

РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ  
«КРЫМСКИЙ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ  
КРЫМСКОГО ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**Выпуск 45**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

Симферополь  
2014

*Свидетельство о государственной регистрации печатного средства массовой информации  
выдано Государственным комитетом телевидения и радиовещания Украины 12.01.2006 г.  
Серия КВ № 10833.*

Сборник включен в перечень научных специальных изданий Украины  
Приказом Министерства образования и науки Украины от 10.10.2013 № 1411.

Главный редактор – Якубов Ф. Я., доктор технических наук, профессор, ректор Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет»

Редакционная коллегия серии «Педагогические науки»:

Тархан Л. З. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой технологии и дизайна швейных изделий Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет» (заместитель главного редактора)

Амелина С. Н. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранной филологии и перевода Национального университета биоресурсов и природопользования Украины

Козловская И. М. – доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, ведущий научный сотрудник отдела профессионально-практической подготовки Львовского научно-практического центра профессионально-технического образования НАПН Украины

Рашковская В. И. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой изобразительного искусства Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет»

Сейдаметова З. С. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой информационно-компьютерных технологий Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет»

Серёжникова Р. К. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Федерального государственного учебного заведения высшего профессионального образования «Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема» Министерства образования и науки Российской Федерации

Усеинова Л. Ю. – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры технологии и дизайна швейных изделий Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет»

Фазылова А. Р. (ответственный редактор)

*Редакционная коллегия оставляет за собой право на редакцию статей  
и проверку их в программе антиплагиат Advego Plagiatus.*

Печатается по решению Ученого совета Республиканского высшего учебного заведения «Крымский инженерно-педагогический университет». Протокол № 1 от 29.09.2014 г.

**Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Выпуск 45. Педагогические науки. – Симферополь : НИЦ КИПУ, 2014. – 130 с.**

*В сборник включены статьи по педагогическим наукам, подготовленные профессорско-преподавательским составом, научными работниками, аспирантами и студентами университета, а также учеными других вузов.*

*Для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений.*

Друкується за рішенням Вченої ради Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет». Протокол № 1 від 29.09.2014 р.

**Вчені записки Кримського інженерно-педагогічного університету. Випуск 45. Педагогічні науки. – Симферополь : НИЦ КИПУ, 2014. – 130 с.**

*У збірник вміщено статті з педагогічних наук, підготовлені професорсько-викладацьким складом, науковцями, аспірантами, студентами університету, а також вченими інших вузів.*

*Для науковців, викладачів, аспірантів і студентів вищих навчальних закладів.*

©НИЦ КИПУ, 2014

## СОДЕРЖАНИЕ

### Раздел 1. ИСТОРИЯ И ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

<b>Адаманова З. О.</b> Тенденции развития системы образования Европейского Союза: ориентиры для Украины .....	5
<b>Кропотова Н. В.</b> Исследовательский интерес в области общей педагогики и истории педагогики в Украине .....	9
<b>Висікайло Т. В.</b> Застосування творчого методу харківських пейзажистів кінця XIX – початку XX століття у процесі викладання художніх дисциплін у середніх спеціальних навчальних закладах .....	16
<b>Паньок Т. В.</b> Формування системи вищої художньо-педагогічної освіти в Україні у 1920-х роках XX століття .....	20
<b>Примакова В. В.</b> Вплив реформ 50–60-х років XX століття на розвиток післядипломної освіти вчителів в Україні .....	26

### Раздел 2. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

<b>Сафонова І. Я.</b> Математична компетентність як фактор підготовки старшокласників до життя .....	32
<b>Чернишова М. В.</b> Особливості сімейного виховання в США .....	36
<b>Шарипова Э. Р.</b> «Профессиональная культура» как научное понятие .....	39

### Раздел 3. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

<b>Герніченко І. І.</b> Рекурсивний принцип структурування змісту технічних дисциплін .....	45
<b>Корницкая Л. А.</b> Роль драпировки и методика ее освоения в учебном рисунке для будущих инженеров-педагогов швейного профиля .....	50
<b>Найдич С. И., Чолаков О. Д.</b> Средства реализации профессионально-прикладной физической подготовки студентов высших учебных заведений .....	56
<b>Подліняєва О. О.</b> Розвиток ІКТ-компетентності вчителів у міжкурсовий період: практичний аспект .....	61
<b>Умерова Г. А., Ислямова Э. А.</b> Опыт использования аналитических заданий при изучении терминологии на занятиях производственного обучения .....	65
<b>Чумак Л. В.</b> Акмеологічний підхід до розвитку професійної майстерності вчителя в системі післядипломної освіти .....	70

### Раздел 4. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

<b>Білик В. В.</b> Оновлення змісту освіти в умовах впровадження галузевих стандартів вищої освіти третього покоління .....	77
<b>Волошина Т. А.</b> Использование наглядных средств обучения в процессе художественной подготовки будущих инженеров-педагогов швейного профиля .....	81
<b>Любарець В. В.</b> Сутність виробничого навчання в готелі майбутніх агентів з організації туризму .....	84
<b>Михнюк М. І.</b> Інноваційна діяльність та її вплив на процес розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін професійно-технічних навчальних закладів .....	90
<b>Ніколаєнко С. М.</b> Особливості змісту й методики вивчення сільськогосподарських дисциплін у процесі підготовки бакалаврів у вищих навчальних закладах Німеччини .....	94
<b>Роменський О. В.</b> Роль компетентнісного підходу в професійній підготовці курсантів вищих морських навчальних закладів .....	98
<b>Умерова Г. А.</b> Анализ результатов определения аналитической компетентности будущих инженеров-педагогов .....	103
<b>Хренова В. В.</b> Структура предметних компетентностей учителя технологий (з основ швейної справи) профільної школи .....	107

**Раздел 5. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ  
В ОБРАЗОВАНИИ**

<b>Аметов И. Э., Абхаирова С. В.</b> Компьютерные технологии как средство повышения эффективности формирования химических знаний .....	112
<b>Васенок Т. М.</b> Використання комп'ютерних технологій у проектній діяльності майбутніх викладачів спеціальних дисциплін ПТНЗ швейного профілю .....	117
<b>Тарасенко Р. О.</b> Підготовка майбутніх перекладачів до професійної діяльності в межах перекладацьких проектів із застосуванням САТ-систем .....	122
<b>Наши авторы</b> .....	128

## Раздел 1. ИСТОРИЯ И ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

УДК 378.1

Адаманова З. О.

### ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА: ОРИЕНТИРЫ ДЛЯ УКРАИНЫ

**Аннотация.** В статье обосновывается важность развития систем образования на современном этапе. Освещены общие трансформации национальных систем образования в условиях глобализации. Отмечено, что интернационализация таких систем в наибольшей степени проявляется в ЕС. Выделены правовые основы политики ЕС в сфере образования и профессионального обучения. Установлены особенности системы образования ЕС в части ее структуры, основ формирования и функционирования. Проанализированы основные индикаторы образовательного процесса в ЕС. Определены общие тенденции развития системы образования ЕС. Отмечено, что включение Украины в европейское образовательное пространство является фактором развития национальной системы образования. В связи с этим выделены основные ориентиры модернизации сферы образования в Украине.

**Ключевые слова:** система образования, адаптация, трансформация, глобализация, европейское образовательное пространство, образовательный процесс, коммунитарная политика, тенденции развития.

Адаманова З. О.

### ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ОСВІТИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ: ОРІЄНТИРИ ДЛЯ УКРАЇНИ

**Анотація.** У статті обґрунтовується важливість розвитку систем освіти на сучасному етапі. Висвітлено загальні трансформації національних систем освіти в умовах глобалізації. Відзначено, що інтернаціоналізація таких систем найбільшою мірою проявляється в ЄС. Виокремлено правові основи політики ЄС у сфері освіти та професійного навчання. Встановлено особливості системи освіти ЄС у частині її структури, основ формування та функціонування. Проаналізовано основні індикатори освітнього процесу в ЄС. Визначено загальні тенденції розвитку системи освіти ЄС. Зазначено, що включення України в європейський освітній простір є фактором розвитку національної системи освіти. У зв'язку з цим виділено головні орієнтири модернізації сфери освіти в Україні.

**Ключові слова:** система освіти, адаптація, трансформація, глобалізація, європейський освітній простір, освітній процес, комунітарна політика, тенденції розвитку.

Adamanova Z. O.

### TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE EUROPEAN UNION: GUIDELINES FOR UKRAINE

**Summary.** The nature of the education system, which is represented as a set of various educational institutions in a specific hierarchy and providing training to people through the various levels of preparedness was considered in the article. The education system of each country is deeply individual and integrated in the socio-economic structure and the cultural and mental environment. The basic trends and patterns of transformation of national systems of education in the context of globalization were allocated. The legal basis of EU policy in the field of education, and also features of an integrated system of education (national association, coordinating and regulatory functions of the EU and others) were considered. The directions of the communitarian education policy were considered (increasing level of education, the creation of conditions for the mobility of students and teachers, change of the quality of education in accordance with the requirements of the innovation economy) were determined. The complex of projects, programs and other measures was developed. The features of the formation of a unified educational space of the EU and its purpose were investigated. The main social indicators of the educational process in the EU and a set of trends for International Education Development (diversification of forms of teaching, increase of access to education, increased investment in education, fostering innovation, improving education and optimization of the education market, etc.) were analyzed. The necessity of taking these trends into account was explained.

**Key words:** education, adaptation, transformation, globalization, European educational space, the educational process, the Community policy trends.

**Постановка проблемы.** В последние годы внимание к сфере образования постоянно повышается. Образование, как и наука, становится одним из главных факторов повышения конкурентоспособности национальных экономик, создавая предпосылки для обеспечения устойчивого экономического роста. Главным вкладом образования в воспроизводство является развитие интеллектуального капитала и человеческого потенциала, что тесно касается интенсификации инновационных процессов и преобразования рынка труда. Последнее приобретает особую важность ввиду обострения проблем безработицы, что затрагивает все без исключения страны мира. В связи с вышеизложенным возникает проблема развития системы образования, которая должна рассматриваться как в практическом, так и в теоретическом плане.

В условиях глобализации развитие систем образования различных стран все больше подчиняется общепланетарным закономерностям. Постепенно унифицируется организация образовательных структур, содержание учебных курсов и национальные стандарты в этой области. Важным следствием стало усиление мобильности студентов, что стимулирует дальнейшее распространение международных институтов. Учитывая это, развитие системы образования должно соответствовать мировым трендам и предполагать адаптацию к глобальным изменениям.

Наибольших успехов в развитии сферы образования, ее адаптации к новым требованиям рынка труда инновационной экономики и глобальным условиям добился Европейский Союз (ЕС). Благодаря успехам интеграционных процессов в рамках этого объединения достигнуты наивысшие стандарты обучения, обеспечена мобильность студентов и проводится коммунитарная политика в сфере образования и подготовки. Международные институты и подходы, созданные в ЕС, определяют глобальные тенденции в сфере развития систем образования. Опыт этого объединения во многом является уникальным. Его целесообразно не только учитывать, но и использовать другим странам, особенно, если рассматривать ускорение процессов интеграции европейского и мирового рынка труда.

Выбранное направление исследования имеет большую важность для Украины, так как на наивысшем уровне задекларирована цель включения в европейское образовательное пространство и достижения стандартов ЕС в сфере обучения и подготовки.

**Анализ основных исследований и публикаций.** Основу для исследования системы образования ЕС закладывают работы в области социального развития и формирования интеллекту-

ального капитала В. Пантина [1], В. Супруна [2]. Роль системы образования в современной экономике, основанной на знаниях, рассмотрена в работе Э. Джорджа [3]. И. Кулага исследует тенденции развития современных систем образования и, в частности, особенности формирования образовательных пространств. Подчеркивается, что глобальной целью становится создание открытых систем образования [4]. Особенности формирования, направления и механизм образовательной политики ЕС детально исследованы в работах О. Краевской [5] и Н. Вильчинской [6]. Авторы отмечают необходимость ускорения интеграции Украины в европейское образовательное пространство, «ядром» которого становится ЕС. Это сопряжено не только с повышением стандартов образования, но и с повышением качества социального развития.

Отдавая должное современным наработкам, следует отметить, что сущность системы образования ЕС, ее структура и тенденции развития исследованы недостаточно полно. Возникают новые особенности формирования европейского образовательного пространства. Остаются нерешенными многие проблемы, связанные с определением оптимального пути интеграции Украины в это пространство, разработкой модели использования европейского опыта и продолжения внутренних реформ национальной системы образования.

**Цель исследования** – уточнить сущность и особенности системы образования ЕС, выделить тенденции ее развития, а также ориентиры модернизации сферы образования в Украине.

**Изложение основного материала.** Систему образования необходимо понимать как совокупность различных учебных заведений, находящихся в определенной иерархии (соподчинении) и обеспечивающих обучение населения по различным уровням подготовленности. Система образования каждой страны глубоко индивидуальна и встроена как в общественно-экономический уклад, так и в культурно-ментальную среду. Упуская общепринятые характеристики национальных систем образования, их существенные особенности, необходимо отметить, что в условиях глобализации возникает ряд следующих закономерных трендов и трансформаций: 1) ускоренная интеграция национальных рынков образовательных услуг и формирование международных систем образования; 2) тесное переплетение процесса развития международных систем образования с преобразованием мирового рынка труда; 3) выравнивание требований, предъявляемых к претендентам на вакансии по качеству подготовки, что принимает мировой характер и способствует унификации стандартов

образования и образовательных продуктов; 4) возникновение и распространение транснациональных образовательных структур и др.

Влияние глобализации на сферу образования является всеохватывающим, но его нельзя считать однозначным. Следует отметить, что практически во всех странах мира степень открытости систем образования стабильно повышается, что еще усиливает глобализационные процессы. Системы образования стремительно интернационализируются, что становится определяющим для их развития. В наибольшей степени это проявляется в ЕС, где создан единый внутренний рынок и во многих сферах проводится коммуни-тарная политика.

В соответствии с Договором о функционировании ЕС в сфере образования и профессионального обучения Союз имеет компетенции поддерживать, координировать и дополнять действия государств-членов [7]. Также определено, что Союз «...способствует развитию качественного образования, поощряя сотрудничество государств-членов и, если необходимо, поддерживая и дополняя их деятельность, в полной мере уважая при этом ответственность государств-членов за содержание процесса преподавания и за организацию системы образования, а также их культурное и языковое разнообразие». Деятельность Союза направлена, помимо прочего, на развитие европейского измерения в образовании; создание благоприятных условий для мобильности студентов и преподавателей; содействие сотрудничеству между образовательными учреждениями; развитие обмена информацией и опытом и пр. [7; 8].

Проведенный анализ позволяет установить следующие особенности системы образования ЕС. Прежде всего, данная система объединяет национальные системы образования государств-членов в рамках создания единого внутреннего рынка, предусматривающего взаимное признание дипломов. Ее формируют международные структуры и институты, которые подчинены социальной миссии ЕС, единым основополагающим ценностям, стандартам и требованиям. В этой связи система образования ЕС выполняет в первую очередь регулирующие и координирующие по отношению к национальным системам функции. Она обеспечивает общеевропейский образовательный процесс и через национальные системы имеет влияние на учебные заведения в государствах-членах [9].

