

9. Oakes J. (1985). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality* (4th ed). - Boston: Yale University Press.
10. Shade, B.J., Kelly, C., & Oberg, M. (1997). *Creating Culturally Responsive Classrooms*. Washington, DC: American Psychological Association.
11. Sleeter C. E., Grant C.A. *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to race, Class, and Gender* (4th ed.). - New York: Wiley, 2002.
12. Sonia Nieto. (2004). *Affirming Diversity: The Sociological Context of Multicultural Education*. 4th ed. Allyn & Bacon.

Бахов И. С.

ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ США И КАНАДЫ ДЛЯ РАБОТЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В статье рассматривается проблема подготовки культурно-компетентного специалиста, способного работать в полиэтничном поликультурном обществе. Все происходящие в обществе изменения заставили высшие учебные заведения США и Канады внести изменения в учебные программы и учебную стратегию таким образом, чтобы удовлетворить запросы студентов, отличающиеся многими характеристиками. Билингвальное обучение рассматривается как необходимый инструмент достижения равенства, помогающий представителям нетитульной группы населения успешно овладевать государственным языком, добиваться академических успехов, при этом не утрачивая связь с собственной культурой.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, университеты, учебные программы, билингвальное обучение, США, Канада, поликультурное образование.

Bakhov I.S.

TEACHERS VOCATIONAL TRAINING PROGRAMS IN THE UNITED STATES AND CANADA FOR WORKING IN A MULTICULTURAL EDUCATIONAL INSTITUTION

The article focuses on the requirements for modern schools of the USA and Canada to multinational teachers' staff. According to experts, the school managed by teachers of the dominating culture gives an indirect allusion to the lower social status of some groups of students. In addition, the ability to communicate with speakers of different languages and representatives of different cultures effects positively on all members of the educational process. The diverse ethnic composition provides examples of role models, which encourages the motivation of students.

In the US and Canada multicultural education should focus not only within the institution. Education should be based on the cooperation of non-governmental, professional and public organizations with direct experience in this sphere.

One of the main conditions for the implementation of the ideas of multicultural education is to prepare culturally competent professional, able to work in multi-ethnic, multicultural society. All changes in society have forced universities to change their curriculum and instructional strategies so as to meet the needs of students who differ in many characteristics.

An important part of multicultural education is bilingual teaching, seen as a necessary tool to achieve equality. Bilingual programs are designed to develop and improve self-esteem, build a sense of ethnic identity.

A special form of bilingual training can be considered heritage classes (Heritage Language Programs), aimed at acculturation and learning historical homeland language. The most widely experienced programs are seen in Canada.

Researchers concluded that bilingual teaching solves the problem of educational equality, as it helps members of non-title groups successfully master the state language, achieve academic success, while not losing ties with their own culture. As anti-racist by nature bilingual teaching has motivating effects on minorities, keeps a close contact of children with their parents, and can be viewed as a process involving world culture by means of native and foreign languages.

Key words: vocational training, universities, training programs, bilingual education, USA, Canada, multicultural education.

Подано до редакції 15.04.2017.

УДК: 377.8

© 2017

Башкір О.І.

ДЕПРИВАЦІЙНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЬСЬКИХ КАДРІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ XIX – початку XX ст.

Підготовка студентів педагогічного профілю до майбутньої професії неможлива без аналізу й узагальнення діяльності структур, які забезпечували педагогічну освіту на різних етапах її становлення. Автором статті проаналізовано модель підготовки вчителів XIX – початку XXст., виявлено тривале відчуження наукового загалу від розробки освітнього потенціалу педагогіки та створення спеціального науково-педагогічного закладу для підготовки педагогічних кадрів, охарактеризовано внесок відомих освітянських діячів у розвиток педагогічної науки, що сприяло зародженню вищої педагогічної освіти в Україні.

Ключові слова: педагогіка, наука, учитель, освіта, підготовка, кафедра, факультет.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Зміни в сучасній освіті України зумовлені консолідацією нації та розвитком державності за зразком кращих практичних надбань вітчизняної культури, історичної свідомості. На даному етапі розвитку освіти в Україні постає завдання створити оптимальні умови ефективного провадження апробованого часом досвіду професійної підготовки вчителів у роботу мережі педагогічних вищих навчальних закладів. Розробка нових форм організації навчання, управління, координування роботи вишів

педагогічного спрямування не можлива без вивчення й глибокого аналізу накопиченого досвіду підготовки вчительських кадрів, від чого залежить ефективність подальшого державотворення України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...

