

ТЕНДЕНЦІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ПРОТЯГОМ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

У статті обґрунтовано сучасний стан розробки тенденцій розвитку змісту педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах України протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст. Охарактеризовано зміни щодо якісної побудови цього змісту у професійно-педагогічній підготовці майбутнього фахівця з урахуванням цих тенденцій у різні історичні періоди.

Ключові слова: *зміст педагогічних дисциплін, тенденції, професійно-педагогічна підготовка, майбутній фахівець.*

В статтє обосновано современное состояние разработки тенденций развития содержания педагогических дисциплин в высших учебных заведениях Украины на протяжении второй половины ХХ – начала ХХІ ст. Охарактеризировано изменения качественного построения этого содержания в профессионально-педагогической подготовке будущего специалиста с учетом этих тенденций в разные исторические периоды.

Ключевые слова: *содержание педагогических дисциплин, тенденции, профессионально-педагогическая подготовка, будущий специалист.*

The article grounds present-day state of work-out as to the tendencies of content development of pedagogical disciplines in higher educational establishments of Ukraine during the 20th – the beginning of the 21st century. The author describes the changes in relation to the high-quality content building in professional pedagogical education of the future specialist taking into account these tendencies in different historical periods.

Key words: *content of pedagogical disciplines, tendencies, professional pedagogical education, future specialist.*

Постановка проблеми. Стан побудови змісту педагогічних дисциплін на кожному історичному етапі розвитку суспільства і вищої освіти, який втілює її мету і завдання, закономірності та принципи навчання та виховання студентів,

дозволяє виявити на кожному такому етапі основні тенденції його удосконалення, а також шляхи та засоби його реалізації. Враховування досвіду оновлення змісту педагогічних дисциплін у кожному ВНЗ на певному історичному етапі допоможе забезпеченню якісної освіти та ефективної професійно-педагогічної підготовки майбутнього фахівця.

Аналіз актуальних досліджень. Інноваційні процеси в системі підготовки

вчителя досліджують І. Бех [1] (стосовно особистісно зорієнтованого підходу до навчання та виховання студентів), О. Вишневський [3] (щодо пріоритетів НВЗ та орієнтації навчання у них на перетворювальну діяльність), С. Золотухіна [4] (розкриваючи ідею виховного навчання), О. Глузман (виявляючи тенденції розвитку педагогічної освіти), В. Шахов [9] (щодо визначення змісту базової педагогічної підготовки) та ін. Вони здебільшого стосуються гуманізації змісту педагогічної освіти, досліджень системи цінностей сучасного українського виховання, демократичних перетворень змісту сучасної освіти, що активно досліджуються також О. Корсаковою, О. Савченко, В. Тюріною, А. Фурманом [7] (які звертають увагу на зміст перетворювальної діяльності, самостійну роботу учнів та студентів, розвивальні та виховні можливості вузівських курсів тощо).

Сучасний стан розробки тенденцій розвитку змісту педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах України протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст. не є остаточно визначеним. Не охарактеризовані зміни щодо його якісної побудови у професійно-педагогічній підготовці майбутнього фахівця з урахуванням тенденцій удосконалення змісту педагогічних дисциплін у різні історичні періоди.

Мета статті – обґрунтувати сучасний стан розробки тенденцій розвитку змісту педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах України протягом другої половини ХХ – початку ХХІ ст. та охарактеризувати зміни щодо його якісної побудови у професійно-педагогічній підготовці майбутнього фахівця з урахуванням цих тенденцій у різні історичні періоди.

Виклад основного матеріалу. Важливою особливістю змісту педагогічних дисциплін на 50-і рр. ХХ смт. було *глибоке розкриття закономірностей вікового розвитку* особистості. Якісне висвітлення питання вікових особливостей учнів пояснювалося проведенням тісного зв'язку із психологією, фізіологією і гігієною, аж до часу переходу в 1974/75 навчальному році на нові навчальні плани, введенням окремого курсу «Вікової фізіології й шкільної гігієни» та вилучення питань фізіології з педагогіки, що в цілому сприяло послабленню педагогічних дисциплін.