ЕС осуществляет деятельность и реализует различные мероприятия, которые способствуют консолидации и обеспечивают функционирование единой системы образования. Это образует коммуни-тарную политику в сфере образования и

подготовки. Основные направления этой политики: 1) повышение уровня образования населения; 2) создание условий для мобильности студентов и преподавателей; 3) изменение качества образования в соответствии с требованиями инновационной экономики (инновационное обучение); 4) привлечение талантливой молодежи из третьих стран и др. Для этого ЕС реализует целый комплекс проектов и программ, наиболее известными из которых являются «Comenius» (начальное и среднее образование), «Erasmus+» (высшее образование, подготовка, молодежь и спорт), «Leonardo da Vinci» (профессиональное обучение), «Grundtvig» (образование людей среднего возраста). Основные проекты связаны с формированием общеевропейских образовательных сетей, объединяющих учебные заведения в разных странах и частях Европы (SMART Project's, VETWORK, I-TUTOR и др.).

Становление системы образования ЕС как феномена связано с формированием международного пространства, которое характеризуется унифицированной институциональной средой, мобильностью студентов и преподавателей, общей линией стратегического развития и единством по отношению к внешнему миру. Система образования ЕС построена на концепциях Европейского пространства высшего образования, «Европа открытого образования» и «Европа знаний» [7; 8]. Главные цели создания единого образовательного пространства: 1) обеспечение абсолютно свободной мобильности студентов и преподавателей; 2) направление и поддержка реформирования национальных образовательных систем государств-членов. Так, в 1999 г. был начат Болонский процесс, направленный на сближение национальных систем образования и гармонизацию образовательных стандартов и охвативший 47 стран Европы и Центральной Азии.

Функционирование системы образования ЕС имеет не только внутреннее, но и внешнее измерение. Последнее касается решения целого комплекса задач: 1) привлечения высококвалифицированных кадров и студентов из третьих стран; 2) оказания технической поддержки в совершенствовании систем образования странам-партнерам (например, программа «Tempus», «Erasmus Mundus»); 3) повышения качества образования в Европе и содействие этому в целом по миру. В рамках внешних отношений ЕС уделяет вопросам образования большое внимание, стимулируя партнеров к реформам систем образования.

Как и в любой стране, система образования ЕС является социально и политически зависимой. Она отвечает ценностям ЕС как межнационального объединения и встроена в уникальную

модель социально-экономического развития, которая создается в Европе. Для этой модели характерна инклюзивность, а также ориентация на главные факторы экономического прогресса – знания и инновации. Это меняет отношение к человеческому развитию, которое должно обеспечиваться самостоятельной отраслью экономики, создающей продукт в виде интеллектуального капитала. На основании общей модели социально-экономического развития выстраиваются связи системы образования с рынком труда, научным и инновационным сектором.

Исполнительное агентство по образованию, аудиовизуальным средствам и культуре рассматривает Европейскую систему образования как единый объект статистического мониторинга, хотя пока она представлена как совокупность систем государств-членов.

В стратегии «Европа 2020. Стратегия разумного, устойчивого и инклюзивного роста» поставлена задача повышения качества образования и установлены целевые ориентиры: доля учеников, бросивших школы, не должна превы-

шать 10%; не менее 40% молодежи должны иметь третичное образование. Стратегия включает инициативы «Молодежь в движении» (повышение качества и результативности систем образования, привлечение молодежи на рынок труда, содействие мобильности) и «План по развитию новых способностей и увеличению количества рабочих мест» (модернизация рынка труда, обучение и повышение квалификации граждан) [8].

По данным Евростат, доля выпускников на ранних стадиях образования и профессиональной подготовки постепенно снижается (от численности населения в возрасте 18–24 лет): 2005 г. – 15,8%; 2009 г. – 14,3%; 2010 г. – 14,0%; 2011 г. – 13,5%; 2012 г. – 12,8%. Позитивным является стабильное увеличение доли лиц с третичным образованием (от численности населения в возрасте 30–34 года): 2005 г. – 28,0%; 2009 г. – 32,2%; 2010 г. – 33,5%; 2011 г. – 34,6%; 2012 г. – 35,8% [10]. Основные социальные индикаторы образовательного процесса в ЕС представлены в табл. 1 [10].

Таблица 1.

Основные социальные индикаторы образовательного процесса по ЕС-27.

Показатели	Годы					
	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Количество людей, получающих третичное образование, тыс. чел.	18782,5	18884,2	19037,2	19470,4	19841,2	20129,2
Количество учеников и студентов, тыс. чел.	93900,8	93247,4	93112,9	92957,9	93082,6	93001,3
Доля людей с низким уровнем образования, % <sup>1</sup>	30,1	29,3	28,6	28	27,4	26,7 <sup>2</sup>
Доля людей, получивших минимум среднее образование, % <sup>1</sup>	69,9	70,7	71,4	72	72,6	73,3 <sup>3</sup>
Доля людей охваченных пожизненным обучением, %	9,5	9,3	9,4	9,3	9,1	8,9 <sup>4</sup>

<sup>1</sup> 25–64 года;

<sup>2</sup> 2012 г. – 25,8%;

<sup>3</sup> 2012 – 74,2%;

<sup>4</sup> 2012 г. – 9 %.

Кроме улучшения показателей результативности увеличиваются затраты на образование. Так, в 2005–2010 гг. расходы учебных заведений на 1 ученика/студента увеличились с 5674,2 до 6900,1 евро в год, а уровень государственных расходов по ЕС-27 с 554,58 до 661,93 млрд. евро [10].

Проведенный анализ позволяет установить следующие тенденции развития системы образования ЕС: 1) диверсификация форм обучения для расширения доступа к образованию; 2) увеличение расходов (инвестиций) на образование при четкой ориентации его на стимулирование инноваций; 3) постоянное повышение качества образования и оптимизация рынка образовательных услуг; 4) повышение гибкости системы

образования, распространение новых форм организации и образовательных структур; 5) усиление зависимости изменений в сфере образования от процессов в сфере культуры, социального обеспечения, науки и пр.

Учет этих тенденций должен стать обязательным для Украины. В Национальной доктрине развития образования в качестве приоритетного направления государственной политики устанавливается интеграция отечественного образования в европейское и мировое образовательное пространство. Устанавливается стратегическая ориентация на ЕС и показатели его государств-членов [11]. Также в Национальной стратегии развития образования в Украине на период до 2021 года определены задачи евроин-



теграции сферы образования (разных уровней). Интеграция в европейское образовательное пространство определена как стратегическое направление развития образования адекватно требованиям перехода к постиндустриальной цивилизации [11].

Переход к европейским стандартам рассматривается как фактор модернизации национальной системы образования. В связи с этим должны выделяться «точки модернизации», которые поддерживают процесс интеграции Украины в европейское образовательное пространство. Ими могут быть вузы и их структурные подразделения, города и целые регионы, которые должны приоритетно поддерживаться государством.

Учитывая тенденции развития системы образования ЕС, модернизация сферы образования в Украине должна иметь следующие ориентиры: 1) ускоренное завершение имплементации требований Болонской декларации; 2) повышение инновационности образования во всех ее проявлениях; 3) продолжение структурных реформ системы образования, особенно высшего, направленных на адаптацию к европейским требованиям; 4) императивное повышение качества образования и достижение эффективного контроля за ним со стороны государства и общества; 5) стимулирование международной мобильности студентов в рамках обмена и совместных программ; 6) распространение новых форм организации образования (дистанционное) и использование модели «пожизненное образование». Это предполагает дополнение Законов Украины «Об образовании» и «О высшем образовании».

**Выводы.** Система образования ЕС сформировалась как реальное образование, имеющее свои сущностные и функциональные особенности. В результате ряда причин и внутренних проблем ЕС эта система ускоренно развивается, что влияет на соседние страны. Украина должна учитывать тенденции и процессы, происходящие в ЕС для обеспечения модернизации националь-

ной системы образования с ее включением в европейское пространство. В перспективных исследованиях предполагается определить причины и направления трансформации системы образования ЕС.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Пантин В. И. Волны и циклы социального развития: Цивилизационная динамика и процессы модернизации / В. И. Пантин. – М. : Наука, 2004. – 246 с.
2. Супрун В. А. Интеллектуальный капитал: Главный фактор конкурентоспособности экономики в XXI веке : монография / В. А. Супрун. – М. : Либроком, 2010. – 192 с.
3. George E. St. Positioning higher education for the knowledge based economy / E. St. George // Higher education : The International Journal of Higher Education and Educational Planning. – 2006. – Vol. 52, № 4. – P. 589–610.
4. Кулага І. Формування єдиного відкритого освітнього простору як провідна тенденція розвитку сучасної системи освіти / І. Кулага // Університетська освіта. – 2012. – № 2. – С. 66–68.
5. Краєвська О. Освітня політика Європейського Союзу: становлення та механізм реалізації / О. Краєвська // Вісник Львівського університету. Серія міжнародні відносини. – Львів, 2011. – Вип. 28. – С. 53–65.
6. Вільчинська Н. Ю. Освітня політика Європейського Союзу: особливості формування та реалізації: дис. на здобуття наук. ступеню канд. політ. наук : спец. 23.00.02 / Н. Ю. Вільчинська. – К. : НПУ, 2012. – 188 с.
7. European Union [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://europa.eu/>.
8. European Commission [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ec.europa.eu>.
9. The European education system [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.studyineurope.eu/the-european-education-system>.
10. Eurostat [Электронный ресурс] // Режим доступа : <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>.
11. Верховная Рада Украины [Электронный ресурс] // Режим доступа : <http://zakon2.rada.gov.ua>.

УДК 378.1:0.01

**Кропотова Н. В.**

### **ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНТЕРЕС В ОБЛАСТИ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ В УКРАИНЕ**

**Аннотация.** В статье обсуждаются результаты наукометрического анализа массива тем диссертационных исследований по специальности 13.00.04 – Общая педагогика и история педагогики, одобренных Межведомственным советом по координации исследований в области педагогики и психологии в Украине в 2013 году. Зафиксирован рост исследовательского интереса к историко-педагогическим проблемам, выраженный в увеличении количества регистрируемых тем. Теоретические проблемы и тенденции развития образования как предмет диссертационного исследования по-

чти не вызывают исследовательского интереса. Выявленные центры фокусирования исследовательского интереса диссертантов свидетельствуют прежде всего о прочности традиций выбора тематики педагогических исследований в Украине.

**Ключевые слова:** наукометрический анализ, исследовательский интерес, педагогические исследования, диссертация на соискание ученой степени

**Кропотова Н. В.**

## **ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ІНТЕРЕС У ГАЛУЗІ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ В УКРАЇНІ**

**Анотація.** У статті обговорюються результати наукометричного аналізу масиву тем дисертаційних досліджень зі спеціальності 13.00.04 – Загальна педагогіка і історія педагогіки, які були ухвалені Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень із педагогічних та психологічних наук в Україні в 2013 році. Зафіксовано зріст дослідницького інтересу до історико-педагогічних проблем, що відобразився у збільшенні кількості зареєстрованих тем. Теоретичні проблеми та тенденції розвитку освіти як предмет дисертаційного дослідження майже не викликають дослідницького інтересу. Центри фокусування дослідницького інтересу дисертантів, які були виявлені, свідчать насамперед про міцність традицій вибору тематики педагогічних досліджень в Україні.

**Ключові слова:** наукометричний аналіз, дослідницький інтерес, педагогічні дослідження, дисертація на здобуття наукового ступеня.

**Kropotova N. V.**

## **RESEARCH INTEREST IN THE FIELD OF GENERAL PEDAGOGICS AND PEDAGOGIC HISTORY IN UKRAINE**

**Summary.** In the article the results of the scientometric analysis of the big set of themes of doctor's degree theses on speciality 13.00.01 – the General Pedagogics and Pedagogic History approved by Interdepartmental council on coordination of researches in the field of pedagogics and psychology in Ukraine in 2013 are discussed. These themes are chosen as indicators of research interest in the field of pedagogical sciences. The growth of research interest to the pedagogical problems, expressed in increase in quantity of registered themes is established. In dissertational subjects of 2013 the pedagogics, basically, is presented in its historical aspect: researches on history of development of the Ukraine education system, and also the personnel in historical and pedagogical context dominate. Theoretical problems and trends of development of education systems as a subject of dissertational research almost do not cause research interest. Authors of dissertations, as a rule, plan to investigate the modern condition of foreign educational systems out of comparison to educational system of Ukraine. Prevailing objects of prospective dissertational researches are higher education systems. The revealed centres of focusing research interest testify the firmness of traditions for a choice of subjects of pedagogical researches in Ukraine.

**Key words:** the scientometric analysis, research interest, educational research, doctor's degree theses.

**Постановка проблеми.** Ежегодно по педагогическим специальностям в Украине печатаются тысячи статей и десятки монографий, защищаются сотни диссертаций. Однако без наукометрической обработки этот большой объем научной и методической информации не получает должного осмысления, остаются невыявленными динамика и главные векторы его смыслового развития. Данное обстоятельство затрудняет формирование целостной картины исследовательского интереса в области украинской педагогики, выявления его взаимосвязей с основными направлениями образовательных реформ, что заведомо снижает как эффективность самих исследований, так и ценность получаемых научных результатов.

**Анализ литературных данных.** Наукомет-

рический метод, основанный на использовании формализованных систем оценки мощности научно-публикационных потоков, разработан для анализа состояния научных областей и выявления направлений их развития [1].

Важное место в научном документопотоке по педагогике занимают диссертации, количество которых в последние годы неуклонно возрастает. Диссертации на соискание ученых степеней по педагогическим наукам представляют особый наукометрический интерес в связи с тем, что в Украине подавляющее количество научных исследований в данной области выполняется в вузах в форме диссертационных работ без дополнительного финансирования [2]. В то же время между наукометрическими показателями потоков диссертаций и наиболее массового вида

научных публикаций – журнальных статей – наблюдается высокая корреляция [3]. Распределение кандидатских и докторских диссертаций по специальностям отражает активность, системность и комплексность научно-исследовательской деятельности в решении соответствующих актуальных проблем [4]. Однако от переднего края исследований защищенные диссертации, особенно докторские, систематизирующие и обобщающие результаты завершённых исследований по крупным научным проблемам, отделяет временной интервал длиной не менее чем в 3–5 и даже 7–10 лет. Иными словами, показатель защит диссертаций даёт картину состояния фронта исследований с определённым запаздыванием.

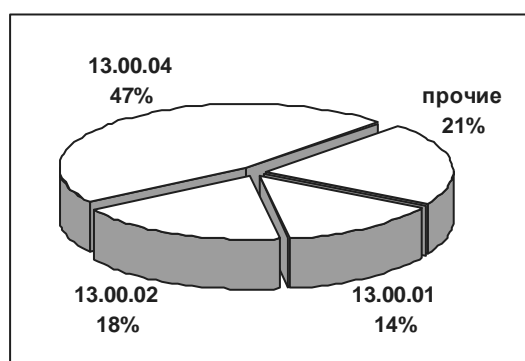
Нами [5] было предложено использовать в качестве оперативной характеристики состояния «переднего края» научных исследований в области педагогических наук в Украине формулировки тем диссертационных исследований, которые предполагаются к выполнению в научных организациях и высших учебных заведениях Украины. Соответствующим массивом данных являются находящиеся в открытом доступе протоколы Межведомственного совета по координации исследований в области педагогических и психологических наук в Украине (Міжвідомча рада з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні) при Национальной академии педагогических наук [6]. Протоколы содержат одобренные формулировки тем предполагаемых диссертационных исследований (по годам, с указанием автора, научного руководителя/консультанта и места выполнения диссертационной работы).