З проблеми становлення педагогічної освіти та підготовки педагогічних кадрів в Україні є ціла низка узагальнюючих наукових праць за редакцією А. Алексюка, Л. Вовк, С. Гончаренка, О. Глузмана, С. Золотухіної, Д. Коржова, Л. Попової, І. Прокопенка, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін. Вагомими історико-педагогічними дослідженнями розвитку вітчизняної системи професійної підготовки вчителя є праці Н. Дем'яненка, М. Євтуха, А. Іванова, Е. Князева, С. Крисяка, М. Левківського, В. Лугового, Н. Матвійчук, С. Нікітчиної, В. Прокопчук, Л. Штефан та ін.

Формулювання цілей статті... Мета даної статті полягає в здійсненні аналізу деприваційної моделі підготовки вчительських кадрів у системі вищої педагогічної освіти України впродовж XIX – початку XX ст.

Виклад основного матеріалу дослідження... Ідея становлення педагогічного інституту впроваджена в практику університетів Харкова та Києва ще на початку XIX ст., це були заклади закритого інтернатного типу і їх діяльність була нетривалою. Однак саме в цей час покладені підвалини для розвитку педагогічної науки, вищої педагогічної освіти, окремих структурних підрозділів для підготовки науково-педагогічного персоналу, майбутніх учителів А. Валицьким, С. Гогоцьким, М. Лавровським, І. Кронебергом та ін.

Варта уваги постанова від 5 листопада 1850р. *“Про затвердження в університетах особливої кафедри педагогіки”* щодо покращення педагогічної підготовки студентів Петербурзького, Московського, Харківського, Св. Володимира, Казанського університетів [15, с. 1]. Відзначимо, що в цей час філософію визнали марною наукою, знайшовши причину в її *“поганому розвитку”* німецькими вченими.

У зв'язку з відкриттям кафедр педагогіки при педагогічних інститутах університетів виникла потреба в управлінському аспекті їх діяльності. Так, кафедру педагогіки в педагогічному інституті при університеті Св. Володимира 6 лютого (затверджено 6 квітня) 1951 р. очолив випускник Київської духовної академії, ординарний професор і доктор філософії С.С. Гогоцький, котрий *“по роду своїх ученьх занять и по отличном познании в предметах, необходимых для успешного изложения этой науки, совершенно способен к занятию сказанной кафедры в звании ординарного профессора”* [15, с. 5]. В університеті С.С. Гогоцький викладав філософію, психологію, педагогіку. Досліджуючи педагогічну діяльність С.С. Гогоцького, М. Дем'яненко стверджує, що зміст педагогічної підготовки, розроблений науковцем, на факультетах історико-філологічному, фізико-математичному і юридичному включав щотижнево такі лекції: *“Історія виховання”* (2 год.), *“Про виховання”* (2 год.), *“Дидактика”* (з практичними вправами) і *“Прикладна педагогіка”* (3 год.) [4, с. 71].

Кафедра педагогіки в складі історико-філологічного факультету Харківського університету через брак фахівців упродовж 21 місяця залишалася вакантною [7]. Тимчасово обов'язки професора кафедри виконував А.О. Валицький, який читав курс теорії виховання, наголошуючи, що наука про виховання і мистецтво виховання – різні речі. Виховання вчений поділяв на духовне й фізичне, у духовному особливої уваги надавав розвитку почуттів, волі, розуму, формуванню в студентів пізнавальної активності, розвитку пам'яті, розумових здібностей, фантазії, естетичного сприйняття, почуття прекрасного.

Особливої уваги заслуговує діяльність у педагогічному інституті Харківського університету професора М.О. Лавровського, випускника Головного педагогічного інституту, члена-кореспондента Російської Академії наук. Саме за його ініціативи і на чолі з ним у педагогічному інституті в 1852 р. кафедру педагогіки було відкрито повноцінно. М.О. Лавровський викладав дидактику, теорію виховання, історію педагогіки й окремі методики.

Однак педагогічна підготовка в інститутах була недостатньо ґрунтовною, про що зазначено в листі Міністерства народної освіти від 25 вересня 1858р. до ради університету Св. Володимира. У діяльності випускників, які рекомендувалися на посади викладачів Київського округу, було визначено такі вади: 1) відсутність ґрунтовних спеціальних знань у тій науковій дисципліні, яку викладав випускник; 2) недостатність практичного досвіду в методах викладання [14, с. 106-107]. На підставі урядової постанови в жовтні 1858 р. *“Об упразднении Главного Педагогического Института и об учреждении особых педагогических курсов при Университетах”* педагогічні інститути при університетах було закрито [12]. Із закриттям педагогічних інститутів при університетах як ліквідовано й кафедри педагогіки. У період *“великих реформ”* 1861р. були відновлені кафедри філософії і державного права.

