

Анатолій Кузьмінський
Черкаський державний університет
імені Б.Хмельницького
м. Черкаси

ПІСЛЯДИПЛОМНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Система післядипломної педагогічної освіти як органічна частина безперервної педагогічної освіти являє собою багатофункціональне освітнє утворення. Теоретичні основи педагогічної освіти нерозривно формувалися з розвитком діяльнісної практики педагогічних навчальних закладів. У XVIII столітті на території України не було спеціально організованої підготовки вчителів. Готувалися педагогічні кадри з числа кращих учнів або з випускників університетів самими школами. Проблеми вчителя і педагогічної освіти займали значне місце в працях відомих представників педагогічної думки цього періоду. Так, Феофан Прокопович неодноразово підкреслював необхідність спеціальної підготовки вчителів, необхідність їх самоосвіти. Теорія ж педагогічної освіти почала розвиватися цілеспрямовано, зокрема в Україні, запроваджуватися в широку педагогічну практику під впливом педагогічних ідей К.Д. Ушинського. Дореволюційний період характеризувався пошуками навчального закладу, який би успішно готував учителя. Формулювалися загальні вимоги до педагогічних працівників – концептуальні уявлення про післядипломну педагогічну освіту виникли з усвідомлення необхідності підготовки і підвищення кваліфікації вчителів, удосконалення їхньої майстерності. Потреба у підвищенні кваліфікації педагогів вперше була сформульована на початку XX століття, зокрема проведення короткотермінових учительських курсів для постійного оновлення, доповнення, розширення знань із загальноосвітніх і педагогічних предметів незалежно від одержаної в навчальних закладах підготовки.

На початку XX століття склалися основні організаційні форми підвищення професійного рівня вчителів (з'їзди, курси, конференції,

педагогічні виставки). Виразно простежується суперечність між вузькими часовими рамками курсів і необхідністю безперервного підвищення вчителями своєї кваліфікації, рівень якої не відповідав вимогам єдиної трудової школи. На можливий шлях подолання цієї неузгодженості звертали увагу в Росії С.Т. Шацький, а в Україні Г.Ф. Гринько і Я.П. Ряппо, які висунули ідею нерозривного взаємозв'язку курсової форми підвищення кваліфікації педагогів з повсякденною практичною діяльністю. Завдання курсів – допомогти педагогу зробити теоретичні висновки з накопиченого досвіду та перевірити їх подальшою педагогічною діяльністю. З метою забезпечення безперервності процесу підвищення кваліфікації в цей період починають використовуватись докурсів та післякурсів завдання.

Значний внесок у дослідження процесу створення нової школи, підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації педагогічних працівників у роки громадянської війни та в період відновлення народного господарства зробили М.К. Гончаров, Г.Ф. Гринько, Ф.П. Корольов, Є.М. Мединський, М.М. Пістрак, З.І. Равкін, Я.П. Ряппо, М.О. Скрипник та інші відомі вчені-педагоги. У їхніх працях дано аналіз соціальної ролі народного вчителя, показано взаємозв'язок між розвитком школи і підвищенням вимог до рівня професійної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів.

Домінування дослідницького методу навчання в школі сприяло впливу його на методи роботи з учителями. Самоосвіта розглядається як провідний метод підвищення кваліфікації вчителів, як фактор, що забезпечує взаємозв'язок різних ланок системи післядипломної освіти (А.Н. Волковський). Основними принципами, на яких будувалася у цей час система післядипломної освіти педагогів були плановість і загальне охоплення їх навчанням; безперервність процесу підвищення кваліфікації впродовж всієї педагогічної діяльності; обумовленість і взаємозв'язок змісту підвищення кваліфікації і завдань, що стоять перед школою; орієнтація на активні методи роботи на курсах; взаємозв'язок курсів, методичної роботи і самоосвіти; провідна роль самоосвіти.

У теорії підвищення кваліфікації формується проблема ефективності курсових занять¹. Теоретичне обґрунтування структури курсових занять розроблено А.Н. Вольковським, який підкреслив значення кваліфікованої лекції як відправної основи для самоосвітніх занять. Пізніше працівниками ІПКП (інститутів підвищення кваліфікації підпрацівників) було обґрунтовано, що на лекції доцільно виділяти не більше 20% навчального часу, на семінарські і лабораторні заняття – 35%, практикуми – 25%, обмін досвідом і екскурсії – по 10% часу [1, 308; 2, 19]².

¹ Шацький С.Т., *Педагогические сочинения*: В 4-х т. – М., 1964. – С.153-154.

² *Организация и методы повышения квалификации (переподготовки работников социального воспитания)*. – М., 1923. – С. 308; Парибок П.П., *Работа педтехникума по повышению квалификации просвещенцев*. – М., 1931. – С. 19.

