

Олександра Янкович

ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ У РЕТРОСПЕКТИВІ: ОСНОВНІ ЧИННИКИ ЗАНЕПАДУ

Українське суспільство в черговий раз постало перед необхідністю реформування освітньої галузі, вбачаючи в ній один із шляхів побудови можливої держави. Ключовою фігурою всіх освітніх перетворень завжди вважався вчитель. На нього покладалися завдання формування підростаючих поколінь, які побудують демократичний суспільний устрій. У зв'язку з цим педагогічним навчальним закладам постійно відводилася особлива роль у процесах перебудови освітніх систем, адже від підготовки вчителів залежала якість навчання й виховання дітей, їх майбутній професійний вишкіл та здатність виконувати суспільні функції. Проявляючи підвищену зацікавленість у створенні механізмів, які б забезпечували злагоджену роботу навчальних закладів, науковці, педагоги, політики, широка громадськість висловлювала численні пропозиції щодо поліпшення діяльності усіх ланок освітньої сфери. Проте нині не тільки варто ставити питання, ще які інновації доцільно запропонувати, а дослідити, чому не були реалізовані запропоновані раніше, адже ряд вчених переконані, що нічого цілковито нового у педагогічній теорії та практиці вже не доведеться створювати. Зокрема такої думки дотримуються А. Підласий та І. Підласий, які на сторінках освітянського видання «Рідна школа» зазначили: «Коли вам скажуть: це нове в педагогіці – не вірте, все вже мало місце в школах, що були перед нами» [7, с. 6].

Є й інша причина для створення ретроспективи розвитку освітніх інновацій. Варто не тільки вивчити, чому цінні пропозиції з реформування діяльності закладів не знаходять втілення у навчально-виховному процесі, а й з'ясувати, як уникнути такої ситуації в майбутньому та цілеспрямовано реалізувати прогресивні ідеї.

Таким чином, актуальність статті зумовлена необхідністю дослідження причин відхилення та нереалізованості освітніх інновацій минулого задля підвищення рівня їх використання у навчально-виховному процесі вищої педагогічної школи на сучасному етапі.

Вивченню проблем професійної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах присвячені численні праці

українських та зарубіжних науковців, зокрема В. Беспалька, В. Гузєєва, М. Гриньової, О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Майбороди, О. Пехоти, С. Сисоєвої, В. Чайки, М. Чобітька та ін., які дослідили історико-педагогічні аспекти, зміст, форми, методи й технології такої підготовки, з'ясували напрями її удосконалення.

Теоретичні основи інноваційної діяльності та її реалізації у закладах освіти висвітлені в творчості І. Дичківської, В. Докучеевої, О. Навроцького, А. Підласого [7], І. Підласого [7], Л. Подимової [10], С. Полякова, В. Сластьоніна [10] та інших авторів. Проте нами не виявлено досліджень, присвячених вивченню причин недостатнього впровадження та відхилення освітніх інновацій, що вже мали місце у ретроспективі педагогічних навчальних закладів. У використанні історичних надбань закладений потенціал для поліпшення якості підготовки студентів на сучасному етапі.

Мета статті: здійснити ретроспективний аналіз прогресивних освітніх інновацій педагогічної теорії та практики другої половини ХХ століття та з'ясувати причини їх недостатнього використання у сучасних умовах.

Сучасний етап розвитку освіти характеризується прискореним розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, високим рівнем технізації в усіх сферах життя. Отже, видається малодоцільним повернення до освітніх реформ, адже вони не відповідають новим вимогам, які висуваються до вищої школи. Проте ретроспективний аналіз показує, що в історичному досвіді знаходяться джерела сучасних педагогічних технологій, які ще й до нині зберігають актуальність, а також позитивні надбання, що вимагають відродження.

Вивчення генезису освітніх інновацій вищої педагогічної школи варто розпочати з періоду «хрущовської відлиги», коли відбувалися суттєві перетворення у суспільно-політичному та культурному житті країни. Її наслідком був прийнятий 1958 року Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР (згодом аналогічний закон затвердили в УРСР), який передбачав посилення практичної підготовки майбутніх фа-

хівців, усунення затеоретизованості навчальних курсів. Після прийняття Законів про школу у педагогічних інститутах ширше практикувалося проведення навчальних занять із педагогічних дисциплін у школі, залучення вчителів-новаторів до читання лекцій. Поліпшилося проведення педагогічних практик.

