

УДК 37.014.5:[37.011.3-051:005.336.2](438:4-6ЄС)

UDC 37.014.5:[37.011.3-051:005.336.2](438:4-6ЄС)

DOI: [10.31475/ped.dys.2019.27.03](https://doi.org/10.31475/ped.dys.2019.27.03)

**ОЛЬГА БІЛЯКОВСЬКА,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*(Україна, Львів, Львівський національний університет імені Івана Франка,*

*вул. Університетська, 1)*

**OLHA BILYAKOVSKA,**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor*

*(Ukraine, Lviv, Ivan Franko National University of Lviv,*

*Universytetska str., 1)*

ORCID: [0000-0003-2880-6826](https://orcid.org/0000-0003-2880-6826)

**Концептуалізація якості підготовки майбутніх вчителів  
в системі професійної освіти Республіки Польща**

**Conceptualization of Quality of the Future Teacher Training  
in the System of Professional Education in the Republic of Poland**

*У статті висвітлюється проблема якості професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща. Відмічено, що важливим поштовхом щодо модернізації професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща були освітні реформи, що відбулися на початку 90-х рр. ХХ ст. Втілення реформ призвело до радикальних змін у державній освітній політиці та спрямуванню системи освіти на шлях забезпечення якості. Зауважено, що Республіка Польща, обравши європейський вектор розвитку, у питанні підготовки фахівців, зокрема й майбутніх вчителів, орієнтується на кращі приклади країн ЄС. На основі аналізу наукових джерел розглянуто якість підготовки майбутніх вчителів з огляду на основну парадигму в якій вона здійснюється. Зокрема, професійна підготовка має реалізовуватися таким чином, аби майбутні вчителі одержали можливість розкрити суть та сенс свого покликання. З огляду на це, персоналістична парадигма підготовки майбутніх вчителів є найбільш відповідною щодо забезпечення якості. Відзначено, що досягнення високих стандартів у ході професійної підготовки вчителів щодо виконання майбутньої професійної ролі можливе лише завдяки синергії академічної теорії та практики, які доповнюють одна одну під час навчання.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, майбутні вчителі, якість підготовки, освітня політика, педагогічна практика.

*The article deals with the problem of quality of the future teacher training in the Republic of Poland. It is stated that the education reforms of the beginning of the 1990-s gave a strong impetus for modernization of teacher training in the Republic of Poland. The implementation of the reforms led to radical changes in the state education policy as well as in the direction of the system of education to quality assurance. The Republic of Poland is seen to focus on the best EU examples by choosing the European vector of development in the sphere of professional training, notably teacher training. Based on scientific resources, quality of teacher training is studied considering the main paradigm of its realization. In particular, professional training must be realized in such a way that future teachers can get an opportunity to discover essence and meaning of their vocation. Taking this fact into consideration, a personality-oriented paradigm of teacher training is the most relevant to quality assurance. It is noted that humanistic and axiological approaches in teacher training should be aimed at the development of teacher's personality, system of values, motives for innovative and creative activity, formation of self-awareness and self-development skills, but not only at professionally significant knowledge and skills. The main drawback in ensuring quality of teacher training is the focus on theoretical knowledge rather than methodological and practical knowledge. The key task in quality assurance of teacher training involves development of a reliable educational programme and defining effective ways of its realization. Reaching high standards of a future professional role in the process of teacher training is considered to be possible only due to the synergy of academic theory and practice that complement each other during training.*

**Key words:** professional training, future teachers, quality of training, education policy, pedagogical practice.

**Вступ / Introduction.** В умовах модернізації вітчизняної освітньої системи в контексті вимог європейського освітнього простору, впровадження Концепції Нової української школи, актуалізується проблема якісної професійної підготовки майбутніх вчителів, які зможуть знаходити відповіді на сучасні виклики, успішно розв'язувати професійні завдання. З огляду на це, корисним є накопичений зарубіжними країнами досвід щодо якості підготовки майбутніх вчителів, який можна використати й адаптувати у систему української вищої педагогічної освіти. Власне, в цьому контексті доцільно ознайомитися з освітнім досвідом Республіки Польща, як країни, що має схожі ментально-культурні традиції й активно впроваджує прогресивні європейські цінності.

**Мета та завдання / Aim and Tasks.** Мета статті полягає у здійсненні теоретичного аналізу проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща у контексті забезпечення якості. Для реалізації мети були окреслені завдання: розглянути питання якості професійної підготовки майбутніх вчителів в доробках польських науковців; виявити проблеми та окреслити головні підходи щодо забезпечення якості професійної підготовки.