Аналіз педагогічних досліджень 60-х рр. ХХ ст. свідчить, що педагогічні дисципліни орієнтували на процесі якісного викладання інформації з навчальних предметів, активну участь у ньому педагога, іноді на самостійну підготовку щодо вивчення цієї інформації вдома. Кожного разу підкреслювалася *залежність результатів роботи від педагогічного керівництва*. Формування інтересу до навчання, створення умов для елементів творчості, постановка проблемних запитань тощо акцентували увагу на ініціативі старшого в організації навчально-виховного процесу.

Будь-які нововведення, що стосувалися змісту освіти (наприклад, *зміцнення зв'язку з життям*), формально пристосовувалися до існуючої системи навчання і приводилися до бажаного вигляду. Командно-адміністративна система управління освітою вела до негативних процесів у навчальних закладах. Весь процес активізації навчання і виховання у вищій школі позначається впливом зовнішніх обставин, за яких здійснюється педагогічний процес. До того ж завдання реалізації зв'язку з життям, вузівською практикою, яке зазвичай активно розповсюджувалося в освіті, зобов'язувало педагогів подбати про середовище, у якому здійснювалося навчання. Тому 50 – 60-ті роки ХХ ст. відомі вивченим досвідом попередження неуспішності студентів у навчанні, виявленням причин відставання конкретних груп студентів у навчанні.

На той час раціоналізація навчання часто пов'язувалася зі збільшенням долі самостійної роботи учня чи студента (Н. Шумило, М. Сазонова та ін.). І хоч самостійність навчання часто не виокремлювалося у зв'язку з демократизацією змісту освіти, цілком самостійне вивчення того чи іншого матеріалу пропонується застосовувати, починаючи у старшому шкільному віці (О. Соколова і ін.). Усі ці питання зводилися до необхідності вдосконалення змісту освіти, поєднання нового із раніше засвоєним, активного вироблення умінь і навичок на основі засвоєних знань тощо.

Значущість зв'язку педагогіки з життям, теорії з практикою усвідомлювалася педагогами протягом усього періоду існування вищої школи. У другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. програми педагогічних дисциплін

ураховували можливість практичної реалізації знань у шкільній чи позашкільній практиці. Однак лише з 1991-го року зв'язок педагогіки з життям трактувався без ідеологічних домішок і означав насамперед перевірку істинності теоретичних положень і водночас джерело розвитку самої теорії. Тому сьогодні такі тенденції одначають не тільки відповідне планування аудиторної, самостійної та практичної роботи студентів, а також висвітлення положень, які обов'язково пройшли перевірку життям, опанування досвідом упровадження теоретичних засад у практику.

Протягом 60-х рр. ХХ ст. робиться акцент на питаннях *наукової організації розумової діяльності*, уміннях учнів і студентів вчитися, використанні можливостей матеріальної бази навчального закладу. Більшість досліджень стосувалося покращення вирішення режимних питань, послідовності та чергування видів діяльності, створення робочого місця та ін.

У 70-х рр. ХХ ст. дослідження М. Данилова, Б. Єсіпова та ін. розкривають різні рівні пізнавальної діяльності молодих людей і підкреслюють творчість як найвищу форму організації цієї діяльності. Висновки про *формування її творчого компонента* означають, що знання, уміння і навички є важливими для переходу до найвищого рівня пізнавальної діяльності. Відтак дослідники педагогічного процесу відзначаючи необхідність системності в організації самонавчання, *наголошували на можливості забезпечення розвивального ефекту від самостійної роботи*. Оскільки у тогочасній дидактиці виділяють чотири її види – за зразком, реконструктивні, варіативні (на застосування наукових понять) і творчі, то виділення групи творчих робіт, які характеризуються творчими процесами у навчанні, свідчить про ускладнення змісту педагогічної підготовки вчителя.