У контексті посилення зв'язку навчання з життям, варті на увагу, ідеї висувалися викладачами педагогічних вищих навчальних закладів, якими на той час були педагогічні інститути. Зокрема, члени кафедр літератури та фізики Луганського педагогічного інституту пропонували, щоб майбутні вчителі набували в інституті певних умінь і навичок в галузі мистецтва, зокрема, співати, танцювати, малювати, декламувати, виразно читати, грати на одному з музичних інструментів, організувати учнівську самодіяльність, а також вивчати роботу кіномеханіка, водія автомобіля, фотосправу, знати агромінімум і домоводство (для дівчат) [2, с. 87]. Такі ідеї в історії педагогіки не були цілковито новими. Вони тожні до поглядів К. Ушинського на підготовку вчителів у вчительських семінаріях.

Зміцнення зв'язку з життям відбувалося у позааудиторній діяльності під час реалізації трудових проєктів, на чому акцентується увага у річних звітах педагогічних інститутів 60-х рр. ХХ ст. Зокрема, у звіті Кременецького педагогічного інституту за 1963–1964 н.р. зазначається: «Весною ц.р. студенти упорядкували міський парк, інститутські садиби та спортивні майданчики. Студенти допомогли прокласти в інституті електрокабель довжиною біля 1000 метрів і виконали для цього майже усі земляні роботи. Для проведення нової вітки водогону до корпусу у № 1 студенти I курсів прорили каналу довжиною 500 м.

Велику роботу провели студенти по благоустрою міста. Восени 1963 року і весною 1964 року студентами було посаджено 1500 метрів живої плоти. Але найбільшу роботу виконали студенти інституту під час сільськогосподарських робіт у вересні-жовтні 1963 року в Кременецькому районі. Всього працювало в колгоспах району протягом місяця 496 студентів та 32 викладачі» [4, с. 99–100].

У низці педагогічних інститутів було вірно зазначено, що головним у підготовці студентів є не засвоєння знань, навіть не формування вмій та навичок, а здатність до дії. Такі висновки були зроблені у Луцькому педагогічному інституті ім. Л. Українки, що було відображено у звіті цього навчального закладу за 1963 рік: «Матеріали ХХІІ з'їзду і Закону про перебудову системи народної освіти вимагають, щоб підготовка спеціаліста велася по такій схемі: знати основи наук, знати, що треба і як треба відповідно з по-

ложеннями науки, діяти відповідно до знань. Якщо раніше дії контролювалися менше, то тепер в нових умовах весь навчально-виховний процес потрібно будувати так, щоб вирішальним в підготовці і оцінці спеціаліста були його дії, уміння, навички» [8, с. 12, 13].

На той час жодна з актуальних проблем не вирішувалася без участі правлячої партії, питання формування у майбутнього вчителя здатності до дії розглядалися органами управління та партійною організацією Луцького педагогічного інституту: «Всі ці питання обговорювалися на Раді інституту та відкритих партійних зборах, відповідно до рішення яких всі ланки навчально-виховного процесу будувались таким чином, щоб:

- а) студентам давалися ґрунтовні знання питань теорії;
- б) вироблялися уміння і навички використовувати знання;
- в) перевірялися дії, відповідні знанням» [8, с. 13].

Фактично за півстоліття до запровадження компетентнісної освіти у педагогічних інститутах зрозуміли, що в процесі підготовки фахівця варто розвивати здатність до застосування в практичній діяльності отриманих знань та сформованих умінь. Проте правильне рішення хоч і було прийнято, але не було реалізоване. У педагогічних інститутах не змогли поліпшити практичну підготовку вчителів, одним із свідчень чому є результати перевірок умінь студентами розв'язувати задачі із шкільного курсу. Здійснений Міністерством освіти контроль в Одеському, Кам'янець-Подільському та Донецькому педагогічних інститутах показав, що кафедри не достатньо звертають увагу на практичну підготовку студентів. «Окремо була проведена перевірка умінь розв'язувати задачі з математики і фізики за курс середньої школи студентами випускних курсів. Найгірші результати показали студенти-фізики V курсу Донецького педагогічного інституту: 60 % студентів не справились з завданнями і одержали незадовільні оцінки; в Кам'янець-Подільському педінституті 10 % студентів одержали незадовільні оцінки» [9, с. 26].

