

социальной работе выполняет в процессе реализации определенного проекта как член исследовательского коллектива. Доказано, что роль создателя и распространителя знаний социальный работник осуществляет в процессе проведения им самостоятельного научного исследования и внедрения в практику его результатов.

Ключевые слова: социальная работа, научно-исследовательская деятельность, исследовательские роли, потребитель знаний, партнер исследований, создатель и распространитель новых знаний.

In the article there are analyzed the research roles of social worker that he takes in the process of professional activity – consumer of knowledge, partner of research, creator and distributor of new knowledge. It is proved that the role of consumer of knowledge derives from the target set of profession that determines the choice of the most effective methods of work and ethical obligations of social worker to consumers of services. Performing of this role requires the ability to establish a social diagnosis and evaluate resources of social institutions, capabilities of client and his social environment; conscious and purposeful selection of methods and means of activity according to current theories of social work; forecasting the prospects of life's journey of client after termination of social work with him.

It is determined that the specialist of social work carries out that the role of partner of research in the process of implementation of the project as a member of the research team. For this, he must know a theory and methodology of social work and allied sciences (sociology, psychology, etc.); must have skills to use various methods of theoretical and empirical research; be able to implement them in their own research activities; productively interact with other members of the research team.

It is proved that social worker carries out the role of creator and distributor of knowledge while conducting his independent scientific research and implementation of its results into practice. To fulfill this role the previous preparation is required, which is not only in education but also in gaining personal experience of research in the profession.

It is established that the individual components of research activity available in all subsystems of social work - during direct social work with clients; during the management and administration work at different levels of social services; during information, guidance, training and educational activities.

The characteristic features of the research activity of social workers are determined: parallel study of social problem from two perspectives: research and practice-transforming, moreover the goals of the first are subordinated to the second; dedication and systematic use of special means and methods of operation; fixing the results using a specially created symbolic and logical means; previous methodological and theoretical training, that is necessary for the implementation of research activities.

Key words: social work, research and scientific activity, research roles, consumer of knowledge, partner of research, creator and distributor of new knowledge.

УДК 373.3-051:378.046-021.68

Примакова Віталія Володимирівна,

доктор педагогічних наук, доцент,

Херсонська академія неперервної освіти, м. Херсон

ГЕНЕЗА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УКРАЇНІ

Стаття присвячена розгляду генези вітчизняної післядипломної освіти вчителів початкових класів у період другої половини XIX – початку XXI століття. У статті визначено основні етапи становлення та розвитку післядипломної освіти вчителів у період виникнення перших її форм у XIX столітті до початку XXI століття; схарактеризовано основні події зазначеного процесу; проаналізовано напрями її особливості діяльності закладів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів. Обґрунтовано періодизацію та охарактеризовано етапи розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні в окреслених хронологічних межах.

Ключові слова: післядипломна освіта, підвищення кваліфікації вчителів, виникнення, становлення та розвиток, професійний розвиток педагогів, періодизація розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів.

Постановка проблеми. Проблема реформування освітньої галузі, основним принципом якого має стати забезпечення ефективності навчання протягом усього життя, на сучасному етапі розвитку українського суспільства набуває особливої актуальності. Нині тривають пошуки механізмів ефективної організації навчально-виховного процесу початкової школи, пропонуються нові концепції, тому в системі післядипломної освіти педагогічних працівників особливе місце відведено підвищенню кваліфікації вчителів початкових класів. Орієнтація авторів цих концепцій на зарубіжний досвід може призвести до

нівелювання вітчизняних здобутків минулого в діяльності ланок освітньої галузі. Відтак результати ретроспективного аналізу розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів можуть стати орієнтиром для ухвалення остаточних рішень щодо сучасних новацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми неперервної освіти останнім часом привертають усе більшу увагу представників вітчизняної наукової думки. Теоретико-методологічні засади розвитку системи підвищення кваліфікації висвітлено в працях І. Жорової, А. Зубка, А. Кузьмінського,

Н. Протасової, М. Фицули та ін. Особливу увагу приділяють нині українські вчені вивченню й екстраполяції конструктивного історико-педагогічного досвіду в діяльність сучасної галузі неперервної педагогічної освіти. Це праці істориків педагогіки: Л. Березівської, С. Крисюка, В. Кузьменка, Л. Сігасвої, О. Сухомлинської та ін., зміст яких став вагомим підґрунтям для наших висновків. Водночас аналіз науково-педагогічної літератури, попри наявність ґрунтового масиву напрацювань з проблеми, дав змогу констатувати обмежену кількість публікацій стосовно розбудови післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні. Вивчення генези післядипломної педагогічної освіти, ретроспективний аналіз її розвитку сприятиме виокремленню прогресивних ідей розбудови галузі для подальшого її функціонування.