Відстежуючи розвиток мережі педагогічної освіти в університетах царської Росії, російському досліднику Е.А. Князеву вдалося відтворити кафедральну мережу університетів відповідно до їх статутів [8]. Аналіз його досліджень свідчить про відсутність діяльності кафедр педагогіки в структурі університетської освіти. Однак короткотривале існування кафедр педагогіки Київського і Харківського університетів підтверджено документально та дає підстави для припущення, що існування кафедр було стихійним і короткотривалим через ставлення держслужбовців до педагогічних наук і до розвитку філософії як науки в європейських країнах, адже в подальшому педагогіку вивчали виключно в курсі філософії і професорами філософії; статuti 1863 р. та 1884 р. взагалі мало уваги приділяли організаційно-педагогічним проблемам. У подальшому спеціальною педагогічною

освітою в Україні займалися Вищі педагогічні курси при університетах Києва і Харкова, Ніжинський історико-філологічний інститут (1875р.), учительські інститути, різного роду педагогічні курси [1].

Узагальнюючий нами досвід здійснення педагогічної освіти початку ХХ ст. був відмічений “поворотними соціально-політичними подіями, котрі змінили культурно-освітній фон України” [9, с. 137], що призвело до змін у системі педагогічної освіти. Сутність деприваційної моделі педагогічної освіти означеного періоду полягає в тривалому відчуженні державної політики від розробки цілісної системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, організації науково-освітніх установ педагогічного профілю впродовж означеного періоду. Враховуючи підґрунтя розумового розвитку нації, уряд вдався до підвищення освітнього рівня населення. Цьому сприяло розширення мережі середніх шкіл, що потребувало присутності педагогічних кадрів з належною освітою та “негайної перебудови шкільної справи на нових дієвих раціональних началах”, що було відображено в доповіді Т.Д. Фадєєва на 1-му Усеросійському з’їзді з педагогічної психології в 1906 р. [13, с. 149-166].

З метою постановки належної вищої педагогічної освіти в країні при Московському університеті було створено групу науковців ((ініціали автором подано російською мовою) А.Н. Бернштейн, В.А. Вагнер, Е.В. Готьє-Дюфайє, П.І. Дьяконов, Н.А. Митропольський, Н.І. Напалков, І.Ф. Огнев, А.П. Павлов, Д.Д. Плетньов, А.Н. Реформатський, Г.І. Россолімо, В.П. Сербський, С.І. Чирвінський, Т.Д. Фадєєв), котрі обґрунтували створення при російських університетах педагогічних факультетів. Проект факультету науковцями було представлено радам Імператорського Московського університету і Вільного Московського університету у вигляді тез:

1. *Педагогіка – це наука.* В означений час, здавалося б, усім було відомо, що педагогіка – це наука, що було загально визнаним, але не до кінця впровадженим у практику підготовки майбутніх учителів. Курс педагогіки в університетах розглядався швидше як допоміжний предмет, і лише в 1904 р. Міністерство народної освіти відновило її як обов’язкову дисципліну для студентів історико-філологічних факультетів університетів.

2. *Для розробки педагогіки необхідні спеціальні наукові педагогічні заклади.* Загально відомим було вже і в той час, що найефективнішим науковим методом є експеримент, а для цього для педагогіки однієї лабораторії в зачиненому кабінеті недостатньо. Педагогіка потребує спеціальних експериментальних шкіл, де б здійснювали дослідження не стільки над особистістю, скільки над колективом. У цьому відношенні вчені виокремлювали складову педагогіки – педагогічну психологію. Кожне теоретичне положення педагогіки необхідно розробляти та перевіряти в експериментальних школах, які врегульовували загальноприйнятний і розповсюджений спосіб її розробки.

3. *До складу наукового педагогічного закладу повинні входити експериментальні школи.* Під цією тезою вчені наполягали на необхідності не лише проведення експериментів, але й розповсюдженні науково розроблених даних. Для цього необхідно, щоб робота в наукових установах проводилася публічно і гласно, тобто наукові установи повинні мати ще й навчальний характер.

