

Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Розвиток особистості в умовах трансформаційного суспільства». – К.: Київський університету ім. Бориса Грінченка, 2012. – С. 184-191.

УДК 378.032

Петухова Л.Є., д.п.н., професор кафедри педагогіки початкової освіти, Херсонський державний університет

Воропай Н.А., к.п.н., старший викладач кафедри педагогіки початкової освіти, Херсонський державний університет

ОСОБЛИВОСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УКРАЇНІ В ХХ СТОЛІТТІ

У статті присвячена розкриттю процесу трансформації педагогічної системи підготовки вчителів початкових класів на Україні протягом ХХ століття. Описані особливості становлення та розвитку системи педагогічної підготовки вчителів початкових класів, показані досягнення вищої школи того періоду.

Ключові слова: *трансформація, педагогічна система.*

Зберігаючи кращі здобутки вітчизняної педагогіки, вища освіта України набуває нових рис. Розвиток її, як власне, й суспільства в цілому не позбавлений суперечностей, труднощів, але головною стає тенденція до динамізму й осучаснення. З метою модернізації української вищої школи за європейським зразком дослідники все частіше звертаються до Болонського процесу, який дає змогу привести вищу освіту європейських країн до єдиних стандартів і критеріїв, а найголовніше – зробити освіту України рентабельною, високоефективною та конкурентноздатною.

Оскільки у період розбудови нашої держави стан підготовки вчителів вимагає удосконалення свого змісту, то постає питання радикального поліпшення насамперед професіоналізації вищої освіти. Для глибокого

розуміння і правильного розв'язання багатьох сучасних проблем підготовки вчительських кадрів великого значення набуває вивчення, теоретичний аналіз і творче використання певного позитивного досвіду, набутого за весь період розвитку нашого суспільства. Історичний підхід до розв'язання цього питання дасть змогу глибше зрозуміти закономірності організації, становлення, розвитку даного процесу. А вже останнім часом започатковується нетрадиційний тип соціокультурного наслідування: «від теперішнього – до майбутнього, але обов'язково – через минуле».

Використовуючи історико-логічний підхід, ми отримуємо змогу будувати загальнопедагогічну підготовку майбутнього фахівця в сучасному вищому навчальному закладі, не закреслюючи прогресивного минулого, а навпаки, вивчаючи і творчо розвиваючи усе корисне з історії становлення і поступу вищої школи України. На основі досягнень сучасної педагогічної науки й історико-педагогічного досвіду минулого відбувається науково обґрунтоване прогнозування, вдосконалення та розбудова системи педагогічної підготовки вчителя початкових класів у сучасних умовах.

Такі вчені, як П. Блонський, А. Болотов, Н. Дем'яненко, Є. Ісаєв, Н. Крупська, К. Кузін, А. Луначарський, А. Макаренко, Г. Михайлова, О. Сухомлинська, Н. Шайденко багато уваги приділяли аналізу попередніх освітніх систем. Вони тривалий час займались дослідженням розвитку радянської педагогіки, вивчали досягнення педагогічної науки та аналізували її помилки, досвід підготовки педагогів у вищих навчальних закладах та його значення для сучасного навчання. Їхні дослідження спрямовані на пошук можливостей використання того чи іншого досвіду під час розробки фундаментально нових освітньо-виховних концепцій. Вони наголошували на необхідності нової парадигми всієї педагогічної діяльності, у якій центральна роль належатиме педагогу.

Даний період, коли у зв'язку з глибокими політичними, соціально-економічними перетвореннями відбувалася трансформація освіти і педагогічної науки, для вивчення є досить актуальним. А вже в той час

змінювалося соціальне замовлення, розроблялися фундаментальні питання принципово нових освітньо-професійних програм, технологій у єдності цілей, змісту, форм та методів педагогічної діяльності, взаємодії викладача і студента. Велися активні пошуки принципово нових напрямків щодо змісту теорії і практики, а саме: прагматично-педагогічного, педолого-експериментального та соціально-орієнтованого. Вони характеризувалися превалюванням практичного компоненту в підготовці вчителя, перенесенням акцентів на особистість дитини, дослідно-експериментальне її вивчення, підсилення виховного аспекту, зміцнення зв'язків із соціумом. Ознакою періоду була також істотна зміна проблематики досліджень, зокрема історико-педагогічних. Саме в цей час ми бачимо в педагогіці співіснування різних моделей освіти, парадигми виховання і навчання, що впливало на основні напрямки наукових пошуків.

Таким чином, необхідність осмислення нагромадженого досвіду в контексті найсуттєвіших тенденцій, особливостей і закономірностей процесу підготовки вчителів початкових класів на сьогодні є досить актуальним.