Мета статті: розглянути генезу післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні та виокремити етапи її становлення і розвитку.

Результати дослідження. Тривалий час післядипломну освіту розглядали як контаміновану складову професійно-педагогічної, особливо на етапі її становлення. Виникнення первинних форм післядипломної освіти вчителів в Україні пов'язують з серединою XIX століття. Тогочасні державотворці та керівники освітньої галузі не визнавали потенціалу поодиноких заходів, що періодично проводилися під впливом ідей прогресивних педагогів задля професійного розвитку фахівців. Цей період в історії вітчизняної освіти залишив спадщину унікального досвіду з розвитку педагогічної майстерності вчителів, приклади високих вимог тогочасного суспільства до особистості педагога.

Аналіз досліджень з питань підготовки педагогів до професійної діяльності засвідчив, що педагогічні інститути, дворічні педагогічні курси при університетах, кількість яких почала поступово збільшуватися з середини XIX століття, випускали вчителів початкової школи з мінімальним рівнем фахової готовності. У розбудові ж педагогічної освіти ці заклади відігравали важливу роль, адже надавали послідовного характеру професійному становленню вчителів початкових класів і подальшому їхньому розвитку.

Післядипломна освіта вчителів тоді характеризувалася появою таких форм професійного розвитку педагогів, як регіональні вчительські з'їзди, короткотермінові курси; педагогічні товариства, на яких обговорювалися проблемні дидактичні й методичні питання [5]. Їх організували епізодично, що не давало змоги великій кількості педагогів брати в них участь. Водночас їх проведення стимулювало вчителів до самоосвіти.

Другу половину XIX століття пов'язують з організацією перших педагогічних курсів тривалістю 4-6 тижнів, наданням офіційного дозволу Кабінету Міністрів на проведення учительських з'їздів, пізніше – короткотермінових курсів для вчителів [1]. Отже, увагу уряду стали періодично привертати проблеми професійного вдосконалення вчителів початкової школи. Проте проведення спеціальних заходів продовжували ініціювати педагоги-класики В. Вахтеров,

М. Пирогов, К. Ушинський, які особливого значення надавали обміну професійним досвідом учителя з колегами, самоосвіті педагога.

Поступово набували систематичності і такі форми роботи з учителями: співбесіди вчителів земських та міських шкіл; взаємовідвідування уроків вчителями інших початкових шкіл, спеціально запрошених для цього до гімназій та семінарій; педагогічні читання; екскурсії, створення педагогічних музеїв, виставок [6]. Деякі з цих форм стали згодом популярними та застосовувалися в межах міжкурсового періоду сучасного постдипломного навчання вчителів.

Значно вплинули на розбудову ідей про необхідність удосконалення педагогічної майстерності вчителів погляди видатних вітчизняних науковців, педагогів-просвітителів Західної України кінця XIX – початку XX століть: В. Барвінського, А. Волошина, О. Духновича, О. Партицького, О. Поповича, Ю. Романчука, Ю. Федьковича та ін. Праці цих представників педагогічної думки тривалий час, особливо в радянський період, несправедливо замовчувалися, а іноді фальсифікувалися представниками офіційної педагогіки. Отже, перманентні тогочасні політичні процеси щодо пригнічення українців західного регіону негативно впливали на загальний стан розвитку освіти [2].

Таким чином, характерною ознакою розвитку освіти XIX століття стало зародження ідей про необхідність професійного розвитку вчителів упродовж педагогічної діяльності. До початку XX століття тривав пошук форм, відбувалося зародження змісту майбутньої післядипломної педагогічної освіти [9]. Після політичних подій 1917 року почалася розбудова вітчизняної освітньої галузі на території Української народної республіки, пізніше – Української Радянської соціалістичної республіки, що входила до складу СРСР. Незважаючи на суперечливий характер розвитку нашої держави в радянську добу, варто відзначити, що майже з перших років її створення увагу було зосереджено на проблемах розвитку народної освіти та вирішенні нагальних питань, що виникали у зв'язку з цим.