4. *Спроектований педагогічний заклад повинен бути науково-навчальним.* Учені були переконані, що розробка науки педагогіки без її викладання була марною працею. Також постало питання про створення педагогічного закладу при установі або окремо. При цьому було взято до уваги, що педагогіка не може бути відокремленою від загальних наукових питань, адже вона вирішує не лише питання як потрібно виховувати, кому необхідно навчати, але й питання про те, чому навчати, у якому напрямі виховувати. Усе це можливо вирішити лише в зв’язку з даними інших наук, необхідно, щоб діячі педагогічного закладу весь час знаходилися в курсі загальних наукових питань. Тому було вирішено створити педагогічний заклад при університеті у формі факультету, про що засвідчила п’ята теза проекту: *Педагогічна установа має бути оформленою у формі педагогічного факультету при університеті.* Діяльність факультету здійснювалася за прикладом медичного факультету, куди вступали студенти природничого факультету, які хотіли стати лікарями. Так само і студенти фізико-математичного і філологічного факультетів могли вступити на педагогічний факультет за бажанням виховувати й освічувати в майбутньому молодь.

Без спеціального педагогічного закладу випускники університетів, хоч і засвоювали належний рівень знань певної науки, але були зовсім необізнані в тому, як, у якому вигляді й об’ємі, у якому педагогічному «обрамленні» потрібно викладати певну науку дітям певного віку. Лише власним досвідом і ціною багатьох помилок найталановитіші з молодих викладачів повільно орієнтувалися в умовах своєї діяльності й пізнавали те, що вони повинні були знати ще в стінах навчальних закладів, а менш талановиті лише страждали від невдач і змушували страждати оточуючих.

В означуваний час Міністерством народної освіти були здійснені спроби вилучення недоліків у педагогічній підготовці викладачів і з цією метою проектувалося впровадження при університетах кафедр педагогіки. Однак колектив науковці запропонував своє бачення системи педагогічної підготовки вчителів. Перш за все постало питання, на якому факультеті відкрити кафедру педагогіки. Учителями, відомо, ставали студенти двох відділів – фізико-математичного та філологічного, тому потреба в кафедрі педагогіки була на обох факультетах. Однак була потреба в педагогіці, на думку вчених, і в студентів медичного факультету, випускники якого часто ставали шкільними лікарями, яким також необхідно було вирішувати питання виховання школярів. Крім того, багато

дисциплін медичного факультету були тісно пов'язаними з педагогікою, деякі розділи педагогічної науки могли розроблятися лише лікарями або за їхньої постійної й безпосередньої участі.

Відкриттю кафедр педагогіки на всіх факультетах не сприяли декілька чинників: *по-перше*, фінансова складова, *по-друге*, недостатність навчального навантаження в університетах, де й крім цього піднімалося питання про продовження терміну навчання, *по-третє*, відсутність бажання в усіх студентів бути педагогами. Підняти ж питання про введення педагогіки до навчальних планів факультетів як не обов'язкової дисципліни було нераціональним.

Відомо, що виокремивши від філософії педагогіку й історію педагогіки, розробивши програми означених дисциплін, М.М. Ланге клопотав перед міністром освіти Кассо і піклувальником Одеського округу Сольським про відкриття кафедри педагогіки при Новоросійському університеті, яка б займалася підготовкою студентів до педагогічної діяльності: "Я переконаний, що благо нашої середньої школи не тільки вимагає вивчення педагогіки в університетах, а й заснування в них спеціальної та самостійної кафедри педагогіки, звідки вплив би науковий напрям у цій галузі, як це має місце в Німеччині і Франції". Проф. М.М. Ланге рекомендував і певний склад кафедри, котрий пройшов відповідну підготовку [2, с. 40]. Однак кафедру педагогіки так і не вдалося відновити. Частково свої педагогічні ідеї М.М. Ланге зумів утілити в житті на Вищих жіночих педагогічних курсах (1903 р.).

Проект про педагогічний факультет при університетах [13, с. 157], який було розроблено комісією в складі означених вище науковців, складався з таких пунктів плану: I. Склад слухачів педагогічного факультету; II. Тривалість курсу на педагогічному факультеті; III. Теоретичні курси на педагогічному факультеті; IV. Методики й лабораторна підготовка слухачів педагогічного факультету; V. Навчально-виховні заклади при педагогічному факультеті; VI. Внутрішнє життя педагогічного факультету (склад педагогічного факультету і його права; присвоєння вчених ступенів; іспити, дипломи та права слухачів факультету).

Отже, на думку членів комісії педагогічний факультет виконував обов'язки своєї "надбудови" для дієвих факультетів університетів і заповнював ті прогалини в університетській системі, що призводили до відсутності знань педагогічних основ у випускників, які присвячували себе педагогічній справі. Тому слухачами педагогічних факультетів мали бути особи, котрі закінчили університетський курс. Оскільки програми Вищих жіночих курсів відповідали університетським програмам, випускниці курсів також отримали право вступати на педагогічні факультети.