Мета статті полягає в розкритті процесу трансформації педагогічної системи підготовки вчителів початкових класів на Україні протягом ХХ століття, дослідженні шляхів практичної реалізації позитивного досвіду та прогресивних ідей даного періоду.

Глобальні соціокультурні процеси все більше впливають на трансформацію українського суспільного життя. Відповідно, об'єктивною необхідністю в державі стає також і трансформація вищої освіти. Адже у ХХІ столітті відбувається безпрецедентне зростання уваги до вищої школи, розширення її функцій і ролі в суспільстві. Вона розглядається не тільки як інституція задоволення фахових потреб особистості, але й як духовна необхідність.

Вища освіта в Україні насамперед зорієнтована на задоволення освітніх потреб особистості, відновлення національних освітніх традицій і примноження досвіду, відтворення інтелектуального духовного потенціалу

нації, вихід вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, становлення державності та демократії в суспільстві, забезпечення ринку праці висококваліфікованими фахівцями. Вища школа поступово перетворюється у повноправний об'єкт ринкових відношень, що стимулює трансформацію її структури, змінення функцій, пошук нових методів навчання та контролю знань [2, 37].

З цього погляду, стає вельми актуальним врахування освітніх тенденцій ХХ століття і їх фронтальне дослідження крізь призму історико-логічного аналізу. В системі освіти чітко сформувався та набуває подальшого розвитку інтерес дослідників до вивчення й узагальнення прогресивного досвіду минулого.

Так, педагогічна освіта як соціальна проблема, виникла ще в ХІХ столітті у зв'язку з необхідністю введення масового всеохоплюючого навчання. Педагогічна освіта - це складова частина системи освіти, одна з ключових ланок, що визначає якість і перспективи її розвитку. її специфіка пов'язана з підвищеними соціальними очікуваннями до професійної діяльності й особистості педагога. Особлива роль педагогічної освіти полягає ще й у тім, що вона є засобом забезпечення основного права людини - права на якісну освіту. Система педагогічної освіти є складовою системи вищої освіти і включає вищі навчальні заклади всіх форм власності, заклади післядипломної педагогічної освіти та органи управління в галузі вищої освіти [3, 151].

Кожний з етапів розвитку масової освіти вимагає трансформації у структурі, організаційних формах і змісті підготовки педагогів, що зумовлюється глибокими політичними і соціально-економічними змінами у житті суспільства.

Зазначимо, що говорити слід саме про трансформацію, а не модернізацію, перебудову, реформування, еволюцію освіти тощо. Адже модернізація ніколи не завершується, примушуючи орієнтуватися на поступ, вдосконалення існуючого, на нові завдання. Через це її розглядають лише як

складову трансформації. Перехід (перебудова) передбачає наявність більш-менш чітко визначеної кінцевої мети.

Використання терміну трансформація найадекватніше з того погляду, що вона має на меті появу іншого типу педагогічної системи. Вона обумовлена зовнішніми обставинами і внутрішньою необхідністю змін в освіті.

Трансформація відрізняється від реформування поступовістю. На відміну від трансформації реформою не здійснюються радикальні зміни в освіті. У свою чергу, еволюційні зміни часто набувають вигляду освітніх реформ. Реформа - це лише нововведення у певній сфері, які не зачіпають основ педагогічної системи. Це своєрідний механізм трансформації. Тому говорячи про реформування освіти, слід зазначати, що відбувається воно в умовах трансформації.

Незважаючи на те, що поняття трансформації досить часто використовується у педагогіці, чіткого визначення цього процесу не існує [5, 19].

На основі аналізу значної кількості дефініцій ми сформулювали поняття трансформації відповідно до педагогіки. **Трансформація** - це безперервний рух спрямований на радикальні поступові перетворення у сфері освіти, який характеризується цілісністю, певними умовами, напрямками, стадіями, глибиною, швидкістю розгортання, конкретними причинами та наслідками.

Враховуючи те, що ці перетворення водночас позначаються на світогляді громадян, трансформація повинна бути спрямована на широкі верстви населення, постійно враховувати їх запити і вимоги, змінюючи форми і методи реформ [6, 82].

Трансформація професійної освіти передбачає розробку широкого спектру професійних освітніх програм шляхом теоретичного дослідження педагогічної системи підготовки вчителів початкових класів протягом ХХ століття.

Можемо відмітити, що у ХХ ст. тривали постійні пошуки щодо удосконалення дидактико-методичного забезпечення професійної підготовки студентів.

