

УДК 373.1

АБРАМОВА Оксана Віталіївна –
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики технологічної підготовки,
охорони праці та безпеки життєдіяльності
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
e-mail: abramova1978oks@gmail.com
ВДОВЕНКО Вікторія Віталіївна –
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри методик дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
e-mail: violeta_vv@ukr.net

ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Останніми роками в освітній галузі відбуваються перманентні реформаційні процеси. Постійних трансформацій також зазнають принципи та механізми оцінювання навчальних досягнень учнів. На сьогодні оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи регламентується Листом МОН України від 17.08.2016 №1/9-437, згідно якого «результати оцінювання навчальних досягнень учнів є конфіденційною інформацією, доступною для дитини та її батьків». До того ж оцінювання навчальних досягнень учнів здійснюється вербально: у першому класі дається словесна характеристика знань, умінь і навичок учнів з усіх предметів інваріантної складової; за рішенням педагогічної ради навчального закладу така характеристика може надаватися й учням 2 класу; у 1–4 класах з усіх предметів варіативної складової; у 2–4 класах з предметів інваріантної складової (крім навчальних предметів таких освітніх галузей як, мова і література, математика й природознавство, які оцінюються за 12-бальною шкалою). Оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти здійснюється за 12-бальною системою і його результати позначаються цифрами від 1 до 12.

У педагогіці, як у жодній іншій науці, досить часто відбувається повернення до пройденого, нове прочитання й переосмислення старої теми чи ідеї. Повернення до старого може відбуватися цілеспрямовано й усвідомлено, але іноді новатори навіть і не здогадуються, що мали попередників.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У своїх дослідженнях проблемам оцінювання навчальних досягнень учнів у

вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладах XIX – початку XX ст. приділяли увагу: Л. Березівська, О. Гур'янова, С. Остапчук, В. Постолатій, В. Скалозуб, В. Тригубенко, В. Яценко та інші.

Мета статті – здійснити історико-науковий аналіз трансформації педагогічних ідей щодо проблеми оцінювання навчальних досягнень учнів другої половини XIX – початку XX ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. У XIX ст. ліберальні реформи Олександра II принесли в народну освіту значні зміни й ще більш сподівання. Питання освіти й виховання молоді набули великого громадського звучання. З'явилася педагогічна публіцистика, виходило багато педагогічних часописів. Серед питань, які в ті часи активно дебатовалися, чільне місце займала проблема оцінювання навчальних досягнень учнів.

На початку 60-х років XIX ст. у навчальних закладах імперії відмінили тілесні покарання. Багато хто вважав, що слідом за ними повинна піти в небуття й шкільна оцінка. Дебати з цього приводу, періодичні спроби працювати без оцінок тривали півстоліття. За цей час було накопичено унікальний педагогічний досвід (ідеї, аргументи, експерименти), який не втратив актуальності й зараз, особливо у світлі проведених реформ, які зачіпають оцінювання навчальних досягнень учнів.

Однією з найвизначніших і найяскравіших подій першого пошуку розв'язання проблем, пов'язаних із оцінкою, без сумніву, були педагогічні слухання з цих питань у Петербурзькому педагогічному товаристві 1873 р. Вони були безприкладними як за своєю тривалістю (тривали більше року), так і за зірковим складом учасників (у обговоренні проблеми

балів узяли участь кращі педагоги північної столиці імперії). Ні до, ні після петербурзьких дебатів проблеми, пов'язані з шкільною оцінкою, не обговорювалися так довго, так емоційно, так прискіпливо й аргументовано.