**Методи / Methods.** Під час дослідження було використано комплекс взаємопов'язаних методів: критичний аналіз проблеми на основі осмислення наукових психолого-педагогічних праць, синтез, систематизація й узагальнення результатів наукових пошуків.

**Результати / Results.** Важливим поштовхом щодо модернізації професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща були освітні реформи, які відбулися на початку 90-х років ХХ століття, докорінно змінили державну освітню політику, спрямувавши систему освіти на шлях забезпечення якості. Зокрема, з вересня 1999 р. почався процес впровадження освітньої реформи, особливість якої полягала в тому, що відбулося поєднання витрат на освіту з економічними та соціальними наслідками, тобто поєднання витрат з якістю освіти (Golik J., 2015). Власне необхідність змін в освітній галузі, на переконання Й. Орчика (Orczyka J., 2008), виникла з потреби адаптувати польську систему освіти до нових соціальних, політичних та економічних умов. Структурні зміни в системі освіти мали призвести до кращого функціонування існуючих організаційних освітніх структур «шляхом більш ефективного використання витрат, введення вимірювань результатів навчання на певних етапах освіти, зміни у правилах набору та підтримання дослідницького духу пошуку (такого важливого в процесі підготовки)». Отож, польська система освіти постала перед важливим викликом – покращення якості підготовки фахівців, адаптацією до потреб нового ринку праці, економіки високопродуктивних послуг, інформаційної економіки та економіки, заснованої на знаннях (Golik J., 2015).

На думку С. Квятковського (Kwiatkowski S., 2001), реформа системи освіти, зокрема й професійної, повинна не лише інтегрувати всі освітні системи (шкільну, вищу, післядипломну), а й координувати підтвердження професійної кваліфікації майбутнього вчителя, включати навчання впродовж життя, професійне стажування та організаційне вдосконалення. Підвищення якості підготовки вимагає не лише організаційних змін, а головне – «іншої підготовки вчителів та інвестицій в інфраструктуру освітніх закладів. Лише суттєва модифікація та вдосконалення підготовки вчителів при одночасній організаційно-технічній модернізації закладів освіти створює умови, в яких структурні та програмні зміни можуть принести очікувані результати».

Зауважимо, що Республіка Польща, обравши європейський вектор розвитку, у питанні підготовки фахівців, зокрема й майбутніх вчителів, орієнтується на кращі приклади країн ЄС (Швеція, Фінляндія, Голландія та ін.). Ф. Шльосек (Szlosek F., 2000) відзначає з цього приводу: «Серед країн, які впровадили одну з найкращих у нашому столітті (двадцятому – авт.) реформ, варто назвати Швецію. Важливим для польської системи освіти є досвід шведських педагогів і політиків. Досвід цей можна окреслити певними принципами, найважливішими з яких є: 1) ефективна реалізація шкільної реформи вимагає більш тривалого часу, систематичного та водночас поступового виконання її завдань, а також старанного виконання запланованих пілотних досліджень; 2) послідовний хід реформи передбачає централізоване управління, а також гармонійну співпрацю влади з учителями та педагогічними управліннями; 3) остаточні висновки реформи певним чином залежать від педагогічних досліджень, які повинні її випереджати, постійно супроводжувати та бути використовуваними під час оцінювання її результатів; 4) кінцевою умовою реалізації освітньої реформи є фінансові затрати, пропорційні щодо її цілей і завдань, а також добре підготовлені кадри, загалом вчителі й адміністративні працівники освітньої сфери».

Як зазначено в «Національній стратегії розвитку до 2020 року» (Strategia Rozwoju Kraju 2020, 2012) в Республіці Польща відбувається розбудова суспільства в основі якого – знання, а тому важливого значення набуває підвищення якості вищої освіти для розвитку людського капіталу. В Стратегії, окрім акценту на потребі якісного розвитку вищої школи, головним трендом виступає система підготовки сучасних вчителів, підґрунтям якої повинні слугувати такі аспекти, як: широкий профіль навчання, відкритість та інноваційність, гнучкість і гуманізація,

перспективність і законність, гармонійна підготовка вчителя до різних функцій, ознайомлення з технічними джерелами суспільної комунікації, опанування іноземними мовами, а також верифікована раціональність зв'язків між професійною, загальнопедагогічною та методично-діяльнісною підготовкою.