На той час Г. Щукіна, зазначаючи необхідність вибору навчальних задач, пропонувала формувати цілу систему самостійних робіт в умовах диференційованого, програмованого, алгоритмізованого навчання, а М. Скаткін обгрунтовував доцільність міркувань О.Нільсона про вищий рівень пізнавальної активності, який передбачав постановку і самостійне розв'язування проблемних завдань [5, с. 135]. Звідси модель самостійної

діяльності випускника школи, на думку М. Скаткіна, має володіти такими її особливостями, як постановка мети, планування, пошук засобів досягнення мети, побудова самої діяльності, самоконтроль та корекція дій [5, с. 134].

Педагогічна діяльність В. Сухомлинського відзначалася турботою про *розвиток мотиваційної сфери особистості*, формування стану допитливості, напруження розумових сил, додання труднощів у навчанні, практикуванням цікавих задач тощо. *Задачі дослідницького характеру*, що сприяють розвитку мислення, сприяють, на думку педагога, великому успіху у навчанні. Однак у практиці підготовки педагогів продовжують велике місце відводити вивченню творчості А. Макаренка, Н. Крупської та, звісно, продовжують цитувати класиків марксизму-ленінізму, матеріали партійних з'їздів тощо.

У 80-х роках ХХ ст. значна увага дослідників приділяється питанням розвитку мислення та мотиваційної сфери особистості, а також способів узагальнення, аналізу, синтезу, конкретизації, обговорюються шляхи впровадження програмованого, проблемного навчання. Однак, такі види навчання пов'язуються лише із забезпеченням вагомих результатів пізнавальної діяльності. Разом з тим, розвиваючи положення Г. Щукіної про реалізацію розвивальної функції навчання, Б. Коротяєв, П. Підкасистий акцентували увагу педагогів на процес *перетворювальної діяльності на базі засвоєної інформації* та обґрунтували його вплив на розвиток особистості. Б.Коротяєв радить пізнати проміжні рівні пізнавальної діяльності, що стосуються опису, пояснення, а також перетворення. На той час у дидактиці уже були сформульовані закономірності поєднання творчої і репродуктивної пізнавальної діяльності і також було зазначено, що під час застосування знань вони стають засобом перетворювальної діяльності, що веде до надійних результатів пошуку і передбачає високий рівень пізнавальних можливостей. Це свідчить про те, що на той час перетворення уявлялося найвищою стадією пізнавальної діяльності і не ставало предметом вивчення як окремого виду діяльності.

Позитивним напрямком окремих досліджень, попри загальну ідеологічну спрямованість, були *включення у предмет аналізу змісту педагогічних дисциплін самого студента, діяльнісний підхід до організації навчальної*

діяльності. Це стосується досліджень А. Маркової, І. Ломпшера [6] та ін. Такий поворот у формуванні змісту вузівських дисциплін відзначали А. Бондар, С. Гончаренко, О. Дзевєрін, Н. Калениченко, О. Татенко та ін. Акцент робиться на спільній (а не індивідуальній педагогічній) діяльності педагога і студента. Однак, за обґрунтуваннями психологів, це ще не означає цілком демократичного осмислення навчання чи виховання, оскільки навіть самостійна робота студентів на заняттях іноді може зводитися до доброго пояснення результатів чи вмілих експериментів педагога.

Недоліками застосування теорії *оптимізації* навчально-виховного процесу Ю. Бабанського, яка була популярною у 80-х рр. ХХ ст., вважаємо акцент у вдосконаленні навчання і виховання на діяльність педагога та розв'язання питання активізації діяльності учня чи студента винятково шляхом підвищення ефективності пізнання (головним чином його зовнішнього вираження).