З розвитком теоретичних основ педагогічна освіта все більше впливає на наукову розробку проблем підвищення кваліфікації і перепідготовку педагогічних кадрів. Глибокий і всебічний аналіз розвитку вищої педагогічної освіти в Україні поданий у монографії В.К. Майборода „Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917 – 1985 рр.)”. На основі архівних документів розглядаються тенденції розвитку, аргументуються пропозиції щодо використання форм і методів роботи, спрямованих на вдосконалення підготовки національних педагогічних кадрів. В.К. Майбородаю обґрунтована періодизація розвитку вищої педагогічної національної школи. Система вищої педагогічної освіти характеризується такою, що під тиском псевдонаукової концепції виникнення нової історичної спільності людей – радянського народу і злиття націй, втратила національне обличчя. Її основними характеристиками стали: спрямованість на формування слухняності як головної професійної якості; підготовка предметника – „урокодавача”; гіперболізація єдиної, одноманітної, однакової системи підготовки, що ґрунтується на політико-ідеологічних постулатах, достовірність яких не знаходила підтвердження в реальному житті; неадекватна, занижена оцінка загальнокультурного, загальногуманістичного потенціалу; технократична підготовка вчителя. Все це повністю можна віднести до системи післядипломної педагогічної освіти того періоду.

У дисертаційному дослідженні В.І. Лугового подається трактування підготовки педагогів як цілісної складової світової та вітчизняної освіти. Сучасні протиріччя і тенденції в педагогічній освіті виводяться із загальних та спеціальних закономірностей структурування, функціонування і розвитку освітньої системи. Пропонується нова концепція людиноорієнтованої педагогічної освіти. Визначається будова педагогічної освіти, три її складові: загальнокультурна (загальноосвітня), спеціально-професійна та спеціально-предметна, яку повністю можна віднести до післядипломної педагогічної освіти. В.І. Луговий³ у своїх працях, зокрема в „Педагогічна освіта в Україні”, у ретроспективному плані розкриває структуру і функції освіти педагога. Він наголошує на тому, що за всіх часів розвитку системи освіти увага акцентувалась на цілеспрямованому формуванні педагогічної культури освітянина, яка необхідна йому для здійснення професійної діяльності. А це можливо лише за умов якісної педагогічної освіти, а також систематичної післядипломної освіти.

З іншого боку, система післядипломної педагогічної освіти розвивається під впливом наукових розробок андрогогіки, освіти дорослих. Концептуальні уявлення про післядипломну освіту починають набувати суспільно

³ Луговий В.І., *Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку*. – К.: МАУП, 1994. – 196 с.

значущої ваги в кінці 60-х років ХХ століття, коли була сформульована концепція безперервної освіти. Проте при професійно-кваліфікаційному підході післядипломна освіта розглядається як постійне, безперервне професійне вдосконалення, без врахування особистісної гуманістичної сутності фахівців, їх людського духовного зросту. Відгуком такого підходу можна вважати ототожнення післядипломної освіти з підвищенням кваліфікації. Таким чином, у 80-х роках замість системи безперервного підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних кадрів зароджується новий освітній феномен – післядипломна освіта педагогічних кадрів, який розвивається і набуває ознак системи в межах безперервної педагогічної освіти. Науковці визначають післядипломну освіту фахівців як органічну складову системи безперервної освіти.

Помітного розвитку набувають наукові проблеми післядипломної освіти педагогічних кадрів на основі традиційних підходів, запозичених переважно з педагогіки вищої та середньої школи.

Заслугує на увагу фундаментальне дослідження про створення і розвиток системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів радянської загальноосвітньої школи (1917 – початок 1980 рр.) П.В. Худомінського. Він підкреслює, що у російській імперії до 1917 року не існувало державної системи підвищення кваліфікації вчителів. Курси, які проводились з ініціативи прогресивних педагогів, охоплювали лише невелику частину вчительства. У 1917 – 1920 рр., як стверджує автор, основне завдання полягало у створенні системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Для цього періоду характерна відсутність єдиної мережі спеціальних закладів, що здійснюють підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Курси (самокурси), як правило, проводилися з ініціативи місцевих органів народної освіти ,самих педагогів. Провідною формою підвищення їхньої кваліфікації на початку 20-х років були короткотермінові курси. Для організації повноцінної курсової форми підвищення кваліфікації чітко визначалися цілі та завдання, розроблялися на цій основі навчальні плани і програми, добиралися лекторські кадри. Слухачі забезпечувалися необхідною літературою, на заняттях застосовувалися ефективні методи навчання.

Істотно активізувало наукові дослідження проблем післядипломної освіти педагогічних кадрів відкриття в Центральному інституті удосконалення вчителів кафедр, аспірантури, докторантури, пізніше в обласних інститутах післядипломної освіти – кафедр.