Комісія намагалася уникнути багатопредметності на педагогічних факультетах, які повинні бути "життєвими, еластичними, здатними рости й розвиватися згідно наукових вимог і суспільним потреб" [13, с. 162]. Головним видом заняття на педагогічному факультеті стали вирішення практичних педагогічних завдань, через що кількість теоретичних курсів була зведена до "мінімуму". Згідно цього було спроектовано такі теоретичні курси на педагогічному факультеті: *педагогіка* (основи педагогіки; окремо кожен із напрямків виховання: розумове, моральне, естетичне, фізичне; сучасні типи вітчизняних і закордонних шкіл і їх законодавство); *історія педагогічних ідей*; *педагогічна психологія* (загальна психологія; психологія дитячого віку; психологія юнацького періоду; індивідуальна психологія та її експериментальні основи; методика і практика індивідуального психологічного дослідження); *шкільна гігієна* (найважливіші відомості з анатомії та фізіології дитини; поняття про хвороби взагалі й інфекційні зокрема); *педагогічна патологія* (шкільні хвороби; виховання патологічних дітей).

Крім обов'язкових основних предметів, що вказані вище, на педагогічному факультеті читали методики викладання фахових предметів: математики; російської мови і словесності; історії і політичної географії; географії, геології й космографії; біологічних наук; фізики й кристалографії; хімії й мінералогії; законодавства; нових мов; древніх мов; мистецтв. Кожен слухач факультету мав право обрати з наявних методик одну для вивчення. Крім теоретичних і методичних курсів, слухачі брали участь у семінарських і практичних заняттях, читаннях, бесідах, семінаріях, виконували самостійну домашню роботу за вказівками керівника з вивчення системи середніх навчальних закладів, навчальних планів, підручників, приладів, проводили досліди, організовували екскурсії, працювали з першоджерелами з відповідного предмету, практикувалися в методичних розробках.

Отже, педагогічний факультет повинен був стати своєю «науковою корпорацією» педагогічної науки, бути самостійним, самодостатнім порівняно з іншими факультетами. До складу педагогічного факультету входили професори, що займали посади завідувачів кафедр, професори інших факультетів, що читали методичні курси для студентів. Стосовно заміщення посад завідувачів кафедр передбачалося, що професором кафедри педагогіки може бути особа зі ступенем доктора педагогіки (від педагогічного факультету). На кафедру педагогіки можуть також бути обраними (у випадку відсутності кандидатів) доктори однієї з біологічних або медичних наук. Завідувачем кафедри історії педагогічних ідей могла бути особа зі ступенем доктора педагогіки, а також доктора всесвітньої літератури, філософії або історії. Завідувачем кафедри педагогічної психології міг бути доктор педагогіки, котрий закінчив медичний або фізико-математичний факультет, або доктор однієї з біологічних або медичних наук. Завідувачем кафедри шкільної гігієни і педагогічної патології могли обиратися доктори медичних наук або лікарі зі ступенем доктора педагогіки. Завідувачі кафедр методик повинні були мати ступінь доктора

відповідної науки або магістра, до того ж останній повинен був мати ще й ступінь доктора педагогічного факультету; крім зазначених вимог завідувачі кафедр методи мали не менше 2 років попередньої практики викладання в середній школі.

За проектом педагогічного факультету останній міг давати ступінь доктора педагогіки на основі, по-перше, спільного для всіх іспиту з основних наук педагогічного факультету, по-друге, спеціального іспиту з однієї з груп наук інших факультетів, по-третє, дисертації одного з предметів педагогічного факультету. Дипломи про закінчення факультету видавалися на основі відгуків професорів стосовно успішності практичних робіт; при наявності твору з певної науки за визначеним переліком тем педагогічного факультету. У сумнівних випадках факультет міг призначити автору твору колоквиум.

Однак означений проект так і не було впроваджено в роботу українських університетів через революційні події, які розпочалися в стінах як самих ВНЗ, так і країні. На разі факт існування спочатку педагогічного відділення (з 1913 р.), а потім педагогічного факультету (з 1915 р.) підтверджено лише в структурі Київських вищих жіночих курсів А.В. Жекуліної [16].

З'ясовано, що поширені на всі імператорські університети єдині вимоги до організації підготовки науково-педагогічного складу вищої школи були запозичені з "Правил" Варшавського університету (1872 р.). Однак авторитарне управління академічним життям не сприяло розквіту наукової педагогічної діяльності. З 1904 по 1913 рр. в Київському університеті було захищено 63 докторські дисертації, в Одеському – 36 [3, с.65-68; 10], це було менше, ніж за перше десятиліття після введення університетського статуту 1863р. Питання про присудження наукового ступеня доктора педагогіки та деяких інших спеціальностей залишилося невирішеним, так як, на думку ряду вчених, ці дисципліни не досягли рівня розвитку, прийнятого для докторського ступеня з природничих і гуманітарних наук, що діяв в університетах.

