

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Навчально-науковий інститут педагогіки і психології
Кафедра менеджменту освіти та педагогіки вищої школи

Очкур Олексій Сергійович

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ
ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ УКРАЇНИ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)**

Спеціальність: 011 Освітні, педагогічні науки

Галузь знань: 01. Освіта

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеню магістра

Науковий керівник

_____ Л. В. Корж-Усенко,
доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри менеджменту освіти та
педагогіки вищої школи

« ____ » _____ 20__ року

Виконавець

_____ О. С. Очкур

« ____ » _____ 20__ року

Суми 2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ІСТОРИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ УКРАЇНИ	9
1.1. Підготовка педагогічних кадрів України як наукова проблема	9
1.2. Теоретичні ідеї щодо підготовки педагогічних кадрів України	15
1.3. Історичні витоки підготовки педагогічних кадрів України ...	26
Висновки до розділу 1	35
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)	38
2.1. Зміст, форми і методи підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти України досліджуваного періоду	38
2.2. Особливості підготовки педагогічних кадрів у вчительських семінаріях України у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття	47
2.3. Специфіка підготовки педагогічних кадрів в учительських інститутах України досліджуваного періоду	56
Висновки до розділу 2	65
ВИСНОВКИ	68
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	71
ДОДАТКИ	81

ВСТУП

Актуальність теми дослідження обумовлюється великою соціальною значущістю проблеми підготовки педагогічних кадрів у сучасних умовах реформування вітчизняної освіти. Свідченням підвищеної уваги суспільства до означеного питання є прийняття протягом останніх років низки нормативно-правових документів, спрямованих на модернізацію системи освіти загалом та вищої педагогічної освіти зокрема (законів України «Про вищу освіту» (2014 р.) [77], «Про освіту» (2017 р.) [78], концепцій «Нова українська школа» (2016 р.) [40], розвитку педагогічної освіти (2018 р.) [41] та ін.), що спонукають до нового прочитання, осмислення, адаптації та врахування вітчизняних традицій. У цьому контексті особливого значення набуває вивчення досвіду організації підготовки педагогічних кадрів в Україні в другій половині XIX – на початку XX століття, насиченого періоду в розвитку педагогічної теорії та практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади розвитку вищої освіти загалом та педагогічної освіти зокрема розкрито у працях сучасних учених (Н. Авшенюк [65], О. Адаменко [3], А. Алексюк [5], В. Андрущенко [7], І. Бех [14], В. Бондар [7], В. Вакуленко [16], С. Гончаренко [19], О. Дубасенюк [79; 80], І. Зязюн [29; 30], В. Кремень [24; 47], В. Кудін [65], В. Курило [3], О. Огієнко [65], О. Савченко [86], Г. Сотська [94], О. Сухомлинська [97; 98; 101] та ін.). Особливості організації підготовки педагогічних кадрів України в роки незалежності стали предметом дослідницького інтересу таких науковців, як А. Акусок [4], О. Бартків [10], В. Безлюдна [12], Ю. Бушнєв [38], А. Іванченко [31], Т. Калюжна [33], О. Козлова [38; 39], О. Лаврентьєва [52], Г. Михайлишин [63], Л. Пшенична [82; 83], І. Садова [87], А. Сбруєва [31], С. Сисоєва [89], Л. Хомич [106], М. Чобітько [107] та ін.

Натомість значно менш вивченим є історичні витоки означеного феномену. Доробок учених з історії вищої освіти та педагогічної думки

розкриває тільки окремі аспекти досліджуваної проблеми (В. Бенера [13], Л. Вовк [18], І. Зайченко [26], С. Золотухіна [28], К. Кобченко [37], Л. Корж-Усенко [42; 43; 44], Н. Коршунова [45], Н. Кузьменко [49], Н. Левицька [53], Д. Мартиненко [43], О. Сидоренко [44], С. Сірополко [90], В. Солоніцин [92], Т. Шевцова [28] та ін. І хоча протягом останніх років зросла кількість праць монографічного (Н. Андрійчук [6], Н. Дем'яненко [21], В. Майборода [59] та ін.) та дисертаційного характеру (І. Важинський [15], М. Донченко [22], Л. Задорожна [25], Є. Князєв [36], І. Кравченко [46], І. Кузьменко [48], Л. Курило [51], О. Лук'янченко [56], І. Плетньова [74], І. Прудченко [81], Ю. Радченко [84], І. Тонконог [99], М. Шевчук [108] та ін.), присвячених історичному досвіду підготовки вітчизняних педагогічних кадрів, проте відмінність предметного поля, територіальних та хронологічних меж їх доробку спонукає до здійснення окремого дослідження, в якому було б схарактеризовано теоретичні аспекти й узагальнено досвід підготовки педагогічних кадрів України в другій половині XIX – на початку XX століття. Адже саме у цей час сформувалася система підготовки педагогічних кадрів, що не втратила своєї актуальності на сучасному етапі розвитку вітчизняної вищої школи.

Аналіз джерельної бази і доробку учених дозволив виявити *суперечності*: між необхідністю вдосконалення сучасної системи підготовки педагогічних кадрів та її недостатнім обґрунтуванням у науковій літературі (перш за все, в історичному аспекті); між нагромадженим досвідом підготовки педагогічних кадрів і недостатнім його використанням у процесі формування нової генерації педагогів.

Отже, актуальність дослідження, об'єктивна потреба вивчення позитивного історичного досвіду, необхідність розв'язання виявлених суперечностей і відсутність дослідження, в якому б цілісно вивчалася визначена проблема в означених територіально-хронологічних межах й зумовила вибір теми дослідження «Теорія і практика підготовки педагогічних кадрів України (друга половина XIX – початок XX ст.)».

Мета дослідження – розкрити теоретичні ідеї й особливості здійснення підготовки педагогічних кадрів України у другій половині XIX – на початку XX століття.

Відповідно до мети визначено наступні *завдання дослідження*:

1. Окреслити теоретичні ідеї та історичні витоки підготовки педагогічних кадрів України у другій половині XIX – на початку XX століття.

2. Виокремити зміст, форми і методи підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти України досліджуваного періоду.

3. Визначити особливості підготовки педагогічних кадрів у вчительських семінаріях України у другій половині XIX – на початку XX століття.

4. Виявити особливості підготовки педагогічних кадрів в учительських інститутах України досліджуваного періоду.

Об'єктом дослідження є система підготовки педагогічних кадрів України у другій половині XIX – на початку XX століття.

Предмет дослідження – теоретичні надбання та досвід організації підготовки педагогічних кадрів України у другій половині XIX – на початку XX століття.

Територіальні межі дослідження включають українські землі, що в досліджуваний період входили до складу Російської імперії.

Хронологічні межі дослідження охоплюють другу половину XIX – початок XX століття як один з найбільш значущих періодів у розвитку вітчизняної вищої освіти. Нижня межа – друга половина XIX ст. – визначається освітніми реформами 60-х років XIX століття, а саме публікацією «Проекту вчительської семінарії» (1860 р.), за яким здійснювали діяльність усі вчительські семінарії та вчительські школи досліджуваного періоду, та прийняттям «Положення про учительські інститути» (1872 р.), відповідно до якого було відкрито перші учительські інститути (1874 р.), що забезпечило становлення системи підготовки

педагогічних кадрів. Верхня межа датується 1917 роком, що обумовлено переходом до розробки нових підходів, спробами докорінного реформування системи вищої освіти загалом та підготовки педагогічних кадрів зокрема.

Методологічна основа дослідження: положення про єдність теорії та історії у висвітленні сутності проблеми; єдність конкретного фактичного матеріалу й теоретичних узагальнень; загального та особливого; взаємозалежність та взаємовплив педагогічних явищ та процесів минулого. Важливими методологічними елементами дослідження є принципи науковості, історизму, комплексного, цілісного підходу до педагогічних об'єктів, що розглядаються у ретроспективі.

Методи дослідження: загальнонаукові методи аналізу, порівняння та узагальнення дозволили схарактеризувати ступінь наукового розроблення обраної проблеми; проблемно-пошуковий метод застосовано з метою розкриття теоретичних ідей підготовки педагогічних кадрів України; хронологічний метод уможливив висвітлення історичних витоків досліджуваного феномену; ретроспективний, синхронний та діахронний аналіз використано для обґрунтування особливостей здійснення підготовки педагогічних кадрів України у досліджуваній період та в попередні періоди.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягають у тому, що у ньому розкрито теоретичні ідеї й особливості здійснення підготовки педагогічних кадрів України у другій половині XIX – на початку XX століття, а саме: уточнено та конкретизовано теоретичні ідеї та історичні витоки підготовки педагогічних кадрів України у другій половині XIX – на початку XX століття; виокремлено зміст, форми і методи підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти України досліджуваного періоду; визначено особливості підготовки педагогічних кадрів у вчительських семінаріях України у другій половині XIX – на початку XX століття; виявлено особливості підготовки педагогічних кадрів в учительських інститутах України досліджуваного періоду.