У 70-80-х роках з'явилися науково-обґрунтовані праці (В.І. Бондар, І.П. Жерносек, М.Ю. Красовицький, С.В. Крисюк, В.І. Маслов, Л.І. Прокопенко, Е.М. Соф'яни), у яких розкривалися окремі проблемні питання підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Розробляються системно-комплексні плани безперервного підвищення кваліфікації керів-

них і педагогічних кадрів. У колективній монографії „Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів” (1992 р.) розкривається, теоретично осмислюється процес підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, передовий досвід функціонування методичних служб України. Вперше були науково обгрунтовані зміст та організаційні форми підготовки директорів шкіл, резерву керівних кадрів (В.І. Бондар, В.І. Маслов).

Досліджуються теоретико-методологічні та організаційно-педагогічні аспекти післядипломної освіти педагогічних кадрів, так, у дисертаційному дослідженні С.В. Крисюка „Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917 – 1995 рр.)” вперше комплексно, в широких хронологічних рамках проведено дослідження процесу розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні як окремої підсистеми безперервної освіти. Приведено в систему та поглиблено наукові знання про розвиток вітчизняної післядипломної освіти педагогічних кадрів, розкрито сутнісну сторону процесу, виявлено й охарактеризовано тенденції, національну специфіку. С.В. Крисюком науково обгрунтовано періоди розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917 – 1920 рр., 1921 – 1931 рр., 1931 – 1985 рр., 1985 – 1991 рр., 1991 – 1995 рр.), розроблено концептуальні положення, перспективні шляхи реформування цієї підсистеми педагогічної освіти.

У дослідженнях вказаних науковців розкривається генезис післядипломної освіти педагогічних кадрів як цілісної розвиваючої освіти. Початкові уявлення про післядипломну освіту вчителів виникли і еволюціонувалися як ідея про постійний процес поповнення і оновлення знань. На стадії практичної реалізації (20-80-ті роки) ця ідея переросла в соціально значущу діяльність педагогів. Генезис системи проходив шляхом ускладнення морфології (цілі; зміст; організаційні форми, методи роботи; умови, що забезпечують функціонування і результати); зовнішніх і внутрішніх зв'язків елементів і рухом до цілісності та єдності. У процесуальному аспекті післядипломна освіта виступає як соціальна діяльність, цільовою орієнтацією якої є процес цілісного розвитку педагога як особистості і як професіонала.

У дисертаційному дослідженні Н.Г. Протасової на тему „Теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти в Україні” (1999 р.) досліджуються андрагогічні принципи функціонування системи післядипломної освіти, визначено закономірності та ієрархію тенденцій розвитку системи, дістала подальшого розвитку розробка структури післядипломної освіти педагогічних працівників. Дисертанткою визначено детермінуючі чинники структури змісту теоретичного і практичного навчання педагогів, феноменальність педагогічного досвіду. У дисертації обгрунтовано післядипломну освіту педагогів як нелінійну, складноорганізовану систему.

Важливими є результати дослідження проблеми безперервності педагогічної освіти та професійної адаптації педагогічних працівників, які проводилися В.І. Бондарем, В.І. Луговим, О.Г. Мороз, Н.Г. Ничкало, Л.І. Прокопенко, Р.І. Хмелюком, вищої педагогічної освіти - А.М. Алексюком, Є.П. Белозерцевим, В.В. Сагардою, В.О. Сластьоніним, М.І. Шкілем. Дослідженням проблем самоосвіти педагогів займалися І.А. Зязюн, В. Новічков, О.Г. Мороз, П.І. Підкасистий, С.О. Сисоєва, психологічної підготовки педагогів - Г.О. Балл, В.К. Демиденко, О.В. Киричук, Н.Л. Коломенський, О.Ю. Панасюк, Н.П. Побірченко, В.А. Семиченко, Т.С. Яценко та ін. Значний вплив на розвиток післядипломної педагогічної освіти зробили результати досліджень з андрогогіки (Л.І. Анциферова, В.В. Гаргай, Л. Турос та ін.), акмеології (О.О. Деркач, Л.Є. Орбан, Л.К. Шияк та ін.).

Осмислення післядипломної педагогічної освіти доповнюють фрагментарні, аспекtnі педагогічні дослідження та нагромаджений розмаїто-строкатий практичний досвід післядипломної освіти педагогів.

Дослідження теоретико-методологічних основ післядипломної педагогічної освіти як відкритої системи залишається і надалі актуальним. Це обґрунтовується 1) складністю об'єкта дослідження як системно-інтегративного утворення, кожна з підсистем якого є в свою чергу системою і об'єктом системного дослідження; 2) недостатньою методикою вивчення ефективності цієї системи; 3) створенням нової педагогічної реальності (позитивна тенденція різнорівневої мережі навчальних закладів); 4) впровадженням новітніх комп'ютерних технологій навчання та ін., зокрема дистанційних, що підвищують вимоги до професіоналізму педагогів; 5) необхідністю розробки концепції цієї підсистеми системи педагогічної освіти тощо.