Після короткого проблемного виступу у січні 1873 р. на одному з засідань Петербурзького педагогічного товариства відомий педагог К. К. Сент-Ілер запропонував колегам обговорити сім питань про шкільні оцінки: «1. Потрібно чи ні успіхи учнів виражати цифрами? 2. Якій системі оцінок потрібно надати перевагу: тій системі, яка позначає розряди учнів, або тій, яка показує число хороших балів, які заслужив учень? 3. Яка з наших систем доцільніша: п'ятибальна чи 12-бальна? 4. Чи повинні бали виражати тільки успіхи учнів чи також їхню старанність і поведінку? 5. Чи повинен учитель якомога частіше відмічати успіхи учнів балами чи тільки періодично, наприклад, щотижня, щомісяця тощо? 6. Чи повинні бали на періодичних атестаціях і річний бал бути середнім числом з усіх оцінок за даний час чи викладачі можуть вільно ставити ці бали? 7. Який вплив повинні мати репетиційні, екзаменаційні й річні бали на перевід учнів у наступний клас» [2, с. 67–93]. Дебати, започатковані К. К. Сент-Ілером тривали більше року, це свідчило в першу чергу про те, що питання які обговорювалися, хвилювали тогочасне суспільство й педагогів. Сам ініціатор дебатів так прокоментував це: «Хоча питання про бали й вважається другорядними, але, на мою думку, воно відноситься до числа найважливіших у педагогічній справі питань і кожному, хто вчив у закладах, відомо, як зловживають цим засобом» [8, с. 25]. К. К. Сент-Ілер писав: «Легко сказати: знищити бали, але потрібно також сказати, що треба робити в тих чи інших випадках, як бали замінити, бо ми беремо на себе розробку цього питання; в іншому випадку наше рішення буде нерозважливе» [8, с. 39].

У ході обговорення члени педтовариства розділилися на два протилежних табори. Більшість висловлювалася проти шкільної оцінки, вважала, що вона віджила свій час. Меншість з ними не погоджувалася й наполягала, що оцінка повинна залишитися в школі. Тривала дискусія закінчилася нічим. Протилежні сторони виснажили, але не переконали одна одну. Рішення з даного питання так і не було прийнято. Ще півстоліття питання про шкільну оцінку залишалося відкритим і то призабувалося в роки реакції, то знову викликало жаркі

суперечки й практичні дії в часи чергової відлиги.

Палким опонентом бальної системи був І. Ф. Рашевський. Випускник Харківського університету, був одним із організаторів педагогічної освіти в Росії. За його безпосередньої участі в Петербурзі було створено земську учительську школу, педагогічні жіночі курси. І. Ф. Рашевський уважав, що «балопромисловість» «штучно збуджує самолюбство», що «бал до такої ступені в'їдається в плоть і в кров, що перестають помічати те, що він виражає, а гоняться лише за цифрою» [8, с. 26–27]. Порівнюючи бали з тілесними покараннями, він говорив, що вони є «більш делікатним батогом» [8, с. 31]. Педагог наголошував на деяких об'єктивних недоліках балів, коли починають учитися не заради знань, а заради балів, добиваючись їх від учителя різними, часом досить сумнівними шляхами. Особливо недопустимими вважав педагог бали в початковій школі. Він говорив: «Допущення балів у молодших класах елементарної школи є швидше шкідливим, ніж корисним, бо там цифра стає метою в очах учнів, а не знання; між тим, як при відсутності цієї цифри справа ніскільки не стає гіршою» [8, с. 54].

У таборі противників бальної системи був також О. М. Страннолюбський. Він викладав математику в морському училищі, на жіночих педагогічних курсах, в інших середніх навчальних закладах Петербурга. Був одним з організаторів вищої жіночої освіти, російського технічного товариства, автор низки педагогічних творів. У 1860-х роках О. М. Страннолюбський брав найактивнішу участь у безплатній школі Ф. Ф. Резенера на Василівському острові. В її роботу було покладено принципи повної непримусовості навчання, відмови від покарань і нагород, балів і екзаменів тощо. Педагог заявляв: «Я, власне, заперечую бали зовсім; мені здається, що в них немає ніякої потреби» [8, с. 37]. Неможливість виставити бал він аргументував відсутністю єдиних критеріїв оцінювання й певним ступенем суб'єктивізму з боку вчителя. Тому «неможливо встановити міцні, тверді принципи, за якими можна було б виставляти бали, дотримуючись цілковитої справедливості». Оцінювання знань, на думку вченого, викликає незадоволення учнів, приводить до боротьби між ними й учителем. Навіть деякі опоненти О. М. Страннолюбського змушені були погодитися, що єдиних критеріїв оцінювання знань не було, що «у кожного є своя міра» [8, с. 58–59]. Н. Г. Перетц, А. Н. Странно-

любський вважали, що навчання учнів повинно вестися без балів і лише наприкінці навчального року вчителі на педраді повинні вирішувати, кого переводити до наступного класу, а кого – ні [8, с. 34, 37]. С. С. Волков уважав, що бали – «це значки, які потрібні для вчителя, педагогічної ради, завідуючого навчальною частиною але які зовсім не потрібні й шкідливі...якщо вони потраплять до рук дітей» [8, с. 61]. Він наводив приклад закладу, де за наполяганням батьків бали все таки виставлялися, але у формі щомісячної атестації (задовільно, незадовільно) роботи учнів у класі й роботи вдома.

