі, яке тривало чотири роки і було другою частиною обов'язкової освіти. Подальше навчання відбувалось у гімназіях, середніх професійно-технічних школах і середніх професійних навчальних закладах, і саме в перших двох установах проводилася підготовка до продовження навчання в університетах [222]

У системі підготовки вчителів значні зміни відбулися в 1946 р., на два роки раніше, аніж реформування системи шкільної освіти. Законом №. 100/1946 на базі чотирьох університетів були створені педагогічні факультети (*pedagogicke fiulty*), завданням яких було проводити підготовку вчителів для всіх типів шкіл, а тривалість навчання майбутніх учителів визначалось лише ступенем школи [224]. Учителі молодших класів повинні були вчитися три роки, учителі початкових шкіл навчались упродовж двох років, вихователів дошкільних навчальних закладів готували до професії за один рік. Зазначимо, що після Другої світової війни Чехословаччина стала першою європейською країною, яка законодавчо врегулювала систему вищої педагогічної освіти на державному рівні.

Упродовж періоду 1948–1989 рр. у системі освіти та підготовки вчителів Чехословаччини відбулось багато змін та перетворень. Педагогічні факультети з

підготовки вчителів усіх рівнів намагалися інтегруватися до традиційних університетських факультетів. Навчання проводилось і за денною, к і за заочною формами, тому в наступні роки кількість студентів значно зросла, що перевищувало нормативну можливість факультетів. Завдяки цьому відбувалося поступове зниження кількості студентів стаціонарної форми підготовки на нових факультетах [203, с. 29–33].

У 1950 р. були створені педагогічні гімназії, що проводили підготовку вчителів для національних шкіл, які вже отримали педагогічну освіту на педагогічних факультетах дистанційно. Однак це не було обов'язковою умовою для педагогічних працівників. Педагогічні гімназії мали тільки дорадчий голос при відборі вчителів. У 1953 р. під значним політико-соціальним тиском у країні були скасовані педагогічні факультети [118; 119]. Через п'ять років після першої післявоєнної освітньої реформи було проведено другу реформу, яка мала прорадянський характер.

Законом №. 31/1953 «Про систему освіти та підготовку вчителів» було введено обов'язкову восьмирічну школу, із попередньої системи освіти були збережені лише дошкільні навчальні заклади [217]. Запроваджувалась одинадцятирічна загальноосвітня школа. Перші вісім років навчання дітей були обов'язковими, надалі за бажанням учні могли продовжити навчання в гімназіях, середніх професійно-технічних школах і середніх професійних навчальних закладах. Завдяки реформі відбулось скорочення строку навчання в школі.

Функції із підготовки вчителів після закриття педагогічних факультетів були перенесені на середні і вищі педагогічні школи та педагогічні університети [217].

Середні педагогічні школи працювали за трирічним терміном навчання і надавали випусникам кваліфікацію вихователів дошкільних навчальних закладів, учителів початкових класів для новостворених загальноосвітніх середніх шкіл. Вищі педагогічні школи проводили дворічну підготовку вчителя II ступеня для новостворених загальноосвітніх середніх шкіл. У педагогічних університетах навчання тривало чотири роки, де проводили підготовку викладачів, які вуже пройшли навчання



в традиційних університетах. Завдяки таким заходам підготовка вчителів вийшла за межі університетів [217].

Однак зміни, внесені в систему освіти в у 1953 р., тривали не довго. Уже в 1959 р. були скасовані педагогічні університети і вищі педагогічні школи. Для підготовки вчителів I і II ступеня були створені так звані педагогічні інститути, які мали статус університетів [202].

У 60-их рр. XX ст. відбувались інші зміни в системі шкільної освіти: у 1960 р. був ухвалений Закон №. 186/1960 «Про систему виховання і освіти» [214]. Зазначимо, що це був вже третій післявоєнний закон, який також вносив зміни в систему та управління освітою. Відповідно до Закону були створені основні дев'ятирічні школи I і II ступеня, у яких запроваджувалося обов'язкове шкільне навчання. У рамках II ступеня функціонували гімназії, середні професійні школи, професійно-технічні заклади. У рамках системи дистанційного шкільного навчання були створені так звані школи для «трудівників», де можна було за рік навчання отримати повну середню освіту та атестат [197, с. 5–6].

Суттєві зміни в системі підготовки вчителів початкової освіти в Чехословаччині відбулись у 1964 р., коли були закриті педагогічні інститути, а їхні функції передали відновленим педагогічним факультетам університетів. Так, наприклад, були ліквідовані педагогічні інститути в Готвальдові, Йиглаве, Карлових Варах, Кошице, Ліберець, Мапртіне (Gottwaldov, Jihlava, Karlovy Vary, Kosice, Liberec, Maprtin). Натомість було створено дванадцять факультетів, сім із яких були самостійні (Банська-Бистриця, Чеське-Будейовіце, Градец-Кралове, Нітра, Острава, Пльзень, Усті-над-Лабем (Banska-Bystrica, České Budějovice, Hradec-Králové, Nitra, Ostrava, Plzeň, Ústí-nad-Labem), а п'ять стали відділами університетів (Прага, Брно, Братислава /Трнава/, Кошице, Прешов, Оломоуц (Prague, Brno, Bratislava /Trnava/, Košice Prešov, Olomouc) [226].

У 1970 р. відбулася ліквідація двох моделей навчання вчителів початкових класів та залишилася єдина модель підготовки в університетах. Підготовка вчителів для середньої школи залишилася незмінною.

У 1974 р. відбулися зміни в реалізації практичної підготовки вчителя: скасовувалася річна практика в 4-му класі та законодавчо закріплювалися бази практики в основних дев'ятирічних школах та в школах, закріплених за педагогічними факультетами.

Наступні важливі зміни в підготовці вчителів початкових класів сталися в 1976 р., що пов'язувалось із підготовкою вчителя для II ступеня початкової і середньої школи. Так, у навчальні плани було введено спеціальність під назвою «Учитель загальноосвітніх навчальних предметів у початкових і середніх школах». Студентів продовжили навчати й на педагогічних факультетах, і на інших факультетах університетів. У змісті освіти відбувається зміцнення психолого-педагогічних компонентів підготовки вчителів. Загалом, завдяки згаданим змінам відбулося збільшення тривалості навчання для вчителів II ступеня початкової школи від чотирьох до п'яти років [149, с. 23–24].

Політичний вплив на систему освіти був помітним і в новому Законі «Про освіту», опублікованому в 1978 р., який багато в чому наближав систему чеської освіти до радянської. Так, відбулось скорочення на один рік строку здобуття початкової освіти, водночас тривалість обов'язкової освіти було продовжено до 10 років [211].

У 1984 р. відбувається наступна законодавча зміна у системі шкільної освіти Чехословаччини, яка скасовує основні дев'ятирічні школи та встановлює обов'язкову десятирічну школу з дворічним навчанням після закінчення основної школи [216].

Однак, попри низку проведених важливих змін в педагогічній підготовці майбутніх учителів, до середини 80-х рр. XX ст. не було видано законодавчих документів в галузі педагогічної освіти, які б засвідчили централізовані підходи до вироблення нової концепції підготовки вчителя на практиці.

На початку 1985 р. виходить законодавчий документ, що врегульовує питання практики студентів педагогічних навчальних закладів. Так, в «Інструкції для дошкільного навчального закладу» було викладено вимоги до педагогічної практики студентів закладів вищої освіти [216].

Політичні та соціальні зміни в Чеській Республіці розпочались у листопаді 1989 р., коли були ухвалені нові державні закони, зокрема законодавчі акти, які регулювали відносини в галузі освіти. Освіта є складною галуззю, яка повинна гнучко реагувати на соціальні та економічні зміни в суспільстві, але вона, на превеликий жаль, залишилась дуже інертною системою, і фундаментальна модифікація законів тривала до 2004 р. коли були ухвалені нові законодавчі акти у сфері освіти.

Основним законом у країні є Чеська Конституція, ухвалена 16 грудня 1992 р., що забезпечила загальну правову основу і стала базою для подальшого розвитку законодавства [196]. Права і обов'язки держави щодо освіти громадян визначаються Хартією основних прав і свобод (закон, який є частиною конституційного ладу). Громадяни Чехії мають низку гарантій насамперед це право «на безкоштовну освіту в початковій і середній школах, а також в університетах». Громадяни Чехії мають право на вільний вибір професії і професійної підготовки, що відображено в правовому регулюванні в державі [138].

У сучасному світі зростають вимоги до професійної підготовки педагога. Насамперед, якість професійної підготовки майбутніх учителів розглядають у зв'язку з соціально-культурними змінами в суспільстві, особливо акцентуючи увагу на мінливі парадигми сучасної системи освіти. Рівень здобутої освіти громадянами в сучасному світі називають «прихованим багатством», що є джерелом процвітання країни та запорукою сталого розвитку людських ресурсів. Вимоги до якості освіти постійно зростають в умовах змін у сучасному інформаційному суспільстві. Професійна підготовка майбутніх учителів розглядається як ключовий інструмент реформування освіти та запровадження інновацій у освітній сфері. Сьогодні йде активний пошук нової ідентичності вчительської професії, щоб визначити значення і характер

педагогічного професіоналізму. Вважаємо за доцільне навести як приклад твердження Л. Подлахової про те, що «сучасна школа потребує гнучкого вчителя, здатного відображати зміни в суспільстві, культурі, науці, економіці і політиці» [157, с. 17].

Загалом, суспільний розвиток упродовж минулого століття підтвердив, що пріоритетними галузями економіки є ті, які ведуть до розвитку освіченості і креативності громадян. Зазначимо, що протягом другої половини ХХ ст. до професії вчителя в Чеській Республіці на рівні держави не було вимог щодо наявності обов'язкової вищої освіти.

У 90-х рр. ХХ ст. розпочалась чергова реформа освіти, що передбачала не тільки перетворення шкільної освіти, удосконалення підручників та інших дидактичних матеріалів, а також зміни у вимогах до фахової підготовки вчителів. Із точки зору професійної педагогічної освіти, реорганізація була спрямована на усунення єдиного підходу до її організації, за яким він був однаковим щодо підготовки вчителів для різних шкільних рівнів, на різних факультетах університетів в усій Чехії [74, с. 441].

Ситуація з професійною підготовкою майбутніх учителів початкових класів була дещо іншою: ще на початку 90-х рр. ХХ ст. на педагогічних факультетах університетів досягли домовленості про те, які підходи до підготовки вчителів початкової школи використовувати. Було визначено, що професійна педагогічна підготовка майбутніх учителів початкової школи повинна здійснюватись лише на педагогічних факультетах, що мало позитивний ефект [75].

Проведений нами аналіз науково-педагогічної літератури показав, що наприкінці 90-их рр. ХХ ст. у Чеській Республіці процеси модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти були здійснені на 9 факультетах університетів. Інтенсивна співпраця цих факультетів привела до загальнонаціонального узгодження основної Концепції навчальної програми для педагогічних спеціальностей, основою якої було, окрім професіоналізації, застосування конструктивістських та рефлексивних концепцій у підготовці майбутніх учителів [199, с. 193].

Національна програма розвитку системи освіти в Чеській Республіці (Біла книга) [78], оприлюднена в 2001 р., стала фундаментальним документом, у якому були визначені нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів. На основі «Білої книги» у 2004 р [78]. було прийнято Закон № 563/2004 «Про педагогічних працівників», який визначав кваліфікаційні вимоги щодо виконання професійних обов'язків вчителя та інших педагогічних працівників [220]. Відповідно до цього Закону визначалися рівні професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема ступінь бакалавра та магістра, визначені в Болонській системі [220]. Також до нормативно-правових актів, які регулюють професійну підготовку майбутніх учителів, належить Концепція програм з підготовки вчителів, яка впливає не лише на вимоги щодо їхніх професійних кваліфікацій, але й на так звану програму реформ шкільної освіти, уведена в дію [219].

Законом «Про педагогічних працівників» визначено 16 педагогічних категорій, із яких категорія «вчитель» охоплює 10 основних посад, однак учитель середньої школи визначається ще в чотирьох підкатегоріях. Крім того, у кожній педагогічній категорії визначається вчитель для учнів з особливими освітніми потребами. Структура основних категорій вчителя копіює структуру системи освіти. Також у Законі визначено вимоги до професії вчителя, зокрема конкретизовано професійні кваліфікації, що фактично є вимогами до професійної підготовки за визначеною педагогічною спеціальністю. Під професійною кваліфікацією в Законі розуміють процес здобуття відповідного рівня освіти, тобто здобуття ступеня бакалавра чи магістра, та складання випускного іспиту, що називається абсолютним або екзаменом з освітніх процесів, які відбуваються в школі. Зокрема, у § 7 Закону № 563/2004 визначено, що вчитель початкової освіти повинен здобути ступінь магістра за акредитованими програмами підготовки в галузі педагогічної освіти [220].

На початку XXI ст. Болонський процес став головним імпульсом, який викликав освітні перетворення в чеських закладах вищої освіти. Чехія спільно з іншими країнами поставила мету створити загальноєвропейський простір вищої освіти. Так,

вимогу Берлінського комюніке (2003 р.) щодо впровадження двоступеневої системи вищої освіти на педагогічних факультетах чеських університетів почали виконувати вже з 2003/2004 навчального року.

Професійна підготовка майбутніх педагогів є довгостроковою фундаментальною проблемою для системи освіти Чеської Республіки. Значна увага приділяється підготовці вчителів початкових класів, оскільки початкова школа останнім часом зазнала величезної трансформації. Як частина цієї трансформації, процес навчання майбутніх учителів початкової освіти відбувається з використанням інновацій з точки зору сучасних тенденцій розвитку системи освіти, які є й усередині країни, і виникають в інших європейських державах [210]. Так, інновацією в змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти є введення навчальних курсів, які відображають сучасну педагогічну теорію та практику, як-от: полікультурна освіта, соціологія в освіті, інклюзивна педагогіка, інтегровані курси тощо [87].

У 90-х рр. минулого століття завдяки реформам системи освіти відбулись модернізація та зміни в педагогічній освіті, спрямовані на усунення єдиного підходу до підготовки вчителів, який був однаковим для різних рівнів освіти на факультетах університетів в усій Чехії. Стара модель професійної підготовки вчителів характеризувалася високим співвідношенням академічних теоретично орієнтованих дисциплін, у яких велику частину відводили на вивчення комуністичної ідеології. Заняття з окремих методик та практична підготовка студентів були однорідними, формальними, частково надавали знання, потрібні для майбутньої педагогічної діяльності. Переважали лекції та інші методи фронтального навчання. Фундаментальні теоретичні основи педагогічних дисциплін та методологія навчання були майже відсутні. Саме ці недоліки тодішньої педагогічної підготовки сформували нову концепцію побудови професійної підготовки майбутніх учителів на основі принципів гуманізму, демократії, а також індивідуалізації та диференціації навчання на всіх рівнях освіти [206, с. 1112–1113].

Одним із «керівних принципів» щодо модернізації навчальних програм із професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти був моніторинг та глибокий аналіз європейських тенденцій підготовки вчителів для цього рівня освіти [75].

Громадяни Чеської Республіки та інших країн-членів Європейського Союзу, а також особи, які мають право на проживання в Чеській Республіці, володіють однаковим правом на навчання в закладах вищої освіти за програмами з професійної підготовки майбутніх учителів на всіх рівнях [212]. Законодавчо в країні не визначені жодні вимоги щодо віку абітурієнтів та їхнього місця проживання [215].

Відповідно до статистичних даних у системі вищої освіти (2010/2011 рр.) Чеської Республіки функціонувало 74 заклади вищої освіти, з них 29 університетів (24 державної, 5 приватної форми власності), 45 інших закладів вищої освіти (2 державної, 43 приватної форми власності), в яких навчалось 369307 студентів [183, с. 7].

У Чехії професійну підготовку майбутніх учителів початкової освіти здійснюють на 9 педагогічних факультетах університетів [206].

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти (з фаховими компетенціями вихователя дітей дошкільного віку в закладах дошкільних освіти та вчителя початкової освіти (*mateřská škola, základní škola*)) визначається рівнем здобутої вищої освіти. Залежно від цього вчитель повинен мати вищу освіту (ступінь магістра або бакалавра) [128].

Сьогодні професійна підготовка майбутніх учителів відбувається в закладах вищої освіти за одночасною або послідовною моделлю. Професійна підготовка в галузі педагогічної освіти структурована за бакалаврськими та магістерськими програмами підготовки (за винятком професійної підготовки вчителів початкової освіти для першого етапу базової школи, яка виконується за 5-річною нероздільною програмою навчання магістра). У Чехії відсутня вимога щодо кваліфікаційного етапу стажування або перехідного періоду між професійною підготовкою та працевлаштуванням учителя [146].

Учителі початкової освіти (першого етапу базової школи) мають право навчати всіх предметів на цьому етапі. В класах або школах для учнів з особливими освітніми потребами педагоги повинні мати спеціальну освітню кваліфікацію.

Професійна підготовка вчителів може мати одночасну (академічне та професійне навчання поєднується під час професійної підготовки за магістерським рівнем вищої освіти) або послідовну форму навчання (випускники закладів вищої освіти здобувають освітню кваліфікацію послідовно: спочатку на бакалаврському, а потім на магістерському рівні вищої освіти).

Відповідальність за якість надання професійної підготовки майбутнім учителям початкової освіти (першого етапу базової школи (*základní škola*)) несуть винятково педагогічні факультети університетів. Тривалість професійної підготовки на рівні «магістр», як правило, становить 5 років. Випускники спеціальності «вчитель початкової освіти» мають право навчати всіх предметів на першому етапі базової школи, а також можуть працювати за обраною додатковою спеціалізацією.

Загальна тривалість професійної підготовки майбутніх учителів становить: 9 років базової школи, 4 роки вищої школи (*střední škola*), а після успішно складеного екзамену є можливість продовжити навчання впродовж 4–5 років у магістратурі на педагогічному факультеті, що дозволяє отримати випускнику кваліфікацію на рівні МСКО 7 (магістерський рівень вищої освіти, який передбачає тривалість професійної підготовки 5 років) [125].

Зміст і тривалість професійної підготовки відрізняються в окремих університетах (у деяких закладах функціонують курси з попередньої підготовки, а в навчальних програмах використовують паралельну або безперервну педагогічну практику).

Так, Чеська комісія з акредитації рекомендує як мінімум 4 тижні професійної підготовки майбутніх учителів, однак під час навчання в університетах студенти зазвичай проходять педагогічну практику більше 4 тижні. Альтернативними шляхами здобуття вищої освіти є індивідуальні програми для осіб, які закінчили програму підготовки магістрів з корекційної педагогіки, у рамках якої вони отримали знання з



методик початкової освіти. Такі фахівці можуть працювати на посаді вчителя початкової освіти. Ці програми з професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти пропонують та надають інші факультети університетів. Вищезгадані права задекларовані в Законі «Про педагогічних працівників» [220].

Проведений аналіз наукових праць чеських науковців показав, що навчання впродовж усього життя стало основною тенденцією в освітній політиці Чеської Республіки. Реалізація цієї тенденції потребує тісного взаємозв'язку між чинною шкільною системою та іншими рівнями освіти, політики зайнятості та соціальної політики. Основною метою є повна інтеграція громадян у суспільство [150].

Основними стратегічними моментами розвитку системи освіти в Чеській Республіці вважаються такі: підвищення навчально-виховних потреб усіх громадян шляхом удосконалення освітньої системи країни; досягнення вищої функціональної якості надання освітніх послуг шляхом створення нових навчальних програм в університетах; удосконалення системи освіти шляхом оцінювання роботи навчальних закладів; розвиток автономії закладів та інноваційного потенціалу закладів освіти; зробити школи більш відкритими для місцевих громад та заохочувати їх змінювати підходи до організації процесу навчання; децентралізація функціонування освітньої сфери через державні та інші громадянські організації та установи.

Вивчення статистичних даних дало змогу дійти висновку, що в першій половині 90-их рр. XX ст. кількість бюджетних коштів, які виділялись для галузі освіти, були недостатніми для проведення реформування системи освіти. Ситуація з низьким рівнем фінансування від початку 90-их рр. XX ст. змінилася на початку XXI ст. Сьогодні пріоритет у фінансуванні системи освіти спрямований на підвищення заробітної плати педагогів, упровадження інновацій в освітній процес та програм розвитку, а також на удосконалення матеріально-технічного забезпечення в закладах освіти [181].

Педагоги, які працюють у класах та школах для дітей, учнів або студентів з особливими освітніми потребами, можуть отримати вищу освіту таким же чином, як інші вчителі початкового рівня освіти, або продовжити навчання на базі бакалавра за

допомогою навчальної програми «Навчання протягом усього життя». Для роботи в початковій школі вчителі можуть отримати кваліфікацію за програмою підготовки магістра, що спеціалізується на педагогіці для спеціальних освітніх потреб. Випускники за цією спеціальністю можуть працювати в дитячих садках відповідно до законів «Про педагогічних працівників» та «Про вищу освіту».

Сьогодні в Чехії не існує єдиного обов'язкового (типового) навчального плану щодо професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в закладах вищої освіти, але аналіз показав, що у всіх планах зафіксовано такі компоненти: підготовка відповідно до конкретної галузі освіти, педагогічна підготовка (психологічна, педагогічна, дидактична), обов'язкове проходження педагогічної практичної підготовки та вивчення загальноосвітніх навчальних предметів (наприклад, інформаційно-комунікаційні технології або іноземні мови). Відсоток кожного зазначеного компонента самостійно визначається в конкретному закладі вищої освіти та може бути різним.

Педагогічні факультети університетів є абсолютно автономними щодо визначення змісту та характеру окремих навчальних програм. Однак зазначимо, що запропоновані навчальні плани та програми підлягають перевірці та акредитації.

Зміни, які відбулись на початку XXI ст. у процесі підготовки майбутніх учителів початкової освіти, торкнулись передусім змісту та структури навчання: почали використовувати Концепцію «реальності» навчальних програм. Так, були акредитовані навчальні програми, які модернізували на 5-річні магістерські (до цього вони були 4-річними). Зміст навчальних програм складено в модулі, кожен із яких інтегрував тематично пов'язані курси. До навчального плану входять обов'язкові, на вибір та додаткові модулі. Щоб успішно завершити навчання, студент повинен виконати всі належні модулі (кількість модулів на вибір студента становить 10 % від навчального навантаження).

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти першого етапу базової школи (*základní škola*) функціонує за паралельною моделлю навчання.

Проаналізувавши зміст навчальних планів закладів вищої освіти, можемо узагальнити, що загальноосвітня програма складається з шести основних модулів: предметний модуль (основи всіх освітніх предметів, яких навчають у початковій школі); педагогічний та психологічний модуль (обов'язково охоплює й лекційні, і практичні заняття з педагогіки початкової освіти, вікової і педагогічної психології (дітей 3–9 років); основний модуль (відрізняється в кожному університеті, студенти вивчають філософію, історію, риторику, екологію, комп'ютерні технології та інші навчальні дисципліни); дидактичний модуль (теорія та практика навчання окремих дисциплін у початковій школі); модуль модернізації (вивчення інноваційних технологій навчання та виховання в початковій освіті); модуль спеціалізації (систематичне вивчення навчального матеріалу з обраної спеціалізації). Кожен студент зазвичай обирає самостійно спеціалізацію – наприклад, музика, образотворче мистецтво або фізичне виховання, іноземні мови тощо [155; 162].

Навчання складається з десяти семестрів, кожний триває 12–15 тижнів [220].

Під час навчання студенти вивчають значну кількість предметів, які відображають навчальний план початкової школи; загальноуніверситетські курси; навчальні дисципліни з педагогіки та психології; «спеціальні» предмети та їхню дидактику; педагогічну практику та модулі з наукового дослідження.

Завдяки процесам трансформацій концепції початкової школи, які відбулись із листопада 1989 р. після політичних змін, основна мета початкової освіти почала розглядатися як відкриття можливостей для подальшого навчання кожного учня. Навчання має бути сфокусоване на індивідуальності та особистому розвитку учня. Для того, щоб досягти цієї мети, були внесені зміни в процес професійної підготовки майбутніх учителів. Сучасні тенденції розвитку педагогічної освіти в Чеській Республіці базуються на підвищенні вимог до професійної компетентності учителя [205].

Так, однією з найбільш радикальних змін було запровадження взаємозв'язку практичного викладання й загальної, і конкретних дидактик та інтеграція різних

навчальних предметів. Вищезгадані зміни в галузі дидактики привели до поєднання загальної дидактики з дидактикою окремих предметів та психологією і виникнення терміна «психолого-дидактика». Таке поєднання дає змогу не тільки використовувати теоретичні знання для розробки конкретних методик, але забезпечує зворотний зв'язок із шкільною практикою та тісно пов'язане з проходженням педагогічної практики. Це впливає на розвиток професійних компетентностей учителів початкової освіти не лише на етапі їхньої професійної підготовки, але й надалі професійній діяльності для оцінки компетенції вчителя [206, с. 1–2].

Як згадувалося вище, у процесі навчання чеських учителів велика увага приділяється вивченню психології як однієї з важливих навчальних дисциплін, зокрема вивчаються курси загальної психології, педагогічної психології та психології розвитку людини [182, с. 41].

У навчальні програми з професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти були введені нові інноваційні навчальні дисципліни, як «Дидактика розвитку елементарної грамотності», яка є обов'язковою частиною навчального плану. Основним завданням курсу «Дидактики розвитку елементарної грамотності» є оволодіння студентами дидактичними та психологічними знаннями, навичками та методами роботи з учнями початкової школи щодо розвитку їхньої грамотності (це означає на практиці можливість функціонального використання читання та письма) [206, с.2].

У Чехії тільки в закладах вищої освіти можна здобути професійну кваліфікацію вчителя початкової освіти. Окрім магістерської програми з професійної підготовки, спеціальність учителя початкової освіти можна також здобути за програмами навчання протягом усього життя, яку надають заклади вищої освіти.

Оцінювання майбутніх учителів та їхня сертифікація залежать від освітнього рівня та кваліфікації. За магістерськими програмами з професійної підготовки майбутніх учителів студенти повинні успішно скласти державний випускний іспит, який обов'язково містить захист наукового дослідження (дипломної роботи). Інша

частина екзамену визначається відповідно до конкретного факультету (з педагогіки та психології, математики та її дидактики, чеської мови та літератури та ін.), а також обов'язковим є іспит з обраної спеціалізації. Випускники отримують ступінь магістра (Mgr). Державний екзамен відбувається публічно в усній формі, а оголошення результатів є загальнодоступним. Право бути членами державної екзаменаційної комісії мають тільки професори, доценти та інші провідні науково-педагогічні фахівці, затверджені науковою радою університету. Міністерство освіти може призначити членів екзаменаційної комісії не з числа науково-педагогічних працівників університету. Дипломи про вищу освіту та педагогічні кваліфікації є однаковими для всіх закладів вищої освіти в різних регіонах країни.

Сьогодні професійну педагогічну кваліфікацію можуть отримати, здобувши вищу освіту за акредитованою навчальною програмою відповідно до конкретної спеціальності, тобто й кваліфікацію вчителя початкової школи. Підготовка вчителя початкової школи відбувається за інтегрованою моделлю, результатом якої є здобуття ступеня магістра. Навчальна програма підготовки вчителів початкової школи є неструктурованою, однофазовою, паралельною. Міністерством освіти був затверджений Мінімальний обсяг навчальних годин, що служить закладам вищої освіти кількісним критерієм орієнтації освітніх програм із підготовки вчителів.

Розглянемо компоненти навчальної програми підготовки вчителя початкової школи (1 рівень базової школи). Програма навчання складається з п'яти компонентів: загальноосвітнього; предметного (академічного); предметного дидактичного; педагогіко-психологічного; спеціалізації.

Практична підготовка є невід'ємною частиною предметної дидактики, педагогіко-психологічного змісту та спеціалізації з компонентами програми [199, с. 201]. Представлені компоненти входять до профілю випускника. Загальноосвітній компонент (1–2 курс навчання) має індивідуально-культурологічний вимір, надає студентам знання та навички переважно в галузях гуманітарних та соціальних наук, але частково навіть у галузях природничих наук та інформаційних технологій. Основні

дисципліни цього компонента охоплюють: філософію, історію, соціологію, етику, інтерактивні освітні технології та іноземну мову.

Предметний компонент (1–3 курс навчання) містить професійну основу окремих предметів, яких навчають на першому рівні базової школи (чеська мова та література, математика, батьківство, загальна наука, музика, мистецтво, іноземна мова). Педагогіко-психологічний компонент охоплює систему теоретичних та прикладних дисциплін, що належать до педагогічних наук та психології. Його профілювання містить загальну дидактику, орієнтовану на початкову освіту (на деяких факультетах загальна дидактика, включаючи теорію освіти, називається первинною педагогікою), історію та філософію освіти, суспільно-політичні науки, методологію дослідження в педагогіці, порівняльну педагогіку, альтернативну педагогіку, спеціальну педагогіку, психологію розвитку, освітню та соціальну психологію. Ці дисципліни вивчаються протягом п'яти років, більшість із них інтегровані з практичною підготовкою. Компонент дидактики передбачає курси, які сприяють розвитку дидактичних навичок, спрямованих на перетворення навчального матеріалу з урахуванням індивідуальної та вікової специфіки учнів молодшого шкільного віку. За цим модулем проводять підготовку студентів до теорії та практики навчання з окремих предметів у початковій школі. Він вивчається протягом останніх двох-трьох років навчання. Компонент спеціалізації містить курси, які дозволяють проводити індивідуальне навчання і є повною системою курсів у межах обраної спеціалізації (наявні спеціалізації – музика, мистецтво, театральне мистецтво, спеціальна педагогіка, навчання іноземній мові в початковій школі). Якщо спеціалізація – навчання іноземної мови, то курс вивчається протягом усієї програми підготовки; в інших випадках предмет спеціалізації вивчається протягом останніх трьох років навчання [199, с. 202].

Педагогічні факультети університетів пропонують спеціальності з підготовки вчителя I ступеня початкової школи за рівнем вищої освіти «магістр». Крім того, ці факультети працюють за програмами навчання протягом усього життя. Аналіз діяльності університетів показав, що в Чеській Республіці функціонують дев'ять

факультетів, акредитованих для надання докторських програм навчання, або таких, що мають дозволи приймати державну докторську експертизу (*rigorosum*) [199, с. 204].

Зазначимо, що в Чехії заклади вищої освіти є автономними, але повинні забезпечувати 18–23% загального обсягу навчальних годин на професійну педагогічну підготовку майбутніх учителів [100, с. 34; 102].

Розглянемо навчальний план зі спеціальності «вчитель I ступеня початкової школи» (*Učitelství pro 1. stupeň ZŠ*), який використовують на педагогічному факультеті Університету Градец Кралове. У закладі пропонуються акредитовані програми з надання вищої освіти рівня «магістр» на денній та комбінованій формі навчання. Згідно з комбінованою магістерською програмою (*Kombinovaná Magisterský*) на вивчення всіх дисциплін за навчальним планом відводиться 300 кредитів. Навчання здійснюється чеською мовою і триває 5 років [179]. До навчального плану входять обов'язкові курси (262 кредити); обов'язкові курси за вибором; обов'язкові факультативні курси; необов'язкові предмети [179].

Зазначимо, що процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкової освіти в Чеській Республіці чітко структурований. Загальна пропорція обов'язкових, на вибір та факультативних предметів має такий вигляд: 50:40:10. Інновації в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя характеризуються введенням курсів, які відображають сучасну педагогічну теорію та практику: полікультурна освіта, соціологія в освіті, інклюзивна педагогіка тощо. Трансформація змісту професійної підготовки майбутнього вчителя початкової освіти пов'язана з оновленням форм навчання. Лекційна форма навчання зараз замінена активними формами: майстер-класи, інтерактивні лекції тощо. Досить часто використовують методи критичного мислення, аналіз роботи в класі за допомогою відеозаписів, методи моделювання та функції драматичного навчання [198, с. 5].

Аналіз процесу професійної підготовки майбутніх учителів у Карловому Університеті м. Праги показав, що мета роботи магістерських студій зі спеціальності «вчитель I ступеня початкової школи» полягає в тому, щоб надати випускникам

професійні компетенції, які дозволять їм компетентісно і ефективно здійснювати педагогічну діяльність у початковій школі [191–193]. Навчання структуровано в шість модульних курсів, які складаються із взаємопов'язаних предметних курсів з різних дисциплін, котрі сприяють формуванню професійної компетентності випускників педагогічної спеціальності. У навчальних курсах вивчають педагогічні і психологічні навчальні дисципліни, спеціальну педагогіку, організовуються різні форми педагогічної практики. Дисципліни забезпечують вивчення основи окремих предметів, яких навчають у молодших класах початкової школи (чеська мова, література, математика, природничі науки, вітчизняна історія, музика, образотворче мистецтво або фізичне виховання тощо). Вивчається дидактика індивідуальних та вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку. Цей блок навчальних дисциплін вводить студентів у теорію та практику навчання окремих предметів початкової школи. Систематично вивчається обрана спеціалізація, фокусуючись на будь-якому з предметів (музика, художнє мистецтво, драма або фізичне виховання), або на викладанні іноземних мов (англійська, німецька чи французька мови). Діють необов'язкові курси поглиблення для профілізації з окремих предметів [192].

Отже, провідне місце в професійній підготовці вчителя початкової освіти відводиться педагогіко-психологічним дисциплінам та дидактиці початкової школи. Протягом навчання студент проходить різні форми педагогічної практики. Так, із другого року навчання студент має можливість пройти педагогічну практику в університетських школах під наглядом учителів початкової школи і викладачів методики окремих навчальних дисциплін або викладачів дидактики [192].

Цікавим педагогічним досвідом, на нашу думку, є комбінована форма навчання, що має форми денного та дистанційного (заочного) навчання. Денне навчання організоване в блоках (лекціях і семінарах), а також у формі групових та індивідуальних консультацій. Заочна форма є організаційною формою контрольованого незалежного навчання, управління яким здійснюється через електронну пошту, Інтернет (навчальні курси, вимоги, завдання, тексти лекцій,



навчально-методичні матеріали, нормативно-правові документи в галузі освіти розміщуються на веб-сайті відповідної кафедри) та надання викладачами навчальних матеріалів. Контроль за такою формою самостійного навчання здійснюється викладачами за допомогою перевірки навчальних завдань творів-есе, щоденників студента, портфоліо вчителя [192].

У Карловому Університеті м. Прага отримання професійної кваліфікації вчителя І-го ступеня початкової школи відбувається за акредитованою програмою «Навчання впродовж всього життя». Студентам пропонують такі можливі варіанти навчання за комбінованою програмою навчання: на початку зимового та літнього семестрів студент обирає форму навчання, зазвичай щотижневе, як правило, у вибраний ним день тижня [192].

Проаналізувавши структуру навчальних модулів за напрямом підготовки вчителя І ступеня початкової школи в провідних університетах Чеської Республіки, ми узагальнили, що всі навчальні програми мають таку структуру:

– 1–2-ий курс навчання в університеті: модуль академічного навчального плану університету: історія, філософія, інформаційно-комунікативні технології; тематичний модуль – увсі предмети початкової шкільної програми; модуль за додатковою спеціалізацією – мистецтво, фізкультура, музика, англійська, французька та німецька мови; педагогіко-психологічний модуль – основи педагогіки, історія педагогіки, дидактика, основи психології, психологія розвитку; практичний модуль (педагогічна практика) – на 1 курсі – 1 тиждень спостережень за процесом навчання в різних навчальних закладах; на 2 курсі – 1 день на тиждень педагогічної практики – допомога вчителю класу.

– 3–4-ий курс навчання: модуль академічного навчального плану університету – інформаційно-комунікативні технології, соціологія, факультативні курси; модуль за додатковою спеціалізацією – іноземні мови, навчальні предмети та методика їхнього навчання; педагогіко-психологічний модуль – спеціальна педагогіка, методологія педагогіки, факультативні курси; модуль предметного викладання – дидактика всіх

предметів відповідно до програм навчання в початковій школі; практичний модуль (педагогічна практика) – у дні педагогічної практики в формі допомоги вчителю в межах методики навчання конкретного предмета початкової школи, з обов'язковим визначенням результатів навчання учнів.

– 5-ий курс навчання: модуль за додатковою спеціалізацією – методики навчальних дисциплін за спеціалізацією; педагогіко-психологічний модуль – факультативні курси; практичний модуль (педагогічна практика) 2-тижнева неперервна педагогічна практика (протягом зимового семестру), 4 тижні неперервної педагогічної практики (протягом літнього семестру) [206, с. 1113].

Зазначимо, що 5-ий курс навчання завершується захистом дипломної роботи та комплексними державними екзаменами з педагогіки та психології, математики та її методики, чеської мови і літератури та їхньої методики, екзаменом зі спеціалізації. Цікавим досвідом, на нашу думку, є те, що до оцінки за державний екзамен враховується якість навчальної роботи студентів протягом їхньої педагогічної практики [74].

Отже, аналізуючи проблему професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в університетах Чеської Республіки, можемо дійти висновку, що суттєві політичні, соціально-економічні та культурні зміни, які відбулись в країні протягом останніх десятиліть, безпосередньо вплинули на розвиток системи освіти. У Чехії університети відіграють головну роль у підготовці педагогів для початкової освіти. У програмах підготовки існує різниця в співвідношенні модулів навчання.

### **3.6. Практика професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Словацькій Республіці**

У педагогічній науці впродовж останніх двадцяти років актуальним є вивчення питання тенденцій професійної підготовки майбутніх учителів, оскільки система освіти є складним, змінним та творчим процесом розвитку особистості. Роль учителя в цьому процесі є ключовою, оскільки саме від педагога залежить формування

особистості. Учитель є експертом у навчально-виховному процесі, вирішує освітні ситуації [130, с. 208]. На сучасному етапі тенденції професіоналізму та персоналізації в професійній підготовці вчителя, а також тенденція до універсалізації педагогічної професії дають змогу підвищити рівень освіти вчителів, зокрема для вирішення глобальних проблем людства.

Упродовж останніх років в Україні активізувались порівняльно-педагогічні дослідження з вивчення проблем розвитку системи освіти в Словацькій Республіці. Так, у дисертаційному дослідженні Т. Ключкович розкрито особливості трансформації системи вищої педагогічної освіти Словацької Республіки в контексті інтеграції в європейський простір вищої освіти. Підготовку вчителів та фахівців гуманітарного профілю в Словаччині охарактеризовано в працях Т. Кристопчук, В. Старости та Н. Шумейка; розвиток вищої економічної освіти охарактеризований Г. Товканцем; особливості аграрної освіти частково розкрито в наукових працях С. Заскалети. Водночас для розвитку системи вищої освіти актуальними залишаються питання висвітлення досвіду розвитку та реформування професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Словацькій Республіці [9, с. 54].

У європейських країнах відзначають поступовий процес інтеграції закладів вищої освіти, відповідно до якого заклади освіти (педагогічні академії, інститути, коледжі тощо) інтегруються або реорганізуються в класичні університети [175, с. 105]. Це відбувається під тиском суспільного прогресу та накопичення значних теоретичних знань із педагогічних та психологічних дисциплін, філософських або соціальних передумов, нових вимог до психолого-педагогічних знань і здатності трансформувати зміст інших провідних дисциплін у відповідну дидактику, навчальний план, а також у контекстуальні знання, пов'язані з професійною компетентністю, рефлексію і саморефлексію. Все це повинно бути тісно пов'язане з науковими дослідженнями та творчою діяльністю у вищих навчальних закладах, особливо тих, які здійснюють підготовку майбутніх учителів.

Професійна підготовка педагогічних працівників та постійний професійний розвиток педагогічних фахівців потребують консенсусу між очікуваннями вчителів та їхньою педагогічною діяльністю. Педагогічна модель професійних компетенцій сформульована у формі професійного стандарту, який, завдяки градаційній функції, забезпечує професійний розвиток кожного вчителя і є основою його кар'єрного розвитку. Вимоги щодо професійних якостей учителів у Словаччині все ще не чітко визначені, оскільки існує велика кількість професійних кваліфікацій педагогів. Ця негативна тенденція у підготовці вчителів виявляється в значній кількості навчальних програм із підготовки майбутніх учителів. Передумовою для комплексного вирішення проблеми з професійної підготовки майбутніх учителів є розробка профілів компетентності та професійних стандартів для різних категорій педагогічних кадрів за безперервної форми навчання [132, с. 124].

Європейськими пріоритетами в освітній сфері сьогодні є підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів (про що зазначено у висновках Європейської Комісії 2007, 2008 та 2009 рр.), у документах підкреслено потребу вдосконалення компетенції вчителя та підвищення його професійних якостей у двох напрямках: наукових знаннях та професійних педагогічних компетенціях. Педагогічні компетенції охоплюють навчання в гетерогенних класах; використання ІКТ; розвиток міждисциплінарних компетенцій (громадянські, цифрові, підприємницькі компетенції, здатність до навчання протягом усього життя); створення безпечного та привабливого середовища в школі; культуру вчителя; практичні дослідження; інновації; співпрацю з учнями, батьками, громадськістю; самостійне навчання учнів [92].

Із 1946 по 1989 рр. Чехословацька Республіка була федерацією, у складі Словацької та Чеської республік. 1 січня 1993 р. федерація була розформована, а Чеська та Словацька республіки стали самостійними державами. Сьогодні системи освіти в Чехії та Словаччині мають багато спільного завдяки колишній спільній історії. Із 1948 р. в країні структура системи вищої освіти була організована відповідно до принципів «єдиної» системи освіти під державним керівництвом. Закон «Про вищу

освіту» 58/1950 був заснований на комуністичній моделі управління та контролю за діяльністю закладів вищої освіти. Мета системи вищої освіти полягала в підготовці фахівців для галузей народного господарства, підпорядкованих завданням соціалістичного устрою держави [221].

Проаналізувавши наукові доробки із питань розвитку системи педагогічної освіти у Словаччині з 1989 р., можемо виділити три етапи її формування: I етап (1990-1996/97 рр.) – створення та розвиток словацької системи педагогічної освіти; II етап (1996/97–2004 рр.) – концептуалізація та європеїзація; III етап (із 2004/2005 рр. по сьогоднішній день) – упровадження структурованого навчання в систему вищої освіти за Болонською моделлю [131].

Після 1989 р. у Словацькій Республіці швидко, але не завжди концептуально, було оновлено зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти. Зокрема можна виділити тенденцію до впровадження загальної концепції з підготовки вчителів, де яскраво простежується її гуманістичний та особистісний характер [129, с.170].

Сьогодні в Україні триває процес модернізації системи педагогічної освіти, а тому, на нашу думку, щоб уникнути помилок при її реорганізації, важливо ретельно аналізувати досвід наших країн-сусідів, які ці реформи провели раніше, щоб визначитись, що потрібно змінити, а що залишити незмінним у системі освіти.

До прикладу, Словаччина, до 1989 р. як частина Чехословацької соціалістичної республіки, будувала освітню політику на основі нормативно-правового документа «Подальший розвиток Чехословацької системи освіти та професійної підготовки працівників», затвердженого в 1976 р. [95, с. 3]. Протягом 1978–1984 рр. вступили в дію нормативно-правові акти, які регулювали функціонування системи освіти, як-от: Закон «Про систему початкових і середніх шкіл», Закон «Про шкільну освіту», Закон «Про державне управління та місцеве самоврядування в освіті» та Закон «Про вищу освіту» 1980 р. Для організації процесу професійної підготовки вчителів були ухвалені лише підзаконні акти (щодо навчання у закладах загальної середньої та вищої освіти; із

реорганізації роботи в навчальних закладах галузей та організаційної структури галузевих, регіональних, корпоративних та соціальних організацій).

Акцентуємо увагу на значному впливі на систему освіти еволюційних змін у політиці, суспільстві та економіці країни. Після 1990 р., зокрема після 1993 р., коли Словаччина стала незалежною державою, в освітній політиці для розвитку системи освіти використовували документи таких міжнародних організацій, як ЮНЕСКО, Копенгагенський документ (про людський вимір та права меншин (1990 р.), ОЕСР, Болонську декларацію, Білу книгу освіти та підготовки кадрів (1995 р.), Копенгагенську декларацію про професійну освіту (2002 р.), Конвенцію про Міжнародну організацію праці та право працівників на подальшу освіту та ін. У той період були прийняті нові положення до Конституції (1991 р.), у яких зафіксовані універсальні права та свободи громадян відповідно до Декларації прав і свобод людини, які також були задекларовані в Конституції Словацької Республіки в 1992 р. [95, с. 3].

Зміни в країні були поступовими, з тенденцією до демократизації та гуманізації системи освіти на всіх рівнях, включаючи структуру та зміст національного навчального плану, управління закладами освіти [95, с. 4].

Із здобуттям незалежності в Словаччині розпочався етап реформування системи освіти, зокрема й закладів вищої освіти, у яких здійснюють підготовку педагогів. Сьогодні в країні функціонує 20 державних університетів та 6 приватних закладів вищої освіти, у складі яких діють 42 факультети [185].

Новою історичною віхою в розвитку системи вищої освіти в напрямі демократизації та гуманізації щодо цілей освіти та організації діяльності закладів вищої освіти став Закон «Про державне управління освітою», ухвалений у 1990 р. У ньому були чітко визначені цілі і статус закладів вищої освіти, органи самоврядування, фундаментальні академічні права та свободи науково-педагогічних працівників та студентів, їхнє право вільно обирати членів органів місцевого самоврядування; право сповідувати і поширювати різноманітні філософські та релігійні переконання. У сфері

управління освітою Законом були обмежені компетенції Міністерства освіти щодо визначення умов для розвитку закладів вищої освіти, координації їхньої діяльності та забезпечення виконання рішень [71].

У змінах і поправках до Закону 1996 р. були визначені поняття системи освіти, структура шкіл та вищих закладів освіти, напрями підготовки фахівців були спеціалізовані згідно з професіями та відповідно до нових потреб соціально-економічного розвитку суспільства 222/1996 [223]. Закон містив рекомендації ЮНЕСКО (1988 р.) та експертів ОЕСР (1992 р.) щодо науково-педагогічної та соціально-економічної ситуації та проблем у закладах вищої освіти, як-от: диверсифікація вищої освіти; відповідне фінансове та матеріально-технічне забезпечення закладів освіти; активна участь закладів вищої освіти в суспільному та економічному розвитку країни [95, с. 29]; визначення прав та обов'язків органів місцевого самоврядування щодо закладів вищої освіти та Міністерства освіти; установа трирівневої системи вищої освіти та налагодження її взаємозв'язку з системою освіти загалом [95, с. 30].

Зазначимо, що незважаючи на соціально-політичну та економічну незалежність, здобуту в результаті «оксамитової революції», політична нестабільність у Словаччині перешкоджала впровадженню демократичних та новаторських ініціатив у галузі освіти, що найбільш гостро виявилось в супротиві радикальному оновленню навчальних програм на початковому та середньому рівнях навчання. Окрім того, багато реформ були не до кінця завершені через несистематичне планування науково-методичної та освітньої діяльності в закладах та недостатнє фінансування системи освіти. Зазначимо, що ці зміни не передбачали належної фінансової підтримки професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а також не були визначені як пріоритетні цілі та завдання державної системи освіти [230].