Однією із причин, яка перешкодила реалізації правильного рішення про необхідність домінування практичної підготовки над теоретичною, була відсутність чітко визначених шляхів перебудови навчального процесу в сторону посилення практичної складової; домінування в педагогічних інститутах технології програмно-цілового управління на протигагу технології управління за результатом, яка спрямована на усунення недоліків у роботі закладу. Ще одна суттєва причина невиконання прийнятих рішень – орієнтація на хибні підходи щодо розв'язання проблем: будь-яке питання форму-

вання професіоналізму вчителя вирішувалося через ретельніше вивчення документів правлячої партії. Такі аргументи мали місце в звіті Кременецького педагогічного інституту: «В **1962/1963** навчальному році ректорат і кафедри інституту особливу увагу приділяли підвищенню ідейно-теоретичного рівня лекцій, семінарських і лабораторно-практичних занять, посиленню їх зв'язку з життям і подолання розриву між теоретичною підготовкою студентів і їх практичною роботою як майбутніх учителів. З цією метою викладачі кафедр ... переглянули і доповнили тексти лекцій і плани семінарських та лабораторних робіт в світлі листопадового (1962 р.) Пленуму ЦК КПРС, постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи по дальшому розвитку біологічної науки і зміцнення її зв'язку з виробництвом» [3, с. 39].

Підготовка вчителів постійно вимагала удосконалення через недооцінку значення методик викладання; теоретичну спрямованість навчальних дисциплін, пояснення чому є легкість контролю та легкість викладу теоретичних матеріалів на противагу формування здатності до дії (компетенції): навчити студентів, що таке урожай, значно простіше, ніж навчити його вирощувати та збирати. Зрештою, таке навчання здатні здійснювати викладачі не обов'язково високого рівня компетентності. Для підготовки до заняття досить опрацювати декілька підручників чи посібників і при цьому не мати практики діяльності, до якої готуєш студента. На необхідність усунення такого недоліку, а також потребу навчання і формування навиків «показом», а не «розказом» йшлося у Кременецькому педагогічному інституті у **1957–1958** н.р.: «В проведенні виховної роботи кафедра педагогіки надавала недостатню допомогу практикантам. Якщо методисти показували студентам в базовій школі перед практикою зразкові уроки, аналізували їх, то кафедра педагогіки жодного разу не підготувала і не показала в базовій школі зразкову виховну годину. Кафедрі педагогіки необхідно навчати не тільки розказом, а й показом. В базовій школі необхідно організувати й показати зразки виховних годин...» [5, арк. 19].

Ще однією причиною відхилення інновацій є відсутність індивідуальної відповідальності викладача за рівень підготовки майбутніх учителів із дисципліни, яку він викладає, а також недостатній рівень контролю за сформованістю вмінь у студентів та за їх здатністю до дії.

Попри спрямованість діяльності педагогічних інститутів на комуністичне виховання, у них мали місце наукові розвідки та навчальні інновації, позбавлені ідеологічної оболонки. Окремі нововведення ретельно досліджувалися на предмет доцільності використання у навчаль-

ному процесі. Саме такій ґрунтовній перевірці піддавалося програмоване навчання, яке є радше наслідком популяризації зарубіжного відкриття, ніж вітчизняним здобутком. Не дивлячись на так званий «бум» нової системи навчання, вчені не піддавалися суттєвому впливу загальних схвальних відгуків. Науковці наводили переконливі аргументи на користь і «проти» програмованого навчання. Очевидно, таких самих досліджень потребують сучасні інформаційні технології. Їх негативні сторони висвітлюються тільки в поодиноких публікаціях; зазвичай відзначаються здобутки. Зважування переваг та вад програмованого навчання завершилися поверненням до традиційної лекційно-семінарсько-залікової технології навчального процесу педагогічних інститутів з подальшим удосконаленням її ефективності через запровадження інновацій.