В. Давидов, Б. Коротяєв, Г. Щукіна та інші педагоги, досліджуючи процеси активізації навчання і виявляючи можливості пізнавальної діяльності, визначають значення *самостійного пошуку* розв'язків проблеми як найважливішого критерію творчості. Такі висновки сприяли демократизації навчально-виховного процесу і акцентуванню уваги на самостійну роботу студентів. Однак методичні рекомендації на допомогу педагогам щодо організації самостійного навчання насамперед розкривають його необхідний зовнішній вигляд.

Питання організації пізнавальної діяльності все частіше порушувалося задля досягнення рівня творчості і розглядалося в нерозривному зв'язку із самостійною роботою студентів. Адже творчість передбачала деякі самостійні дії студентів, особливо пов'язані з конструюванням і проектуванням, пошук власних стимулів виконувати роботу, формулювання своїх суджень і висновків тощо. Звісно, усі ці міркування здійснювалися ще в рамках традиційного мислення і стандартних ситуацій, хоч уже окремим педагогам помітна була суперечливість творчості і стандартності, традиційності.

У 80-х рр. ХХ ст. продовжують панувати уявлення про керівну роль педагога. Труднощі в організації самостійного навчання і виховання

пов'язуються із невмінням учнів чи студентів раціонально будувати свою діяльність, невдалими спробами педагогів спонукати до неї. Найвищим тогочасним досягненням у розкритті змісту педагогічних дисциплін у вищих та середніх навчальних закладах стали описи *творчих завдань* експериментально-досліджувального, конструкторського чи раціоналізаторського характеру [2, с. 25-27]. Такий кульмінаційний (на 80-і рр.) момент у з'ясуванні сутності змісту освіти означав спробу виділення у ньому компонента, спрямованого на розвиток і виховання.

Запропонований педагогікою співпраці *новий характер взаємодії педагогів і студентів* у навчально-виховному процесі був породжений нестандартним поглядом на навчання і виховання. Формулювання принципів нового педагогічного мислення В. Давидовим, його аналіз традиційного підходу до формулювання дидактичних принципів та з'ясування сутності діяльнісного підходу в психології виявилися такими, що виходять за рамки стандартного навчально-виховного процесу і не відповідають завданням організації розвивального навчання. Ідеї співпраці між педагогом і учнем чи студентом, випередження, індивідуалізації, великих блоків, вільного вибору, опори, позитивної оцінки тощо свідчили про практичну демократизацію змісту навчально-виховного процесу педагогами-новаторами.

Прогресивним явищем тогочасної педагогіки стала низка досліджень В. Давидова, І. Ломпшера, А. Маркової, Г. Абрамової та ін. щодо формування *навчальної діяльності* [6], забезпечення її пізнавальної мотивації, вивчення її індивідуальних особливостей тощо. У вивченні методики виховної роботи та визначенні змісту позаурочної діяльності використовувати популярну методику колективних творчих справ (П. Іванова), яка базувалася на різних видах діяльності. Однак ідеться лише про пізнавальну навчальну діяльність або ідеологізовану систему виховної роботи в позаурочний час.

З 1991 року відбувається *ломка ідеологічної установки* на формування комуністичних ідеалів особистості. Разом з тим, стереотипні уявлення про навчально-виховний процес не дозволяють окремим науковцям бачити необхідність у звільненні цілей, цінностей, змісту дисциплін від ідеологічного

навантаження і рішучому переході до ідеалізму у філософських міркуваннях. Заклики до гуманізації змісту педагогічних дисциплін часто обминають проблему християнського підходу до трактування моральних цінностей як абсолютних, найвищих, вічних, що з повною силою прозвучало у працях Д. Беха [1], О. Вишневського [3].

Сьогодні активно розробляються питання *духовності, гуманізації та демократизації змісту* педагогічної освіти: системи цінностей сучасного українського виховання (О.Вишневський [3]), особистісно орієнтованого навчання й виховання (І.Бех [1]), формування виховних відносин (А.Бойко), виховного навчання (С.Золотухіна [4]) та ін. Вони передбачають гуманітаризацію навчальних дисциплін, формування здатності учасників навчально-виховного процесу до самореалізації та саморозвитку, самовиховання, забезпечення партнерських суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачами і студентами тощо.