**Цель статьи** – наукометрический анализ состояния исследовательского интереса в области общей педагогики и истории педагогики в Укра-

ине в настоящее время.

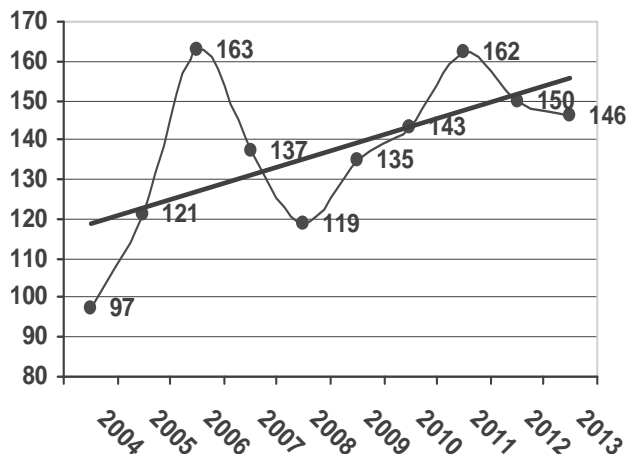
**Изложение основного материала.** В общем массиве тем диссертационных исследований по 10 специальностям педагогических наук, которые регистрирует и одобряет Межведомственный совет по координации научных исследований в области педагогических и психологических наук в Украине (далее – Координационный совет), исследования в области общей педагогики и истории педагогики (13.00.01) составляют менее 15% (рис. 1). Доминируют исследования в области теории и методики профессионального образования (13.00.04) и теории и методики обучения (13.00.02).

Рис. 1. Распределение по специальностям тем

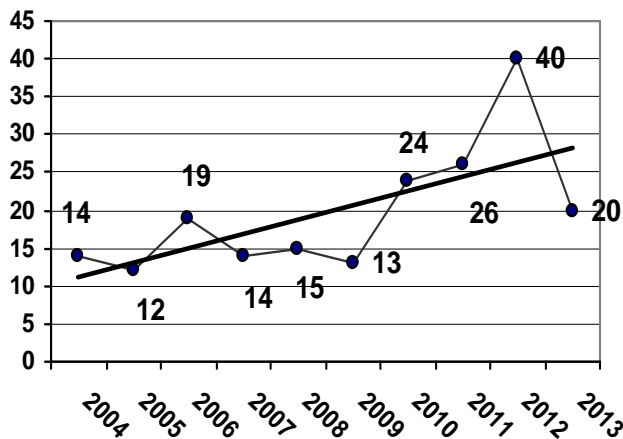


диссертационных педагогических исследований, одобренных Координационным советом в 2013 году (по материалам [6]).

Количество регистрируемых Координационным советом тем по проблемам общей педагогики и истории педагогики (специальность 13.00.01) в течение последних десяти лет количественно растет, хотя этот рост неустойчив (рис. 2). Однако доля этой тематики в общем количестве диссертационных тем по педагогическим наукам убывает (рис. 3).



a



b

Рис. 2. Динамика роста количества диссертационных тем, одобренных Координационным советом по специальности 13.00.01, по годам (по материалам [6]): а) кандидатские; б) докторские.

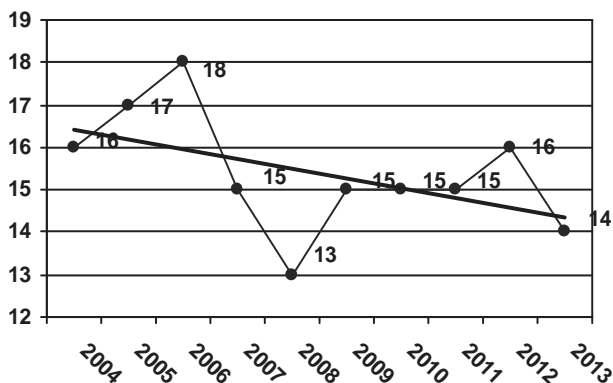


Рис. 3. Доля (%) тем по специальности 13.00.01 в общем количестве диссертационных тем, одобренных Координационным советом, по годам (по материалам [6]).

Доля докторских исследований в общем количестве предполагаемых диссертационных тем по данной специальности колеблется в среднем в интервале 12–14% (за исключением 2012 года,

когда она составила 21%); для сравнения – в общем количестве одобренных Координационным советом диссертационных тем по педагогическим наукам докторские составили 15%.

На рис. 4 представлено региональное распределение диссертационных тем по специальности 13.00.01, заявленных в 2013 году. Более половины (56%) тем предполагается выполнить в вузах и научных организациях 7 городов (Киев, Харьков, Луганск, Сумы, Донецк, Умань, Мелитополь). Наиболее крупным центром исследований в области общей педагогики и истории педагогики является Киев, в котором, кроме известных педагогических университетов, расположены научно-исследовательские институты Национальной академии педагогических наук Украины. В Автономной Республике Крым исследования по специальности 13.00.01 (в основном, по истории педагогики) активно проводятся в Крымском гуманитарном университете под руководством академика НАПН Украины А. В. Глузмана.

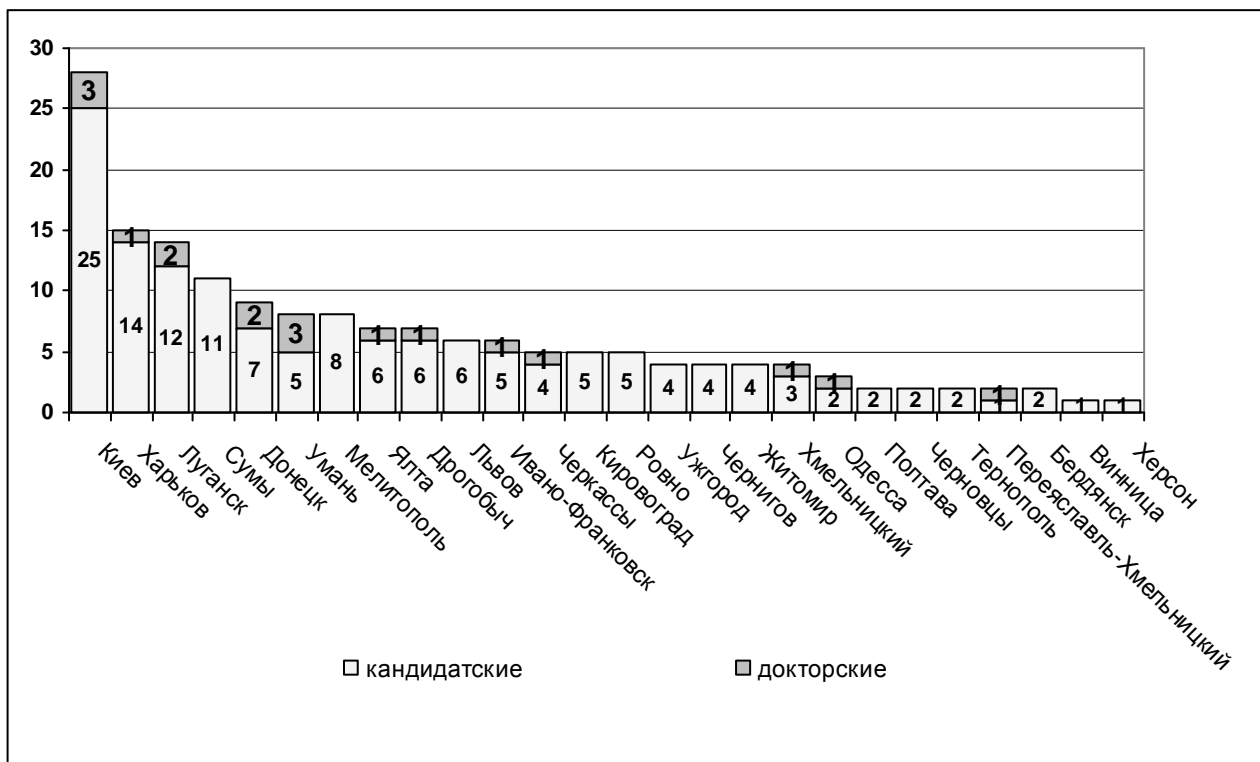


Рис. 4. Региональное распределение заявленных в 2013 году диссертационных тем, одобренных Координационным советом по специальности 13.00.01 (по материалам [6]).

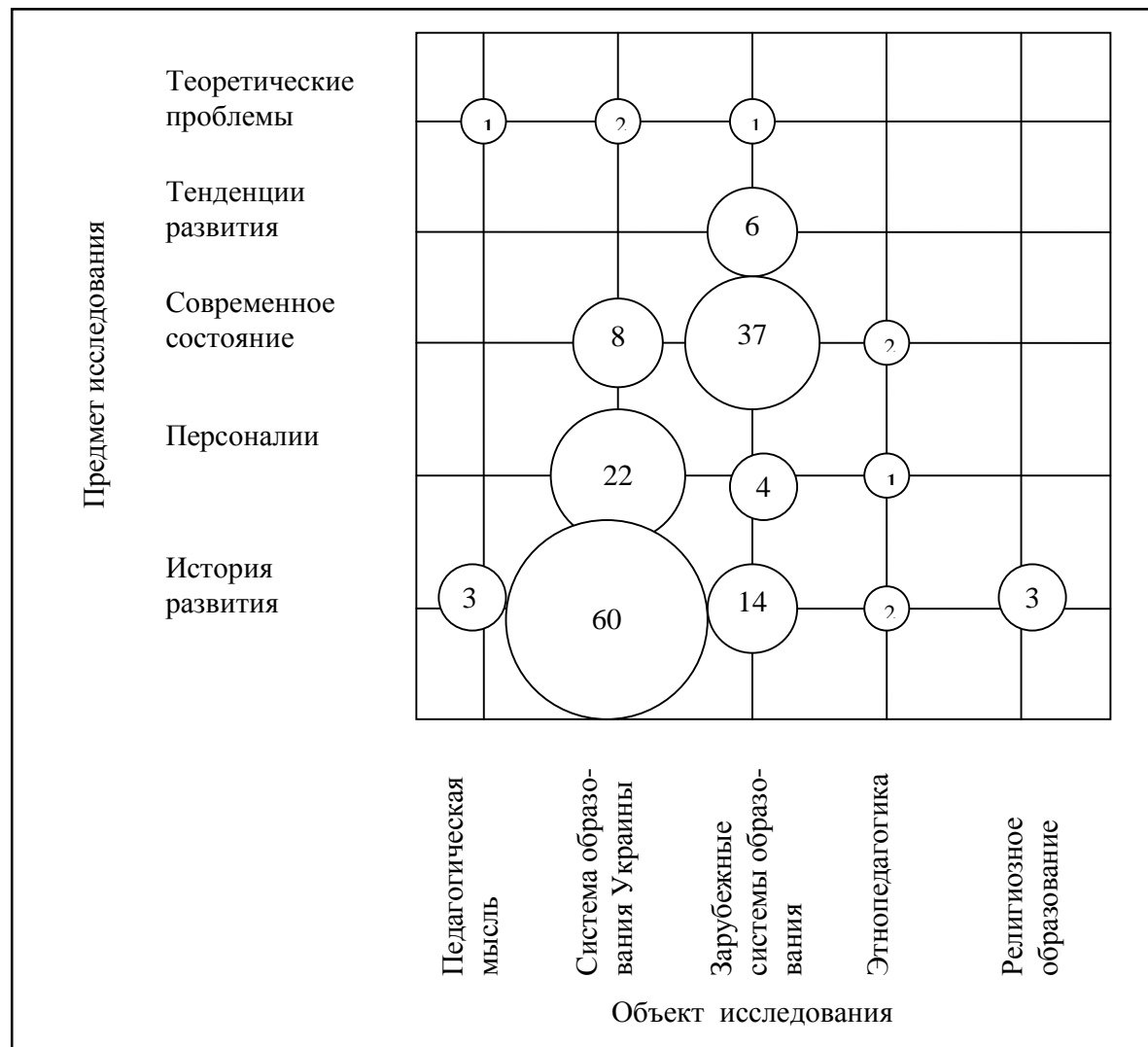
Статистический анализ документопотока можно дополнить контент-анализом формулировок диссертационных тем, который, с нашей точки зрения, целесообразно строить на обязательных классификационных признаках, сформулированных в паспорте соответствующей специальности и являющихся важнейшими компонентами исследовательского аппарата диссертации.

Для специальности 13.00.01 – Общая педагогика и история педагогики такими признаками в объекте и предмете исследования являются:

- по областям педагогической науки: теория общей педагогики, история образования и педагогической мысли;
- по слагаемым педагогической науки: теория, методология педагогики; методы педагогиче-

ских исследований; история общего образования, педагогической науки, этнопедагогика;

- персонала в историко-педагогическом знании;



- по характеру исследований: фундаментальные, сравнительные;
- по охвату: национальная, отечественная, зарубежная, сравнительная, теория и история педагогики;
- по психофизиологическому состоянию субъектов образования: субъекты образования в норме; субъекты образования с особыми потребностями.

Среди предусмотренных паспортом специальности 13.00.01 можно выделить следующие направления исследований:

- теоретические проблемы педагогики;
- теоретические основы педагогической мысли;
- закономерности педагогического процесса;
- мировые тенденции развития образования и педагогической науки;
- теоретико-методологические основы реформирования системы образования;
- формирование педагогических процессов и образовательно-воспитательных систем;

Рис. 5. Распределение по основным объектам и предметам исследований тем диссертационных работ

- религиозная педагогика;
- народная педагогика в ее историческом контексте.

Опираясь на пилотный поиск, в качестве основы для контент-анализа массива диссертационных тем по специальности 13.00.01 в данном исследовании выберем пять основных объектов исследования: «педагогическая мысль», «система образования Украины», «зарубежные системы образования», «религиозное образование», «этнопедагогика (народная педагогика)», и пять основных предметов исследования: «теоретические проблемы», «история развития», «современное состояние», «тенденции развития», «персоналии» (рис. 5). Анализ показывает, что в диссертационной тематике 2013 года доминируют исследования по истории развития системы образования Украины, современному состоянию зарубежных образовательных систем, а также персоналиям в историко-педагогическом контексте.

по специальности 13.00.01, одобренных Координационным советом в 2013 году (по материалам [6]):  
число в кружке – количество соответствующих тем.

Распределение по основным объектам исследований тем диссертационных работ, заявленных в 2013 году, представлено на рис. 6. Более половины диссертаций предполагается посвятить изучению системы образования Украины, включая региональные образовательные системы, и еще свыше 40% – зарубежным системам образования. Исследования, направленные на сопоставление образовательных систем Украины и зарубежных стран, в общем массиве тематики предполагаемых диссертационных работ

составляют не более 3%. Педагогическая мысль как объект диссертационной работы вызывает исследовательский интерес приблизительно у 3% авторов. Религиозное образование и этнопедагогика нашли отражение в тематике 5% от общего числа заявленных диссертаций.