У другій половині **50-х** рр. ХХ ст. було започатковано цінну форму підготовки до професії педагога – наставництво студентів над «важкими» підлітками. У діяльності із школярами з девіантною поведінкою майбутні вчителі використовували алгоритм дій, який нині зафіксований у технології роботи з важковиховуваними дітьми. Основними етапами перевиховання були: вплив на свідомість (бесіди з підлітками стосовно їх життєвих ідеалів, майбутньої професії); залучення до діяльності (участь у вечорах педагогічного закладу; допомога у навчанні); вплив на емоційну сферу. Викладачі кафедр педагогіки надавали студентам, що виявляли бажання працювати з «важкими школярами», консультації та іншу допомогу. Досвід наставництва був накопичений у Горлівському педагогічному інституті іноземних мов, Бердянському, Івано-Франківському, Луцькому, Тернопільському та інших педагогічних інститутах. У Горлівському педагогічному інституті іноземних мов майбутні учителі залучалися до роботи з проблемними дітьми з **1958** року. Співпраця студентів з малолітніми правопорушниками давала гарні результати: «Так у **1962/63** навчальному році із **65** підлітками активно працювало **80** студентів. Вже на кінець першого півріччя до школи повернулося **30** малолітніх правопорушників» [11, с. 83]. Студентам вдавалося виконати основне завдання – встановлення контакту з дітьми. Далі майбутні вчителі залучали підлітків до діяльності. Студенти активно допомагали дітям у навчанні, позаяк прояви хуліганства часто були реакцією на негативні оцінки вчителів; залучали підлітків до участі у вечорах іноземних мов та до інших заходів, що відбувалися у педагогічному інституті.

«Особливо важливо для студента-наставника з перших кроків налагодити дружні стосунки з вихованцями, – вважали у Бердянському педінституті. Неприпустимо підкреслюва-

ти свою зверхність. Підліток з першої ж зустрічі має насамперед відчувати, що перед ним старший товариш, який хоче допомогти йому обрати правильну дорогу в житті» [6, с. 98]. Студенти-наставники працювали у форпостах, житлових мікрорайонах, на дитячих майданчиках. Вони організовували гуртки, ігри, змагання, виготовляли стенди, конструювали технічні прилади тощо [6, с. 98].

У Бердянському педагогічному інституті зазначали, що наставництво над підлітками є взаємовигідним, як для дітей, так і для студентів: «Наставництво студентів педвузу виявилось дуже корисним для багатьох педагогічно занедбаних підлітків, воно допомогло також краще з'ясувати причини цього небажаного явища. Цим самим значно полегшилися пошуки шляхів боротьби з ним. Та й для вдосконалення фахової майстерності майбутніх педагогів, формування у них стійких інтересів до виховної роботи з учнями, здійснення наукового підходу до неї наставницька діяльність студентів важить багато» [6, с. 99].

Під час аналізу результатів діяльності з перевиховання фіксувалися тільки успіхи. Немає сумніву, що були й прорахунки. Проте у психолого-педагогічних джерелах та архівних матеріалах вони не зазначені.

Наставництво студентів, зважаючи на цінність їх роботи, не було тимчасовою компанією, як це траплялося з іншими нововведеннями. Воно тривало фактично до розпаду колишньої держави СРСР, коли на зміну альтруїзму поступово приходили економічний розрахунок та фінансова доцільність. Нині про таку форму роботи забуто, хоча вона вартує на увагу та відродження.

У другій половині 80-х рр. ХХ ст. розпочався новий ренесанс у вітчизняній системі педагогічної освіти, пов'язаний із взятим правлячою партією курсом на перебудову. У педагогічних інститутах він співпав із впровадженням комп'ютерних технологій, включенням до навчальних планів нової дисципліни «Основи педагогічної майстерності», яка мала суттєво поліпшити підготовку вчителів. Педагогічними працівниками на новому етапі перебудови педагогічної освіти висловлювалися численні пропозиції з її реформування. Це передусім, ліквідація багатопредметності, відірваності навчальних курсів та навчально-методичної бази від шкільної практики. Зокрема, на цей недолік вказував ректор Київського педагогічного інституту ім. О. Горького М. Шкіль: «У багатьох підручниках, якими користуються студенти педвузів, ви не знайдете слова «школа»; не мовиться там ні про учня, ні про те, як його навчати того чи іншого предмета». Ним було запропоновано зміст

навчання (в тому числі лекцій) наблизити до потреб школи [12, с. 5].

Варті уваги пропозиції висловлювалися також іншими науковцями. Зокрема, А. Бойко вважала за доцільне «з першого курсу закріпити студентів (по 5–7 осіб) за провідними викладачами вузу і досвідченими вчителями міста, щоб були конкретні іменні «школи» підготовки вчителя, впорядкувати потоки для читання лекцій, зменшити наповненість академгруп і підгруп для проведення семінарських і лабораторних занять з педагогіки; під час планування лекцій, семінарів і лабораторно-практичних занять передбачити повний і завершений цикл засвоєння певних педагогічних знань, вироблення конкретних професійних умінь і навичок» [1, с. 78]. Проте, як це зазвичай мало місце у практиці навчальних закладів, більшість пропозицій не були реалізовані у навчально-виховному процесі.