Практичне значення отриманих результатів дослідження. Фактичний матеріал і висновки, що стосуються розкриття теоретичних ідей й особливостей здійснення підготовки педагогічних кадрів України у другій половині XIX – на початку XX століття, можуть бути використані у процесі пошуку шляхів удосконалення системи підготовки педагогічних кадрів у сучасній Україні, в освітньому процесі вітчизняних закладів вищої педагогічної освіти та в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів при викладанні спецкурсів з історії України, історії педагогіки та педагогіки вищої школи та написанні відповідних навчальних посібників для студентства.

Апробація отриманих результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження було представлено у формі виступів та доповідей на 5 наукових заходах: Всеукраїнському науково-практичному семінарі з міжнародною участю «Макаренківські читання» (13 березня 2020 р., м. Суми), VII Міжнародній науково-практичній конференції студентів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (23 квітня 2020 р., м. Суми), VI Міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін» (23–24 квітня 2020 р., м. Суми), IV Міжнародній науково-практичній конференції для студентів і молодих учених «Європейський університет: імідж, мобільність та соціальні перспективи» (6–7 травня 2020 р., м. Суми), II Міжнародній науково-практичній конференції «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (12–13 листопада 2020 р., м. Суми).

Публікації. Результати дослідження відображено у двох публікаціях:

1. Очкур О. С. Організація підготовки педагогічних кадрів України у другій половині XIX – на початку XX століття. *Магістр* : збірник наукових праць молодих учених / гол. ред. О. Г. Козлова. Суми : ФОП Цьома С. П., 2020. С. 38–44.

2. Очкур О. С. Підготовка педагогічних кадрів в Україні в кінці XIX – на початку XX століття: до питання оновлення наукових підходів. *Освіта*

для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи : матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми, 12–13 листопада 2020 р.). Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020.

Структура магістерського дослідження. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів (6 підрозділів), висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (108 позицій) та додатків. Загальний обсяг дослідження становить 95 сторінок, основний зміст викладено на 70 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ІСТОРИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ УКРАЇНИ

1.1. Підготовка педагогічних кадрів України як наукова проблема

Проблема підготовки педагогічних кадрів є однією з пріоритетних, віддавна привертаючи увагу дослідників та охоплюючи широкий спектр наукових підходів.

Перші кроки на шляху осмислення означеного феномену пов'язані з його безпосередніми учасниками, які розкривали організаційно-процесуальні, змістово-методичні, кадрові особливості діяльності окремих закладів освіти (Д. Багалій [9], В. Бузескул [9], М. Ленц [54], М. Сумцов [9], К. Щербина [102] та ін.), обґрунтовували необхідність спеціальної підготовки вчительських кадрів (Р. Віппер [17], М. Демков [20], В. Ісаєнков [35] та ін.), окреслювали головні проблеми, з якими зіштовхуються учителі-практики, пропонували можливі шляхи модернізації галузі (С. Любомудров [58], Д. Менделєєв [62], Я. Руднєв [85], К. Ушинський [104] та ін.).

З періодом формування та подальшої розбудови системи педагогічної освіти пов'язана також поява видань, що знайомили широку громадськість з її нормативно-правовими засадами. Перш за все, до таких відносимо «Повне зібрання законів Російської імперії» [75], яке охопило законодавчі акти щодо всіх сфер суспільного життя за період із 1649 по 1913 роки. Надзвичайно інформативними є 17-томний «Збірник постанов Міністерства народної освіти» [88]. Значно полегшують наукові пошуки сучасних дослідників праці Д. Марголіна [60], Г. Фальборка та В. Чарнолуського [105] довідниково-статистичного характеру. Цінні відомості щодо діяльності в Російській імперії закладів освіти різних типів об'єднав енциклопедичний словник Ф. Брокгауза та І. Ефрона [23].

Для історіографії радянської доби характерним було написання узагальнюючих праць, в яких розкривалися основні віхи розбудови системи освіти та педагогічної думки [70], здійснювався аналіз розвитку педагогічної освіти [73], вивчався досвід підготовки педагогічних кадрів учительськими інститутами [50] з широким представленням історико-педагогічного фактологічного матеріалу. Численним було видання антологій, на сторінках яких було узагальнено педагогічну спадщину різних історичних періодів, простежено розвиток прогресивної наукової думки, опубліковано оригінальні тексти просвітителів (учених, письменників, педагогів) з питань виховання та освіти [8]. Варто зауважити, що в цей час взагалі широко публікувалися першоджерела, зокрема праці класиків педагогічної науки (П. Каптерєва [34], К. Ушинського [103] та ін.). Окрему частину історіографії радянського періоду становили різноманітні ювілейні видання здебільшого науково-популярного характеру. Так, у контексті нашого дослідження цінні відомості було віднайдено в історії Одеського університету за редакцією О. Юрженка [32].

На межі радянської та сучасної історіографічної традиції виконано дослідження О. Абдулліної [1] та Е. Дніпрова [71]. Так, Е. Дніпров зосередив свою увагу на історії освіти і педагогічної думки на основі новітньої методології, а О. Абдулліна розглядала загальнопедагогічний компонент підготовки педагогічних кадрів в системі вищої освіти в єдності суспільно-політичного, спеціально-наукового, психолого-педагогічного й загальнокультурного аспектів.

На сучасному етапі відбулась активізація дослідницького інтересу до проблеми підготовки педагогічних кадрів. Вважаємо за доцільне розглянути історіографію цього періоду, розподіливши її на наступні групи:

– праці, в яких розкрито теоретико-методологічне підґрунтя вищої освіти загалом та педагогічної освіти зокрема (Н. Авшенюк [65], О. Адаменко [3], А. Алексюк [5], В. Андрущенко [7], І. Бех [14], В. Бондар [7], В. Вакуленко [16], С. Гончаренко [19], О. Дубасенюк [79; 80], І. Зязюн [29; 30],

В. Кремень [24; 47], В. Кудін [65], В. Курило [3], О. Огієнко [65], О. Савченко [86], Г. Сотська [94], О. Сухомлинська [97; 98; 101] та ін.);

– дослідження, присвячені особливостям організації підготовки педагогічних кадрів на сучасному етапі (А. Акусок [4], О. Бартків [10], В. Безлюдна [12], Ю. Бушнєв [38], А. Іванченко [31], Т. Калюжна [33], О. Козлова [38; 39], О. Лаврентьєва [52], Г. Михайлишин [63], Л. Пшенична [82; 83], І. Садова [87], А. Сбруєва [31], С. Сисоєва [89], Л. Хомич [106], М. Чобітько [107] та ін.);

– доробок учених з історії вищої освіти та педагогічної думки, що розкриває окремі аспекти досліджуваної проблеми (В. Бенера [13], Л. Вовк [18], І. Зайченко [26], С. Золотухіна [28], К. Кобченко [37], Л. Корж-Усенко [42; 43; 44], Н. Коршунова [45], Н. Кузьменко [49], Н. Левицька [53], Д. Мартиненко [43], О. Сидоренко [44], С. Сірополко [90], В. Солоніцин [92], Т. Шевцова [28] та ін.);

– дисертаційні роботи (І. Важинський [15], М. Донченко [22], Л. Задорожна [25], Є. Князєв [36], І. Кравченко [46], І. Кузьменко [48], Л. Курило [51], О. Лук'янченко [56], І. Плетньова [74], І. Прудченко [81], Ю. Радченко [84], І. Тонконог [99], М. Шевчук [108] та ін.), монографічні видання (Н. Андрійчук [6], Н. Дем'яненко [21], В. Майборода [58] та ін.) та наукові розвідки (Т. Авдєєва [2], О. Башкір [11], І. Западинська [27], Л. Ломако [55], М. Масанова [61], Л. Мільто [64], Г. Окушова [68], А. Павко [72], Л. Попова [76], В. Смирнов [91], О. Сорокіна [93], І. Степанець [95], О. Степанюк [96] та ін.), що безпосередньо стосуються предмету дослідження.

Так, теоретико-методологічне підґрунтя вищої освіти загалом та педагогічної освіти зокрема розкрито у працях знаних представників педагогічної науки сучасної України. В означеному контексті вагому цінність мають праці академіків І. Зязюна [30] та В. Кременя [47], що презентують положення сучасної філософії освіти, покладені в основу

нашого дослідження. Вартими уваги є праці визнаних авторитетів: С. Гончаренка [19], О. Сухомлинської [98], що окреслюють засадничі положення здійснення історико-педагогічних досліджень, О. Адаменко та В. Курила [3], в яких схарактеризовано тенденції розвитку української педагогічної науки та визначено необхідні умови для її подальшого розвитку, А. Алексюк [5], автора численних посібників та підручників із проблем теорії та історії педагогіки вищої школи, та інших.