У исследователей зарубежных систем образования наибольший интерес вызывают образовательные системы ЕС и отдельных его стран-членов (прежде всего Великобритании и Польши), а также США и Канады (рис. 7)

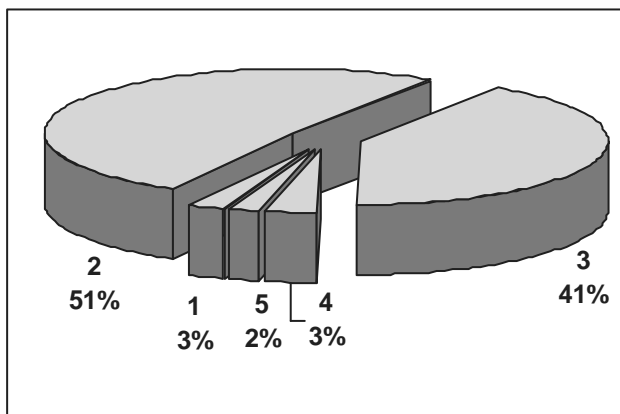


Рис. 6. Распределение по объектам исследований тематики диссертационных работ по специальности 13.00.01, одобренных Координационным советом в 2013 году (по материалам [8]):  
1 – педагогическая мысль; 2 – украинская образовательная система (включая региональные системы); 3 – зарубежные образовательные системы; 4 – этнопедагогика; 5 – религиозное образование.

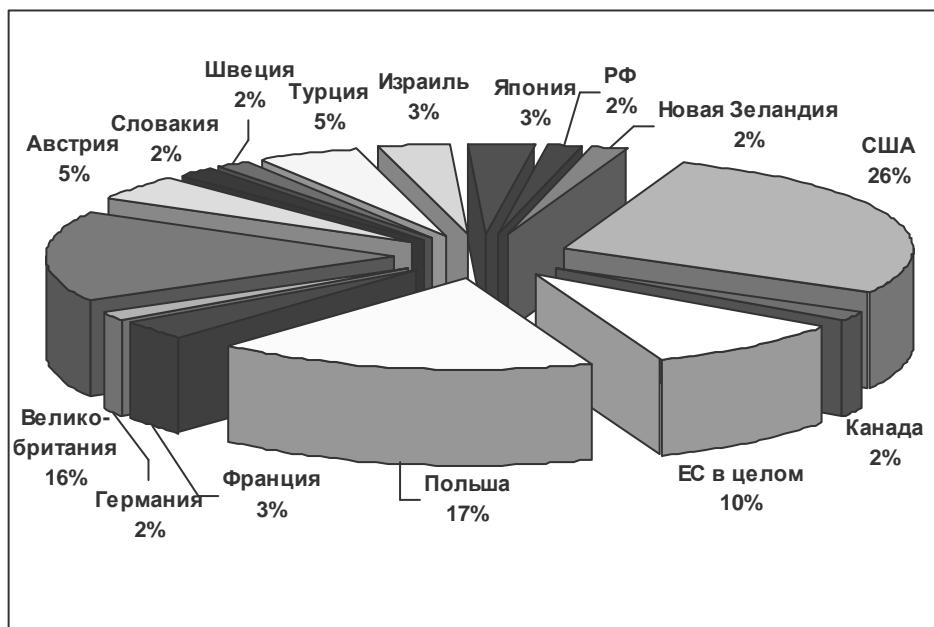


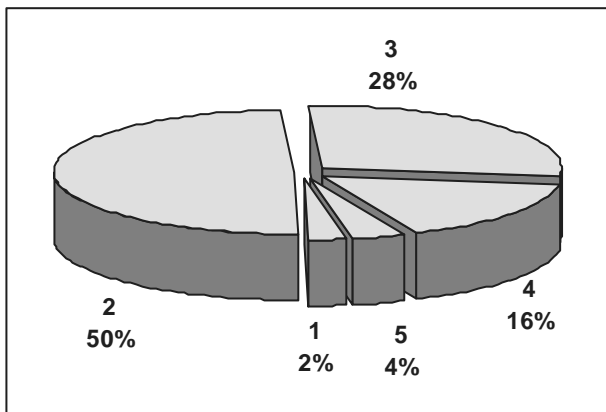
Рис. 7. Распределение диссертационных тем по образовательным системам зарубежных стран как объектам исследований (по материалам [6]).

Представленные на рис. 8 данные анализа распределения по предметам исследований тем диссертационных работ, зарегистрированных в 2013 году, свидетельствуют о том, что наибольшее внимание исследователей привлекает исто-

рия развития образовательных систем и педагогической мысли (50% от всех заявленных тем), а также педагогическое наследие выдающихся педагогов и учителей-новаторов (16%); современное состояние образовательных систем интере-

сует 28% исследователей. Теоретические проблемы и тенденции развития как предмет иссле-

дования почти не вызывают исследовательского интереса (2% и 4%, соответственно).



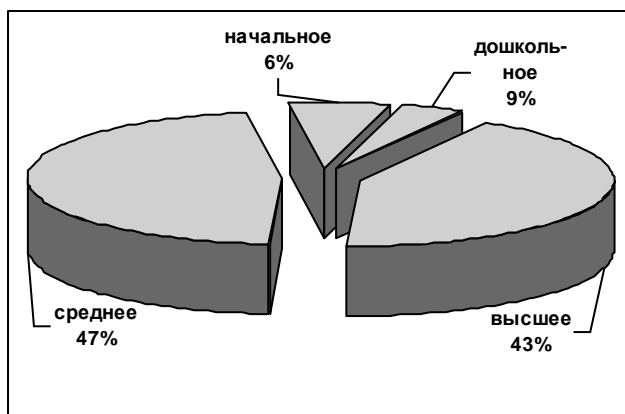
**Рис. 8. Распределение по предметам исследований тематики диссертационных работ по специальности 13.00.01, зарегистрированных Координационным советом в 2013 году (по материалам [6]):**  
**1 – теоретические проблемы; 2 – история развития; 3 – современное состояние;**  
**4 – персоналии; 5 – тенденции развития.**

Диссертантами планируется выполнить исследования, посвященные изучению практического опыта педагогов-новаторов 1960–2000-х годов, различным аспектам педагогической системы В. А. Сухомлинского (4 темы) и А. С. Макаренко, педагогическим взглядам таких выдающихся зарубежных педагогов и общественных деятелей, как Чарльз Уильям Элиот (США) и Януш Корчак (Польша), а также педагогическому наследию украинских просветителей, ученых, писателей и общественных деятелей Александра Духновича (1803–1865), П. П. Чубинского (1839–1884), Юлиана Романчука (1842–1932), В. Д. Сиповского (1844–1895), Ф. В. Вовка (1847–1918), С. Ф. Русовой (1856–1940), Н. М. Ланге (1858–1921), Бориса Гринченко (1863–1910), В. К. Крамаренко (1868–1958), Илария Карбулицкого (1880–1961), В. В. Зеньковского (1881–1962), Ильи Кирияка (1888–1955), Леонилы Заглады (1896–1938), Ф. Т. Моргуна (1924–2008), А. Г. Погребной (1942–2007) и др.

В диссертационных работах предполагается исследовать современное состояние образовательных систем на всех его уровнях (рис. 9),

причем тематика работ представлена следующими направлениями:

- актуальные проблемы воспитания, в том числе художественно-эстетического (24%);
- проблемы профессиональной подготовки и развития профессиональной культуры (19%);
- управление качеством образования (8,5%);
- здоровьесберегающее образование и формирования здорового образа жизни (8,5%);
- различные аспекты работы с одаренными детьми (6,5%);
- проблемы информатизации и использования медиаресурсов (6,5%);
- проблемы обучения иностранным языкам (6,5%);
- проблемы инклюзивного образования (4%);
- образование в условиях евроинтеграции (4%);
- управление международной деятельностью университета (4%);
- развитие коммуникативной культуры, использование культурологического подхода (4%);
- гендерные аспекты образования (2%);
- управление научно-исследовательской работой студентов (2%).



**Рис. 9. Распределение тем диссертационных работ по специальности 13.00.01,**

**предполагающих исследование современного состояния образования (по уровням)  
и одобренных Координационным советом в 2013 году (по материалам [6]).**

С нашей точки зрения, выявленные центры фокусирования исследовательского интереса диссертантов свидетельствуют о прочности традиций выбора тематики педагогических исследований в Украине.

Данный тезис можно подкрепить сопоставлением диссертационной проблематики с приоритетными задачами реформирования украинской системы образования, заявленными, например, в Национальной стратегии развития образования в Украине [7].

**Выводы.**

1. В диссертационной тематике 2013 года педагогика в основном представлена в ее историческом аспекте: доминируют исследования по истории развития системы образования Украины, а также персоналии в историко-педагогическом контексте.

2. Теоретические проблемы и тенденции развития образования как предмет диссертационного исследования почти не вызывают исследовательского интереса.

3. Современное состояние зарубежных образовательных систем диссертанты, как правило, планируют исследовать вне сопоставления с образовательной системой Украины.

4. Исследовательский интерес в области современного образования сконцентрирован на проблемах воспитания, в том числе художественно-эстетического, а также проблемах профессиональной подготовки и развития профессиональной культуры обучающихся.

5. Преобладающим объектом предполагае-

мых диссертационных исследований являются системы среднего и высшего образования.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Налимов В. В. Наукометрия: Изучение развития науки как информационного процесса / В. В. Налимов, З. М. Мульченко. – М. : Наука, 1969. – 192 с.
2. Доповідь Президента НАПН України В. Г. Кременя на Загальних зборах академії 8 листопада 2012 р. «Концептуальні засади підвищення економічної ефективності освіти України в сучасних умовах» [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://naps.gov.ua/ua/press/releases/146>.
3. Борисова О. Б. Документально-информационный поток по библиотековедению с позиций наукометрии / О. Б. Борисова, В. М. Тютюнник // Библиотекосведение. – 1994. – № 6. – С. 77–88.
4. Кирюшина О. Н. Наукометрические исследования в образовании как фактор развития научного потенциала / О. Н. Кирюшина // Вестник СГУТиКД. – 2011. – № 3(17). – С. 130–133.
5. Кропотова Н. В. Исследовательский интерес как объект наукометрического анализа / Н. В. Кропотова // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Выпуск 41. Педагогические науки. – Симферополь : НИЦ КИПУ, 2013. – С. 5–10.
6. Протоколи засідань Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://naps.gov.ua/ua/iccr/protocols/>.
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013.

УДК 377.5:7047

**Висікайло Т. В.**

**ЗАСТОСУВАННЯ ТВОРЧОГО МЕТОДУ ХАРКІВСЬКИХ ПЕЙЗАЖИСТІВ  
КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ  
ХУДОЖНІХ ДИСЦИПЛІН У СЕРЕДНІХ СПЕЦІАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

*Анотація.* У статті обґрунтовується доцільність вивчення досвіду харківської пейзажної школи кінця ХІХ – початку ХХ століття з метою покращення методики викладання пейзажу для студентів художніх училищ. В основу навчально-виховного методу харківських пейзажистів було покладено творчу діяльність особистості, розвиток уяви, пізнавальної активності, самостійності та логічного мислення. Ґрунтовне вивчення їхньої методики на сьогодні має особливе значення в процесі як формування професійних здібностей студентів художніх училищ, так і виховання їх інтелектуального розвитку й патріотизму.

**Ключові слова:** пейзажна школа, методика, художнє училище, педагогіка.

**Высикайло Т. В.**

**ПРИМЕНЕНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЕТОДА ХАРЬКОВСКИХ ПЕЙЗАЖИСТОВ  
КОНЦА ХІХ – НАЧАЛА ХХ ВЕКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛІН В СРЕДНИХ СПЕЦІАЛЬНЫХ**



## УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

**Аннотация.** В статье обосновывается целесообразность изучения опыта харьковской пейзажной школы конца XIX – начала XX веков с целью улучшения методики преподавания пейзажа для студентов художественных училищ. В основу учебно-воспитательного метода харьковских пейзажистов была положена творческая деятельность личности, развитие воображения, познавательной активности, самостоятельности и логического мышления. Основательное изучение их методики на сегодняшний день имеет особое значение в процессе воспитания студентов художественных училищ, их интеллектуального развития и патриотического воспитания.

**Ключевые слова:** пейзажная школа, методика, художественное училище, педагогика.

Vysikaylo T. V.

### APPLYING THE CREATIVE METHOD OF KHARKIV LANDSCAPE PAINTERS TO A PROCESS OF TEACHING ART COURSES IN SPECIAL SECONDARY SCHOOLS

**Summary.** The article is devoted to the lightening of the creative and pedagogical work of prominent members of the Kharkov landscape school in the late nineteenth – early twentieth century, including D. Bezperchoho, S. Vasylykivsky, P. Levchenko, M. Tkachenko, M. Berkosa. Art-pedagogical training in the nineteenth century was a purposeful process of forming the professional ability of the individual to study at the St. Petersburg Academy of Arts, which offered, at that time, progressive methods of teaching art disciplines. When as a basis for art education the modeling studies were taken. Thus, most of secondary and art schools of that time were preparing their students for entry into this higher-educational art establishment.

The expediency of studying the experience of the Kharkov landscape school, of late nineteenth – early twentieth century, to improve methods of teaching landscape for students of art schools is proved. In the basis of educational method of Kharkiv landscape painters there was the creative activity of the individual, the development of imagination, cognitive activity, independence and logical thinking.

A thorough study of their techniques till nowadays has a special significance in the process of education of the art school students, their intellectual development and patriotic education.

**Key words:** Landscape School, technique, art school, education.

**Постановка проблеми.** На сьогоднішній день гостро постає проблема збереження класичної школи живопису. Харківська пейзажна школа кінця XIX – початку XX століття стала уособленням кращих традицій реалістичного живопису і становить зацікавленість у застосуванні досвіду видатних харківських митців: Д. Безперчого, С. Васильківського, П. Левченка, М. Ткаченка, М. Беркоса. Є потреба визначити методичні принципи харківської пейзажної школи кінця XIX – початку XX століття та їх практичне застосування у художньо-освітньому процесі XXI століття, адже і досі в методиці вітчизняного пейзажного живопису не має єдиної науково обґрунтованої системи поглядів, які б мали окреслити основні пріоритети у процесі викладання пейзажу, характерні саме для харківської школи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Чимала кількість наукових досліджень присвячена проблематиці Харківської пейзажної школи кінця XIX – початку XX століття як особливому явищу у вітчизняному живописі.

Публікації Н. Асеевої [1], М. Безхутрого [2], Н. Дамської [3], О. Денисенко [4; 5], Ю. Дюженко [6], В. Немцовой [7–9], І. Огієвської [10], М. Павленко [11], С. Побожія [12], М. Черновой [13]

та інших становлять інтерес у дослідженні специфіки харківської пейзажної школи кінця XIX – початку XX століття, особливостей методики її видатних представників. Опіраючись на наукові праці, можна з впевненістю констатувати значущість академічної виучки, на основі якої формувався власний творчий метод кожного з митців, особливість якого полягає у органічному поєднанні класичних традицій із зацікавленістю до новітніх на той час методів у мистецтві – імпресіонізму та модерну.