Зміна соціальних умов, зростання можливостей для міжнародного співробітництва, швидший обмін інформацією, а також зростаючі вимоги щодо вдосконалення та модернізації системи вищої освіти є першочерговими завданнями

сучасного світу і значно впливають на здійснення заходів, спрямованих на вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх учителів. Як позитивний відзначимо той факт, що в Словаччині більшість майбутніх учителів для всіх типів шкіл (зокрема й початкової освіти) проходять навчання та практично готуються до майбутньої професії в університетах. У процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти цілі, зміст та засоби навчання переважно орієнтовані на професійну діяльність вчителя відповідно до того, у якому закладі освіти буде працювати випускник. Результати навчання (знання, уміння, навички, погляди, переконання, ставлення до виду діяльності, компетенції) орієнтовані на відповідність стандартам професії вчителя. Однак потрібно зазначити, що в Словаччині не розроблено жодних стандартів професійної підготовки майбутніх учителів. Єдиним нормативним документом, який визначає кваліфікаційні вимоги до вчителів, є Постанова Міністерства освіти Словацької Республіки «Про професійні та педагогічні компетенції педагогічних працівників» № 41 від 20 лютого 1996 р. [229], відповідно до якої професійна компетенція вчителя містить сукупність знань, навичок та вмінь, отриманих шляхом навчання в закладі вищої освіти та здобутого практичного професійного досвіду. Педагогічна компетентність означає здобуття знань з педагогіки, спеціальної педагогіки, психології, дидактики навчальних предметів, навичок та вмінь, потрібних для виконання професійної педагогічної діяльності [201]. Зазначимо, що це загальне та нечітке положення, в якому не відображені вимоги до цілей, змісту, обсягу, засобів та результатів навчання; до навчальних планів закладів вищої освіти, які проводять професійне навчання майбутніх учителів.

Важливим кроком щодо вирішення проблеми з удосконалення системи вищої освіти була Світова декларація про вищу освіту на XXI ст., бачення та напрями дій якої затверджені Конференцією ООН та ЮНЕСКО (1998 р.) та Спільною декларацією європейських міністрів освіти в Болоньї (1999 р.). Результати та рекомендації обох декларацій, а також результати обговорень щодо розвитку та статусу вищої освіти в



Словацькій Республіці стали основою нової Концепції подальшого розвитку вищої освіти Словаччини на ХХІ ст. [95, с. 30].

Новий Закон «Про вищу освіту», затверджений у 2002 р. із змінами та доповненнями, внесеними у 2003 р., комплексно визначав цілі, мету, статус, напрями й об'єм діяльності закладів вищої освіти, їхню організаційну структуру та управління фінансами, статус науково-педагогічних працівників, органів самоврядування університетів відповідно до висновків Концепції подальшого розвитку системи вищої освіти Словаччини на ХХІ ст. Цей Закон визначив заклади вищої освіти як провідні освітні, наукові та мистецькі установи, метою яких є розвиток гармонійної особистості студентів; сприяння закладів вищої освіти розвитку галузей освіти, науки та культури [95, с. 31].

Сьогодні ключові ідеї державної освітньої політики сформульовані в документі «Державна освітня програма для шкіл» [177], де визначено рівні словацької системи освіти, систему її управління, цілі та завдання національної навчальної програми, стратегію оцінювання тощо. На підставі цього документа закладам освіти було дозволено адаптувати навчальні плани до освітніх потреб, що визначаються соціальним та культурним середовищем, у якому вони працюють [177].

Зазначимо, що Словаччина, як і всі країни Східної Європи, має демографічні проблеми, пов'язані зі скороченням чисельності учнів у поєднанні з проблемою швидко старіючих педагогічних кадрів. Протягом 2003–2016 рр. кількість учнів скоротилася на 25%, а кількість шкіл – на 12%. Тому уряд країни запропонував низку ініціатив для вирішення цих проблем: консолідація невеликих шкіл; розподіл фінансових та матеріально-технічних ресурсів між школами; кластеризація невеликих шкіл під єдиним керівництвом, скорочення чисельності педагогічного колективу та бюджетів, з яких фінансуються навчальні заклади [171].

Сьогодні в Словаччині економісти-демографи відзначають тенденцію до швидкого темпу збільшення кількості населення, яка має значний вплив на розвиток вищої освіти. У 2016 р. 31,5 % громадян Словаччини мали вищу освіту. Проте аналіз

статистичних даних показав, що цей показник є нижчим від середнього показника інших країн ЄС, де він складає 39,1 % [93, с. 9].

Із метою підвищення якості надання вищої освіти у квітні 2017 р. Міністерство освіти подало законодавчі пропозиції щодо впровадження програми реформування системи вищої освіти «Словацька школа». Метою програми є запровадження більш гнучкої системи надання освітніх послуг університетами, що стало відповіддю на нагальні суспільні потреби, а також сприяло запровадженню відповідальності закладів за якість надання освітніх послуг населенню. Програма набрала чинності з 1 січня 2018 р. [142].

Зазначимо, щоб здобути професію вчителя в Словаччині, потрібно успішно пройти курс навчання в закладі вищої освіти (університетська освіта). Однак професійну підготовку майбутніх вихователів дітей дошкільного віку та вчителів початкових класів можна здобути в спеціалізованих педагогічних коледжах, але на рівні вищої освіти «магістр» [76, с. 4].

Наведемо як приклад програму навчання майбутніх учителів у Прешовському університеті Словаччини. У Словаччині студенти починають навчання із вибору програми навчання в різних комбінаціях, запропонованих у Прешовському університеті на трьох його факультетах. Так, на педагогічному факультеті студенти здобувають кваліфікацію вихователя дітей дошкільного віку та вчителя початкової освіти. Як ми зазначали в попередньому розділі, у сучасній Словацькій Республіці існує вимога, відповідно до якої для того, щоб працювати на посаді вчителя в початковій школі, потрібно мати диплом магістра. Цей рівень охоплює кілька курсів з методології навчальних дисциплін початкової школи та допомагає майбутнім учителям здобути практичний досвід навчання. Зазначимо, що рівень вищої освіти «бакалавр» зосереджений на вивченні предметів з обраної навчальної програми (наприклад, англійська мова), магістерський рівень підготовки зосереджений переважно на вивченні методології конкретного предмета та проходженні практики.

Програма підготовки майбутніх учителів початкової освіти, окрім теоретичного вивчення різних педагогічних підходів та способів формування компетентностей учнів початкових класів, має продовжитися під час педагогічного спостереження, що триває по два уроки на тиждень протягом усього навчання. Цей вид практики дуже корисний для майбутніх учителів початкової освіти, оскільки вони можуть співпрацювати з вчителями та учнями, крім того, вони проводять педагогічне спостереження за вчителем та учнями, з якими вони працюють. На відміну від навчальної педагогічної практики, студенти, як правило, виявляють реальну поведінку, коли вони перебувають в природному для них середовищі. Адже наявність помічника в класі спочатку може мати негативний вплив для учнів, але після певного часу, коли звикають до навчально-виховного процесу, починають поводитись природно. Це ідеальна можливість для студентів спостерігати та навчатися, розглядати можливі проблеми або керувати класом. Крім того, такий вид практики не викликає в студентів стресу, оскільки вони діють лише в ролі спостерігача, що не передбачає вирішення будь-яких педагогічних проблем. Зазначимо, що в магістерських програмах підготовки вчителя початкової освіти на проходження педагогічної практики відводять значну частину навчальних годин [76, с. 14].

В Університеті Я. Коменського м. Братислава на педагогічному факультеті пропонують магістерську програму, випускник якої отримує кваліфікацію вчителя початкової освіти (I ступеня початкової школи) та вихователя дітей дошкільного віку, а також вчителя культурології [126].

Одночасно із здобутою вищою освітою випускник отримує професійні компетенції, потрібні для виконання обов'язків вчителя в початковій школі I ступеня. Навчання закінчується складанням комплексного державного екзамену за спеціальністю «Початкова освіта», який містить питання з дидактики початкової освіти, методики навчання дисциплін у початковій школі та захист дипломної роботи. Випускник факультету отримує диплом, який є доказом здобутих компетенцій вчителя початкової освіти. Тривалість навчання 2 роки (4 семестри).

Випускники цієї спеціальності отримують відповідні знання та компетенції в галузі науково-педагогічних досліджень, педагогічних інновацій, організації та управління системою освіти, спеціальної педагогіки та інклюзивної освіти. Майбутніх учителів готують до розробки та запровадження на практиці власних (авторських) навчальних програм для закладів освіти. Основними навчальними предметами, які вивчаються впродовж курсу підготовки, є теорія та практика початкової освіти, педагогічна та шкільна психологія, методологія педагогічних досліджень, теоретичні підходи до навчання математики, дидактика мистецтва, дидактика музичної освіти, дидактика соціальних реалій у початковій освіті, дидактика словацької мови та літератури, дидактика елементарної математики. Випускнику після оволодіння теоретичними, практичними і додатковими знаннями та вміннями присвоюється ступінь магістра. Розглянемо зміст більш детально.

Теоретичний рівень випускника передбачає, що студент отримує теоретичні знання про основні фактори та процеси розвитку системи освіти, соціалізації особистості, про культурні контексти антропогенезу та його психологічні інтерпретації; має достатній рівень знань про культурний і соціальний зміст навчання, його психологічні умови; може розробляти і застосовувати педагогічні та дидактичні програми для закладів дошкільної освіти та I ступеня початкової школи; володіє сучасними теоретичними моделями навчання та виховання; знає, аналізує і впроваджує концепції розвитку культурної грамотності та вміє їх застосовувати у власній педагогічній / дидактичній діяльності. Особливе місце в змісті професійної підготовки майбутніх фахівців відводиться оволодінню методиками навчання в галузі базової загальної освіти (словацької мови, математики, основних соціально-економічних та природничих наук, культури і мистецтва, технологій навчання та сучасних технологічних процесів), може вільно їх інтегрувати та використовувати теоретичні знання в умовах системи початкової освіти; випускник володіє знаннями у сфері інклюзивної освіти початкового навчання; володіє знаннями про організацію та

управління системою освіти; знає методики та методи наукових досліджень у педагогічних науках [228].

До переліку практичних навичок та умінь, якими повинен оволодіти майбутній учитель початкової освіти, належать такі: здобути теоретичні професійні компетенції, які випускник може застосовувати в педагогічній практиці; може проаналізувати та оцінити освітні програми відповідно до конкретних умов освітнього середовища; самостійно може розробляти та впроваджувати навчальні програми для початкової школи та програми для дітей із особливими освітніми потребами; застосовує різні стимули для соціалізації різних груп дітей, які потребують особливої уваги з соціокультурної точки зору; знає та може проаналізувати і оцінити альтернативні програми початкової освіти; може розробити та впровадити дослідницький проект у закладах освіти; може впроваджувати організаційно-методичні інновації для професійних (предметних) груп або навчальних установ.

До додаткових педагогічних компетенцій випускника належать такі: уміє розробляти навчально-методичні матеріали, може проводити науково-педагогічні дослідження шляхом написання власних наукових робіт; знає, як використовувати інформаційні та комунікаційні засоби в початковій школі; уміє самостійно набувати, класифікувати, обробляти та ефективно використовувати нові знання та впроваджувати їх в освітній процес.

Випускник, який успішно оволодів навчальною програмою, має право продовжити навчання в докторантурі [159].

Провівши науковий аналіз особливостей практичної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Словаччині, можемо зробити висновок, що на систему освіти в цій країні найбільший вплив мали політичні умови, запровадження державного контролю на усіх рівнях освіти, аніж досягнення науково-педагогічних досліджень, про що зазначають багато дослідників [109].

Отже, у Словаччині політичні реформи були спрямовані на модернізацію, демократизацію і гуманізацію системи освіти та професійну підготовку майбутніх

учителів, хоча критики вказують на постійне недофінансування закладів вищої освіти та потребу активного проведення реформ у системі організації процесу професійної підготовки вчителів. Зазначимо, що професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти в Словаччині відповідає традиційному шляху підготовки, який застосовують в університетах.

Таким чином, дослідження тенденцій розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Словаччині дозволило дійти висновку, що в останні десятиліття країні намагаються вдосконалити систему освіти, зокрема педагогічної.

### **3.7. Загальні тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи**

Протягом останніх років у країнах Європейського Союзу було здійснено комплекс заходів, які забезпечили вдосконалення та уніфікацію нормативно-правової бази професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти.

За останні двадцять років у європейських країнах відбулися суттєві зміни в усіх сферах життя, зокрема й у галузі освіти. Поряд із змінами освітніх систем, які намагаються узгодити з потребами суспільства знань, також відбулися зміни в педагогічній освіті, зокрема й у системі професійної підготовки вчителів початкової освіти [13, с. 25]. Така підготовка до педагогічної діяльності змінилася, що можна побачити не тільки з точки зору належних навичок і педагогічних компетентностей, а й всієї сучасної ситуації щодо професії вчителя, яка регулюється відповідним законодавством [111; 158; 180].

У країнах Східної Європи висувають високі вимоги до професійної підготовки висококваліфікованого сучасного вчителя. Аналіз наукових праць вчених В. Рубцова та А. Марголіса показав, що тільки в семи країнах ЄС підготовка вчителів для початкової школи здійснюється на основі магістерських програм, зокрема, це Естонія, Фінляндія, Німеччина, Республіка Польща, Португалія, Словенія, Чеська Республіка. У більшості

країн Східної Європи освітні програми підготовки вчителів початкових класів розраховані на три-чотири роки, за винятком Польщі, де діє п'ятирічний період навчання. Чинні моделі з підготовки вчителя початкових класів для галузі освіти використовують паралельне освоєння знань з теорії і практики [56].

Європейські процеси потребують якнайшвидшого збагачення, відродження гуманістичних сутностей, повернення їх у соціальний простір. Це має виконати вчитель, підготовлений за єдиною шкалою базових кроскультурних цінностей, вироблених європейською спільнотою в процесі її історичної еволюції [156, с. 17].

В умовах визначення європейської траєкторії розвитку української системи освіти, на нашу думку, в освітній політиці доцільно враховувати оцінки міжнародних експертів. Наприклад, розглядаючи основні тенденції реформ галузі освіти ув світі, Габор Халоша виділив серед концептуальних чинників змін такі: демографічні зміни; відкритість; нові знання; нові технології; нові учасники навчального процесу («нові гравці»); нові методики та технології навчання; регіональна «інтервенція» (так, наприклад, 20–30% загальних змін в освіті Угорщини визначаються Європою). У цих умовах, на думку зарубіжного дослідника, спостерігаються зміни щодо перенесення «фокуса» уваги в низці аспектів організації освітнього процесу, як-от: від викладання – до самостійного навчання; від навичок – до компетенцій та результативності навчання; орієнтація на досягнення цілей та уваги до оцінки результатів досягнення; діалог між структурами; від лінійності – до динамічного мислення. Такий аналіз дозволив виділити такі види сучасних реформ в системі професійної підготовки майбутніх учителів: навчання на основі результатів (компетенцій); розвиток навичок вчителів; уведення нових технологій навчання; відповідальність, автономність шкіл, використання зв'язку між системою освіти та інших секторів [60, с. 211].

Вітчизняні та зарубіжні науковці відзначають також посилення загальних тенденцій щодо демократизації й гуманізації освіти, нового бачення ролі школи, зміни підходів до педагогічної освіти [33, с. 159]. До прикладу, Е. Олівер визначає посилення тенденції демократизації освіти в Європі; С. Сава акцентує на тенденціях щодо

збільшення різних освітніх установ Румунії, пояснюючи цей процес зростанням уваги різних інститутів щодо збільшення вимог до професіоналізму [96].

Розвиток систем професійної підготовки майбутніх учителів у країнах Східної Європи (у 90-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст.) відбувалися відповідно до загальносвітових тенденцій розвитку освіти [12, с.265]. У цей період розвиток педагогічної освіти та результати педагогічних досліджень західноєвропейських країн випереджали розвиток педагогічної освіти та науково-педагогічні дослідження в країнах соціалістичного табору. Ситуація кардинально змінилася після 1989 р., коли східноєвропейські країни обрали демократичний шлях розвитку в умовах ринкової економіки, що привело до змін в освітній політиці. Основною вимогою до педагогічної освіти стає підготовка нового, соціально-інтегративного типу вчителя-європейця, висококваліфікованого фахівця здатного до змін, універсалізації професійної діяльності, який буде конкурентоспроможним та пристосованим до швидких змін у ринковій економіці та є висококультурною особистістю [18].

Соціальні зміни, а особливо перехід від однієї політичної системи до іншої, є одним із тих моментів в історії держав і суспільств, коли система освіти відіграє особливо важливу роль. Чим більш інтенсивні соціальні, політичні чи економічні реформи, тим більша роль системи освіти як ключового елемента цих змін. Це пов'язано з тим, що освіта зазвичай відіграє роль каталізатора змін, вона формує систему соціальних нерівностей або надає компетенції та певну систему цінностей. Насправді ці тенденції мають універсальний характер. Вибір країн Східної Європи обумовлено тим, що ці тенденції, маючи універсальний характер, частково перекривають процеси, пов'язані з політичною трансформацією (відхід від соціалістичного режиму і централізованої планової економіки). Отже, можемо зауважити, що після політичної трансформації з'явилися «нові правила гри», до яких система освіти повинна була адаптуватися. Система освіти, з одного боку, сама може бути змінена (наприклад, як елемент, який потребує адаптації до нових соціальних, економічних та політичних умов), а з іншого боку, вона є інструментом змін



(наприклад, як система формування майбутніх поколінь, нової поведінки людей, формує нові компетенції) [204, с. 62].

Реформи систем освіти в європейських країнах стали важливим аспектом соціальної політики цих держав, що виявляється у формуванні єдиної європейської ідентичності, досягнення якої пов'язують із інтеграційними процесами в Європі. Ці процеси відображають тенденцію до синтезу, нового рівня цілості, формування нової суспільної свідомості [35, с. 58].

Зокрема, серед провідних тенденцій розвитку освіти в єдиному освітньому європейському просторі у XXI ст. є такі: зміни в інтенсивності, індивідуальній відповідальності, творчості в суспільному й індивідуальному житті людини; практична реалізація загальнолюдських цінностей; нові вимоги до внутрішнього розвитку людини; акцент на толерантній особистості; перехід до плюралізму концепцій; демократизація освіти в двох вимірах:

а) навчання демократії;

б) перебудова навчально-виховного процесу на демократичних засадах із можливістю вибору системи; надання свободи в педагогічній творчості; диверсифікація навчальних закладів із метою урахування інтересів молоді; використання інтерактивних форм і методів навчання для підвищення активності, самостійності студентів [31, с. 9–10].

У руслі аналізу тенденцій розвитку систем вищої освіти в Європі з підготовки вчителів доцільно описати три типи факторів, які впливають на цей процес: контекстуальні, інституційні, навчальні [148].

Розглянемо кожен із вищезгаданих факторів більш детально. Контекстуальні фактори, які впливають на професійну підготовку вчителя, залежать від системи освіти конкретної країни. Тому зміни в цій системі будуть безпосередньо впливати і на структуру, і на зміст підготовки вчителів початкової освіти. Можна виділити такі контекстуальні фактори, що впливають на підготовку вчителів: умови, які ґрунтуються на національних традиціях та організаційної структури системи освіти; умови, які

формується під впливом політики в галузі освіти, адже сьогодні багато урядів проводять реформи в системі освіти, намагаючись змінити мету політики в галузі освіти, домогтися підвищення якості освіти, зокрема й початкової, однак уряди обмежені бюджетом на освіту; освітня політика та контроль якості підготовки вчителя.

Інституційні фактори характеризуються тривалістю програм підготовки вчителя; різними структурами програм; координацією програм підготовки вчителів для різних типів шкіл. Щодо тривалості програм, то в європейських країнах можна спостерігати тенденцію до подовження тривалості підготовки майбутнього вчителя, зокрема, щодо підготовки вчителя початкових класів [148].

Сьогодні в більшості європейських країн залишаються відмінності в підготовці вчителів для початкової освіти (першого ступеня шкіл і молодших класів середньої школи), яка здійснюється на освітніх факультетах, котрі більш-менш інтегровані в університети [148].

Кожна з систем педагогічної освіти в країнах Східної Європи пройшла власний інноваційний шлях розвитку і вдосконалення. Деякі інноваційні зміни стали національними традиціями, визначили провідні принципи побудови, структури, змісту, умов та технологій вищої педагогічної освіти. При деяких відмінностях у діяльності педагогічних навчальних закладів країн Східної Європи загалом вона є сукупністю загальних характеристик, що забезпечують їхнє ефективне функціонування. До них належать збільшення частки психолого-педагогічного знання в змісті педагогічної освіти, підвищення ролі педагогічної практики в професійній підготовці майбутніх учителів, мультіваріативність методів і способів організації навчальної діяльності (у сучасних умовах розвитку суспільства та системи освіти яскраво виявляється тенденція до урізноманітнення функцій системи професійної підготовки фахівців, що пов'язано з її варіативністю, складністю проблем, які належить вирішувати майбутнім педагогам) та ін. [17].

Так, провівши порівняльний аналіз навчальних програм із професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Румунії та Угорщині, констатуємо,

що в цих країнах вони подібні за академічним та практичним спрямуванням [190, с. 183]: мова та література (угорська чи румунська), математика, природничі науки, суспільні науки, вокально-хорова музика, фізичне виховання та спорт, художня освіта та інші дисципліни. Хоча предмети, які з'являються на рівні освітніх програм, свідчать про відмінності, проте фахова педагогіка вивчається в обох системах професійної підготовки. В угорських навчальних планах вивчається така навчальна дисципліна, як іноземна мова, однак більш ґрунтовно іноземні мови опрацьовуються в Румунії, де вони є частиною спеціалізації з навчання майбутніх учителів початкової освіти [67, с. 156].

Зазначимо, що при вивченні психологічних дисциплін в Румунії та Угорщині передбачають виконання таких завдань: ознайомити студентів із найважливішими науковими теоріями та напрямками розвитку психології; ознайомити з характеристиками особистості, факторами і етапами її розвитку; дати характеристику кожному віку людини; ознайомити з факторами, що впливають на розвиток особистості, та наслідками їхнього впливу; ознайомити з законами розвитку людини; елементами соціальної поведінки. Крім того, у блоці психологічних дисциплін розглядають здатність студентів познайомитися з методами та технологіями розвитку особистості дитини та групи, а також саморозвитку; вивчають способи визначення та вирішення освітніх конфліктних ситуацій; студенти отримують навички психологічного спостереження та аналізу, використання простих методів психологічного тестування та психологічного аналізу [67, с. 156].

Блок педагогічних дисциплін структурований так, щоб максимально досягти таких цілей навчання: ознайомити з історією освіти; вивчити зміст концепції початкової школи відповідно до державних нормативно-правових документів; проходження педагогічної практики. Завданнями навчання є надати студентам можливості ефективно спілкуватися, планувати, організовувати, упроваджувати та оцінювати навчальний процес; проходити практику, формувати компетенції; об'єктивно оцінювати власну та учнівську діяльність тощо [67, с. 156].

До відмінностей у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти обох країн належать тривалість навчання на бакалаврському рівні вищої освіти (в Угорщині вона становить 4 роки, водночас Румунії це 3 роки); отримання професійних кваліфікацій (за румунською системою професійної підготовки вчителя початкової освіти випускник отримує спеціалізацію за трьома напрямками: вихователь дітей дошкільного віку, вчитель початкової школи та вчитель іноземної мови, а за угорською системою професійної підготовки передбачається отримання випускниками тільки двох спеціалізацій (вихователь дітей дошкільного віку, вчитель початкової школи) [193, с. 184].

Навчальні плани в обох країнах обов'язково передбачають вивчення психології та педагогіки. Порівняльний аналіз блоку психолого-педагогічних дисциплін, які викладаються при підготовці учителів початкової освіти в Румунії та Угорщині, представлено в додатках.

Проаналізувавши навчальні програми за предметами (блок психолого-педагогічних дисциплін) з навчальних планів, можна стверджувати, що хоча назви навчальних дисциплін іноді відрізняються (блок психолого-педагогічних предметів), але ми виявили подібність у навчальних предметах, тенденцію до їхнього вивчення тих же півріччях та у виділенні на вивчення однакової кількості навчальних годин [190, с. 185].

Зазначимо, що у східноєвропейському регіоні розвиток системи вищої освіти відбувається в унікальній ситуації, при значному кількісному збільшенні закладів вищої освіти та поліпшенні якості надання освітніх послуг в поєднанні з глобальним масштабом єдиного європейського простору вищої освіти та при постійній конкуренції закладів. Збільшення кількості закладів вищої освіти відбувається й у Румунії, і в Угорщині, однак це не обов'язково відповідає покращанню надання освітніх послуг [67, с. 157].

Отже, можемо зробити висновки, що румунська та угорська системи освіти перебувають у безперервному процесі реформування відповідно до вимог часу.

Приєднання до Болонського процесу та перехід на двоступеневу систему навчання кардинально змінили систему вищої освіти в обох країнах. Навчання в коледжах та університетах було реорганізовано до бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти. Зазначимо, що сучасні університети різних типів досить часто стикаються з впливом складних політичних, соціально-економічних та культурних факторів, які роблять їхнє операційне середовище неоднозначним та суперечливим.

Зазначимо, що в цих країнах не існує значної різниці між рівнями теоретичного та практичного навчання (19% від загальної тривалості навчання в Угорщині та 18 % – в Румунії) [67, с.156].

Ми виділили такі основні риси процесу здобуття вищої педагогічної освіти в закладах вищої освіти Румунії та Угорщини після впровадження Болонської моделі навчання: кваліфікацію вчителя початкової освіти можна отримати лише після того, як студент здобув ступінь «бакалавр»; спеціальність вчителя, перелік предметів, яких випускник має право навчати в школі, визначаються конкретними модулями з різних дисциплін, які він вивчав під час магістерської підготовки; потреба вступних екзаменів для навчання на рівні магістра; під час професійної підготовки студенти обов'язково мають пройти педагогічну практику.

Спільним, на нашу думку, для румунської та угорської систем педагогічної освіти є прагнення сформувати систему професійної підготовки майбутніх учителів, поєднуючи національні традиції з прогресивними європейськими педагогічними ідеями та суспільними вимогами [67, с. 158].

Порівняльний аналіз організації професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Румунії та Угорщині встановив, що навантаження дисциплінами та фахові кваліфікації загалом майже еквівалентні, проте одночасно засвідчив наявність деяких розбіжностей:

1. У Румунії та Угорщині використовують ступеневу структуру здобуття вищої освіти відповідно до Болонської системи вищої освіти, однак в Угорщині використовують дві моделі професійної підготовки майбутніх учителів: вертикальна

модель використовується в університетах, відповідно до якої студенти здобувають кваліфікацію вихователя дітей дошкільного віку і вчителя початкової освіти на рівнях вищої освіти «бакалавр» та «магістр»; горизонтальна модель, відповідно до якої професійні компетенції майбутні вчителі початкової освіти здобувають у коледжах (бакалаврський рівень вищої освіти) [67, с. 158].

2. Щодо особливостей предметного наповнення навчальних програм із професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти, то аналіз засвідчив, що в обох країнах психолого-педагогічні дисципліни займають значну частину навчальних програм.

3. Особливістю румунської фахової кваліфікації є спеціалізація «Учитель початкової освіти» з фаховими компетенціями вихователя дітей дошкільного віку, учителя 1–4 класів початкової школи, вчителя іноземної мови у 1–4 класах початкової школи та 5–8 класах середньої школи за програмами підготовки бакалаврів та магістрів [67, с. 153].

Тенденціями, які зумовлюють різноманітність та особливості національних систем та моделей професійної підготовки вчителів у країнах Європи, є історичні, політичні та соціальні контексти; особливості культурно-національних традицій, переконань та поглядів щодо вчителя, його статусу, ролі, компетентності та професійних функцій; сучасні міжнародні педагогічні ідеї: інтеграція, професіоналізація, фундаменталізація, універсалізація [37, с. 384].

До тенденцій професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у закладах вищої освіти країн Європейського Союзу належать такі: психолого-педагогічна і соціологічна спрямованість змісту педагогічної освіти; практична підготовка майбутнього вчителя до спілкування на основі тренінгових занять; збільшення обсягу педагогічної практики; використання практико орієнтованих форм навчання: індивідуалізація викладання, моделювання навчальних ситуацій, аналіз відеофрагментів уроків; шкільні та лабораторні практикуми; використання нових

інформаційних технологій; підвищення значення самостійної підготовки студентів [37, с. 386].

Однією із загальних тенденцій у східноєвропейських країнах є поступовий процес інтеграції та диверсифікації закладів вищої освіти, відповідно до якого заклади освіти (педагогічні академії, інститути, коледжі тощо) інтегруються або реорганізуються в класичні університети.

Актуальним для нашого дослідження є аналіз концепції дисертаційного дослідження М. Олійник, де автор основними особливостями систем і моделей професійної підготовки майбутніх учителів в країнах Східної Європи визначила національні традиції педагогічної освіти. Європейська традиція передбачає так звану типізовану підготовку майбутніх учителів, тобто автономію підготовки, котра для різних ланок шкільної освіти сягає корінням у ХІХ ст. У сучасних умовах спільними для національних систем педагогічної освіти в Східній Європі умовами та тенденціями розвитку є такі: вплив на розвиток педагогічної освіти історичних, політичних та соціально-економічних контекстів; збереження національних підходів та моделей підготовки майбутніх учителів; вплив нових педагогічних ідей та досліджень (професіоналізація, універсалізація, інтеграція, інклюзія) на фахову підготовку; якість, мобільність, сприяння розвитку соціально-економічних явищ і тенденцій [45, с. 144].

Опираючись на результати вітчизняних наукових досліджень, можемо визначити загальну тенденцію розвитку освітніх систем країн Східної Європи: відповідність професійної педагогічної підготовки вчителя початкової освіти потребам суспільства та ринку праці, інтересам особистості. У Польській, Чеській, Словацькій, Угорській Республіках та Румунії на державному рівні при Міністерствах освіти були створені міжвідомчі ради з координації діяльності громадських організацій, освітніх установ, для налагодження і моніторингу потреб на ринку праці та освітніх послуг [45]; підтримують розробку та впровадження різних варіантів освітніх програм на державному рівні професійно-кваліфікаційних структур працівників, без чого, як відомо, неможливо забезпечити підготовку висококваліфікованих фахівців усіх рівнів.

Переглянуто переліки професій, на інтегративній основі розробляються переліки професій і спеціальностей, визначаються нові професійно-кваліфікаційні вимоги [45].

Аналіз праць О. Пришляк дозволив виокремити такі тенденції розвитку педагогічної освіти провідних країн світу: зростання ролі науково-педагогічних досліджень у процесі професійної підготовки та подальшій професійній діяльності учителів; диверсифікованість напрямків, рівнів, структур професійної підготовки; уніфікація світових стандартів професійної підготовки педагогів; посилення уваги до визнання особистості учня найвищою цінністю суспільства [51, с. 269].

Загальні тенденції розвитку вищої освіти східноєвропейських країн можливо простежити в модернізації цілей, змісту, методів, форм та засобів професійної підготовки фахівця.

На основі їхнього аналізу виділимо такі тенденції в педагогічній освіті: забезпечення мобільності в європейській системі освіти із урахуванням принципу фундаментальності; упровадження принципу багатофункціональності як одного з магістральних шляхів надання гнучкості системі, що передбачає підготовку в межах одного закладу освіти спеціалістів різних кваліфікаційних напрямків та функціонального призначення (концепція пріоритетності в практичному спрямуванні професійної підготовки вчителя початкової освіти); інтеграція як ефективний засіб реформування вищої освіти (процес зміщення пріоритетів навчання в бік загальнозначущих, найбільш універсальних досягнень людської думки у сфері науки) та діяльності вчителя-європейця [22].

Аналіз наукових джерел показав, що серед загальних тенденцій розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти східноєвропейських країн можна виділити такі:

1. Демократизація, автономія і децентралізація в управлінні закладами освіти східноєвропейських країн.

2. Реформування та модернізація систем освіти, зокрема вищої країн Східної Європи відбувалися відповідно до рекомендацій західноєвропейських країн, Ради



Європи, Всесвітнього банку, міжнародних організацій, міжнародних програм та ін. Основною метою проведення освітніх реформ було входження до єдиного європейського освітнього простору вищої освіти на засадах Болонського процесу.

3. У контексті процесів демократизації та децентралізації в системі освіти були створені умови для можливості фінансування освітніх закладів із різних джерел, однак основним джерелом фінансування залишається державний бюджет.

4. Кінцевим результатом освітніх реформ є формування системи освіти за принципом «освіта впродовж усього життя», що визначає загальні тенденції та зміст нормативно-правової бази сфери освіти. Для країн Східної Європи характерним стало розширення мережі закладів вищої освіти, диверсифікація їхньої структури, введення у вищу освіту трьох ступенів (бакалавр, магістр, доктор філософії) [45, с. 161].

Вивчення тенденцій розвитку професійної педагогічної освіти можна розглядати як визначення не тільки спрямованості всієї системи освіти, але й дозволить визначити перспективи розвитку. Провідні тенденції розвитку професійної педагогічної освіти, відображаючи загальні тенденції – світові, національні, регіональні, охоплюють і специфічні, характерні для національної системи педагогічної освіти. Підготовка педагогів у закладі вищої освіти – відносно самостійний вид професійної освіти, результатом якого є формування професійного мислення, педагогічної свідомості, професійно спрямованої поведінки в майбутнього педагога, засвоєння студентом знань, умінь і навичок, що дозволяють конструктивно виконувати педагогічну діяльність щодо вимог до професійної компетентності майбутнього педагога [1].

У процесі освітньої реформи система традиційної педагогічної освіти зазнала суттєвих змін. Нова система спрямована на задоволення соціального замовлення суспільства, а тому на сучасному етапі вона лише частково задовольняє роботодавців та споживачів освітніх послуг. Державні стандарти педагогічної освіти сьогодні також неповністю реалізують принцип спадкоємності різних її рівнів і ступенів [48, с. 7–16.].

Так, із 2006 р. всі вихователі дитячих садків, вчителі початкових шкіл, гімназій та ліцеїв повинні мати вищу освіту. Тому, на наш погляд, можна визначити наступну

тенденцію розвитку професійної підготовки майбутніх вчителів початкової освіти в Польщі – підвищення вимог до професійної підготовки вчителя та, при можливості, здобуття ним магістерського рівня вищої освіти. Вихователі дітей дошкільного віку та вчителі 1–3 класів початкової школи почали здобувати освіту в трирічних вищих професійних школах (*trzyletnich szkołach wyższych szkołach zawodowych*), а також мали можливість продовжити професійну підготовку за дворічними магістерськими програмами (*dwuletnich studiów magisterskich*) [144].

Сьогодні однією із освітніх проблем є недостатньо організована перепідготовка педагогічних кадрів для роботи з принципово новими програмами і курсами в умовах варіативних освітніх програм і підручників, профільного навчання, а також слабо розроблені науково-методичні основи діагностики якості педагогічної освіти. У практиці підготовки вчителів недостатньо враховуються регіональні особливості. Особливо негативним явищем є слабка соціальна захищеність педагога, знижений соціальний статус, низький престиж професії вчителя в суспільстві і, як наслідок, скорочення частки випускників закладів вищої освіти, які обирають професію вчителя і працюють в школі за обраною спеціалізацією після закінчення закладу вищої освіти. Найбільш кваліфіковані педагогічні кадри досить часто йдуть у високооплачувані галузі економіки, водночас у країнах ЄС, наприклад Фінляндії, учитель, педагог має і високий соціальний статус, і гідну оплату своєї праці [40].

Зазначимо, що особливу вагу підвищення якості підготовки вчителів підтверджено ухваленою Асоціацією ректорів педагогічних університетів Європи в 2013 р. у м. Франкфурт-на-Майні «Педагогічною конституцією Європи» [156] та розробленими рекомендаціями міжпарламентської Асамблеї держав-учасниць Співдружності «Про підготовку педагогічних кадрів». У рекомендаціях визначаються такі суперечності в системі підготовки кадрів на сучасному просторі: між потребами суспільства в нових педагогах, які мають високий інноваційний потенціал, постійно самовдосконалюються відповідно до вимог, які висуває сьогодні школа, суспільство та держава до рівня професійної компетенції педагога, і змістом підготовки педагогічних

кадрів; між потребою вдосконалити організаційно-економічний механізм управління, щоб він відповідав потребам системи підготовки педагогічних кадрів, і безсистемною модернізацією окремих його компонентів: фінансового забезпечення розвитку людського потенціалу, економічних взаємовідносин, які відповідають потребам ринку, організаційно-правового, інформаційного, науково-методичного, матеріального забезпечення тощо; між потребою в системному вирішенні управлінських завдань із розвитку інноваційної сфери професійної підготовки педагогів та недостатньою професійною готовністю керівників закладів освіти до розвитку системних процесів управління в умовах XXI ст. [62, с. 209].

У всіх аналізованих посткомуністичних країнах на початку системної трансформації процеси реорганізації системи вищої освіти відбувались спонтанно [82], що було наслідком соціального, демографічного, економічного та політичного навантаження на освітні системи цих країн [115].

Безсумнівно, що в системах вищої освіти були проведені реформи й у структурних, і в організаційних вимірах. Основні зміни насамперед пов'язані з плюралізацією системи вищої освіти, приватизацією та відкриттям нових типів закладів вищої освіти, можливістю доступу до вищої освіти молодим людям із маргіналізованих соціальних груп (вихідцям із сільських районів та сімей із низьким соціальним статусом). Водночас відбуваються процеси внутрішньої диференціації вищої освіти, окрім коледжів, відкритих для всіх, почали з'являтися елітні заклади вищої освіти [204, с. 67].

На початку XXI ст. у країнах Східної Європи проводиться чітка політика щодо системи вищої освіти, названа в освітньому процесі «примусовими реформами» [107], суть яких полягає в консолідації Європейського простору вищої освіти через низку спільних заходів у країнах, що декларують доступ до неї. Узагальнюючи висновки європейської програми Eurymice 2015 р., можемо виділити такі найбільш важливі досягнення у цій сфері: впровадження системи обліку досягнень студентів ECTS (Європейська кредитно-трансферна система оцінювання); сприяння мобільності

студентів та викладачів; сприяння безперервному навчанню; упровадження трирівневої системи вищої освіти (бакалавр, магістр, доктор філософії); співпраця закладів вищої освіти у сфері забезпечення якості освіти та розробка критеріїв і методів оцінювання якості системи вищої освіти (системи акредитації, сертифікації тощо) [99].

Процеси, ініційовані Болонською декларацією, стали еталоном для нових стандартів європейської вищої освіти. Адаптація структур та організації освітнього процесу у вищій освіті була здійснена у всіх аналізованих країнах. Результатом цих процесів стало динамічне зростання кількості закладів вищої освіти та кількості контингенту студентів [204, с. 68].

Європейські реформи системи вищої освіти в країнах Східної Європи розпочалися в 1999 р. із метою гармонізації освітніх систем. На цьому тлі було поставлено такі питання: «Що застаріло в системах освіти? Чи є важливим у суспільстві висококваліфікований молодий учитель? Чи можуть випускники закладів вищої освіти працювати в Європі без бюрократичних перешкод та чи є вони конкурентоспроможними на ринку праці?»

Аналіз реформ системи педагогічної освіти країн Східної Європи показав, що в кожній країні ці зміни зазвичай керуються державною освітньою політикою. Зміни в національних системах вищої освіти країн Східної Європи все більше визначаються загальноєвропейськими змінами систем вищої освіти та, по суті, торкнулись усіх елементів систем вищої освіти, усіх її функцій, від організації навчання до інституційного рівня та управління, фінансування системи освіти. Тому, цілком зрозуміло, що поки не зміняться підходи до управління, структури та змісту освіти, суспільство не отримає професійно висококваліфікованих випускників [113, с. 24].

Варто також зауважити про деякі сучасні тенденції в системах вищої освіти Європи, такі як, подовження навчального процесу до 4–5 років. Також важливою тенденцією є підвищення освітнього рівня до ступеня «магістр».

Однією із загальних тенденцій професійної підготовки майбутніх учителів ЄС, зокрема країн Східної Європи, є підвищення їхньої професійної компетентності, яка

органічно пов'язується з такими ключовими моментами: визначення знань, навичок та компетенцій, якими повинні володіти вчителі для того, щоб відповідати запитам «суспільства знань»; забезпечення умов для підтримки безперервної освіти вчителів засобами створення відповідної системи підвищення кваліфікації; забезпечення надання високої якості педагогічної освіти та використання більш ефективних форм, технологій, методів та засобів навчання; залучення до педагогічної діяльності фахівців, які мають професійний досвід в інших сферах професійної діяльності [24].

Зазначимо, що тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи все більше стають взаємодійними, близькими та взаємопов'язаними.

Тому можемо назвати такі загальні тенденції, що мають вплив на розвиток педагогічної освіти: глобалізація, зокрема глобалізація в освіті, а цей ринок є новим у міжнародному розвитку; міжнародна інтеграція, включаючи розвиток європейської інтеграції в галузі вищої освіти; розвиток національних та міжнародних (включаючи ЄС) досліджень, розробка та впровадження інновацій у розвиток освіти, зміст та роль інновацій, стратегічна переоцінка технологічної інноваційної політики; перетворення економіки, особливо в секторі освітніх послуг, поява так званої «економіки освіти», збільшення ваги значущих галузей, які впливають на роль держави в міжнародній конкуренції; державне недофінансування педагогічної освіти; демографічні зміни, зокрема низька народжуваність та старіння населення; навчання протягом усього життя стає домінуючою парадигмою освітньої політики; зростання відсотка вчителів з вищою освітою; підвищення вимог до освітнього процесу та розвиток «педагогічної науки»; реформи державного управління у сфері освіти. Підхід «Новий публічний менеджмент» передбачає запровадження відповідних процедур управління якістю, ефективністю та підзвітності сфери вищої освіти; розвиток інформаційних технологій, зокрема надання освітніх послуг (е-навчання); створення умов для мережевого зв'язку, поширення е-навчання [113, с. 24–25]. На нашу думку, всі перераховані тенденції взаємопов'язані.

Ми проаналізували дослідження організації ОЕСР, у якому брали участь 24 європейські країни. Незважаючи на суттєві відмінності між країнами, існують загальноєвропейські тенденції розвитку систем вищої освіти. Зокрема, у дослідженні ОЕСР вказано на 7 загальних тенденцій:

1. Збільшення кількості людей, які здобули вищу освіту (у 2004 р. у вищих навчальних закладах навчалося 132 мільйони студентів, у 1991 р. – 68 мільйонів і, відповідно, середній приріст 5,1% на рік).

2. Диверсифікація в системі освіти (з'явилися нові типи закладів освіти та нові форми освіти), що стало поштовхом до розвитку приватних закладів освіти, що значно підвищило вимоги до професійних кваліфікацій та привело до виникнення різноманітності освітніх програм.

3. Збільшення соціальної неоднорідності студентів (постійно зростає частка студентів, які мають середній та старший вік), збільшення кількості жінок та студентів із різних соціальних груп (які раніше не мали можливості здобувати вищу освіту).

4. Зміни у фінансуванні (з'явилися нові джерела фінансування, збільшилась частка недержавного фінансування); фінансування на основі конкуренції (у багатьох закладах вищої освіти використовують гранти як джерело фінансування).

5. Якість надання освітніх послуг та ефективність освітньої діяльності (підзвітність, оцінка ефективності та розробка систем забезпечення якості є однією з найважливіших та найвпливовіших тенденцій розвитку вищої освіти).

6. Трансформація управління (практично в кожній країні проводяться реформи у сфері вищої освіти щодо процесу прийняття управлінських рішень та механізмів управління).

7. Глобальні мережі, мобільність та співробітництво (вища освіта набуває якостей інтернаціоналізації, заклади вищої освіти, науково-педагогічні колективи та фінансування системи вищої освіти активно розвиваються, розширюється міжнародний ринок вищої освіти, наукові дослідження стають транскордонними та отримують міжнародне фінансування) [113, с. 26].

Однак у країнах Східної Європи вищезгадані тенденції не вплинули на показники щодо своєчасності закінчення студентами строків навчання в закладах вищої освіти (коефіцієнт готовності). Наприклад, за даними ОЕСР, із 2011 р. лише 53 % угорських і 62 % польських студентів завершили навчання у визначений термін. Це нижче від середнього показника для всіх країн, що охоплюються дослідженням (68 %) [152, с. 62–68].

Такі інтенсивні зміни в системі вищої освіти були б неможливими без відкриття в університетах нових соціально-економічних, педагогічних або гуманітарних спеціальностей (соціальні науки, бізнес та право, освіта або гуманітарні науки та мистецтва), що не вимагає значних інвестицій в інфраструктуру закладів. Відкриття педагогічних спеціальностей не потребує значних інвестицій, через що їх часто відкривають у приватних закладах вищої освіти. Кількість студентів, які навчаються за цими напрямками (включаючи університети), складає майже 60 % від кількості всіх студентів в аналізованих нами країнах.

Тенденція до диверсифікації в системі вищої освіти вплинула на стратегію розвитку коледжів, насамперед на їхню реорганізацію до закладів вищої освіти, викликану соціально-економічними вимогами щодо здобуття вищої освіти. З одного боку, ця освітня політика призвела до спонтанного розвитку приватного сектору вищої освіти та дала можливість великій кількості молодих людей здобувати вищу освіту, а з іншого – це не сприяє поліпшенню їхнього становища на ринку праці, призводячи до безробіття.

Провівши наукові дослідження галузі розвитку педагогічної освіти східноєвропейських країн, ми дійшли висновку про зв'язок рівня економіки та відсотка студентів, які навчаються за технічними спеціальностями в закладах вищої освіти. Також очевидним є факт: чим більший сегмент приватних закладів, тим вищий відсоток студентів, котрі навчаються за суспільствознавчими спеціальностями, особливо це спостерігається в країнах, що переживають процеси трансформації.

Дані Світового банку показують, що в аналізованих країнах у період 2000–2013 рр. популярність вищої освіти серед молоді збільшилася практично в усіх напрямках і за всіма спеціальностями. Зміни, які спостерігалися протягом останніх 25 років у галузі вищої освіти, вказують на те, що частка студентів постійно зростає. Насамперед ця тенденція викликана соціально-економічними змінами в країнах та науково-технічним прогресом. Найбільшим попитом на ринку праці у вищезгаданий період користувалися соціально-економічні та педагогічні напрями підготовки майбутніх фахівців. У період трансформацій заклади вищої освіти прийняли на навчання найбільшу кількість студентів. Через специфіку професійної підготовки та майбутньої роботи, а також через низку соціокультурних закономірностей освітньої та професійної кар'єри, у цей період за означеними спеціальностями навчались переважно жінки. Цей процес вніс суттєві зміни й у гендерну структуру студентів, і в перерозподіл населення, яке має вищу освіту. Хоч і повільно, але така тенденція приводить до змін у ситуації зі становищем жінок на ринку праці. Така демографічна тенденція характерна для всіх європейських країн та відображає процеси політичних перетворень [5, с. 264].