Період 1917-1920 рр. в Україні був надзвичайно складним і суперечливим. Відомий дослідник тих часів С. Сірополко вказував на негативний вплив кількох змін влади (від лютневої революції 1917 р. до кінця листопада 1920 р.) на розвиток педагогічної освіти в Україні [12, с. 467]. Однак розвиток шкільництва й педагогічної освіти в означений період не припинявся. Потужні тогочасні перетворення, хоча й не спричинили вияву безпосередньої уваги до розбудови напряму вдосконалення кваліфікації вчителів, однак, вплинули на неминучість появи методичної служби у новоствореній державі, прискоривши розвиток вітчизняної освіти загалом.

Проблеми професійного зростання вчителів було актуалізовано на етапі розбудови шкільної системи освіти в Українській радянській соціалістичній республіці в 1920-і роки XX століття. Вітчизняні дослідники (Л. Березівська, А. Кузьмінський, В. Кузьменко, Л. Лузан, Ю. Чирва) визначали ці роки в історії України часом витіснення з політичної арени:

попереднього українського уряду, Директорії; установлення радянської форми державності із запровадженням за зразком РСФРР першої Конституції УРСР; упровадження «воєнного комунізму»; інтеграції радянських республік у союз [9].

Тогочасне збільшення кількості початкових шкіл викликало потребу в негайному їх забезпеченні педагогічними кадрами. Учителі початкової школи, яких залучали до роботи, часто не мали педагогічної освіти, а іноді навіть уявлення про специфіку діяльності. Докваліфікація працівників здійснювалася на педагогічних курсах при учительських інститутах. За таких умов розбудова освітньої системи в Україні вимагала організації діяльності не стільки з підвищення кваліфікації вчителів, скільки з надання їм базових теоретичних знань та вироблення елементарних фахових умінь.

На початку 20-х років ХХ століття для широкого охоплення педагогічною підготовкою вчителів було організовано губернські методкомісії, окружні навчально-методичні комісії, територіальні педагогічні об'єднання, районні методичні бюро, шкільні об'єднання фахівців початкових класів. Наприкінці ж цього десятиріччя на території України в основному завершилось оформлення і зміцнення методичних органів на місцях [9]. Основними формами роботи з учителями стали колективна гурткова робота в межах закладу (методичні об'єднання), семінари. Однак таке навчання не було системним і масовим.

Для загальноосвітніх закладів характерним тоді було упровадження комплексних програм у роботу політехнічних шкіл. Наркомпросом уперше було ухвалено навчальний план для такої школи на 1920/1921 н.р. Згідно з планом, скасовувалося викладання Закону Божого, церковної історії, співів, церковнослов'янської мови, вивчення латинської мови оголошувалося не обов'язковим. Натомість було введено такі обов'язкові навчальні предмети, як українська мова і література, історія та географія України [3]. Почали виникати ідеї щодо організації діяльності, спрямованої на підготовку вчителів до роботи в новій соціалістичній школі.

У той період І. Арямов, Г. Гринько, Г. Дубровин, С. Мединський, С. Шацький були серед перших, хто наголошував на важливості належної професійної підготовки вчительства та курсової форми вдосконалення їхньої кваліфікації [9]. Отже, у період становлення народної освіти в Радянській Україні ця проблема набувала актуальності, однак вирішувалася не завжди прийнятними шляхами.

Одним із перших законопроектів Ради Народних Комісарів УРСР був декрет «Про навчальну повинність працівників соціального виховання» (18 лютого 1921 р.), згідно з положеннями якого всі працівники віком до 40 років були зобов'язані пройти перепідготовку на спеціальних курсах терміном у шість місяців з метою засвоєння обов'язкового мінімуму педагогічних знань і політичної грамоти [8]. Це була перша спроба уряду забезпечити обов'язковість проходження курсової підготовки вчителями.

У матеріалах публікації П. Парібюка «Методи курсової роботи с педагогами» (1930 р.) зазначено, що

підвищення кваліфікації вчителів водночас з їх політичною перепідготовкою здійснювалося тоді під час семінарів, занять фахових гуртків, де педагоги опановували як теоретичними знаннями, так і практичними вміннями й навичками роботи з урахуванням типу школи – сільської чи міської. За основу ж брався єдиний підхід до перепідготовки педагогів, де застосовувався метод колективного опрацювання матеріалу в поєднанні з обов'язковою індивідуальною роботою кожного вчителя. Підсумки комплексної діяльності підбивали під час районних (окружних) конференцій та обміну досвідом [7]. Поширеною формою підвищення кваліфікації тоді стало і стажування працівників на базі перспективних освітніх установ: будинків освіти, педагогічних технікумів, інститутів народної освіти тощо. На жаль, це більше стосувалося вчителів-предметників; участь у таких заходах учителів початкових класів не вважалася настільки важливою, щоб надати їй масового характеру, підвищення їхньої кваліфікації продовжувало обмежуватися епізодичними заходами у школах, пізніше – при райпедкабінетах.