Проте залишається невисвітленим питання практичного застосування досвіду харківської пейзажної школи кінця XIX – початку XX століття з метою покращення методики викладання пейзажу у художніх училищах.

**Мета статті** – розкрити сутність творчого методу харківської пейзажної школи кінця XIX – початку XX століття та запровадження його художнього надбання до навчального процесу.

**Виклад основного матеріалу.** У художньо-освітньому просторі особливого значення для студентів художніх училищ набуває проблема вивчення художньої спадщини попередніх років.

Здійснений історико-системний аналіз художніх процесів на Слобожанщині дозволив стверджувати, що харківська пейзажна школа

кінця XIX – початку XX століття сформувалася під впливом багатьох чинників: історичних, соціальних і культурних, що вплинули на зміни художніх концепцій. Однаково залучена до російського та європейського мистецтва, харківська школа зберігає власне обличчя та притаманний лише їй особливий колорит, обумовлений неповторністю слобожанських краєвидів, і світоглядними переконаннями, і власне, рисами національного характеру, що проявилися у шануванні природи та краси у будь-яких її проявах.

Як зазначає В. Немцова, розквіт пейзажного жанру в українському живописі кінця XIX – початку XX століття – це феномен, значення якого виходить за рамки суто художніх проблем [9, с. 24]. Особливість Харківської пейзажної школи кінця XIX – початку XX століття полягає у її здатності до своєрідного синтезу класичного живопису та новітніх на той час здобутків імпресіонізму та модерну. Художньо-педагогічна підготовка у даному періоді розглядалася як цілеспрямований процес формування професійної здатності особистості до навчання в Петербурзькій академії мистецтв. Зазначимо, що Петербурзька академія мистецтв запропонувала на той час прогресивну методику викладання художніх дисциплін, коли за основу художнього навчання бралися натурні студії.

В аспекті досліджуваної проблеми звертає увагу на себе той факт, що всіх засновників вітчизняної пейзажної школи об'єднує вірність академічним традиціям, які передбачають послідовність, злагодженість дій, що і становить можливість для вивчення та наслідування методичних принципів Харківської пейзажної школи кінця XIX – початку XX століття.

Вивчаючи творчість Д. Безперчого, доходимо висновку, що його метод викладання базувався на академічній школі К. Брюллова, де велике значення надавалося чіткому грамотному малюнку. Видатний педагог, що більше п'ятдесяти років присвятив викладацькій діяльності, прагнув не лише дати технічні навички учням, але й прищепити гарний смак і відчуття прекрасного. Для цього Д. Безперчий звертався до найкращих зразків світового мистецтва минулого, намагався передати знання, які набув у Академії мистецтв, у свого вчителя К. Брюллова. В основу його навчально-виховного методу була поставлена діяльність особистості. Завдяки спеціально підібраним завданням Д. Безперчий спрямовував своїх вихованців на пізнавальну активність, самостійність, розвивав їхнє логічне мислення. Як зазначає В. Немцова для творчого завдання, Д. Безперчий віддавав перевагу невеликим за розмірами акварелям із зображенням сільських пейзажів та краєвидів Харкова, в яких ставив завдання пере-

дачі освітлення в різні періоди доби та складний колорит [8, с. 188]. Пошуки найкращого вирішення проблеми світлотіні приводять Д. Безперчого до складної і своєрідної техніки, в якій поєднується малюнок, акварель та різцева гравюра.

Серед головних принципів педагогічного методу Д. Безперчого слід відзначити спрямування творчої активності учнів, здобуття знань, що передусім базувалися на самостійному вивченні природи, критичному ставленні до інформації. Як відомо, завдання педагога – управляти процесами творчого пошуку, йдучи від простого до складного: створювати ситуації, що сприяють творчій активності та спрямованості учня, розвивати його уяву, асоціативне мислення, здатність розуміти закономірності, прагнення постійно вдосконалюватися, розв'язувати дедалі складніші творчі завдання.

Перед Д. Безперчим поставало завдання не лише дати міцні знання, практичні навички, навчити учнів правильно виконувати постановки із додержанням чіткого і грамотного малюнку або складного за колоритом живопису, а й розвинути їх мислення, активізувати пізнавальну діяльність, навчити самостійно працювати, чітко обмірковувати композицію твору. Саме ці знання йому вдалося передати своїм учням С. Васильківському, П. Левченко, М. Ткаченко.

Узагальнення результатів наукового пошуку показали, що у своїй творчій роботі С. Васильківський завжди дотримувався базових знань, що отримав від свого вчителя. Його картини відзначалися простотою мотиву, лаконічністю композиції, вишуканістю колірної гами, у розробці якої набуває проблема відображення сонячного світла; вільної та упевненої манери письма, що надає емоційного звучання творам. Більшості пейзажів художника притаманна епічність, потяг до передачі великих просторів, що яскраво проявилися в картинах «Козача левада» (1893), «Козачий пікет» (1888), «Чумацький Ромадановський шлях» (1900-ті), «Перед грозою. Отара у степу» (1910-ті) та інших.

Проблемами передачі світлоповітряного середовища в живописі займався й інший сучасник С. Васильківського – П. Левченко. Віддзеркаленням самостійного і разом з тим глибокого осмислення художніх новацій явилися пейзажі художника, виконані у Парижі. Динамічний мазок, рельєфна фактура і камерність образного рішення стають визначальною рисою його манери [7, с. 12].

Матеріали наукового пошуку свідчать, що предметом зображення в картинах П. Левченко стає світло, що розуміється митцем не лише як фізичне явище, а перш за все як різноманітний емоційний настрій [14, с. 79]. За для вираження

динаміки життя, подиху природи, вібрації світла, П. Левченко використовує нову для його часу техніку, що представляла собою рішучі вдари пензля, пастозний або корпусний мазок, гру рефлексів. Все це сприяло надзвичайній виразності живописних творів майстра.

Як пейзажиста П. Левченка приваблюють невловимі особливості української природи, її атмосферні явища. І саме це стає визначальним у пошуках відповідного композиційного, колірного й тонального рішення його картин: легкі, напівпрозорі фарби, крізь які можна побачити фактуру полотна. У закінченому варіанті в картинах П. Левченка зберігається рідкісна свіжість етюдної, імпровізаційної манери [9, с. 102].

У своїй творчій еволюції П. Левченко пройшов крізь впливи різних шкіл, стилів і напрямків – від академізму, барбизонців, імпресіонізму до модерну [9, с. 107]. Однак, не долучаючись ніколи до жодної течії у малярстві, П. Левченко завжди був у авангарді мистецького життя, боячись хоч на крок відстати від нього.

Ще один засновник харківської пейзажної школи – М. Ткаченко, виученик Петербурзької Академії мистецтв, у стінах якої карбувався його талант блискучого малювальника і живописця. Головним завданням пейзажиста він вважав створення картини, яка узагальнює спостереження і враження, що дає цілісне уявлення про якесь явище, а у процесі роботи над картиною головне місце у нього займає композиція. Так, щорічно навідуючи рідну Харківщину, художник пише безліч етюдів з натури, а вже на етюдному матеріалі створювалися довершені композиції. Такими є українські пейзажі «Осінь. Червона тераса», «Основа. Садиба Г. Квітки-Основ'яненка», «Сад», «Виноград на червоній стіні», що поєднують у собі композиційну продуманість і відчуття реальності мотиву, об'єктивність у передачі зображення і глибоке емоційне переживання. Саме українські пейзажі принесли художнику справжню славу і визнання, хоча М. Ткаченко значний час мешкав у Франції, пишучи її красиви [6, с. 48].

Характерною рисою творчого методу М. Ткаченка було застосування мазків, що часом не ліплять форму предметів зображення, а утворюють ритмічний лад картини. Художник надавав особливого значення лінії, змушуючи її посилювати ритм та надавати твору певної орнаментальності, у чому можна вбачати вплив українського народного мистецтва, яке М. Ткаченко любив і вивчав.

Не оминати увагою і творчу спадщину відомого українського пейзажиста М. Беркоса, який силою свого таланту та майстерністю суттєво збагатив вітчизняний пейзажний живопис. Свої

перші кроки у художній освіті цей майстер зробив у Одеській малювальній школі. М. Беркос – одесит за народженням, але більшу частину свого життя митець присвятив Харківщині.

Так само, як його попередники, художник здобув академічну освіту. Із захопленням вивчав досвід європейського мистецтва, особливо метод французьких імпресіоністів. Як зазначає О. Денисенко, М. Беркосу вдалося втілити у своїх роботах український варіант імпресіонізму, що поєднав у собі класичні живописні здобутки цього напрямку та традиції української школи [3, с. 11]. Поетичність була головною рисою естетики імпресіонізму і водночас її можна вважати основою національного характеру українців.

«Особливістю зрілих робіт художника стають соковитість кольору, живописність, м'якість і пластика, так притаманні українському мистецтву... Слідуючи імпресіоністичному принципу, що «в картині повинні бути сліди того, як вона зроблена», майстер використовує круглястий «крапковий» мазок, що створює мерехтливу, «дихаючу» поверхню, працює і мастихіном, і тонкими пензлями. Залежно від образних завдань варіюється і композиційний прийом: камерність, інтимність підкреслено майже інтер'єрно замкнутістю, у просторово-панорамних роботах далі проглядаються вільно» [3, с. 11].

Неможливо не звернути увагу на грандіозне полотно митця «Острів Іскія» (1899), який він написав, подорожуючи Італією. Художник використовує звичний в його творчості композиційний прийом – так звану «жаб'ячу перспективу» – погляд знизу вгору, при цьому верхній край композиції трохи зрізаний.

«Природа для М. Беркоса – цілюще джерело душевної рівноваги і етичного очищення, у гармонійний простір якої він вводить глядача засобами тонкого композиційного розрахунку. Більш активно художник розробляє перший план, уникаючи при цьому різких і динамічних переходів вглиб простору. Пишні квіти, рослини і дерева відділяють перший план, гальмуючи ритм руху і акцентуючи на стані утихомиреної душі, що без поспіху насолоджується розмаїттям і багатством природи» [9, с. 118]. Як зазначає Н. Асеева, «основа його стилю – оригінальне перетворення принципів плереризму, що склалися під впливом барбизонців і імпресіоністів, а також освоєння декоративності модерну, переведеного у русло національних традицій» [1, с. 4].

Досвід харківської пейзажної школи кінця XIX – початку XX століття є безцінним у художньо-освітньому процесі XXI століття. Твори харківських митців цілком можливо розглядати як методичний посібник з малюнку, живопису, композиції пейзажу, в якому вдало поєднані ака-

демичні традиції та новітні тенденції у мистецтві. Аналізуючи той чи інший варіант композиційної побудови, тонального, колірною рішення, що застосовувалися відомими пейзажистами, цілком можливо розробити методику викладання пейзажу, яка має навчити учнів застосовувати досвід попередників з метою власного професійного зростання та творчого розвитку. В основі її має бути покладений спрощений, зрозумілий художнику-початківцю підхід у оволодінні пейзажною грамотою, де основний наголос ставиться на композиції пейзажу, як системі конструювання простору у відповідності до творчого задуму. Систему колірною рішення доцільно розробляти у межах декоративно-узагальненої трактовки з дотриманням тональної різниці між планами, а вже згодом, по мірі виконання учнем поставлених задач, колірною палітра ускладнюється, наближуючись до вишуканого, сповненого безліччю відтінків живопису пейзажистів харківської пейзажної школи кінця XIX – початку XX століття.

**Висновки.** Методичні особливості харківської пейзажної школи кінця XIX – початку XX століття заключаються у органічному поєднанні класичних принципів та новітніх на той час методів – імпресіонізму та модерну, переведених у русло національної традиції з її потягом до сонячних, соковитих барв, підвищеною декоративністю. Харківська школа придбала власне обличчя та притаманний лише їй неповторний національний колорит. Кожен з представників цієї школи володів своїм творчим методом, що виявлявся в епічних пейзажах С. Васильківського, в ліричності творів П. Левченка, декоративізм пізнього модерну, притаманного роботам М. Беркоса і М. Ткаченка. Досвід вітчизняних митців має стати взірцем для художників-початків у набутті професійної освіти.

Методика викладання пейзажу має спиратися у своїй методичній основі на академічну традицію, але не втрачати при цьому живого зв'язку з культурою власного народу, його історією, традиціями, що може надати імпульс для творчого розвитку майбутнього митця.

Подальші дослідження можуть бути використані у створенні навчально-методичних комплексів із живопису для середніх спеціальних (художніх) навчальних закладів, а також творчий метод художників-пейзажистів доцільно розглядати у розробці авторської методики, під час викладання фахових дисциплін передусім живопису, плернерної практики або технології олійного живопису.

#### ЛІТЕРАТУРИ

1. Асеева Н. Пленеризм у творчості харківських митців в кінці XIX – на початку XX ст. / Н. Асеева // Художнє життя Харкова першої третини XX століття : тези доп. та повідомл. / [авт.-уклад. Півненко А. С.]. – Харків, 1993. – С. 3–4.
2. Безхутрий М. С. І. Васильківський: нарис про життя та творчість / М. Безхутрий. – К. : Мистецтво, 1954. – 47 с.
3. А. Беркос. Живопис. Графіка : каталог-довідник / [авт.-упоряд. О. М. Денисенко]. – Харків : НТМТ, 2011. – 24 с.
4. Дамская Н. Певец украинского пейзажа / Н. Дамская // Зеркальная струя. – 1996. – № 6. – С. 31–33.
5. Денисенко О. Байдужий до неба сонцепоклонник / О. Денисенко // Панорама. – 1997. – № 3, январь. – С. 5–7.
6. Дюженко Ю. М. С. Ткаченко / Ю. Дюженко. – К. : Мистецтво, 1963. – 42 с.
7. Немцова В. Харківська пейзажна школа (остання чверть XIX – початку XX століття) / В. Немцова // Вісник ХДАДМ. – 2001. – № 4. – С. 12–15.
8. Немцова В. Изобразительное искусство Харьковщины. (Исторический очерк) : [монография] / Валентина Немцова. – Харьков : Регион-информ, 2004. – 188 с.
9. Немцова В. Пейзажный живопис П. Левченка / В. Немцова // Вісник ХДАДМ. – 2007. – № 2. – С. 107–110.
10. Огієвська І. С. І. Васильківський / І. Огієвська. – К. : Наукова думка, 1980. – 165 с.
11. Павленко М. Петро Левченко / М. Павленко. – Прага : Вид-во укр. молоді, 1927. – 129 с.
12. Побожій С. П. Левченко і Сумщина / Сергій Побожій. – Суми : ВТД Університетська книга, 2006 – 90 с.
13. Чернова М. Д. І. Безперчий. – К. : Мистецтво, 1963. – 116 с.

УДК [378.14:741/744] (09) "19"

Паньок Т. В.

### ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У 1920-Х РОКАХ XX СТОЛІТТЯ

**Анотація.** У статті аналізуються історичні обставини формування системи вищої художньо-педагогічної освіти в Україні упродовж 1920-х років. Розглядається нова концепція практицизму й професіоналізму в художньо-освітньому процесі, що впливала на реформу вищої школи (1920 р.). Унаслідок цього академічна художня освіта була відкинута як пережиток буржуазного суспільства.