Предметом уваги багатьох дослідників стали шляхи модернізації педагогічної освіти у ХХІ столітті. Проте якщо В. Андрущенко та В. Бондар [7], О. Савченко [86] зосередили свою увагу на українських реаліях, то у дослідженнях Н. Авшенюк, В. Кудіна та О. Огієнко [65], Г. Сотської [94] розкрито досвід європейських країн. При цьому дослідники одностайні у підкресленні важливості таких аспектів проблеми як забезпечення якості та утвердження компетентнісного підходу до підготовки педагогічних кадрів. Суголосні думки висловив також В. Вакуленко у межах здійснення порівняльного аналізу вищої педагогічної освіти України, Росії і Білорусії на основі акмеологічного підходу [16]. Особистійно орієнтований підхід як основа виховання особистості загалом та процесу професійної підготовки зокрема розкрито у доробку І. Беха [14], О. Дубасенюк [79; 80] та ін.

У центрі уваги сучасних учених також перебуває організація підготовки педагогічних кадрів на сучасному етапі. Так, у означеному контексті привертають особливу увагу дисертаційні та монографічні дослідження відповідного спрямування: щодо різних напрямів підготовки вчителів – соціально-педагогічного (А. Іванченко та А. Сбруєва [31]), особистісно орієнтованого (М. Чобітько [107]), загальнопедагогічного (А. Акусок [4]) та ін.; щодо підготовки вчителя до різних видів діяльності – інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти (О. Козлова [39]), формування творчої особистості учня (С. Сисоєва [89]) та ін.; щодо підготовки вчителів у закладах освіти різних типів – педагогічному коледжі (О. Козлова та Ю. Бушнєв [38]), педагогічних училищах (О. Бартків [10]) та ін.; щодо підготовки учителів

певної кваліфікації – початкових класів (Л. Хомич [106]), природничих дисциплін (О. Лаврентьєва [52]) та ін.

Трансформація процесу підготовки вітчизняних педагогічних кадрів відповідно до оновлення нормативно-правової бази (зокрема, прийняття Закону України «Про освіту», Концепції «Нова українська школа» тощо) стала предметом досліджень Т. Калюжної [33], Г. Михайлишин [63], Л. Пшеничної [82; 83] та ін. Інформативними виявилися й наукові розвідки В. Безлюдної [12] та І. Садової [87], в яких проаналізовано погляди сучасних учених на проблему професійної підготовки майбутнього вчителя.

Окремі аспекти досліджуваної проблеми розкрито у доробку вчених з проблем історії вищої освіти та педагогічної думки. Зокрема, це стосується праць С. Сірополка з історії освіти [90] та І. Зайченка з історії освіти і педагогічної думки в Україні у XIX – на початку XX століття [26], в яких схарактеризовано загальні тенденції розвитку означеного феномену. Напрацювання Н. Коршунової [45] дозволили структурувати досягнення та прорахунки освітніх реформ Катерини II, у тому числі в аспекті усвідомлення соціальної значущості підготовки педагогічних кадрів. Доробок С. Золотухіної та Т. Шевцової [28] розкрив маловідомі сторінки та імена української педагогічної думки щодо досліджуваної проблеми.

Значний фактологічний матеріал зосереджено у працях з історії вищої освіти, що уможливили: розкриття історичних витоків проблеми підготовки педагогічних кадрів (Л. Корж-Усенко та Д. Мартиненко [43]) та здійснення характеристики змісту, форм і методів підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти України означеного періоду (В. Бенера [13], Л. Вовк [18], К. Кобченко [37], Л. Корж-Усенко [42; 44], О. Сидоренко [44], Н. Кузьменко [49], Н. Левицька [53], В. Солоніцин [92] та ін.).

У контексті вивчення особливостей підготовки педагогічних кадрів України у другій половині XIX – на початку XX століття найбільшою цінністю вирізняється остання група праць, репрезентована дисертаційними та монографічними роботами, науковими розвідками. Так, у дисертації

І. Важинського розглянуто становлення та розвиток підготовки вчителя в Центральній та Східній Україні у першій половині XIX століття, що стало важливим для окреслення історичних витоків досліджуваної проблеми [15].

Серед монографій на особливу увагу заслуговує праця Н. Дем'яненко «Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.)», в якій представлено цілісний аналіз змістово-методичних особливостей професійної підготовки вчителя у межах закладів освіти різного рівня [21]. У монографії В. Майбороди «Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985)» розкрито погляди знаних теоретиків і практиків педагогічної науки щодо досліджуваного феномену, окреслено його організаційно-процесуальні особливості [59].

Підготовка педагогічних кадрів в означений період стала предметом розгляду у дисертаційних дослідженнях Ю. Радченко (на Катеринославщині) [84] та І. Тонконог (у межах Полтавської губернії) [99]. Дослідниця О. Лук'яненко зосередила свою увагу на практичній складовій підготовки вчителів у закладах педагогічної освіти різного типу [56].

Переважна більшість дисертацій сучасних науковців відповідного спрямування стосується широкого спектру проблем вищої педагогічної освіти досліджуваного періоду: розбудова концепції вищої педагогічної освіти, вплив реформ вищої школи на становлення вищої педагогічної освіти, процес еволюції недержавної вищої педагогічної освіти (Є. Князєв [36]); тенденції становлення і розвитку вищої педагогічної освіти Російської імперії, взаємодія змісту і методів вищої педагогічної освіти (І. Плетньова [74]); тенденції та особливості організації підготовки педагогічних кадрів у класичних університетах України (Л. Курило [51]); реалізація професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у позааудиторній роботі закладів вищої педагогічної освіти України (М. Донченко [22]); досвід функціонування Київського Фребелівського педагогічного інституту в системі вищої освіти України початку XX століття як унікального жіночого закладу-комплексу педагогічної освіти (І. Прудченко [81]) тощо.

Підготовка педагогічних кадрів у межах діяльності закладів педагогічної освіти середнього рівня з виокремленням загальнотеоретичної та практичної складових стала предметом уваги І. Кузьменко (учительські семінарії Російської імперії) [48], Н. Андрійчук (учительські семінарії України) [6], І. Кравченко (вітчизняні учительські інститути) [46], Л. Задорожна (Глухівський учительський інститут) [25], М. Шевчук (Полтавський вчительський інститут) [108] та ін.

На рівні фахових публікацій інформативністю вирізняються праці Т. Авдєєвої [2], М. Масанової [61], Г. Окушової [68], В. Смирнова [91], О. Сорокіної [93], в яких досліджувана проблема розглянута системно з урахуванням досвіду організації підготовки педагогічних кадрів у закладах освіти різного рівня та поза їх межами у Російській імперії. Умови становлення вищої педагогічної освіти України розкрито у розвідках О. Башкір [11] та І. Степанець [95]; особливості підготовки педагогічних кадрів у межах університетської освіти характеризували Л. Мільто [64], А. Павко [72], Л. Попова [76], у межах учительських семінарій – О. Степанюк [96] та ін. Історіографічні аспекти досліджуваної проблеми представлено у статтях І. Западинської [27], Л. Ломако [55] та ін.

Таким чином, проблема підготовки педагогічних кадрів віддавна перебуває у полі зору науковців, проте відмінність предметного поля, територіальних та хронологічних меж їх доробку уможливили здійснення окремого дослідження.

1.2. Теоретичні ідеї щодо підготовки педагогічних кадрів України

У підрозділі схарактеризовано основні ідеї провідних теоретиків і практиків педагогічної науки другої половини XIX – початку XX століття щодо підготовки педагогічних кадрів в Україні.

У XIX столітті на території України (переважна частина якої перебувала у складі Російської імперії, утворюючи дев'ять губерній, три

навчальні округи) більшість педагогічних кадрів становили випускники закладів духовної освіти, гімназій та училищ, а також вихованці класичних університетів, які не мали необхідної професійної підготовки, що прирікало їх на великі труднощі на перших порах викладання [73, с. 75]. Не дав бажаних результатів і досвід організації педагогічної освіти в державних Петербурзькому і Ніжинському історико-філологічних інститутах, так як ці заклади освіти не забезпечували випускників необхідною спеціальною професійною підготовкою. До того ж вважалося, що випускники гімназій і через свій вік, і через відсутність належної мотивації не прагнуть до педагогічної діяльності.

У відповідь на означені виклики відбулось становлення розгалуженої мережі закладів педагогічної освіти (що охопила крім закладів університетської освіти, учительські семінарії та інститути), розбудова якої стала виразником сплеску дослідницького інтересу до питання оновлення наукових підходів щодо підготовки педагогічних кадрів. Означені питання знайшли відображення у працях відомих педагогів, громадських та державних діячів досліджуваного періоду (М. Василенка, Г. Ващенко, Б. Грінченка, М. Добролюбова, М. Драгоманова, П. Каптерєва, М. Корфа, П. Куліша, Т. Лубенця, С. Миропольського, І. Огієнка, М. Пирогова, С. Русової, І. Стешенка, Л. Толстого, К. Ушинського, Я. Чепіги, М. Чернишевського та багатьох інших).