Ситуація покращилась у 30-і роки минулого століття. Післядипломну педагогічну освіту вчителів початкових класів тоді забезпечували центральні, міжокружні, окружні та районні курси й семінари тощо [11]. Райпедкабінетами розроблялися навчальні плани і програми з підвищення кваліфікації, що торкалися важливих теоретичних, методичних і практичних питань. Уже простежувалася тенденція до поступового визначення змісту підвищення кваліфікації, створення й функціонування мережі навчальних закладів і установ, організації форм роботи з підвищення кваліфікації, спрямування об'єднання курсової підготовки із самоосвітою. Однак була очевидною і фактична відсутність комплексного та системного характеру такої діяльності.

Варто уточнити, що до 1939 року на українських землях функціонували дві істотно відмінні між собою системи педагогічної освіти, які все ж прагнули одного – створення і розбудови української національної освіти й педагогіки; забезпечення навчальних закладів кваліфікованими педагогічними кадрами [4]. Проблема підготовки та професійного розвитку вчительства в Західній Україні, яка в ці роки знаходилася під владою інших держав, була досить актуальною. Майбутніх учителів тут готували семінарії, у навчальних планах яких через політику уряду майже не передбачалося вивчення української мови й літератури, історії, географії та культури народу. Водночас особливістю цього регіону було позитивне ставлення до вивчення релігії, визначення ролі цього предмета в підготовці педагогів, формуванні у населення західних земель духовності.

Основною ж проблемою в освіті Української РСР залишалось тоді забезпечення початкових шкіл педагогічними кадрами. З огляду на велику кількість учителів початкових класів без належної освіти, держава тривалий час орієнтувалася на докваліфікацію фахівців. Оскільки напередодні 30-х років ХХ століття поширення набула заочна освіта вчителів, а освітня галузь мала за

короткий термін підготувати методично грамотних та ідейно зрілих педагогів, змінився вектор підготовки з набуття елементарних знань на напрям удосконалення кваліфікації дипломованих спеціалістів, що пізніше став розглядатись як післядипломна освіта.

До структури методичної служби Української РСР тоді входили районні відділи народної освіти, райпедкабінети, райметодкомісії, райбази, методкущі, опорні школи, діяльність яких регламентувалася відповідними положеннями [9]. Ці установи покликані були розв'язувати теоретичні, практичні шкільні проблеми; надавати методичну допомогу вчителям, контролювати їхню діяльність, відстежувати вчасне і сумлінне виконання наказів, директив.

Створення в лютому 1939 року перших в Україні обласних інститутів удосконалення вчителів у містах Київ і Харків [10], а в березні того ж року – в решті областей України прискорило процес системного підвищення кваліфікації вчителів початкових класів. Ці заклади пропонувалося створювати шляхом реорганізації обласних методичних кабінетів із підпорядкуванням обласним відділам народної освіти. Тоді більш масового характеру набували короткотермінові курси, семінари, практикуми, лекцій-консультації, науково-педагогічні конференції з поширення педагогічного досвіду кращих учителів.

Діяльність освітніх закладів і установ, спрямованих на розв'язання проблем із підвищення й удосконалення кваліфікації педагогічних кадрів було припинено під час Великої вітчизняної війни (1941-1945 рр.). Однак варто відзначити, що вже, починаючи з 1943 року, було затверджено низку державних документів (наказів, постанов), що поновлювали у звільнених областях країни роботу освітньої галузі, регламентували діяльність її ланок, підкреслюючи цим значення системи народної освіти для повноцінного існування та розвитку держави.

У повоєнні роки перед країною постали не менш важливі завдання. За короткий термін було відбудовано зруйновані школи, проведено загальний облік дітей шкільного віку, розгорнуто комплектування шкіл учнями для забезпечення повного охоплення дітей навчанням. Окреслені проблеми було розв'язано тільки наприкінці 40-х років XX століття, що засвідчив аналіз архівних матеріалів [9].