*Натомість у системі вищої художньої освіти виникають інститути народної освіти та численні художньо-професійні технічні училища, перед якими постають нові завдання. Формуються головні центри вищої художньої освіти – Київ, Харків, Одеса. Доводиться, що саме 1920-ті роки позначені становленням системи вищої художньо-педагогічної освіти в Україні.*

**Ключові слова:** професіоналізм, художньо-педагогічна система, історія педагогіки, художня освіта в Україні, кваліфікація.

**Панёк Т. В.**

## **ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ В 1920-Х ГОДАХ XX ВЕКА**

**Аннотация.** *В статье анализируются процессы формирования системы высшего художественно-педагогического образования в Украине в 1920-х годах. Рассматривается новая концепция практицизма и профессионализма, которая имела свое влияние на реформу высшей школы (1920 г). Вследствие этого академическое образование было отброшено как пережиток буржуазного общества. В системе высшего художественного образования возникают институты народного образования и многочисленные художественно-профессиональные училища. Формируются главные центры художественного образования – Киев, Харьков, Одесса. Доказывается, что 1920-е годы отмечены становлением системы высшего художественно-педагогического образования в Украине.*

**Ключевые слова:** профессионализм, образование, художественно-педагогическая система, история педагогики, художественное образование в Украине, квалификация.

**Panyok T. V.**

## **FORMATION OF HIGHER ART-TEACHER EDUCATION IN UKRAINE IN THE 1920-S OF THE XX CENTURY**

**Summary.** *Today, one of the sources of building a national system of high school is a historical analysis of the development and teaching of art education in Ukraine. Therefore, the provided article analyzes the historical circumstances that influenced the formation of higher art education in Ukraine in the early twentieth century. The factors that somehow transformed the system of cultural and educational values are revealed. We investigated the factors which contributed to the formation of national Art school. At the appointed time there was a big step at the development of formal Art education with benchmark on the achievements of European Art schools.*

*This was the first time in the history of pedagogy, when educational issues were discussed with the political parties. At the state level, the formation of a new strategy for higher education was announced, which was to reorganize the system of management, Ukrainization, deepening of national consciousness, development in the direction of professional education. With Bolsheviks regime coming to Ukraine - the general management of education assumes the People's Commissariat. The newly formed Provisional 'Workers and Peasants' Government in its educational program, firstly puts an organization of the people's universities where everybody could learn all they want. So, through a single labor school the accesses to the university and professional education for proletariat were opened.*

**Keywords:** professionalism, education, art-pedagogies system, history of pedagogics, art education in Ukraine, qualifications.

**Постановка проблеми.** Зміни, яких зазнавала художня освіта у ХХ столітті, активно впливали на соціум, у зв'язку з чим здійснювалися певні трансформації в системі культурних та освітянських цінностей, формувалося нове ставлення до опрацювання традиційних «норм і принципів» художньої освіти – спочатку в Російській імперії, а згодом і в Радянському Союзі.

Соціальні перетворення, які розпочалися з бурхливих подій 1917 року, докорінно змінили ідеологічний, морально-ціннісний та соціально-економічний устрій суспільства. Провінційне викладання, що підпорядковувалося нормам і штампам Петербурзької академії мистецтв, вже

не відповідало вимогам, що ставила молода Українська республіка перед художньою освітою. Тож поступово почала формуватися своя національна школа, і саме в українській мистецькій культурі було зроблено великий крок у розвитку спеціальної освіти з орієнтиром на найкращі здобутки європейських художніх шкіл.

Одним із джерел розбудови національної системи вищої школи є історико-педагогічний аналіз розвитку художньої освіти України. Досі ми не маємо достатньої кількості українських підручників, посібників, узагальнених наукових досліджень, колективних праць із історії художньо-педагогічної освіти, відсутня комплексна іс-

торіографія джерел усієї сукупності знань у цій сфері, що охоплювали б територіальний ареал усієї України. Тож надане дослідження ставить за мету проаналізувати становлення вищої педагогічної художньої освіти в Україні упродовж XX століття.

**Мета статті** – проаналізувати і систематизувати теоретичні та методологічні засади вищої художньо-педагогічної освіти в Україні упродовж 1920-х років у суспільно-історичному контексті розвитку вітчизняної педагогічної думки XX століття.

**Аналіз літератури.** Історія художньої освіти XX століття окремо і побіжно розглядалася в дослідженнях Є. Белютіної, О. Волинської, В. Воробіт, О. Голубця, О. Ковальчук, Н. Молевої, В. Немцової, С. Нікуленко, А. Півненко, О. Попика, Н. Сапак, О. Семчишин-Гузнер, Л. Соколюк, Н. Яворської та багатьох інших. Науковці розглядали як художнє життя окремих регіонів, так і традиційні художні центри, такі як Київ, Харків, Одеса, Львів. Окремі складові художньої освіти у своїх монографіях і статтях висвітлювали В. Афанасьєв, Л. Савицька, Т. Лупій, Р. Шмагало та інші. Проте зазначені автори лише вивчали загальний стан художньої освіти в Україні, аналізували окремі питання навчання образотворчого мистецтва, але в цілісному плані розгляд проблеми розвитку вищої художньої освіти в Україні упродовж XX століття ретельно не досліджувалися.

**Виклад основного матеріалу.** З перших своїх днів комуністична партія більшовиків (КП(б)) України починає залучати мистецтво до розбудови нової революційної свідомості. Висхідною крапкою у зміцненні і поширенні ідей революції засобами образотворчого мистецтва на новій соціалістичній основі стає ленінський план монументальної пропаганди. Усі карколомні зрушення в суспільстві на початку XX століття неоднозначно торкнулися і структури та методології художньої освіти в Україні.

По-перше, нова концепція практицизму і професіоналізму, що була задекларована в рішенні наради «Про реформу вищої школи» (1920 р), призвела до ліквідування таких серйозних академічних закладів, як академії й університети в Києві, Харкові, Одесі, Катеринославі та інших містах. Замість них передбачалося створити різнопрофільні навчальні заклади – Академії теоретичних знань із вузькоспеціалізованими факультетами із трирічним терміном навчання. У системі вищої художньої освіти виникають численні художньо-професійні технічні училища, перед якими постають нові завдання – досконало знати процеси виробництва і поєднувати інженерські знання з умінням художника. Уся

академічна художня освіта була відкинута як пережиток буржуазного суспільства.

По-друге, на шляху грандіозних перспектив щодо співробітництва мистецтва із індустрією по-стали певні труднощі, а саме відсутність відповідно підготовлених науково-педагогічних кадрів.

Проте, як не парадоксально, але саме 1920-ті роки позначені становленням системи вищої художньо-педагогічної освіти в Україні, коли чи не вперше державна політика відіграла першорядну роль. Незважаючи на реформаторський і буреломний характер подій, у освітній практиці стає помітною лінія естетизації фахової підготовки педагогів.

Урядовими рішеннями в Україні відкриваються три вищих провідних художніх вузи: Київській інститут пластичних мистецтв, Харківський та Одеський художній технікуми, де окрім спеціальних факультетів згодом відкриваються художньо-педагогічні для підготовки педагогів, художників-енциклопедистів, що змогли би забезпечити співпрацю різних мистецтв, таким способом вбачалося народження культури нового історичного циклу [1, с. 65–66].

З часом змінюється і концепція діяльності художніх вищих навчальних закладів (ВНЗ). Якщо до 1920-х років XX століття їх завдання полягало в поширенні освіти серед населення й розширенні його культурного рівня, то зі встановленням радянської влади в Україні художні заклади почали втілювати в життя образотворчими засобами ідеологію нової соціалістичної держави. Усі види мистецтва починають використовуватися урядом із метою пропаганди ідей комунізму, зокрема, при проведенні поточних агітаційних та пропагандистських кампаній.

Саме на початку 1920-х років головною ознакою розвитку вищої освіти, у тому числі й художньої, стає професійна спрямованість, що базувалася головним чином на принципах професійної школи і була пов'язана з виробництвом. Народний комісар освіти Української соціалістичної радянської республіки (УСРР) Г. Гринько (1920–1923 р) розробив схему народної освіти, де вища школа розвивалася за двома типами: вищі навчальні заклади, що спрямовувалися на підготовку інженерів-організаторів, та технікуми, які готували майстрів та інженерів-практиків.

Технікуми як заклади вищої школи на відміну від інститутів готували висококваліфікованих спеціалістів-практиків – безпосередніх виконавців відповідальної технічної роботи в певному виробництві, тому головним у їхньому навчанні був технічно-виконавчий елемент. Навчання проходило на протязі 3–4 років і було побудова-

но на базі профшколи або робітничого факультету, що мало своїм завданням дати більш високу кваліфікацію робітників, що не мали закінченої середньої освіти. Технікуми, що мали кілька відділів чи факультетів, називали політехнікумами.

Інститути готували фахівців на базі теоретичної освіти і надавали ширший фах з орієнтацією на організатора, плановика, педагога. Інститути теж були побудовані на базі профшколи чи робфаку, але термін навчання мали 4–5 років. Інститути, що готували спеціалістів для кількох галузей, називали політехнічними інститутами. І технікуми, і інститути відповідно до галузей діяльності, на які були спрямовані їхні цільові установки, розподілялися по вертикалях, у тому числі на педагогічні й мистецькі [2, с. 138–139].

Навчання в інституті обов'язково поєднувалось із виробничою практикою, що регламентувалося державними документами. Так, у постанові оргбюро центрального комітету Російської комуністичної партії більшовиків (ЦК РКП(б)) йдеться про підготовку студентів «для практичної діяльності, для виробництва в широкому розумінні слова в усіх його галузях. Вся побудова викладання і все життя ВУЗ'ів повинні пов'язуватися з практикою якнайближче, причому зв'язок повинен збільшуватися з року в рік... Не менш важливе значення має... широке залучення студентів, особливо партійних, до культурної роботи на підприємствах...» [3, с. 272–274]. Проте найбільше в цьому процесі наголошувалося на організаційній діяльності спеціаліста, «що являє широку синтезу теорії з практикою, техніки з економікою та політикою. Вища школа повинна приготувати студента до цієї синтези» [4, с. 11].

Для отримання кваліфікації спеціаліста-організатора стажеру необхідно було досконало вивчити галузь господарства (на яку він вчився), вміти застосовувати технічні й економічні знання на конкретному виробництві та обов'язково показати свої ораторські здібності.

Якщо студент мав намір здобути кваліфікацію спеціаліста, йому необхідно було виявити знання техніки виробництва і вміти виконувати доручену йому самостійну роботу. Про хист до організаційної діяльності в цьому разі не йшлося.

Кожний із двох періодів навчання – робота в інституті та стажування – закінчувалися контрольною роботою студента, з якої комісія робила висновки про його фахові досягнення. Роботи писалося дві. Перша мала назву «кандидатська» і виконувалася по завершенню навчання в інституті. Ця робота мала академічний характер і показувала готовність студента до самостійної праці на виробництві. Друга робота мала назву «кваліфікаційна» і виконувалася обов'язково на

виробництві. Виконанню цієї роботи надавалося особливого значення, тому що вона «мала загальнодержавне значення: кожен спеціаліст-організатор – був одним з відповідальних будівничих господарств Республіки» [4, с. 13]. Кваліфікаційна робота захищалася прилюдно перед спеціальною комісією, куди входили представники інституту, член господарчого органу, наркомату освіти та профспілки.

Залежно від виконання, характеру кваліфікаційної роботи і якості захисту студенту присвоювали кваліфікацію спеціаліста в певній галузі або спеціаліста-організатора. У разі незадовільного захисту чи неякісного виконання кваліфікаційної роботи, відповідно вимог ВНЗ, кваліфікація не присуджувалася і здобувач мав право захищатися вдруге.

Випускникам інститутів народної освіти надавалася кваліфікація педагога-комплексника або педагога-спеціаліста, проте до них застосовувалися інші вимоги, через те що педагогічна справа має надзвичайно складну техніку і опанувати нею в короткий термін практики майже неможливо. Від стажера-педагога вимагали надати звіт до комісії для захисту про стажування, який повністю відображав би його досягнення у викладанні.

В окремих випадках разом зі звітом подавалася кваліфікаційна робота організаційного характеру. Тоді по її успішному захисті студенту надавалася найвища кваліфікація – «педагог-організатор», тобто керівник навчальної установи.

Для студентів художніх вищих навчальних закладів була властива інваріантна система надання кваліфікаційного рівня. Усе залежало від профілю інституту. Тому в цих закладах діяли як перший варіант надання кваліфікації, так і другий, залежно від спеціальності. Для надання кваліфікації враховувалася кандидатська і кваліфікаційна робота або ж тільки друга кваліфікаційна, чи кандидатська робота і звіт про стажування.

Кожен рік навчання в технікумі супроводжувався практикою терміном 1–2 триместри. Перед початком останньої практики студент брав тему, яку розробляв безпосередньо на виробництві. Після повернення до інституту робота завершувалася під керівництвом професора і лише після цього подавалася на прилюдний захист перед кваліфікаційною комісією.

Загальнотеоретична освіта спеціалістів обмежувалася обсягом, потрібним для досягнення високої кваліфікації практика в своєму вузькому фаху.

Цей порядок закінчення вищих закладів був прийнятий Народним комісаріатом освіти і впроваджувався по всіх вищих закладах України, у тому числі і художніх.

Проте не всі художні заклади змогли одразу перебудувати свою структуру і програми до потреб індустріалізації. «Сформовані раніше традиції із тяжінням до образотворчості не могли змінити і запровадити нові теоретичні курси з прикладних та індустріальних форм» [5, с. 413].

На початку 1922/23 років Українську державну академію мистецтв реформують у Київський інститут пластичних мистецтв (КІПМ), ліквідувавши його автономію. Структура інституту тепер визначалася головним чином інтересами професійної освіти і готувала художників для потреб масового виробництва. По закінченні закладу студент отримував кваліфікацію майстра-організатора художньої частини на виробництві.

Найперспективнішим факультетом у системі інституту в 1925 році вважався художньо-педагогічний. На факультеті готували викладачів для художніх профшкіл старших груп семирічної трудової школи та керівників художньої роботи в робітничих клубах та сільбудах [6, с. 108]. Керівництвом вищого навчального закладу планувало цей факультет вивести на перше місце і зробити його одним із найсильніших [6, с. 109]. Навчальною програмою відділення передбачалося охопити всю педагогічну вертикаль, з вихователя дитячого садка до викладача ВНЗ [7, с. 5]. Майже одночасно з Києвом у Одеському політехнікумі теж відкривається педагогічний факультет з відділеннями соціального виховання і політпросвіти (1925 р).

Ретельне вивчення архівних документів надало можливість уперше ввести до наукового обігу той факт, що у 1926–1927 роках Харківський художній технікум був реорганізований у політехнікум, що дало можливість відкрити педагогічне відділення при малярському факультеті [8, арк. 17].

Уся перебудова художньо-педагогічної освіти цього часу полягала в педагогізації теоретичного блоку дисциплін. Згідно з навчальними планами підготовки фахівців у мистецькій галузі, скорочувалися години на вивчення загально-теоретичних дисциплін, натомість вводився загальноосвітній політмінімум, що склався з наступних дисциплін: «Комуністичний дитячий рух», «Педагогіка особистості і колективу», «Форма і методи політпросвіт роботи», «Історія господарчих форм розвитку», «Історія революційного руху і партії», «Історія історичного матеріалізму», тощо [7, с. 13].