Безумовно, що проблема якісної підготовки майбутніх вчителів є актуальним викликом для сучасної вищої школи. Розвиток інтелектуально-пізнавальних та емоційно-соціальних процесів майбутнього вчителя певним чином залежить від якості професійної підготовки. В умовах постійних змін суспільної реальності та нових наукових досягнень змінюється роль вчителя, головна функція якого полягає в участі та партнерстві у процесі вихованні дітей та молоді. Теперішній вчитель повинен уміти вчитися, вирішувати освітні проблеми, бути творчою особистістю (Nieżgoda M., 1998). Перед майбутнім учителем постають важливі завдання – вміло організувати освітній простір, забезпечити розвиток учня, познайомити його зі світом вимог сучасної цивілізації та сприяти готовності до нових життєвих викликів. Я. Ушинська-Ярмоч (Uszyńska-Jarmoc J., 2015) звертає увагу на якісну професійну підготовку, яка дозволить майбутньому вчителю подорожувати непрокладеними навчальними стежками, наголошуючи при цьому, що основне завдання вчителя – постійно оновлювати власну освітню мапу, яка має відповідати існуючій реальності в якій проходить процес його професійної діяльності.

Нам імпонують погляди А. Малец (Malec A., 2018), яка пропонує розглядати якість підготовки майбутніх вчителів з огляду на основну парадигму в якій вона здійснюється. Дослідниця зазначає, що домінуюча в підготовці вчителів біхевіористична парадигма, полягає у наданні готових знань, відомостей та зразків професійної поведінки й означає, що вчитель не бере участі в окресленні цілей навчання, не ставить під сумнів їх легітимність, реалізує пропоновану програму, не може уявити викладання без підручника, власне не є рефлексивним. Водночас, якщо підготовка проходитиме відповідно до гуманістичної парадигми, то для такого вчителя в центрі уваги й інтересів буде розвиток учня. У процесі підготовки майбутній вчитель демонструватиме самопізнання, емпатію та навички спілкування, а також реалізуватиме міжособистісні відносини. Адже, на переконання Ф. Знанієцького (Znaniecki F., 2001), гуманістичне навчання опирається на універсальні цінності: добро, краса, правда, а людина-гуманіст, яким є майбутній вчитель, це людина добра і мудра, покликання якої – слугувати цінностям та творити. Зокрема науковець зауважує, що цінності становлять сутність людини, оскільки є «джерелом оптимальної активності особистості, яка є вільною, відповідальною, мудрою та щоденно зорієнтованою на свідомий вибір, прийняття та реалізацію цінностей».

Водночас у дискусіях стосовно якісної професійної підготовки майбутніх вчителів акцентується на її «науковому, функціональному та професійному характері», але «визначальним є глибокий і правдивий гуманістичний вимір». Функціональність, як зазначає З. Маркоцький (Markocki Z., 2009) передбачає, окрім учіння, опанування цінностей і вмінь, та ще й використання їх на практиці.

Конструктивістська парадигма у підготовці майбутніх вчителів формуватиме педагогів, які у подальшій професійній діяльності підтримуватимуть природну взаємодію дитини з суспільством чи середовищем, що розвиваються (Malec A., 2018). Визначаючи конструктивістські підходи стосовно підготовки майбутніх вчителів як основу забезпечення її якості, варто зазначити, що «в цьому процесі важливу роль відіграє інтеграція знань та досвіду – як власних, так і інших учасників освітніх взаємодій» (Jeziarska-Wiejak E., 2018). Здатність майбутнього вчителя до роздумів про власні ресурси, усвідомлення недоліків та можливостей відіграють важливу роль у професійному становленні. Змальовуючи образ майбутнього вчителя, як вчителя конструктивіста, Й. Шимчак (Szyczak J., 2010) стверджує, що це вчитель, «для якого рефлексія над собою та професійною реальністю – це шанс стати відкритою людиною, позбавленою шаблонів та бути залученою, насамперед, у процес навчання». Саме тому, у процесі професійної підготовки варто задавати питання щодо очікувань майбутнього вчителя. Окрім того, важливо здійснювати різнобічний аналіз подій, заходів, учасником яких був майбутній вчитель, реалізуючи свою професійну функцію.