Погодимося із думкою сучасних учених, зокрема О. Башкір, що саме в досліджуваний період виник досить значний обсяг педагогічної літератури, з'явилася педагогічна періодика, сформувалися педагогічні погляди й уявлення. зокрема активно розроблялися питання дидактики й методики викладання, засуджувався формалізм у викладанні (що обмежував можливості творчої самореалізації студентів і призводив до здебільшого поверхневих й абстрактних знань), обстоювалася думка про необхідність постійного самовдосконалення педагогічних кадрів з метою опанування новітніми методами та прийомами роботи [11, с. 62].

В означеному контексті особливо цінністю вирізняється оригінальна теорія К. Ушинського, який розробив основи комплексного підходу до проблеми педагогічної освіти, вказуючи «якщо педагогіка хоче виховувати людини у всіх відношеннях, то вона повинна спочатку пізнати її в усіх відношеннях» [103, с. 171]. При цьому педагогіка за К. Ушинським повинна не тільки охоплювати всі знання про людину, але й бути теоретичною основою для освітньої практики.

Підкреслимо, що у досліджуваний період в суспільстві домінуючою залишалася теза про те, що успіх виховання залежить, перш за все, від особистих якостей педагога, яких неможливо навчити. Тож достатньою умовою для здійснення педагогічної діяльності була наявність досвіду спілкування з дітьми, ідеальними ж учителями вважалися священнослужителі. К. Ушинський довів, що судження, засновані на спогадах про власне дитинство, та випадкові спостереження за процесом виховання дітей в сім'ї та школі є недостатніми для успішного виховання та навчання дітей [6, с. 68–69]. Теоретик і практик він став одним із перших, хто науково обґрунтував зміст педагогічної освіти, наполягаючи на потребі розвитку педагогічної майстерності у майбутніх вчителів, здатних до здійснення основних завдань не тільки навчальної, але й виховної діяльності, які досконало володіють необхідними загальноосвітніми знаннями, методичним інструментарієм та системою ефективних засобів педагогічного впливу на вихованців. До антропологічних наук учений відносив анатомію, фізіологію, патологію людини, психологію, логіку, філологію, географію, статистику, політекономію та історію, історію цивілізації, історію релігійних систем, історію філософії, історію літератур і мистецтв та історію педагогіки [103].

Видатний теоретик і практик педагогічної науки К. Ушинський залишив вагомий доробок з проблеми підготовки педагогічних кадрів, акцентуючись на необхідності підвищення ролі і статусу педагога в суспільстві, як вагомого чинника розвитку його педагогічної майстерності,

вважаючи, що «ні підручники, ні моральні сентенції, ні система покарань і нагород не впливають на учнів сильніше, ніж учитель, що викладає предмет» [6, с. 67]. Серед форм підготовки педагогічних кадрів Костянтин Дмитрович виокремлював учительські семінарії, при цьому наполягаючи, що ґрунтовну підготовку педагогічних кадрів може бути реалізовано лише у межах університетського типу освіти у формі окремого факультету, спрямованого на вивчення усіх проявів природи людини, з обов'язковим врахуванням мистецтва виховання. Відсутність же педагогічних факультетів в тогочасних університетах було, на думку К. Ушинського, свідченням того, що «людина до цих пір більше дорожить здоров'ям свого тіла і своєї кишені, ніж моральним здоров'ям і більше піклується про багатство майбутніх поколінь, ніж про хороше їх виховання» [103, с. 171].

Відсутність таких факультетів за кордоном не бентежило вченого, який намагався віднайти новий методологічний підхід до вищої освіти та підкреслював певну прогностичність власних ідей, реалізація яких розрахована на віддалене майбутнє, коли потреби країни, з одного боку, і рівень розвитку педагогічної науки призведуть до необхідності створення таких навчально-наукових структурних підрозділів у складі університетів. При цьому К. Ушинський зазначав, що при організації спеціальних факультетів не варто їх спрямовувати на підготовку всіх педагогічних кадрів, яких потребує та чи інша країна, правильніше орієнтувати їх для розвитку самого мистецтва педагогіки і підготовки тих осіб, які «своїми творами або прямим керівництвом могли б поширювати в масі вчителів необхідні для вихователів пізнання і впливати на формування правильних педагогічних уявлень, як між вихователем і наставниками, так і в суспільстві» [103, с. 179].

Тож саме К. Ушинський вперше в історії запропонував антропологічну модель підготовки педагогічних кадрів, яка спиралася не стільки на дисциплінарні, вузькоспеціалізовані завдання навчання, а на комплексне і всебічне вивчення людини. Водночас Костянтин Дмитрович

акцентувався на необхідності продовження освіти протягом всього життя для осіб, що займаються педагогічною справою.

Проте якщо К. Ушинський обґрунтовував підготовку педагогічних кадрів у межах університетської освіти, то П. Каптерєв, підкреслюючи потреби школи у вчителів-професіоналах, розробив концепцію, яка складалася з двох ланок – вищої загальноосвітньої та спеціальної педагогічної (в єдності теоретичної та практичної складових), які можуть бути реалізовані у межах окремих або одного закладу. Відзначаючи кілька принципів організації практичної підготовки педагогічних кадрів, Петро Федорович зауважував, що «не слід перетворювати живу справу в педагогічну канцелярію, в паперову формалістику, потрібно знати міру всьому, в тому числі і звітів, програм і т. п.» [34, с. 623]. Основною метою підготовки педагогічних кадрів визначено з'ясування механізмів і техніки викладання, а також застосування теоретичних методів на практиці. Відповідно до поглядів П. Каптерєва, найважливішим принципом педагогічної майстерності є розвиток педагогічних здібностей до рівня, коли «особа буде абсолютно самостійно вести викладання, за все відповідати та сама все визначати» [34, с. 624].

Варто зауважити, що в тогочасному суспільстві точилися гострі дискусії щодо доцільності інтеграції вищої педагогічної освіти з загальноосвітньою. Враховуючи тогочасні реалії, П. Каптерєв наголошував на необхідності створення спеціальних закладів, що забезпечували б педагогічну підготовку вчителів середньої школи на основі здобутої вищої наукової освіти у межах університетського курсу. Вчений наголошував, що головною перевагою окремих вузькоспеціалізованих закладів педагогічної освіти буде те, що основу їх студентського контингенту становитимуть «люди зрілі, сформовані, з щирим покликанням до педагогічної професії, а не юнаки з педагогічної лави», які ще не встигли «цілком розібратися в своїх здібностях, схильностях і прагненнях» [34, с. 625].

Дослідники наголошують, що у досліджуваний період концепція післяуніверситетської педагогічної освіти була досить популярною,

відповідно до неї, частина випускників університетів при належній мотивації могла претендувати на високе звання педагога, але перш ніж вчити інших, вони повинні були навчитися самі [36, с. 209].

Альтернативним способом вирішення проблеми була інтеграція циклів загальнонаукової та спеціальної педагогічної підготовки в стінах одного закладу. При цьому П. Каптерев, як і К. Ушинський, наголошував, що серйозна педагогічна діяльність вчителя неможлива без ґрунтовної загальноосвітньої підготовки, в основу якої має бути покладено всебічне вивчення людини, особливостей її фізичного і духовного розвитку. Так, Петро Федорович критикував традиційні уявлення про педагогічну освіту, адже «такого циклу наук не викладає жоден факультет, а тому звичайна факультетська підготовка, яка б вона не була серйозна з точки зору факультетської науки, не може бути достатньою для майбутнього педагога» [34, с. 625]. Істотним елементом вищої педагогічної освіти за П. Каптеревим є серйозне вивчення розвитку людської особистості: «І ніяке знання математики, природничих наук, мови, історії, законів не може замінити цієї прогалини»; цей відділ знань – «основа всієї педагогічної освіти, яка в теперішньому вигляді може бути отримана лише в педагогічному інституті» [34, с. 625].