Сучасні мистецтвознавці, критики, викладачі, які переймалися якістю підготовки художньо-педагогічних кадрів, були переконані, що у сфері підготовки фахівців із художніх профілів необхідно зробити розмежування їхніх цільових завдань. Висувалися пропозиції скоротити випуск

фахівців із малярських і скульптурних спеціальностей, а натомість збільшити випуск саме педагогів-організаторів у художній сфері та художників для політпросвітницької та клубної роботи, кількісний і якісний склад яких був надзвичайно малий для потреб України [6, с. 110]. Ідеологічна і класова складова в освітньому просторі виходили на перше місце: вершиною професійної майстерності вважали не фахове володіння предметом, а класовий підхід; позитивним показником вищого навчального закладу стала наявність у них певного відсотка робітників і селян. Проте керівні органи розуміли, що «пролетаріат... не міг розробити ні питань природничо-наукових, ні технічних... ні виробити своєї особливої художньої форми, свого стилю...» [3, с. 293]. Тому партійні органи дедалі частіше долучали й представників української інтелігенції до викладацької роботи, розглядаючи їхню працю тільки як шлях до вирішення політичних цілей, до «забезпечення в усій культурній роботі зросту і зміцнення соціалістичних елементів» [9, с. 340–345].

У цей перехідний період важливого значення набувало формування нової методології вищої художньої школи, виявлення методів художнього навчання, які б допомогли студенту засвоїти певний мінімум художніх знань і навичок, зрозуміти сутність та зміст предмета викладання, оволодіти різноманітними образотворчими чинниками для опанування професійної майстерності, незалежно від того, якого художнього напрямку тримається його професори. З середини 1920-х років мистецтво починає трактуватися як масове явище, що здатне розвинути почуття колективізму. «Художнє виховання і освіту трудящих мас, а також роботу по виявленню елементів і форм самодіяльної зображальної творчості робітничих і селянських форм Головополітосвіта проводить за посередництвом організованих у складі клубів і селянських будинків відповідних гуртків і студій, виставок і т. п.» [3, с. 183–184].

З середини 1920-х років намічається процес уніфікації в освітній галузі і наступу російської комуністичної «еліти» на вищі посади в українських навчальних закладах. У Росії декретом наказувалося: «Заснувати в Москві і Петрограді Інститути по підготовці червоної професури для викладання у вищих школах республіки... і зобов'язати всі радянські установи всемірно сприяти Народному комісаріатові по освіті в справі найшвидшої організації зазначених інститутів» [3, с. 88].

Для захисту українського освітнього простору у 1922 році уряд приймає постанову «Про введення в дію Кодексу законів про народну освіту» і встановлює структуру, визначає мету і



запроваджує систему народної освіти в Україні. На підставі вказаного кодексу в 1923 році у всіх вищих закладах були створені предметні комісії (куди крім викладачів входили й студенти), що відповідали за підготовку навчальних планів та нових методик викладання. При ректораті працювало бюро, а при ньому комісія для здійснення контролю за дисципліною. Всі заклади вищої освіти працювали на основі тимчасового положення, яке передбачало три форми контролю: поточний – перевірка відвідування, періодичний – заліки з обов'язкового мінімуму знань та індивідуальний. Контроль здійснювався контрольно-методичною комісією. Основними формами навчання були лекційні, практичні заняття і практикуми [10, с. 86].

Разом з тим прийняття Кодексу сприяло посиленню українізації в освітній системі, «розкріпаченням України від російської культури та розбудовою української культури на національному ґрунті» [11, с. 110].

Декретом Ради Народних Комісарів УСРР від 27 липня 1923 року «Про заходи в справі українізації шкільно-виховних і культурно-освітніх установ» передбачалося «провести облік педагогічного персоналу, що не володіє українською мовою, і вжити негайних заходів до навчання його української мови, а також розвинути широкі заходи до підготовки нових кадрів педагогічного персоналу, що володіли б українською мовою, для забезпечення... вищої школи українськими викладачами... щодо художньої освіти – перевести на викладання українською мовою всі школи професійної освіти... для обслуговування українського населення і виявлення творчих здібностей його в галузі мистецтв: подавати всебічну матеріальну допомогу українським художнім колективам і установам для підготовки і перепідготовки працівників освіти...» [3, с. 239].

У самій же системі художньої освіти практична підготовка превалювала над теоретичним блоком дисциплін і характеризувалася багатопредметністю та інформативною насиченістю. Її зміст і структура розроблялися кожним вищим навчальним закладом окремо. Точилися гострі дискусії про необхідність аналітичного вивчення елементів малюнка, кольору, обсягу та простору в образотворчому мистецтві. Крім того, об'єктивізація навчання виявлялась у встановленні певних критеріїв оцінки художніх робіт студентів [6, с. 111].

Представники мистецьких дисциплін, художники разом із освітянами проводили спільні з'їзди та конференції, на яких узагальнювали колективний досвід, обговорювали проблеми методології художньої освіти. Особлива увага приділялася фаховій підготовці та перепідготовці

мистецького педагогічного персоналу різних регіонів України.

У Харкові в 1926 році відбувається одна з перших методичних художніх конференцій, на якій акцентувалась увага на суперечливості завдань художньої школи та шляхів її розвитку, особливо в питаннях зв'язку освіти з потребами промисловості. Зважаючи на урядові документи та загальний напрямок вищої освіти в бік індустріалізації суспільства, конференція декларувала поєднання мистецтва із масовим виробництвом. Роль виховання творчої індивідуальності не висувалася на перший план. Учасники конференції намагалися переглянути структуру вищої художньої школи, для всіх художніх вищих закладів встановити одну назву – «Інститут», однаковий термін навчання, вдосконалити програми та методику.

На методичній конференції було задекларовано впровадження до навчального процесу єдиної наукової бази, що дала б змогу поза всякими течіями і напрямками озброїти студента необхідними «формальними знаннями в галузі мистецької техніки».

Так, у 1929 році при педагогічному факультеті Київського художнього інституту започаткував свою роботу Всеукраїнський методологічний семінар для вчителів образотворчого мистецтва в педагогічних вищих навчальних закладах. Також висувалися пропозиції взяти шефство над педагогічними вищими навчальними закладами у царині викладання образотворчих дисциплін [6, с. 114].

Перший ректор об'єднаного Київського художнього інституту І. Врона (1924–1930 рр.) у своїй доповіді наголошував на розподілі всіх предметів викладання у вищій художній школі на три групи: основні (спеціальні), допоміжні та загальні. Серед головних предметів він визначав практичні та лабораторні роботи в майстернях і на виробництві; малюнок, креслення, живопис, ліпка, композиція; технологія матеріалів; техніка і технологія виробництва [5, с. 418]. До сьогодні такий розподіл предметів з тими чи іншими видозмінами сприймається як актуальний.

Як зазначає Р. Шмагало, «найважливішими проблемами методологічного порядку вищої художньої освіти вважалося розроблення методів для опанування студентом певного мінімуму художніх знань і навичок, незалежно від притаманного його професорам художнього напрямку творчості. Шляхи до створення такого методу бачили у сфері так званих технічних дисциплін через аналітичне вивчення елементів рисунку, кольору, об'єму та простору в образотворчому мистецтві» [5, с. 419].

Творення національної художньо-педагогіч-

ної освіти відбувалося на ґрунті уподобань різноманітними художніми течіями: у єдиному просторі поєднувалися реалістична школа, педагогічні принципи М. Бойчука, захоплення іншими художниками і педагогами конструктивізмом, авангардизмом, супрематизмом та ін. Українська художня школа того часу вирувала творчими експериментами та педагогічними пошуками відображення нового революційного світогляду.

Суспільство й педагогічне товариство висувало нові вимоги до викладацької роботи. Так, відомий мистецтвознавець Ф. Шмідт наголошував на забороні викладання мистецтва особі, яка не має жодної педагогічної підготовки, оскільки у навчанні не повинно бути місця жодній інтуїтивності [1, с. 63].

**Таким чином**, цей період характеризується передусім духом експериментування, ламанням стереотипів та будовою оптимальної системи освіти, яка була б здатна сформувати кадри нової революційно налаштованої інтелігенції. Уся система професійно-технічної та спеціально-наукової освіти в УРСР являла собою єдину пов'язану систему від початкової до вищої і була орієнтована на планове забезпечення цілого процесу радянського будівництва у всіх його галузях кваліфікованою силою, що здатна стати на «захист» соціалістичного будівництва.

На перший план виходила політико-ідеологічна складова освітнього процесу, хоча політика українізації, що її проводила на початку 20-х років радянська влада в Україні, відіграла певну позитивну роль у розвитку освіти і мистецтва. З одного боку, цей процес широко залучав народні маси до надбань і продукування української культури, а з другого – форсованими темпами наростали уніфікація, централізація, тотальна ідеологізація тощо. Головною рисою освітніх реформ була їхня «робітничо-селянська» орієнтація.

На початку 1920-х років окреслюється проблема формування інституцій із питань художньої освіти, формується її художньо-педагогічний профіль. Заперечення старих універсальних художніх систем і спроби створити нові призводить до підпорядкування художньої творчості потребам промислового виробництва. Мистецтво і гуманітарні науки перетворюються на інструмент ідеологічного впливу на маси.

У результаті реформування вищі навчальні заклади УРСР втратили загальний високий рівень якості освіти і суттєво зменшили кількість наукових і професорсько-викладацьких кадрів.

Подальші дослідження планується спрямувати на вивчення інших тенденцій розвитку та факторів впливу на художньо-педагогічну освіту на території України.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Шмідт Ф. Художественно-педагогические факультеты / Ф. Шмідт // Путь просвещения. Педагогический журнал. – 1923. – № 7-8. – С. 56–71.
2. Ястржембський В. Система освіти УСРР / В. Ястржембський // Нові шляхи. – Львів, 1930. – № 7, травень–червень. – С. 132–143.
3. Культурне будівництво в Українській РСР. 1917–1927 : збірник документів і матеріалів. – К. : Наукова думка, 1979. – 665 с.
4. Столяров Я. В. Про порядок закінчення ВУЗ'ів / Я. Столяров // Путь просвещения. Педагогический журнал. – 1926. – № 1. – С. 9–16.
5. Шмагалю Р. Т. Мистецька освіта в Україні середини XIX – середини XX ст.: структурування, методологія, художні позиції : [монографія] / Ростислав Шмагалю. – Львів : Українські технології, 2005. – 528 с.
6. Горбенко П. Мистецька освіта / Павло Горбенко // Нові шляхи. – Львів, 1930. – № 1, січень–лютий. – С. 107–114.
7. Нікуленко С. І. Становлення вищої мистецької школи в Україні (1917–1934) : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.05 «Образотворче мистецтво» / Світлана Нікуленко. – К., 1997. – 18 с.
8. ЦДАВОУ, ф-166, оп. 6, од. зб. 5773. – 60 арк.
9. Кодекс Законів про народну освіту У.Р.С.Р. Культурне будівництво в Українській РСР : найважливіші рішення Комуністичної Партії і Радянського Уряду 1917–1959 рр. : збірник документів : у 2 т. – Т. 1. (1917 – червень 1941 рр.). – К. : Держ. вид-во політичної літератури УРСР, 1960. – 881 с.
10. Філоненко О. В. Професійна підготовка майбутніх учителів на Україні у 20-х роках XX ст. / О. В. Філоненко // Вісник Черкаського університету. – 2009. – № 149. – С. 83–88.
11. Волков С. М. Інституалізовані соціокультурні системи : регіональна специфіка та динаміка : [монографія] / Сергій Волков. – К. : Інститут культурології НАМ України, 2010. – 248 с.

УДК 373.3-051:378.046-021.68

**Примакова В. В.**

### **ВПЛИВ РЕФОРМ 50–60-х РОКІВ XX СТОЛІТТЯ НА РОЗВИТОК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВИТИ ВЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ**

*Анотація.* Стаття присвячена розгляду проблеми розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні впродовж 50–60-х років XX століття; у ній схарактеризовано вплив рефо-

рмаційних процесів на діяльність закладів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; проаналізовано зміст і характер змін, що відбувалися в освітній галузі тих років та впливали на професійний розвиток фахівців. На основі аналізу науково-педагогічної літератури, різнопланової джерельної бази зроблено спробу визначити основні тенденції розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні вказаного періоду та простежити їх трансформацію впродовж наступних етапів.

**Ключові слова:** підвищення кваліфікації вчителів, післядипломна педагогічна освіта, вчителі початкових класів, тенденції розвитку.

**Примакова В. В.**

## **ВЛИЯНИЕ РЕФОРМ 50–60-х ГОДОВ XX СТОЛЕТИЯ НА РАЗВИТИЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ В УКРАИНЕ**

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению проблемы развития последипломного образования учителей начальных классов в Украине на протяжении 50–60-х годов XX века; в ней охарактеризовано влияние процессов реформирования на специфику деятельности учреждений повышения квалификации педагогических кадров; проанализированы содержание и характер изменений, происшедших в сфере образования тех лет и повлиявших на профессиональное развитие учителей. На основе анализа научно-педагогической литературы, разноплановой источниковой базы предпринята попытка определить основные тенденции развития последипломного образования учителей начальных классов в Украине указанного периода и проследить их трансформацию на протяжении последующих этапов до сегодняшних дней.

**Ключевые слова:** повышение квалификации учителей, последипломное педагогическое образование, учителя начальных классов, тенденции развития.

**Primakova V. V.**

## **EFFECT OF REFORMS OF THE 50–60-S OF THE XX-TH CENTURY ON THE DEVELOPMENT OF POSTGRADUATE TEACHER EDUCATION IN UKRAINE**

**Summary.** The article is devoted to examination of the problem of development of postgraduate education of teachers of primary forms in Ukraine during the 50–60-s of the XX-th century. The acuteness of the problem; is grounded; its historiography is widened and detailed; the peculiarities of activity of establishments of skill improvement among pedagogical personnel are characterized in the mentioned period. The article analyzes the existing researches of pedagogues of past years and contemporary scientists on different aspects of development of postgraduate component of continuing pedagogical education of different years. The structure, content and specificity of perfection of teachers of primary stage of school education are specified; essential changes happened in the sphere of education of those years, their influence on professional development of specialists in postgraduate period are researched. The main aspects of reforming the native general educational branch in Ukraine for the period of the 50-s of the XX-th century are examined; the main changes in the content and in the organization of primary education; peculiarities of proper preparing of specialists to realization of reforms are encircled. The degree of interaction of institutes of teacher skills improvement with establishments, which guarantee postgraduate education of primary school teachers, particularly, with departments of education, inspection and methodological service is outlined. On the basis of the analysis of normative-legal, archival and narrative sources the attempt was made to determine the main tendencies of development of primary school teacher postgraduate education in Ukraine in the mentioned period and to retrace their transformation on the contemporary stage.

**Key words:** improvement of teacher skills, postgraduate pedagogical education, teachers of primary forms, tendencies of development.