Крім того, А. Малец (Malec A., 2018) розглядає парадигму критичної емансипації, в основі якої «лежить наука відстоювати сласну позицію». Однак, як зауважує А. Малец у більшості польських університетів парадигму критичної емансипації важко реалізувати через низький інтелектуальний потенціал студентів та слабкий інтерес до навчання. Власне парадигма критичної емансипації вимагає великих затрат часу на вивчення новітньої, сучасної літератури з гуманітарних та суспільних наук. Таке бачення процесу професійної підготовки, на жаль, «залишається утопією у польській освітній системі, оскільки воно вимагає від студента (майбутнього вчителя) та викладача сміливості у навчанні, інтелектуальних та реконструкційних компетенцій».

Зауважимо, що насущними викликами сьогодення є перетворення освітніх систем відповідно до вимог та реальних потреб ХХІ століття. Саме тому в основі сучасних трансформаційних процесів повинні бути кардинально різні погляди на людський інтелект та творчість. Отож, як стверджує М. Шиманська (Szymańska M., 2019) актуалізується необхідність зосередитися на якості підготовки майбутніх вчителів, аби в процесі такої підготовки вони одержали можливість розкрити суть та сенс свого покликання. З огляду на це, як зауважує дослідниця, персоналістична парадигма підготовки вчителів видається найбільш відповідною щодо забезпечення нової якості професійної підготовки. Адже вона дає можливість визначити цінність внутрішнього життя людини, яке в певному сенсі є «командним центром» освітніх процесів, забезпечить готовність до нових викликів сьогодення. Окрім того, в підготовці майбутніх вчителів має бути присутній такий важливий чинник, як духовність, виражена шанобливим ставленням до народних традицій та цінностей (Marek Z., 2017).

У час стрімкого розвитку технологій, мереж та всезагального дистанціювання, важливо аби професійна підготовка майбутніх учителів ґрунтувалася на гуманістичних і аксіологічних засадах, одночасно базуючись й на ключових компетенціях, які сприятимуть тому, що вчитель будучи «віддаленим критиком реальності, окреслює власний вибір, шукає власний шлях, розглядає при цьому багато різних варіантів та різноманітних сценаріїв – тобто ідентифікує загрози, ризики, витрати, щодо усвідомлення можливості вибору у світі, сповненому суперечностей» (Zacher L., 1998). Водночас гуманістичний та аксіологічно-орієнтований підхід у професійній підготовці майбутніх вчителів має «бути орієнтований на розвиток їхньої особистості, систему цінностей, мотиви інноваційної та творчої діяльності, формування навичок самоаналізу та самовдосконалення, а не лише на професійно значущі знання та вміння» (Prokopiuk W., 1997).

Процес підготовки майбутніх вчителів у контексті забезпечення якості, на переконання Й. Лукасік (Łukasik J., 2012), має спрямовуватися за такими головними напрямками: предметні знання, знання дидактики та її застосування, знання та навички у галузі виховання дітей та молоді, а також цінності, віднесені до професійної практики. Й. Лукасік на підставі якісного дослідження – результатів спостереження й анкетування вибірки молодих вчителів, зробила певні узагальнення, щодо забезпечення якості їхньої підготовки. Так, проаналізувавши відповіді респондентів на анкети, дослідниця зазначає, що теоретичні знання щодо змісту предмета, який будуть викладати вчителі, оцінюються добре і дуже добре (головний критерій – практичність та корисність). Власне тому у процесі підготовки майбутні вчителі, в основному, зосереджені на здобутті знань, які можуть бути використані у професійній діяльності (знання, що складають основну навчальної програми предмета, який буде викладатися). Теоретичні дидактичні знання оцінюються дуже добре. На жаль, як зауважує дослідниця, повторне використання предметних знань, що мають формувати практичні навички, є слабким місцем у системі підготовки вчителів. Надлишок теорії та складність чи неможливість перевірити її на практиці (навіть під час вправ) означає, що вчителі не відчувають себе повністю готовими до викладання предмета у школі, і, як наслідок, стикаючись зі шкільною реальністю (практика, перші роки роботи в школі) це призводить до нервової напруги та стресу. Найбільші недоліки в методиці викладання предмету майбутні вчителі відчувають у застосуванні активних методів в навчальному процесі. Окрім того, знання та навички у галузі виховання дітей та підлітків оцінюються вчителями досить низько. Майже всі опитані вчителі констатували, що студії практично не готують їх до виховної роботи, вирішення проблем та навчальних ситуацій, які виникають у шкільній дійсності, а також до співпраці з батьками учнів. Зокрема респонденти наголошують, що знання та навички виховання дуже важливі та потрібні в сучасній школі.