Аналіз розвитку європейських освітніх систем в останні десятиліття ХХ – на початку ХХІ ст. дозволяє констатувати, що це період глобального реформування системи освіти на світовому рівні. Відбувається інтернаціональна уніфікація національних освітніх стандартів, диверсифікація освітніх моделей, удосконалення технологій навчання. Водночас кожна з країн прагне збагатити історично напрацьований освітній потенціал, активно вивчаючи інноваційний досвід організації і змісту освіти інших країн. Це допомагає виділити загальні закономірності розвитку освіти, служить формуванню відкритого освітнього простору, дозволяє уникнути помилок, викликаних однобічністю і поспішністю запозичень із зарубіжних освітніх систем [17].

Вивчивши загальні тенденції розвитку педагогічної освіти в європейських країнах, можемо виділити такі загальні тенденції розвитку професійної підготовки



майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи: розширення доступу до здобуття педагогічної професії та децентралізація в управлінні освіти (Угорщина); централізований тип управління (Польща, Румунія) [26, с. 77].

Отже, протягом останнього десятиліття ХХ ст. для усіх країн Східної Європи спільною була тенденція до глобальної модернізації сфери освіти, головними причинами якої стали гуманізація суспільної свідомості, інтенсивна індустріалізація в усіх соціальних сферах та інтеграційні процеси в різних галузях людського існування. Наслідки цієї тенденції мали безпосередній вплив на процеси реорганізації та вдосконалення системи підготовки педагогічних кадрів.

Зважаючи на вищезгадану загальну тенденцію Н. Нагребецька виділяє такі провідні її варіанти в розвитку східноєвропейської освіти кінця ХХ – початку ХХІ ст.: вплив інтеграційних процесів на уніфікацію систем, структур і змісту педагогічної освіти відповідно до об'єктивної потреби створення єдиного європейського освітнього простору; гуманізація, гуманітаризація професійної підготовки майбутнього вчителя у зв'язку з гуманістичною переорієнтацією суспільної свідомості на світовому рівні; створення сучасної системи професійного відбору майбутніх педагогів як основи для формування конкурентоздатних фахівців на ринку праці із високим рівнем професіоналізму та фахових кваліфікацій; практикоорієнтована спрямованість педагогічної освіти, пов'язана з урахуванням не тільки обраної спеціальності, а й специфіки закладу освіти; взаємозв'язок і взаємозумовленість культурно-історичних, психолого-педагогічних, національно-організаційних основ проектування і організації освітнього процесу у закладах вищої освіти; функціонування й розвиток чинної системи безперервної (післядипломної) педагогічної освіти як умова постійного підвищення рівня професіоналізму педагогів [41].

На основі аналізу наукових досліджень компаративіста А. Джуринського можна виділити такі тенденції розвитку педагогічної освіти країн Східної Європи:

– підвищення академічного статусу педагогічної освіти, що виявляється в поступовій ліквідації колишньої ієрархічної системи, принципово різної підготовки

вчителів початкової та середньої шкіл. У багатьох країнах навчальні заклади з підготовки вчителів отримали статус закладів вищої освіти;

- орієнтація на університетську освіту (відповідно спостерігається тенденція в наступності професійної підготовки майбутнього вчителя (послідовне здобуття рівнів вищої освіти рівня «бакалавр» та «магістр»)) [21];

- еволюція програм педагогічної освіти, що відбувається при збереженні традиційного і появи нового змісту. Пріоритетним навчальним предметом, поряд із педагогічними дисциплінами, залишиться психологія, водночас значна увага надається педагогічній психології. Вводяться курси і навчальні модулі, які відображають нову соціальну реальність, досягнення науки, техніки, культури. Розробляються підручники на міждисциплінарній основі, які містять фундаментальні знання з гуманітарних і природничих наук;

- диверсифікація психолого-педагогічної підготовки. Розвивається система навчальних курсів за вибором. Особлива увага приділяється розвитку комунікативних умінь майбутнього вчителя, володінню навичками організації навчальної і виховної роботи;

- підвищення ролі педагогічної практики. Ця тенденція виявляється в збільшенні тривалості педагогічної практики і ускладненні її педагогічних задач. Збільшення часу на практичну підготовку майбутніх учителів початкової освіти здійснюється в межах реалізації адаптивної системи професійної підготовки та може бути досягнута завдяки організації систематичної позааудиторної професійно-практичної діяльності студентів, наприклад, у рамках суспільно корисної практики; активного залучення студентів до волонтерської діяльності в закладах освіти; науково-дослідна діяльність студентів (наукове співтовариство, участь в олімпіадах, конкурсах наукових робіт, розробка актуальних проблем педагогічних наук у межах спецкурсів та ін.).

Водночас можна назвати такі труднощі у вирішенні проблем із удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти: сучасний учитель повинен забезпечити високу якість надання освітніх послуг в умовах масової

початкової школи та навчити учня здобувати знання за допомогою інтегрованого навчання.

Аналіз праць європейських дослідників показав, що сьогодні можна простежити деякі розбіжності між ідеальними моделями та реальною практикою підготовки майбутніх учителів. У всіх східноєвропейських країнах головним завданням професійної підготовки майбутнього учителя початкової освіти визначено підготовку гуманістичного вчителя. Основна увага приділяється фундаментальній психолого-педагогічній підготовці та оволодінню різними педагогічними технологіями. У педагогічній освіті переважає функціональний підхід, який виражається в слабких зв'язках між навчальними дисциплінами, підготовці до окремих видів навчальної та педагогічної діяльності. Існує проблема незбалансованості між спеціальною (зі спеціалізацією) і професійно-педагогічною підготовкою [17].

Останнім часом у професійній підготовці вчителя початкової освіти виявляється тенденція до реалізації процесу освоєння педагогічних дисциплін та проходження педагогічної практики в більшості країн Європи шляхом співпраці школи і закладів вищої освіти [7, с. 64]. Ця форма поширена у Великобританії, Чехії, Словаччині та ін. [148].

Тенденціями розвитку вищої освіти в контексті впровадження Болонського процесу, виявленими в результаті порівняльного вивчення реформування систем вищої освіти країн Східної Європи, є такі: створення нових спеціальностей багаторівневої системи вищої освіти, використання залікових одиниць, академічна свобода, мобільність, європейський вимір та неперервність вищої освіти та ін. [38].

Тенденціями, які сприяють інтеграції у сфері професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти і відповідають цілям Болонського процесу, є такі: переміщення підготовки вчителів у сектор вищої освіти; збільшення тривалості програм підготовки майбутніх учителів для початкової освіти; посилення професійної спрямованості педагогічної освіти; розширення сфери підвищення кваліфікації

вчителів і розробка оновлених програм професійного розвитку в контексті освіти протягом усього життя [49].

Наступ глобалізації визначається тенденцією, яка виражається у формуванні та зміцненні політико-економічного об'єднання країн на рівні світових регіонів. Створення Європейського Союзу ініціювало інтенсивну інтеграцію, у рамках якої відбувається вироблення загальної стратегії розвитку європейських держав. Своєю чергою, політичне, економічне, соціальне розмаїття і культурний плюралізм європейської цивілізації визначили існування паралельної, не менш важливої, тенденції – збереження і утвердження національної ідентичності, орієнтації на національні пріоритети і культурні традиції [49].

Основними факторами, які передбачають різноманітність і особливості національних систем і моделей професійної підготовки майбутніх учителів та одночасно визначають загальні тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Східної Європи, є відповідний історичний, політичний і соціальний контекст; особливості культурно-національних традицій, поглядів на вчителя, його статус, роль, компетентність та професійні функції; сучасні педагогічні ідеї інтеграції, професіоналізації, фундаменталізації, універсалізації тощо [20].

Здійснений аналіз тенденцій розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи дозволить, на нашу думку, краще пристосувати вітчизняну професійну підготовку педагогів до нових підвищених вимог сучасного українського суспільства.

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи на сучасному етапі розвивається відповідно до соціально-економічних умов розвитку конкретної країни та перебуває в стані модернізації відповідно до загальних тенденцій розвитку освіти.

### Висновки до третього розділу

Вивчення тенденцій розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи (кінець XX – початок XXI ст.) дозволило зробити такі висновки.

Кардинальні зміни в соціально-економічному та політичному житті країн Східної Європи (Республік Польщі, Чехії, Словаччини, Угорщини, Румунії) вплинули на модернізацію системи освіти, зокрема професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти, її змісту та організаційної структури. Ці соціально-політичні реформи були спрямовані на модернізацію, демократизацію і гуманізацію систем освіти та професійну підготовку майбутніх учителів.

Системи професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи, зокрема в Республіці Польща, Чехії, Словаччині, Угорщині, Румунії, мають спільні риси, оскільки в підготовці майбутніх учителів використовують Болонську систему вищої освіти (двоступеневу систему здобуття вищої освіти). Проаналізувавши систему професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи, ми можемо констатувати, що вона здійснюється в державних та приватних коледжах, вищих педагогічних школах та університетах. Основними формами навчання є лекційні, семінарські й практичні заняття, педагогічна практика, що проходить у закладах освіти протягом усього періоду навчання студентів.

Проведений порівняльний аналіз дав можливість виявити загальні тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах ЄС, зокрема й у країнах Східної Європи: глобалізація, інтеграція, інформатизація, реформування та гуманізація педагогічної освіти, універсалізація та вплив демографічних процесів, професійна підготовка майбутніх учителів на рівнях вищої освіти «бакалавр» та «магістр».

Однією із провідних тенденцій професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи є варіативність моделей підготовки вчителів та

автономність закладів вищої освіти щодо визначення кількості навчальних годин у навчальному плані. Характерною рисою для всіх країн Східної Європи є те, що в педагогічній освіті використовується двопрофільність педагогічної підготовки. Спільною рисою в професійній підготовці майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи є здійснення професійної підготовки за освітніми програмами (здобуття професійних кваліфікацій вихователя дошкільних закладів освіти та вчителя початкової школи в Польщі, Угорщині, Чехії, Словаччині). Відмінною рисою є спеціалізація в професійній підготовці. Відмінними для східноєвропейських країн є строки опанування освітніми професійними програмами.

Тенденція до інтеграції східноєвропейських країн у єдиний європейський економічний та освітній простір поставила питання перед суспільством цих країн щодо готовності вчителів початкової освіти працювати в умовах жорсткої конкуренції в галузі освіти на європейському ринку праці в країнах, які є членами спільноти.

Серед особливостей професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи можна виділити такі: варіативність моделей педагогічної освіти (так, наприклад, для підготовки майбутнього вихователя дошкільного закладу освіти та вчителя початкової освіти в Республіці Польща використовують паралельну модель, а в Румунії, Словаччині, Чехії та Угорщині – варіативні моделі професійної підготовки).

У країнах Східної Європи відбувається підвищення академічного статусу педагогічної освіти та орієнтація на університетську освіту. Ця тенденція виявляється в поступовій ліквідації колишньої ієрархічної системи принципово різної підготовки вчителів початкових шкіл. У багатьох країнах Східної Європи професійну підготовку майбутніх учителів початкової освіти здійснюють в університетах, а навчальні заклади, у яких здійснюють професійну підготовку майбутніх учителів початкових шкіл, отримали статус закладів вищої освіти.

Еволюція програм із педагогічної освіти відбувається при збереженні традиційного і появі в них та навчальних планах нового змісту. Зберігається пріоритет

викладання педагогічних дисциплін, але збільшується кількість навчальних годин, відведених на вивчення психологічних дисциплін. При цьому ґрунтовніше вивчається курс педагогічної психології. Вводяться нові курси і теми, які відображають нову соціальну реальність, досягнення науки, техніки, культури. Розробляються навчально-методичні матеріали на міждисциплінарній основі, які орієнтують на фундаментальні знання в широких сферах гуманітарних і природничих наук.

Диверсифікація психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової освіти відбувається при враховуванні розвитку системи навчальних курсів за вибором. Наприклад, у Чехії загальна пропорція обов'язкових, на вибір та факультативних предметів має такий вигляд 50:40:10.

Підвищується роль педагогічної практики, про що свідчить збільшення терміну її тривалості та ускладнення її педагогічних завдань.

З'ясовано, що в східноєвропейському регіоні розвиток системи вищої освіти відбувається в унікальній ситуації, коли функціонує велика кількість закладів вищої освіти і зростає якість надання освітніх послуг в умовах існування глобального відкритого освітнього простору в межах ЄС і постійної конкуренції закладів. Останнє спонукає до безперервної модернізації: змісту освітніх програм спеціальності «Початкова освіта», надання цим програмам відкритості і гнучкості з метою оперативного реагування на потреби ринку праці; процесуального складника підготовки вчителя початкової освіти, пошуку новітніх дидактичних засобів, інноваційних, стимуляційних технологій навчання майбутніх педагогів; умов навчання з метою максимального врахування психологічних, фізіологічних, вікових особливостей дітей, забезпечення рівних можливостей учнів в отриманні освіти, зокрема дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи.

Результати дослідження, представлені в третьому розділі дисертації, викладено в публікаціях автора [4–14; 67; 79].

### Список використаних джерел до третього розділу

1. Абрамовских Н. В. Современное педагогическое образование: тенденции и перспективы развития. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2013. № 6. С. 6–10.
2. Андрущенко В. П., Бондар В. І. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки. 2010. Вип. 1. (28). С. 12–20
3. Антоненко О. В. Підготовка вчителів іноземних мов у Чеській Республіці у світлі реформування вищої освіти Європи. *Педагогічний альманах*. 2014. Вип. 24. С. 91–96.
4. Біницька К. Єдиний європейський простір: досвід інтеграції вищої освіти Республіки Польща. *Незалежність Республіки Польща, незалежність України – шлях до євроінтеграції*: матеріали міжнародного круглого столу. Хмельницький: Науково-видавничий відділ, 2014. С. 20–23.
5. Біницька К. Підготовка майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи: теорія і практика за наук. ред. Г. Терещука: монографія. Хмельницький: ФОП Цюпак А. А., 2018. 376 с.
6. Біницька К. Система освіти та професійна підготовка вчителя початкової освіти у Словацькій Республіці. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми. 2018. № 1 (75). С. 123–131.
7. Біницька К. М. Деякі тенденції підготовки вчителів початкової освіти країнах Європейського Союзу. *Forming of modern educational environment: benefits, risk, implementation mechanisms: Conference Proceedings, September 29, 2017*. Tbilisi: Baltija Publishing. С. 62–65.
8. Біницька К. Формування моральних якостей в професійній підготовці майбутніх фахівців початкової освіти в Україні та Республіці Польща. *Репресії проти*



поляків та інших національностей на Поділлі: роль і місце в історії краю. колективна монографія. Хмельницький: ФОП Цюпак А. А., 2016. С. 139–145.

9. Біницька К. М. Практика професійної підготовки майбутніх вчителів початкової освіти у Словацькій Республіці. *Studia Zarządzania i Finansów Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu*. 2018. № 14/2018. С. 53–63.

10. Біницька К. М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти в університетах Чеської Республіки. *Молодь і ринок*. 2018. № 4 (159). С. 70–76.

11. Біницька К. М. Професійні компетентності вчителів початкової освіти: польський погляд. *Тенденції розвитку вищої освіти в Європейському Союзі: реалії та перспективи*: матеріали Всеукраїнського круглого столу з міжнародною участю / упоряд. Біницька К. М., Рашина І. О., Моцна Т. А. Хмельницький: Науково-видавничий відділ, 2017. С. 39–43.

12. Біницька К. М. Тенденції професійної підготовки вчителів початкової освіти у країнах Східної Європи. *Нова українська школа: теорія і практика реалізації інтегрованого підходу*: матеріали міжнародної наукової конференції. 17-18 травня 2018 р., м. Тернопіль. Тернопіль: Вектор, 2018. С. 263–266.

13. Біницька К. М. Деякі аспекти розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в республіці Польща. *Розвиток вищої педагогічної освіти: методологія, теорія, практика*: збірник матеріалів науково-практичної конференції 26 лютого 2018 р. / упоряд. Біницька К. М., Дарманська І. М. Хмельницький: ХГПА, 2018. С. 4–7.

14. Біницька К. М. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у Республіці Польща. *Наукові записки. Серія Педагогічні науки* / ред. кол. В. Ф. Черкасов. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. Вип. 161. С. 60–66.

15. Болонська декларація. URL: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994\\_525](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_525) (дата звернення: 22.05.2017).

16. Вітольд П. Перебудова професійних компетенцій польських вчителів початкових шкіл. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки. 2010. Вип. 1 (28). С. 51–57.

17. Высшее педагогическое образование в странах Западной Европы на современном этапе. Инновационные процессы. Тенденции развития. URL: <https://www.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/e-learning/ZUMK-razvitie-vishego-pedagogicheskogo-obrazovaniya-za-rubezhom-i-v-rossii/04.htm> (дата звернення: 19.03.2018).

18. Глоссарий современного образования / под ред. В. И. Астаховой, А. Л. Сидоренко. Харьков: Око, 1998. 272 с.

19. Годлевська К. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів у коледжах та університетах Угорщини: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. акад. пед. наук України. Київ, 2017. 322 с.

20. Грачева В. Г. Развитие высшего педагогического образования в Западной Европе на современном этапе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Волгогр. гос. пед. ун-т. Волгоград, 2007. 28 с.

21. Джуринский А. Н. Зарубежная педагогика: учеб. пособие для студентов вузов. Москва: Гардарики, 2008. 383 с.

22. Дмитриченко М. Ф., Русановський О. К., Сидоренко В. К., Терещук Г. В. Фундаменталізація професійної підготовки у вимірі європейського освітнього простору: постановка проблеми. URL: <http://zavantag.com/docs/3209/index-101712.html> (дата звернення: 12.01.2016).

23. Дьякова Т. А. Высшее образование в Венгрии. *Вестник ВГУ Серія: Проблемы высшего образования*. 2015. № 1. С. 111–114.

24. Европейские подходы к оценке качества образования и их сравнение с подходами в Республике Беларусь. URL: [http://www.ibe.unesco.org/cops/russian/EU\\_App\\_Edu\\_Quality\\_%20Assesment.pdf](http://www.ibe.unesco.org/cops/russian/EU_App_Edu_Quality_%20Assesment.pdf) (дата звернення: 13.09.2017).

25. Європейські інновації в системі навчання іноземних мов у Чеській Республіці. URL: <http://www.srw.kspu.edu/?p=1123> (дата звернення: 22.06.2017).
26. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали / Авшенюк Н. М. та ін. Київ: ДКС «Центр», 2017. 83 с.
27. Заскалета С. Г. Тенденції професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Європейського Союзу: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2015. 510 с.
28. Кананыкина Е. С. Пути создания общеевропейского образовательного пространства в законодательстве Чехии, Словакии, Македонии и Греции. *Административное право и практика администрирования*. 2013. № 5. С. 24–44.
29. Ключкович Т. В. Впровадження компетентнісного підходу в професійну підготовку вчителів європейських країн. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі*: збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції молодих учених і студентів, 27-28 жовтня 2016 р., Мукачево / Ред. кол.: В. І. Кобаль (гол. ред.) та ін. Мукачево: МДУ, 2016. С. 182–184.
30. Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти. URL: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994\\_308](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_308) (дата звернення: 13.11.2016).
31. Конспекти лекцій з «Актуальних проблем педагогіки початкової школи». URL: <http://194.44.152.155/elib/local/1116.pdf> (дата звернення: 01.05.2017).
32. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80> (дата звернення: 11.04.2017).
33. Кошманова Т. Спільні та відмінні тенденції розвитку педагогічної освіти США у світовому контексті. *Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна*, 2003. Вип. 17. С. 156–166.

34. Кристопчук Т. Є. Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / 13.00.01. Київський ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2014. 39 с.
35. Левченко В. В. Интеграционный процесс как педагогический феномен. *Ученые записки университета им. Л. Ф. Лесгафта*. 2008. № 1. С. 58–61.
36. Лиссабонская конвенция. URL: <https://iqaa.kz/mezhdunarodnyye-dokumenty/lissabonskaya-konventsiya> (дата звернення: 28.05.2017).
37. Матвієнко О. Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Україні в контексті інтеграції до світового педагогічного простору. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2015. Вип. 53. С. 381–387.
38. Мишина Е. А. Реформирование высшего образования Италии и Венгрии в условиях реализации Болонского процесса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Московский гос. ун-т технолог. и управл. Москва, 2006. 154 с.
39. Морітз Я. Система професійної підготовки вчителя і шляхи її оптимізації в умовах розвитку сучасної освіти в Польщі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ, 2004. 412 с.
40. Назарова С. И. Современный подход к оценке социального заказа на образование. *Инновационные образовательные технологии в социо-гуманитарной сфере: история и современность*: сб. материалов Междунар. науч.-практич. конф. / под науч. ред. Т. И. Сидненко. Санкт-Петербург: ФГБОУ ВПО ГУСЭ, 2012. С. 126–130.
41. Негребецкая Н. В. Основные тенденции развития высшего педагогического образования стран Западной Европы конца 20 в. (На материале Англии, Франции, Германии): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Белгородский гос. ун-т. Белгород, 2003. 150 с.
42. Нестеренко І. Б. Модернізація змісту вищої педагогічної освіти в Польщі за умов європейської інтеграції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2014. 294 с.

43. Нестеренко І. Особливості стандарту підготовки вчителя початкових класів у Польщі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 45. С. 87–91.
44. Олейникова О. Н. Основные тенденции развития и современное состояние профессионального образования в странах Европейского Союза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ин-т сред. профес. образов. Казань, 2003. 374 с.
45. Олійник М. І. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. Тернопіль, 2016. 475 с.
46. Олійник М. І. Досвід професійної підготовки педагогів дитячих садків в освітніх закладах Румунії. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць* / гол. ред. І. М. Шоробура. 2012. Вип. 13. С. 262–265.
47. Пальчук М. І. Адаптація професійної освіти України в Європейській освітній простір. *Документознавство. Бібліотекознавство. Інформаційна діяльність: проблеми науки, освіти, практики*: зб. матеріалів IV Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 21–23 травня 2007 р.) / редкол. Г. В. Боряк, Г. В. Власова, Л. А. Дубровіна та ін. Київ, 2007. С. 302–304.
48. Панасюк В. П. Многоуровневая междисциплинарная методология и концепция стандартизации в сфере образования. *Ведущие идеи, подходы и механизмы разработки профессиональных стандартов педагогических работников*: сб. науч. ст. / под науч. ред. В. А. Мелехина, С. И. Назаровой. Санкт-Петербург: ФГНУ ИПООВ РАО, 2014. С. 7–16.
49. Полунина Л. Н. Подготовка учителей в европейских странах: национальные приоритеты и интеграция в контексте Болонского процесса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тульский гос. пед. ун-т им. Л. Н.Толстого. Тула, 2006. 202 с.
50. Присяжнюк О. П. Аналіз організації мовної освіти в університетах Польщі та України. *Наука і освіта*. 2017. № 12. С. 135–140.

51. Пришляк О. Ю. Удосконалення професійної підготовки педагогів України у контексті прогресивних ідей зарубіжного досвіду. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2013. № 1. С. 269–274.

52. Пуховська Л. П., Ворначов А. О., Мельник С. В., Кравець Ю. І. Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високо розвинутою економікою / за наук. ред. Л. П. Пуховської. Київ: «НВП Поліграфсервіс», 2014. 176 с.

53. Развитие школьного образования в Чехии на современном этапе. URL: <http://www.dissercat.com/content/razvitie-shkolnogo-obrazovaniya-v-chekhii-na-sovremennom-etape#ixzz4i5Cx7uJT> (дата звернення: 01.04.2017).

54. Реформа університетів. URL: [https://lb.ua/blog/polsha/88717\\_reforma\\_universiteti](https://lb.ua/blog/polsha/88717_reforma_universiteti) (дата звернення: 29.01.2016).

55. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року». № 988-р 2016. URL: <https://законодавство.com/kabinetu-ministriv-rozporyadjennya/rozporyadjennya-vid-grudnya-2016-988-pro313012.html> (дата звернення: 12.11.2017).

56. Рубцов В. В., Марголис А. А. Идентификация профиля компетенций и квалификации педагога. *Учительская газета*. Москва. 2010. 28 сент.(№ 39). С. 22. URL: <http://psyjournals.ru/pj/2010-2/32221.shtml> (дата звернення: 04.01.2017).

57. Саух П. Освіта України і Польщі в дискурсі культурно-цивілізаційної самоідентифікації. Історична матриця і перспективи. *Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти*: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. Хмельницький: ПП Заколотний М. І., 2011. С. 41–49.

58. Сорбонська декларація. URL: [http://lpehea.in.ua/sites/default/files/documents/2016/05/23/sorbonska\\_deklaraciya\\_1998.pdf](http://lpehea.in.ua/sites/default/files/documents/2016/05/23/sorbonska_deklaraciya_1998.pdf) (дата звернення: 28.05.2017).

59. Статус Конвенции о защите прав человека и основных свобод (Рим, 4 ноября 1950 г.). URL: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/STAT0229.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/STAT0229.html) (last accessed: 15.05.2017).

60. Уильямс А. Развитие образовательного процесса на основе личностно-ориентированного подхода в обучении. *Педагогический диалог*. 2013. № 2. С. 211–217.

61. Уршуля О. Профессиональные компетенции учителей начальных школ в контексте европейских интеграционных процессов: на примере системы образования Республики Польша. URL: <http://www.dissercat.com/content/professionalnye-kompetentsii-uchitelei-nachalnykh-shkol-v-kontekste-evropeiskikh-integratsio>. (дата звернення: 20.07.2017).

62. Шайденко Н. А. Анализ зарубежного опыта подготовки педагогических кадров. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. Педагогика*. 2014. № 4 (32). С. 204–210.

63. Що таке матура? URL: <http://www.atomy.com.ua/index.php/en/pytannia-vidprovidi/item/33-shcho-take-matura> (дата звернення: 21.01.2017).

64. Яникова В. Болонский процесс и педагогическое образование в Чехии. *Высшее образование в России*. 2009. № 9. С. 132–137.

65. Яніцка-Панек Т. Теорія і практика підготовки вчителів до інтегрованого навчання у І–ІІІ класах початкової школи в Республіці Польща: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України. Київ, 2017. 37 с.

66. Янкович І. І. Підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах Польщі до виховної роботи з учнями: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2016. 259 с.

67. Ящук І., Біницька К., Кузьма І. Порівняльний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Румунії та Угорщині. *Наука і освіта*. 2018. № 2. С. 153–160.

68. 283/2012.283/2012. (X. 4.) Korm. Rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről. URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200283.kor> (last accessed: 28.09.2017).

69. 4/2013. (I. 11.) EMMI rendelet a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról. URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300004.EMM> (last accessed: 15.05.2015).

70. 50/2008. (III. 14.) Korm. rendelete felső oktatási intézmények képzési, tudományos célú és fenntartói normatíva alapján történő finanszírozásáról. URL: [http://cdn.felvi.hu/bin/content/dload/jogszabalyok/50\\_2008\\_intezmenyek\\_normativa\\_alapjan\\_finanszirozasarol\\_20090501.pdf](http://cdn.felvi.hu/bin/content/dload/jogszabalyok/50_2008_intezmenyek_normativa_alapjan_finanszirozasarol_20090501.pdf) (last accessed: 21.04.2016).

71. 542/1990 Zb. Zákon Slovenskej národnej rady z 26. novembra 1990 o štátnej správe v školstve a školskej samospráve. URL: <https://www.noveaspi.sk/products/lawText/1/38911/1/2> (last accessed: 21.04.2016).

72. A 2011: CCIV törvény „A nemzeti felsőoktatásról”. 102–103. §-a az URL: [https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1100204.TV](https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV) (last accessed: 17.09.2017).

73. Aracis. URL: <http://www.aracis.ro> (last accessed: 04.01.2017).

74. Arnon S., Reichel N. Who is the ideal teacher? Am I? *Teachers and Teaching: Theory and practice*. 2007. 13 (5). P. 441–464.

75. ATEE The quality of teachers. Recommendations on the development of indicators to identify teacher quality. Brussels, ATEE. 2006. URL: <http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/a1-8.pdf> (last accessed: 20.07.2017).

76. Bačová D., Popovičová B. Initial teacher training programmes in Slovakia and England: University of Prešov and University of Bolton. *English Matters VI* (a collection of papers) / ed. Z. Straková. Prešov, 2015. P. 7–22.

77. Barakonyi K. The modernization trap. Bologna declaration of basic ideas, the academic work to do. *Hungarian Higher Education*. 2003. № 1–3. P. 27–30.

78. Bílá kniha Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. / Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Praha, 2001. 98 s.



79. Binytska K. Analysys of the legal framework of professional traning of the teachers of primary school in the Czech Repablik. *Problemy profesjologii*. Zielona Góra, 2018. № 1/2018. P. 209–217.

80. Bologna Declaration. URL: [http://media.ehea.info/file/Ministerial\\_conferences/02/8/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_English\\_553028.pdf](http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf) (last accessed: 25.05.2017).

81. Borkach. E. The Bologna Reform of Teacher Education in Ukraine and Hungary: A Comparative Analysis. *American Journal of Educational Research* 1.11 (2013). P. 528–533.

82. Borowicz R. Zjawiska żywiołowe w rozwoju polskiej edukacji. Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania. Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania / red. M. Dziemianowicz, B. D. Gołębiak, R. Kwaśnica. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP. S. 74–84.

83. Commission staff working document Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. 2012. 10. URL: <http://eu2013.ie/media/eupresidency/content/documents/Support-the-Teaching-Professions-for-Better-Learning-Outcomes.pdf> (last accessed: 08.02.2017).

84. Convention on the recognition of qualifications concerning higher education in the European Region. URL: <https://rm.coe.int/168007f107> (last accessed: 15.02.2017).

85. Council of the European Union (2014) Conclusions on effective teacher education. URL: [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/142690.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142690.pdf) (last accessed: 25.08.2017).

86. Cucoş C. *Pedagogie Editia a III revăzută șiadaugată*. Iasi: Polirom, 2014. 536 p.

87. Czech Republic Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-20\\_p](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-20_p) (last accessed: 07.12.2017).

88. Dinya L. The «Bologna process» in the dual training system perspective II. *Hungarian Higher Education*. 2002. 8. P. 22–25.

89. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej Wersje skonsolidowane Traktatu o Unii Europejskiej i Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2016:202:FULL&from=PL> (last accessed: 02.06.2017).

90. Dziennik Ustaw nr 207, p. 14553.

91. Educației Naționale și Cercetării Științifice URL: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiuvZSzmqndAhXMh6YKHdxFCycQFjAAegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Fwww.edu.ro%2F&usg=AOvVaw1O3ScAEiAREOqTMGprNqfY> (last accessed: 26.03.2017).

92. Education and Training 2020. Thematic Working Group ‘Professional Development of Teachers’ Literature review Teachers’ core competences: requirements and development. URL: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf) (last accessed: 30.08.2017).

93. Education and Training. Education and Training Monitor 2017 Slovakia. URL: [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-sk\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-sk_en.pdf) (last accessed: 20.01.2018).

94. Education training youth. URL: [https://europa.eu/european-union/topics/education-training-youth\\_en](https://europa.eu/european-union/topics/education-training-youth_en) (last accessed: 11.12.2017).

95. Educational System in Slovak Republic. URL: [http://web.uips.sk/download/rs/Educational\\_system\\_in\\_Slovak\\_Republic.pdf](http://web.uips.sk/download/rs/Educational_system_in_Slovak_Republic.pdf) (last accessed: 19.02.2018).

96. Egetenmeyer R., Strauch A. What’s new in Europe? Recent Trends in Adult and Continuing Education. URL: <https://www.die-bonn.de/doks/egetenmeyer0802.pdf> (last accessed: 15.10.2017).

97. Europass Mobility. URL: <https://europass.cedefop.europa.eu/documents/european-skills-passport/europass-mobility> (last accessed: 04.05.2018).

98. Europe 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Communication from the European Commission. Brussels, 2010. 37 p.

99. European Commission (2015) Draft 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020). «New priorities for European cooperation in education and training», Brussels, 26.8.2015. COM(2015) 408 final. Commission, 2015). P. 417/25–417/35.

100. European Commission/EACEA/Eurydice (2015). The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Print. 138 p.

101. European Commission/EACEA/Eurydice. Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report. Brussels: Eurydice, 2013. 114 p.

102. European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 304 p.

103. European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 129 p.

104. European Council (2009) Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training («ET 2020»). URL: <http://eose.org/ressource/council-conclusions-on-a-strategic-framework-for-european-cooperation-in-education-and-training-et-2020/> (last accessed: 15.01.2018).

105. European Council. Notices from european union institutions and bodies. Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN) (last accessed: 05.01.2018).

106. European dimensions of teacher education: similarities and differences. The National School of Leadership and Education / edited by M.Valenčič, Z.J.Vogrinc. Ljubljana: Faculty of Education, 2011. P. 133–134.

107. European higher education at the cross roads: between the Bologna / Editors: Curaj A., Scott P., Vlasceanu L., Wilson L. (Eds.). Dordrecht: Springer, 2012. 1102 p.

108. Eurydice, the information network on education in Europe 20 years promoting better understanding of education systems. URL: <http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/eurydice/splosno/20yearsEN.pdf> (last accessed: 15.02.2017).

109. Evans L. The «shape» of teacher professionalism in England: professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the White Paper 2010. *British Educational Research Journal*, 2011. 37(5). P. 851–870.

110. Ezechil L.A Short Presentation of Adult Education in Romania. *A Psychopedagogical Perspective*. URL: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/5000003017> (last accessed: 07.06.2017).

111. Filová H. Standard pedagogicke přípravy učitelů primární školy pro 21. století: Disertační práce. Brno: PdF MU, 2001. 135 p.

112. Fundowicz J., Kamińska U. Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych. Wyd. Polski komitet ds. UNESCO, 2010. 403 p.

113. Gabor H. A felsőoktatás globális trendjei és szakpolitikai válaszok az OECD országokban és az Európai Unióban. URL: [http://halaszg.ofi.hu/download/BCE\\_\(teljes\)\\_\(2010\).pdf](http://halaszg.ofi.hu/download/BCE_(teljes)_(2010).pdf) (last accessed: 18.11.2017).

114. Ghid pentru învățământul preșcolar: o abordare din perspective noului curriculum. C. Munteanu, E. N.Munteanu. înainte C. Cucuș. Iasi: Polirom, 2009. 260 p.

115. Goastellec G. Changes in Access to Higher Education: From worldwide constraints to common patterns of reform? *The Worldwide Transformation of Higher Education (International Perspectives on Education and Society)* / red. D. P. Baker, A. W. Wiseman. Emerald Group Publishing Limited. 2008. Vol. 9. P. 1–26.

116. Gołębiak B. D. Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność. Wydawnictwo Edytor. Wydanie pierwsze. Toruń-Poznań, 1998. 179 s.
117. Gołębiak B. G., Krzychała S. Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce – raport z badań. *Rocznik Pedagogiczny*, 2015. 38. S. 97–112.
118. Historie FSV UK. URL: <https://www.fsv.cuni.cz/FSVTEMP-121-version1.pdf/> (last accessed: 13/04/2017).
119. Historie Pedagogické fakult. URL: <http://www.pedf.cuni.cz/PEDF-912.html> (last accessed: 11.05.2017).
120. How does the Bologna process work. URL: <http://www.ehea.info/pid34247/how-does-the-bologna-process-work.html> (last accessed: 25.05.2017).
121. Human rights. URL: [https://europa.eu/european-union/topics/human-rights\\_en](https://europa.eu/european-union/topics/human-rights_en) (last accessed: 15.02.2017).
122. Hungary Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-34\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-34_en) (last accessed: 19.02.2018).
123. I stopnia – Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna oraz terapia pedagogiczna. URL: <http://www.wshleszno.pl/strefa-kandydata---podstrony/i-stopnia---wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna-oraz-terapia-pedagogiczna> (last accessed: 15.07.2017).
124. Indicators on Initial Teacher Education. Extracted from Key Data on Education 2009. 2. 10 p. URL: <http://www.sdcentras.lt/pla/res/Indicators%20on%20Initial%20Teacher%20Education.pdf> (last accessed: 11.05.2018).
125. International Standard Classification of Education. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/International\\_Standard\\_Classification\\_of\\_Education](https://en.wikipedia.org/wiki/International_Standard_Classification_of_Education) (last accessed: 27.12.2017).

126. Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky. URL: <https://www.fedu.uniba.sk/sucasti/katedry/katedra-predprimarne-j-a-primarne-j-pedagogiky/> (last accessed: 06.04.2017).
127. Kompetentny nauczyciel w szkole. URL: <http://www.wbc.poznan.pl/Content/9794/ch02s04.html> (last accessed: 23.01.2017).
128. Koncepcie pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol. URL: [http://www.msmt.cz/uploads/odbor\\_30/Jakub/Koncepcie\\_pregradualni\\_pripravy\\_ucitelu\\_zakladnich\\_a\\_strednich\\_skol.pdf/](http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Jakub/Koncepcie_pregradualni_pripravy_ucitelu_zakladnich_a_strednich_skol.pdf/) (last accessed: 10.05.2017).
129. Kosová B. Koncepčne otázky prípravy učiteľov 1. stupňa základnej školy a jej pedagogická zložka. *Pedagogika*. 1998. Roč. 48, Č. 2. P. 170–174.
130. Kosová B. Porozumenie výchove a univerzitné učiteľské vzdelávanie. *Pedagogika*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2010. P. 200–208.
131. Kosova B. Vysokoškolske vzdelavanie učiteľov na Slovensku. *Analyticke Zpravy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity M. Bela, 2012. P. 485–500.
132. Kosová B., Tomengová A. Profesionálna praktická príprava budúcich učiteľov. *Belianum*. Banská Bystrica, 2015. 228 p.
133. Kutrowska B. Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektywy różnych oczekiwań społecznych. *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli* / P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (Eds.). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2008. S. 49–60.
134. Lege Privind Statutul personalului didactic Parlamentul României adopta prezenta lege. URL: [http://www.almamater.ro/statut\\_personal\\_didactic.htm](http://www.almamater.ro/statut_personal_didactic.htm) (last accessed: 28.02.2018).
135. Legea Educației Naționale nr. 1/2011, M.Of. nr. 18/10.01.2011. URL: [http://www.dreptonline.ro/legislatie/legea\\_educatiei\\_nationale\\_lege\\_1\\_2011.php](http://www.dreptonline.ro/legislatie/legea_educatiei_nationale_lege_1_2011.php) (last accessed: 04.05.2018).

136. Lege Nr. 1/2011 din 5 ianuarie 2011. Legea educației naționale. URL: [https://www.edu.ro/sites/default/files/\\_fi%C8%99iere/Minister/2017/legislative%20MEN/Legea%20nr.%201\\_2011\\_actualizata2018.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2017/legislative%20MEN/Legea%20nr.%201_2011_actualizata2018.pdf) (last accessed: 11.04.2017).

137. Lelonek M. Kształcenie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w świetle realizacji celów deklaracji bolońskiej. *Historyczne i współczesne konteksty kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji* / pod red. W. Leżańskiej. Łódź: Sowa Druk Sp., 2004. S. 51–59.

138. Listiny základních práv a svobod. URL: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html> (last accessed: 19.04.2017).

139. Magisterskie. URL: [http://www.pedagogika.us.edu.pl/?page\\_id=35](http://www.pedagogika.us.edu.pl/?page_id=35). (last accessed: 20.06.2017).

140. Matura. URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Matura> (last accessed: 16.01.2017).

141. Ministerial Declarations and Communiqués. Ministerial Conference Bologna 1999. URL: <http://www.ehea.info/cid100210/ministerial-conference-bologna-1999.html> (last accessed: 15.05.2017).

142. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. URL: <https://www.minedu.sk/minister-skolstva-predstavil-navrhy-na-zvysenie-kvality-vysokoskolskehovzdelavania/> (last accessed: 17.12.2017).

143. Ministerul Educației Naționale și Cercetării. URL: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwivZSzmqndAhXMh6YKHdxFCycQFjAAegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Fwww.edu.ro%2F&usg=AOvVaw1O3ScAEiAREOqTMGprNqfY> (last accessed: 07.12.2017).

144. Moroz H. Reforma edukacji nauczycieli. URL: <https://sites.google.com/site/ksztalcanienauczycieli/home> (last accessed: 19.02.2017).

145. Mózes M. The introduction of the two-level teacher training mission. The Bologna Declaration and the Hungarian higher education Hungarian Accreditation Committee. Budapest, 2002. P. 78–82.

146. Možnosti zvyšovania platov učiteľov. URL: <http://www.minedu.sk/data/att/9207.pdf> (last accessed: 27.04.2017).
147. MŠMT Zpráva o vyvoji českého školství od listopadu 1989 (v oblasti regionalního školství) Č. j.: 25461/2009. 20. URL: [http://www.msmt.cz/file/10376\\_1\\_1/download/](http://www.msmt.cz/file/10376_1_1/download/) (last accessed: 02.04.2017).
148. Nezvalová D. Některé trendy v počáteční přípravě učitelů v zemích Evropské unie. URL: <http://epedagog.upol.cz/eped2.2002/clanek05.htm> (last accessed: 01.12.2016).
149. Novakova D. Faktory a aspekty ovlivňující kvalitu pedagogicko-psychologické praxe: disertační práce / Univerzita Karlova v Praze, Praha. 2016. 216 s.
150. Nowakowska-Siuta R. Kształcenie nauczycieli w krajach Unii Europejskiej i w Polsce – wybrane zagadnienia porównawcze. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2003. 1. 21. S. 112–121.
151. OECD (2009) PISA 2009 Results. What Makes Schools Successful? Volume IV. Resources, Policies and Practices, Paris: OECD Publishing. 308 p.
152. OECD (2013). Education at a Glance 2013: OECD Indicators, OECD Publishing, 2013. 440 p.
153. OMEdCT Nr. 4316/2008 privind aprobarea programului de studii psihopedagogice în vederea certificării pentru profesia didactică prin Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic (Anexele 1\_2\_3\_4; OMEdCT 4872/2008). URL: [http://www.upt.ro/pdf/legi/Anexele\\_1\\_2\\_3\\_4.pdf](http://www.upt.ro/pdf/legi/Anexele_1_2_3_4.pdf) (last accessed: 08.05.2017).
154. Ordinance of Ministry of Education No. 15/2006. (IV. 3.). The undergraduate and graduate degree programs for training and outcome requirements. Hungarian Gazette, Dec. 2006. 153 (I). P. 12042–12102.
155. Ostravská univerzita. URL: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Ostravsk%C3%A1\\_univerzita#Pedagogick.C3.A1\\_fakulta/](https://cs.wikipedia.org/wiki/Ostravsk%C3%A1_univerzita#Pedagogick.C3.A1_fakulta/) (last accessed: 01.05.2017).
156. Pedagogical Constitution of Europe. URL: <http://yspu.org/images/0/00/Frankfurt2013.pdf> (last accessed: 12.12.2016).



157. Podlahová L. První kroky učitele. Edice První pomoc pro učitele. Praha: Triton, 2004. 223 p.
158. Portík M., Novotná E. Příprava učitel'a na edukáciu sociálne znevýhodnených žiakov. Prešov: Grafotlač, 2007. 226 p.
159. Profil absolventa Magisterského štúdia. URL: [https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Sucasti/Katedry/KPPE/web-profil\\_absolventa\\_mgr.pdf](https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Sucasti/Katedry/KPPE/web-profil_absolventa_mgr.pdf) (last accessed: 03.04.2017).
160. Pruch J. Pedeutologia. *Pedagogika* / B. Śliwerski (red.). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne. 2006. T. 2. S. 293–316.
161. Przyrodnicza edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Poradnik. materiał specjalny kwartalnika Edukacja Biologiczna i Środowiskowa / U. Poziomek et al. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2016. 100 s.
162. Realizace a příprava strukturovaného studia učitelství na pedagogických fakultách. URL: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=433> (last accessed: 02.05.2017).
163. Riesa F., Yanes C, González C. R. Study of Teacher Training in the United States and Europe. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*. EJSBS. 2016. Volume XVII. P. 2029–2054.
164. Romania Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-63\\_pl](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-63_pl) (last accessed: 12.05.2018).
165. Rozporządzenia MEN z dnia 12.03.2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. № 50, poz. 400 z późn. zm.). URL: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20090500400> (last accessed: 01.09.2017).
166. Rozporządzenie Ministra edukacji narodowej i sportu z dnia 7 września 2004 r. URL: <http://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2004.207.0002110,rozporzadzenie-ministra->

edukacji-narodowej-i-sportu-w-sprawie-standardow-ksztalcenia-nauczycieli.html (last accessed: 10.06.2017).

167. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. z 2017 r. poz. 1575) § 3-4. URL: <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/1575/1> (last accessed: 28.07.2017).

168. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dziennik Ustaw 2012 poz. 131. URL: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000131> (last accessed: 01.09.2017).

169. Rutkowiak J. Edukacyjna świadomość nauczycieli: intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transmisji. *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls», 1995. S. 299–301.

170. Salamucha A. Definicje wychowania w literaturze pedagogicznej. *Roczniki Nauk Społecznych*. KUL, 2004. Z. 2. S. 31–43.

171. Santiago P. OECD Reviews of School Resources: Slovak Republic 2015. 2016. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264247567-en> (last accessed: 18.11.2016).

172. Schools policy Education & Training 2020 Shaping career-long perspectives on teaching A guide on policies to improve Initial Teacher Education ET2020 Working Group on Schools Policy (2014/15). 81 p.

173. Školství za Protektorátu. URL: <http://skolakemvprotektoratu.pamatnik-terezin.cz/index.php/kolstvi-za-protektoratu> (last accessed: 03.05.2017).

174. Sorbonne Declaration. URL: [http://media.ehea.info/file/1998\\_Sorbonne/61/2/1998\\_Sorbonne\\_Declaration\\_English\\_552612.pdf](http://media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf) (last accessed: 15.05.2017).

175. Spilkova V. Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2004. 271 p.

176. Staiculescu C., Paduraru M. E. Initial teacher training in Romania – a critical view *Procedia–Social and Behavioral Sciences*. 2013. № 76. P. 780–784.

177. Štátny vzdelávací program. URL: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Uvod.alej> Accessed 10 August 2015 (last accessed: 03.05.2017).

178. Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě Česka republika Vydání 2009/10. URL: [https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjKgYvlsuDSAhVB3iwKHf23DiAQFghAMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F10185\\_1\\_1%2Fdownload%2F&usg=AFQjCNFEY4KAZrQP74dLCmNWrPoecSEjEA&bvm=bv.149760088,d.bGg&cad=rjt](https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjKgYvlsuDSAhVB3iwKHf23DiAQFghAMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F10185_1_1%2Fdownload%2F&usg=AFQjCNFEY4KAZrQP74dLCmNWrPoecSEjEA&bvm=bv.149760088,d.bGg&cad=rjt) (last accessed: 22.04.2017).