**Постановка проблеми.** Одним із основних завдань сучасної вітчизняної освітньої галузі є забезпечення «випереджувального характеру підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів відповідно до потреб реформування системи освіти, викликів сучасного суспільного розвитку», про що вказано в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [1, с. 36]. Це означає, що

серед основних професійних якостей та вимог до вчителя на перший план виступають компетентність і творча спрямованість його педагогічної діяльності, що передбачає свідоме використання ним традиційних підходів до побудови навчально-виховного процесу та володіння інноваційними технологіями.

Розвивати компетентність учителя, розширюючи його картину світу та вдосконалюючи

професійну майстерність, покликана сучасна система післядипломної педагогічної освіти, зокрема, найпотужніша її складова – система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Вона має забезпечувати відповідний рівень розвитку професіоналізму фахівців щодо вимог на сучасному етапі. Сьогодні ця система являє собою дещо більш складне утворення (із розгалуженою структурою, багатовекторними функціями, обґрунтованою методологією), аніж у період становлення, на початку розвитку (40–50-і роки ХХ століття), в періоді реформування (50–60-і та 80-і роки ХХ століття) та згорання реформ. Однак осмислення досвіду історико-педагогічного розвитку вказаної складової освітньої галузі, врахування переваг і недоліків її побудови та функціонування на різних історичних етапах розвитку українського суспільства дозволять ефективно і продуктивно будувати роботу із забезпечення належної сучасної післядипломної освіти вчителів, у тому числі початкових класів.

#### **Аналіз основних досліджень і публікацій.**

Вивченню проблем розвитку післядипломної педагогічної освіти приділяли велику увагу радянські вчені та сучасні вітчизняні науковці. Ґрунтовні історико-педагогічні дослідження з питань загального розвитку системи освіти висвітлено в працях М. Євтуха, В. Кузьменка, Н. Слюсаренко, О. Сухомлинської та інших. Зміст і наслідки реформаційних процесів вітчизняної освітньої галузі детально проаналізовані В. Андрущенком, Л. Березівською, Н. Бібік, І. Зязюном, А. Кузьмінським. Історію становлення базової та післядипломної педагогічної освіти досліджували О. Дубасенюк, С. Крисюк, В. Луговий, В. Майборода. Теоретико-методологічні основи розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів обґрунтували А. Зубко, В. Олійник, В. Пашков, Н. Протасова та інші науковці. Однак наявні ґрунтовні дослідження проблем розвитку післядипломної освіти вчителів набудуть більш цілісного характеру за умови критичного аналізу історико-педагогічних матеріалів з питань трансформації вітчизняної освітньої галузі в період реформування 50-х років та реалізації цих реформ упродовж 60-х років ХХ століття. Такий аналіз сприятиме осмисленню відповідного досвіду та творчому використанню в умовах модернізації сучасної системи освіти.

**Мета статті** – розглянути та схарактеризувати вплив реформаційних процесів 50–60-х років ХХ століття на розвиток післядипломної освіти вчителів в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** Найгострішими проблемами системи народної освіти на початку 50-х років ХХ століття продовжували залишатись відбудова і поновлення роботи шкіл;

охоплення навчанням всіх дітей; забезпечення школи, в тому числі початкової, педагогічними кадрами; недостатній рівень організації заочного навчання наявних кадрів, розширення мережі закладів професійної підготовки вчителів; обмежене охоплення фахівців вчительськими курсами, семінарами [2].

Робота інститутів підвищення кваліфікації не могла забезпечити належного рівня фахового та ідейно-політичного рівня вчителів початкових класів. Планова робота щодо професійного зростання вчителів відбувалась і через діяльність методичних об'єднань, методкущів, міських і районних педкабінетів, відділів народної освіти, однак і в діяльності цих складових системи виникали суттєві ускладнення. Виконання певних видів діяльності часто носило формальний характер, що було зумовлено незадовільними умовами функціонування відповідних закладів і установ. Потрібні були масштабні заходи на загальнодержавному рівні, котрі стимулювали б діяльність всієї системи народної освіти і вказаної ланки вітчизняної освіти. Такі зміни зумовили реформаційні процеси, започатковані в середині 50-х років.

Цей період в історії Радянського Союзу характеризувався такими явищами, як лібералізація, десталінізація; котрі, безумовно, торкнулися розвитку освітньої галузі. Серед основних трансформаційних процесів того часу вчені (Л. Березівська, А. Кузьмінський, В. Луговий, О. Сухомлинська та ін.) визначають тимчасове уповільнення процесу русифікації, припинення утистки національних інтересів меншин, розширення прав республіки в усіх сферах життя і діяльності держави, часткова реабілітація жертв сталінських репресій, збільшення кількості українців у партійних колах і керівних структурах СРСР тощо. Водночас із позитивними зрушеннями на розвиток освіти продовжували впливати й негативні фактори: відставання від науково-технічного розвитку інших країн, тенденції до стагнації, закритості, кризові явища, формалізм і бюрократизм, посилення керуючої ролі КПРС, ідеологічного диктату в духовній сфері, укріплення адміністративно-командної системи тощо [3]. Необхідність реформування освітньої галузі була викликана тим, що в добу індустріалізації виникла нагальна потреба в професійно підготовлених високоосвічених працівниках, що зумовило потребу в перегляді основ функціонування діючої системи освіти в цілому та освітньої політики уряду щодо підвищення кваліфікації кадрів, зокрема.

Ідею реформування освітньої галузі було порушено на ХХ з'їзді КПРС (лютий 1956 р.), де проголошувалась необхідність реалізації загаль-

ного обов'язкового семирічного навчання та створення умов для запровадження 10-річного навчання. Метою реформи мало стати забезпечення школою загальної та політехнічної освіти учнів, підготовлених до практичної діяльності в народному господарстві [3]. Цим процесам передувала ґрунтовна робота з вивчення Міністерством освіти УРСР громадської думки щодо реформи школи, зокрема обговорення та внесення пропозицій освітянами.

Основними темами для обговорення тоді стали термін навчання учнів у політехнічній школі (пропонувалося зробити її восьмирічною, а навчання розпочинати із 7 або 8 років); збільшення кількості годин на трудове виховання, запровадження домоводства; розробка нових навчальних програм і створення стабільних підручників; посилення виховної роботи в школі. Більшість досвідчених освітян пропонувала оновлення структури школи: вона мала стати триступеневою (I ступінь – 1–4, II ступінь – 5–8, III ступінь – 9–11 класи з виробничим навчанням або ремісничі училища, ФЗН, технікуми, вечірні, заочні школи) [4]. Як показав аналіз історичного досвіду розвитку освіти в Україні, висловлені ідеї освітян майже не враховувалися в офіційному реформуванні.

Проект реформи щодо подальшого розвитку освіти в СРСР було викладено у Записці (червень 1958 р.), схваленій Президією ЦК КПРС і опублікованій у пресі. Визнавши головним недоліком діяльності радянської школи відірваність від життя, в першому розділі Проекту – «Про середню школу» – зверталась увага на необхідність вивчення учнями основ наук, важливість їх політехнічної підготовки й трудового виховання, фізичного й естетичного розвитку. Не допускаючи перевантаження учнів, потрібно було передбачити уведення до навчальних програм додаткових предметів; поліпшити матеріальну базу шкіл, ліквідувати багатозмінність занять тощо [5, с. 14]. Реорганізацію школи планувався провести протягом трьох-чотирьох років, однак фактичне виконання основних реформаційних положень зайняло більше часу.

Наприкінці 50-х років XX століття, після обговорення педагогічною громадськістю проголошених урядом освітніх змін, на сесії Верховної Ради СРСР був прийнятий Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (грудень 1958 р.) [6]. Аналіз основних його положень свідчить про те, що висловлені українськими освітянами ідеї про мову навчання, про загальноосвітню школу як основний тип шкільної освіти, про недостатнє фінансове і матеріальне забезпечення реформи не знайшли відображення

в Законі про школу 1958 р.

Однак, на думку Л. Березівської, винятково важливим був сам факт обговорення загальносоюзного закону та прийняття республіканського. Цей документ науковець вважає вчасним і необхідним, оскільки в ньому замість обов'язкової 7-річної освіти проголошено 8-річне обов'язкове навчання як підґрунтя переходу до загальної середньої освіти; закладено основи створення нової системи масової освіти. Взагалі, характерною тенденцією всіх радянських реформ дослідниця вказує визнання учителя основною фігурою державних перетворень [3].

Вказані зміни вплинули й на розвиток системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Так, в одному з положень закону наголошується на необхідності «перепідготовки вчительських кадрів, підвищення їх ідейно-теоретичного рівня, забезпечення шкіл кваліфікованими викладачами політехнічних дисциплін, укомплектування їх учителями з необхідною освітою», а також ставиться завдання – поліпшити умови праці й побуту вчителів [6, с. 18]. Це стало підставою для розробки і затвердження документів, котрі спрямували в подальшому функціонування молодой освітньої підструктури в напрямі вирішення вказаних питань.

Робота закладів підвищення кваліфікації в Україні в цей період була зосереджена на розв'язанні проблеми забезпечення оптимізації навчально-виховного процесу в школі. З цією метою впродовж 60-х років XX століття виходить низка документів, котрі регламентують діяльність освітньої галузі в цілому та різних її складових.

У «Положенні про обласні інститути удосконалення вчителів», затвердженому колегією Міністерства освіти УРСР 16 липня 1960 року, було визначено основні завдання вказаних закладів, що мали ефективно діяти у напрямі професійного й ідеологічного розвитку вчителів.

У 1965 році з'явилася нова постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи», в якій планувалося поступово перевести всі перші класи на трирічний термін початкового навчання.

Згідно наказу Міністерства освіти УРСР від 21 жовтня 1966 року «Про зміни в структурі обласних інститутів удосконалення вчителів» почався процес посилення ролі цих закладів як науково-методичних центрів підвищення фахового рівня освітян. Однак наукова теорія і шкільна практика ще залишалися досить далекими одне від одного, тому актуальною проблемою в той час було впровадження в роботу школи досягнень педагогічної науки.

У червні 1968 року вийшла постанова ЦК КПУ «Про підготовку і виховання учительських кадрів в Українській РСР», що суттєво вплинула на подальший розвиток вітчизняної післядипломної педагогічної освіти, оскільки орієнтувала на «...підвищення науково-теоретичного рівня і методичної кваліфікації учителів, керівників шкіл, працівників дошкільних дитячих установ, на підготовку шкіл і вчителів до роботи за новими програмами, на піднесення в районах і школах методичної роботи, вивчення, узагальнення і впровадження передового педагогічного досвіду, втілення в життя нового Статуту про школу» [7, с. 34].

Постанови «Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи» (10 листопада 1966 р.), «Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи в УРСР» (8 грудня 1966 р.) засвідчили невідповідність рівня навчальної та виховної роботи загальноосвітньої школи зростаючим вимогам життя та оголосили запровадження загального обов'язкового 8-річного навчання. Стратегічними завданнями партійно-державних органів у галузі народної освіти було визначено здійснення до 1970 р. побудови загальної середньої освіти та розробки і запровадження з цією метою науково обґрунтованих навчальних планів і програм; приведення змісту освіти у відповідність до вимог розвитку науки, техніки і культури; забезпечення наступності у вивченні основ наук з 1 по 10 клас; подолання перевантаження учнів та ін. Висувалися також завдання щодо розробки плану переходу республіки на нові програми; запровадження у сільських школах для вивчення російської мови у класах з кількістю учнів понад 25 чол. поділу на дві підгрупи; окреслення заходів щодо поліпшення естетичного виховання учнів; створення належних умов для роботи та підвищення кваліфікації вчителів тощо [8, с. 2–8].

На основі результатів експерименту в УРСР, інших республіках було розроблено нову систему та зміст початкової освіти для трирічної початкової школи. Нові навчальні програми і підручники було зорієнтовано на «піднесення теоретичного рівня початкового навчання, забезпечення оптимальних умов для розумового розвитку дитини, виховання її мислення, оволодіння загальним умінням учитися, ефективними прийомами самостійної роботи, формування позитивних рис особистості молодшого школяра» [9, арк. 167].

Трирічне початкове навчання було важливою зміною в системі народної освіти другої половини ХХ століття, оскільки вимагало ґрунтовної підготовки, детального вивчення, якісно но-

вого науково-методичного забезпечення та виваженого впровадження. Тому перехід на нові програми здійснювався планомірно. Спочатку (1966/1967 навчальний рік) їх було введено в деяких класах українських шкіл. В 1968/1969 навчальному році здійснювалося експериментальне навчання за новими програмами і підручниками в більшості міських шкіл України. Пізніше (1968–1970 рр.) планувалося повністю забезпечити поступовий перехід на нові навчальні плани, програми, підручники початкової школи, що остаточно було завершено в 1971/1972 навчальному році.

**Висновки.** Отже, розвиток змісту початкової освіти України в 50–60-і роки ХХ ст. також відбувався під впливом прогресивних ідей і характеризувався змінами суспільних відносин. Рисами тодішнього режиму залишаються обман громадян, лицемірство, цинізм, що проникли в усі сфери людського життя й розвитку суспільства, в тому числі в освіту. Її функціонування часто відбувалось шляхом декларування зовні демократичних гасел і реалізацією жорсткої, антигуманної політики.

Однак для вказаного періоду характерними були й позитивні зрушення. Результатами реалізації освітньої реформи 1956–1964 рр. стали потужні зміни в розвитку всіх складових галузі, в тому числі початкової шкільної та післядипломної педагогічної освіти. Відтак для вказаного періоду було характерним підвищення науково-теоретичного рівня освіти, методичної грамотності вчителів початкових класів, спрямованість на вдосконалення їх професійно-особистісних якостей. Паралельно з директивними освітніми змінами продовжував розвивався новаторський рух учителів.

Таким чином, варто продовжити вивчення проблеми розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів на різних етапах, оскільки поступове ускладнення функцій системи, вдосконалення її структури, методології, поширення можливостей, що спостерігались у подальші роки, потребують більш пильної уваги та детальних досліджень.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року // Інформаційний бюлетень «Офіційний вісник Президента України». – 2013. – № 17(246). – С. 31–43.
2. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. І. Кузьмінський. – К., 2003. – 42 с.
3. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в

- Україні у ХХ столітті : монографія / Лариса Дмитрівна Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
4. Предик А. А. Проблема оцінювання навчальної діяльності учнів початкової школи в Україні (50-ті – 90-ті роки ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А. А. Предик. – К., 2009. – 20 с.
  5. В Президію ЦК КПРС «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи освіти в країні»: (Пропозиції викладені в опублікованій записці товариша М. С. Хрущова, схвалені Президією ЦК КПРС). – К. : Держ. вид-во політ. літ. УРСР. – К., 1958. – 19 с.
  6. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР. – К. : Радянська школа, 1959. – 26 с.
  7. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні / Л. А. Медвідь. – К. : Вікар, 2003. – 335 с.
  8. Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи в УРСР // 36. наказів та інструкцій міністерства освіти УРСР. – 1966. – № 1. – С. 2–8.
  9. Стенограма Республіканської наради активу працівників народної освіти УРСР про завдання по виконанню постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 10 листопада 1966 р. № 87 «Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої школи». 28–29 березня 1967 р. // Ф. 166, оп. 15, спр. 5387. – 391 арк.