Професійні (педагогічні) практики займають вагомe місце в системі підготовки майбутніх вчителів. Адже в ході педагогічної практики студенти можуть апробувати здобуті теоретичні дидактичні знання та навчально-виховні навички в реальних умовах шкільної дійсності. Недоліком практик є, як вказують респонденти, невелика кількість годин, в результаті чого не забезпечується належна практична підготовка. Саме тому після закінчення студій та з початком професійної діяльності молоді вчителі відчувають себе невпевнено та зазнають додаткового стресу (Łukasik, 2012, с. 121).

Як зазначає С. Влох (Włoch S., 2018), якість практичної підготовки є найбільш занедбаним елементом системи професійної підготовки вчителів у вищих школах впродовж останніх 25 років. Зокрема К. Денек (Denek K., 2005) окреслює практики як Ахіллесову п'яту, а підготовку вчителів, як не реалізовану повністю, тобто, час, визначений на практику є непропорційно коротким до кількості завдань, які треба виконати протягом її тривалості, аби якісно підготувати випускників університету до вчительської праці. На думку С. Влох (Włoch S., 2018) «підготовка майбутніх вчителів може бути представлена як система, проте вона містить багато прогалин і не враховує сучасних змін та цивілізаційних перетворень, оскільки, на жаль, все ще залишилася у стереотипах

минулого». Головна проблема у забезпеченні якісної підготовки майбутніх вчителів полягає в концентрації на передачі теоретичних знань в збиток методичним та практичним. Відсутність зв'язку між теорією та практикою, розвитку рефлексивності та компетентності у вирішенні освітніх проблем та дискусій (діалогу) щодо навчання та виховання сучасних дітей та молоді. Основне завдання у забезпеченні якості підготовки майбутніх вчителів С. Влох вбачає у розробленні надійної освітньої програми та визначенні ефективних шляхів її виконання.

Погоджуємося з думкою В. Окоя (Okoń W., 1991), який вважає, що педагогічні практики надають якісний сенс підготовці вчителів, оскільки завдяки їм студенти – майбутні вчителі: поступово дізнаватимуться про педагогічну діяльність та її складові, а також про зв'язки та залежності між ними; навчатимуться аналізувати педагогічну реальність; визнати причини власних успіхів та невдач у ході практики; вживати заходів щодо усунення неадекватної та неефективної навчальної діяльності; самостійно та свідомо виконувати більш складні та комплексні навчальні завдання; поступово починати усвідомлювати, що теорія є міцною основою для педагогічної діяльності та розвитку професійної компетентності. Як слушно зауважує В. Комар (Komar W., 2000), «досягнення високих стандартів у галузі професійної підготовки щодо виконання майбутньої професійної ролі можливе лише завдяки синергії академічної теорії та практики, які доповнюють одна одну під час навчання». На переконання науковця «добре організована та реалізована професійна практика створює умови для генерування професійних знань студента-майбутнього вчителя».

**Обговорення / Discussion.** Глобалізаційні процеси, які впливають на всі сфери життєдіяльності людини, зумовлюють пошуки нових шляхів на забезпечення якості освіти, зокрема якості професійної підготовки фахівців. Стратегічним завданням державної освітньої політики кожної країни є модернізація професійної підготовки майбутніх вчителів відповідно вимог до європейського освітнього простору та пропонованої культури якості. Дослідниця С. Голіновська (Golinowska S., 2000) виокремлює низку завдань, які постають перед сучасною польською освітою: 1) адекватна система підготовки вчителів; 2) відбір до професії викладача та мотиваційна система оплати праці; 3) модернізація програм та організації професійної освіти; 4) навчальний контроль, баланс між передачею знань та програмними навичками; 5) освіта, орієнтована на потреби ринку праці; 6) реалізація концепції «навчання протягом усього життя»; 7) забезпечення рівного доступу до освіти; 8) підвищення якості вищої освіти; 9) подолання навчальної дистанції стосовно країн Європейського Союзу. Також, як зазначає дослідниця, у процесі інтеграції потрібно враховувати європейський контекст освітньої політики, зокрема інтеграційні процеси на всіх рівнях. Тому пріоритетами освіти, зокрема вищої є: рівні можливості навчання; підвищення якості освіти; нова модель вчителя; європейський ідеал виховання.