Поступово система вибудовувалася, ускладнювалася, удосконалювалася. Трансформація її мети і завдань, зміни в структурі та методології, поступове розширення функцій і напрямів діяльності спричинили появу продуктивних форм організації системи, характерних для періоду від другої половини XX до початку XXI століття. У цей період уже яскраво простежувалася специфіка розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні, що дало змогу виокремити його етапи.

Перший етап (1948-1970 роки – формувальний) – формування змісту післядипломної освіти вчителів початкових класів, що відбувався водночас з формуванням вітчизняної системи підвищення кваліфікації вчителів після затвердження положень про його обов'язковість та систематичність. Цей етап

містить два підетапи: 1.) 1948-1963 рр., пов'язано з нарощенням емпіричного досвіду організації підвищення кваліфікації в повоєнні роки; 2.) 1964 – 1970 рр. – вдосконаленням кваліфікації вчителів початкових класів у період освітніх нововведень.

Другий етап (1971-1990 роки – теоретико-реформаційний) – теоретизації змісту підвищення кваліфікації вчителів початкових класів та відповідної переорієнтації та перепідготовки вчителів в умовах освітніх змін: 1.) 1971-1983 рр. – характеризує зміни у змісті і методології підвищення кваліфікації вчителів, зумовлені переходом початкової школи на трирічний термін навчання; 2.) 1984-1990 рр. – спроби реформування освітньої галузі і суттєві зміни в початковій шкільній ланці освіти та післядипломній перепідготовці її працівників.

Третій етап (1991 – 2012 роки – модернізаційний) – розбудови післядипломної освіти вчителів початкових класів як складової структури неперервної освіти України: 1.) 1991-2001 рр. – визначається загальними трансформаційними процесами в післядипломній педагогічній освіті України перших років незалежності; 2.) 2002 – 2012 рр. – реконструкцією змісту і методології післядипломної освіти вчителів початкових класів в умовах інноваційних освітніх перетворень.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми, архівних джерел, нормативно-правових документів дав змогу визначити етапи генези післядипломної освіти на території України. На основі вивчення джерельної бази період становлення післядипломної педагогічної освіти було умовно розподілено на етапи: від зародження ідей про важливість професійного розвитку вчителів до середини XIX століття; етап пошуку і виникнення первинних форм професійного зростання вчителів (із середини XIX до початку XX століття); створення сприятливих умов для становлення і подальшого розвитку післядипломної освіти вчителів (1917 – 1947).

Упродовж наступних десятиліть функції закладів розширювались, можливості для професійного вдосконалення педагогів зростали, змінювались вимоги до рівня освіченості учнів в Україні та професіоналізму освітян. Проте основу системи післядипломної освіти вчителів, яка безперечно була необхідною і мала потужний потенціал, що підтвердилося тривалістю ефективного використання установлених тоді форм покращення фахової підготовки педагогів, було закладено в 40-і роки XX століття, які пов'язуємо з початком розвитку системи.

Засобами генетичного аналізу й антропологічного підходу нами було простежено еволюцію напрямів: від сукупності заходів з метою надання особі вчителя початкових класів відповідної кваліфікації, диплома (на етапі становлення методичної служби) до діяльності з підвищення і вдосконалення їхньої педагогічної майстерності, пізніше – сформованості системи післядипломної освіти та в перспективі – забезпечення якісної неперервної освіти фахівців. Конструктивним на всіх етапах вважаємо те, що основні напрями роботи системи підвищення кваліфікації, визначені ще на

початку їх діяльності, зберігалися довгі роки й ефективно діють сьогодні. Проте маємо визнати, що виконання певних видів діяльності часто носило формальний характер; це було зумовлено незадовільними умовами функціонування закладів.

Подальші дослідження історії розвитку української післядипломної педагогічної освіти

вважаємо потрібними передусім для розуміння її нинішнього стану й прогнозування напрямів подальшого функціонування. Тому аналіз цього історичного процесу варто зорієнтувати на пошуки зв'язку минулого з сучасністю, адже усвідомлення й урахування виявлених тенденцій дозволить визначити шляхи вдосконалення розвитку неперервної освіти в Україні майбутнього.