На наш погляд, вимагає уточнення періодизація розвитку післядипломної педагогічної освіти, запропонована С.В. Крисюком. Розглядаючи післядипломну освіту педагогічних кадрів як комплекс відповідних цілеспрямованих впливів на педагогічних працівників, обумовлених об'єктивними потребами суспільства і освітньою політикою держави, як складну динамічну систему, в історії цієї галузі знань він виділив такі періоди:

- до 1917 р. – період пошуків змісту, організаційних форм і методів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів;
- 1917 – 1920 рр. – період формування окремих елементів системи підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних кадрів за різних форм державної влади на Україні;
- 1920 – 1930 рр. – період формування і розвитку національної системи підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних кадрів;
- 1931 – 1985 рр. – період створення унітарної, авторитарної системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників у відповідності із загальними тенденціями розвитку післядипломної освіти в СРСР;

- 1985 – 1992 рр. – період становлення системи безперервного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів;
- з 1992 р. – період становлення системи післядипломної освіти.

Приймаючи цю періодизацію, на наш погляд, необхідно уточнити деякі позиції. Так, на основі наших досліджень необхідно відмітити, що окремі з цих періодів невеликі за тривалістю (1917 – 1920 рр.; 1985 – 1992 рр.). Другий і третій періоди мають спільні особливості – створення і розбудови національної (вітчизняної) системи педагогічної освіти, для якої характерним було національне спрямування змісту роботи, оновлення основних компонентів системи. Тому не дивлячись на важливе значення періоду 1917 – 1920 рр. для розбудови національної системи післядипломної педагогічної освіти, доцільно періоди 1917 – 1920 рр. і 1920 – 1930 рр. об'єднати. Наші дослідження підтвердили наукові результати В.І. Лугового⁴, що апогей централізованої уніфікації освіти взагалі і педагогічної зокрема досяг свого розвитку і граничного загострення кризового стану у 1985 р. Відтоді настала друга фаза еволюції адміністративно-командної системи – етап ліберально тоталітаризму, що тривав до 1991 р., до часу розпаду СРСР. З 1985 року розпочалися переорієнтації освітньої стратегії, однак засади функціонування сфери педагогічної освіти залишалися суто централізованими, уніфікованими, тоталітарними. Така ситуація зберігалася до проголошення державного суверенітету і прийняття Закону України „Про освіту” (1991 р.). Це дає підставу для приєднання періоду 1985 – 1990 рр. до попереднього.

Вищевикладене дає підстави для уточнення періодизації післядипломної освіти педагогічних кадрів. На основі комплексного історико-педагогічного аналізу, уточнення окремих позицій періодизації доцільно виділити такі періоди розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні.

- До 1917 р. – зародження змісту і форм післядипломної педагогічної освіти;
- 1917 – 1930 рр. – становлення вітчизняної системи післядипломної педагогічної освіти;
- 1930 – 1991 рр. – період уніфікації, тоталітаризму післядипломної педагогічної освіти;
- з 1991 р. – період становлення національної системи післядипломної педагогічної освіти.

Ця періодизація становлення післядипломної освіти допоможе ефективніше дослідити проблему, передбачити і прогнозувати розвиток післядипломної педагогічної освіти в Україні в контексті світового досвіду і наукових досягнень.

⁴ Луговий В.І., *Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку*. – К.: МАУП, 1994. – С. 112.

Anatolij Kuźmiński

PODYPLOMOWA OŚWIATA PEDAGOGICZNA JAKO OBIEKT BADAŃ NAUKOWYCH

Streszczenie

W artykule została zaprezentowana podyplomowa oświata pedagogiczna. Autor przedstawił jakość badań naukowych, problemy становienia podyplomowej pedagogicznej oświaty na Ukrainie oraz naukowe podstawy periodyzacji jej rozwoju w XX stuleciu.

Анатолій Кузьмінський

ПІСЛЯДИПЛОМНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Резюме

В статті розглядається післядипломна педагогічна освіта в якості об'єкта наукових досліджень, проблеми становлення системи післядипломної педагогічної освіти в Україні, подаються наукові основи періодизації її розвитку в XX столітті.

Anatoliy Kuzminsky

UNDERGROUND PEDAGOGICAL SYSTEM AS THE OBJECT OF THE SCIENTIFIC INVESTIGATION

Summary

The underground pedagogical system as the object of the scientific investigation, the problems of the foundation of the system of the pedagogical underground education in Ukraine are considered by the author in this article. The author submits the scientific bases of the pedagogical underground education system development in XX century.