Проблема якісної професійної підготовки майбутніх вчителів постійно домінує у наукових дискусіях польських дослідників освітньої галузі. Проаналізувавши дослідження, проведені педевтологами (Denek K., 1998, 2005, 2011, 2012; Czerepaniak-Walczak M., 1994, 1997; Kwiatkowska H., 1996, 1997, 2005; Gołębiak B.-D., 1998; Lewowicki T., 2007, 2010, 2011, 2013; Mieszalski S., 2013, 2015; Łukasik J., 2005, 2009, 2010; Śliwerski B., 2010, 2017; Szempruch J., 2001, 2010, 2012 та ін.) можна констатувати, що питання підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща є актуальним викликом та важливою й нагальною проблемою педагогічної освіти. Адже, як слушно зауважив З. Квецінський (Kwieciński Z., 1998), «педагог-вчитель – це той, хто веде молоду людину до повноти свого розвитку, веде мінливими стежинами життя з постійним вибором; хто вміє розумно радити і розрадити, піклується про те, щоб ніхто не став пасивним матеріалом історії великих політичних держав, але щоби був незалежним суб'єктом, творцем власної долі та співтворцем процвітання своєї громади».

**Висновки / Conclusions.** Отже, якість професійної підготовки майбутніх вчителів є пріоритетним завданням та нагальною потребою освітньої політики кожної держави, яка прагне визнання та домінування у європейському просторі вищої освіти. Світ стрімко розвивається, технології проникають у всі суспільні сфери, змінюючи сприйняття та бачення майбутнього. Сучасна школа потребує «нового» вчителя, компетентного фахівця, який зможе виплекати молоду людину в кращих традиціях свого народу, підготувати її до «завтрашнього» дня. Саме тому професійна підготовка майбутніх вчителів має бути різноплановою, персонально спрямованою, змістовно збалансованою, засадничо опиратися на гуманістичні та аксіологічні принципи. До перспективних напрямків дослідження з окресленої проблеми вважаємо за доцільне віднести використання новітніх методів, технологій у забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх вчителів.

Список використаних джерел і літератури:

- Denek, K.** (2005). Ku dobrej edukacji. [w] K. Denek, & I. Kuźniak (Red.), *Przygotowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*. Toruń: Akapit [in Polish].
- Golik, J.** (2015). *Formalne kwalifikacje nauczycieli i wydatki na zajęcia pozalekcyjne, a wyniki uczniów z egzaminów zewnętrznych w latach 2002–2011 (gimnazjów finansowanych z budżetu miasta Poznania)*. Rozprawa doktorska. Poznań [in Polish].
- Golinowska, S.** (2000). *Polityka społeczna: koncepcje – instytucje – koszty*. Warszawa: Wyd. Poltext [in Polish].
- Jeziarska-Wiejak, E.** (2018). Praktyki pedagogiczne przygotowaniem do odgrywania roli nauczyciela czy wprowadzeniem do zawodu? [w] E. Musiał, J. Malinowska (Red.), *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania* (s. 101–113). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego [in Polish].
- Komar, W.** (2000). *Współczesność i nauczyciel. Perspektywy edukacji bez dogmatów? Którędy do wykształcenia światłych oraz niezależnie myślących ludzi-nauczycieli: blokady i szanse?* Warszawa: Żak [in Polish].
- Kwieciński, Z.** (1998). Nowe potrzeby i kierunki zmian kształcenia pedagogów i nauczycieli. [w] K. Paćławska (Red.), *Tradycja i wyzwanie*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego [in Polish].
- Kwiatkowski, S. M.** (2001). *Kształcenie zawodowe: dylematy teorii i praktyki*. Warszawa: IBE [in Polish].
- Łukasik, J.** (2012). Zmiany w kształceniu nauczycieli. Możliwe szanse – nowe wyzwania. *Ruch Pedagogiczny*, LXXXIII, 119–126 [in Polish].
- Marek, Z.** (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*. Kraków: WAM [in Polish].
- Malec, A.** (2018). Przygotowanie studentów do realizacji zadań nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – między teorią a praktyką. [w] E. Musiał, J. Malinowska (Red.), *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania* (s. 154–163). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego [in Polish].
- Markocki, Z.** (2009). Nauczyciel – wychowawca wobec nowej rzeczywistości edukacyjnej społeczeństwa. [w] Cz. Prewka (Red.), *Ku Dobrej Szkole. Nauczyciele. Technologie kształcenia* (s. 15–21). Szczecin-Radom: PIB [in Polish].
- Niezgoda, M.** (1998). Kształcenie dla przyszłości. [w] K. Paćławska (Red.), *Tradycja i wyzwanie. Edukacja – Niepodległość – Rozwój*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego [in Polish].
- Okoń, W.** (1991). *Rzecz o edukacji nauczycieli*. Warszawa: WsiP [in Polish].
- Orczyk, J.** (2008). *Polityka społeczna. Uwarunkowania i cele*. Poznań: Akademia Ekonomiczna [in Polish].
- Prokopiuk, W.** (1997). Szkic o humanistycznym wymiarze samokształcenia nauczycieli. [w] A. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec (Red.), *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela* (s. 164–176). Białystok: Wyd. Akademickie «Żak» [in Polish].
- Strategia Rozwoju Kraju 2020.* (2012). 157 [in Polish].
- Szlosek, F.** (2000). Potrzeby i możliwości przygotowania nauczycieli do realizacji reformy edukacji w Polsce. [w] *Kształcenie nauczycieli a reforma systemu edukacji w Polsce* (s. 11–17). Radom: ITE [in Polish].
- Szymańska, M.** (2019). *Portfolio w kształceniu nauczycieli*. Kraków: Wyd. Ignatianum [in Polish].
- Szymczak, J.** (2010). Ze zdarzeniami krytycznymi w tle. Namysł nad refleksją w zawodzie nauczyciela. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4 (52), 55–74 [in Polish].
- Uszyńska-Jarmoc, J.** (2015). Rozwój zawodowy nauczycieli przedszkola z perspektywy teorii kolektywizmu. [w] S. Guz, M. Centner-Guz, I. Zwierzchowska (Red.), *W trosce o rozwój i wczesną edukację dziecka* (s. 135–146). Lublin: Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej [in Polish].
- Włoch, S.** (2018). «Uczymy inaczej» – teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji. [w] E. Musiał, J. Malinowska (Red.), *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania* (s. 41–51). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego [in Polish].
- Zacher, L. W.** (1998). Problemy przyszłego świata jako wyzwania edukacyjne współczesności. [w] A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (Red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie zmieniającego się świata* (s. 234–246). Warszawa: Wyd. Akademickie «Żak» [in Polish].
- Znanięcki, F.** (2001). *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN [in Polish].