Відомо, що однією з форм організації педагогічної освіти в Україні стали учительські інститути. Аналіз архівних матеріалів дозволив встановити В.К. Майбороді [11, с. 15] функціонування в Україні станом на 1 січня 1917р. семи вчительських інститутів: Глухівського (1874), Київського (1909), Катеринославського (1910), Вінницького (1912), Миколаївського (1913), Полтавського (1914), Чернігівського (1916). Ці інститути не належали до вищих навчальних закладів і випускали спеціалістів із незакінченою вищою педагогічною освітою. У цей час до ВНЗ України належали університети, Ніжинський історико-філологічний інститут, з 1911р. статусу вищих навчальних закладів набули Вищі жіночі курси і Жіночий Фребелівський інститут.

Незважаючи на зростання вчительських кадрів порівняно з кінцем XIX сторіччя більше ніж у три рази, у середніх школах, у зв'язку з падінням престижності праці педагогів, постійно були наявні вакантні місця. Так, якщо у 1890р. у гімназіях і прогімназіях не вистачало 193 учителі, то 1906 р. – 786 педагогів, у 1908 р. – 1224 учителі, а до 1914 р. кількість вакансій зростає до 2205. Ні університети, які готували основні педагогічні кадри для середньої школи, ні педагогічні (учительські) інститути не змогли задовольнити попит на вчителів. Не рятували становище й Вищі жіночі курси університетського типу. У цілому в 1915р. мережа навчальних закладів, що випускали осіб, котрі могли стати "педагогами", мала такий вигляд: університетів, історико-філологічних факультетів і вищих жіночих курсів – 8; учительських інститутів – 8; учительських семінарій (включаючи жіночі семінарії духовних відомств) – 30; курсів при вищих початкових училищах – 6; жіночих гімназій з 8-ми класами – 164; єпархіальних училищ – 8; духовних семінарій – 9 [5, с. 3-4].

У 1916 р. міністр народної освіти П.М. Ігнат'єв звітував про некомплект учителів у загальноосвітніх і професійних школах, що перевищував 40% укомплектованості. Він убачав причину цього в слабкій потужності педагогічної галузі вищої школи і ставив питання педагогізації фізико-математичного та історико-філологічного факультетів університетів [6, с. 61].

Аналізуючи таку мережу закладів освіти, М. Зотін стверджував, що "системи педагогічної освіти в дореволюційний час не було, була лише загальноосвітня підготовка, котра вважалася достатньою, щоб навчати інших" [5, с.3-4]. Згодом означені вище навчальні установи були реорганізовані в професійно-педагогічні навчальні заклади – в інститути народної освіти і 3-річні педагогічні курси, що утворили систему педагогічної освіти в Україні на початку 20-х років ХХст.

Висновки... Таким чином, період XIX – початку ХХ ст. визначається депривацією державної політики в сфері освіти від спеціальної науково-професійної підготовки педагогічних кадрів усіх ланок освіти, що було зумовлено як внутрішньодержавними соціально-економічними чинниками, так і розвитком філософсько-антропологічних наук західної Європи. Викладання педагогіки в педагогічних інститутах при університетах, на різного роду вчительських курсах було поверховим і здійснювалося силами науковців філософії. Така модель підготовки вчителів забезпечувала школи педагогічними кадрами дуже повільно й неякісно: до середніх навчальних закладів часто потрапляли вчителі без спеціальної педагогічної освіти. Початок ХХст. знаменується становленням педагогіки як науки серед спектру інших дисциплін, активними розробками науковців її сутності, предметності, методології, організацією нової моделі підготовки вчительських кадрів у мережі вищої педагогічної

освіти України, що поклало початок нової ери розвитку вітчизняного шкільництва, науково-дослідної роботи, підготовки вчителя.