Основними причинами нереалізованості освітніх інновацій є: недостатній розвиток у ВНЗ технологій управління за результатом, відсутність діагностичних служб, які мали б бути спрямовані на усунення недоліків навчально-виховного процесу та підвищення якості діяльності закладів освіти. Необхідно визнати, що у навчальних закладах зазвичай відсутні служби розвитку, які мали б мати програми реалізації інновацій. Педагоги недостатньо приділяють уваги удосконаленню своєї професійної культури, опануванню нових освітніх технологій. Ще однією причиною відхилення інновації є її надмірна популяризація: за піком у використанні неминуче настає спад. Так було із програмованим навчанням. Передбачалося, що саме воно стане єдиною навчальною системою, замінивши традиційну. Проте жодна інновація не є універсальною, такою, що може гарантувати навченість і вихованість усіх школярів. Необхідно поєднувати у закладах освіти різноманітні методи і технології.

Отже, ретроспективний аналіз навчально-виховного процесу педагогічних інститутів (єдиний тип вищого педагогічного навчального закладу з 1957 р. до утворення Української держави) свідчить про численність запропонованих інновацій, спрямованих на підготовку високо кваліфікованого вчителя. Проте питання формування його професійної майстерності зберігає актуальність. На нашу думку, існує три групи причин, які можуть пояснити відставання підготовки вчителя від потреб життя. 1. Причини, пов'язані із самим студентом: відсутність мотивації до навчання, недостатній рівень розвитку педагогічних здібностей. 2. Причини, пов'язані із діяльністю педагогічних ВНЗ. До цього часу не вдалося ліквідувати багатопредметність, надмірну затеоретизованість навчальних курсів та ін., що є наслідком недостатнього розвитку техноло-

гій управління за результатом; відсутності діагностичних служб та служб розвитку, нерозробленості чіткої програми реалізації освітніх інновацій. 3. Причини, пов'язані із ставленням до професії вчителя у суспільстві. Незважаючи на загальне переконання, що від педагога залежить майбутнє держави, престиж учительської професії, як і розмір заробітної плати, в Україні є одним із найнижчих.

Результати проведених нами досліджень свідчать, що тільки усунення перерахованих чинників у комплексі сприятиме підготовці педагогів, які володітимуть необхідними для реалізації суспільних запитів якостями. Поки не вдасться елімінувати названі недоліки, будуть робитися розрізнені спроби підвищення ефективності освітніх систем, які в цілому не вирішать нагальних освітніх проблем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко А. М. Школа і вузівська педагогіка / А. М. Бойко // Радянська школа. – 1986. – № 11. – С. 76–80.
2. Дадаєв К. Д. Про перебудову роботи педагогічних інститутів / К. Д. Дадаєв // Радянська школа. – 1959. – № 1. – С. 86–88.
3. Звіт Кременецького державного педагогічного інституту за 1962–1963 навчальний рік / Державний архів Тернопільської області. Ф. Р-21, оп. 4, спр. 159. – 166 арк.
4. Звіт Кременецького державного педагогічного інституту в 1963–1964 н.р. / ДАТО. Ф. Р-21, оп. 4, спр. 175. – 169 арк.
5. Звіт про роботу інституту за 1957–1958 н.р. (Кременецький державний педагогічний інститут) / ДАТО. Ф. Р-21, оп. 4, од. зб. 100. – 80 арк.
6. Перепелиця В. П. Організація наставництва над неповнолітніми / В. П. Перепелиця // Радянська школа. – 1995. – № 7. – С. 96–99.
7. Підласий І. Педагогічні інновації / Іван Підласий, Андрій Підласий // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 3–17.
8. Річний звіт про діяльність Луцького державного педагогічного інституту ім. Л. Українки за 1963 рік / Державний архів Волинської області. Ф. Р-376, оп. 7, спр. 14. – 121 арк.
9. Річний звіт про роботу педагогічних інститутів УРСР за 1963/1964 н.р. / Центральний державний архів вищих органів влади та управління. Ф. 166, оп. 15, спр. 4164. – 110 арк.
10. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
11. Халаїм А. Ф. Робота студентів з педагогічно запущеними дітьми / А. Ф. Халаїм // Радянська школа. – 1964. – № 12. – С. 82–86.
12. Шкіль М. І. Діє міст: школа – педвуз / М. І. Шкіль // Радянська школа. – 1989. – № 6. – С. 3–6.