179. Studijní obory Univerzita Hradec Králové. URL: <https://www.uhk.cz/cs-CZ/UHK/Studium/Studijni-obory.aspx> (last accessed: 03.05.2017).

180. Švec V. Zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*: Sborník z celostátní konference /2. díl/ redakce sborníku E. Walterová. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta, 2001. 259 s.

181. Teacher education in the Czech Republic. URL: [https://www.researchgate.net/publication/267200357\\_TEACHER\\_EDUCATION\\_IN\\_THE\\_CZECH\\_REPUBLIC](https://www.researchgate.net/publication/267200357_TEACHER_EDUCATION_IN_THE_CZECH_REPUBLIC) (last accessed: 13.12.2017).

182. Teacher Training in the Czech Republic and the US. URL: [https://is.muni.cz/th/f07eo/Bachelor\\_Thesis.pdf](https://is.muni.cz/th/f07eo/Bachelor_Thesis.pdf) (last accessed: 27.12.2017).

183. The Education System in the Czech Republic. URL: [https://www.mzv.cz/washington/en/culture\\_events/education/education\\_system\\_in\\_the\\_czech\\_republic/index.html](https://www.mzv.cz/washington/en/culture_events/education/education_system_in_the_czech_republic/index.html) (last accessed: 07.11.2017).

184. The Lisbon Recognition Convention. URL: [https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/lrc\\_EN.asp](https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/lrc_EN.asp) (last accessed: 15.05.2017).

185. The Slovak education system described and compared with the Dutch system EP - Nuffic 3rd edition October 2014. Version 1. January 2015. 35 p.

186. The Structure of Primary School Teachers' Professional Competence. URL: <http://www.ijese.net/makale/247> (last accessed: 28.11.2016).

187. The Teaching Profession in Europe Practices. Perceptions, and Policies Eurydice Report. URL: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/184EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/184EN.pdf) (last accessed: 24.12.2016).

188. The Universal Declaration of Human Right. URL: [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/eng.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf) (last accessed: 15.12.2016).

189. Treaty on European Union. URL: [https://europa.eu/european-union/sites/europa.eu/files/docs/body/treaty\\_on\\_european\\_union\\_en.pdf](https://europa.eu/european-union/sites/europa.eu/files/docs/body/treaty_on_european_union_en.pdf) (last accessed: 11.03.2017).

190. Tünde B. A tanítókepzés rendszere magyarországon és romániában. Néhány szerkezeti és tartalmi komponens összehasonlító vizsgálata. URL: [http://www.magyarpedagogia.hu/document/2002\\_2\\_4\\_439\\_Barabasi.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/2002_2_4_439_Barabasi.pdf) (last accessed: 01.12.2016).

191. Učitelství pro 1. st. ZŠ. URL: <http://www.vysokeskoly.cz/v/ucitelstvi-a-sport/ucitelstvi-pro-1-st-zs/> (last accessed: 10.04.2018).

192. Učitelství pro 1. stupeň (Mgr.). URL: <http://kppg.pedf.cuni.cz/studium/ucitelstv-pro-1-stupe-mgr/charakteristika> (last accessed: 13.04.2017).

193. Učitelství pro 1. stupeň základních škol (7503T047). URL: <http://www.vysokeskoly.com/obor/51001> (last accessed: 17.04.2017).

194. Uhlířová Ja. Historické proměny učitelské profese v Českých zemích / diplomové práce. URL: <https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiMuIqOnN3YAhWBIVAKHUeeAccQFggqMAA&url=http%3A%2F%2Fucitel.pedf.cuni.cz%2Fdownload%2FUhlirova.doc&usg=AOvVaw2ZlpAl9xARdDp0ctyUMNEX> (last accessed: 12.04.2017).

195. University of Bucharest. URL: <https://en.unibuc.ro/about-us/history/presentation/> (last accessed: 15.02.2017).

196. Ústava České republiky ze dne 16. prosince 1992. URL: <https://www.psp.cz/docs/laws/constitution.html> (last accessed: 02.04.2017).

197. Vaňova R. Několik pohledů do historie učitelského vzdělávání u nás. *Pedagogika*, 1995. roč. XLV. P. 1–10.
198. Vašutová J. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004. 190 p.
199. Vašutová J., Spilková V. Teacher Education in Czech Republic. *European Dimensions of Teacher Education-Similarities and Differences* / Zuljan V. M., Vogrinc J. (eds). Ljubljana: Faculty of Education, University of Ljubljana, 2011. P. 193–224.
200. Velea S. O. Istrate Teacher Education in Romania. *European dimensions of teacher education: similarities and differences* / edited by M. Valenčič, Z. J. Vogrinc. Ljubljana: Faculty of Education. The National School of Leadership and Education, 2011. P.271–295.
201. Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 26. januára 1996 o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických zamestnancov. URL: <https://www.noveaspi.sk/products/lawText/1/43988/1/2> (last accessed: 26.04.2017).
202. Vysoké školství po unoru 1948. URL: <https://www.czso.cz/documents/10180/20534966/w-3314a4.pdf/f8ba5ed6-17bb-46dc-bd04-b32c835dd315?version=1.0> (last accessed: 15.04.2017).
203. Vývoj školství na našem území a současný školní systém. Implementace ICT CZ.1.07/1.1.02/02.0012 GG OP VK. 43 p.
204. Wasielewski K. Kierunki zmian w szkolnictwie wyższym w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej. *Forum Oświatowe*. 2017. 30 (2). P. 61–76.
205. Wildová R. Development of Professional Education in Primary School through. URL: [http://www.openaccesslibrary.org/images/HAR956\\_Radka\\_Wildov\\_.pdf](http://www.openaccesslibrary.org/images/HAR956_Radka_Wildov_.pdf) (last accessed: 07.13.2018).
206. Wildova R. Training Primary School Teachers. *Issues and Trends Republic. Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. № 141. P. 1112–1115.
207. Wiłkomirska A. Kształcenie nauczycieli – stare i wiecznie żywe dylematy. URL: <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0ahUKE>

wi99YH7zI3WAhXCHJoKHWAhAeEQFghEMAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.rpo.gov.pl%2Fpliki%2F1139859908.DOC&usg=AFQjCNFUXVuew9IGJXQ9SpEomedQD6gk2g (last accessed: 15.08.2017).

208. Wiśniewska E. Kształcenie nauczycieli w Polsce – przeszłość, stan obecny i najważniejsze wyzwania. *Nauczyciel we współczesnej szkole. Zmiana – zadania – rozwój* / Pod redakcją naukową V. Kopińskiej, J. Flanz. Łódź: Włocławek: Printpap, 2011. S. 217–247.

209. World Conference on Higher Education 2009. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189242e.pdf> (last accessed: 20.02.2016).

210. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna studia. Podyplomowe. URL: <http://www.rekrutacja.uni.wroc.pl/kierunek.html?id=9706> (last accessed: 15.08.2017).

211. Zákon 63/1978 Sb. O opatřeních v soustavě základních a středních škol. URL: <http://www.beck-online.cz/bo/chapterview-document.seam?documentId=onrf6mjzg44f6nrtfuya> (last accessed: 05.05.2017).

212. Zákon č. 111/1998 Sb. O vysokých školách. URL: <http://www.msmt.cz/vyzkum-a-vyvoj-2/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach> (last accessed: 01.05.2017).

213. Zákon č. 171/1990 Sb. kterým se mění a doplňuje zákon č. 29/1984 Sb. O soustavě základních a středních škol (školský zákon). URL: <https://esipa.cz/sbirka/sbsrv.dll/sb?DR=SB&CP=1990s171/> (last accessed: 01.05.2017).

214. Zákon č. 186/1960 Sb. O soustavě výchovy a vzdělávání. URL: [https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwiOo7rfs6fUAhXmHpoKHeSsBGsQFggoMAE&url=http%3A%2F%2Faplikace.mvcr.cz%2Fsbirka-zakonu%2FViewFile.aspx%3Ftype%3Dc%26id%3D1032&usg=AFQjCNG2Ph3bWu4pAD\\_FsrHPnpJ-u\\_uQIw&cad=rjt](https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwiOo7rfs6fUAhXmHpoKHeSsBGsQFggoMAE&url=http%3A%2F%2Faplikace.mvcr.cz%2Fsbirka-zakonu%2FViewFile.aspx%3Ftype%3Dc%26id%3D1032&usg=AFQjCNG2Ph3bWu4pAD_FsrHPnpJ-u_uQIw&cad=rjt) (last accessed: 17.04.2017).

215. Zákon č. 245/2008 z 22. mája 2008 O výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Zbierka zákonov. Čiastka 113.

216. Zákon č. 29/1984 Sb. Federálního shromáždění o soustavě základních a středních škol (školský zákon). URL: <http://spcp.prf.cuni.cz/lex/29-84.htm> (last accessed: 08.05.2017).

217. Zákon č. 31/1953 Sb. O školské soustavě a vzdělávání učitelů zkrátil. URL: <https://www.epravo.cz/vyhledavani-aspi/?Id=27134&Section=1&IdPara=1&ParaC=2> (last accessed: 13.04.2017).

218. Zákon č. 317/2009 z 24. júna 2009 O pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Zbierka zákonov. 2009. Čiastka 113. S. 2334–2361.

219. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). URL: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim> (last accessed: 21.03.2017).

220. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. URL: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari> (last accessed: 28.10.2017).

221. Zákon č. 58/1950 Sb. O vysokých školách. URL: <https://www.noveaspi.sk/products/lawText/1/25194/1/2> (last accessed: 06.05.2017).

222. Zákon č. 95/1948 Sb. O základní úpravě jednotného školství. URL: <https://www.beck-online.cz/bo/chapterview-document.seam?documentId=onrf6mjzqq4f6ojvfuya> (last accessed: 06.05.2017).

223. Zákon Národnej Rady Slovenskej Republiky zo 4. júla 1996 o organizácii miestnej štátnej správy a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

224. Zákon z 100/1946 Sb.e dne 9. dubna 1946, kterým se zřizují pedagogické fakulty. URL: <http://www.noveaspi.sk/products/lawText/1/13614/1/2/> (last accessed: 27.04.2017).

225. Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon): zákon ze dne 24. září 2004. Sbírka zákonů. 2004. Částka 190. P. 561.

226. Zákonné Opatření předsednictva Národního shromáždění ze dne 12. srpna 1964 o pedagogických fakultách č. 166/1964 Sb. Vzdělávání. URL: <https://www.beck-online.cz/bo/chapterview-document.seam?documentId=onrf6mjzgy2f6mjwgywta> (last accessed: 04.04.2017).

227. Zapewnienie jakości w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli w Europie. Warszawa, 2007. 197 s.

228. Zawód nauczyciela Raport Eurydice polityka, praktyka i odbiór społeczny w Europie. URL: <http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2016/10/The-Teaching-Profession-in-EuropePL.pdf> (last accessed: 20.12.2016).

229. Zbierka zakonov č. 41/1996 41/1996 Z.z.Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 26. januára 1996 o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických zamestnancov. URL: <https://www.noveaspi.sk/products/lawText/1/43988/1/2> (last accessed: 16.04.2017).

230. Zimenová K. Základná línia vzdelávacej politiky na Slovensku a jej reflexia vo verejnej diskusii. 2011. URL: <http://www.konzervativizmus.sk/article.php?4139> (last accessed: 30.03.2017).



## **РОЗДІЛ 4. ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ІДЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ КРАЇН СХІДНОЇ ЄВРОПИ В СИСТЕМУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

### **4.1. Модернізація професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Україні в контексті європейської інтеграції**

Становлення України як незалежної демократичної європейської країни передбачає розвиток національної системи освіти, її адаптацію до умов соціально орієнтованої економіки, трансформацію та інтеграцію в європейський освітній простір. Темпи включення освіти України в міжнародний освітній простір багато в чому залежать від рівня підготовки нової генерації вчителів початкової освіти [5, с. 289].

Українське суспільство сьогодні переживає складний період трансформації політико-соціального та економічного устрою, а тому з метою підвищення рівня життя населення було проведено кардинальні реформи й у системі освіти. Зі здобуттям незалежності України в 1991 р. у сфері освіти накопичувалися численні проблеми системного характеру. Наприклад, у галузі педагогічної освіти відбувався занепад матеріально-технічної бази, старіння і зниження якості педагогічних кадрів, недостатній приплив молодих спеціалістів та професійна деградація частини учительських кадрів, що призвело до кризи педагогічної освіти [46].

У процесі реформування системи освіти в Україні потрібно враховувати економічні, політичні, соціальні та психолого-педагогічні чинники, які впливають на розвиток системи освіти. Також, на нашу думку, потрібно проводити оптимізацію та модернізацію системи професійної підготовки майбутніх учителів. Водночас, така підготовка є запорукою всіх освітніх реформ.

Для того, щоб вчителі були компетентними, мотивованими, суспільство повинно надати такій професії високого соціального статусу та забезпечити відповідну матеріальну та моральну винагороду. Протягом останнього десятиліття проблему професійної підготовки майбутнього вчителя часто розглядали як один із пріоритетних

шляхів реформування системи освіти. Проте оновлення системи професійної підготовки майбутніх учителів залишається на крок позаду від інших компонентів реформи освіти. Можна також констатувати, що якість вищої педагогічної освіти відображає якість освіти загалом. Якісна професійна підготовка майбутніх учителів накладає серйозні обов'язки на заклади вищої освіти в реалізації нових освітніх задач, які з'являються в базовій системі освіти та постійно розширюються.

Ідея інтегрованого навчання в початковій освіті обґрунтована в Концепції «Нова українська школа», Концептуальних засадах реформування середньої школи та законодавчо закріплена Законом України «Про освіту», Новим державним стандартом початкової загальної освіти (2017 р.). Зважаючи на це, на нашу думку, велике значення матиме вивчення досвіду впровадження інтегрованого навчання в початковій освіті в європейських країнах.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. визначено, що зміст підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників потребує оновлення. Акцентовано, що вдосконалення системи педагогічної освіти повинно здійснюватися відповідно до умов соціально орієнтованої економіки та інтеграції України в європейське і світове освітнє співтовариство.

У контексті професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в стратегії зазначено потребу приведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, науково-методичної, інформаційної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки майбутніх учителів у відповідність із сучасними змінами, які відбуваються в соціально-політичній, економічній, духовній і гуманітарній сферах. Вимогами інформаційного суспільства є модернізація освітньої діяльності закладів вищої освіти на основі інтеграції традиційних педагогічних та новітніх інформаційно-комунікаційних освітніх технологій, а також розробка та створення нових навчально-методичних матеріалів (підручників, навчальних посібників, роздаткових матеріалів та ін.); запровадження двоциклової підготовки педагогічних працівників за рівнями вищої

освіти бакалавра і магістра та забезпечення мобільності вітчизняних педагогів і науково-педагогічних працівників у європейському освітньому просторі; в організації процесу професійного розвитку та неперервної освіти учителів запровадження компетентнісно та особистісно орієнтованих підходів; розширення практики підготовки педагогічних працівників до роботи в закладах загальної середньої освіти за поєднаними спеціальностями або спеціальністю і спеціалізацією тощо [41].

Нові завдання, поставлені суспільством перед українською вищою педагогічною освітою Законами України «Про вищу освіту», «Про освіту», Національною концепцією «Нова українська школа», визначають модель оновлення змісту освіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, зокрема забезпечення деідеологізації (утвердження загальнолюдських цінностей, професійна спрямованість змісту освіти); етнізації (урахування національних досягнень, використання досвіду народної педагогіки, розширення курсів навчальних дисциплін, пов'язаних з національною історією і культурою народів України); використання міжпредметних зв'язків з метою посилення світоглядного змісту навчального процесу; індивідуалізації та диференціації (використання можливостей багатоваріантності програм, упровадження нормативної та вибіркової частин змісту освіти, елективних курсів); практичної та професійної спрямованості; орієнтації змісту освіти на забезпечення можливостей активності, самостійності, саморозвитку та самовдосконалення особистості студента, підвищення його відповідальності за результати навчально-пізнавальної діяльності [50, с. 15].

Важливого значення набуває аналіз тенденцій професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у країнах Східної Європи, учасниць Європейського Союзу, та впровадження позитивного досвіду реформування системи вищої освіти цих країн в Україні.

Процесам модернізації освітньої політики в Україні, які відбулись на початку ХХІ ст., передувало ґрунтовне вивчення актуальних проблем у системі освіти та пошук шляхів їхнього вирішення. У низці нових нормативно-правових документів було

визначено важливість високого рівня професійної підготовки вчителів: Закони України «Про вищу освіту», «Про освіту», «Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті», Концепція «Нова українська школа» та ін. Зазначимо, що зміни системи освіти, зокрема початкової та вищої, регулювалися в розвитку відповідними листами, інструкціями, положеннями та іншими нормативно-правовими документами. У зв'язку з прийняттям нового Державного стандарту початкової загальної освіти актуальним для професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти було створення умов для оволодіння фаховими компетентностями та специфічними видами діяльності (інтегроване та інклюзивне навчання, комп'ютерна грамотність та інформаційна культура, вивчення іноземних мов). Усе це детермінувало оновлення змісту початкової та професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти [37, с. 20–21].

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти обумовлена динамічними перетвореннями, які відбуваються в соціально-економічній та політичній сферах загалом, у сфері освіти України зокрема. Актуальність цієї проблеми пов'язана з ефективною імплементацією оновленої законодавчо-нормативної бази освітнього простору України (Концепція «Нова українська школа», Стратегія державної кадрової політики на 2012-2020 рр., Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Закони України «Про вищу освіту», «Про освіту»), що значно залежить від комплексного вирішення завдань стосовно побудови цілей, організаційно-структурних, змістових і технологічних компонентів навчально-виховного процесу підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти [7, с. 78–79].

У Національній стратегії розвитку освіти України на 2012–2021 рр. визначено формування професіоналізму фахівців педагогічної сфери пріоритетним напрямом розвитку системи вищої освіти [51].

Європейський вибір розвитку України та входження до європейського освітнього простору, орієнтація національної системи вищої освіти на європейські освітні стандарти є детермінованими вимогами інформаційного суспільства. В умовах адаптації системи вищої освіти до сучасних змін у глобалізованому світі реформування

освіти є вирішальним соціокультурним чинником суспільства. В Україні відчувається гостра потреба в змінах і в організації національної системи педагогічної освіти, і в змісті, формах та методах процесу професійної підготовки майбутніх учителів [52, с. 28]. На нашу думку, ці завдання можемо виконати, вивчивши досвід країн Східної Європи.

В Україні реформи системи освіти продовжуються останні 25 років. Відзначимо, що в зазначений час вони йдуть із запозиченням зарубіжного, насамперед загальноєвропейського, освітнього досвіду з метою інтеграції у світовий освітній простір та наближення до міжнародних освітніх стандартів. Аналізуючи деякі тенденції модернізації європейської системи освіти та її вплив на зміни в нашій системі освіти, ми виявили й позитивні сторони рекомендацій і змін в програмах модернізації вітчизняної освіти, і негативний характер сліпого копіювання чужого досвіду [12].

Поняття «реформування» визначено в Проекті концепції розвитку педагогічної освіти як процес перетворень, обумовлена зміна характеру розвитку предмета залежно від розвитку суспільства і його потреб і в кількісному, і в якісному відношенні [45].

Країни Європи завжди були центром освіти та науки, їхнього створення, накопичення і передачі досвіду. Майже у всіх цих складниках вони зберігають лідерство й сьогодні. Країни Східної Європи, що є членами Європейського Союзу, і Україна, яка взяла курс на євроінтеграцію, визначили напрямок здійснення модернізації освітньої діяльності в контексті європейських вимог і на практичну реалізацію положень та принципів Болонського процесу [25, с. 230].

Використання в Україні ступеневої системи вищої освіти узгоджується із загальною тенденцією розвитку організаційної структури педагогічної освіти в країнах Східної Європи. У східноєвропейських країнах професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти здійснюється на багаторівневій основі, що дає можливість забезпечувати варіативність навчання (вибір різних освітніх і професійних програм, спеціалізацій), чим сприяє найбільш повній реалізації творчого потенціалу особистості: зробити навчання більш гнучким, здатним реагувати на зміну процесів у суспільстві;

адаптувати фахівців до ринкових відносин; максимально зближувати системи підготовки вчителів, створюючи умови для забезпечення еквівалентності дипломів [10].

Звернення вітчизняної педагогічної науки до досвіду розвитку педагогічної освіти в Європейському Союзі може сприяти збагаченню вітчизняної педагогічної науки, процесам загальноєвропейської інтеграції і формуванню європейського простору освіти. Як відомо, узгоджена політика країн Євросоюзу в сфері професійної освіти спрямована одночасно на реалізацію спільних цінностей і цілей, головною з яких зараз є створення механізмів реалізації стратегії навчання впродовж усього життя, орієнтація на збереження унікальності і цінностей національних систем професійної освіти, спеціально закріплена в Маастрихтському договорі [52].

Загалом, погоджуємось із поглядами О. Комар на те, що відповідно до практичної підготовки та професійних компетентностей вчителя новітні вимоги набувають більш вираженого характеру, а навчання педагогічної спеціальності в закладах вищої освіти має орієнтуватися на посилення фундаментальної, загальнокультурної, дидактичної і методичної освіти, наближення навчального процесу до творчої професійної діяльності та спрямовуватися на формування особистості педагога з такими якостями, які відповідали б суспільним вимогам і забезпечували успішність у їхній практичній діяльності. Однак зазначимо, що в європейській науковій літературі питання вищої педагогічної освіти в сучасних умовах є надзвичайно важливим, особливо в напрямку переходу вищої освіти від екстенсивного до інтенсивного розвитку, до підвищення її ефективності [19, с. 30–31].

Актуальним завданням сучасної педагогічної освіти є створення сприятливих умов для особистого розвитку з метою підготовки не лише висококваліфікованого фахівця, який може свідомо й ефективно виконувати свої професійні обов'язки, а й високоосвіченої, культурної, активної особистості, здатної до творчого критичного мислення, такої, що прагне покращити своє життя і суспільства загалом. Згідно з таким підходом нові вимоги до системи педагогічної освіти, зокрема до професійної

підготовки майбутніх учителів початкової освіти, у закладах вищої освіти потрібно вивчати і на рівні сучасних глобальних проблем, і на рівні внутрішніх, насамперед соціальних перетворень у державі та шляхів інтеграції ув європейську освітню спільноту [27, с. 26].

Проведення освітніх реформ, на думку В. Кременя, неможливе без компетентних учителів, адже сьогодні в Україні існує тенденція, щоб до педагогічних університетів вступали кращі випускники, а під час відбору потрібно враховувати не лише рівень знань, а також те, чи здатна людина бути вчителем, любити дітей. Сам процес професійної підготовки вчителя на сьогоднішньому етапі також потребує змін, зокрема варто посилити психологічний аспект, що допоможе вчителю у визначенні сильних і слабких сторін особистості кожної дитини, сприятиме розвитку вміння реагувати на кожного учня, а не на клас загалом. Також потребує посилення інформаційна грамотність вчителів. Безумовно, дуже багато важить практична підготовка, якої в сучасного випускника університету не досить. Потрібно мотивувати випускників вишів до стажування в кращих вчителів. Цей механізм нині не відпрацьований, учитель не зацікавлений у тому, щоб мати стажера [23].

Реформування системи педагогічної освіти в Україні сьогодні, як зазначає В. Андрущенко, визначається інформаційною революцією та глобалізацією, демократизацією та становленням ринкових відносин, дотриманням прав людини і громадянина, входженням в європейський економічний, політичний, освітній і соціокультурний простір. Педагогічні університети повинні забезпечити такі інновації, які сприятимуть підготовці нового вчителя. Вони мають концентруватися на предметній підготовці. Ще одна група інновацій визначається завданням наближення підготовки вчителя до реального життя. Третім складником оновлення педагогічного процесу повинні стати інновації щодо особистості майбутнього учителя. Основним завданням реформ є орієнтація на підготовку професійних фахівців у сфері освіти, а її основою є поєднання навчання, наукових досліджень і практики. Університети повинні готувати конкурентоспроможного вчителя, адаптованого до ринкових і демократичних

перетворень, здатного жити і творити в інформаційному суспільстві, глобальному освітньому середовищі, бути громадянином Європи та світу і, одночасно, відданим патріотом української держави, представником національних інтересів [2].

Країни Східної Європи мають багатий історичний досвід розвитку та становлення демократичного суспільства. У більшості країн Європейського Союзу розроблено спеціальні навчальні курси та створено різноманітні навчально-методичні матеріали, діють науково-методичні центри, налагоджена відповідна підготовка вчителів для полегшення впровадження та сприяння здійсненню європейської інтеграції.

Наведемо основні принципи європейської освіти, які доцільно реалізувати в Україні для впровадження європейського виміру освіти: гуманізм; демократичність; діалогічний характер освіти; науковість; практична спрямованість; формування вміння самостійно аналізувати різноманітні життєві ситуації; наступність і безперервність; полікультурність; інтегрованість (міждисциплінарність) процесу навчання [21].

За останнє десятиліття наукові дослідження із проблем професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів в Україні характеризуються широтою розрізнених вузькопрофесійних аспектів. Ми погоджуємось із висновком В. Ковальчук, яка зазначає, що «сучасними вченими менше звертається уваги на професійну підготовку майбутнього вчителя як на формування цілісної особистості майбутнього вчителя в умовах зниження затрат часу і зусиль, орієнтацію на побудову цілісного процесу, в котрому акумулюються й реалізуються ідеї демократизації й гуманізації професійної підготовки. Важливо відмовитися від розуміння підготовки майбутнього вчителя як процесу передачі й засвоєння знань у вигляді незмінних і абсолютних зразків, стандартів і шаблонів» [18, с. 96].

Сьогодні в Україні активно впроваджується реформа системи освіти відповідно до Концепції «Нова українська школа», модернізується й початкова школа, що зумовлює пошуки досконалої системи підготовки вчителя до реалізації інтегрованого навчання. У контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в



Концепції зазначено: «Суттєвих змін зазнає процес і зміст підготовки вчителя. Учителі вивчатимуть особистісно орієнтований та компетентнісний підходи до управління освітнім процесом, психологію групової динаміки тощо. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини» [20, с. 16].

Так, під час вивчення педагогічних дисциплін, зокрема й дидактики початкового навчання, майбутні вчителі формують уміння визначати інтегровані цілі, визначають цікаві для учнів теми занять, педагогічні стратегії й відповідні способи навчання. Суттєва увага приділяється вивченню педагогіки забави та реалізації методу проектів. Для кожної навчальної дисципліни викладачі визначають результати (ефекти) навчання, у яких заплановано для формування знання, уміння й соціальні компетенції. Суттєва увага приділяється вихованню таких професійних цінностей, як любов до учнів, відповідальність, справедливість, чесність [80, с. 259].

Окрім досягнень, є й прорахунки в досвіді східноєвропейських країн щодо підготовки вчителів, яких треба уникати в українських закладах вищої педагогічної освіти. Зокрема студентів недостатньо готують до інноваційної діяльності, що знижує активність учителів у розробці інтегрованих програм, які б відповідали науковим принципам, психологічним і педагогічним знанням. В освітньому процесі недостатньо обґрунтовано потребу розвитку ініціативності та підприємливості як ключових компетентностей. Незважаючи на історичні досягнення в галузі освітології та педагогіки початкової школи, потребує подальшого вирішення проблема підготовки майбутніх учителів до цілеутворення, зокрема розгляду навчальних цілей, поряд з педагогічними принципами, змістом, стратегіями, методами, формами і засобами викладання як основних системно пов'язаних і взаєморегульованих компонентів галузі освіти [59, с. 18].

Так, у дослідженнях О. Янкович визначено низький рівень залучення студентів, які навчаються за спеціальністю «Початкова освіта», до наукових досліджень проблем

інтегрованого навчання, названо цю проблему слабкою стороною підготовки до професійної діяльності [60, с. 327].

У сучасних умовах реформування системи освіти виникає інтерес до прогнозів, аналізу тенденцій, які будуть визначати розвиток системи освіти не тільки на найближчі роки, а й на віддалену перспективу. Подальший розвиток національних систем освіти сьогодні неможливий без орієнтацій на регіональний (східноєвропейський) і глобальний (світовий) освітній простір. Інтеграція сьогодні допоможе привести рівень підготовки у вітчизняних закладах освіти до сформованих у Європі і світі вимог. Для осмислення тенденцій розвитку системи вищої освіти для нас особливе значення має дослідження проблем розвитку східноєвропейського освітнього простору. Нам видається цікавим дослідження нового геополітичного і соціокультурного феномена об'єднаної Європи, яка сьогодні охоплює системи освіти практично всіх європейських країн, зокрема держав Східної Європи. Новий етап реформування освіти, що здійснюється в нашій країні, ставить низку актуальних завдань щодо зміни загальної стратегії професійної підготовки педагогічних кадрів. Саме тому все більшого інтересу набуває вивчення досвіду інших країн з цієї проблеми. Очевидною є зацікавленість країнами Східної Європи взагалі, їхнім досвідом професійної підготовки вчителів, зокрема [4].

Соціально-економічні трансформації, які відбуваються в Україні, потребують стратегічних змін у системі освіти, зокрема це стосується педагогічної освіти, ефективність функціонування якої забезпечує вирішення проблем якісних змін у системі загалом та забезпечить інтенсивний розвиток суспільства. Тому підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, які формують основу системи освіти в країні, є одним із пріоритетних завдань системи вищої освіти.

Отже, в останнє десятиліття питання щодо тенденцій розвитку педагогічної освіти у країнах Європейського Союзу, зокрема в східноєвропейських країнах, та пошуку більш ефективних альтернатив для розвитку вітчизняної системи педагогічної

освіти активно досліджуються у вітчизняній педагогічній науці. Використання цих тенденцій в системі освіти України можна згрупувати так:

- зміни в підходах до навчання студентів з акцентом на індивідуалізацію навчання та посилення використання мультимедійних систем;
- оцінка навчання, що містить широке та систематичне використання рейтингу студентів за допомогою анкет та більш широке використання цих даних для освітніх цілей;
- підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, включаючи науково-педагогічну підготовку аспірантів та докторантів, а також посилення навчально-методичної та інформаційно-консалтингової роботи щодо реформування навчальних програм;
- подовження терміну підготовки тощо [8, с. 64].

При побудові сучасної концепції педагогічної освіти варто враховувати досвід підготовки вчителів початкової освіти інших країн. Це актуалізується взаємозв'язками, тим, наскільки висококваліфіковані вчителі початкової освіти будуть вирішувати освітні запити суспільства, як вони будуть навчати та виховувати дітей, які творитимуть у майбутньому суспільство і державу. При побудові сучасної концепції педагогічної освіти потрібно зважати на педагогічний досвід, економічні умови, соціальний і правовий розвиток країни. Професійна підготовка учителів країн Європейського Союзу, зокрема в країнах Східної Європи, ґрунтується на нових цілях і напрямках розвитку освіти, з урахуванням соціальних та освітніх змін, щоб вчителі могли впоратись із сучасними інноваційними викликами соціальних змін, соціальних очікувань та потреб дітей [104, с. 55; с. 99].

У вітчизняній сфері вищої освіти сьогодні активно вивчаються та запроваджуються європейські ідеї, цінності, напрями і шляхи підготовки фахівців, що викликає різнобічне обговорення та осмислення системи європейської освіти та запровадження європейського ідеалу сучасного вчителя, а також можливості чи доцільності її реалізації в Україні.

Зазначимо, що дослідження, аналіз, узагальнення та запровадження досвіду реформування систем педагогічної освіти країн Східної Європи для України має велике теоретичне і практичне значення. Освітні реформи, уже успішно проведені у східноєвропейських країнах, привели до покращення якості професійної підготовки майбутніх учителів; створення нової системи організації та управління системою освіти; нових форм підвищення кваліфікації учителів [1, с. 9].

Сьогодні в освітній галузі України відбуваються пошуки нових форм і методів та засобів професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти, які б допомогли розкрити потенціал кожного учня, його творчі здібності і креативність. Так, відповідно до Закону України «Про освіту» (2014 р.), у якому декларується потреба всебічного розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства, формування цінностей, необхідних для успішної самореалізації та розвиток належних компетентностей на цій основі розвитку економічного, інтелектуального, творчого, культурного потенціалу українського суспільства, підвищення рівня освіти громадян для забезпечення сталого розвитку нашої держави та її європейської інтеграції [42].

Пріоритетним напрямом модернізації вітчизняної системи вищої освіти визначають впровадження в навчальний процес унікальних, інноваційних елементів для забезпечення потреб у фахових компетенціях, які ґрунтуються на основі вивчення зарубіжного досвіду розвинутих країн для підвищення ефективності професійної підготовки фахівців і збалансованості попиту та пропозиції на ринку праці [57, с. 9].

Модернізація професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Україні здійснюється з урахуванням таких умов:

- головне завдання, яке ставиться перед педагогічною освітою, – випереджальний розвиток; визначення мінімальних освітніх вимог і можливість продовження навчання;
- модернізація ступеневої підготовки в закладах вищої освіти;
- врахування вимог Нової української школи;

– надання провідного значення практичній підготовці, академічній мобільності; забезпечення матеріально-технічної бази закладів освіти [45].

Зазначимо, що сьогодні пріоритетним напрямом освітньої політики є підготовка педагогів вищої кваліфікації, який відображено в Конституції України (1996 р.), Законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), постановах Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів» (1999 р.), «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011 р.).

Аналіз нормативно-правової бази реформування української системи вищої освіти показав, що модернізація здійснюється на основі національних традицій та зарубіжного досвіду.

Зазначимо, ще у Висновках Ради Європи щодо ролі освіти та підготовки кадрів у реалізації стратегії «Європа-2020» (2011 р.) було визначено пріоритетні напрями розвитку освіти, підкреслено основну роль освіти та важливість підготовки кваліфікованих кадрів у досягненні цілей сталого розвитку, інтеграції, надання громадянам країн ЄС навичок та компетенцій, потрібних європейській економіці та європейському суспільству, а також сприяння соціальній єдності та інтеграції [65].

Із метою вироблення рекомендацій для використання позитивного досвіду організації процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Україні ми проаналізували сучасний стан вітчизняної педагогічної освіти.

Процес професійної підготовки вчителів початкової освіти в країнах Східної Європи не є уніфікованим, і частково відповідає очікуванням суспільства кожної держави. Однак соціальна роль учителя повинна бути відповідною до нових перспектив розвитку суспільства. Професійну підготовку та професійний розвиток кожного педагога розглядають як завдання впродовж життя, яке починається з формування професійних кваліфікацій та компетентностей майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки.

Як свідчить аналіз зарубіжної та вітчизняної освіти, педагогічна професія є найбільш масовою в сучасному суспільстві (за кількістю зайнятих у гуманітарній сфері в Україні); близько 0,8 млн осіб становлять педагогічні та науково-педагогічні працівники, із них 440 тис. осіб працюють у загальній середній освіті та перебувають під особливою увагою держави [30, с.119].

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти в Україні як складника системи вищої освіти має пріоритетне значення, оскільки її розвиток і модернізація закладає основи для розвитку соціально-економічної системи суспільства [43, с. 1387].

Сучасним завданням професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Україні стала її модернізація, як наслідок, приведення її моделі професійної підготовки у відповідність до Концепції Нової української школи. У доповіді Національної академії педагогічних наук у 2016 р. про стан і перспективи розвитку освіти України акцентується на проблемах у педагогічній освіті та професійній підготовці майбутніх учителів, як-от: непослідовні спроби використання програмно-цільового підходу до вирішення комплексу питань кадрового забезпечення освіти не привели до очікуваних результатів; не прийнято концепції педагогічної освіти в Україні, сьогодні лише йде обговорення концепції; не усунуто серйозних диспропорцій у мережі, структурі та змісті підготовки педагогічних кадрів [30, с.119].

Так, у доповіді основною причиною цієї негативної тенденції визначено застарілі підходи до кадрового забезпечення освіти, зокрема в початковій школі допускають до роботи педагогічних працівників без вищої освіти або взагалі вищої педагогічної освіти [30, с. 121].

Наведемо статистичні дані про кількість учителів початкових класів у 2016/2017 н. р., яка становила 92 664 особи, із них повну вищу освіту (магістр, спеціаліст) мають 84,3% (або 78 151 особа), 13% (12 068 осіб) – учителі з неповною вищою освітою (молодші спеціалісти), 2,5% (або 2 288 осіб) – педагоги з базовою вищою; середньою освітою – 0,17% (157 осіб) [48].

Зазвичай державою визначаються такі вимоги до початку професійної педагогічної діяльності: наявність у вчителя ступеня вищої освіти за відповідною спеціальністю (програмою підготовки) та/або відповідність його професійної кваліфікації системі вимог, зафіксованих у відповідному професійному стандарті. У проекті Концепції педагогічної освіти зазначається, що у вітчизняних програмах із підготовки педагогів чільне місце відводиться психолого-педагогічній та практичній підготовці, предметній спеціальності з методикою викладання [26].

Відповідно до концепції «Нова українська школа» сьогодні суттєвих змін зазнає процес і зміст підготовки вчителя. Майбутні вчителі повинні використовувати особистісно орієнтований та компетентнісний підходи до управління освітнім процесом, психологію групової динаміки тощо. В Україні збільшується кількість моделей підготовки вчителя. Форми підвищення кваліфікації диверсифіковано: курси при інститутах післядипломної педагогічної освіти, семінари, вебінари, онлайн-курси, конференції, самоосвіта (визнання сертифікатів) [20, с. 16].

Важливою подією для розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в Україні було затвердження 10.08.2018 р. Міністерством соціальної політики професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладів загальної середньої освіти в Україні», розробником якого виступило Міністерство освіти України. У цьому нормативному документі визначено необхідні професійні компетентності, знання, уміння та навички вчителя початкових класів України.

Відповідно до класифікації економічної діяльності Національного класифікатора економічної діяльності України ДК 09:2005 вид економічної діяльності вчителя початкових класів належить до групи 85.2 «Початкова освіта».

У документі подано загальну інформацію про стандарт, навчання та професійний розвиток учителя, нормативно-правову базу, перелік трудових функцій та їхній опис (вид професійної діяльності, вимоги до професійної кваліфікації (документи, що підтверджують професійну та освітню кваліфікацію педагога), навчання та професійний розвиток педагога) [47].

Також визначено перелік трудових функцій педагога, якими повинен володіти вчитель початкових класів, як-от: планування і здійснення освітнього процесу; забезпечення і підтримка процесу розвитку, навчання та виховання здобувачів освіти в закладі освіти та сім'ї; створення освітнього середовища; рефлексія та професійний саморозвиток; проведення педагогічних досліджень; надання методичної допомоги колегам з питань навчання, розвитку, виховання й соціалізації учнів початкових класів закладу загальної середньої освіти; узагальнення власного педагогічного досвіду та його презентація педагогічній спільноті; оцінювання результатів роботи вчителів початкових класів закладу загальної середньої освіти [47].

До кожної з функцій у Стандарті визначені професійні педагогічні компетентності, знання, уміння та навички, якими має володіти вчитель, а також надано інформацію про предмети та засоби діяльності педагога [58]

Міністр освіти і науки України Л. Гриневич на урядовому порталі України зазначила: «Це вперше на державному рівні затверджено професійний стандарт, у якому чітко визначено, яку професійну кваліфікацію повинна мати людина, що хоче бути або працює вчителем. У документі чітко прописані професійні компетентності, знання, вміння. Це дуже важливо, оскільки в цьому нормативно-правовому документі надано новий інструмент для закладів вищої освіти, в яких проводять професійну підготовку майбутніх педагогів. Таким чином, заклади вищої освіти отримали своєрідну «дорожню карту», яких майбутніх фахівців вони повинні готувати. Професійний стандарт стане основою для відповідного стандарту вищої освіти» [58].

Освітні програми здобуття вищої освіти для вчителів початкової освіти здійснюються за спеціальністю 013 «Початкова освіта» для здобуття професійної педагогічної кваліфікації. Моделлю педагогічної професії визначено три траєкторії доступу до педагогічної професії, включаючи залучення фахівців з інших професій; галузева система кваліфікацій (галузева рамка кваліфікацій, професійні стандарти, професійні кваліфікації); статус регульованих професій (більш детальні стандарти, вимоги до вступників та викладачів, авторизація та особливості акредитації) [45].



Розвиток сучасної української системи педагогічної освіти зумовлений змінами, які відбуваються й у країнах Європи, і у світі: глобалізацією, становленням інформаційного суспільства, міграційними процесами, мобільністю на ринку праці, міжкультурних обмінів, і найголовніше, об'єктивно сформованою потребою навчитися жити разом, зберігаючи власну етнічну, культурну, релігійну різноманітність, розуміючи та поважаючи один одного [3, с. 6].

У процесі європейської інтеграції системи вищої освіти в Україні відбулась відмова від професійної підготовки кваліфікаційного рівня вищої освіти «спеціаліст» (остання видача студентам дипломів овітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» відбулась у 2018 р.) [38].

Ми погоджуємось з думкою Т. Кристопчук, що в системі вищої освіти є негативна тенденція до плутанини в розумінні рівнів вищої освіти «спеціаліст» і «магістр» та недостатнє визнання в суспільстві рівня «бакалавр» як рівня вищої освіти [24, с. 396–397].

Так, у процесі фахової підготовки відзначали близькість програм підготовки спеціаліста і магістра, однак вони акредитуються за різними рівнями, відповідно за III і IV [15].

Зазначимо, що сьогодні професійну підготовку майбутніх учителів початкової освіти здійснюють за програмами третього, другого та першого рівнів вищої освіти та реалізуються в педагогічних, класичних, технічних, інших закладах вищої освіти всіх форм власності; програми початкового рівня вищої освіти та програми фахової передвищої освіти реалізуються в підрозділах університетів, академій та інститутів, у педагогічних коледжах або педагогічних підрозділах багатопрофільних коледжів. Реалізація програм може здійснюватися в співпраці університетів та коледжів (див. Додатки).

Сучасна система професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Україні охоплює вищу, середню спеціальну і професійну освіту. Здобути кваліфікацію вчителя початкової освіти в Україні можна в закладах вищої освіти III – IV рівнів та

зкладах I – II рівнів акредитації. Функціонують також педагогічні коледжі, інститути післядипломної педагогічної освіти, інститути післядипломної освіти з підвищення кваліфікації. Зазначимо, що професійну підготовку за спеціальністю вчителя початкової освіти станом на 01.01.2018 р. в Україні можна отримати в 41 закладі вищої освіти (державної та комунальної форми власності) на всіх рівнях вищої освіти (див. Додатки).

На нашу думку, різноманітність типів закладів освіти і форм здобуття педагогічної кваліфікації є обов'язковою передумовою динамічного розвитку будь-якої освітньої системи.

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти визначається в навчально-програмній документації закладів вищої освіти.

Розглянемо процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкової освіти на прикладі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії у 2017–2018 навчальному році. Проаналізувавши навчальні плани за спеціальністю «Початкова освіта» зазначимо, що в цьому закладі вищої освіти використовують ступеневу модель професійної підготовки майбутнього вчителя. Розглянемо більш детально кожен траєкторію надання вищої педагогічної освіти в академії:

І траєкторія надання педагогічної освіти в академії – підготовка майбутніх учителів початкової освіти в коледжі, який є структурним підрозділом академії, де здійснюють професійну підготовку за ступенем «молодший спеціаліст». Студенти коледжу здобувають кваліфікацію вчителя початкових класів з додатковими спеціалізаціями: «Вчитель англійської (німецької) мови в початковій школі», «Вчитель трудового навчання в початковій школі», «Організатор учнівських об'єднань», «Вчитель інформатики в початковій школі», «Вчитель фізичної культури в початковій школі», «Вчитель образотворчого мистецтва в початковій школі», «Вчитель хореографії в початковій школі». Згідно з навчальним планом строк підготовки триває 3 роки 10 місяців із загальним обсягом 228,5 кредитів ЄКТС. Студенти, які здобули професійні компетентності за ступенем «молодший спеціаліст», можуть продовжити

навчання на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти за двома іншими моделями, які функціонують у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії.

II траєкторія надання педагогічної освіти з професійної підготовки майбутнього вчителя початкової освіти – перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, який здобувається на основі ступеня «молодший спеціаліст». Строк навчання в академії 1 рік 10 місяці із загальним обсягом 180,5 кредитів ЄКТС.

III траєкторія здобуття першого (бакалаврського) рівня вищої освіти здобувається майбутніми вчителями на основі повної загальної середньої освіти (11 кл.) за умови успішного складання зовнішнього незалежного тестування. Скрок навчання за такою моделлю становить 3 роки 10 місяців із загальним обсягом 240 кредитів ЄКТС.

IV траєкторія надання педагогічної освіти в академії є другий рівень вищої освіти «магістр» здобувається особами, які отримали ступінь бакалавра (спеціаліста). Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною програмою, обсяг якої становить 95 кредитів ЄКТС із строком навчання 1 рік 6 місяців.

Реалізація навчальних програм із педагогічної освіти здійснюється поетапно.

Для прикладу розглянемо процес формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх учителів початкових класів, який здійснюється за III траєкторією в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії [63, с. 117].

На першому етапі (перший рік навчання в закладі вищої освіти) відбувається:

- оволодіння студентами інформацією про майбутню професію, а також основами психолого-педагогічних знань із обраного фаху;
- усвідомлення ними соціальної ролі вчителя в суспільстві;
- розвиток стійкого позитивного ставлення до майбутньої професії та потреби у творчому оволодінні нею;
- оволодіння загальними компетентностями: загальнонавчальною, комунікативною, інформаційно-аналітичною, дослідницько-праксеологічною.

Другий етап (другий рік навчання) передбачає:

- поглиблене вивчення психолого-педагогічних дисциплін і спрямовується на отримання студентами педагогічного досвіду;

- включення студентів у різні види педагогічної діяльності, зокрема й у професійно спрямовану навчально-дослідну та науково-дослідну роботу, у процесі якої формується усвідомлення своїх фахових можливостей і здібностей, моральних якостей і психологічних властивостей, що забезпечує результативність у подальшій самостійній роботі;

- поглиблене оволодіння предметними компетентностями: психологічною, філологічною, математичною, науково-природознавчою, технологічною, мистецькою тощо.

Третій етап (третій рік навчання) характеризується:

- формуванням стійких і глибоких переконань, принципів, що є складниками світогляду майбутнього вчителя;

- розширенням і поглибленням світогляду студентів знаннями тих проблем, які повинен вирішувати сучасний вчитель початкових класів;

- закріпленням творчого підходу до вирішення професійних завдань;

- оволодінням основами професійної етики, набуттям навиків системності в роботі;

- оволодінням професійно-комунікативною компетентністю, складниками якої є емоційна, вербально-логічна, інтерактивна, соціально-комунікативна, технічна та предметно-змістова.