Список використаних джерел

1. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Березівська Лариса Дмитрівна. – Київ, 2009. – 505 с.
2. Вдович С. М. Розвиток ідей гуманної педагогіки на західноукраїнських землях (кінець 19 – початок 20 століття) / С. М. Вдович // Культура України, філософія та гуманітарна проблематика в навчальному процесі у вищій та середній технічній школі. – Львів, 1995. – С. 42–43.
3. Гриценко М. С. Нариси з історії школи в Україні (1917–1965) / М. С. Гриценко. – Київ : Рідна школа, 1966. – 260 с.
4. Завгородня Т. К. Підготовка вчителів для української народної школи Галиччини (1919–1939 роки): монографія / Т. К. Завгородня ; Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ : Плай, 1999. – 135 с.
5. Історія педагогіки / За ред. М. С. Гриценка. – К.: Вища шк., 1973. – 447 с.
6. Мединський Є. М. Братські школи України і Білорусії в XVI–XVII ст. : навч. посіб. / Є. М. Мединський. – Київ : Рад. шк., 1958. – 210 с.
7. Методы курсовой работы с педагогами / Под ред. П. М. Парибока. – М. : Работник просвещения, 1930. – 136 с.
8. Политподготовка учителей в 1923 году. – Харьков : Изд-во Укрбюро Роботпрос, 1927. – 15 с.
9. Примакова В. В. Післядипломна освіта вчителів початкових класів в Україні: генеза та перспективи: монографія / В. В. Примакова. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. – 320 с.
10. Про організацію обласних інститутів удосконалення кваліфікації вчителів в Київській і Харківській областях : наказ № 1203 від 21 лютого 1939 року // Збірник наказів і розпоряджень народного комісаріату освіти УРСР. – Київ, 1939. – № 7. – С. 9.
11. Сігаєва Л. Є. Система підвищення кваліфікації вчителів в Україні в 20–30 роки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сігаєва Лариса Євгенівна. – Київ, 1998. – 248 с.
12. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – Київ : Наук. думка, 2001. – 912 с.

Статья посвящена рассмотрению генезиса отечественного последипломного образования учителей начальных классов в период второй половины XIX - начала XXI века. В статье определены основные этапы становления и развития последипломного образования учителей в период возникновения первых ее форм в XIX веке и до начала XXI века; охарактеризованы основные события указанного процесса; проанализированы направления и особенности деятельности учреждений повышения квалификации учителей начальных классов.

Обоснованно периодизацию и охарактеризованы этапы развития последипломного образования учителей начальных классов в Украине в определенных хронологических рамках.

Ключевые слова: последипломное образование, повышение квалификации учителей, возникновение, становление и развитие, профессиональное развитие педагогов, периодизация развития последипломного образования учителей начальных классов.

The article is devoted to the research of the home country primary school teachers' postgraduate education development during second half of XIX century – beginning of XXI century. The article refers to the preconditions of the formation and development of postgraduate education teachers in the first period of its forms, from the XIX to the early XXI century, characterized by key milestones in this process, analyze trends and features of the educational institutions to improve the skills of primary school teachers in this period.

It has been revealed that the postgraduate education formation at the territory of Ukraine conventionally covers the period starts with ideas about teachers' professional development origins; search and appearance of the teachers' professional initial forms growth leading to the favorable conditions for teachers' postgraduate education development (till 1947). The Ukrainian primary school teachers' postgraduate education development stages and periodization have been grounded and characterized for the mentioned above period. Working out division into the periods of development of postgraduate education of teachers of primary forms in Ukraine, we took into account divisions into the periods of pedagogical thought Ukraine of O. Suchomlins'ka, of Ukrainian pedagogical science of O. Adamenko, of reforming of school education in Ukraine of the XX-th century of L. Berezhiv'ska, of development of Ukrainian pedagogical press S. Loboda, where it was determined the main tendencies of development of education on the base of analysis of pedagogical conceptions, views of prominent Ukrainian pedagogues and outstanding figures of education of the mentioned period.

The reason of changes of every of offered periods that were caused by definite internal peculiarities of activity of mentioned systems was conditioned by positive and negative tendencies of development of postgraduate education of teachers

of primary forms in Ukraine. Their definition and taking into account in projecting, renovation and further development of content of postgraduate pedagogical education of professionals will permit to guarantee state and society by highly skilled personnel, which corresponds to contemporary demands and tries to have creative professional and individual perfection.

Keywords: graduate education, teacher training, the period of formation and development, professional development of teachers; development periodization of the primary school teachers' postgraduate education.