Вчений виявив відмінності в змісті університетської і вищої педагогічної освіти, практична спрямованість якої не спотворює науку та не послаблює науковість, а лише посилює практичну спрямованість підготовки: якщо в університеті «один інтерес – наука, то в педагогічному інституті – це конкретний додаток науки до потреб розвитку людської особистості» [34, с. 626]. Своєрідно вирішено питання про співвідношення змісту науки, педагогічної освіти та шкільного навчання. На думку, вченого, вищу педагогічну освіту може бути реалізовано в університеті при умові організації педагогічного факультету, а при ньому – базової гімназії для проведення постійної шкільної практики; натомість запровадження інституту при гімназії не доцільно [34, с. 627]. Крім того, П. Каптерев

запропонував вирішення проблеми співвідношення теоретичних і практичних занять з педагогіки, вказуючи на мінімальні і максимальні межі циклу педагогічних дисциплін. Так, він вважав, що не можна приділяти менше одного року на підготовку, а зміст педагогічної освіти має включати мінімальний цикл дисциплін – анатомія, фізіологія людини, вікова фізіологія, шкільна гігієна, педагогічна психологія та психологія вікових груп, загальна і російська історія педагогіки, теорія виховання і освіти. До максимальної програми вчений запропонував включити також історію філософії, етику (у тісному зв'язку з педагогікою), історію культури (з акцентом на «безлічі аналогій і навіть істотної подібності між розвитком роду людського і окремої особистості») [34, с. 628]. Практична підготовка передбачала комплекс послідовного входження практиканта в навчально-виховний процес школи, чому слід приділити другий рік навчання в педагогічному інституті. Про антропологізм концепції підготовки педагогічних кадрів П. Каптерєва свідчить його теза про те, що «освіта педагога повинна ставити центром вивчення людини в усіх відношеннях, і історії її розвитку зокрема, у зв'язку зі спорідненими дисциплінами» [34, с. 630].

Не втратив актуальності й запропонований Петром Федоровичем розподіл якостей педагога на суб'єктивні та об'єктивні, що було їх своєрідною кваліфікаційною характеристикою. Зокрема, до суб'єктивних він відносив педагогічний талант і творчість, а до об'єктивних рівні знань навчального предмета, наукової підготовки за конкретною спеціальністю та спорідненим предметам, ознайомлення з методологією предмета, загальними дидактичними принципами і властивостями дитячої натури, з якої вчителю доводиться мати справу. В основу підготовки педагогічних кадрів П. Каптерєв поклав діяльнісний підхід, вказуючи, що діяльність педагога має включати «елементи наукові, об'єктивні, і суто особисті, творчі елементи педагогічного мистецтва і таланту» [34, с. 600]. Принципово важливим є методологічний висновок, що свідчить про появу

принципово нової тенденції в дидактиці – «істинно хороший учитель не може бути рабом ні програм, ні методик, він завжди повинен залишатися вільним і самостійним діячем» [34, с. 600]. Як і К. Ушинський, ідеям якого властиве розуміння творчості як саморозвитку особистості педагога, П. Каптерєв фактично перетворює школу в науково-дослідну лабораторію, зазначаючи, що «навчаючи, учитель повинен вчитися сам, школа, в якій він вчителює, повинна бути школою для навчання його самого» [34, с. 600].

Варто підкреслити, що більшість теоретиків педагогічної науки (Г. Ващенко, Б. Грінченко, М. Добролюбов, М. Драгоманов, М. Корф, Т. Лубенець, І. Огієнко, М. Пирогов, С. Русова, Я. Чепіга, М. Чернишевський та ін.) стояли на гуманістичних та національно орієнтованих позиціях, наполягаючи на необхідності перебудови всієї системи освіти на основі принципів гуманізму і демократизму, розвитку національної освіти і виховання, рідномовної підготовки педагогів, які здатні до дбайливого плекання у вихованців людяності, адже самі володіють високими моральними переконаннями та є всебічно розвиненими. Обстоювалася також думка про важливість постійного самовдосконалення педагогів, підвищення їх кваліфікації, обміну педагогічним досвідом.

Так, С. Русова наполягала на необхідності надання національно орієнтованого спрямування процесу підготовки педагогічних кадрів, які в подальшому ретранслюватимуть свої знання та уявлення молодому поколінню [16]; М. Корф піднімав питання про необхідність організації «розумної школи», що неможливо без «розумних учителів», тому одразу ж постало питання про підготовку педагогічних кадрів, які повинні любити свою справу, дітей, а також мати підтримку з боку органів місцевого самоврядування та уряду [6, с. 71–72]; М. Драгоманов доводив, що головне призначення вчителя полягало у служінні народу, тож це вимагало підняття престижу педагогічної професії та пильної уваги держави до їх підготовки [101, с. 376–384]; С. Миропольський вказував на важливість

гармонічного поєднання загальноосвітньої і спеціальної складових у підготовці педагогів, що, з одного боку, формує світогляд майбутнього фахівця, а з іншого, озброює його необхідним методичним інструментарієм [28]; Л. Толстой запропонував власне бачення проблеми, що полягало у ґрунтовному вивченні та узагальненні передового педагогічного досвіду [11].

Проте зазначимо, що попри значний інтерес прогресивних учених до проблеми підготовки педагогічних кадрів панувала концепція університетської освіти як загальної, що формує особистість інтелектуала. І це при тому, що університетська освіта передбачала наукову спрямованість, що не сприяло підготовці фахівців, професіоналів-медиків, юристів, вчителів. Вважалося, що внесення до університету професійно орієнтованих і практичних завдань послабить його науковий потенціал, внесе «дисонанс в організацію університетського викладання» [58, с. 7]. Інша популярна модель підготовки педагогічних кадрів передбачала облаштування спеціальних курсів при гімназіях. Однак повністю усунути університети від підготовки педагогів було неможливо, так як це йшло врозріз з традиційним розумінням їх сутності як логічної вершини системи освіти. Так, відповідно до першого університетського статуту 1804 року, саме університетська освіта визнавалася головним джерелом освіти всього навчального округу.

У результаті було сформовано компромісний варіант, на якому наполягала значна частина академічної громади, як-то М. Бугаєв, які стверджували, що університет і школа повинні мати спільні цілі, сприяючи тим самим збагаченню обох типів освіти. Професійна підготовка педагога повинна відбуватися в тісній гармонійній єдності наукового і особистісного становлення студента і випускника, а педагогіка має обов'язково поєднуватися з логікою, психологією, науковими методами і історією науки [35, с. 191]. Сформувалася думка про необхідність відкриття в університетах кафедр педагогіки, заснування педагогічних товариств, які зможуть сприяти розвитку освіти та народної освіти в цілому.

Пропонувалося ввести в навчальні плани університетів курси педагогічних дисциплін (педагогіку, психологію, історію педагогіки), що включають практичні заняття під керівництвом педагогів-практиків. Тому погодимося з думкою Є. Князева, що в основному шлях розвитку вищої педагогічної освіти бачився в зустрічному русі від університету до школи і від школи до університету [36, с. 210].

У кінці XIX століття назріла криза в освітній галузі внаслідок відірваності пропонованого змісту освіти існуючих навчальних закладів від потреб життя. У відповідь в навчальних округах було проведено обговорення проблеми розвитку освіти загалом та педагогічної освіти зокрема, а на рівні уряду Російської імперії було створено комісію по реформуванню закладів вищої освіти, в роботі, якій взяли участь чиновники міністерства, професори університетів та вищих жіночих курсів. Можливими шляхами модернізації підготовки педагогічних кадрів бачилися створення педагогічних інститутів при університетах, організація педагогічних курсів при навчальних округах, відкриття кафедр педагогіки в університетах і вищих жіночих курсах [36, с. 211].

Так, над проблемою оновлення концепції підготовки педагогічних кадрів працював К. Яновський, колишній попечитель Кавказького навчального округу, який розробив проекти Статуту педагогічного інституту і Правил педагогічної підготовки при гімназіях і реальних училищах кандидатів на вчительські та виховні посади в закладах середньої освіти [100]. Зауважимо, що десятиліття потому проект було реалізовано в Московському інституті імені П. Шеллапутіна. Водночас очільник Харківського навчального округу М. Алексеєнко розробив концепцію дворівневої підготовки педагогічних кадрів, відповідно до якої, перша ланка передбачала вивчення педагогічних дисциплін у межах університетської підготовки, друга ланка – засвоєння педагогічних прийомів у педагогічних інститутах або у формі прикомандирування до конкретного закладу освіти. Модифікуючи проект К. Яновського, Михайло

Мартинович пропонував створити педагогічну семінарію без прив'язки до гімназії чи реального училища, але під контролем навчального округу. Цікаво, що будучи педагогом-практиком, він акцентувався на особливостях здійснення педагогічної практики, яка повинна проводитися не в зразкових, а в різних закладах освіти [100].

Підкреслимо, що розробка концепцій підготовки педагогічних кадрів продовжилося і після завершення роботи комісії. Відомий вчений Д. Менделєєв називав «турботу про освіту наставників всякого роду, а особливо для вищих і середніх навчальних закладів» найпершим завданням, адже якщо «все інше ще можна надати індивідуальності і випадковості», то для підготовки педагогічних кадрів треба докласти багато зусиль і коштів [62, с. 22]. Отримавши освіту в Головному педагогічному інституті, він протягом всього життя залишався прихильником професійної освіти педагогів у межах окремого училища, спеціального закладу вищої освіти. Проект Д. Менделєєва було засновано на принципах гармонічного поєднання наукової та спеціальної, теоретичної і практичної підготовки педагогів.