Використана література:

1. Башкір О.І. Місце педагогічних курсів у системі підготовки майбутніх учителів початку ХХ сторіччя / О.І. Башкір // Педагогіка та психологія : збірник наукових праць / за заг. ред. академіка І.Ф. Прокопенка, проф. С.Т. Золотухіної. – Харків : Видавець Рожко С.Г., 2016. – Вип. 53. – 364 с.
2. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення і перспективи розвитку. Одеська область. / ред. рада вид.: В.Г. Кремінь (гол.) [та ін.] ; редкол. О.Я. Чебикін (гол.) [та ін.]. – К. : Знання України, 2012. – 319 с.
3. Галкин К.Т. Высшее образование и подготовка научных кадров в СССР / К.Т. Галкин. – М. : Советская наука, 1958. – 175с.
4. Дем'яненко Н.М. Кафедра педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка: історія становлення і розвитку / Н.М. Дем'яненко // 36. наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. – Вип. 5(32). – 2003. – 220 с.
5. Зотин М. Подготовка учителя / М. Зотин // Шлях освіти. – 1924. – №8. – С. 1-14.
6. Иванов А.Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века. / А.Е. Иванов. – М. : Московская типография «Искра революции», 1991. – 392 с.
7. Кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи: минуле і сучасність / [Л.Д. Зеленська, О.І. Башкір, С.О. Васильєва та ін.; за аг. ред. С.Т. Золотухіної]. – Харків : Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2015. – 156 с.
8. Князев Е.А. Генезис высшего педагогического образования в России вторая половина XVIII - начало XX в. / Е.А. Князев. – М. : Смена парадигм, 2001. – 240 с.
9. Левківський М.В. Історія педагогіки: навч.-методичний посібник / М.В. Левківський. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 189 с.
10. Лейкина-Свирская В.Р. Русская интеллигенция в 1900-1917 годах / В.Р. Лейкина-Свирская. – М. : Мысль, 1981. – 285 с.
11. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985рр.) / В.К. Майборода. – К. : Либідь, 1992. – 196 с.
12. Об упразднении Главного Педагогического Института и об учреждении особых педагогических курсов при Университетах (15 ноября 1858). – СПМНП, 1855–1864. – Т. 3. – С. 340-357.
13. О педагогическом факультете // Русская школа. – 1907. – №2. – С. 149-166.
14. Павко А.І. Загальні риси й особливості підготовки педагогічних кадрів в університетах України у ХІХ – на початку ХХ ст. / А.І. Павко // Український історичний журнал. – 2010. – № 4. – С. 99-115.
15. Центральный державный историчний архів Києва. – Ф. 707. – Оп. 16. – Спр. 612. – Арк. 1-2 (22).
16. Центральный державный архів вищих органів влади України. – Ф. 2201. – Оп.1. – Спр.369. – Арк. 30-32(зв.).

Башкір О.І.

ДЕПРИВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЬСЬКИХ КАДРІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Подготовка студентов педагогического профиля к будущей профессии невозможна без анализа и обобщения деятельности структур, которые обеспечивали педагогическое образование на разных этапах его становления. Автором проанализировано модель подготовки учителей ХІХ–начале ХХ в., обнаружено длительное отчуждение научной общественности от разработки образовательного потенциала педагогики и создания специального научно-педагогического заведения для подготовки педагогических кадров, охарактеризовано вклад известных образовательных деятелей в развитие педагогической науки, что способствовало зарождению высшего педагогического образования Украины.

Ключевые слова: педагогика, наука, учитель, образование, подготовка, кафедра, факультет.

Bashkir O.I.

DEPRIVATIONAL MODEL OF TRAINING TEACHING STAFF IN THE SYSTEM OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION OF UKRAINE IN THE 19TH - EARLY 20TH CENTURY

Training students of pedagogical specialization for future profession is impossible without analysis and generalization of activities and functioning of structures that ensured teacher education at various stages of its formation. Based on the analysis of historical and pedagogical literature the model of training teaching staff in the 19th-early 20th century has been analyzed. Long-continued alienation of scientific society from the development of the educational potential of pedagogy and the creation of special scientific and pedagogical institution for teachers training has been established. The contribution of famous domestic educational figures to the development of pedagogical science that favoured the emergence of higher pedagogical education in Ukraine has been characterized.

The period of the 19th-early 20th century was determined by government policy in the sphere of education, i. e. by deprivation of special scientific and professional training of teacher staff at all levels of education. It was caused by both domestic socio-economic factors and the development of philosophical and anthropological sciences in Western Europe. Teaching pedagogy in pedagogical institutes at universities, at various teacher courses, Higher Courses for Women was superficial and carried out by scientists of philosophy. This model of teacher training provided schools with teaching staff very slowly: teachers without special pedagogical education often got the secondary schools.

The beginning of the 20th century was marked by the formation of pedagogy as a science among other disciplines range, active development of its essence, objectification, methodology by scientists, organization of a new model of training teachers. In order to improve the system of higher pedagogical education the Ministry of Education proposed to create departments of pedagogy at Imperial Universities, which caused active discussion. The attempts of scientists of Moscow Universities to replace Departments of Pedagogy by Faculties as a research and educational institutions to train future teachers did not lead to the desired result. However, the events mentioned were only the beginning of a new era of development of the national school system and research work in the field of psychological and pedagogical disciplines.