УДК 378"192-196(477)

Скляренко Інна Юрївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Київська державна академія водного транспорту
імені гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного, м. Київ

РОЛЬ І МІСЦЕ ВИРОБНИЧИХ ПРАКТИК У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДЛЯ УКРАЇНСЬКИХ ЗАЛІЗНИЦЬ У 20-60 Р.Р. ХХ СТОЛІТТЯ

У статті представлено роль і місце виробничих практик у професійній підготовці фахівців для українських залізниць у 20-60 р. ХХст. Організація роботи в майстернях та в ході проходження практики у середніх навчальних закладах Міністерства шляхів сполучення поступово (до другої половини ХХ століття) набула системного характеру, що створило сприятливі умови для розвитку теорії і практики виробничого навчання. Його головними рисами було чітке визначення кваліфікації та вимог до практики, деталізація ходу виконання кожної роботи (алгоритм виконання операцій), послідовне оволодіння навичками кожної професійної дії, підготовка до застосування набутих умінь і навичок в реальних умовах майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: виробничі практики, формування практичних умінь і навичок, літні практики на виробництві, готовність до кваліфікованого виконання технологічного процесу.

Постановка проблеми дослідження. Проблема виробничих практик є актуальною у змісті професійної підготовки фахівців середньої ланки для Міністерства шляхів сполучення. Застосування форм і методів виробничого навчання залежало від змісту, характеру робіт на транспорті, складу і рівня підготовки учнів середніх залізничних навчальних закладів, наявності навчально-матеріальної бази тощо. Професійна спрямованість навчальних практик підкреслювалася місцем її проходження – реальним виробництвом, тобто тією сферою, в якій передбачалася практична діяльність. Процес навчання тісно пов'язаний з технологією виробництва на залізничному транспорті, не завжди відповідав навчальній програмі відомчих навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення, що зумовлювало певні труднощі і вимагало узгодженої організації виробничого навчання та використання відповідних методів.

Мета статті полягає у розкритті значення і місця виробничих практик у професійній підготовці фахівців середньої ланки в історичному та методичному аспектах, визначенні кваліфікації та вимог до практики, деталізації ходу виконання кожної роботи (алгоритм виконання операцій), послідовного оволодіння навичками кожної професійної дії, підготовки до застосування набутих умінь і навичок в реальних умовах майбутньої професійної діяльності.

Результати дослідження. Окрім теоретичної підготовки, яка характеризувалася яскраво вираженим професійним спрямуванням, вагомою складовою процесу підготовки працівників транспорту було *виробниче навчання*, яке передбачало формування практичних умінь і навичок, необхідних для успішного виконання професійних обов'язків у такій складній та багатофункціональній галузі, як залізничний транспорт. З метою узгодження вимог до організації виробничого

навчання, починаючи з 20-х р.р. ХХ століття, розроблялися виробничі кваліфікаційні характеристики техніків і робітників всіх спеціальностей і кваліфікацій, де зазначалося, якими знаннями, вміннями і навичками мали володіти випускники навчальних закладів. Формуванню системи вмінь і навичок сприяла чітка система організації навчання, що передбачала: спочатку набуття початкових умінь і навичок роботи в навчальних майстернях, після чого їх вдосконалення і розвиток на виробництві під час проходження практики. З огляду на необхідність забезпечення безпеки діяльності учнів на транспорті така система, на нашу думку, була абсолютно виправданою. У цей період виробниче навчання передбачало реалізацію *чотирьох основних технологій* (в той час називалися «системами»), а саме: *предметної* або виготовлення цілісних виробів, що передбачала організацію навчання в ході виготовлення учнем закінченої деталі; *операційної*, за якої учні вправлялися у виконанні окремих важливих процесів і прийомів, типових для відповідної транспортної спеціальності; *тренувальної*, що передбачала автоматизацію виробничих рухів та вмінь у процесі їх постійного повторення (тренування) і була розроблена Центральним інститутом праці (ЦІП); *комбінованої*, що характеризувалася використанням попередніх технологій (як правило, спочатку тренування за методом ЦІП, потім виконання окремих виробничих операцій, потім - перехід до виготовлення конкретних виробів та деталей) [2, с.261].

Застосування у системі підготовки робітників транспорту всіх чотирьох систем засвідчує прагнення інженерно-педагогічних працівників поєднати виробниче навчання з вивченням теоретичних, загально-технічних і спеціальних дисциплін в єдину систему, принципом якої є поступове ускладнення операцій, робіт, виробів. Зазначене реалізувалося в контексті