Іноді ті, хто виступали в дебатах, говорили прекрасні слова з точки зору, так би мовити, чистої педагогіки й ідеальної школи, зривали тривалі оплески колег, але практика школи була зовсім іншою.

С. І. Миропольський «за власним досвідом і з теоретичної точки зору» був послідовним опонентом балів. Тим, хто запитував, чим замінити бали, він відповідав так: «Слід бали замінити прекрасним навчанням, яке б задовольняло вимоги сучасної дидактики, тобто, слід навчати так, щоб метод був розвиваючим, а навчання – виховуючим». І далі: «... Замінити їх таким викладанням, яке відповідає самій природі дитини, якому не потрібні ніякі зовнішні засоби» [8, с. 68–69]. С. І. Миропольський уважав, що на боці його однодумців не лише теорія, але й практика, наводячи приклади деяких гімназій, в яких від балів відмовилися.

Одним з найпослідовніших прихильників бальної системи був В. А. Євтушевський. Він зробив великий внесок у розвиток педагогічної й вищої жіночої освіти, неодноразово керував з'їздами народних учителів, автор низки підручників з математики й книжок з методики її викладання в початковій школі. Педагог уважав, що негативні наслідки використання бальної системи найчастіше бувають через невміння або непорядність учителів, тому «в руках таких людей не тільки бали, але й усе інше буде шкідливим». Хоча вчений і допускав, що в ході їхніх дебатів може з'ясуватися, що бал «потрібен взагалі і не потрібен в елементарних школах» [8, с. 52, 54].

Полеміка про бали тривала весь 1873 р. Відголоски про неї лунали й пізніше, але зрушень у цьому питанні так і не було.

На початку ХХ ст. громадська увага знову була прикута до школи. У низці освітніх проблем заговорили й про бали. Так, на межі століть В. Селенкін провів ряд уроків у гімназії без оцінок. Подібні уроки сподобалися як учителю, так і учням, хоча за

чверть оцінки виставляти все ж довелося. Підсумовуючи зроблене, учитель зазначав: «Мій нетривалий експеримент привів мене до глибокого переконання, що діюча система оцінок є злом, відміні якої, якщо вона відбудеться, можна тільки порадіти» [7, с. 160]. Але те, що робив і констатував учитель, було зроблено і сказано за 30 років до нього. Принципово нових ідей і пропозицій щодо вирішення проблеми він не вносив, обмежуючись лише паліативними колись озвученими заходами.

У той же час прогресивна громадськість на межі століть почала замислюватися над підвалинами, принциповими засадами школи й освіти. Причин цьому було декілька. Освіта стала ареною боротьби демократичних сил імперії з її бюрократією, оскільки вважалось, що освіта є «найболучішим місцем бюрократії». То ж вона розглядалася і як мета, і як засіб. Громадськість прагнула мати пристойну гуманістичну сучасну систему освіти. Виборюючи таку освіту, громадськість прагнула вирішення й більш глобальних питань: демократизації суспільних відносин, «просвітити маси й об'єднати різні верстви населення для загальної справи – широко місцевого й державного самоврядування» [2, с. 67–93] тощо.

На початку ХХ ст. багато хто вже розумів, що робити щось потрібно не стільки з оцінкою, скільки зі школою. Відомий київський педагог М. М. Володкевич у своїх працях стверджував, що реформувати школу можна лише в цілому, а не частинами. Він пропонував різні авторські моделі шкільного устрою, нові підходи й нове бачення освітніх проблем [3, с. 89–94].

На рубежі століть в Європі почали з'являтися «нові школи». Здебільшого це були школи-інтернати, розташовані, переважно, у сільській місцевості й засновники яких прагнули втілити в життя найпередовіші тогочасні педагогічні ідеї про гуманізацію навчально-виховного процесу, подолання антагонізму між учителями й учнями, про сумісне навчання дітей, трудове виховання тощо. В таких школах широко користувалися вільними методами навчання й виховання. Звичайно, переосмислювалися завдання й функції оцінювання успіхів дітей. С. Русова з інтересом приглядалася до таких шкіл, високо цінувала «підвалини правдивої доброї школи, нові відносини учителя до учнів і до батьків» і вважала, що «нова школа потрібна й нам: українцям» [6, с. 208].