Підкреслимо, що сучасні дослідники, зокрема Є. Князєв, вказують, що більшість подальших спроб оновлення підготовки педагогічних кадрів було пов'язано з розробкою проектів педагогічних факультетів, зміст навчання яких будувався відповідно до педагогічної теорії К. Ушинського щодо поглибленого вивчення дитини [36, с. 221]. Крім того у навчальні плани пропонувалося включити не тільки загальні педагогічні дисципліни, але й педагогічну патологію, яка передбачала вивчення найбільш поширених хвороб школярів. Для проведення педагогічної практики передбачалося створення науково-навчальних закладів базового характеру.

Вагомим чинником розвитку педагогічної освіти в Російській імперії загалом та Україні зокрема став суспільно-педагогічний рух, що активізувався в ході і після революції 1905 року Створені на межі XIX–XX століть концепції педагогічної освіти, що здавалися сучасникам

утопічними і умоглядними, породили теоретичні передумови для організації підготовки педагогічних кадрів, в ході якої було повною мірою використано весь вітчизняний досвід розвитку педагогічної освіти.

Таким чином, можемо стверджувати, що в другій половині XIX – початку XX століття провідні теоретики і практики педагогічної науки акцентували увагу на необхідності оновлення наукових підходів до підготовки педагогічних кадрів в Російській імперії загалом та Україні зокрема, що сприяло появі цілісних концепцій розвитку педагогічної освіти.

1.3. Історичні витоки підготовки педагогічних кадрів України

У підрозділі окреслено досвід підготовки педагогічних кадрів на території України, накопичений в попередні історичні періоди.

Аналіз джерел дозволяє стверджувати, що споконвіків на території України наставниками молоді виступали досвідчені та авторитетні люди, які в індивідуальному порядку передавали досвід попередніх поколінь, навчаючи тих речей, які знали самі. Ситуація збереглася і з появою перших закладів освіти за часів Київської Русі, коли дітям надавалися елементарні загальноосвітні та духовні знання, розвивалися необхідні уміння та навички. Варто зауважити, що в цей час сформувалася традиція особливо шанобливого ставлення до школи, освіти, книги, вчителя, яка не втрачала своєї чинності упродовж багатьох століть [43, с. 113].

Підкреслимо, що із часу встановлення християнства і фактично до епохи Відродження на території України освіта була релігійно орієнтованою, чому сприяла відсутність світських закладів освіти. В означений період був відсутній інститут учительства у його класичному розумінні, а підготовка педагогічних кадрів здійснювали у межах підготовки священнослужителів, на яких покладалися обов'язки просвітництва народу. У цьому контексті варто вказати, що відсутність так званої масової школи сприяла тому, що викладацька діяльність

позиціонувалася як частина громадського обов'язку з акцентом на духовно-моральне виховання і негативне ставлення до наукового знання, тож необхідності у спеціальній підготовці педагогів не було [68, с. 80].

Розуміння важливості підготовки фахівців, здатних надавати якісні знання, прийшла з розвитком педагогічної теорії. Саме теоретичне осмислення особливостей освітнього процесу обумовило інтерес і розвиток різних моделей підготовки учительства. Водночас відбувалося піднесення рівня освіченості населення України, а сама освіта перестала бути прерогативою релігійно-духовних установ, повсюдно засновувалися світські заклади освіти, до викладання в яких було допущено осіб, які не мали духовного звання. Погодимося з дослідниками, зокрема О. Бартків, які стверджують, що в цей час в українському суспільстві відбулася інституалізація вчительства як важливого структурного елементу [10].

Інтенсивності означеного процесу сприяла поява «братських шкіл» як нового типу закладів освіти, згідно зі статутами яких до педагогів висувалися високі вимоги як щодо рівня знань, так і щодо рівня розвитку моральних якостей. Визначалося, що вчитель має бути віруючою, розумною та високоморальною людиною, гідною наслідування, одночасно конкретизовувався обсяг необхідних знань, умінь та навичок, якими повинен володіти майбутній наставник [4].

У розвиток досліджуваного феномену вагомий внесок здійснили перші світські заклади вищого (Острозька та Києво-Могилянська академії) та підвищеного (Чернігівський, Харківський та Переяславський колегіуми, Полтавська слов'янська семінарія) рівнів освіти [106]. Діяльність означених інституцій сприяла зростанню кількості освічених людей, учителів початкових шкіл, «мандрованих спудеїв-учителів», які, не маючи постійного місця перебування, переходили від села до села, забезпечуючи засвоєння кириличної грамоти, вироблення навичок читання, письма та лічби (фактично, мандрівні дяки виконували функції пересувної школи, що сприяло забезпеченню початкового всеобучу дітей в Україні). Підкреслимо,

що саме в цей час сформувалася демократична традиція обрання сільською громадою вчителя – на конкурсній основі серед «учених мужів» і найбільш гідних людей. Авторитет учителя не підлягав сумніву, існувало вето на лихі слова про нього. Особлива пошана до шкільного вчителя підтверджувалася і тим, що під час занять педагог сидів, а учні зобов'язані були слухати його стоячи [43, с. 127–128].

І хоча в козацьку добу на території України були відсутні заклади педагогічної освіти, проте важливим елементом тогочасної навчальної літератури були методичні поради-рекомендації, спрямовані на підвищення рівня підготовки вчителів. А доробок вітчизняних просвітників (Л. Баранович, П. Беринда, І. Борецький, І. Гізель, Л. та С. Зизанії, М. Козачинський, І. Максимович, П. Могила, С. Полоцький, Ф. Прокопович, Г. Сковорода, Є. Славинецький, К. Ставровецький, Є. Тихорський, С. Яворський та багато інших) дозволив закласти теоретичні підвалини не тільки практики навчання, але й педагогіки як науки про виховання [11, с. 58].

Аналіз джерел дозволяє стверджувати у цей же час в Європі відбувалось широке розповсюдження ідей видатних педагогів-мислителів (Я. А. Коменського, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Пестолоцці та ін.), становлення мережі закладів освіти, спрямованих на задоволення потреб масової освіченості, що сприяло появі перших закладів професійної підготовки педагогів. Натомість в Україні тільки в кінці XVIII століття сформувалося свідоме прагнення до заснування світських закладів педагогічної освіти [21].

Закцентуємося на тому, що з остаточним входженням більшості території України до складу Російської імперії відбулася певна уніфікація підходів до розбудови галузі освіти з одночасним нівелюванням українських традицій. І це при тому, що вітчизняні здобутки у сфері просвітництва значно перевищували досягнення імперії. У цьому контексті показовим прикладом є масштабні реформи Петра I, пов'язані з відкриттям мережі закладів освіти, проте повністю ігноруючи необхідність розвитку

педагогічної освіти. Натомість ідеологами і безпосередніми учасниками освітнього процесу в «петровських» школах стали викладачі та випускники Києво-Могилянської і Московської слов'яно-греко-латинської академії (М. Ломоносов, Л. Магніцький, Ф. Прокопович, С. Яворський та ін.). Крім того, у зв'язку з безпрецедентно широким розмахом «петровських» реформ, брак педагогічних кадрів заповнювався запрошеними іноземцями. Означена ситуація викликала занепокоєння у багатьох просвітителів, зокрема Ф. Прокопович пропонував проводити випробування для викладачів з метою з'ясування якості їх підготовки, педагогічних знань і умінь [68, с. 80]. До речі, при імператриці Єлизаветі в 1757 року було введено атестацію домашніх учителів, в якій брали участь професори Петербурзької академії наук і Московського університету.

Таким чином, вже на етапі практичного втілення державних проектів розвитку освіти актуалізувалася проблема підготовки педагогічних кадрів. Прийшло розуміння, що будь-яка реформа приречена на провал без вирішення питання про її виконавців. Тож підготовка фахівців-педагогів була досить гострою і складною проблемою, спробу практичного вирішення якої було здійснено у 1779 році при Московському університеті було засновано першу в Російській імперії учительську семінарію з трирічним терміном навчання, що готувала викладачів для університетів, гімназій, пансіонів та інших закладів освіти закритого типу [36].

Зрозуміло, що така одиночна акція не змогла вирішити проблему гострого кадрового дефіциту існуючих закладів освіти, поглиблену в ході шкільних реформ 1782–1786 років. Катерина II вважала за можливе відтворити в Російській імперії австрійську систему, заснувавши три види шкіл: земські з надання елементарної освіти, міські з розширеною програмою навчання та середні, в яких поміж іншого мало викладатися «вчення вчителів» [45, с. 110]. Варто підкреслити, що ще на етапі обговорення модернізаційних змін в галузі освіти радник імператриці Ф. Епінус першими кроками до реалізації даних перетворень визначав

необхідність створення шкільної комісії та заснування учительських семінарій в Петербурзі, Москві, Казані і Києві. Саме представники Комісії із заснування народних училищ у тісній взаємодії із натхненником і активним учасником реформи освіти Австрійської імперії Ф. Янковичем розробили план заснування головних, середніх і малих народних училищ, що охоплював поміж іншого питання забезпечення їх навчальною літературою та професійним кадровим складом. Експериментальним майданчиком для апробації нової моделі освіти було обрано Петербурзьку губернію і тільки у 1786 році заклади освіти нового типу почали з'являтися на всій території Російської імперії і Україна не стала винятком.