У 20-ті роки в інститутах велася значна методична робота. Розгорнулася жорстка боротьба навколо методів викладання і форм перевірки знань. Усі викладачі й адміністрація включились в пошук сучасних методів і прийомів навчання, змісту освіти.

Методичні пошуки та експериментальні дослідження в кожному окремому закладі народної освіти велися відповідно до пошуків вищих навчальних закладів усієї країни. Завдяки прогресивним позиціям, що зайняло керівництво і професорсько-викладацький склад цих закладів, впроваджувалися в практику викладання найсучасніші методи і прийоми навчання.

Основним методом навчання стає трудовий метод. Він являє собою начебто ту вісь навчальної роботи студентів, на яку нанизувалась вся система завдань, що виконувалися при вивченні окремої дисципліни. Для здійснення трудового метода, що передбачав зв'язок з підприємством, треба було мати базу, щоб можна було б проводити практикум на підприємстві. Це привело до відмови від лекційної системи [1, 19].

Крім трудового методу, значне розповсюдження в цей період мав екскурсійний метод. Застосовувались екскурсії навчального і наукового характеру. Планувалися і проводилися три види екскурсій: 1) основні; 2) педагогічні й інформаційні; 3) по місту для вивчення рідного краю (планові та епізодичні).

Кульмінацією захоплень пошуку «активних методів» стало введення в інститутах народної освіти «бригадно-лабораторного методу». Воно було підготовлено витисненням вузівської лекції і застосуванням лабораторно-групових занять. Бригадно-лабораторний метод отримав широку підтримку і був рекомендований як найбільш доцільніший із усіх методів.

Так, з 1925/1926 навчального року вводиться Дальтон-план на усіх трьох курсах із застосуванням лабораторно-дослідницького методу, якому надавалося основне значення. Суть методу зводилась до наступного: студентська група розбивалася на бригади (3-5 чоловік) у главі з бригадиром із студентів. Заняття проходили по традиційній схемі: на початку проводилась вступна інструктивна бесіда викладача стосовно завдання, потім слідувало бригадно-колективне вивчення літератури. У ході заняття викладач коментував незрозумілі питання або тексти. Закінчувалося вивчення оцінюванням отриманого результату, конференцій або співбесіди з членами бригади і узагальненням, яке робив викладач.

Пошук нових активних методів і форм навчання був одним із суперечливим спрямуванням розвитку педагогічної освіти. Нетрадиційні у цей час «метод комплексування» і «бригадно-лабораторний метод» мали свої переваги і недоліки.

Застосування методу комплексування дозволяло реалізовувати внутрішньосеместрові і межпредметні зв'язки, розвивати асоціативну пам'ять студентів, поєднувати теоретичні знання з діяльністю; формувати комплексні знання і цілісний світогляд. Разом з тим, комплексне навчання не враховувало психофізіологічної індивідуальності студентів, багатьом із яких оволодіння великою кількістю інформації було не під силу. Ідеї комплексного методу навчання знайшли своє більш досконале виявлення у сучасній технології занурення студентів університету [4, 87].

Реалізація бригадно-лабораторного методу навчання (Дальтон- плану) у практиці вузівського навчання мало також свої позитивні і негативні наслідки. Перевагою цього методу було те, що він дозволяв розвивати пізнавальну діяльність студентів, зацікавленість, їх творчу активність, кооперативний тип мислення і праці, зроста продуктивність їх праці, створилися широкі можливості для кращого пізнання студентами своїх здібностей до різних циклів і дисциплін, а більш важливішим із них віддати значний час на поглиблене вивчення цих областей знань. Зроста також і

сприятлива конкуренція між ланками й окремими студентами. Можна відзначити й такі позитивні зміни на той час, як зв'язок з життям, активна практична діяльність студентів, реальні межпредметні зв'язки, педагогізація всього навчального процесу, високий рівень самостійності студентів.

Один із головних недоліків цього методу полягав у певному ігноруванні двобічності навчального процесу, у запереченні провідної ролі викладача. Аудиторією не використовувалися у повній мірі знання викладача, більшу частину навчального часу він змушений був нічого не робити. Нерідко навчальні заняття, отриманні бригадою, виконувались одним студентом, а інші лише розписувались у роботі. Іноді кожен член бригади відпрацьовував лише свою частину завдання, і, таким чином, ніхто із них не отримував цілковитих знань з теми. Здібні студенти повинні були чекати слабких і тих, хто відстає, рівнятися на них. Все це призводило до зниження індивідуальної активності студента і його відповідальності за результати навчання [9, 21].