Keywords: pedagogy, science, teacher, education, training, department, faculty.

Подано до редакції 17.04.2017.

УДК 374.681(438)

© 2017

Гавран М.І., Пуга О.О.

РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ТА ПЕРЕПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ (ДОСВІД ПОЛЬЩІ)

У статті розглядається проблема реалізації концепції навчання впродовж життя в Польщі у контексті підготовки та перепідготовки фахівців. Встановлено, що польське суспільство усвідомлює вагомість і доцільність навчання впродовж життя, яке дає змогу здобувати освіту, оволодівати новими знаннями, компетентностями у будь-якому віці. Визначено напрями реалізації концепції навчання впродовж життя та проаналізовано досягнення різних форм підготовки та перепідготовки фахівців, серед яких вагоме значення має навчання в Університетах третього віку.

Ключові слова: навчання впродовж життя, підготовка та перепідготовка, фахівці, Університет третього віку, е-курси, Польща.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Сучасне суспільство знань невинно вимагає соціально-економічних змін, покращення рівня життя, що зумовлює формування нових вимог до накопичення і оволодіння новими знаннями і компетентностями, удосконалення системи підготовки фахівців. Виникнення європейської концепції навчання впродовж життя є свідченням того, що знання не можуть бути сталою категорією, вони потребують повсякчасного оновлення, удосконалення, примноження. Для досягнення професійного успіху і покращення добробуту, необхідно усвідомлювати, що оволодівати новими знаннями і компетентностями можна у будь-якому віці, головне навчитися вчитися, бути готовим до самоосвіти, перепідготовки, підвищення кваліфікації, тощо. Саме тому, сучасна система вищої освіти акцентує увагу на реалізації завдання навчити студентів вчитися впродовж життя, створенні умов для якісної перепідготовки фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... З кожним роком серед вітчизняних науковців збільшується кількість праць, які присвячені питанням визначення понятійного апарату концепції навчання впродовж життя, її напрямів та механізмів реалізації в сучасних умовах підготовки та перепідготовки фахівців (М. Жилуденко, І. Зязюн, Н. Ничкало, Л. Корчагіна, С. Сисоєва, Т. Скорик та інші). Як зазначає Л. Корчагіна серед нерозв'язаних завдань у межах концепції навчання впродовж життя є термінологічна несистемність, адже українські науковці використовують такі поняття як неперервна освіта, безперервна освіта, освіта дорослих, післядипломна освіта, навчання впродовж життя. Науковець визначає, що навчання впродовж життя – це “освітній процес як складова життєдіяльності особи від дошкільного до післяпенсійного віку, спрямований на задоволення потреб у самовдосконаленні та самовираженні і усіх сферах життя через набуття певних компетентностей” [1, с. 326]. Водночас М. Желуденко вказує на те, що «неперервна освіта» має подвійний характер, оскільки з одного боку, ми розглядаємо її як позашкільну, неформальну, дистанційну освіту, конкретні програми підготовки та перепідготовки фахівців, подальше навчання (перш за все дорослих), а з іншого боку, йдеться про здатність особистості до самореалізації впродовж життя, що досягається за умов сформованості певних цінностей [2, с. 67].

У наукових працях польських дослідників (О. Конечного, П. Пасєрб'яка, Б. Олешко-Курзини, Я. Новіцького, П. Вішневського та ін.) розглянуто та проаналізовано концепцію навчання впродовж життя, засоби її реалізації в Польщі, перші досягнення у цьому напрямі. Польські науковці здебільшого використовують терміни «uczenie się przez całe życie» (навчання впродовж життя) і «kształcenie ustawiczne» (безперервне навчання). О. Конечний вказує, що навчання впродовж життя можна визначити, як “усі форми цілеспрямованої навчальної діяльності, як формальні так і неформальні, які постійно застосовуються з метою підвищення рівня знань, навичок і компетенцій” [4, с. 89]. Польські науковці також вивчають дану проблему у контексті зростаючих потреб ринку праці та необхідності інвестування в розвиток професійних кадрів та перепідготовки фахівців.

Актуальність даного дослідження полягає у тому, що навчання впродовж життя стало загальноєвропейською вимогою, тому потребує практичного застосування. Оскільки система здобуття вищої освіти в Польщі краще адаптована до вимог Болонської декларації (Польща підписала цю декларацію ще у 1999