Тобто фактично саме у цей час було розроблено модель масової школи, в основу освітнього процесу якої було покладено класно-урочну систему. У свою чергу прийняття положень теорії загальної освіти привело до становлення професійної підготовки педагогічних кадрів, що розпочалася з використання потенціалу духовних закладів освіти (Олександрівської, Смоленської і Казанської семінарій), а також Московської слов'яно-греко-латинської академії, кращих вихованців яких навчали новим методам та прийомам роботи. Головним нововведенням в методиці викладання була «катехизація» (учням пропонувалися питання з пройденого матеріалу і відповіді на них, тоді як раніше вчитель ставив завдання, не уточнюючи, чи справляються з ними учні) [45, с. 112].

Цінним нормативно-правовим документом та водночас педагогічною працею цього періоду стало «Керівництво вчителям першого і другого класів народних вчителів Російської імперії», укладене Ф. Янковичем за австрійським зразком, яке роз'яснювало вчителям основні правила «розумного» викладання. Головним нововведенням у процесі навчання визначалася необхідність «сукупної» настанови (тобто викладання нового матеріалу не кожному учневі персонально, а класу в цілому, щоб після відповіді одного всі інші могли продовжити навчання). У той же час Ф. Янкович наполягав на обов'язковості додаткових занять з

відставаючими. Особливу увагу було приділено статусу педагога, які повинні «заступати в учнів місце батьків», тому мають бути благочестивими, любити дітей, володіти бадьорістю духу, терпінням і старанністю [8, с. 250]. Крім того, було прописано, що вчителі можуть суміщати педагогічну роботу з іншими видами діяльності («сторонньою працею») у разі, якщо це не перешкоджає виконанню основних функцій. Зауважимо, що це стало спробою покращення скрутного матеріального становища тогочасних педагогів.

У 1783 році було відкрито Головне народне училище в Санкт-Петербурзі, де майбутніх учителів готували до реалізації класно-урочної системи. Вже в 1786 році з його структури виокремилася Учительська семінарія, у межах якої здійснювалася підготовка педагогічних кадрів, але це не могло задовольнити потреб всієї держави [68, с. 81]. З метою збільшення чисельності педагогів у Статут народних училищ Російської імперії (1786 р.) було включено положення про те, що у межах головних народних училищ учнів готуватимуть до «посад вчительських» [8]. Однак можливості народних училищ виявилися дуже обмеженими, тим паче, що більшість учнівського контингенту новостворених закладів становили вихованці духовних семінарій і Московської академії, серед яких практично не було добровольців. До того ж вони ставали заручниками своєї майбутньої посади, адже учитель нижчих класів повинен був прослужити не менше 36 років, вищих класів – не менше 23 років, після яких відкривалася можливість для отримання чину колезького асесора, який відкривав шлях в спадкового дворянства. Учитель, який здобув освіту за «казенний» рахунок, не мав права переходити на іншу службу, що фактично перекреслювало кар'єрні перспективи, які існували в інших сферах [68, с. 81]. Тож громадський статус педагогічної професії був низьким, а вчительське звання було приналежністю людей нижчих станів, що не узгоджувалося з українською освітньою традицією та сприяло формалізації професійної діяльності.

Таким чином, «катериненські» реформи не змогли вирішити гостру проблему якості педагогічних кадрів через відсутність продуманої системи підготовки і спеціальних закладів освіти. У ході ліберальних реформ Олександра I для професійної педагогічної освіти важливим стало відновлення діяльності Вчительської семінарії у статусі гімназії (1803 р.), та подальше її перетворення на Петербурзький педагогічний інститут (1804 р.), на Головний педагогічний інститут (1816 р.) із правами університету та Санкт-Петербурзький університет (1819 р.), при якому з 1822 року почав функціонувати учительський інститут [36].

Підкреслимо, що саме з реформами початку XIX століття пов'язано запровадження цілісної системи освіти, підпорядкованої Міністерству народної освіти (1802 р.), структура якої визначалася прийнятими у 1804 році «Статутом університетів» і «Статутом навчальних закладів, підпорядкованих університетам». Російську імперію було поділено на шість навчальних округів, два з яких (Харківський і Віленський) були на території України [5]. Так, при кожному університеті мали відкритися педагогічні інститути з трирічним терміном навчання, до студентського контингенту яких передбачалося приймати осіб із закінченою університетською освітою, та які спрямовувалися на підготовку вчителів гімназій і викладачів закладів вищої освіти. Було створено педагогічні інститути при Дерптському, Харківському та Казанському університетах.

Саме від заснування у 1811 році педагогічного інституту при Харківському університеті бере свій початок розвиток педагогічної освіти на території України у першій половині XIX століття. Підготовка педагогічних кадрів також була одним із завдань новостворених Рішельєвського (1817 р.) та Кременецького (1819 р.) ліцеїв, закладу університетського типу Ніжинської гімназії вищих наук князя Безбородька (1805 р.), пізніше перетвореної на фізико-математичний (1832 р.) та юридичний (1840 р.) ліцеї [57]. В означеному контексті також варто згадати про педагогічний інститут при Університеті Св. Володимира, відкритий у

1834 році та орієнтований на забезпечення вчителями гімназій і частково повітових училищ [46, с. 44].

Поміж іншого підготовкою педагогічних кадрів для повітових, парафіяльних та інших училищ могли також опікуватися гімназії. Заклади духовної освіти також долучилися до означеного процесу. Однак кількісне зростання педагогічних кадрів не супроводжувався поліпшенням якості їх підготовки, а метою педагогічної освіти вважалося навчання основам наук, а не отримання педагогічних знань, адже у першій половині XIX століття педагогіка ще не виділилася в самостійну галузь наукового пізнання, а відтак і не викладалася як окрема навчальна дисципліна [68, с. 82].

Спробою вирішення означеної ситуації стало прийняття «Положення про випробування кандидатів на вчительські місця» (1846 р.), проте серйозні зміни в системі педагогічної освіти відбулися завдяки реформам другої половини XIX століття, що призвели до активізації діяльності уряду, земських установ і громадських об'єднань щодо підготовки вчительських кадрів. У цей же час до розробки означеного питання активно включилися визначні теоретики і практики педагогічної науки, доробок яких, як зазначає В. Майборода, допитливі й творчі вчителі могли використати в професійній діяльності [59].

Підкреслимо, що ситуація з підготовкою педагогічних кадрів для закладів освіти різного рівня склалася неоднозначно. Так, проблема педагогічної освіти кадрів для закладів початкової освіти перебувала на периферії уваги державних інституцій. Пропонувалися такі організаційні форми підготовки учителів, як: заснування вчительських семінарій; організація педагогічних курсів при гімназіях чи училищах; практична підготовка учителів через прикомандирування кандидатів на вчительські посади в якості помічників до училищ з якісним педагогічним складом. Натомість Міністерство народної освіти більше опікувалося підготовкою учителів для гімназій, які здобули широкого розповсюдження у губернських і повітових містах Російської імперії загалом та України зокрема.

Педагогічними кадрами ці навчальні заклади забезпечували, передусім, класичні університети (на території України мова йшла про Харківський, Київський, Новоросійський), а також педагогічні інститути і педагогічні курси при них, у межах яких студенти долучалися до вивчення дисциплін психолого-педагогічного спрямування [21].

Пояснення означених фактів знаходимо у поглядах тогочасних теоретиків і практиків педагогічної науки, частина з яких обстоювала думку про необхідність надання вчителям знань у обсязі змісту освіти тих закладів освіти, де вони будуть викладати, інші ж наполягали на всебічному розвитку особистості вчителя шляхом здобуття якісної загальної та науково-педагогічної освіти [70].

Усвідомлення на державному рівні необхідності докорінних реформ у галузі освіти у другій половині XIX століття призвело до реорганізації системи освіти загалом та педагогічної освіти зокрема. Було розроблено проекти окремих закладів педагогічної освіти, орієнтованих на поглиблену підготовку вчителів – учительських семінарій та учительських інститутів [21, с. 114]. Зауважимо, що з метою підвищення кваліфікації вчителів і поширення серед них передових педагогічних ідей практично всі земства влаштовували вчительські з'їзди та спеціальні педагогічні курси. Причому у більшості випадків губернські земства брали на себе зобов'язання щодо їх матеріального забезпечення. Так, першими почали проводити літні вчительські курси Петербурзька, Новгородська та Херсонська губернії (1870 р.), в наступні роки до них приєдналася Костромська, Чернігівська, Казанська, Саратовська та інші губернії [61, с. 179]. Крім того земства активно займалися питанням матеріального забезпечення вчителів, виділяючи додаткові кошти на доплату до зарплати, організовуючи пенсійні каси, підтримуючи громадські організації, які допомагають вчителям.