Серед негативних рис вже у ті роки можна відмітити й такі, як одночасні навантаження обов'язковою роботою з усіх дисциплін академічного плану, багатопредметність і національне розміщення дисциплін на протязі всього 3-річного курсу, а також труднощі в індивідуальній оцінці академічної успішності студентів. Окрім цього, слід відзначити і такі недоліки як складність завдань, більшість з яких потребували значно більшого часу для виконання ніж той, що відводився. Складно було ввести у заздалегідь складений розклад конференції, час їх часто не співпадав з часом вивчення того навчального матеріалу, який на них розглядався. Ряд ускладнень виникало і у зв'язку з організацією занять у дві зміни (у вечірні та ранкові години). Компенсація недоліків з опорою на позитивні сторони дозволила у 80-90-ті роки створити ефективну технологію «розвивальної кооперації».

У 30-50-х роках одним із важливих питань вузівської дидактики стало питання методів навчання. Перші спроби розробки теорії методів навчання зробили автори підручників з педагогіки М.Пістрак і П.Шимбирев. Проблема

активізації навчального процесу і розвитку в студентів міцних навиків самостійної роботи стає однією із важливих теоретичних проблем вузівської педагогіки. Увагу педагогів знов привернув дослідницький метод. Були внесені суттєві зміни у призначення і зміст цього методу. Підкреслювалося, що заняття повинні йти по твердій програмі і твердому розкладу, що обов'язкова керівна роль вчителя [8, 59].

60-ті роки виявилися якісно новим етапом у розвитку педагогічної освіти у нашій країні. Для розвитку педагогічної науки і теорії включно характерним було прагнення багатопланово розглянути категорії дидактики, здійснити цілісний підхід до аналізу процесу навчання, розкрити його закономірності.

Першочергове значення набула проблема активності і самостійності студентів, творчого їх підходу до оволодіння знаннями. Перед педагогікою постало завдання забезпечити набуття студентами системи знань, навчити їх необхідним вмінням і навикам, озброїти методами наукового мислення, виховати творче відношення до пізнавальної і практичної діяльності [7, 37].

Отже, система методів і принципів навчання постійно змінювалася, оновлювалася у напрямку до наукової організації навчального процесу. Але, зауважимо, що разом з тим ряд актуальних питань педагогічної практики вирішити у ході дидактичних досліджень не вдалося. Не була вироблена єдина точка зору на проблему методів навчання, їх визначення, номенклатуру і класифікацію. Не отримали задовільного рішення як в теорії, так і на практиці проблеми оберненого зв'язку у процесі навчання, критеріїв, методів і форм оцінювання знань.

Підсумовуючи, зазначимо, що в Україні трансформація вищої педагогічної освіти пов'язувалася здебільшого з реконструкцією вчительських інститутів шляхом їх злиття з вищими педагогічними курсами, утворенням низки нових вищих навчальних закладів переважно університетського типу та різного рівня учительських курсів.

Крім того, можемо виділити певні позитивні і негативні тенденції трансформації вищої освіти протягом ХХ століття: перехід до централізації в освітній справі, гальмування пробудження національної свідомості і нехтування національним змістом, формалізація і бюрократизація педагогічного процесу, поширення авторитарної педагогіки, зародження гуманістичних принципів педагогіки співробітництва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми розбудови національної освіти. – К. – Херсон, 1997. – С. 15-23.
2. Барбина Е.С. Идеи интеграции, системности и целостности в теории и практике высшей школы / Барбина Е.С. – К., 1996. – С. 37-42.
3. Глузман О.В. Педагогічна освіта в університетах України: історичний аспект (19 - початок 20 ст.) / Глузман О.В. // Педагогіка і психологія. – 1997. - № 3. – С. 151-161.
4. Дичек Н.П. З історії педагогічної освіти на Україні у 20-ті роки / Дичек Н.П. // Український історичний журнал. – 1989. - № 9. – С. 83-87.
5. Канищенко Л.О. Вища школа: шляхи перебудови / Канищенко Л.О., Литвин В.М. – К., 1988. - С. 19-22.
6. Корнетов Г.Б. Универсальные педагогические парадигмы в теории и истории образования / Корнетов Г.Б. // Школьные технологии. – 2002. - № 6. – С. 82-93.
7. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917 - 1985рр.) / Майборода В.К. – К., 1992. – С. 37-44.
8. Околелов О.П. Управление педагогическими системами на основе целевых программ / Околелов О.П. // Советская педагогика. – 1990. - № 7. - С. 50-51.
9. Якимчук С.І. Дидактична думка України (1919-1939рр.) / Якимчук С.І. // Рідна школа. – 1997. - № 9. – С.17-23.