Четвертий етап (четвертий рік навчання) полягає в тому, що відбувається:

- оволодіння теоретичними відомостями та поглиблення професійних знань, практичних умінь, навичок та фахових компетенцій;

- формування здатності розв'язувати педагогічні задачі та практичні ситуації в професійно-педагогічній діяльності, які передбачають застосування теоретичних положень і методів педагогіки, психології та окремих методик навчання;

- оволодіння дидактичною, виховною, організаційною компетентностями.

Зазначимо, що процес формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії, який орієнтується і на вимоги роботодавців, і на очікування самих студентів, поєднує традиційні та інноваційні підходи до освітньої підготовки педагогів для всіх ступенів вищої освіти.

Аналіз навчальних планів закладів педагогічної освіти показав, що зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти містить такі гармонізовані основні складники професійної підготовки:

- культурологічний (осмислення стану і бачення тенденцій цивілізаційного розвитку й сучасного, і майбутнього контексту існування людини);
- психологічний (здатність до взаємодії з особистостями, які навчаються, всебічного розуміння їхніх індивідуальностей);
- технологічний (опанування ефективними способами навчання);
- предметний (досконале володіння предметом навчання).

Особливо високої випереджувальної компетентності потребують педагоги початкової освіти, що мають справу з дітьми, яким доведеться жити і працювати в докорінно відмінному від нинішнього суспільства в інноваційному майбутньому [30, с. 122].

Контроль якості професійної підготовки майбутніх учителів здійснюється на різних рівнях. На державному рівні контроль за якістю професійної підготовки майбутніх учителів здійснює державна акредитаційна комісія (ДАК), яка видає ліцензії на надання освітніх послуг та проводить акредитацію закладів вищої освіти згідно із визначеними державою критеріями. ДАК визначає рівень знань і умінь випускників відповідно до вимог галузевих стандартів вищої освіти.

Важливим є також контроль на рівні закладу вищої освіти. Відповідальність за якість професійної підготовки майбутніх учителів покладено на керівника закладу вищої освіти та науково-педагогічний колектив (залежить від професійності та відповідальності цих працівників, нормативного, навчального, науково-методичного та

матеріально-технічного забезпечення професійної підготовки фахівців, від рівня знань, умінь і мотивації до навчання студента) [22, с. 70–72].

Забезпечення якості вітчизняної педагогічної освіти вимагає попередніх стратегічних дій. Сучасна модель педагогічної освіти, згідно з європейськими дослідженнями освітньої практики, не відповідає очікуванням сучасного суспільства та вимагає рішучої модернізації [93, с. 21–31]. Ця проблема особливо важлива, зважаючи на той факт, що сьгоднішні завдання вчителя полягають у тому, щоб інтегрувати полікультурність сучасної Європи, створювати та запроваджувати різні інновації та експериментальні заходи. Обов'язки сучасного вчителя охоплюють досягнення ефективності в умовах зміни шкільної реальності, що вимагає адаптації до стандартів та якості освіти відповідно до потреб об'єднаної Європи [99].

Образ сучасного вчителя тісно пов'язаний з моделлю школи. Школа ХХІ століття як елемент європейської системи освіти, на думку Б. Суходольського, повинна розвивати компетенції учнів та інтелектуальну освіту, насамперед глобальну і альтернативну моделі мислення, та мати гуманістичний характер [103, с. 30–36].

Освітня реформа, на нашу думку, повинна сприяти імплементації таких напрямів щодо поліпшення підготовки учителя: запровадження програмних стандартів освіти, визначення кваліфікаційних вимог до вчителя, розробка стандарту підготовки майбутнього вчителя та створення і запровадження системи акредитації вчителя початкової освіти. Використання цих напрямів пов'язано з розумінням терміна «новий європейський учитель». Привертає увагу наукове дослідження Я. Морітза, у якому європейський вчитель розглядається у трьох площинах [29, с. 37].

Як зауважують експерти Організації економічного співробітництва та розвитку (ОСДЕ), сучасний учитель зустрічається з цілою низкою економічних, соціальних та культурних проблем, у вирішенні яких він повинен брати участь. Учитель все частіше стає тьютором, коучем, фасилітаторем, ментором, лідером і менеджером команди учнів, який у педагогічній діяльності виконує нові функції.

Сучасні підходи до кваліфікаційних вимог європейського вчителя початкової освіти ми узагальнили в схемі (дивись рис. 4.1).



Рис 4.1. Модель сучасного європейського вчителя

Такого вчителя можливо отримати лише за умови вдосконалення процесу професійної підготовки та професійного розвитку в поєднанні теорії і практики, спільних зусиль усіх закладів вищої освіти та суспільства загалом.

Сучасні учителі початкової освіти повинні отримати якісну професійну освіту, високий рівень кваліфікації, здобути спеціалізовані компетенції, потрібні для роботи з дітьми молодшого шкільного віку, а також можливість отримати освітній ступінь магістра. Проаналізувавши українські та польські стандарти вищої освіти, ми дійшли висновку, що в обох країнах використовують поняття «педагогічна компетентність» та виділили її структурні компоненти (табл. 4.1).

Таблиця 4.1

### Порівняльний аналіз українських та польських стандартів вищої освіти

Стандарт	Педагогічна компетентність – це	Структурні компоненти педагогічної компетентності
Стандарти професійної компетентності педагогів Комітету Педагогічних наук Польської академії наук	виконання комплексу завдань вчителями, зокрема: регулювати шлях передачі відповідних знань, формувати навички та уявлення учнів відповідно до віку дітей; допомагати пізнати світ учням у його цілісності та складності; підтримувати самостійне навчання учнів; стимулювати когнітивну цікавість та мотивацію до подальшої освіти в молодших школярів [61].	прагматичні компетенції; компетенція співробітництва; комунікативні компетенції; креативні компетенції; комп'ютерні та медіакомпетенції.
Стандарт вищої освіти України	здатність до проектування, організації, оцінювання, рефлексії та коригування навчально-виховного процесу в початковій ланці освіти [41].	дидактична компетентність; виховна компетентність; організаційна компетентність.



У 2014 р. між Україною та Європейським співтовариством було підписано угоду про асоціацію, в якій законодавчо закріплено європейський напрям розвитку нашої держави. Так, у Розділі 23 Угоди (статті 430–431) визначено: «поважаючи обов'язки Сторін щодо змісту навчання та організації освітніх систем, а також їхнє культурне та мовне розмаїття, сторони сприяють розвитку співробітництва в галузі освіти, навчання та молодіжної політики з метою покращення взаєморозуміння, активізації міжкультурного діалогу та посилення знань щодо відповідних культур. Сторони зобов'язуються активізувати співробітництво в галузі вищої освіти, зокрема з метою реформування та модернізації систем вищої освіти; сприяння зближенню у сфері вищої освіти, яке відбувається в рамках Болонського процесу; підвищення якості та важливості вищої освіти; поглиблення співробітництва між вищими навчальними закладами; розширення можливостей вищих навчальних закладів; активізації мобільності студентів та викладачів; увага приділятиметься співробітництву в галузі освіти з метою спрощення доступу до отримання вищої освіти» [54].

Інтеграція України до єдиного європейського простору вищої освіти передбачає адаптацію та поєднання особливостей вітчизняної системи освіти із стандартами країн Європейського Союзу. Так, система вищої освіти була реформована відповідно до вимог Болонського процесу, у Законі України «Про вищу освіту» була запроваджена підготовка фахівців за такими рівнями вищої освіти: молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії [38].

Зазначимо, що Закон «Про освіту» було прийнято 5 вересня 2017 р., у якому враховано європейські принципи та підходи для всіх рівнів і ступенів освіти [42]. У Статті 12 визначено, що «метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, здатної до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності. Досягнення цієї

мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних сучасній людині для успішної життєдіяльності» [42].

З огляду на вищезгадану мету освіти потрібно модернізувати вітчизняну систему професійної підготовки майбутніх педагогів. Без цього, на нашу думку, усі освітні реформи в повному обсязі не будуть втілені в життя. У Концепції «Нова українська школа» одним із головних принципів та пріоритетів сучасної освіти визнаний умотивований учитель, який отримує «свободу дій» [20].

#### **4.2. Модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи**

Основним завданням європейської освіти ХХІ ст. є формування особистості, яка ототожнюється з місцевим, національним та європейським громадянством. Водночас ця людина повинна бути готова до навчання впродовж усього життя, щоб розширювати знання, набувати нових кваліфікацій та вмінь, а також керувати власним розвитком. Це обов'язок кожного вчителя, який має завдання не тільки з передачі знань, а також повинен учити школярів формулювати питання, вирішувати навчальні проблеми і здійснювати самоконтроль щодо їхнього виконання, самостійно планувати діяльність у навчанні, що допоможе в майбутньому впоратися зі стресами і невдачами. Сучасний учитель стає партнером, радником і керівником для учнів. Уведення нової ролі вимагає від нього ґрунтовних, постійно поновлюваних знань, які б відповідали потребам учнів та навчальних предметів. Учителю потрібно постійно покращувати зміст навчання, удосконалювати форми, принципи та методи навчання і виховання, застосовувати нові засоби педагогічної діяльності, творчо та інноваційно підходити до застосування нових навчальних технологій. Освітня трансформація вимагає постійного розвитку професійної компетентності вчителів, що дасть змогу послідовно досягти вищих рівнів кар'єрного росту, професійного розвитку [66].

Аналіз сучасних дисертаційних досліджень із педагогіки дозволив зробити висновок, що до ключових проблем реформування шкільної і професійної освіти

наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. у європейських країнах належать: підвищення якості професійної підготовки вчителя та поліпшення його статусу й умов праці; поширення руху за професіоналізацію викладацької діяльності, який тлумачиться західними науковцями як процес набуття всіх ознак професії і поступ до вищого рівня її розвитку; організація національних наукових фондів і центрів, які мобілізують педагогічну спільноту на наукові досягнення, розробку нових концепцій, навчальних програм тощо; співіснування в одному освітньому просторі різних парадигм навчання з метою підвищення якості, ефективності, привабливості та конкурентоспроможності національних систем професійної освіти [11, с. 2–3].

У країнах Європейського Союзу професія вчителя має високий соціальний статус, а педагогічна підготовка залежить від традиційних аспектів професійної діяльності; учитель сприймається як кваліфікований і слухняний виконавець законів ефективного навчання, а також як вихователь, інноватор, менеджер-організатор освітньо-виховного процесу; дослідник власної професійної діяльності, технологічно компетентний комунікатор, активний учасник навчального співробітництва, взаємодопомоги й підтримки тощо [17, с. 42].

Особливе місце в навчальному процесі займає перший етап шкільної освіти. Учитель початкової освіти відіграє особливу й унікальну роль, оскільки від нього багато в чому залежить майбутній успіх і кар'єрне зростання вихованців та їх ставлення до школи, вчителів та шкільних обов'язків. Учитель особливо впливає на розвиток дитини, а також досить часто він є зразком для наслідування учнем його поведінки [106, с. 94].

Саме тому так важливо, щоб професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти була здійснена на високому рівні, щоб вони здобули фахову освіту, набули педагогічних компетенцій, потрібних для практичної діяльності. Учителі початкової школи впливають на розвиток дитини в усіх сферах особистості, а значить, не тільки в інтелектуальній, а й у соціальній, моральній, культурній та навіть фізичній. Особистість дитини, яка починає навчання в школі, дуже тендітна та чутлива. Вона

може бути легко сформована, однак також може бути деформована. Учителі початкових класів, беручи на себе перше завдання із формування особистості в багатоступеневій системі освіти на пропедевтичному рівні, закладають основу для подальших етапів освіти учнів [112].

Створення нової моделі професійної підготовки педагога є одним із пріоритетних напрямків європейської освітньої політики. Ч. Купісевич зазначає: «Вчителі у Європейському Союзі повинні отримати академічну освіту, і водночас мати можливість навчати своїх учнів; сучасна педагогічна освіта не тільки функціонує, але повинна орієнтуватися і координувати професійну підготовку майбутніх учителів:

- швидко і раціонально реагувати на всі зміни та реформи;
- запроваджувати прогресивні та творчі інноваційні ідеї в процес професійної підготовки» [84].

Економічні, соціальні та політичні зміни, що відбуваються в сучасному світі, ставлять перед учителями нові завдання: вони повинні навчати та виховувати учнів як громадян Європи. Для виконання цього завдання вчителі повинні бути «педагогами, комунікаторами культури, норм і цінностей, організаторами дозвілля (аніматорами), вихователями, консультантами та керівниками» [107].

М. Чепіль зауважує, що виявлення тенденцій розвитку та оновлення змісту педагогічної освіти є важливим моментом системного аналізу та глобального моделювання освіти [56, с. 207].

Так, на початку ХХІ ст. у європейських та вітчизняних науково-педагогічних дослідженнях виокремилась тенденція до створення образу педагога, відповідно до якого ідеальним вважають учителя, який є духовно довершеною особистістю, високоморальним, висококваліфікованим, ерудованим та комунікабельним [56, с.207].

Визначення нових завдань вимагає від сучасного вчителя абсолютно нових навичок, як-от: оцінка, інновація, консультування, а також управління, політичні дії та ін. Зазначимо, що сьогодні немає «стандартних» міжнародних домовленостей щодо уніфікованої системи надання вищої освіти. У кожній країні організація та управління

системою вищої освіти відбувається відповідно до власного історичного та культурного досвіду. Проте країни Європейського Союзу докладають зусилля для об'єднання системи освіти, наприклад, шляхом формування нової «моделі вчителя». Так, сучасний учитель повинен: мати університетський диплом та володіти як мінімум двома іноземними мовами; бути фахівцем, який уміє всебічно розвивати учнів; здійснювати процес навчання з використанням останніх науково-технічних розробок; володіти навичками використання нових технологій та ІТ-ресурсів; навчитися інноваційно, раціонально та толерантно реагувати на те, що на сьогодні є новим і творчим; стимулювати учнів займати активну позицію щодо здобуття знань та їхнього використання на практиці відповідно до конкретних умов; діяти активно в будь-якому середовищі [91].

Важливим питанням у системах освіти східноєвропейських країн є процес «сучасного виховання». Сучасні вчителі початкової освіти країн Східної Європи оцінюють рівень виховної діяльності значно вище, аніж освітню. Для того, щоб процес сучасного виховання був ефективним, майбутні вчителі повинні мати значні знання, соціальні і професійні компетенції.

Тому перед сучасними вчителями ставляться високі, постійно зростаючі вимоги. Зміни в структурі систем освіти східноєвропейських країн стають важливим завданням для подальших змін у людській цивілізації. Так, наприклад, у деяких східноєвропейських країнах вчителі повинні брати участь у розробці концепцій розвитку освіти та підготовці навчальних програм, а також у розробці і запровадженні нових форм та критеріїв оцінки навчальної діяльності учнів.

Успіх запровадження багатьох сучасних освітніх стратегій та пріоритетів залежить від професійної підготовки майбутнього вчителя. Створення нової «міжнародної» моделі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової освіти спонукає заклади освіти формувати в студентів фахові знання та компетенції в нових сферах, зокрема в тіснішій співпраці з колегами, з батьками учнів, громадськими організаціями тощо [95].

Сьогодні в країнах Східної Європи робляться спроби стандартизації та уніфікації системи освіти вчителів, що є наступним кроком у підготовці нових кадрових змін. Професійна підготовка та підвищення кваліфікації вчителів початкової освіти за певними стандартами є одним із основних аспектів європейської освіти. Основним завданням цих стандартів є те, що всі вчителі повинні здобути вищу педагогічну освіту. На жаль, як показують статистичні дані, цей постулат, незважаючи на прийняття в більшості країн-членів ЄС вимог щодо обов'язковості здобуття вищої педагогічної освіти вчителями-практиками, виконаний частково, адже цей процес вимагає більшого проміжку часу на його здійснення. Система освіти педагогічних кадрів адаптована до конкретних політичних, економічних, історичних та соціальних умов кожної окремої держави та її чинної системи освіти. Нова модель професійної підготовки майбутнього учителя початкової освіти передбачає фахівця, чия підготовка до виконання функцій, очікуваних навколишнім середовищем, відбувається протягом усього періоду академічної освіти. Це означає, що майбутні вчителі повинні оволодіти знаннями з педагогіки, психології, соціології під час професійної підготовки.

Аналізуючи процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи, можемо виділити такі тенденції: забезпечення майбутнього вчителя початкової освіти більш універсальними і глибшими знаннями в галузі дошкільної та початкової освіти і педагогіки; навчання майбутнього вчителя бути відповідальним та брати участь у досягненні соціальних і економічних цілей держави; забезпечення більшої «професіоналізації» завдяки збільшенню обсягу годин із різних видів педагогічної практики; розширення співробітництва між закладами вищої освіти, школами, учителями-практиками та учнями.

Зазначимо, що сьогодні професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи здійснюється в різних типах закладів вищої освіти.

Важливою тенденцією виміру педагогічної освіти є запровадження у всіх європейських країнах європейських програм підготовки вчителів. Припускаючи, що концепція розвитку Європейського співтовариства рано чи пізно приведе до створення

«європейської нації», можемо констатувати, що освіта буде важливим елементом інтеграції цього організму. Оскільки досі не було створено гармонізованої системи освіти для вчителів у Європейському Союзі, то на сучасному етапі розвитку варто враховувати новий виклик: створення нової «міжнародної» моделі вчителя. «Новий європейський учитель» – це насамперед висококваліфікований педагог, отже, зусилля Європейського Союзу повинні бути спрямовані на забезпечення отримання вищої освіти для всіх кандидатів на посади вчителів та зменшення різниці в їхній професійній підготовці.

Ми визначили, що в країнах Східної Європи учені, звертаючись до проблеми формування моделей професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти, використовують загальнонаукові теорії та концепції, як-от:

– концепцію педагогічної освіти «вузьких спеціалістів» – підготовка майбутніх учителів здійснюється в конкретній галузі знань, наприклад, у фізико-математичних чи природничих науках. Такий підхід до професійної підготовки вчителя має багато прихильників у польських вищих навчальних закладах, а спеціалізована освіта доповнюється методикою викладання окремого предмета. Результатом такої професійної підготовки є вузькоспеціалізовані знання майбутнього вчителя і водночас недостатня увага до педагогічної практики;

– традиційна концепція підготовки вчителів початкової освіти «нормальна школа» – дозволяє майбутнім учителям освоїти професійні навички. Студент добре засвоює рутинні традиційні педагогічні дії, що сприяє формуванню професійної ідентичності педагога [28, с. 38].

– персоналістична концепція – акцентує увагу на особисті вчителя. У концепції розглядаються ставлення, інтереси, мотивація, цінності особистості вчителя, щоб майбутній учитель початкової освіти міг стати прикладом для учнів;

– прогресивна концепція – стосується мінливості умов праці вчителя, його знань і бажаних результатів у процесі навчання;

– концепція багатосторонньої педагогічної освіти – це ідеальна модель, яка містить елементи всіх вище перерахованих концепцій. Проте через багатосторонній характер її важко застосовувати в умовах сучасної педагогічної освіти [86].

Польський науковець Х. Кв'ятковська в процесі розробки ідеальної моделі професійної підготовки майбутніх учителів виділяє три концепції.

Технологічна концепція за основу має психологічну основу цієї орієнтації, де використовують ідеї біхевіоризму. Згідно з цією концепцією педагогічна освіта не має потреби в здобутті теоретичних знань та практичної педагогічній діяльності, а педагогічний процес зводиться до структури простих операцій. Учитель повинен відповідним чином реагувати на певні вимоги, отже, в процесі його професійної підготовки цілком доречно навчити його ефективним педагогічним діям. У цій концепції не враховано аксіологічного складника. Це означає, що в процесі професійної підготовки потрібно навчити майбутнього вчителя використовувати освітні технології за принципом технологій для забезпечення виготовлення певного продукту в промисловості. Однак такий підхід неможливо використати в системі освіти, оскільки неможливо підготувати вчителя з різноманітними навичками та вміннями, готового до їхнього використання в конкретній ситуації, оскільки неможливо передбачити реакцій учнів. Х. Кв'ятковська зазначає: «Технологічна орієнтація не надихає і когнітивно переоцінює технічний вимір педагогічної кваліфікації» [85, с. 48].

Гуманістична концепція виникла з опозиції до технологічної концепції, опирається на припущення гуманістичної психології та передбачає: хороший вчитель є унікальною особистістю; це людина, яка не поводить в заздалегідь визначеному напрямку, але є гнучкою в тому, що вона робить. Стиль роботи такого вчителя «залежить від цілей, які він визначив, від дитячого колективу, з яким він працює, від філософії, яку він сповідує, і насамперед від його почуттів і бажань» [91, с.26].

Відповідно до цієї концепції підкреслюється, що основною метою педагогічної освіти є формування власної індивідуальності майбутнього вчителя. У цій концепції



враховуються методи навчання учня для надання йому спеціальних знань, які не входять у пізнання фактів, але є вміннями робити порівняння, вибір, критично оцінювати різні факти. У концепції також підкреслюється важливість педагогічної теорії та практики.

Функціональна концепція виявляється в постулаті перетворення наукової теорії в практичну дію, що означає перехід від теоретичних знань до педагогічної практики. Функціональна концепція полягає насамперед у навчальній діяльності, коли імітовані ситуації є джерелом знань про реальність. Крім того, особлива увага приділяється проблемам «перевантаження навчальних планів», або «надлишковості» теоретичної професійної підготовки. У функціональній концепції значна увага приділяється аксіологічному змісту в педагогічній освіті, також розуміння шляхів того, як пізнати світ і як в ньому діяти, для того вчитель повинен оволодіти теоретичними знаннями [91, с. 28].

Інший погляд на професійну підготовку педагогів початкової освіти має С. Волошин, який розробив чотири моделі педагогічної освіти [115, с. 37].

Модель психологічної освіти базується на знаннях про людину та її онтогенетичний розвиток. Майбутній вчитель повинен оволодіти відповідними знаннями та психологічною культурою.

Модель практичної освіти заснована на поглядах про рентабельність освіти. Освіта має відповідати запитам сучасної економіки.

Модель мультимедійної освіти характеризується прагненням до комп'ютеризації професійної підготовки майбутнього вчителя. У цій моделі С. Волошин вказує на дилему сучасного інформаційного світу: запровадження технологізації та комп'ютеризації шкільної освіти і, отже, зменшення зайнятості вчителів або ж використання людського потенціалу. Автор доходить висновку, що слід застосовувати правило золотієї середини. Потенціал людини повинен бути найважливішим активом сучасної освіти. Сучасний учитель повинен оволодіти сучасними технологіями

(інформаційно-комунікаційними засобами, технологіями та комп'ютеризацією), без яких неможливо навчати молоде покоління.

Швидкий розвиток науково-технічного прогресу в галузі комп'ютерних технологій привів до того, що сучасне суспільство стало інформаційним, тобто характеризується здатністю використовувати інноваційні комп'ютерні та інформаційні системи, послуги зв'язку для передачі та обробки віддаленої інформації [90].

Сьогодні в галузі освіти використовують багато нових технологій, як-от: нові засоби масової інформації, мультимедіа, гіпертекст, віртуальні школи, електронне навчання (е-навчання), комп'ютерні мережі та інноваційні технології тощо. Тому сучасні вчителі початкової освіти повинні мати компетенції щодо ефективного використання електронних джерел інформації та мережі Інтернет, уміти самовдосконалюватись, а також мати навички зі створення мультимедійних презентацій, які потрібно використовувати в освітньому процесі початкової школи [78].

Грамотне використання нових комп'ютерних технологій може мати позитивний вплив на розвиток учнів, сприяти досягненню високих показників у роботі школи, розвивати міжособистісні відносини, дозволить учителю отримати високий соціальний статус і в школі, і в суспільстві [61, с. 126].

Використання нових технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти є відповіддю на очікування сучасних студентів, «занурених» у цифровий світ. Сучасна людина живе в оточенні електронних іграшок, комп'ютерів, смартфонів, планшетів, гаджетів. Молоді люди все частіше проводять час із цифровими медіа, які створюють їхнє природне середовище життя. Основними видами діяльності, які виконуються на сучасному етапі розвитку людства, є ті, які дозволяють спілкуватися за допомогою нових комп'ютерних технологій – «проникати» у віртуальний світ, шукати інформацію за допомогою онлайн-ресурсів. Тому сучасне покоління молодих людей часто називають «цифровим поколінням», (ang. net generation) [97], для яких віртуальний світ став таким же природним, як реальний. З іншого боку, старше покоління вчителів є

поколінням «цифрових мігрантів» [62], які пам'ятають часи без комп'ютера або Інтернету та значно гірше працюють із новими технологіями. Однак обов'язок кожного вчителя «знайти себе» в новій реальності і підтримувати учнів у комп'ютеризованому процесі отримання знань, навичок та спілкуванні. Ці компетенції та дії вчителів є одним з ключових факторів, що впливає на зниження дисонансу між учнями та школою в особі вчителів.

Слід зазначити, що роль нових технологій не повинна розглядатися лише в контексті використання комп'ютерів, різних програм або програмного забезпечення. М. Пренскі зауважує, що інформаційні технології різко змінили спосіб мислення, розширюючи можливості людського мозку. Цифрові рішення, що пропонуються сучасними технологіями, мають величезний освітній потенціал, який слід використовувати в системі початкової шкільної освіти, особливо мовної. Вивчення іноземної мови з використанням інформаційних технологій перетворюється в мультисенсорну гру, яка є найбільш ефективною формою роботи з учнями молодшого шкільного віку [82].

Зазначимо, що термін «інтерактивна освіта» не так давно почали широко використовувати в польській системі освіти. У березні 2006 р. у м. Варшава був організований Національний форум з інтерактивної освіти. Його мета полягала в тому, щоб обговорити значення та вплив інтерактивної освіти на зміну стилю роботи в школі, а також просувати засоби та методи інтерактивної освіти, зокрема через презентацію еталонних матеріалів та дидактичних рішень служби «Інтерактивне навчання» на освітньому порталі WSiP.

Сучасна система педагогічної освіти – це інтерактивний спосіб організації і проведення освітнього процесу (і викладання, і навчання), яка максимізує участь студентів в освітньому процесі та надає їм можливість вибирати власні шляхи пізнання і розвитку, з урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента. Завдяки цьому підходу система навчання сприймається як дослідницький процес, унаслідок якого ефективність навчання покращується, а рівень мотивації та задоволення

студентів зростає. Тому комп'ютерні та інтерактивні технології мають особливе місце в сучасній початковій освіті. Тому й освіта розуміється сьогодні як форма навчання впродовж життя, яка використовує досягнення новітніх технологій в освітньому процесі [78].

Одним із цифрових інструментів, який дозволяє активно використовувати презентації та консолідації навчального контенту в сенсорному способі, є інтерактивні дошки. Однак, мультимедійні дошки мало використовуються в дидактичному повсякденному житті польських шкіл, оскільки їх можна легко реформувати за допомогою освітніх технологій. Відповідно до даних Міністерства національної освіти Республіки Польща, потреба у використанні інтерактивних дошок зростає швидко. У рамках державної програми «Digital School» 2009 р. у школах було встановлено 5318 цифрових планшетів, а через рік було уже 7629 таких пристроїв. Пілотна програма охопила 402 початкові школи і тривала з 4 квітня 2012 р. до 31 серпня 2013 р., на основі її результатів та рекомендацій були розроблені багаторічні програми з модернізації польських шкіл [100].

Беззаперечним лідером в обладнанні шкіл інтерактивними мультимедійними дошками в Європі є Велика Британія. Дані звітів Британського агентства зв'язку та технологій у галузі освіти (Vesta) показують, що електронні інтерактивні дошки використовуються понад 90% британських початкових шкіл [61]. Використання інтерактивних дошок дозволяє активізувати і зберегти увагу та інтерес до освітнього процесу в усіх учнів, економлячи час, який раніше витрачали на написання навчальних матеріалів на дошці, а також традиційне ілюстрування карт, схем у паперовому вигляді. Як наслідок, учителі підкреслюють, що, використовуючи мультимедійні дошки, вони мають більше часу для освітнього процесу.

Д. Мартін підкреслює, що використання мультимедійних дошок та інтерактивних технологій має переваги для підтримки процесу навчання, зокрема в таких складниках як подання змісту навчального матеріалу цікавим, мультисенсорним способом; адаптація форм навчання до освітніх потреб учнів, які мають різні стилі навчання та

індивідуальні особливості; підвищення рівня запам'ятовування та розуміння представленого навчального матеріалу; підвищення мотивації в студентів та вчителів; розвиток творчості в тих, хто навчає, і тих, хто навчається; підвищення динаміки та ефективності уроку; покращена співпраця між учителем та учнями, які очікують на використання сучасних технологій у школі [87].

На думку С. Кенневела та А. Моргана [75], ключовою функціональністю цифрових дошок є їхня інтерактивність. Використання мультимедійних дошок сприяє активній формі навчання, а не просто пасивному сприйняттю інформації.

Отже, сьогодні актуальною є потреба в підготовці студентів на рівні закладу вищої освіти до використання сучасних технологій для майбутньої професійної педагогічної діяльності. Якщо майбутні вчителі початкової освіти не матимуть знань, навичок та професійних компетентностей, щоб використовувати інструменти сучасних інформаційних технологій, вони не зможуть підготувати учнів до життя в цифровому суспільстві.

Наприклад, в Університеті Яна Кохановського Республіки Польща інтерактивні дошки активно використовуються протягом декількох років у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти з додатковою кваліфікацією вчителя іноземної мови. Ці сучасні інструменти освітніх технологій були придбані в рамках проекту «Компетентний вчитель початкової освіти – інвестиції в краще майбутнє», впровадженого у 2009–2013 рр.

Інтерактивні дошки використовуються в навчальному процесі при вивченні таких предметів, як методика початкового навчання англійської мови, сучасні концепції з методики навчання англійської мови в дитячих садках і I–III класах початкової школи, інформаційні технології в навчанні англійської мови та засоби масової інформації при навчанні іноземної мови в початковій школі. Серед основних цілей при вивченні цих предметів є:

– підготовка студентів до використання сучасних інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) при навчанні англійської мови в дитячих садках та I–III класах початкової школи;

– оволодіння здатністю застосовувати інтерактивні дошки;

– використання інноваційних технологій для розробки навчальних матеріалів та вміння користуватися комерційним програмним забезпеченням для інтерактивної дошки.

Як результат, під час навчання студенти працюють з комерційними програмами для інтерактивної дошки, які є компонентами сучасних підручників, здобувають уміння користуватися цим програмним забезпеченням, що дозволяє створювати власні цифрові освітні ресурси. У рамках вивчення цих навчальних предметів студенти розробляють власні оригінальні інтерактивні вправи або навчально-методичні матеріали для проведення цифрових уроків.

Використання інтерактивної дошки та створення своїх власних інтерактивних навчально-методичних матеріалів є вимогою до сучасного випускника – майбутнього вчителя початкової освіти. Мультимедійна дошка є засобом, який має значний вплив на розвиток цифрових навичок студентів і викладачів, що дозволяє модернізувати освітній процес у початковій освіті. Однак слід зауважити, що лише належна інтеграція технологій в освіті принесе очікувані дидактичні результати [82].

Модель гуманістичної освіти підкреслює, що вчитель повинен відкрити себе та свої таланти, щоб використовувати їх як інструмент педагогічної діяльності [105, с. 29].

Зазначимо, що в останні роки модель конструктивістської освіти у процесі професійної підготовки вчителя початкової освіти стає все більш популярною. Основою конструктивізму є пізнавальна психологія, зокрема погляди І. Піаже, Я. Брунера та Л. Виготського. Вона складається з двох підходів – індивідуального та соціального. Головне припущення цієї моделі полягає в тому, що учень повинен самостійно здобувати знання, опираючись на знання, отримані в результаті

попереднього досвіду. Таким чином, навчання стає активним, частиною соціального процесу, оскільки найкращі його результати досягаються в процесі співпраці між людьми. Учитель у цьому процесі повинен бути посередником, який дозволяє учням навчатися, вказує на шляхи вирішення проблеми, забезпечує підтримку пізнавальної діяльності [108].

При розробці узагальненої моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи вважаємо за доцільне проаналізувати моделі підготовки вчителів в окремих східноєвропейських країнах. Розглянемо модель педагогічної освіти в польських університетах, орієнтовану на здобуття студентами не тільки професійної кваліфікації, але й сфокусовану на практичній педагогічній діяльності. Для цього, на нашу думку, варто проаналізувати програму професійної підготовки фахівців першого ступеня вищої освіти за спеціальністю «Дошкільна педагогіка і початкова освіта» польських університетів [111].

Так, перший рік навчання за цією спеціальністю є загальним. Студенти повинні відвідувати обов'язкові заняття, зокрема з історії філософії, загальної психології, соціології розвитку і клінічної загальної соціології освіти, біомедичних основ розвитку та історії педагогічної думки (гігієна і рідна мова в міжособистісному спілкуванні вивчаються в першому семестрі, а в другому – іноземні мови і долікарська перша медична допомога). Студенти проходять першу загальнопедагогічну неперервну практику.

Навчання на другому курсі готує студентів до роботи з дошкільнятами та учнями початкової школи. Вони вивчають дошкільну педагогіку та освіту раннього дитинства, польську мову, дитячу літературу, методики мовної освіти, введення в математичну освіту, мистецтво, екологічну освіту і музику для дітей. На другому курсі студенти проходять практику в дитячому садку.

На третьому курсі студенти мають можливість спостерігати і проводити уроки в школі, що є частиною неперервної педагогічної практики, також вивчають й інші види діяльності, запропоновані університетом, наприклад, методику навчання фізичної

культури, проектування освітніх стратегій у дитячому садку та в I–III класах початкової школи, веселу анімацію, діагностику та елементи педагогічної терапії, інформаційні технології, елементи логопедії, підтримку розвитку дітей з особливими освітніми потребами, загальнотехнічну освіту з методологією, правові основи для роботи вчителя.

Із другого року навчання студенти починають проводити дипломні наукові дослідження. Темі дипломних робіт пов'язані з контекстом обраної спеціальності та її специфіки.

До навчального розкладу за вибором студента належать додаткові педагогічні та психологічні заняття з освіти дітей дошкільного віку та учнів молодшого шкільного віку; діагностика та планування освітньої діяльності; проектування початкової освіти з урахуванням останніх наукових досліджень.

Процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкової освіти в польських закладах вищої освіти скомпоновано у вигляді п'яти модулів.

1. Теоретичні основи дошкільної та початкової шкільної освіти: студент оволодіває елементарними поняттями, що складають теоретичну основу педагогіки дошкільної та початкової освіти; здобуває базові педагогічні і психологічні знання, що дозволяють розуміти процеси розвитку, соціалізації, виховання, учіння та навчання, потрібні для роботи з дітьми дошкільного віку та учнями початкової школи; має елементарні знання про інституційні та виховні системи, що сьогодні використовують в початковій освіті; базові знання про альтернативні педагогічні рішення; уміє проводити організаційно-просвітницьку роботу з дітьми дошкільного віку та учнями початкових класів; знає нормативно-правові основи функціонування дитячих садків та початкової школи; володіє компетенціями сучасного вчителя; може самостійно шукати та використовувати наукові джерела в процесі проведення наукового дослідження, пов'язаного із вивченням різних аспектів дошкільної та початкової освіти; може використовувати на практиці теоретичні знання в галузі дошкільної та початкової освіти, а також і з інших дисциплін; визначати детермінанти розвитку дитини



дошкільного віку та учня початкової школи; може приймати альтернативні рішення в процесі проходження практики; правильно визначає та вирішує проблеми, пов'язані з вихованням дитини дошкільного віку та учня початкової школи; демонструє потребу в продовженні здобуття освіти для підвищення своєї професійної кваліфікації.

2. Стимулювання розвитку дитини: студент знає закономірності розвитку дитини дошкільного віку та учня початкової школи; знає фактори ризику та захисні фактори, які трапляються в освітньому середовищі дитини і характерні для віку 3–9 років; знає сутність, рівні та види стимуляції розвитку дитини; моделі та стратегії взаємодій, що стимулюють розвиток дитини; знає правову основу діяльності системи освіти, що стимулює освітньо-виховну діяльність дитячого садка та I–III класів школи підставової; має знання про етапи побудови навчальних програм, що стимулюють розвиток дитини у віці 3-9 років; може визначити закономірності розвитку дитини дошкільного віку та учня початкової школи; може розробляти і застосовувати моделі та стратегії взаємодій, які стимулюють дитину у всіх сферах її розвитку; може опиратися на правову основу стимулювання діяльності при побудові освітніх ситуацій у дитячому садку та I–III класах школи підставової; може використовувати базові теоретичні знання для детального опису й аналізу практичних наслідків стимулювання розвитку дитини; може управляти групами дітей дошкільного віку та класами в школі; правильно ідентифікує і вирішує проблеми, пов'язані з вихованням дитини.

3. Педагогічний діагноз дитини: студент знає загальні концепції щодо педагогічного діагнозу; має базові знання про різні навчальні середовища, їхню специфіку та процеси, які в них відбуваються; знає основні моделі та етапи проведення педагогічної діагностики; знає фактори, що визначають якість і хід діагностичного контакту; володіє етико-правовими основами, потрібними для роботи в закладі освіти; має елементарні знання про використання та застосування діагностичних інструментів, які використовуються в дошкільній та початковій освіті; має елементарні знання в галузі аналізу та інтерпретації діагностичних даних (результатів); може визначати соціальний, емоційний та фізичний розвиток 3–9-річної дитини.

Формами навчання студентів є дидактичні ігри, е-навчання, вправи, польові заняття, лабораторні роботи, індивідуальні та групові проекти, участь у дискусіях, написання творів-есе, усні та письмові іспити.

Отже, випускник спеціальності дошкільної та початкової шкільної педагогіки повинен здобути та оволодіти загальними, педагогічними, психологічними, історико-філософськими, соціологічними знаннями (включаючи базову термінологію, теорію та методологію), оволодіти системою етичних принципів і норм, що сприяють соціокультурному взаєморозумінню в контексті освіти, виховання, розвитку. Має компетентності в підтримці міжособистісного спілкування; уміє проводити діагностику, пошук, аналіз, оцінку та використовувати інформацію з різних джерел; проводити командну роботу відповідно до цілей та рекомендацій, сформульованих керівником групи, використовуючи теоретичні дослідження та концепції з педагогіки; формувати та викладати власні погляди та ідеї щодо вирішення важливих соціальних та ідеологічних проблем, постійно займатись саморозвитком та удосконалювати практичну діяльність, проводити наукові дослідження; формує соціальні компетенції, щоб зрозуміти потребу постійного навчання та культурного розвитку, самостійно здійснювати соціальні заходи, робити висновки про етику педагогічної роботи, усвідомлювати наявність етичного виміру в педагогічних дослідженнях, підтримувати та розвивати соціальні зв'язки на різних рівнях.

На нашу думку, попри те, що теоретичні знання відіграють значну роль у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Республіці Польща, все-таки варто більшу кількість годин відводити на педагогічну практику. У процесі вивчення теоретичних дисциплін студенти здобувають практичні навички, наприклад, у процесі вивчення курсів з психології розвитку, дошкільної та початкової шкільної освіти студенти вивчають не тільки методи роботи з дітьми на лекційних заняттях, але також мають практичні заняття.

Зазначимо, що одним із напрямів удосконалення процесу підготовки майбутніх вчителів початкових класів є впровадження активних методів, до яких належать ігрові

форми та активні методи проведення занять (мозковий штурм, мікрофон, цільові групи, світове кафе тощо) [6, с. 75].

Не менш важливим завданням у професійній підготовці майбутніх учителів початкової освіти є набуття компетенцій працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. Педагогічна практика проходить паралельно з навчальним процесом, завдяки чому можна застосовувати отримані навички і теоретичні знання на практиці. Під час проходження педагогічної практики студенти опановують різні види педагогічної діяльності, які охоплюють відвідування закладів освіти, спостереження за роботою класу, допомогу вчителю (вихователю) під час заняття, самостійне проведення навчальних занять та планування навчально-виховної роботи у класі, обговорення проблемних ситуацій в класі тощо. Отже, процеси реформування системи освіти в Україні спрямовані на впровадження інноваційних підходів у підготовку майбутніх учителів та реалізацію нових стратегій [63, с. 114].

Провівши аналіз чинних моделей систем педагогічної освіти в низці східноєвропейських країн, можемо стверджувати, що неможливо вибрати одну, кращу модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в окремій країні Східної Європи. Однак досягнути успіху в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти можливо лише за умови, якщо буде враховано позитивний досвід розвитку систем педагогічної освіти країн Східної Європи. Тому в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти, навчальні програми та плани повинні бути модифікованими та інноваційними, відповідати очікуванням суспільства та орієнтуватися на соціально-економічні, культурні зміни, а також на реформи в освітній сфері.

Професійну підготовку майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи можна представити у вигляді послідовних, взаємопов'язаних етапів, які подані у таблиці 4.2.

**Етапи професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в  
зкладах вищої освіти країн Східної Європи**

<b>Етап</b>	<b>Тривалість (курс навчання)</b>	<b>Рівень вищої освіти</b>	<b>Назва</b>	<b>Результат</b>
I	1	Бакалавр	Загальна підготовка майбутнього вчителя початкової освіти.	Вивчення загальноосвітніх предметів, введення до спеціальності вчителя початкової освіти.
II	2–4 (3)		Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової освіти.	Вивчення фахових дисциплін, додаткових курсів та навчальних дисциплін за вибором студента (їх перелік може змінюватись залежно від країни, закладу освіти, вибраної додаткової спеціалізації).
III	2–5	Магістр		Формування професійних компетентностей вихователя дітей дошкільного віку та вчителя початкової освіти (у процесі проходження різних видів педагогічної практики; закріплення наукових теоретичних знань; написання наукових досліджень).

Вивчивши науково-педагогічні дослідження вітчизняних і зарубіжних учених, вважаємо за доцільне розробити узагальнену модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в системі вищої освіти східноєвропейських країн. У процесі розробки нашої моделі ми дотримувались вимог до проведення порівняльно-педагогічного аналізу, розроблених Ю.Тихомировим [53, с. 13–16], як-от: вибір і

коректна постановка цілей; визначення ознак явищ та процесів, які будемо порівнювати; визначення ступеня подібності та відмінності в об'єкті дослідження; визначення результатів та можливостей використання досвіду з проведеного дослідження.

Зазначимо, що ми розглядаємо модель професійної підготовки майбутнього вчителя початкової освіти та хочемо отримати ідеальний результат, відповідно до якого вчитель повинен бути високоосвіченим, висококваліфікованим та компетентним.

За результатами порівняльного аналізу європейських педагогічних систем розроблено узагальнену структурну модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи, яка може бути впроваджена паралельно з традиційною в систему організації освітнього процесу в сучасних умовах на педагогічних факультетах закладів вищої освіти України. Для обґрунтування моделі використано ідеальний субструктурний тип моделі. Найважливішою гносеологічною характеристикою такого типу моделі є її менша прив'язаність до оригіналу та врахування різних оригіналів. Це дало можливість створення однієї узагальненої структури моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти східноєвропейських країн.

Модель охоплює певні функції, які можна враховувати лише в повному обсязі, а не окремо одна від одної. Узагальнена модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи виконує такі гносеологічні функції: ілюстративну, трансляційну, пояснювальну, прогностичну. З урахуванням цих функцій у спрощеній формі відображено систему професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи та виокремлено основні тенденції розвитку педагогічної освіти (рис. 4.2.).

Концептуальні засади моделі спроектовано в методологічному, теоретичному та методичному блоках, а загальноєвропейські та специфічні східноєвропейські тенденції професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти визначають стратегічні напрями її розвитку та технологічні особливості практичної реалізації.

Організаційно-процесуальний блок професійної підготовки майбутніх учителів є сукупністю змісту, організаційних форм і методів, освітніх технологій та навчальних курсів, які використовуються системно в процесі професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої освіти.

У процесі дослідження розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи ми розглядали цю педагогічну систему як модель педагогічної діяльності, яка намагається відповісти на чотири наріжні питання: з якою метою, які тенденції мають вплив на професійну підготовку, як проводити підготовку?

Отримані результати теоретичного аналізу дали змогу сформулювати основні висновки щодо побудови узагальненої моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти східноєвропейських країн.

Процес побудови педагогічної моделі – це метод пізнання, який містить етапи постановки мети та завдань, розробки, перевірки на достовірність та контроль за використанням моделі.

1. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти – це цілеспрямований освітній процес, скерований на формування високкваліфікованого педагога, який дозволяє йому бути готовим до роботи в дошкільному закладі освіти та початковій школі.

2. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти передбачає систематичне та послідовне використання форм освітньої діяльності студентів.

3. Реалізація запропонованої моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти відбувається в контексті навчальної діяльності студента в закладах вищої освіти.

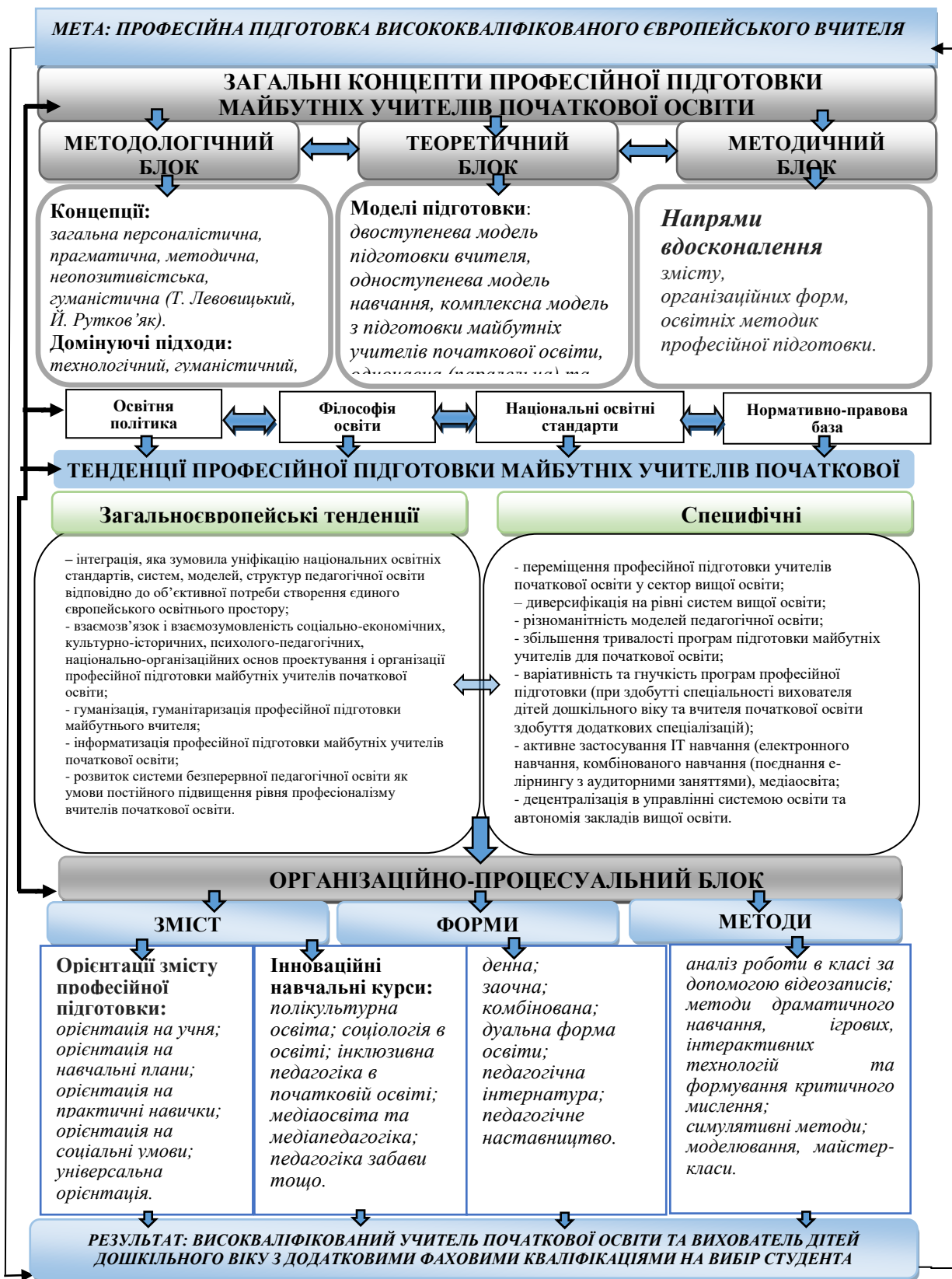


Рис. 4. 2. Узагальнена модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи

Запропонована модель зараз упроваджується в більшості країн Східної Європи, витісняючи традиційні моделі. У зв'язку з орієнтацією модернізаційних процесів вищої педагогічної освіти України на єдиний європейський простір вищої освіти окремі риси цієї моделі помітні також у багатьох вітчизняних закладах вищої освіти.