Вітчизняна громадськість була широко обізнана з педагогічними новаціями та технологіями Заходу. Певний педагогічний

досвід було накопичено і в наших кращих приватних середніх навчальних закладах. У той же час більш-менш широке їхнє впровадження в роботу гімназій, реальних училищ було неможливим через реакційну політику Міністерства народної освіти Росії. Але комерційні училища, які давали вихованцям як загальну середню, так і спеціальну комерційну освіту, були у віданні Міністерства фінансів, пізніше – Міністерства торгівлі й промисловості. Ці міністерства надавали засновникам комерційних училищ досить велику свободу в організації навчально-виховного процесу, не заперечували проти запровадження ними всіляких педагогічних новацій, зокрема, і з оцінками.

Сім'я київських педагогів Микола Миколайович і Людмила Миколаївна Володкевич мріяли створити свій власний середній навчальний заклад нового типу на засадах добра й справедливості, свою школу радості й щастя. Але про такий заклад годі було й мріяти в системі Міністерства народної освіти. Тому вони заснували 1900 р. у Києві перше в імперії жіноче комерційне училище. Хоча, як зазначалося пізніше у 1917 р. «...доводилося йти в інші відомства й там шукати можливості прокласти нові шляхи в навчально-виховній справі. Але й батьки і самі учні шукали й шукають в училищі не стільки спеціальну школу, скільки загальноосвітню» [1, с. 37]. Про спрямування навчально-виховного процесу в училищі Л. Володкевич у Пам'ятній книжці цього закладу сказано так: «Необхідно й пора визнати за суспільством право цікавитися вихованням своїх дітей; необхідно визнати і за дітьми право на увагу до їхніх інтересів з боку суспільства, право на одержання ними справді гуманного виховання, яке мало б, найперше, на увазі інтереси людської особистості» [2, с. 67–93]. Недивно, що 1913 р. на Київській Всеросійській виставці великими золотими медалями були нагороджені як саме училище Л. Володкевич, так і автор новації М. Володкевич. Звичайно, у такій школі не могло бути оцінок. І їх там і не було. В училищі виключалися будь-які засоби зовнішнього впливу, покарання й нагороди. Так як, на думку Володкевичів, вони обмежували внутрішню самодіяльність учнів. Крім того, зовнішній вплив вихователів, як шкільних, так і домашніх, рано чи пізно закінчувався, тому головним уважалася самодіяльність та самодисципліна. Оцінки в училищі було замінено характеристиками учнів з кожного предмета, оскільки вважалося, що оцінка негативно впливає на психіку багатьох дітей, має низку

негативних виховних моментів і не стимулює навчання ні кращих учнів, ні гірших. Відсутність оцінок не знижувала інтересу дітей до навчання, інтенсивності їхньої навчальної роботи. Вимогливість вчителів теж була відповідною. Наприкінці першого 1900-01 н.р. із 114 одержали роботу на літо 52 учениці, бо їхні «успіхи з деяких предметів виявилися безумовно недостатніми», а 9 з них все ж було залишено на другий рік. Ці цифри були в межах тодішніх середньостатистичних. Наприкінці 1917–18 навчального року з 49 випускниць 9 одержали золоті медалі і 2 – срібні. А це вже було значно вище середньостатистичних показників [1, с. 6, 19, 39, 66].

Відомий український вчений-мовознавець і педагог Василь Іванович Харцієв організував роботу Єлисаветградського громадського комерційного училища на засадах нової школи [5, с. 6]. У цьому училищі теж було здійснено спробу відмовитися від бальної системи й замінити її розгорнутими характеристиками учнів, які склалися на класних комісіях на підставі спостережень за дітьми викладачами, класними наставниками, лікарем і представником від ради батьків.

У Полтавському комерційному училищі А. Байєра була своя система оцінок, яка стимулювала навчання кращих і спонукала до навчання гірших учнів. Поточні кращі відповіді тут могли не оцінювати, але відмічали незадовільним балом або поміткою про невивчене гіршими учнями. Якщо перших атестували раз у півріччя й переводили до наступного класу за річними оцінками, то про навчання других батькам повідомлялося щомісячно. Для невстигаючих у кінці навчального року організовувалися додаткові місячні заняття для повторення пройденого матеріалу. Частини з цих учнів влаштовувалися повторні серпневі переекзаменовки, дехто залишався на другий рік [3, с. 78–79].