References:

- Denek, K.** (2005). Ku dobrej edukacji [For Good Education]. In K. Denek, & I. Kuźniak (Red.), *Przygotowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*. Toruń: Akapit [in Polish].
- Golik, J.** (2015). *Formalne kwalifikacje nauczycieli i wydatki na zajęcia pozalekcyjne, a wyniki uczniów z egzaminów zewnętrznych w latach 2002–2011 (gimnazjów finansowanych z budżetu miasta Poznania) [Formal Qualifications of Teachers and Expenses for Extracurricular Activities, and the Results of Students from External Exams in the Years 2002–2011 (Junior High Schools Financed from the Budget of the city of Poznań)]*. Doctoral dissertation. Poznań [in Polish].
- Golinowska, S.** (2000). *Polityka społeczna: koncepcje – instytucje – koszty [Social Policy: Concepts – Institutions – Costs]*. Warszawa: Wyd. Poltext [in Polish].
- Jeziarska-Wiejak, E.** (2018). Praktyki pedagogiczne przygotowaniem do odgrywania roli nauczyciela czy wprowadzeniem do zawodu? [Teaching Practices – Preparation for Playing the Role of a Teacher or Introduction to a Profession?] In E. Musiał, J. Malinowska (Red.), *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania* (pp. 101–113). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego [in Polish].
- Komar, W.** (2000). *Współczesność i nauczyciel. Perspektywy edukacji bez dogmatów? Którędy do wykształcenia światłych oraz niezależnie myślących ludzi-nauczycieli: blokady i szanse?* [Contemporary and Teacher. Education



*Prospects without Dogmas? Which Way to Educate Enlightened and Independent-Thinking Teachers: Blockades and Opportunities?].* Warszawa: Żak [in Polish].

**Kwieciński, Z.** (1998). Nowe potrzeby i kierunki zmian kształcenia pedagogów i nauczycieli [New Needs and Directions of Changes in Educating Educators and Teachers]. In K. Paćławska (Red.), *Tradycja i wyzwanie*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego [in Polish].

**Kwiatkowski, S. M.** (2001). *Kształcenie zawodowe: dylematy teorii i praktyki [Vocational Training: Dilemmas of Theory and Practice]*. Warszawa: IBE [in Polish].

**Łukasik, J.** (2012). Zmiany w kształceniu nauczycieli. Możliwe szanse – nowe wyzwania [Changes in Teacher Education. Possible Opportunities – New Challenges]. *Ruch Pedagogiczny – Pedagogical Movement*, LXXXIII, 119–126 [in Polish].