Отже, у сучасних умовах запропонована модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти може бути впроваджена на педагогічних факультетах закладів вищої освіти паралельно з традиційною, як інноваційна модель підготовки в системі організації освітнього процесу.

### **4.3. Підвищення кваліфікації та професійний розвиток учителів початкової школи в системі неперервної освіти країн Східної Європи**

У процесі розвитку України як незалежної держави актуальним є питання модернізації вітчизняної системи освіти відповідно до загальноєвропейських та світових тенденцій. Використання досягнень східноєвропейських країн-сусідів України в галузі освіти сприятиме інтеграції нашої держави в європейський освітній простір [9, с. 3]. У багатьох східноєвропейських країнах змінюються системи освіти, що впливає на очікування суспільства та професійні вимоги до вчителів. Сучасні вчителі працюють у багатонаціональних, полікультурних та інклюзивних класах, а це вимагає ефективніше використовувати інформацію та освітні комунікаційні технології; залучати батьків, громадські організації, суспільство до співпраці з закладами освіти.

1985 р. для європейських країн вважається відправною точкою в реформуванні систем професійної підготовки майбутніх учителів, коли почали активно обговорювати ідею про навчання та професійний розвиток учителів упродовж життя. Цього ж року на Конференції європейських міністрів освіти дійшли висновку про потребу запровадження такого навчання. Освіту було визначено як «стратегічну сферу суспільного життя, а інструментом інновацій були визначені навчальні програми з підготовки педагогів» [113, с. 140].



З'ясовано, що для ефективного функціонування систем освіти у східноєвропейських країнах виокремлюють п'ять різних завдань, як-от: підвищення кваліфікації педагогів; систематичність, постійний розвиток системи освіти; удосконалення навчально-методичного процесу; підтримка інноваційної політики щодо функціонування і модернізації системи освіти; безперервність саморозвитку і самоосвіти вчителя. Першим двом завданням найбільше приділяють увагу в щорічних національних звітах європейських країн [76, с. 15].

Ще декілька десятиліть тому в європейських країнах звичною тенденцією було те, що після закінчення закладів вищої освіти випускники розпочинали трудову діяльність, проте сьогодні в ситуації зростаючого безробіття багато з них залишаються за бортом професійної діяльності [16, с. 221].

Однак зазначимо, яка б якісна професійна підготовка майбутніх учителів не здійснювалась у закладах вищої освіти, усе ж учителі в практичній діяльності будуть зустрічатися з різними викликами.

Професійний розвиток є невід'ємною частиною підвищення кваліфікації вчителя, який сьогодні розуміють як спеціальний, спланований і безперервний процес освіти, що полягає в зміні і підвищенні професійної компетентності та кваліфікації, розвиток особистості, організований та здійснюваний і спеціалізованими установами, які надають освітні послуги, і в процесі самоосвіти та самовдосконалення вчителя; тривалий процес прийняття особистого рішення про вибір професії впродовж всього періоду діяльності [67; 69; 83].

Інституційні форми педагогічної освіти та підвищення кваліфікації відбуваються в установах, які мають відповідні курси – післядипломні студії, курси підвищення кваліфікації, проводять семінари, тренінги ін. Деякі з перерахованих вище форм, наприклад, післядипломні студії і курси підвищення кваліфікації, дозволяють розширити педагогічні компетенції та згодом отримати додаткові кваліфікації [81].

Із метою підтримки високих освітніх стандартів і залучення висококваліфікованих педагогів у сучасну систему освіти варто забезпечити учителів-

практиків можливістю та інструментами для їхнього професійного розвитку й самовдосконалення [110, с. 3].

У рекомендаціях ОЕСР (OECD, 2005 р.) ефективний професійний розвиток педагога охоплює процес навчання, проходження педагогічної практики та обмін педагогічним досвідом, що забезпечує підвищення кваліфікації вчителів. Ефективні освітні програми залучають учителів до навчальної діяльності та заохочують до професійного розвитку. У цих освітніх програмах використовують сучасні освітні технології, методи та підходи, які вчителі будуть використовувати в освітньому процесі зі своїми учнями [92].

Процес підвищення кваліфікації вчителів повинен відбуватися із реалізацією низки цілей (OECD, 1998 р.):

- постійно оновлювати знання людей про навчальні дисципліни з урахуванням останніх досягнень у цій галузі;
- оновлювати методи та підходи до педагогічної діяльності з урахуванням нових науково-педагогічних досліджень;
- надати вчителям можливість вносити зміни в навчальні програми або інші навчально-методичні матеріали з використанням досвіду власної педагогічної практики;
- надати школам автономію в питаннях розробки та застосування нових стратегій щодо формування навчального плану та інших навчально-методичних документів із практичної роботи закладу освіти;
- обмінюватися інформацією та досвідом із учителями, науково-педагогічними працівниками, наприклад, під час участі в наукових, науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах тощо;
- допомогти вчителям, які мають недостатній педагогічний досвід, набути більш високої професійної кваліфікації [68].

Аналіз наукових джерел засвідчив, що «професійний розвиток визначається як діяльність, що розвиває навички індивідуума, знання, компетенції та інші характеристики, якими повинен володіти сучасний учитель» [110, с. 3].

Професійний розвиток може бути забезпечений різними способами. Це може відбуватись у формі курсів, семінарів або програм із підвищення кваліфікацій учителів; через співпрацю між школами або вчителями інших шкіл (педагогічне спостереження за навчально-виховним процесом; відвідування інших шкіл або уроків, які проводять висококваліфіковані учителі в межах шкіл, у яких працюють учителі). В останньому випадку професійний розвиток вчителя може бути забезпечений через наставництво (менторинг), партнерське планування і навчання, спільне використання матеріалів, які збираються під час проходження різного виду педагогічної практики [110, с. 3].

Період 1996–2002 рр. вважається піком процесів із реформування професійної підготовки педагогічних кадрів у країнах Східної Європи. У цей проміжок часу були розроблені та введені нові освітні парадигми, які значно вплинули на зміст професійної підготовки і перепідготовки, а також професійного розвитку вчителів [102, с. 18].

Однак зазначимо, що програми розвитку педагогів не зазнали значних змін, проте були запроваджені основні принципи для забезпечення мінімальних освітніх стандартів, які розроблялись центральними органами влади, а в деяких країнах були створені спеціальні центри підвищення кваліфікації та професійного розвитку вчителів.

Із 2002 р. підвищення кваліфікації і професійний розвиток кожного вчителя стали обов'язковою або рекомендованою умовою атестації педагогічних працівників (в одинадцяти країнах ЄС, зокрема східноєвропейських країнах: Угорщина, Польща та Румунія) [71].

Питання професійного розвитку та підвищення кваліфікації вчителів є важливим для країн Європейського Союзу. Тому було розроблено програму ЄС «Підвищення кваліфікацій вчителів та рекомендації щодо її впровадження» (European Council/OJ 2009/C302/04).

Так, на неофіційній зустрічі міністрів освіти європейських країн у м. Гетеборг у вересні 2009 р. були розглянуті проблеми щодо професійного вдосконалення вчителів та керівників шкіл, а в листопаді 2009 р. Радою Міністрів ЄС було зроблено офіційну заяву: «З огляду на зростаючі вимоги до кваліфікацій вчителів і зростаючі вимоги до педагогічної професії, вчителі мають потребу в доступі до надання професійної підтримки та підвищення кваліфікацій протягом всієї своєї педагогічної діяльності, а особливо на її початку» [64]. Зокрема, суспільству слід докласти зусиль для забезпечення умов для того, щоб усі некваліфіковані викладачі отримали достатню та ефективну підтримку в напрямі здобуття педагогічної освіти» [64]. Рада Міністрів ЄС запропонувала державам-членам «надати відповідні умови для всіх молодих вчителів, щоб вони мали можливість брати участь у програмах професійного зростання та отримати ранню професійну підтримку (ECS)» [64].

У нашому дослідженні ми використали результати Міжнародного опитування щодо навчання та викладання (TALIS), проведеного ОЕСР у 2007–2008 рр., у якому описано стан професійного розвитку вчителів у 18 країнах ЄС, у країнах-кандидатах до вступу в ЄС та країнах Євразії, а також у 5 країнах за межами ЄС [102, с. 190].

Основними шляхами професійного розвитку вчителів можуть бути:

- участь у неформальних діалогах; курси та майстер-класи;
- читання професійної педагогічної літератури;
- освітні конференції та семінари; підвищення кваліфікації в спеціалізованих закладах з підвищення кваліфікації та професійного розвитку педагога;
- індивідуальні та спільні науково-педагогічні, педагогічно-методичні дослідження;
- наставництво та педагогічне спостереження (і в школі, де працює учитель, і в інших закладах загальної середньої освіти);
- навчання за кваліфікаційними програмами [72; 101; 114].

Зазначимо, що сьогодні в різних країнах існують відмінності в кількості днів, які надаються вчителям протягом року з метою їхнього професійного розвитку.

Результати міжнародного дослідження TALIS, під час якого вчителям було поставлено питання про заходи з підвищення кваліфікації й професійного розвитку, продемонстрували, що сьогодні в більшості країн Європи спостерігається тенденція переходу від більш організованої та структурованої форми підвищення кваліфікації вчителів до більш неформального та самостійного навчання.

Найбільш поширеним шляхом професійного розвитку в різних країнах було «неформальне спілкування для покращення викладацької діяльності». Цей шлях підвищення кваліфікації був найбільш популярним серед учителів (згідно з результатами дослідження понад 90 % опитаних у кожній країні вчителів використовували саме його, окрім Угорщини, де лише 79 % вчителів). Цікаво, що в Угорщині найбільш популярним напрямом професійного розвитку, згідно з результатами опитування, була відповідь «читання професійної літератури» (88 % опитуваних).

На другому місці за популярністю серед напрямів професійного розвитку, який відзначили вчителі 23 країн, що брали участь у міжнародному дослідженні, стоїть «навчання на курсах з підвищення кваліфікації та участь в науково-практичних та методичних семінарах» (81% опитуваних); «читання професійної літератури» (78% вчителів); найменш популярним виявився напрям «навчання за кваліфікаційними програмами» (25%) та «спостережні візити до інших шкіл» (28%) [109, с. 62].

Але процес і зміст підвищення кваліфікації вчителів у різних країнах значно відрізняються. Наприклад, навчання на курсах підвищення кваліфікації та участь у навчальних семінарах є найбільш поширеним напрямом в Естонії (93% опитаних) та Литві (96% вчителів), але цей напрям значно рідше використовується в Словаччині (50% опитаних). Участь у освітніх конференціях та семінарах беруть у Литві 68% опитаних, а в Словенії – 75%. Навчання за кваліфікаційними програмами найбільш поширені в Болгарії (50% опитаних), Литві (44% опитаних), а найменше поширено в Словенії (10% опитаних). Участь у педагогічних спостереженнях та візитах до інших шкіл беруть близько 8% опитаних вчителів у Словенії [109, с. 62]. Програми

професійного розвитку педагогів найбільш поширені в Польщі (61%) та Словенії (72%), найменше використовують цей напрям підвищення кваліфікації в Болгарії (20 % опитаних осіб). Індивідуальними та колективними науково-педагогічними дослідженнями займаються вчителі в Словаччині (12% опитаних). Педагогічними спостереженнями було охоплено 67% вчителів у Польщі та 65 % опитаних осіб в Словаччині [109, с. 62].

Вивчаючи загальний рівень участі вчителів у заходах із професійного розвитку, очевидним є факт, що показники є досить високими з більшості напрямів професійного вдосконалення. Так, у Литві та Польщі такі показники вищі за середні (використовується вісім із дев'яти напрямків підвищення кваліфікації).

Аналіз результатів міжнародних досліджень показує, що в середньому в усіх країнах, у яких проводилось дослідження, учителі беруть участь у 5–6 із 9 напрямів професійного розвитку.

Цікавим східноєвропейським досвідом із професійного розвитку вчителя є участь окремих учителів у міжнародних професійних програмах розвитку педагогів.

Відносно високий рівень участі вчителів у широкому спектрі заходів із підвищення кваліфікації свідчить про добре розвинуту та активну культуру педагогічних працівників та їхній постійний професійний розвиток. Той факт, що відсоток вчителів, які бажають підвищити кваліфікацію, є високим, підтверджує тенденцію в потребі сучасного суспільства у висококваліфікованих педагогах [109, с. 63].

Цікавим є досвід із підвищення кваліфікації вчителів початкової освіти в Республіці Польща, де відповідно до вимог Постанови Міністерства національної освіти та спорту «Про стандарти навчання», педагоги повинні вільно володіти хоча б однією іноземною мовою.

Постановою Міністра національної освіти «Про кваліфікації, які необхідні вчителям» від 24 серпня 2017 р. були визначені конкретні вимоги до кваліфікації вчителів (Dz. U. з 2017. Pos. +1575) [96].

Ця постанова була розроблена з урахуванням потреби адаптації кваліфікаційних вимог до посад вчителів, як-от:

– визначають вимоги для вчителя щодо навчання та підвищення кваліфікації протягом усього життя в установах і практичних центрах освіти з професійної підготовки (§ 10 Регламенту); навчання іноземних мов у дитячих садках і в школах подставових (у I–III класах); професійна підготовка педагогів з дошкільної та початкової освіти за двома спеціальностями, а також з додатковою професійною кваліфікацією вчителя іноземної мови (§12 регулювання); підготовка до навчання в школах, дитячих садках, групах або підгрупах класів для учнів, що належать до національних меншин, етнічних меншин і громад із використанням в освітньому просторі регіональної мови та підтримка почуття національної ідентичності (етнічної або мовної) (§14 регулювання); визначення кваліфікації для вчителя початкової освіти (вихователя дітей дошкільного віку) після проходження курсів підвищення кваліфікації з педагогічної теорії в галузі навчання іноземних мов у дитячих садках та I–III класах шкіл подставових, а також для вчителів, які мають належний підтверджувальний сертифікат про знання іноземної мови, або вчителів, які закінчили заклади вищої освіти з філологічних спеціальностей та мають педагогічну підготовку (§12 Положення); надання можливості вносити зміни в додаток до диплому про вищу освіту із зазначенням переліку сертифікатів, які підтверджують знання іноземної мови, що є необхідною умовою для отримання посади вчителя [96].

Зазначимо, що професійну підготовку майбутніх учителів початкової освіти в Республіці Польща здійснюють на рівні післядипломної педагогічної освіти. Для прикладу розглянемо навчальний план із післядипломної освіти за спеціальністю «Дошкільне виховання і початкова освіта» Вроцлавського університету, де підготовка майбутніх фахівців складається з 2 циклів: основних навчальних предметів та спеціальних предметів.

До основних навчальних предметів належать: загальна педагогіка, психологія розвитку людини, теорія навчання та виховання.

У блоці спеціальних предметів виділено такі навчальні дисципліни: постановка голосу; елементи сімейного права і опіки; інформаційні технології; дошкільна педагогіка; педагогіка початкової освіти; методика дошкільної освіти; написання дипломної роботи; екологічна освіта з методикою викладання; музична освіта з методикою навчання; полоністична освіта з методикою навчання; художньо-технічна освіта з методикою навчання; здоров'язберігаючі технології освіти з методикою навчання; педагогіка забав; методики інтегрованого навчання; артистична освіта; педагогічна діагностика; основи педагогічної терапії; методика терапевтичної роботи; міжособистісна комунікація.

Тривалість підготовки фахівців охоплює 3 семестри, 410 навчальних годин + 150 годин педагогічної практики [116].

Програми з післядипломної педагогічної підготовки не вимагають написання кваліфікаційної роботи. Завершенням курсу навчання є складання підсумкового комплексного іспиту та заліків із усіх навчальних предметів. Рівень знань та вимоги до кожного навчального предмета визначаються викладачами індивідуально. Навчальний процес при здобутті післядипломної освіти проводиться у вихідні (субота – неділя) 8 годин на день – навчальні сесії плануються в середньому кожні два тижні. Програма навчання повинна відповідати вимогам, викладеним у Постанові Міністра науки і вищої освіти від 17 січня 2012 р. «Про стандарти освіти в рамках підготовки до вчительської професії» [98].

Зкладами освіти, які здійснюють підвищення кваліфікації в Республіці Польща, є: центральний осередок удосконалення вчителів, вищі педагогічні школи підвищення кваліфікації, методичні осередки у воєводствах, школи за погодженням з педагогічною радою, а також інші осередки професійного вдосконалення педагогів (різноманітні інституції та організації, фізичні та юридичні особи). Формами підвищення кваліфікації у Польщі є спеціальне навчання на післядипломних студіях, курси, семінари, конференції, педагогічні зустрічі тощо [56, с. 203].



Зміни суспільних вимог до освітньої галузі передбачають підвищення кваліфікації вчителів початкової освіти та їхній постійний професійний розвиток. Актуальною в Республіці Польща залишається тенденція до інклюзивного навчання в загальноосвітніх школах (відповідно до Закону 1991 р. «Про систему освіти», що вимагає від учителів змін в організації системи навчання, методів роботи та вибору індивідуалізованого навчального процесу. Також актуальним для Республіки Польща є вирішення проблеми підвищення кваліфікації вчителів, які працюють у сільській місцевості.

Один із шляхів підвищення кваліфікації вчителів, запропонований Асоціацією розвитку підприємництва (SRP) у рамках міжнародної програми «Людський капітал», «пріоритет IX. Розвиток освіти та компетенцій у регіонах, захід 9.4.» полягає в тому, що висококваліфікований педагогічний персонал розробляє проекти, спрямовані на покращення навчання вчителів у короткострокових формах (тренінгах), тобто під час проходження тренінгу з підвищення кваліфікації вчителя початкової освіти. Сьогодні Асоціація розвитку підприємництва завершила реалізацію двох проектів, адресованих учителям: Проект «Освічений учитель 3», який функціонував до 30.06.2013 р. та «Освічений учитель 4», який проходив із 07.01.2013 р. до 12.03.2014 р. [94].

Розглянемо проект «Освічений учитель 4». Вимоги, які висували до претендентів: участь у проекті можуть брати тільки вчителі, які працюють у школах сільських районів. Курси, за якими відбувається навчання: курс англійської мови завершується іспитом ACE (що дає право навчати англійської мови). Термін підготовки 120 год для 14 груп, у складі 10 осіб у кожній групі. Курс «Дошкільна освіта» з терміном підготовки 60 год для 4-ох груп по 12 осіб у кожній групі. Курс «Початкова освіта (I–III класи школи подставової)» тривав 60 год для 4 груп по 12 осіб у кожній групі. Курс «Робота з учнями з особливими освітніми потребами» тривав 60 год у 2-ох групах по 12 осіб в групі [94].

Позитивним є досвід, що у рамках кожного курсу впродовж 4 годин проводяться групові психологічні консультації для жінок, де за бажанням можна отримати

навчальні матеріали (книги, вправи) та консультації досвідчених кваліфікованих тренерів і психологів [94].

Аналізуючи проблему професійного розвитку вчителів початкової освіти східноєвропейських країн, ми звернули увагу на досвід Чеської Республіки. Безперервний розвиток професійної компетенції вчителя чеські вчені визначають «найефективнішою формою регулювання змісту і методів навчання та виховання, яка веде до швидких змін в економічному, технічному та культурно-соціальному житті країни» [76, с. 7]. Професійний розвиток визначають найважливішим напрямом кар'єрного зростання вчителя.

Проаналізуємо професійний розвиток вчителя початкової освіти як будь-яку діяльність, яка вдосконалює знання, уміння, навички та професійні компетентності особистості.

До напрямів професійного розвитку в Чехії належать самоосвіта, а також підвищення кваліфікації в спеціалізованих закладах освіти [113, с. 139].

У системі післядипломної освіти педагогічних кадрів Чеської Республіки виділяють такі рівні: національний, регіональний, місцевий, а також самоосвіту педагога відповідно до його індивідуальних потреб.

Як правило, професійний розвиток та підвищення кваліфікації вчителів постійно вдосконалюється відповідно до суспільно-економічних та політичних потреб країни [113, с. 13].

Професійний розвиток та підвищення кваліфікації вчителів у Чехії є централізованим, створена та функціонує мережа закладів післядипломної педагогічної освіти, які забезпечують безперервну підготовку та професійний розвиток учителів. Виконання цих завдань забезпечується на трьох рівнях: I – національний (центральний), що охоплює Міністерство освіти, інституції з підвищення кваліфікації та педагогічні інститути.

Другий рівень – регіональний, складається з педагогічних центрів та коледжів [113, с. 143]. Зазначимо, що до 2000 р. у країні було лише 4 педагогічні

центри для подальшого навчання вчителів. Зазначимо, що 1 червня 2000 р. було створено 14 округів, де відкрились педагогічні центри для професійного розвитку вчителів, діяльність яких узгоджується на національному рівні [77, с. 140].

Третій рівень – місцевий (районний), діє на рівні закладів освіти. У складі більшості закладів освіти діють методичні кабінети, а також функціонують районні методичні кабінети, де систематично проводиться робота з підвищення кваліфікації та обміну передовим педагогічним досвідом між вчителями-практиками.

Педагогічні центри в районах були створені децентралізовано, а тому їхні структура та напрями діяльності відрізняються один від одного. Умовно їх можна розділити на три основні види: центри, які створюють у закладах освіти (переважно як окремий структурний підрозділ); окремий освітній заклад та шкільний сервісний центр [77, с. 135–136].

Хоча ці установи відрізняються одна від одної, вони мають спільне завдання: підвищення кваліфікації та сприяння професійному розвитку вчителя. Управління педагогічними центрами здійснюється на централізованому рівні.

Зазначимо, що сьогодні в нашій країні у зв'язку із реформуванням системи освіти накопичено позитивний досвід щодо підвищення кваліфікації вчителя початкової школи. Проаналізуємо професійний розвиток та підвищення кваліфікації вчителів початкової школи в Україні.

Упроваджуючи нову систему освіти в Україні, суспільство висуває нові вимоги до кваліфікації вчителя початкової школи. З 1 вересня 2018 р. у всіх школах України було запроваджено новий Державний стандарт початкової освіти. Сучасні вчителі початкової школи є ключовими особами впровадження реформи середньої освіти, вони перші мають реалізувати на практиці освітню політику нашої держави шляхом опанування новітніми практиками, технологіями, методиками, формами, методами професійної діяльності на засадах інноваційних освітніх підходів з урахуванням потреб педагогів, держави та глобалізованого світу [40].

Зауважимо, що в Законі «Про професійний розвиток працівників» зазначено, що професійний розвиток може здійснюватися за денною, вечірньою (змінною), очно-заочною, дистанційною, екстернатною формами, з відривом і без відриву від виробництва та за індивідуальними навчальними планами [44].

У стаття 18 «Освіта дорослих» Закону «Про освіту» (2017 р.) визначено, що післядипломна освіта «передбачає набуття нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду, а також включає спеціалізацію; перепідготовку; підвищення кваліфікації; стажування [42].

У Законі «Про освіту» (2017 р.) зазначено, що Інститути післядипломної педагогічної освіти більше не будуть єдиними закладами, де можна буде пройти навчання за програмами підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителя. Сучасний учитель може самостійно обирати форми та заклади для свого професійного розвитку [42].

Серед сучасних освітніх інновацій щодо професійної підготовки вчителя початкової освіти в Україні одне з провідних місць посідає впровадження інформаційних технологій, зокрема е-лірнінгу та е-курсів у процесі професійного розвитку вчителів початкових класів.

17 січня 2018 р. Кабінетом Міністрів України було ухвалено Розпорядження № 17-р «Про додаткові заходи щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників у 2018 році», у якому передбачено, що підвищення кваліфікації відбуватиметься відповідно до нового Державного стандарту початкової освіти та сучасних освітніх методик на основі компетентнісного, особистісно орієнтованого підходу; проходження підвищення кваліфікації буде відбуватись у 2018 році вчителями початкової школи, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/19 і 2019/20 навчальних роках. Також у документі акцентовано на забезпеченні включення до стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» компетентностей, набуття яких є потрібним для здобувачів вищої освіти та їхньої ефективної роботи [55].

Наказом Міністерства освіти та науки України була затверджена типова програма підвищення кваліфікації вчителів початкових шкіл. Ця програма була розроблена відповідно до Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р. Інновацією для нашої країни є запровадження обов'язкового проходження дистанційного навчання за допомогою онлайн-курсу на порталі «EdEra» [33] та очного навчання. Очна форма навчання організовується обласними Інститутами післядипломної педагогічної освіти у формах тренінгових занять, інтерактивних лекцій, практичних занять (майстер-класів), дискусій (тематичних, панельних), конференцій (з обміну досвідом, підсумкових, наукових, інтернет-конференцій тощо), самостійної роботи у вигляді моніторингу та оцінки результатів пропонованих освітніх змін [40].

Під час навчання вчителі мають опанувати такі компетентності:

- загальнокультурну;
- професійно-педагогічну;
- психологічно-фасилітативну;
- соціально-громадянську;
- мовно-комунікативну;
- підприємницьку;
- інформаційно-цифрову;
- оволодіти теоретичними та практичними знаннями про освітній потенціал гри з LEGO;
- основи компетентнісного навчання «Шість цеглинок»;
- інклюзивну освіту;
- інтегроване навчання;
- основи нейропсихології в освіті тощо [35].

Відповідно до Типової програми підвищення кваліфікації вчителів педагог початкової школи має обов'язково пройти 60 годин очних сесій, вибірково частину

навчання (30 годин модулів за індивідуальним вибором) та 60 годин дистанційних занять. Загальна тривалість навчання складає 150 академічних годин. Наприкінці професійного навчання згідно з програмою вчителю потрібно презентувати проект, технологічне портфоліо, навчально-методичні розробки, модельні програми тощо [35].

Отже, професійна підготовка, професійний розвиток та підвищення кваліфікації вчителя початкової освіти залежать від багатьох факторів: суспільних вимог, стандартизації системи освіти та її змісту, освітніх технологій тощо. Головна мета розробки та впровадження сучасних стандартів педагогічної освіти полягає у створенні нових умов для підвищення її якості, досягнення освітніх результатів. Тому професійна підготовка, розвиток і перепідготовка учителів початкових класів залишається актуальною, науковою і практичною проблемою і в Україні, і в східноєвропейських країнах [34, с. 297].

У східноєвропейських країнах стабільно працює система підвищення кваліфікації та професійного розвитку вчителя, наслідком цього є забезпечення шкіл висококваліфікованими учителями та їхньою матеріальною і моральною підтримкою. Уряди цих країн застосовують комплекси заходів щодо підвищення кваліфікацій учителів-практиків [36, с. 113].

Стратегія на євроінтеграцію змушує Україну переймати позитивний досвід реформування освітніх систем розвинених країн світу. Зазначимо, що вітчизняна система перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів початкової школи за останні роки досягла значних результатів. Процеси реформування в системі перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителя початкової школи дозволяють досягти таких цілей:

- удосконалення нормативно-правової бази системи освіти;
- інформатизації освіти; модернізації змісту освіти із урахуванням компетентнісного підходу та переорієнтації на цілі сталого розвитку суспільства;
- забезпечення громадянам доступності і безперервності освіти;

– інтеграції національної освітньої системи в єдиний європейський освітній простір.

Отже, вивчення досвіду професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти неможливо без аналізу системи підвищення педагогічної кваліфікації. Сучасна післядипломна освіта в країнах Східної Європи стала невід’ємним складником системи педагогічної освіти та неперервного навчання впродовж життя.

#### **4.4. Упровадження досвіду професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи в систему вищої освіти України**

Компаративний аналіз теорії та практики кращих зразків професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи є підґрунтям для оцінки українського досвіду розвитку педагогічної освіти. Зокрема, осмислення пріоритетів, напрямів, моделей і тенденцій розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти через виявлення загальних та специфічних тенденцій у розвитку освіти дає змогу окреслити можливості використання елементів зарубіжного досвіду в українському освітньому просторі [13, с. 5].

Запровадження досвіду підготовки майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи в заклади вищої освіти України ґрунтується на суперечливих тенденціях: уніфікація – створення уніфікованих систем вищої освіти, зокрема, педагогічної, виокремлення циклів інваріативного складника та запровадження нових навчальних дисциплін у навчальні плани з підготовки майбутніх учителів за спеціальністю «Початкова освіта»; диверсифікація – розвиток різних шляхів здобуття вищої освіти (обов’язкова професійна підготовка або післядипломна освіта) [32, с. 377].

Цікавими вважаємо напрями імплементації загальноєвропейського досвіду розвитку педагогічної освіти, запропоновані Т. Кристопчук у дисертаційному дослідженні:

– гуманізація педагогічної освіти;

- інтеграція педагогічних коледжів до організаційної структури університетів;
- запровадження модульних технологій навчання та залікових кредитів оцінювання;
- стандартизація педагогічної підготовки за європейською кредитною трансферно-накопичувальною системою на всіх рівнях вищої освіти;
- поширення практики підготовки вчителів за декількома спеціальностями; забезпечення можливості здобуття педагогічної професії будь-яким фахівцем на базі диплома бакалавра;
- упровадження нової системи забезпечення якості вищої педагогічної освіти; забезпечення моніторингу якості педагогічної освіти;
- модернізація здійснення педагогічного контролю;
- децентралізація управління системою педагогічної освіти, автономність закладів вищої освіти;
- активізація роботи університетських центрів сприяння працевлаштуванню студентів та випускників;
- створення відповідних програм наставництва для роботи з молодими викладачами;
- сприяння участі студентів та викладачів вищих навчальних педагогічних закладів у комплексних програмах і проектах міжвузівської міжнародної співпраці;
- створення умов для зростання академічної мобільності студентів і викладачів; організація та участь у міжнародних наукових дослідженнях;
- створення програм безперервного навчання [24, с. 403–404].

На основі аналізу реформування системи освіти та практики професійної підготовки вчителя початкової освіти в Словацькій Республіці можна сформулювати рекомендації щодо розвитку та вдосконалення системи професійної підготовки вчителя початкової освіти в Україні:

- процеси реформування системи освіти повинні привести до змін у системі професійної підготовки вчителів в університетах, зокрема доцільно запровадити зміни



в змісті професійної підготовки (упровадити нові навчальні програми, зважаючи на оновлення програм для початкової школи);

- у навчальні плани педагогічних факультетів доцільно запровадити обов'язкову практичну педагогічну підготовку, яка відбувається на подальшому місці роботи студентів спеціальності «Початкова освіта»;

- за наявності відповідних можливостей (економічних, соціальних, демографічних) запровадити освітньо-кваліфікаційну вимогу, відповідно до якої для того, щоб працювати на посаді вчителя в початковій школі, потрібно мати диплом магістра;

- у систему професійної підготовки майбутніх учителів доцільно ввести об'єднану спеціальність «Дошкільна та початкова освіта», що забезпечить інтегровану підготовку педагогічних кадрів для різних навчальних закладів країни.

Аналіз показав, що протягом останніх років позитивною тенденцією в системах освіти країн Східної Європи, зокрема й у Словаччині, є поступове збільшення заробітної плати вчителів, однак зазначимо, що потрібно багато чого ще зробити, щоб професія вчителя стала більш привабливою. Наприклад, із цією метою словацький уряд підвищив заробітну плату вчителів у 2016 р. на 4% в січні і на 6% у вересні, а в 2017 р. ще на 6% у вересні. Уряд планує здійснювати щорічне збільшення виплат із заробітної плати вчителям у розмірі 6% до 2020 р. На жаль, професія вчителя вже давно не є привабливою, і це не просто виправити й у Словаччині, і в Україні. Програма національних реформ 2017 р. спрямована на вирішення цього питання. Державні заходи, які запроваджуються для вирішення цієї проблеми, містять низку рішень:

- посилення державних вимог до здобуття освітніх рівнів педагогічної освіти, удосконалення професійного педагогічного розвитку та умов праці вчителів;

- зменшення адміністративного тиску на вчителя та збільшення фінансування і покращання матеріально-технічного забезпечення навчальних закладів [89].

Аналіз діяльності університетів Чеської Республіки показав, що теоретична і практична підготовка майбутніх учителів початкової освіти здійснюється з урахуванням сучасних освітніх вимог щодо якості надання освітніх послуг. На основі аналізу практики професійної підготовки вчителя початкової освіти в університетах Чеської Республіки можна сформулювати рекомендації щодо модернізації української національної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи:

- законодавчо визначити вимогу щодо обов'язковості здобуття вчителем початкової освіти ступеня вищої освіти «магістр»;
- запровадити зміни в процесі професійної підготовки майбутніх учителів (лекційну форму навчання замінити активними формами навчання);
- у професійну підготовку майбутніх учителів доцільно ввести комбіновану форму навчання [10, с. 74].

Цікавим, на нашу думку, для вітчизняної системи професійної підготовки майбутніх педагогів є угорський досвід, де студенти спеціальності «Вихователь дітей дошкільного віку та вчитель початкової освіти» можуть самостійно обирати навчання за додатковою спеціалізацією.

Використання румунського та угорського досвіду щодо структурно-змістової модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Україні передбачає розв'язання таких нагальних завдань: розширення переліку дисциплін психолого-педагогічного блоку з конкретизацією фахової спрямованості для галузі початкової освіти; запровадження і поширення фахової кваліфікації «Вихователь дітей дошкільного віку та вчитель початкової освіти», зокрема за програмою підготовки магістрів із розробкою навчальних програм та навчальних комплексів із дисциплін.

Цікавим вважаємо східноєвропейський досвід, коли студенти під час навчання у вітчизняних закладах вищої освіти повинні мати можливість продовжити навчання та здобувати освіту в закордонних закладах, що є основою для того, щоб бути висококваліфікованими працівником в інших європейських країнах. Реалізація цих прагнень є фундаментальним завданням. Економічні перетворення привели до реформ

в освітній сфері. Тому в багатьох країнах Європейського Союзу було запроваджено «лінійну» (багатоциклову) модель професійної підготовки, перевага якої полягає в тому, що вона більш гнучка, аніж подвійна, а професійну підготовку майбутнього вчителя можна переривати та відновити навчання пізніше. Ця модель забезпечує масовий доступ громадян до вищої освіти на фоні більш ефективної структури [73, с. 16].

Охарактеризуємо напрями використання східноєвропейського досвіду професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Україні. Відповідно до результатів проведеного нами дослідження з виявлення тенденцій розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи вивчено стан досліджуваної проблеми в Україні, обґрунтовано рекомендації з використання досвіду країн Східної Європи в педагогічній освіті України на законодавчому, науково-методичному рівнях, а також на рівні закладів вищої освіти.

Використовуючи позитивний освітній досвід країн Східної Європи, пропонуємо *на законодавчому рівні* акцентувати увагу на таких аспектах:

- потреба визначення в нормативно-правових документах вимог щодо здобуття мінімального бакалаврського рівня вищої освіти вчителю початкової освіти (ініціювати прийняття змін та уточнень до Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» та ін.);

- за наявності відповідних можливостей (економічних, соціальних, демографічних) запровадити освітньо-кваліфікаційну вимогу, відповідно до якої для того, щоб працювати на посаді вчителя в початковій школі, потрібно мати диплом магістра;

- розробити нормативно-правові документи, які б регламентували вимоги до професійних кваліфікацій та компетентностей учителя початкової освіти;

- запровадити професійний відбір абітурієнтів на спеціальність «Початкова освіта» до закладів вищої освіти. Зокрема, для проведення відбору на навчання в заклади вищої освіти варто проводити пошук ефективних методів, які дозволять

збільшити кількість кандидатів на навчання за педагогічними спеціальностями згідно з професійною придатністю та зменшити кількість осіб, які в процесі навчання та в подальшій педагогічній діяльності відмовляються працювати в освітній сфері;

- розробити механізми державного субсидювання і фінансової підтримки педагогічних факультетів закладів вищої освіти, де здійснюють підготовку вчителя початкової освіти;

- збільшити кількість місць державного замовлення на навчання в магістратурі за спеціальністю «Початкова освіта» (у всіх аналізованих нами країнах Східної Європи вчителі початкової освіти отримують освіту на рівні магістра або через систему спеціалізованого післядипломного професійного навчання).

Із метою використання позитивного освітньо-виховного досвіду країн Східної Європи на *науково-методичному рівні* пропонуємо:

- з огляду позитивний досвід країн Східної Європи доцільно запровадити двопрофільну професійну підготовку майбутніх педагогів, зокрема запровадити подвійну спеціальність учителя початкових класів та вихователя дітей дошкільного віку. Це дозволить отримати такі позитивні аспекти: забезпечить вирішення питання наступності дошкільної та початкової освіти через вирішення завдання підготовки дітей старшого дошкільного віку до школи; випускники зможуть отримати кращі можливості в працевлаштуванні [74];

- процеси реформування системи освіти повинні привести до змін у системі професійної підготовки вчителів в університетах, зокрема доцільно запровадити зміни в змісті професійної підготовки (упровадити нові навчальні програми, зважаючи на оновлення програм для початкової школи);

- удосконалювати розробку та впровадження інноваційних педагогічних стратегій, форм і методів професійної підготовки, спрямованих на формування сучасного вчителя початкової освіти відповідно до вимог концепції нової української школи;

- активніше впроваджувати систему ступеневої професійної підготовки;

- здійснювати цілеспрямовану підготовку вчителів відповідно до розроблених компетентностей;

- проводити тренінги, стажування та курси підвищення кваліфікації для викладачів педагогічних факультетів із метою надання повної інформації про стан початкової освіти, а також про освітню політику уряду в цьому напрямі та ін.;

- для викладачів педагогічних факультетів проводити семінари і тренінги, майстер-класи з урахуванням інноваційних педагогічних стратегій, форм і методів підготовки майбутніх учителів початкової освіти;

- сприяти формуванню позитивної громадської думки та іміджу вчителя початкової освіти.

На *рівні закладів вищої освіти* в Україні рекомендуємо впроваджувати позитивний досвід професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи за такими напрямками:

- забезпечити взаємозв'язок навчання із закладами освіти та потребами місцевих громад (інтеграція педагогічної освіти шляхом взаємодії закладів вищої освіти та шкіл);

- у навчальні плани педагогічних факультетів доцільно впровадити обов'язкову практичну педагогічну підготовку, яка відбувається на подальшому місці роботи студентів спеціальності «Початкова освіта»;

- робити акцент на практичній підготовці, використовувати концепцію «навчання через практику». Зміст професійної підготовки, який реалізується в рамках окремих модулів, повинен бути безпосередньо зіставлений із навчанням у дії, що становить основу підготовки студентів до професії вчителя. Навчання через практику потрібно розуміти як заходи, що проводяться за межами закладу вищої освіти – проходження педагогічної практики (у дитячому садку / школі), а також повинно реалізуватись у закладах вищої освіти, наприклад, під час курсових та дипломних досліджень, що дає змогу використовувати багатогранне застосування теорії, здобутої в педагогічній прагматиці. Практичне розширення можливостей дозволить

здійснювати міждисциплінарну інтеграцію та побудову навчальної програми без штучного поділу на дисципліни / галузі знань [88, с. 8];

– модернізація ступеневої підготовки в закладах вищої освіти, запровадження двопрофільної професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема поєднання підготовки вчителя початкових класів з підготовкою вихователя для дошкільних закладів освіти;

– персоналізація процесу професійної підготовки майбутніх учителів. Студент на кожному етапі підготовки до педагогічної професії повинен мати можливість отримати індивідуальну підтримку від закладу вищої освіти, щоб підвищити обізнаність про рівень зрілості та готовність працювати за цією професією;

– посилення практичної підготовки, збільшення часу на навчання студентів в умовах початкової школи, застосування дуальної форми освіти та запровадження тривалого стажування (педагогічної інтернатури) після набуття кваліфікації вчителя;

– запроваджувати в процес професійної підготовки нові інформаційні та комп'ютерні технології;

– залучення талановитої студентської молоді до навчання в магістратурі та до проведення науково-педагогічних досліджень;

– організувати курси підвищення кваліфікацій для вчителів-практиків та науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти;

– підвищити вимоги до поглибленого вивчення іноземних мов та забезпечити ефективне оволодіння іноземною мовою і викладачами, і студентами (знання іноземної мови країн Європейського Союзу на рівні B 2). Це дозволить мати безпосередні контакти студентів, науково-педагогічних працівників і вчителів шкіл різних країн;

– запровадження змін у дидактичний процес професійної підготовки майбутніх учителів (заміна лекційної форми навчання ігровими, інтерактивними технологіями і прийомами навчання);

– у професійну підготовку майбутніх учителів доцільно ввести комбіновану форму навчання;

- створити сучасне матеріально-технічне та навчально-методичне забезпечення освітнього процесу;
- надання студентам можливості самостійно обирати під час навчання додаткову спеціалізацію;
- активніше залучення студентів та науково-педагогічних працівників до міжнародного обміну досвідом і стажування, фінансова підтримка програм академічної мобільності.

На нашу думку, активніше потрібно проводити роботу з моніторингу проблем ефективності педагогічної освіти: варто організовувати науково-педагогічні дослідження ефективності впровадження та використання різних шляхів педагогічної освіти, покращення змісту та методів професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти, що дозволить краще зрозуміти, яким способом можливо найбільш ефективно розвинути педагогічні компетентності майбутніх учителів.

Провівши аналіз розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти східноєвропейських країн, ми дійшли висновку, що в закладах вищої освіти потрібно підвищити вимоги до викладачів педагогічних факультетів як професійної групи:

- необхідно забезпечити розвиток більш досконалих форм, методів та технологій професійної підготовки викладачів і підтримку постійного професійного розвитку;
- потрібно підвищити престиж викладачів педагогічних факультетів закладів вищої освіти (наприклад, проводити заходи, які нададуть викладачам можливість постійного здобуття педагогічного досвіду при професійній підготовці майбутніх фахівців);
- доцільно розробити механізм співпраці між школами та закладами вищої освіти: забезпечити не тільки проходження студентами педагогічної практики, а й згодом надати можливість працевлаштування випускникам;
- підготовка майбутніх учителів не повинна проводитись у «вакуумі». Реформування всієї освітньої системи потребує внесення значних змін у навчальні

плани закладів вищої освіти з підготовки вчителя початкової освіти, потрібно проводити види роботи, зосереджені на розробці міжгалузевих рішень (один із варіантів забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти – це здійснення заходів щодо запровадження у вітчизняних закладах вищої освіти спеціальності «Дошкільна та початкова освіта», що сприятиме цілісному підходу до задоволення потреб учнів, батьків, учителів [70, с. 3].

Беззаперечним, на нашу думку, є один із перспективних напрямів упровадження досвіду країн Східної Європи з підготовки сучасних вчителів початкової освіти в Україні: використання сучасних інформаційних технологій. До інноваційних форм організації професійної підготовки належать: запровадження дистанційного навчання (віртуальні заклади вищої освіти); уведення в навчальні плани навчальної дисципліни «Медіаосвіта та медіаграмотність».

Отже, проведений аналіз тенденцій розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи дозволяє виділити такі напрями їхнього використання у вітчизняній педагогічній освіті:

- вивчення тенденцій розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи;
- адаптація національної системи педагогічної освіти до загальноєвропейських тенденцій розвитку;
- розробка та впровадження нових навчальних планів і програм професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти відповідно до вимог сучасних нормативно-правових документів та Концепції Нової української школи, а також загальноєвропейських вимог до підготовки вчителя-європейця;
- розширення переліку фахових дисциплін психолого-педагогічного блоку з конкретизацією фахової спрямованості для галузі початкової освіти;
- запровадження і поширення фахової кваліфікації «Вихователь дітей дошкільного віку та вчитель початкової освіти» із розробкою навчальних програм та навчальних комплексів необхідних дисциплін;



- надання студентам можливості самостійно обирати під час навчання додаткову спеціалізацію;
- запровадження комбінованої форми навчання, що має форми денного та дистанційного (заочного) навчання;
- залучення талановитих студентів до навчання в магістратурі з подальшою можливістю продовження навчання на третьому освітньо-науковому рівні докторантури;
- обов'язкове поглиблене вивчення іноземних мов на рівні B2;
- використання сучасних інформаційних технологій.

Однак варто зазначити, що ефективність використання позитивного досвіду країн Східної Європи можливо лише із врахуванням вітчизняних умов розвитку, історичних, культурних і освітніх традицій.

У вітчизняній практиці професійної підготовки вчителів початкової освіти, на нашу думку, можливо використати такі напрями імплементації: модернізація змісту професійної підготовки шляхом введення нових освітніх курсів, спрямованих на підготовку здобувачів вищої освіти до полікультурної взаємодії в умовах європейського суспільства; використання принципу індивідуалізації та особистісного підходу під час роботи в інклюзивному освітньому середовищі [32, с. 377].

Отже, основним показником якості професійної підготовки майбутніх фахівців є фахові компетентності, які визначають їхню конкурентоспроможність на ринку праці в єдиному європейському економічному просторі. У країнах-учасниках Болонського процесу визначають такі провідні якості сучасного фахівця: комунікація та ефективна колективна праця; володіння іноземними мовами; володіння сучасними інформаційними та комп'ютерними технологіями; уміння ефективно використовувати фахові педагогічні знання і навички [22, с. 7–12].