Слід відзначити, що експерименти з оцінюванням знань учнів у комерційних училищах були досить поширеними. Крім тих училищ, про які говорилося вище, свої доробки мали й інші навчальні заклади. Так, у Сумському комерційному училищі успішність учнів відмічалася лише підсумковими оцінками за четверті, іноді третини навчального року, а також короткими місячними характеристиками. Перевідних екзаменів в училищі не було. Лише для невстигаючих наприкінці серпня проводилися іспити з метою перевірки якості виконання роботи, яку давали на літо. У Нікопольському комерційному училищі у І–

VI класах успішність відмічалася характеристиками, а в старших VII–VIII класах підсумковими оцінками за четверті або третини навчального року [2, с. 67–93].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Наприкінці XIX – на початку XX ст. у різних типах початкових і середніх навчальних закладів Київського, Харківського й Одеського навчальних округів засобом контролю знань учнів була оцінка: у державних навчальних закладах 5-бальна, а в окремих приватних школах – 12-бальна система оцінювання.

У деяких навчальних закладах, зокрема, комерційних училищах, було здійснено спробу безоціночного навчання. Вчителі склали характеристики на учнів, застосовуючи словесну форму оцінювання; використовували замість оцінок наочний матеріал (марки, стрічки тощо). Із скасуванням бальної системи оцінювання та перевідних екзаменів у атестат записували річні оцінки з навчальних предметів, практикувалося перескладання негативних екзаменаційних оцінок.

Оцінка завжди мала вагомий вплив на учнів: з одного боку, вона стимулювала їх до знань, гарної поведінки, отримання атестата, а з іншого – призводила до негативних наслідків, таких як безсистемне вивчення матеріалу, конфліктів із учителями з приводу заниження оцінки.

Завдання сучасної школи – не примушувати дітей учитися, не карати за прогалини у знаннях, недостатню старанність і наполегливість, а зацікавити навчанням, навчити вчитися, одержувати користь, задоволення від якісного навчання. Як реформатори освіти, так і вчителі-практики повинні добре знати історію шкільної оцінки, різні погляди на неї, мотивацію сторін, розуміти, що оцінка – то лише одна із складових навчально-виховного процесу, лише один із його інструментаріїв. Це знаряддя має бути максимально простим, зручним у користуванні, ефективним, зрозумілим.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Державний архів міста Києва, ф. 203, оп. 1, спр. 81. Протоколи засідань педагогічної комісії.
2. Гур'янова О. В. Історія і сьогодення шкільної оцінки / О. В. Гур'янова // Педагогіка толерантності. – 2007. – № 2. – С. 67–93.
3. Гур'янова О. В. Організація навчально-виховного процесу в комерційних училищах України (1894–1920 рр.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гур'янова Оксана Віталіївна; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2007. – 255 с.

4. Остапчук С. Оцінювання навчальних досягнень учнів у вітчизняній освіті (80-ті роки XIX – початок 40-х років XX століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Остапчук Світлана Сергіївна; Національна академія педагогічних наук України. Інститут педагогіки. – Київ, 2017. – 244 с.

5. Постолатій В. Творець нової школи в Єлисаветграді / Віталій Постолатій, Оксана Гур'янова // Освітнє слово. – 2005. – листопад.

6. Русова С. Нова школа / Софія Русова // Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта. – 1996. – 346 с.

7. Селенкин В. А. Уроки с отметками и уроки без отметок / В. А. Селенкин // Вестник воспитания. – 1901. – № 3. – С. 160–164.

8. Стенографические записки С-Петербургского педагогического общества за 1873 год. – Семья и школа – 1874 год. – Книга 2. – С. 1–88.