Удосконалення змісту педагогічних дисциплін відбувалося також шляхом її *орієнтації на національні цінності* та етнізації особистості й усієї освіти. Питання національного виховання студентів активно розробляють Т. Завгородня, М. Стельмахович, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, М. Чепіль [8] та ін. Педагогічні дисципліни почали формулювати завдання підготовки українських кадрів для навчальних закладів, конструювання змісту навчальних дисциплін, який би відображав українські традиції, історію, мову, характер народу тощо, а також завдання, що стосуються української системи виховання.

Розкриваючи *значення проблемних ситуацій* у навчанні, А. Фурман акцентує увагу педагогів на проектно-пошуковій активності суб'єктів пізнання, наголошує, що є універсальним, на його думку, шляхом їх розв'язання, коли «невідоме, а згодом і відкрите знання стає власним здобутком» [7, с. 44]. І все це супроводжується здогадками, сумнівами, увагою, емоціями, запитаннями, припущеннями тощо [7, с. 73]. Вчений детально розглянув модульну побудову змісту навчальних предметів та використання відповідних засобів такої його демократизації у вищих навчальних закладах та школах. Його ідеї щодо організації модульного навчання, побудови відповідного підручника можна

використати під час викладання педагогічних дисциплін. Звісно, усі ці тенденції сьогодні значно поширилися завдяки Болонському процесу.

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. у змісті педагогічних дисциплін активно розвиваються ідеї *особистісної орієнтації* (яка актуалізує ціннісно-мотиваційну сферу кожної особистості, її відповідність загальній меті освіти, потребам самовдосконалення, самореалізації та відображається у змісті останньої), *нарощування творчого компоненту, диференціації та індивідуалізації, комплексності, цілісності та інтегративності* знань, що складають основу цієї підготовки та допомагають систематизувати, узагальнювати відповідну інформацію.

Висновки і перспективи подальших досліджень. . Протягом 90-х років ХХ ст. та на початку ХХІ ст. ведуться широкомасштабні дослідження процесів модернізації змісту педагогічних дисциплін, які стосуються гуманізації і гуманітаризації, орієнтації на національні цінності, демократизації змісту педагогічних дисциплін. Активно розробляються теорії щодо якісного наповнення його компонентів. Збільшення частки самостійної роботи студентів і нарощування творчого компоненту змісту педагогічних дисциплін допоможуть забезпечити як інформація, так і задачі, спрямовані на творчу діяльність особистості. Пропагування кредитно-модульної системи навчання є реальним втіленням таких ідей. На перспективу важливо дослідити ефективні шляхи та засоби реалізації змісту педагогічних дисциплін.

Література

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посібник / Іван Дмитрович Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Буряк В. Самостоятельная работа учащихся.– М. : Просвещение, 1984. – 64 с.
3. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посібник для студ. вищ. навч. закладів / О. Вишневський. – 2-е вид., доопрац. і доп. – Дрогобич : Коло, 2006. – 608 с.
4. Золотухіна С. Т. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу (історико-педагогічний аспект) / С. Т. Золотухіна,

Л. Д. Зеленська. – Х. : Основа, 2007. – 184 с.

5. Скаткін М. Теорія і практика самостійної роботи: рец. на працю О. Нільсона «Теорія і практика самостійної роботи учнів» / М. Скаткін // Сов. педагогика. – 1977. – № 2. – С. 133 – 136.

6. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. Марковой. – М. : Педагогика, 1982. – 216 с.

7. Фурман А. Теорія і практика розвивального підручника: монографія / А. Фурман. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – 288 с.

8. Чепіль М. Філософсько-методологічні засади професійної підготовки майбутнього вчителя / М. Чепіль // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Ушинського : зб. наук. праць. – О., 2002. – Вип. 10. – Ч. II. – С. 44 – 46.

9. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект / В.І. Шахов . – Вінниця : Едельвейс, 2007.