З огляду на визначені тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи доцільно визначити такі напрями співробітництва України та східноєвропейських країн:

- спільна освітня політика в галузі педагогічної освіти та професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти;
- імплементація моніторингу та європейських стандартів якості вищої освіти;
- залучення провідних іноземних наукових працівників та фахівців у процесі модернізації навчальних планів та програм підготовки майбутніх учителів початкової освіти;
- запровадження нових форм і методів професійної підготовки;
- залучення українських студентів до навчання в магістратурі або докторантурі країн Східної Європи;
- обмін досвідом між науково-педагогічними працівниками та студентами в процесі міжнародного співробітництва (участь у конференціях, стажуваннях, обмінах, проектах тощо) [14, с. 410].

Результатом ефективної імплементації досвіду країн Східної Європи повинна стати: модернізація нормативно-правової бази з педагогічної освіти; удосконалення концепції педагогічної освіти відповідно до нових соціально-економічних реалій; здійснення організаційно-структурної перебудови системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти; оновлення змісту навчальних планів; диверсифікованість системи педагогічної освіти.

Отже, підготовка майбутніх учителів за спеціальністю «Початкова освіта» в Україні повинна враховувати тенденції розвитку професійної підготовки педагогів у країнах Східної Європи, зокрема повинна бути орієнтованою на особистість, адаптованою до потреб вітчизняного суспільства та використовувати і якісно здійснюватись у взаємозв'язку науки та педагогічної практики.

Запропоновані рекомендації, на нашу думку, можуть сприяти розвиткові та вдосконаленню системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти та підвищенню якості педагогічної освіти в Україні.

## Висновки до четвертого розділу

У розділі висвітлено тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Україні шляхом аналізу нормативно-законодавчого забезпечення функціонування педагогічної освіти і у нашій державі, і в країнах Східної Європи.

Аналіз розвитку нормативно-правової бази з професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи та в Україні свідчить про адаптацію законодавства до європейської освітньої політики та суспільних вимог. Основним завданням національного законодавства щодо професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти є визначення законодавчих вимог і умов щодо гармонійного розвитку особистості та якісного надання освітніх послуг для забезпечення матеріальних і духовних прагнень здобувачів освітніх послуг.

Визначено, що нормативно-правова база з професійної підготовки вчителів початкової освіти в країнах Східної Європи не є уніфікованою, а відображає освітню політику та запити громадян кожної держави.

Реформування системи вищої освіти, зокрема педагогічної освіти, у сучасних умовах відбувається в контексті приєднання України до єдиного європейського простору освіти та згідно з Болонською конвенцією (запровадження європейської кредитно-трансферної технології на двох рівнях вищої освіти («бакалавр», «магістр»).

Для проведення аналізу нормативно-правової бази з професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи було вивчено нормативно-правові документи на таких рівнях: міжнародні нормативно-правові акти, у яких визначено загальноєвропейські підходи до розвитку системи вищої освіти, що дало змогу зрозуміти загальноєвропейську освітню політику та вимоги щодо підготовки сучасного вчителя-європейця; нормативно-правові документи країн Східної Європи, які регулюють процес здобуття вищої освіти, зокрема педагогічної освіти та професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти; вітчизняну нормативно-правову базу з означеної проблеми.

Узагальнено, що вітчизняна система вищої освіти потребує адаптації нормативно-правової бази, урахуваючи європейський досвід.

Аналіз нормативно-правової бази засвідчив, що згідно із сучасними європейськими вимогами до професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів є вимоги не тільки до здобуття відповідних фахових кваліфікацій, але також і низка інших вимог до особистості педагога.

За результатами аналізу європейських педагогічних систем розроблено узагальнену структурну модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи, яка може бути впроваджена паралельно з традиційною в систему організації освітнього процесу в сучасних умовах на педагогічних факультетах закладів вищої освіти України.

Концептуальні засади моделі спроектовано в методологічному, теоретичному та методичному блоках, а загальноєвропейські та специфічні східноєвропейські тенденції професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти визначають стратегічні напрями її розвитку та технологічні особливості практичної реалізації.

Організаційно-процесуальний блок професійної підготовки майбутніх учителів є сукупністю змісту, організаційних форм і методів, освітніх технологій та навчальних курсів, які використовуються системно в процесі професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої освіти.

З'ясовано, що запропонована модель зараз упроваджується в більшості країн Східної Європи, витісняючи традиційні моделі. У зв'язку з орієнтацією модернізаційних процесів вищої педагогічної освіти України на єдиний європейський простір вищої освіти окремі риси цієї моделі помітні також у багатьох вітчизняних закладах вищої освіти.

Підкреслено нагальність урахування досвіду з підготовки майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи в процесі модернізації вітчизняної системи педагогічної освіти.

Відповідно до результатів проведеного нами дослідження обґрунтовано рекомендації з використання досвіду країн Східної Європи в педагогічній освіті України на таких рівнях: законодавчому, науково-методичному, а також на рівні закладів вищої освіти.

У процесі дослідження сформульовано напрями модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Україні з урахуванням прогресивного досвіду країн ЄС: визначення мінімальних освітніх вимог до професійної підготовки вчителя початкової освіти та можливість продовження студентами навчання; модернізація системи ступеневої підготовки в закладах вищої освіти; запровадження двопрофільної професійної підготовки майбутніх педагогів, як-от: модернізація ступеневої підготовки в закладах вищої освіти, запровадження двопрофільної професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема поєднання підготовки вчителя початкових класів з підготовкою вихователя для дошкільних закладів освіти; надання провідного значення практичній підготовці; підвищення вимог та поглиблене вивчення іноземних мов (знання іноземної мови країн Європейського Союзу на рівні B 2); запровадження змін у процесі професійної підготовки майбутніх учителів (лекційну форму замінити активними формами навчання); уведення комбінованої форми навчання; надання студентам можливості самостійно обирати під час навчання додаткову спеціалізацію; посилення практичної підготовки, збільшення часу на навчання студентів в умовах початкової школи, застосування дуальної форми освіти та запровадження тривалого стажування (педагогічної інтернатури) після набуття кваліфікації вчителя; активне залучення студентів та науково-педагогічних працівників до міжнародного обміну досвідом; фінансова підтримка академічної мобільності студентів та науково-педагогічних працівників.

Результати цього розділу висвітлені в таких наукових публікаціях автора: [5-8; 53].

### Список використаних джерел до четвертого розділу

1. Аналитический обзор № 7 состояния и международных тенденций развития систем образования (январь – март 2004 г.): Минск: Центр проблем развития образования БГУ. 2004. 65 с.
2. Андрущенко В. Нову школу збудує новий вчитель. *Освіта*. 2016. № 47 (5741). С.2–3.
3. Андрущенко В. П., Бондар В. І. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки. 2010. Вип. 1. 28. С. 12–20.
4. Бауэр В. Э. Теория и практика профессиональной подготовки учителя начальных классов в ФРГ на современном этапе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Московский пед. гос. ун-т Москва, 1998. 232 с.
5. Біницька К. Підготовка майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи: теорія і практика за наук. ред. Г. Терещука: монографія. Хмельницький: ФОП Цюпак А. А., 2018. 376 с.
6. Біницька К. М. Використання активних методів навчання у процесі вивчення курсу «Порівняльна педагогіка». *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Науково-методичний журнал*. 2015. Вип. 4–5. С. 74–78.
7. Біницька К. М. Аналіз нормативно-правової бази професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Україні та Чеській Республіці. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол. Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2017. Вип. 53 (106). С. 78–87.
8. Біницька К. М. Деякі тенденції підготовки вчителів початкової освіти країнах Європейського Союзу. *Forming of modern educational environment: benefits, risk,*

*implementation mechanisms*: Conference Proceedings, September 29, 2017. Tbilisi: Baltija Publishing. С. 62–65.

9. Галус О. М., Шапошнікова Л. М. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. / Київ: Вища школа, 2006. 215 с.

10. Грачева В. Г. Развитие высшего педагогического образования в Западной Европе на современном этапе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Волгогр. гос. пед. ун-т. Волгоград, 2007. 28 с.

11. Гушлевська І. В. Трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалі США і Канади): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2006. 23 с.

12. Европейские подходы к оценке качества образования и их сравнение с подходами в Республике Беларусь. URL: [http://www.ibe.unesco.org/cops/russian/EU\\_App\\_Edu\\_Quality\\_%20Assesment.pdf](http://www.ibe.unesco.org/cops/russian/EU_App_Edu_Quality_%20Assesment.pdf) (last accessed 10.10.2017).

13. Заболотна О. А. Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського Союзу: монографія. Умань: ФОП Жовтий, 2013. 364 с.

14. Заскалета С. Г. Тенденції професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Європейського Союзу: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2015. 510 с.

15. Згуровський М. З. Болонський процес – структурна реформа вищої освіти на європейському просторі. URL: <http://kpi.ua/bologna> (дата зверення: 10.11.2017).

16. Кемінь В., Невмержицька О., Чех А. Порівняльна педагогіка: навч.-метод. посіб. / Дрогобич: виконавчий відділ ДДПУ, 2014. 319 с.

17. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: монографія. Донецьк: Ландон-XXI, 2012. 343 с.

18. Ковальчук В. А. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем:

дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2016. 514 с.

19. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2011. 512 с.

20. Концепція «Нова українська школа». URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 17.03.2017).

21. Концепція змісту освіти для європейського виміру України. *Освіта Уа*. URL: <http://osvita.ua/school/method/581> (дата звернення: 15.08.2017).

22. Кравченко С. М. Кредитно-модульна система організації навчального процесу як засіб підвищення якості вищої освіти. *Наука і методика*. 2004. № 2. С. 7–12.

23. Кремень В. Про те, якою має бути шкільна освіта у XXI столітті. *«День»*. 2017. № 107–108. URL: <https://day.kyiv.ua/uk/article/cuspilstvo/treba-dopomogty-dytni-piznaty-sebe> (дата звернення: 19.08.2017).

24. Кристопчук Т. Є. Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Київський ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2014. 559 с.

25. Майборода Е. В. Системы высшего образования Украины и Польши: тенденции реформирования. *Zeszyty Naukowe Uczelni Vistula*. 2016. № 47 (2). *Ekonomia XI*. S. 228–240.

26. Міністерство освіти і науки України пропонує до громадського обговорення проект Концепції розвитку педагогічної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-povtorno-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti-pislya-dopracyuvannya-z-urahuvannyam-zauvazhen-i-propozicij> (дата звернення: 19.08.2017).

27. Міхеєнко О. І. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних



технологій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2016. 491 с.

28. Моделі підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності: колект. монографія / за заг. ред. Л. Зданевич, К. Крутій. Хмельницький: ХГПА, 2016. 467 с.

29. Морітз Я. Система професійної підготовки вчителя і шляхи її оптимізації в умовах розвитку сучасної освіти в Польщі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. Драгоманова. Київ, 2004. 43 с.

30. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / редкол: В. Г. Кремень та ін. Київ: Педагогічна думка, 2016. 448 с

31. Олейникова О. Н. Основные тенденции развития и современное состояние профессионального образования в странах Европейского Союза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ин-т сред. проф. образ. Казань, 2003. 374 с.

32. Олійник М. І. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2016. 475 с.

33. Онлайн-курс для вчителів початкової школи. URL: <https://courses.edera.com/courses/course-v1:MON-EDERA-OSVITORIA+ST101+st101/about> (дата звернення: 20.02.2018).

34. Пантюк М., Стахів Л. Організаційно-методична робота кафедри – шлях до професійного зростання майбутнього педагога (35-річчю кафедри педагогіки та методики початкової освіти присвячується). *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 14. С. 296–306.

35. Підвищення кваліфікації вчителів: 150 годин і 7 компетентностей. URL: <https://osvitoria.media/news/pidvyshhennya-kvalifikatsiyi-vchyteliv-150-godyn-7-kompetentnostej/> (дата звернення: 10.03.2018).

36. Пономарьова Г. Ф., Семенова М. О. Порівняльна педагогіка: навч. посібн. / Харків: Ексклюзив, 2014. 424 с.

37. Примакова В. В. Розвиток післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні (1948-2012 рр.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2016. 38 с.

38. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 20.12.2017).

39. Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України від 16. 07. 2018 № 776. URL: [file:///C:/Users/user/Downloads/5b7bb2dcc424a809787929%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/5b7bb2dcc424a809787929%20(1).pdf) (дата звернення: 01.07.2018).

40. Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти. Наказ Міністерства освіти і науки від 15.01.2018 № 36. URL: [https://drive.google.com/file/d/1mG7U91TLtuHS7aEaBW1B\\_MuTP5fdgIis/view](https://drive.google.com/file/d/1mG7U91TLtuHS7aEaBW1B_MuTP5fdgIis/view) (дата звернення: 20.02.2018).

41. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 12.03.2018).

42. Про освіту. Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> (дата звернення: 10.01.2018).

43. Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки. Закон України. *Офіційний вісник*. 2001. № 31 Ст. 1387.

44. Про професійний розвиток працівників. Закон України від 04.11.2018 #4312-VI. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/go/4312-17> (дата звернення: 10.01.2018).

45. Проект Концепції розвитку педагогічної освіти. URL: <https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjFlaHw6YbeAhVGCiwKHWikDuwQFjABegQIBxAB&url=https%3A%2F%2Fmon.gov.ua%2Fua%2Fnews%2Fmon-proponuye-do-gromadskogo->

obgovorennya-proekt-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti&usg=AOvVaw1vOwMICX9zX-dN6T1dZbeR (дата звернення: 20.03.2018).

46. Проект. Концепція розвитку освіти в Україні на період 2015–2025 років. URL: [http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt\\_koncept.pdf](http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncept.pdf) (дата звернення: 17.05.2018).

47. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти»: Наказ Міністерства соціальної політики України № 1143 від 10.08.2018. URL: [https://www.pedrada.com.ua/files/articles/2445/Vchytel\\_pochatkovykh\\_klasiv\\_2018\\_Pedrada.pdf](https://www.pedrada.com.ua/files/articles/2445/Vchytel_pochatkovykh_klasiv_2018_Pedrada.pdf) (дата звернення: 02.09.2018).

48. Скільки вчителів нарахували минулого навчального року? URL: [https://www.pedrada.com.ua/article/1315-sklki-vchitelv-narahuvali-minulogo-navchalnogo-roku?from=PW\\_Auth&ustp=W](https://www.pedrada.com.ua/article/1315-sklki-vchitelv-narahuvali-minulogo-navchalnogo-roku?from=PW_Auth&ustp=W) (дата звернення: 10.05.2018).

49. Стандарти вищої освіти України. 013 «Початкова освіта». URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti> (дата звернення: 10.12.2017).

50. Столяренко О. В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця / нав.-метод. посіб. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 196 с.

51. Теплицька А. О. Формування основ професіоналізму майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Мелітопольський держ. пед. ун-т ім. Б. Хмельницького. Дніпро, 2017. URL: <http://duan.edu.ua/uploads/spetsializovani-vcheni-radi-17/17818.pdf> (дата звернення: 12.06.2018).

52. Терещук Г. Освітній процес у ТНПУ ім. В. Гнатюка: стан, проблеми та модернізація у контексті нового Закону України «Про вищу освіту». *Україна–Європа–Світ: міжнародний збірник наукових праць*. Тернопіль, 2014. Вип. 14. С. 28–32.

53. Тихомиров Ю. О «Інтеграція не може зменшити національно-правові особливості...» : [інтерв'ю д-ра юр. наук, професора, чл.-кор. Міжнар. акад. порівнял. права Ю. О. Тихомирова]. *Порівняльне правознавство*. 2012. № 3/4. С. 13–16.

54. Угода про асоціацію між Україною та Європейським Союзом від 30.11.2015 р. № 984\_011. URL: [http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/984\\_011/page11](http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/984_011/page11) (дата звернення: 20.02.2016).

55. Урядовий портал. Про додаткові заходи щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників у 2018 році. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npras/pro-dodatkoviy-zahodi-shodo-pidvis> (дата звернення: 12.03.2018).

56. Чепіль М. М. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. / Київ: Академвидав. Серія «Альма-матер», 2014. 216 с.

57. Шинкарук В. Д., Бабин І. І., Терещук Г. В. Основні напрями модернізації структури вищої освіти України / Матеріали регіонального наук. практ. семінару «Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції», 20–21 травня 2008 р., м. Тернопіль / за заг. ред. Г. В. Терещука. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. С. 7–12.

58. Які компетентності, знання та вміння повинен мати вчитель початкових класів – затверджено перший в Україні професійний стандарт. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/news/yaki-kompetentnosti-znannya-ta-vminnya-povinen-mati-vchitel-pochatkovih-klasiv-zatverdzheno-pershij-v-ukrayini-profesijnij-standart> (дата звернення: 25.08.2018).

59. Яніцка-Панек Т. Теорія і практика підготовки вчителів до інтегрованого навчання у І–ІІІ класах початкової школи в Республіці Польща: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01/ Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України. Київ, 2017. 37 с.

60. Янкович О. Реалізація ідей польського досвіду підготовки майбутніх учителів початкової освіти до інтегрованого навчання в Україні. *Тенденції розвитку вищої освіти в Європейському Союзі: реалії та перспективи*: матеріали всеукраїнського круглого столу з міжнародною участю / упоряд. Біницька К. М., Рашина І. О., Моцна Т. А. Хмельницький: Науково-видавничий відділ, 2017. С. 325–330.

61. Bębas S. Skrypt dla opiekunów praktyk Nowoczesny nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. URL:<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwja-cSv9JLdAhXIBSwKHa36A84QFjAAegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Fzasobyip2.ore.edu.pl%2Fpl%2Fpublications%2Fdownload%2F48735&usg=AOvVaw0Oeg46JaVRXFUWIAYxS2Qa> (last accessed: 13.03.2018).
62. Bębas S., Plis J., Bednarek J. Komunikacja w cyberswieci. Radom: WSHR – Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu. 2012. 402 s.
63. Binytska K. Multicultural Education in the Context of Professional Training of Future Primary School Teachers in Ukraine. *Studia Zarządzania i Finansów Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu*. № 11/2016. S. 113–121.
64. Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school. Leaders (2009/C 302/04). URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:EN:PDF> (last accessed: 05.02.2018).
65. Council of the European Union (Rada UE) (2011b) *Council conclusions on the role of education and training in the implementation of the «Europe 2020» strategy* (Konkluzje Rady w sprawie roli kształcenia i szkolenia w realizacji strategii „Europa 2020”) (2011/C 70/01). URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:070:0001:0003:EN:PDF> (last accessed: 11.03.2018).
66. Czaja-Chudyba I. Osobowe i profesjonalne uwarunkowania aktywności twórczej nauczyciela. Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka / red. I. Adamek, J. Bałachowicz. Krakow: Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2013. S. 85–114.
67. Day Ch. Rozwój zawody nauczyciela. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005. 336 s.

68. Development Co-operation Report 1998. Efforts and Policies of the Members of the Development Assistance Committee. URL: [https://www.oecd-ilibrary.org/development/development-co-operation-report-1998\\_dcr-1998-en](https://www.oecd-ilibrary.org/development/development-co-operation-report-1998_dcr-1998-en) (last accessed: 19.02.2018).

69. Dokumentowanie i planowanie rozwoju nauczyciela. Poradnik / Gronas M. Warszawa: Wydawnictwo CODN, 2005. 148 s.

70. European Agency for Development in Special Needs Education. *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej kluczowe aspekty polityki systemowej*. URL: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages\\_TE4i-policypaper-PL.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages_TE4i-policypaper-PL.pdf) (last accessed: 01.04.2018).

71. Eurydice. *The Teaching Profession in Europe: profile, trends and concerns. Key Topics in Education in Europe*. Report I-IV. Brussels: Eurydice, 2002, 2003. URL: [https://www.researchgate.net/publication/307775257\\_RESENA\\_de\\_EURYDICE\\_The\\_teaching\\_profession\\_in\\_Europe\\_profile\\_trends\\_and\\_concerns\\_Reports\\_I\\_II\\_III\\_and\\_IV\\_Key\\_topics\\_in\\_education\\_in\\_Europe\\_Vol\\_III\\_Bruselas\\_EURYDICE\\_2002\\_2003](https://www.researchgate.net/publication/307775257_RESENA_de_EURYDICE_The_teaching_profession_in_Europe_profile_trends_and_concerns_Reports_I_II_III_and_IV_Key_topics_in_education_in_Europe_Vol_III_Bruselas_EURYDICE_2002_2003) (last accessed: 15.02.2018).

72. Hobson A. J. et al Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*. 2009. Vol. 25. P. 2007–2016.

73. Intezmenyi menedzsment a fels oktatásban 2. Szerkesztette / Hrubos I., Torok I. URL: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwigk8DuneLaAhXRZFAKHfhSBsoQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fofi.hu%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fattachments%2Fa\\_magyar\\_felsooktatas\\_beliv\\_net.pdf&usg=AOvVaw0SNhIHJ6PwAcg0vgJQZ4wD](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwigk8DuneLaAhXRZFAKHfhSBsoQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fofi.hu%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fattachments%2Fa_magyar_felsooktatas_beliv_net.pdf&usg=AOvVaw0SNhIHJ6PwAcg0vgJQZ4wD) (last accessed: 16.04.2017).

74. Jakowicka M. Nauczyciel w kształceniu i doskonaleniu w kontekście reformy edukacji / red. W. E. Koziol, E. Kobylecka. Warszawa: Wyd. Eurydice, 2008. 219 s.

75. Kennewell S., Morgan A. Student Teachers' Experiences and Attitudes Towards Using Interactive Whiteboards in the Teaching and Learning of Young Children. URL: <http://crpit.com/confpapers/CRPITV34Kennewell1.pdf> (last accessed: 29.01.2018).

76. Kohnová J. Další vzdělávání učitelů ZŠ a SŠ. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995. 80 s.
77. Kohnová J. Specifická funkce dalšího vzdělávání učitelů na úrovni okresů. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001. 140 s.
78. Kolodziejczyk W. Edukacja interaktywna. URL: [http://edukajaidialog.pl/archiwum/2009,261/maj,314/edukacja\\_interaktywna,320/edukacja\\_i\\_interaktywna\\_alternatywa\\_dla\\_polskich\\_szkol,2222.html](http://edukajaidialog.pl/archiwum/2009,261/maj,314/edukacja_interaktywna,320/edukacja_i_interaktywna_alternatywa_dla_polskich_szkol,2222.html) (last accessed: 10.10.2017).
79. Kompetentny nauczyciel w szkole. URL: <http://www.wbc.poznan.pl/Content/9794/ch02s04.html> (last accessed: 29.12.2017).
80. Kornelia K. Nauczyciel zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w opinii studentów. Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Włocławek. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, 2012. S. 259–272.
81. Kosiba G. Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka. URL: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/17/30> (last accessed: 05.04.2018).
82. Koziej S., Jaros I. Zastosowanie tablicy interaktywnej w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji w świetle opinii studentów pedagogiki. URL: <https://sites.google.com/site/licnostspecaobuchrazvzdore/home/psihologo-pedagogiceskie-tehnologii-razvitia-i-obrazovania-specialista/zastosowanie-tablicy-interaktywnej-w-prcesie-kcztalcenia-przyszlych-nauczycieli-wczesnej-edukacji-w-swietle-opinii-studentow-pedagogiki> (last accessed: 02.06.2017).
83. Krawcewicz S. Kształcenie nauczycieli. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1976. 182 s.
84. Kupisiewicz Cz. Szkolnictwo w procesie przebudowy. Warszawa: WsiP, 1987. 197 s.

85. Kwiatkowska H., *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne. Wyd. 1. 2008. 260 s.
86. Lewowicki T. *Kształcenie nauczycieli – niektóre koncepcje, modele i tendencje*. / E. Żmijewska (red.). Kraków: Instytut Technologii Eksploatacji, 2012. 147 s.
87. Martin D. *Activities for Interactive Whiteboard*. London: Published Helbling Languages, 2009. 180 s.
88. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. URL: [https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2018\\_03/cac95e27a335dcdb00979556332feb00.pdf](https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2018_03/cac95e27a335dcdb00979556332feb00.pdf) (last accessed: 29.01.2019).
89. Možnosti zvyšovania platov učiteľov. URL: <http://www.minedu.sk/data/att/9207.pdf> (last accessed 16.04.2017).
90. Nowak J. S. *Spółeczeństwo informacyjne – geneza i definicje* URL: <https://infobrokerstwo.pl/spoleczenstwo-informacyjne-geneza-i-definicje/> (last accessed: 11.10.2017).
91. Nowy model nauczyciela a europejski wymiar kształcenia. URL: <https://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU5772> (last accessed: 16.12.2017).
92. OECD. *Annual report 2005*. OECD PUBLICATIONS, Paris. 143 p. URL: <https://www.oecd.org/about/34711139.pdf> (last accessed: 16.01.2018).
93. Ordon U. *Nauczyciel w świetle potrzeb edukacyjnych współczesnej integrującej się Euro*. Profil kompetentnego nauczyciela w europejskiej szkole /pod red. M. Blachnik-Gęsiarzdaniela Kukli. Częstochowa: Wyd. Wyższej Szkoły Lingwistycznej, 2008. S. 21–31.
94. *Podnoszenie kwalifikacji przez nauczycieli – nowe perspektywy*. URL: <http://dolnoslaskie.naszemiasto.pl/artykul/podnoszenie-kwalifikacji-przez-nauczycieli-nowe-perspektywy,1727787,art,t,id,tm.html> (last accessed: 05.02.2018). URL: [http://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/study/2013/teaching-profession2\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/study/2013/teaching-profession2_en.pdf)
95. Rabczuk W. *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Ja. Korczaka, 2007. 148 s.



96. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. z 2017 r. poz. 1575) Dz. U. z 2017. Pos. +1575. URL: <https://kuratorium.krakow.pl/rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-w-sprawie-szczegolowych-kwalifikacji-wymaganych-od-nauczycieli/> (last accessed: 15.10.2017).

97. Rudd P. Harnessing Technology Schools Survey 2009. *Analysis report. National Foundation for Educational Research. Becta.* 2009. URL: <http://www.becta.org.uk> (last accessed: 02.05.2018).

98. Rutkowiak J. Edukacyjna świadomość nauczycieli: intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transmisji. *Odmiany myślenia o edukacji.* Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls», 1995. S. 299–301.

99. Sielatycki M. Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej. *Trendy. Uczenie w XXI wieku.* «Internetowy Magazyn CDN», 2005. № 3. S. 7–9.

100. Sprawozdanie z realizacji Rządowego programu rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno –komunikacyjnych. «*Cyfrowa szkoła*». Warszawa. 2014. URL: [http://www.ikp.org.pl/dopobrania/Cyfrowa\\_Szkola\\_sprawozdanie\\_z\\_realizacji\\_programu.pdf](http://www.ikp.org.pl/dopobrania/Cyfrowa_Szkola_sprawozdanie_z_realizacji_programu.pdf) (last accessed: 10.04.2018).

101. Stocking K., Leenders F, de Jong J. From Student to Teacher: reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teachers Education*, 2003 Vol. 26 (3). S. 329–350.

102. Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe. Final report. Volume 2 Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. 400 p.

103. Suchodolski B. Wychowanie jako naprawa ludzkiego świata. *Oświata i wychowanie w okresie cywilizacyjnego przełomu* / red. J. Nowak. Warszawa 1988. S. 30–36.

104. Szempruch J. *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Krakow: Oficyna Wydawnicza «Impuls». 2013. Wyd. pierwsze. 386 p.
105. Szkolak A. *Kompendium kandydata na nauczyciela wczesnej edukacji* Kraków: Wydawnictwo Attyka, 2014. 150 s.
106. Szkolak A. *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. istota, treść, uwarunkowania*. Kraków, Wydawnictwo Attyka. 2013. 205 s.
107. *Szkoła i pedagogika w dobie przełomu / pod red. T. Lewowickiego, S. Mieszalskiego, M. S. Szymańskiego*. Warszawa: Wydawnictwo «Żak», 1995. 214 s.
108. Śniadek B. Konstruktywistyczny model kształcenia nauczycieli przyrody. *Kwartalnik Pedagogiczny*. 2009, № 1 (105). S. 485–492.
109. Teachers' Professional Development Europe in international comparison An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS). Teachers' Professional Development – Europe in internatio, 2010. 202 s.
110. The Professional Development of Teachers. Chapter 3. URL: <https://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf> (last accessed: 10.02.2018).
111. Ustawę z dnia 4 lutego 1994 r. O prawie autorskim i prawach pokrewnych (tekst jednolity: Dz. U. z 2006 r. Nr 90, poz. 631 ze zm., dalej «Prawo autorskie») nie podano nazwyuczelnia, której własność stanowi analizowany program. URL: [www.isap.sejm.gov.pl](http://www.isap.sejm.gov.pl) (last accessed: 02.02.2017).
112. Vašutova J. Kvalifikacni predpoklady pro nove role ucitelu. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém / Sborník z celostátní konference*. 1. díl., edit.: Walterová, Eliška. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta, 2001. S. 19–46.
113. Walterová E. Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu: Úvodní teoreticko-analytická studie. Praha: Univerzita Karlova v PrazePedagogická fakulta, 2000. 214 s.

114. Wang J., S. J. Odell, S.A. Schulle Effects of teacher induction on beginning teachers'teaching: a critical review. *Journal of Teacher Education*. 2008. Vol. 59. P. 132–152.

115. Wołoszyn S. Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku. Próba systematycznego zarysu na tle powszechnym. Kielce: Dom Wydawniczy «Strzelec», 1998. 280 s.

116. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna studia. Podyplomowe. URL: <http://www.rekrutacja.uni.wroc.pl/kierunek.html?id=9706> (last accessed: 15.08.2017).

## ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів порівняльно-педагогічного дослідження тенденцій розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи дало підстави дійти загальних висновків і рекомендувати окремі напрями використання європейського досвіду в Україні.

1. Аналіз педагогічної освіти в країнах Східної Європи показав, що професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи є складною системою, яка поєднує багато компонентів і факторів. Важливу роль у становленні, розвитку та функціонуванні професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи відіграють соціально-політичні та економічні умови розвитку держав, їхні національні особливості, освітня політика, на яких будується європейський простір вищої освіти. Базисом теоретичних засад дослідження тенденцій розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи покладено принципи історизму, системності, зв'язку навчання з життям, теоретичних положень педагогіки, компаративістики, педагогіки вищої школи, що зумовило аналіз професійної підготовки майбутніх учителів у взаємозв'язках теоретичного і методологічного аспектів як предмета міждисциплінарного аналізу.

Вивчення фундаментальних праць із проблем початкової освіти і підготовки майбутніх учителів в країнах Східної Європи дало змогу виявити теоретичні основи та особливості системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти, яка опирається на такі концепції: традиціоналістичну, раціоналістичну, неогуманістичну, загальну персоналістичну, прагматичну, методичну, неопозитивістську.

Метою традиціоналістичної концепції є передача і відтворення готових академічних знань, формування в студентів аналітичних умінь і навичок.

Раціоналістична концепція передбачає формування поведінкових компетенцій у майбутніх учителів та їхню реалізацію в професійному плані як менеджерів освіти.

Неогуманістична концепція спрямована на формування адаптивного і творчого майбутнього фахівця для галузі освіти.

2. Кардинальні зміни в соціально-економічному та політичному житті країн Східної Європи, зумовлені їх входом до ЄС, вплинули на модернізацію системи освіти загалом, професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти зокрема. Водночас економічні і політичні реформи та інтеграція в ЄС не призвели до нівелювання національної різноманітності цих країн. Досвід засвідчує, що з подальшою модернізацією східноєвропейських країн національна самобутність кожної з них зростатиме. Цей чинник має вагомий вплив на організаційно-педагогічні аспекти модернізації підготовки вчителя початкової школи.

Аналіз джерельної бази дав змогу виявити три типи чинників, які впливають на трансформацію підготовки майбутніх учителів початкової освіти: контекстуальні, інституційні, навчальні. Контекстуальні чинники залежать від системи освіти конкретної країни, їхньої структури і національних традицій, політичної платформи суспільних перетворень. Інституційні фактори характеризуються впливом державних установ на підготовку вчителя і визначаються структурою і тривалістю освітніх програм з урахуванням різних типів шкіл, забезпеченням стандартів якості. До навчальних чинників належить те, що всі програми професійної підготовки вчителя початкових класів мають три спільні компоненти: вивчення педагогічної теорії, фахова педагогічна підготовка та проходження педагогічної практики.

3. Шкільні системи освіти, з точки зору структури МСКО (1-го і 2-го рівня), які функціонують у країнах Східної Європи, мають певні відмінності. Аналіз даних ОЕСД показує, що структура і тривалість шкільного навчального процесу в міжнародній освітній практиці відрізняються. Міністерствами освіти східноєвропейських країн були розроблені та введені нові структури системи освіти.

Так, в Угорщині початкову освіту учні здобувають в основній школі, яка має 2 рівні (перший – I–IV класи, початкова освіта).

У Республіці Польща організаційна модель основної школи має два трирічні етапи (I–III класи – початкова освіта, IV–VI класи – середня).

У Словацькій Республіці шкільна освіта має два ступені (I ступінь – початкова освіта, 4 роки).

У Чеській Республіці основна школа також має два ступені (I – 5 років і II – 4 роки).

Запровадження нового змісту та організаційних структур початкової освіти зумовило потребу в розробці нових навчальних планів та навчально-методичного забезпечення в професійній підготовці майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи. З появою в навчальних планах нових змістових елементів у них збережено як пріоритет педагогічні дисципліни, водночас збільшується кількість навчальних годин на вивчення психологічних дисциплін. Уводяться курси й теми, які відображають нову соціальну реальність, досягнення науки, техніки, культури. Реалізуються сучасні інноваційні технології. Розробляються навчально-методичні матеріали на міждисциплінарній основі, які орієнтують на фундаментальні знання в широких сферах гуманітарних і природничих наук.

Для більшості країн для роботи на посаді вчителя початкової школи достатньо здобути фахову освіту на кваліфікаційному рівні бакалавра. Однак останнім часом спостерігається зростання вимог до вчителя початкової освіти, відбувається переорієнтація на магістерський рівень кваліфікації, на наскрізну підготовку магістра. Такий кваліфікаційний рівень потрібний для роботи в початковій освіті в Чехії, Словаччині.

4. На основі виокремленого спільного й особливого визначено такі тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи:

– міжнародна інтеграція шляхом входження країн до Європейського Союзу та приєднання до Болонської декларації;

- законодавчі зміни в освітній сфері; намагання східноєвропейських країн, нових членів Європейського Союзу краще пристосувати професійну підготовку педагогів до нових підвищених вимог сучасного національного і міжнародного ринків праці;
- диверсифікація освітніх програм (завдяки введенню в навчальні плани освітніх курсів за вибором студентів);
- запровадження спільного ядра змісту освіти;
- підготовка майбутніх учителів початкової освіти за двома спеціальностями (дошкільна і початкова освіта);
- підвищення вимог до рівня освіти, професійної кваліфікації і, відповідно, професійної підготовки вчителя з одночасним підвищенням їхньої заробітної плати, пріоритет магістерського рівня підготовки майбутніх учителів початкової освіти;
- модернізація методів і форм навчання, поступова заміна традиційних лекцій активними методами і формами аудиторного навчання (інтерактивні лекції, майстер-класи, симулятивні методи, моделювання, методи ігрових, інтерактивних технологій та формування критичного мислення, аналіз роботи в класі за допомогою відеозаписів тощо);
- збільшення обсягу використання інформаційних та комунікаційних технологій у початковій школі, застосування комбінованого навчання, що охоплює денну та дистанційну (заочну) форми навчання, управління процесом навчання через електронну пошту, Інтернет;
- акцент на практичному складникові підготовки вчителя початкової освіти, підвищення ролі педагогічної практики, збільшення строку її тривалості та ускладнення педагогічних завдань.

Узагальнено, що в системах вищої освіти східноєвропейських країн були проведені реформи й у структурних, і в організаційних вимірах. Основні зміни насамперед пов'язані з плюралізацією системи вищої освіти, приватизацією та відкриттям нових типів закладів вищої освіти, наданням можливості доступу до вищої

освіти молодим людям із різних соціальних груп. Водночас у цих країнах відбуваються процеси внутрішньої диференціації вищої освіти.

З урахуванням виявлених тенденцій розроблено узагальнену структурну модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи.

Концептуальні засади моделі проєктовано в методологічному, теоретичному та методичному блоках, а загальноєвропейські та специфічні східноєвропейські тенденції професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти визначають стратегічні напрями її розвитку та технологічні особливості практичної реалізації. Організаційно-процесуальний блок професійної підготовки майбутніх учителів у цьому процесі виступає як сукупність змісту, організаційних форм і методів, освітніх технологій та навчальних курсів, які використовуються системно в процесі професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої освіти.

Запропонована модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти зараз упроваджується в більшості країн Східної Європи, витісняючи традиційні моделі. У зв'язку з орієнтацією модернізаційних процесів вищої педагогічної освіти України на єдиний європейський простір вищої освіти окремі риси цієї моделі наявні також у багатьох закладах вищої освіти.

5. Сформульовано напрями імплементації досвіду професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти країн Східної Європи в систему педагогічної освіти України:

- вивчення позитивних тенденцій розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи;
- адаптація національної системи педагогічної освіти до загальноєвропейських тенденцій розвитку;
- розробка нових освітніх планів і програм підготовки майбутніх учителів початкової освіти відповідно до вимог сучасних нормативно-правових документів та



Концепції Нової української школи, а також загальноєвропейських вимог до підготовки вчителя-європейця;

- розширення переліку фахових дисциплін психолого-педагогічного блоку з конкретизацією фахової спрямованості для галузі початкової освіти;

- запровадження і поширення фахової кваліфікації «Вихователь дітей дошкільного віку та вчитель початкової освіти» із розробкою навчальних програм та навчальних комплексів з дисциплін;

- надання студентам можливості самостійно обирати під час навчання додаткову спеціалізацію;

- запровадження комбінованої форми навчання, що має форми денного та дистанційного (заочного) навчання;

- залучення талановитих студентів до навчання в магістратурі з подальшою можливістю продовження навчання на третьому освітньо-науковому рівні докторантури; обов'язкове поглиблене вивчення іноземних мов на рівні B2;

- використання сучасних інформаційних технологій.

Здійснене дослідження не вичерпує широкого комплексу проблем розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи. Подальшого вивчення потребують такі важливі проблеми: запровадження підготовки майбутніх учителів початкової освіти за подвійними спеціальностями; тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в країнах Східної Європи в контексті неперервної професійної освіти; сучасні інноваційні ідеї модернізації педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу тощо.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

**Рівень вищої освіти та мінімальна тривалість професійної педагогічної освіти  
учителів початкових шкіл**

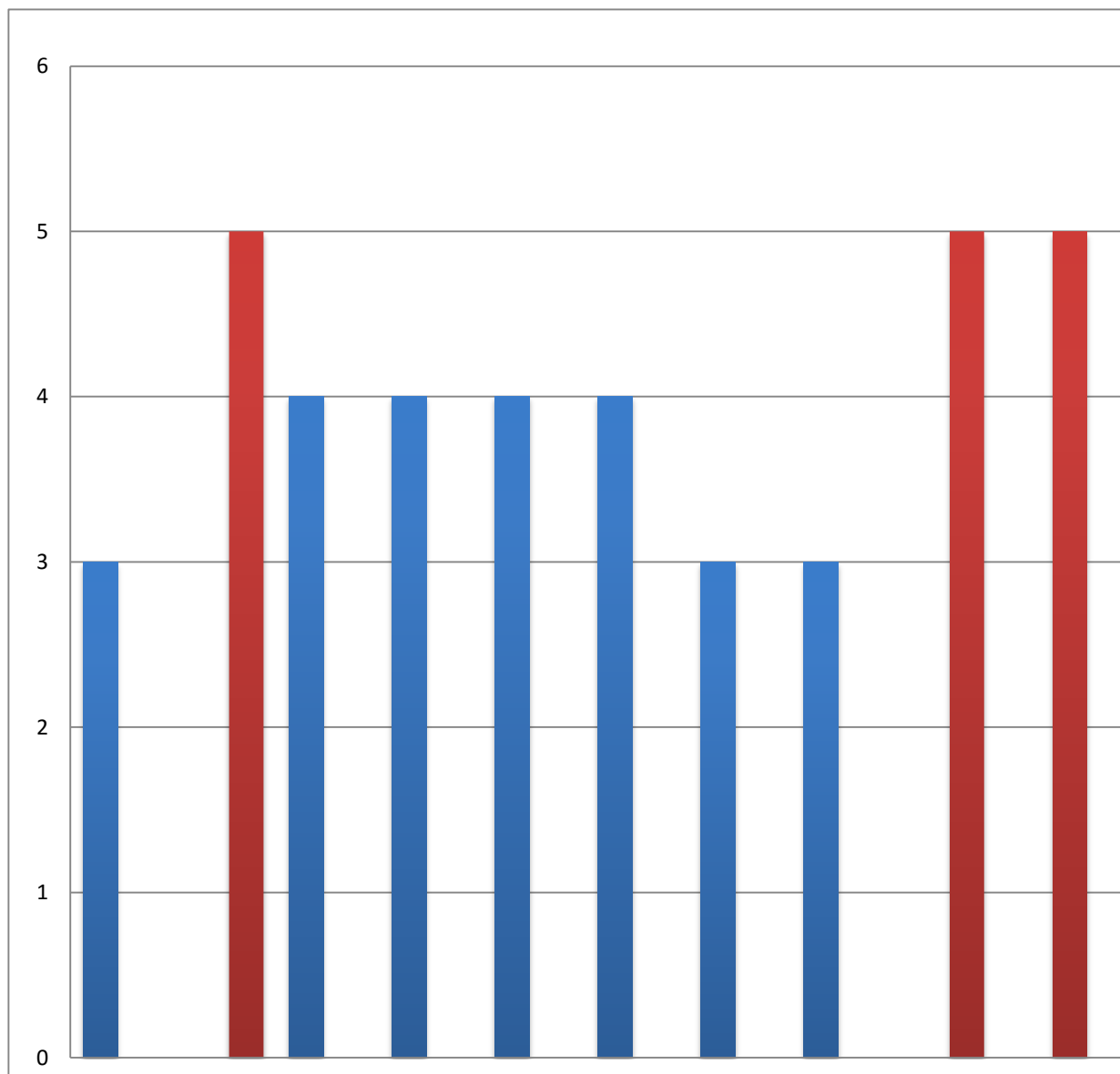



Рис.1.1. Освітній рівень та мінімальна тривалість професійної педагогічної освіти учителів початкових шкіл у 2011/2012 н. р.

Джерело: [Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie. *Raport Eurydice*. Luksemburg: Wydanie, 2013. 148 p., c.26].

## Додаток Б

## Атестати успішності, видані в 1987/88 та 2000/2001 навчальних роках



## ŚWIADECTWO SZKOLNE

Mikołaj Dobroca  
(imię i nazwisko)

urodzony dnia 2 marca 1979 r.  
w Toruniu woj. toruńskie

uczęszczał w roku szkolnym 1987/88 do klasy drugiej  
Szkoły Podstawowej Nr 8 im. Marii Curie-Skłodowskiej  
w Toruniu woj. toruńskie

i uchwałą Rady Pedagogicznej z dnia 16 czerwca  
otrzymał promocję do klasy trzeciej

Toruń dnia 14 czerwca 1988 r.

Nr 3  
DYREKTOR SZKOŁY  
E. Romanowski

Min. Ośw. i W. 03-14-11/2  
Zam. 3153/87 Wyd. Akc. P-6 PZGMK — 75413/87 — 1379 150 — piśm. III/80

Otrzymał w klasie drugiej następujące oceny roczne

zachowanie	wzorowe
język polski	bardzo dobry
środowisko społeczno-przyrodnicze	bardzo dobry
matematyka	bardzo dobry
plastyka	bardzo dobry
muzyka	bardzo dobry
praca—technika	bardzo dobry
kultura fizyczna	bardzo dobry

Szczególne osiągnięcia:

Opuścił w roku szkolnym 6 dni nauki,  
w tym nie usprawiedliwiono


WYCHOWAWCA KLASY  
Barbara Lencha

Skala ocen:  
a) wyników nauki: bardzo dobry, dobry, dostateczny, niedostateczny.  
b) zachowania: wzorowe, wyróżniająco, poprawne, nieodpowiednie, naganne.