REFERENCES

1. *Derzhavnyy arkhiv mista Kyieva, f. 203, op. 1, spr. 81. Protokoly zasidan pedahohichnoi komisii.* [Protocols of meetings of the pedagogical commission]. Kyiv.
2. Hurianova, O. V. (2007) *Istoriia i sohodennia shkilnoi otsinky* [History and present of school assessment]. Kyiv. *Pedahohika tolerantnosti.*
3. Hurianova, O. V. (2007) *Orhanizatsiya navchal'novykhovnoho protsesu v komertsiynykh uchylshchakh Ukrayiny (1894–1920 rr.): dys. ... kand. ped. nauk.* [Teaching and bringing up process in commercial higher schools of Ukraine (1894–1920)]. Kirovohrad.
4. Ostapchuk, S. S. (2017) *Otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv u vitchyzniani osviti (80-ti roky 19 – pochatok 40-kh rokov 20 stolittia): dys. ... kand. ped. nauk.* [Students' achievements assessment in domestic education (80s of the 19th century – early 40s of the 20th century)]. Kyiv.
5. Postolatii, V. V., Hurianova, O. V. (2005) *Tvorets novoi shkoly v Yelysavethradi.* [The creator of new school in Elisavetgrad]. Kirovohrad. *Osvitianske slovo.*
6. Rusova, S. (1996) *Nova shkola. Vybrani pedahohichni tvory.* [New school. Selected pedagogical compositions]. Kyiv.
7. Selenkyn, V. A. (1901) *Uroky s otmetkamy y uroky bez otmetok.* [Lessons with marks and a lesson without marks]. *Vestnyk vospytanyia.*
8. *Stenohrafycheskye zapysky S-Peterburhskoho pedahohyeheskoho obshchestva za 1873 hod.* (1874). [Shorthand notes of the S-St. Petersburg pedagogical society for 1873.]. *Semia i shkola.*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

АБРАМОВА Оксана Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики технологічної підготовки, охорони праці та безпеки життєдіяльності

Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: історія освітніх процесів в Україні другої половини XIX – початку XX ст., професійна підготовка майбутніх учителів технологій.

ВДОВЕНКО Вікторія Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри методик дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: історія освітніх процесів в Україні другої половини XIX – початку XX ст., методика навчання математики.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

ABRAMOVA Oksana Vitalyevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and methodology of Technological training, and Health and Safety of Centralukrainian Volodymyr Vinnichenko State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: History of educational processes in Ukraine of the second half 19 – the beginnings of the 20th century. Vocational training of future teachers of technologies.

VDOVENKO Victoria Vitalyevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool and primary education methodology of Centralukrainian Volodymyr Vinnichenko State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: History of educational processes in Ukraine of the second half 19 – the beginnings of the 20th century. Technique of training in mathematics.

Дата надходження рукопису 12. 12. 2017 р.

Рецензент – д.п.н. професор М. В. Анісімов

УДК 371.134/.373.3(438)

БІНИЦЬКА Катерина Миколаївна –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки

Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
e-mail: rfn.yz87@gmail.com

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА**

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Основні вимоги Європейського Союзу полягають в демократизації школи, підвищенні якості навчання, формування нового образу вчителя з відповідними компетенціями і кваліфікаціями, виховання громадянина Європи, відповідального за життя в своїй країні, в Європі та світі. Найбільш актуальні питання професійної підготовки вчителів в інтегрованій Європі – це єдині вимоги до підготовки вчителів, якості їхніх професійних кваліфікацій і компетенцій, професійне вдосконалення педагогів. Важко створити універсальну, одночасно ефективну для різних країн, модель підготовки сучасного вчителя і визначити комплекс необхідних йому професійних кваліфікацій, вмінь і компетенцій, особливо в умовах динамічних перетворень у різних сферах суспільного і культурного життя європейського суспільства. Згадані фактори та дискусії з цієї проблеми сприяли початку пошуків і

визначення вимог до підготовки майбутніх учителів, необхідних для ефективної діяльності польських учителів у сучасних умовах європейської інтеграції і реформування освіти. На відміну від поширеної думки про необхідність відмінностей в характері підготовки майбутніх педагогів, слід підкреслити, що незалежно від ступеня освіти, їхня підготовка повинна відбуватися тільки у вищих навчальних закладах (на рівнях бакалавра та магістра). Це одна з позицій європейської спільноти. Ордон Уршуля у своєму дисертаційному дослідженні зазначає, що модернізація підготовки вчителів повинна здійснюватися за такими напрямками: оновлення існуючих структур професійного вдосконалення педагогічної діяльності; запровадження нових організаційних, змістовних і методичних рішень із цього питання. Зазначені напрями модернізації підготовки майбутніх педагогів у даний час є одними із найважливіших умов