**Marek, Z.** (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej [Accompanying Pedagogy. Perspective of the Ignatian Tradition]*. Kraków: WAM [in Polish].

**Malec, A.** (2018). Przygotowanie studentów do realizacji zadań nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – między teorią a praktyką [Preparing Students to Carry out the Tasks of an Early School Education Teacher – Between Theory and Practice]. In E. Musiał, J. Malinowska (Red.), *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesniej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania* (pp. 154–163). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego [in Polish].

**Markocki, Z.** (2009). Nauczyciel – wychowawca wobec nowej rzeczywistości edukacyjnej społeczeństwa [Teacher – Educator in the Face of the New Educational Reality of Society]. In Cz. Prewka (Red.), *Ku Dobrej Szkole. Nauczyciele. Technologie kształcenia* (s. 15–21). Szczecin-Radom: PIB [in Polish].

**Niezgoda, M.** (1998). Kształcenie dla przyszłości [Education for the Future]. In K. Paćławska (Red.), *Tradycja i wyzwanie. Edukacja – Niepodległość – Rozwój*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego [in Polish].

**Okoń, W.** (1991). *Rzecz o edukacji nauczycieli [The Thing about Teacher Education]*. Warszawa: WsiP [in Polish].

**Orczyk, J.** (2008). *Polityka społeczna. Uwarunkowania i cele [Social Policy. Conditions and Goals]*. Poznań: Akademia Ekonomiczna [in Polish].

**Prokopiuk, W.** (1997). Szkic o humanistycznym wymiarze samokształcenia nauczycieli [A Sketch on the Humanistic Dimension of Teacher Self-Education]. In A. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec (Red.), *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela* (s. 164–176). Białystok: Wyd. Akademickie «Żak» [in Polish].

*Strategia Rozwoju Kraju 2020 [National Development Strategy 2020]*. (2012). 157 [in Polish].

**Szłosek, F.** (2000). Potrzeby i możliwości przygotowania nauczycieli do realizacji reformy edukacji w Polsce [Needs and Opportunities to Prepare Teachers to Implement Education Reform in Poland]. In *Kształcenie nauczycieli a reforma systemu edukacji w Polsce* (pp. 11–17). Radom: ITE [in Polish].

**Szymańska, M.** (2019). *Portfolio w kształceniu nauczycieli [Portfolio in Teacher Education]*. Kraków: Wyd. Ignatianum [in Polish].

**Szymczak, J.** (2010). Ze zdarzeniami krytycznymi w tle. Namysł nad refleksją w zawodzie nauczyciela [With Critical Events in the Background. Reflection on Reflection in the Teaching Profession]. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja – Present – Man – Education*, 4 (52), 55–74 [in Polish].

**Uszyńska-Jarmoc, J.** (2015). Rozwój zawodowy nauczycieli przedszkola z perspektywy teorii kolektywizmu [Professional Development of Kindergarten Teachers from the Perspective of Collectivism Theory

]. In S. Guz, M. Centner-Guz, I. Zwierzchowska (Red.), *W trosce o rozwój i wczesną edukację dziecka* (pp. 135–146). Lublin: Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej [in Polish].

**Zacher, L. W.** (1998). Problemy przyszłego świata jako wyzwania edukacyjne współczesności [Future World Problems as Contemporary Educational Challenges]. In A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (Red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie zmieniającego się świata* (pp. 234–246). Warszawa: Wyd. Akademickie «Żak» [in Polish].

**Znaniński, F.** (2001). *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości [Present People and the Civilization of the Future]*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN [in Polish].

Дата надходження статті: «27» вересня 2019 р.

Стаття прийнята до друку: «17» жовтня 2019 р.

**Біляковська Ольга** – доцент кафедри загальної і соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук, доцент

**Bilyakovska Olha** – Assistant Professor of the Department of General and Social Pedagogy of Ivan Franko National University of Lviv, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

**Біляковська, О.** (2019). Концептуалізація якості підготовки майбутніх вчителів в системі професійної освіти Республіки Польща. *Педагогічний дискурс*, 27, 28–34. doi: 10.31475/ped.dys.2019.27.03.

**Bilyakovska, O.** (2019). Conceptualization of Quality of the Future Teacher Training in the System of Professional Education in the Republic of Poland. *Pedagogical Discourse*, 27, 28–34. doi: 10.31475/ped.dys.2019.27.03.