**NCPS**  
NAKŁÓD  
SZKOLE

**20**  
LECI  
ZŁ



## ŚWIADECTWO SZKOLNE

imię (imiona) i nazwisko  
*Magdalena Buczarska*

urodzona dnia *11 kwietnia* 1992 r.

w *Toruniu* woj. *kujawsko-pomorskie*

uczęszczała w roku szkolnym *2000/2001* do klasy *drugiej*  
..... Szkoły Podstawowej


Nr ..... im. ....

w *Kietoni* woj. *kujawsko-pomorskie*

Uchwałą Rady Pedagogicznej z dnia *13 czerwca* 2001 r.  
..... otrzymała promocję do klasy *trzeciej*

*Kietonia* ..... dnia *22 czerwca* 2001 r.  
(miejscowość)

Nr .....  
DIREKTOR  
Dyrektor Szkoły  
*Barbara Kowalczyk*  
(pieczęć, podpis)



WYCHOWAWCA KLASY  
*Justyna Kowalczyk*

Skala ocen:  
1) zachowanie, zajęcia edukacyjne: ocena opisowa,  
2) religia / etyka: celujący, bardzo dobry, dobry,  
dostateczny, dopuszczający, niedostateczny

WYNIKI KLASYFIKACJI KOŃCOWOROCZNEJ

zachowanie *bardzo dobry* Jesteś koleżeńską i uczynną osobą i pilnie pracujesz. Chybaś potrafiła obdarować siędamia ze swoich umiejętności wyrażając się wyrazami szacunku, miłości, szacunku i radości. Jesteś aktywna na zajęciach, potrafiła wyrazić się w wypowiedziach, jestes zdrowo i przygodowo.

religia / etyka *bardzo dobry*

Zajęcia edukacyjne  
*Podczas tygodnia wycieczki i wspaniałej nauki, przystąpiła do konkursu wiedzy z historii, geografii i matematyki. W konkursie wiedzy z historii i geografii uzyskała bardzo dobre wyniki. W konkursie wiedzy z matematyki uzyskała bardzo dobre wyniki. W konkursie wiedzy z historii i geografii uzyskała bardzo dobre wyniki. W konkursie wiedzy z matematyki uzyskała bardzo dobre wyniki.*

Szczególne osiągnięcia  
*została uhonorowana odznaką "Dobry uczeń"*

MEN-II/12

INTRK-DRUK Koszalin

*coll. Pępek*

## Додаток В

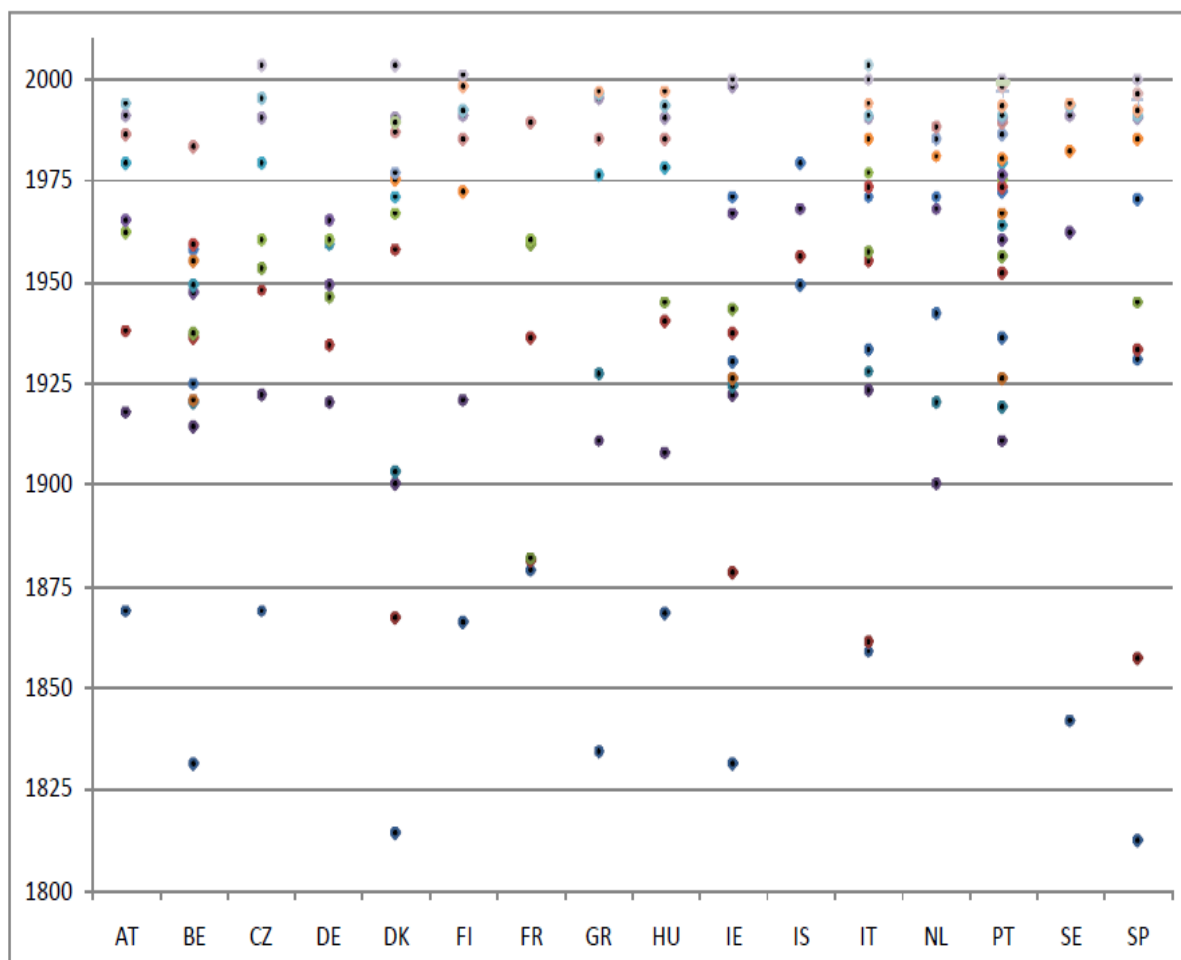
Роки прийняття реформи в європейських країнах, які визначали тривалість  
здобуття обов'язкової освіти (1800–2000 рр.)

Рис. 4.3. Роки прийняття освітніх реформи у європейських країнах (1800–2000 рр.).

Примітка: AT=Австрія; BE=Бельгія; CZ=Чеська Республіка; DE=Німеччина; DK=Данія; FI=Фінляндія; FR=Франція; GR=Греція; HU=Угорщина; IE=Ірландія; IL=Ізраїль; IT=Італія; NL=Нідерланди; PT=Португалія; SE=Швеція; SP=Іспанія.

Джерело: [100 Years of Educational Reforms in Europe: a contextual database. Christelle Garrouste. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2010 338 p., p.8].

## Додаток Д

Таблиця 4.3

**Порівняльний аналіз блоку психолого-педагогічних дисциплін, які  
викладаються при підготовці вчителів початкової освіти  
в Румунії та Угорщині \***

Блок психолого-педагогічних дисциплін	Румунія	Години на тиждень / семестр	Угорщина	Години на тиждень / семестр
<b>Педагогіка</b>	<input type="checkbox"/> Історія педагогіки	2/IV	Історико-теоретичні основи освіти	3/I
	Вступ до педагогіки	2/I	Загальна педагогіка	2/I
	Дидактика	3/II	Дидактика	3/II
	Теорія виховання	3/IV	Теорія виховання	3/IV
	<input type="checkbox"/> Виховання талановитих і проблемних дітей	2/VI	Диференціація педагогіки	2/V
	–	–	Прикладна педагогіка	2/IV
	Дошкільна освіта	2/I	–	–
	Педагогіка гри	2/III	–	–
	Методологія наукових досліджень	2/V	–	–
	Соціологія освіти	2/V	–	–
<b>Психологія</b>	Загальна психологія	3/I	Вступ до психології	1/II
	Психологія розвитку	2/II	Розвиток особистості та психологія розвитку	3/II
	–	–	Соціально-педагогічна психологія	2/III
	<input type="checkbox"/> Спеціальна освіта	2/VI	Психологія розладів розвитку особистості	2/V

Примітка:  – факультативні курси

\* Систематизовано автором на основі джерела: [Tünde B. A tanítóképzés rendszere Magyarországon és Romániában. Nehány szerkezeti és tartalmi komponens összehasonlító vizsgálata. URL: [http://www.magyarpedagogia.hu/document/2002\\_2\\_4\\_439\\_Barabasi.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/2002_2_4_439_Barabasi.pdf) (last accessed:01.12.2016)].

## Додаток Е

## Траєкторії здобуття педагогічної освіти в Україні

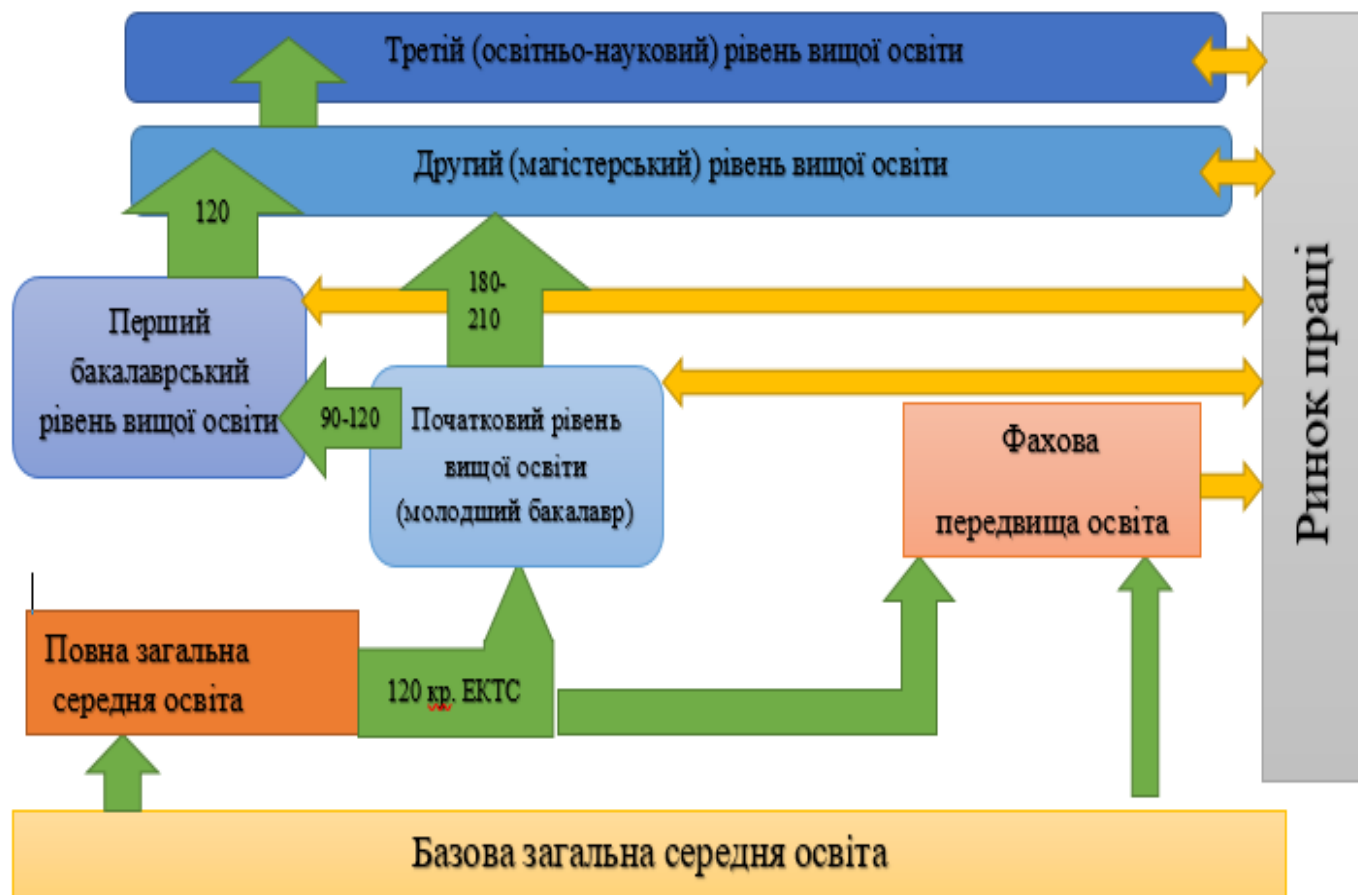


Рис. 4. 4. Траєкторії здобуття педагогічної освіти

[Джерела: Проект Концепції розвитку педагогічної освіти. URL: <https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjFlaHw6YbeAhVGCiwKHWikDuwQFjABegQIBxAB&url=https%3A%2F%2Fmon.gov.ua%2Fua%2Fnews%2Fmon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti&usg=AOvVaw1vOwMICX9zX-dN6T1d> (дата звернення: 20.01.2018); Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 20.12.2017)].

## Додаток Ж

### **Перелік закладів вищої освіти України (державної та комунальної форми власності), у яких проводять професійну підготовку майбутніх учителів за спеціальністю «Початкова освіта»**

1. Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського (ВДПУ) м. Вінниця.
2. Східноєвропейський національний університет ім. Лесі Українки м. Луцьк.
3. Криворізький національний університет м. Кривий Ріг.
4. Криворізький педагогічний інститут КНУ м. Кривий Ріг.
5. Донбаський державний педагогічний університет (ДДПУ) м. Слов'янськ.
6. Краматорський економіко-гуманітарний інститут (КЕГІ) м. Краматорськ.
7. Маріупольський державний університет (МДУ) м. Маріуполь.
8. Житомирський державний університет ім. І. Франка (ЖДУ) м. Житомир.
9. Мукачівський державний університет (МДУ) м. Мукачево.
10. Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II (ЗУІ) м. Берегово.
11. Ужгородський національний університет (УжНУ) м. Ужгород.
12. Бердянський державний педагогічний університет (БДПУ) м. Бердянськ.
13. Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького (МДПУ) м. Мелітополь.
14. Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника (ПНУ) м. Івано-Франківськ.
15. Київський університет імені Бориса Грінченка м. Київ.
16. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (НПУ) м. Київ.
17. Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди (ПХДПУ) м. Переяслав-Хмельницький.
18. Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка м. Кропивницький.



19. Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка (ЛНУ) м. Старобільськ.
20. Дрогобицький державний педагогічний університет ім. І. Франка (ДДПУ) м. Дрогобич.
21. Львівський національний університет ім. І. Франка (ЛНУ) м. Львів.
22. Миколаївський національний університет ім. В. О. Сухомлинського (МНУ) м. Миколаїв.
23. Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика м. Миколаїв.
24. Ізмаїльський державний гуманітарний університет (ІДГУ) м. Ізмаїл.
25. Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського м. Одеса.
26. Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка (ПНПУ) м. Полтава.
27. Міжнародний економіко-гуманітарний університет ім. Степана Дем'янчука (МЕГУ) м. Рівне.
28. Рівненський державний гуманітарний університет (РДГУ) м. Рівне.
29. Глухівський національний педагогічний університет ім. О. Довженка (ГНПУ) м. Глухів.
30. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка (СумДПУ) м. Суми.
31. Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка (ТНПУ) м. Тернопіль.
32. Харківська гуманітарно-педагогічна академія м. Харків.
33. Харківський національний педагогічний університет ім. Г. Сковороди (ХНПУ) м. Харків.
34. Херсонський державний університет (ХДУ) м. Херсон.
35. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (К-ПНУ) м. Кам'янець-Подільський.

36. Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія (ХГПА) м. Хмельницький.

37. Уманський державний педагогічний університет імені П. Тичини (УДПУ)  
м. Умань.

38. Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького (ЧНУ)  
м. Черкаси.

39. Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича (ЧНУ)  
м. Чернівці.

40. Ніжинський державний університет ім. М. Гоголя (НДУ) м. Ніжин.

41. Чернігівський національний педагогічний університет ім. Т. Шевченка  
(ЧНПУ) м. Чернігів.

Джерело: [Довідник ВНЗ. URL: <https://osvita.ua/vnz/guide/search-17-0-0-103-51-0.html> (дата звернення: 13.12.2017)].

### Додаток 3

#### Список публікацій здобувача за темою дисертації, відомості про апробацію та довідки про впровадження результатів дисертації

#### СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

*Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації*

1. Біницька К. Підготовка майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи: теорія і практика за наук. ред. Г. Терещука: монографія. Хмельницький: ФОП Цюпак А. А., 2018. 376 с.
2. Біницька К. Системи початкової шкільної освіти країн Східної Європи в контексті професійної підготовки майбутніх вчителів початкової освіти: навч. посіб. для викладачів та студентів пед. навч. закл. Хмельницький: Науково-видавничий відділ ХГПА, 2018. 139 с.
3. Біницька К. М. Педагогічна історіографія – сучасний стан напряму історико-педагогічних досліджень. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць* / гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький, 2013. Вип. 15. С. 58–62.
4. Біницька К. М. Використання активних методів навчання у процесі вивчення курсу «Порівняльна педагогіка». *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Науково-методичний журнал*. 2015. Вип. 4–5. С. 74–78.
5. Біницька К. Теоретичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць* / гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький, 2016. Вип. 21. С. 15–20.
6. Binytska K. Professional Training of the Future Primary School Teachers in the Czech Republic: Regulatory Bases (1989-2005). *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць* / гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький, 2017. Вип. 22. С. 14–19.
7. Біницька К. М. Аналіз нормативно-правової бази професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Україні та Чеській Республіці. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.* /

редкол. Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2017. Вип. 53 (106). С. 78–87.

8. Binytska K. Retrospective analysis of education in the Czech Republic in the context of training of the future primary school teachers. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2017. № 2 (32). Р. 4–11.

9. Біницька К. Соціально-економічні аспекти розвитку систем професійної освіти в країнах Східної Європи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка*. Серія: педагогіка. Тернопіль, 2017. № 3. С. 185–191.

10. Біницька К. М. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи в педагогічній теорії. *Вісник Чернігівського педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Чернігів, 2017. Вип. 149. С. 231–237.

11. Біницька К. Розвиток інтегрованого навчання в початковій освіті Республіки Польща. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура*. Хмельницький, 2017. Вип. 23. С. 13–18.

12. Біницька К. Розвиток системи початкової освіти в Угорщині (90-ті рр. ХХ ст.) як предмет міждисциплінарного аналізу. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. № 4 (59). С. 93–99.

13. Біницька К. М. Організація системи шкільної початкової освіти в Угорщині (90-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.). *Педагогічні науки. Збірник наукових праць*. Херсон, 2017. Вип. LXXIX. Т. 1. С. 13–19.

14. Біницька К. М. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у Республіці Польща. *Наукові записки. Серія Педагогічні науки / ред. кол. В. Ф. Черкасов*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. Вип. 161. С. 60–66.

15. Біницька К. Система освіти та професійна підготовка вчителя початкової освіти у Словацькій Республіці. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми. 2018. № 1 (75). С. 123–131.

16. Ящук І., Біницька К., Кузьма І. Порівняльний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Румунії та Угорщині. *Наука і освіта*. 2018. № 2. С. 153–160.

17. Біницька К. М. Тенденції реформування систем початкової освіти в країнах Східної Європи (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.). *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2018. Вип. 60. Том 1. С. 23–28.

18. Біницька К. М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти в університетах Чеської Республіки. *Молодь і ринок*. 2018. № 4 (159). С. 70–76.

19. Ящук І., Біницька К. Змістове наповнення поняття «професійно-педагогічна компетентність вчителя початкових класів»: функціональний підхід. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань: ВПЦ «Візаві», 2018. Вип. 58. С. 204–215.

20. Binytska K. Multicultural Education in the Context of Professional Training of Future Primary School Teachers in Ukraine. *Studia Zarządzania i Finansów Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu*. 2016. № 11/2016. S. 113–121.

21. Біницька К. М. Понятійно-термінологічний апарат проблеми тенденцій професійної підготовки учителя початкової освіти у країнах Східної Європи. *Pedagogy and Psychology*, 2017. V (61), Issue: 141. С. 15–19.

22. Біницька К. М. Концептуальні підходи до моделей професійної підготовки вчителя початкової освіти у країнах Європейського Союзу. *Studia Zarządzania i Finansów Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu*. 2017. № 13/2017. S. 133–141.

23. Біницька К. М. Класифікація країн Східної Європи у контексті професійної підготовки вчителів початкової освіти на сучасному етапі. *Virtus Scientific Journal*. 2017. № 17. С. 78–82.

24. Біницька К. М. Практика професійної підготовки майбутніх вчителів початкової освіти у Словацькій Республіці. *Studia Zarządzania i Finansów Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu*. 2018. № 14/2018. С. 53–63.

25. Binytska K. Analysys of the legal framework of professional training of the teachers of primary school in the Czech Repablik. *Problemy profesjologii*. Zielona Góra, 2018. № 1/2018. P. 209–217.

*Опубліковані праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

26. Біницька К. М. Підготовка вчителів до роботи з різними категоріями дітей в Університеті Казимира Великого Республіки Польща. *Організація роботи з різними категоріями дітей у сучасній початковій школі: реалії та перспективи*: матеріали наук.-метод. семінару. Хмельницький: ПП «А. В. Царук», 2013. С. 146–148.

27. Біницька К. Єдиний європейський простір: досвід інтеграції вищої освіти Республіки Польща. *Незалежність Республіки Польща, незалежність України – шлях до євроінтеграції*: матеріали міжнародного круглого столу. Хмельницький: Науково-видавничий відділ, 2014. С. 20–23.

28. Біницька К. Формування моральних якостей в професійній підготовці майбутніх фахівців початкової освіти в Україні та Республіці Польща. *Репресії проти поляків та інших національностей на Поділлі: роль і місце в історії краю*: колективна монографія. Хмельницький: ФОП Цюпак А. А., 2016. С. 139–145.

29. Біницька К. Початкова освіта Республіки Польща в контексті підготовки вчителів початкової освіти. *Наступність дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності*: матеріали теоретико-практичного семінару, 20 січня 2017 р. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2017. С. 18–21.

30. Біницька К. М. Характеристика структури середньої школи відповідно до Проекту «Нова українська школа». *Засади розвитку української освіти в контексті*

*Концепції «Нова українська школа»*: збірник тез доповідей методичного семінару (Хмельницький, 11 травня 2017 р.). Хмельницький ХГПА, 2017. С. 46–50.

31. Біницька К. М. Вплив соціально-економічних трансформацій на розвиток системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкової освіти в країнах Східної Європи. *Теоретичні та практичні основи організації навчально-виховного процесу в закладах освіти*: збірник статей науково-практичної конференції від 27 жовтня 2017 р. Хмельницький: ХГПА, 2017. С. 10–12.

32. Біницька К. М. Професійні компетентності вчителів початкової освіти: польський погляд. *Тенденції розвитку вищої освіти в Європейському Союзі: реалії та перспективи*: матеріали Всеукраїнського круглого столу з міжнародною участю / упоряд. Біницька К. М., Рашина І. О., Моцна Т. А. Хмельницький: Науково-видавничий відділ, 2017. С. 39–43.

33. Біницька К. М. Початкова освіта Польщі в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти. *Modern problems of management: economics, education, health care and pharmace*: Conference Proceedings of the 5<sup>th</sup> International Scientific Conference October 26–29, 2017. Opole, 2017. P. 101–104.

34. Біницька К. М. Деякі тенденції підготовки вчителів початкової освіти країнах Європейського Союзу. *Forming of modern educational environment: benefits, risk, implementation mechanisms*: Conference Proceedings, September 29, 2017. Tbilisi: Baltija Publishing. С. 62–65.

35. Біницька К. М. Деякі аспекти реформування систем початкової шкільної освіти у країнах Східної Європи. *Забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі використання сучасних технологій*: збірник наукових праць / за заг. ред. Л. В. Зданевич. Хмельницький: ХГПА, 2018. С. 31–36.

36. Біницька К. М. Деякі аспекти розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в республіці Польща. *Розвиток вищої педагогічної освіти: методологія, теорія, практика*: збірник матеріалів науково-практичної конференції 26

лютого 2018 р. / упоряд. Біницька К. М., Дарманська І. М. Хмельницький: ХГПА, 2018. С. 4–7.

37. Binytska K. Changes in the system of Primary school education in Eastern Europe. *International Scientific Conference*. «Lodging the Theory in Social and Educational Practice». URL: [https://universityw.weebly.com/uploads/1/0/0/6/10069617/kateryna\\_binytska.pdf](https://universityw.weebly.com/uploads/1/0/0/6/10069617/kateryna_binytska.pdf) (last accessed: 25.04.2018).

38. Біницька К. М. Тенденції професійної підготовки вчителів початкової освіти у країнах Східної Європи. *Нова українська школа: теорія і практика реалізації інтегрованого підходу*: матеріали міжнародної наукової конференції. 17-18 травня 2018 р., м. Тернопіль. Тернопіль: Вектор, 2018. С. 263–266.

### **Відомості про апробацію результатів дисертації**

**Апробація результатів дослідження.** Основні теоретичні та практичні результати дослідження були представлені в доповідях на наукових, науково-практичних конференціях та круглих столах різного рівня, зокрема *міжнародних*: «Спеціаліст XXI века: психолого-педагогическая культура и профессиональная компетентность» (Барановичи, 2013), «Освіта для полікультурного суспільства» (Варшава, 2014), «Незалежність Республіки Польща, незалежність України – шлях до євроінтеграції» (Хмельницький, 2014), «Міжнародна діяльність університетів як фактор інноваційного розвитку вищої школи» (Маріуполь, 2015), «Modern problems of management: economics, education, health care and pharmacy» (Opole, 2015), «Духовний розвиток особистості в контексті слов'янського лінгвокраїнознавства» (Хмельницький, 2015), «IV Międzynarodowy kongres profesjologiczny. Człowiek i przestrzeń pracy w kontekście nauk o pracy» (Zielona Góra, 2017), «Forming of modern educational environment: benefits, risk, implementation mechanisms: Conference Proceedings» (Tbilisi, 2017), «VII Українсько-Польські наукові діалоги» (Хмельницький-Меджибіж, 2017 р.), «Pedagogy and Psychology in the age of globalization» (Budapest, 2017), «Współczesne problemy zarządzania: gospodarka, edukacja, opieka zdrowotna i farmacja» (Opole, 2017),



«Забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі використання сучасних технологій» (Хмельницький, 2017), «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції» (Мукачево, 2017), «International Scientific Conference online «Lodging the Theory in Social and Educational Practice» (Kraków, 2018), «Нова українська школа: теорія і практика реалізації інтегрованого підходу» (Тернопіль, 2018); *всеукраїнських*: «Історико-педагогічні дослідження в Україні: сучасний стан та тенденції» (Хмельницький, 2013), «Сучасні історико-педагогічні дослідження в Україні» (Хмельницький, 2015), «Джерельна та історіографічна основа сучасних історико-педагогічних досліджень» (Хмельницький, 2013), «Педагогічні читання пам'яті М. М. Дарманського» (Хмельницький, 2014–2017 рр.), «Науково-дослідна лабораторія «В. О. Сухомлинський і школа ХХІ століття»: історія і традиції» (Умань, 2016), «Педагогічна практика як перша ланка практичного засвоєння педагогічної професії» (Хмельницький, 2016), «Освіта в Європі для студентської молоді: реалії та перспективи» (Хмельницький, 2016), «Наступність дошкільної та початкової освіти в контексті соціальної мобільності» (Львів, 2017), «Тendenції розвитку вищої освіти в Європейському Союзі: реалії та перспективи» (Хмельницький, 2017), «Суспільні дисципліни як засіб формування цивілізаційної компетентності здобувачів освіти» (Рівне, 2018), «Проблеми дитинства в контексті сучасної педагогіки до 100-річчя Василя Сухомлинського» (Дрогобич, 2018), «Навчання і виховання у інклюзивному освітньому просторі: теорія та практика» (Хмельницький, 2018), «Інновації в освіті: ціннісно-компетентнісний підхід» (Київ, 2018); *регіональних*: «Підготовка вчителя Нової української школи: проблеми та шляхи їх вирішення» (Хмельницький, 2017), «Засади розвитку української освіти в контексті Концепції «Нова українська школа» (Хмельницький, 2017), «Реалізація гуманістичних ідей В. Сухомлинського в умовах Нової української школи» (Хмельницький, 2018).

## Довідки про впровадження результатів дослідження



Міністерство освіти і науки України  
Державний заклад  
«ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»

пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703  
тел./факс: (06461) 2-40-61, 097-567-20-45  
e-mail: mail@luguniv.edu.ua, www.luguniv.edu.ua

05.06.2018 № 1/664

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи  
**Біницької К. М. «Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх  
учителів початкової освіти у країнах Східної Європи»**,  
поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук  
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки  
(011 – науки про освіту) в освітній процес Державного закладу «Луганський  
національний університет імені Тараса Шевченка»

В умовах глобальних інтеграційних процесів, які є ознакою ХХІ ст., відбувається становлення інформаційного, толерантного суспільства. Актуалізуються завдання демократизації освіти і створення рівних освітніх можливостей, підвищення якості шкільної і вищої освіти, розробки нових моделей підготовки майбутніх учителів. Усі ці завдання тією чи іншою мірою належить вирішувати сучасній школі та компетентному в багатьох сферах учителю. Першочерговим завданням української системи освіти є якнайшвидша адаптація до єдиних європейських освітянських критеріїв і стандартів. Європейські вимоги до підготовки вчителів початкової освіти, якості їх професійних кваліфікацій і компетенцій, професійне вдосконалення педагогів – це найбільш актуальні питання професійної підготовки вчителів у сучасній інтегрованій Європі. Тому, дисертаційне дослідження Катерини Біницької «Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи», подане на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук, є актуальним та своєчасним.

Дослідження Катерини Біницької з розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи є актуальним для організації освітньої діяльності вітчизняних університетів з підготовки фахівців педагогічного спрямування.

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти є нагальною проблемою, яка покликана гарантувати не тільки професійну зайнятість, а й забезпечити розвиток усєї системи освіти.

Запропоновані автором напрями і перспективи співробітництва України з країнами Східної Європи щодо професійної підготовки майбутніх вчителів початкової освіти мають вагому цінність та сприяють підвищенню рівня професійної підготовки педагога у системі педагогічної освіти.

Результати апробації, висновки та рекомендації представленою дисертаційного дослідження дали підстави для висновку про те, що рекомендації Катерини Біницької щодо досвіду практичної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи можуть бути використані у процесі професійної підготовки бакалаврів та магістрів за спеціальністю «Початкова освіта».

Матеріали дисертаційного дослідження, що представлені для апробації впроваджено в освітню діяльність ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» протягом 2017-2018 років та отримали схвальну оцінку науково-педагогічного колективу.

Апробація результатів дисертаційного дослідження Катерини Біницької свідчить про його високий теоретико-методологічний рівень та доцільність використання в підготовці майбутніх вчителів початкової освіти у вітчизняній педагогічній освіті.

Довідку про апробацію результатів докторського дисертаційного дослідження Біницької Катерини Миколаївни на тему: «Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи» розглянуто та схвалено на засіданні кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (протокол № 10 від 24.05.2018 року).

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження видано для подання за місцем захисту дисертаційного дослідження.

Ректор



С. В. Савченко

Караман О. Л.,  
0502000767





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Інститутська 11, Хмельницький-16, 29016, тел.: (0382) 72-80-76, факс: (03822) 67-42-65  
 E-mail: centr@khnu.km.ua, код ЄДРПОУ 02071234

04.06.18 № 77

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**Довідка**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
**«Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи»**  
**Біницької Катерини Миколаївни**  
 на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Видана Біницькій Катерині Миколаївні – доценту кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії – у тому, що у період 2014-2018 рр. на базі Хмельницького національного університету здійснювалося впровадження результатів її дисертаційного дослідження.

Апробація положень наукового дослідження Біницької К.М. здійснювались шляхом ознайомлення науково-педагогічних працівників та студентів гуманітарно-педагогічного факультету з матеріалами дисертації, науковими працями (монографія, наукові статті у фахових та закордонних виданнях) та навчально-методичними розробками (навчальними посібниками, робочими програмами навчальних дисциплін «Педагогіка», «Порівняльна педагогіка») дисертантки.

Результати дисертаційного дослідження є цінними для формування у студентів знань про зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи, розвиток у них навичок наукового дослідження і порівняльного дослідження, критичного осмислення та здобуття умінь формування прогностичних ідей щодо використання зарубіжного досвіду у сфері майбутньої професійної діяльності.

Результати дисертаційного дослідження Біницької К.М. «Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи», матеріали монографії, навчального посібника впроваджено у магістерську підготовку та докторську програму підготовки (PhD) для науково-пошукових, дослідницьких робіт, магістерських дипломних робіт, дисертаційних розвідок та стажування науково-педагогічних працівників університету.

Довідка про впровадження затверджена на засіданні кафедри педагогіки та психології Хмельницького національного університету (протокол № 10 від 24 травня 2018 р.).

Результати дослідження можуть бути рекомендовані для впровадження у практику діяльності закладів вищої освіти України.

Перший проректор  
 проректор з науково-педагогічної та наукової роботи,  
 доктор економічних наук, професор,  
 член-кореспондент НАН України



**В.М. Войнаренко**



УКРАЇНА  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА  
вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 48027,  
тел. (0362)43-60-60, факс (0362)43-60-55,  
e-mail: info@trpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544



UKRAINE  
MINISTRY OF EDUCATION AND  
SCIENCE OF UKRAINE  
TERNOPIL VOLODYMYR HNATYUK  
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY  
2 M. Kryvonosa st., Ternopil, 48027, Ukraine  
tel. +38 0352 43 60 67, fax: +38 0352 43 60 55  
e-mail: info@trpu.edu.ua

№ 05 / 06 2018 р. № 764-33/03

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Біницької Катерини Миколаївни «Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи», представленої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Починаючи з 2016 р. по даний час професорсько-викладацьким складом кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти ТНПУ враховуються концептуальні положення і використовуються на практиці в процесі проведення лекційних і семінарських занять з історії педагогіки, педагогіки, порівняльної педагогіки результати дисертаційного дослідження Біницької К.М. за темою «Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи». Дисертантка на засіданнях кафедри, науково-методичних семінарах неодноразово доповідала про результати дослідження, які отримали позитивну оцінку.

Біницька К.М. протягом 2016-2018 рр. брала участь у наукових конференціях університету, поетапно впроваджувала напрацьовані результати наукового дослідження з проблем професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти на матеріалах країн Східної Європи, пропонуючи при цьому шляхи використання позитивних ідей цих країн в освітньому просторі України.

На засіданні кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти 10 травня 2018 р. (протокол №10) відзначено суттєву практичну значимість та ефективність використання у освітньому процесі майбутніх вчителів початкових класів навчального посібника «Системи початкової шкільної освіти країн Східної Європи в контексті професійної підготовки майбутніх вчителів початкової освіти», інших матеріалів прикладного характеру: Констатовано, що запропоновані дисертанткою ідеї та матеріали зарубіжного досвіду є ефективним інструментом для удосконалення фахової підготовки майбутніх вчителів, приведення її у відповідність європейським вимогам якості.

Ректор

доктор філософських наук,  
професор Б.Б. Буяк

Завідувач кафедри педагогіки  
методики початкової та  
дошкільної освіти

доктор педагогічних наук,  
професор О.І. Янкович



100125





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

імені М.П. ДРАГОМАНОВА  
01601, м.Київ-30, вул. Пирогова, 9  
Телефон 234-11-08

E-mail: shef-pnu@ukr.net; код ЄДРПОУ 02125295

12.06.18 № 07-10/947

**Довідка**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Біницької Катерини Миколаївни  
на тему: «Тенденції розвитку професійної підготовки  
майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи»  
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук  
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Результати дисертаційного дослідження Біницької К.М. використовуються у навчально-виховному процесі Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Знаходять застосування у навчальному процесі запропоновані здобувачем східноєвропейські підходи до професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти.

У навчальному курсі «Педагогіка» під час вивчення тем «Методи навчання» розглядаються методи навчання учнів початкової школи та досвід професійної підготовки педагогів у країнах Східної Європи.

Доповнення змісту навчальних курсів матеріалами дослідження Біницької К. М. сприяло розширенню знань студентів про тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи.

Аналіз підручників і посібників, що використовується у закладах вищої освіти країн Східної Європи, є орієнтиром для написання навчально-методичних праць в українських педагогічних навчальних закладах.

З'ясовані здобувачем тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх педагогів країн Східної Європи дають змогу розглядати можливості вдосконалення вітчизняної системи педагогічної освіти.

На цій підставі вважаємо, що впроваджені результати дисертаційної роботи Біницької К.М. на тему: «Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи» дали очікувані позитивні результати.

Результати дисертаційного дослідження, запропоновані здобувачем, отримали високу оцінку викладачів і студентів, а тому заслуговують на подальше широке використання під час лекцій, практичних та семінарських занять, а також у науково-дослідницькій діяльності.

Довідку видано для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 загальна педагогіка та історія педагогіки (011 – науки про освіту).

Проректор з наукової роботи

Заступник декана з наукової роботи  
факультету педагогіки та психології  
доктор педагогічних наук, професор



Г.М. Торбін

О.В. Матвієнко

  
**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32 м. Вінниця, 21001, Україна тел. (0432) 26-52-20, факс (0432) 26-33-02, E-mail: info@vpu.net.ua код ЄДРПОУ 02120094

01.06.2018 № 06/36

на № \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
 здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук**

**Біницької Катерини Миколаївни**

**з теми: «Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх  
 учителів початкової освіти у країнах Східної Європи»**

Результати дисертаційного дослідження Біницької К.М. впроваджені в освітній процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, сприяли розвитку у студентів знань з порівняльної педагогіки, навичок здійснення компаративного аналізу систем початкової освіти в Україні та країнах Східної Європи, а також навичок науково-дослідної роботи.

Заслугують на позитивну оцінку авторські рекомендації щодо врахування позитивного досвіду з професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи та запроваджено їх в освітній процес закладів вищої освіти України.

Окремі теоретичні аспекти дисертаційного дослідження були використані у доповненні змісту таких навчальних дисциплін: «Педагогіка» «Історія педагогіки», «Порівняльна педагогіка».

Використання навчального посібника Біницької К.М. «Системи початкової шкільної освіти країн Східної Європи в контексті професійної підготовки майбутніх вчителів початкової освіти» сприяло формуванню у студентів знань з розвитку систем освіти в країнах Східної Європи; здійсненню ними критичного осмислення тенденцій розвитку педагогічної освіти та освітньо-кваліфікаційних вимог до професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Угорщині, Словацькій Республіці, Республіці Польща, Чеській Республіці; розвитку навичок порівняльно-педагогічного аналізу та систематизації отриманої інформації.

Запропоновані автором напрями і перспективи співробітництва України з країнами Східної Європи щодо професійної підготовки майбутніх вчителів початкової освіти мають вагомий цінність та сприяють підвищенню рівня професійної підготовки педагога у системі педагогічної освіти.

Опрацювання результатів дисертаційного дослідження уможливило розширення кола науково-дослідницької діяльності студентів та викладачів з проблем модернізації педагогічної освіти в Україні. Апробація результатів дисертаційного дослідження Біницької Катерини Миколаївни свідчить про його високий теоретико-методологічний рівень та доцільність використання у підготовці майбутніх вчителів початкової освіти України.

Результати дослідження можуть бути рекомендовані у практику професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти закладів вищої освіти України.

Довідка видана для пред'явлення за місцем вимоги.

Проректор з наукової роботи  
 доктор педагогічних наук, професор



*(Handwritten signature)*

Коломієць А. М.

Громов (0432) 61-80-72



Міністерство освіти і науки України  
 Житомирський державний університет  
 імені Івана Франка  
 Вул. В. Бердичівська, 40,  
 м. Житомир, 10008  
 телефон /факс (0412) 43-14-17  
 E-mail: [zu@zu.edu.ua](mailto:zu@zu.edu.ua) Web: [www.zu.edu.ua](http://www.zu.edu.ua)  
 код ЄДРПОУ 02125208



Ministry of Education and Science of Ukraine  
 Zhytomyr Ivan Franko State University  
 40, Velyka Berdychivska Str.,  
 City of Zhytomyr Ukraine, 10008  
 Tel/Fax (0412) 43-14-17  
 E-mail: [zu@zu.edu.ua](mailto:zu@zu.edu.ua) Web: [www.zu.edu.ua](http://www.zu.edu.ua)  
 USREOU 02125208

Від 13.06.2018 № 1/513  
 На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
 Біницької Катерини Миколаївни  
**«Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової  
 освіти у країнах Східної Європи»**

на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук  
 зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Впровадження результатів дисертаційної роботи Біницької К.М. з проблем професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи здійснювалось впродовж 2016-2018 рр. у освітньому процесі Житомирського державного університету імені Івана Франка. У викладанні курсів порівняльна педагогіка, історія педагогіки, педагогіка вищої школи використовувались результати дослідження Біницької К.М., зокрема, ті, які стосуються соціально-економічних умов розвитку систем професійної підготовки майбутніх вчителів початкової освіти в країнах Східної Європи; модернізації початкової освіти у країнах Східної Європи в контексті підготовки майбутніх вчителів початкової освіти; розвитку нормативно-правової бази професійної підготовки майбутніх вчителів початкової освіти у країнах Східної Європи; модернізації національної системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкової освіти в Україні. Матеріали дисертаційного дослідження використовувались студентами у написанні дипломних та магістерських робіт.

Матеріали монографії, навчального посібника, фахових та зарубіжних публікацій автора широко використовувались науково-педагогічними працівниками та студентами під час лекційних, практичних та семінарських занять.

Вважаємо, що апробація результатів наукового дослідження свідчить не лише про високий науково-теоретичний рівень роботи, а й про її практичну спрямованість, що доводить доцільність впровадження її результатів у процес підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Україні.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Біницької Катерини Миколаївни «Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки розглянуто на засіданні кафедри педагогіки (протокол № 19 від 11 травня 2018 р.)

Проректор з наукової і міжнародної роботи  
 доктор педагогічних наук, професор

Н.А. Сейко

Завідувач кафедри педагогіки  
 доктор педагогічних наук, професор

О.С. Антонова





**УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ РІВНЕНСЬКОЇ  
ОБЛДЕРЖАДМІНІСТРАЦІЇ  
РІВНЕНСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

вул. В.Чорновола, 74, м. Рівне, 33028; тел. 64-96-60, 64-96-61; факс 63-64-73

E-mail: [roippo.rv@ukr.net](mailto:roippo.rv@ukr.net), код ЄДРПОУ 02139765

31.05.2018 № 01-16/572

**ДОВІДКА  
ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ  
ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

Видана Біницькій Катерині Миколаївні про те, що результати її дослідження на тему: «Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи» (на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки (011 – науки про освіту) використані у навчальному процесі Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, а саме: на лекціях та семінарських заняттях з педагогіки, порівняльної педагогіки, методики педагогіки вищої школи.

Дисертаційне дослідження Біницької К.М. є актуальним, доцільним та має важливе значення для практики професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в умовах університетської підготовки.

Навчальний посібник «Системи початкової шкільної освіти країн Східної Європи в контексті професійної підготовки майбутніх вчителів початкової освіти» є цінним для студентів, сприяє формуванню у них системи знань про європейський досвід теоретичних та методичних засад реформування початкової освіти та професійної підготовки майбутнього учителя (на прикладі країн Східної Європи), розвиток навичок порівняльно-педагогічного дослідження, критичного осмислення закордонного досвіду та виявлення тенденцій розвитку педагогічної освіти у країнах Східної Європи. Матеріали навчального посібника характеризуються логічно побудованою структурою, високим науково-методичним рівнем, практичною значущістю.

За підсумками впровадження результатів дисертаційної роботи було внесено зміни у зміст навчання, форми, методи, засоби навчальної та самостійної роботи студентів, використано авторські рекомендації щодо впровадження східноєвропейського позитивного досвіду професійної підготовки майбутніх

учителів початкової освіти в умовах Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Вивчення матеріалів дослідження Біницької К.М. запропонованих у її дисертаційній роботі сприяло підвищенню ефективності освітнього процесу в умовах інституту, професійному самовдосконаленню викладачів, підвищення рівня їх педагогічної майстерності.

Довідка про апробацію та впровадження результатів наукового дослідження Біницької К.М. на тему: **«Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи»** на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіки та історія педагогіки (011 – науки про освіту) обговорювалась на засіданні кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти (протокол №9 від 30.05.2018 р.).

Ректор,

кандидат політичних наук, доцент



Черній Алла Леонідівна



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА  
ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ  
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

вул. Озерна, 14, м. Хмельницький, 29000,  
тел./факс (0382) 77-63-20,  
E-mail: [hmoippo@i.ua](mailto:hmoippo@i.ua), код ЄДРПОУ 02139802

№ 510 від 25.05.2018 р.

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Катерини Миколаївни Біницької на тему:  
«Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів  
початкової освіти у країнах Східної Європи»  
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук  
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Матеріали дисертаційного дослідження Катерини Миколаївни Біницької на тему: «Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи» упроваджувалися в навчальний процес Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти упродовж 2014-2018 рр.

Науковими узагальненнями та фактичним матеріалом, покладеним в основу наукового дослідження Біницької К.М., активно використовували викладачі та слухачі курсів при підготовці наукових публікацій та навчально-методичних видань.

Використання в освітньому процесі результатів дослідження Біницької К.М., викладених у монографії, навчально-методичних посібниках та публікаціях, засвідчило їх значущість для підвищення якості освіти вчителів початкової школи.

Обговорення результатів дослідження та впровадження розроблених дисертанткою науково-методичних матеріалів забезпечило підвищення рівня знань слухачів з історії педагогіки та порівняльної педагогіки, сприяли пізнавальному інтересу до питання розвитку початкової освіти та професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи в умовах сьогодення, активізували науково-дослідну роботу.



Цінним у доробку Біницької К.М. є те, що нею не тільки визначено і проаналізовано тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи, а й подані рекомендації щодо впровадження позитивного досвіду у вітчизняну педагогічну практику.

Апробація розроблених дисертанткою матеріалів підтверджує їх наукову значущість та доцільність введення у зміст навчальних дисциплін вищих педагогічних навчальних закладів.

Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути впроваджені в практику професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у закладах вищої освіти України.

Довідку видано для подання за місцем захисту дисертації на здобуття ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Біницької К.М. на тему «Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи» затверджено на засіданні вченої ради Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (протокол №4 від 24.05.2018 р.).

Ректор Хмельницького обласного  
Інституту післядипломної педагогічної освіти,  
доктор педагогічних наук, професор

В.Є.Берека

*Від імені ректора Берика В.Є. засвідчується*  
*секретар Лриволішко С.Т.*



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА  
 ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ  
 вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013,  
 тел./факс: (0382) 72-09-23, 65-65-52, тел.: 79-53-55, 79-59-45  
 E-mail: [kgpa@ukr.net](mailto:kgpa@ukr.net) Код ЄДРПОУ 02138872

29.05.2018 р. № 251 На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
 Біницької Катерини Миколаївни**  
 на тему: «Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх  
 учителів початкової освіти у країнах Східної Європи»  
 на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук  
 зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки  
 (011 – науки про освіту)

Протягом 2014–2018 рр. результати дисертаційного дослідження Біницької Катерини Миколаївни використовувалися у навчально-виховному процесі (зокрема, під час укладання навчальних планів і програм спеціальності 013 «Початкова освіта») факультету початкової освіти та філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Основні положення й висновки дисертаційного дослідження Біницької К. М. застосовувалися у процесі проведення лекційних і семінарських занять з порівняльної педагогіки, історії педагогіки, педагогіки.

К.М. Біницька брала активну участь у наукових конференціях, україно-польських круглих столах, що проводилися у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії представляючи підходи щодо підготовки майбутніх учителів початкової освіти в країнах Східної Європи, і пропонуючи використання результатів дослідження в освітньому просторі України. Здобувач була членом організаційних комітетів Міжнародного круглого столу «Незалежність Республіки Польща, незалежність України – шлях до євроінтеграції» (Хмельницький, 10 листопада 2014 р.); Всеукраїнського круглого столу

«Освіта в Європі для студентської молоді: реалії та перспективи» (Хмельницький, 25 листопада 2016 року); Міжнародної науково-практичної конференції «VII Українсько-Польські наукові діалоги» (Хмельницький-Меджибіж, 18-21 жовтня 2017 р.); Всеукраїнського круглого столу з міжнародною участю «Тенденції розвитку вищої освіти в Європейському Союзі: реалії та перспективи» (Хмельницький, 23 листопада 2017 р.) та учасником Всеукраїнської науково-практичної конференції аспірантів та молодих учених «Сучасні історико-педагогічні дослідження» (м. Хмельницький, 2 березня 2015 р.), методичного семінару «засади розвитку української освіти в контексті Концепції Нова українська школа» (Хмельницький, 11 травня 2017 р.).

Впровадження в освітній процес Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії дисертаційного дослідження Біницької К.М. дало змогу адаптувати розроблені нею комплекси навчальних дисциплін до конкретних умов розвитку інноваційних навчальних процесів у педагогічній освіті, поглибити теоретико-методологічні основи педагогічної діяльності та підвищити якість підготовки майбутніх учителів початкової освіти.

Отримані результати дослідження можна рекомендувати до подальшого дослідження в освітній процес закладів вищої освіти з метою підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження на тему «Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи» Біницької Катерини Миколаївни розглянуто та затверджено на засіданні кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (протокол №10 від 21 травня 2018 р.)

Довідку видано для подання за місцем захисту дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки (011 – науки про освіту).

Проректор з наукової роботи,  
доктор педагогічних наук, професор

О.М. Галус

*Галус О. М.*  
Зав. катедри \* *Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії* *І.С. Біницької*