Таким чином, протягом віків на території України склалися стійкі традиції підготовки педагогічних кадрів, цілісну ж систему педагогічної

освіти було сформовано в другій половині XIX століття, яку в основному представляли заклади університетського типу, учительські семінарії та учительські інститути, особливості діяльності яких буде розкрито в наступному розділі.

Висновки до розділу 1

Встановлено, що проблему підготовки педагогічних кадрів широко висвітлено в історіографії дорадянського, радянського та сучасного періодів. Аналіз дорадянського історіографічного доробку дозволив виокремити такі основні групи праць, як: наукові праці представників академічної громади, активних учасників розбудови системи освіти; збірники нормативно-правових документів; довідниково-статистична література. Використання методу порівняння уможливило окреслення основних підходів до висвітлення досліджуваної проблематики у радянський період: написання узагальнюючих праць, укладання ювілейних видань з використанням фактологічного матеріалу широкого спектру; опублікування першоджерел. Узагальнено сучасну історіографію проблеми підготовки педагогічних кадрів. Відзначено активізацію дослідницького інтересу до означеного питання, що знайшло відображення у публікаціях, які доцільно розподілити на наступні групи: праці, в яких розкрито теоретико-методологічне підґрунтя вищої освіти загалом та педагогічної освіти зокрема; дослідження, присвячені особливостям організації підготовки педагогічних кадрів на сучасному етапі; доробок учених з історії вищої освіти та педагогічної думки, що розкриває окремі аспекти досліджуваної проблеми; дисертаційні роботи, монографічні видання та наукові розвідки, що безпосередньо стосуються предмету дослідження.

Застосування проблемно-пошукового методу дозволило розкрити основні ідеї провідних теоретиків педагогічної науки, педагогів-практиків, активних представників громадськості та органів державної влади другої

половини XIX – початку XX століття щодо підготовки педагогічних кадрів (М. Василенка, Г. Ващенко, Б. Грінченка, М. Добролюбова, М. Драгоманова, П. Каптерєва, М. Корфа, П. Куліша, Т. Лубенця, С. Миропольського, І. Огієнка, М. Пирогова, С. Русової, І. Стешенка, Л. Толстого, К. Ушинського, Я. Чепіги, М. Чернишевського та ін.). Визначено, що переважна більшість тогочасних прогресивно налаштованих діячів наполягали на необхідності реформування системи освіти загалом та педагогічної освіти зокрема, що мало сприяти підняттю соціального статусу вчителя, а відтак і розвитку його педагогічної майстерності (шляхом реалізації принципів гуманізму і демократизму, розбудови національної освіти і виховання, рідномовної підготовки педагогів, формування у них високих моральних якостей, мотивації до постійного самовдосконалення тощо). Виявлено, що певним підсумком наукової думки у сфері педагогічної освіти другої половини XIX століття стало обґрунтування нових форм підготовки педагогічних кадрів.

Використання хронологічного методу уможливило висвітлення історичних витоків досліджуваного феномену. Виявлено, що протягом століть учительські функції виконували священнослужителі, відтак була відсутня світська система підготовки педагогічних кадрів. Унікальним явищем вітчизняного освітнього простору стало існування інституту мандрівного вчительства. Синхронний аналіз розвитку освіти та території Російської імперії загалом та України зокрема дозволив засвідчити значно нижчий рівень освіченості населення імперії, при цьому відбулося поступове нівелювання прогресивних українських традицій та здобутків у сфері підготовки педагогічних кадрів. Визначено, що першим педагогічним підрозділом стала учительська семінарія при Московському університеті (1779 р.), а окремим закладом педагогічної освіти – Головне народну училище у Санкт-Петербурзі (1783 р.). Виявлено, що в XIX столітті становлення педагогічної освіти на території України пов'язано з організацією педагогічних курсів при гімназіях та училищах та розвитком

університетської освіти, при яких було відкрито педагогічні інститути. І тільки в другій половині XIX століття відбулось збільшення мережі закладів вищої освіти (за рахунок відкриття недержавних вищих шкіл, орієнтованих, перш за все на підготовку вчителів) та створення окремих закладів педагогічної освіти (учительських семінарій та інститутів). З'ясовано, що земства як органи місцевого самоврядування в досліджуваний період активно долучилися до розбудови педагогічної освіти шляхом організації вчительських з'їздів та спеціальних педагогічних курсів, що позиціонувалися як можливість для професійного самовдосконалення та підвищення кваліфікації.

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

2.1. Зміст, форми і методи підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти України досліджуваного періоду

Аналіз джерел засвідчує, що починаючи з початку ХІХ століття на території Російської імперії загалом та України зокрема за умов відсутності спеціалізованих закладів педагогічної освіти суспільний попит на підготовку педагогічних кадрів намагалися задовольнити класичні університети (у межах історико-філологічного та фізико-математичного факультетів або ж спеціально створених при них педагогічних інститутах). Усвідомлюючи певну безнадійність такого завдання саме в університетському середовищі визрів той суспільно-педагогічний рух, що призвів у другій половині ХІХ століття до становлення системи педагогічної освіти, що охопила заклади вищої та середньої освіти [36, с. 87]. Підкреслимо, що для їх випускників навіть існували пільги при проходженні військової повинності, тож поступово формувалося усвідомлення не тільки почесності, але й певної вигоди від здобуття педагогічної професії. Особи із закінченою університетською освітою на законодавчому рівні зараховувалися до категорії вчених. Людьми високоосвіченими і здатними до педагогічної праці вважалися навіть ті, хто закінчив повного курсу навчання у закладах вищої освіти [51, с. 69].

Тож Міністерство народної освіти розглядало університети в якості основних центрів з підготовки науково-педагогічних і педагогічних кадрів, надаючи особливого значення оволодінню студентами науково-дослідними та педагогічними вміннями, написанню обов'язкових творів наукового характеру, участі у роботі наукових гуртків і товариств, розвитку мотивації

до наукового пошуку та викладацької діяльності. Зокрема, усі університетські статuti першої половини XIX століття містили окремий розділ «Про педагогічний інститут», у межах якого мала здійснюватися підготовка вчителів середніх шкіл [73, с. 43].

Так, від часу відкриття Харківського університету у 1805 році і до другої половини XIX століття в освітньому процесі поступово зростає роль педагогічних дисциплін. Далеко не остання роль у цьому процесі належала Педагогічному інституту, відкритому у 1811 році, основне завдання якого полягало у підготовці вчителів із числа вихованців університету, які закінчили повний курс навчання [76]. Курс навчання охоплював опанування спеціальних методик, загальної педагогіки, теорії і методики навчання, дидактики, теорії виховання, історії педагогіки. Отримані теоретичні знання студенти могли закріпити в ході трьох-чотирьох тижневої педагогічної практики, під час педагогічних семінарів, при написанні рефератів, творів та конкурсних робіт відповідного спрямування [11, с. 60; 51, с. 80]. Випускники отримували ступінь старшого чи молодшого викладача гімназії, кращі з них залучалися для підготовки до викладання у закладах вищої освіти [9, с. 61]. Зауважимо, що Педагогічний інститут при Університеті Св. Володимира було засновано одночасно із самим університетом (1834 р.), а на рівні нормативних документів було визначено, що його випускники зобов'язані прослужити не менше шести років в училищному відомстві відповідно до розпорядження попечителя Київського навчального округу [51, с. 80].

Подальшому поглибленню педагогічної підготовки сприяло прийняття у 1850 році Постанови «Про затвердження в університетах особливої кафедри педагогіки», відповідно до якої відвідування лекцій із педагогіки визнавалося обов'язковим для всіх вихованців, які навчалися за державний кошт та планували в майбутньому займатися вчителюванням, а не тільки для студентів історико-філологічних факультетів, як це було раніше [11, с. 60]. На жаль, цей крок не зміг вирішити всіх проблем,

пов'язаних з якістю педагогічної підготовки студентів, особливо це стосувалося педагогічних інститутів при університетах. До того ж на державному рівні не вважали за необхідне витратити додаткові кошти на спеціальну підготовку вчителів. Тож уже невдовзі, вказуючи на відсутність ґрунтовних спеціальних знань із предметів, які викладали випускники, а також на обмеженість практичних умінь у викладанні, Міністерство народної освіти прийняло рішення про ліквідацію педагогічних інститутів і кафедр педагогіки [72, с. 106–107].

Спробу вирішення означеної ситуації було здійснено адміністрацією Університету Св. Володимира, яка вже невдовзі домоглася відкриття у своєму складі педагогічної семінарії, у межах діяльності якої університетська професура мала проводити з випускниками, як прагнули до здобуття вчительського фаху, протягом року практичні заняття з педагогіки. Крім того, випускники зобов'язувалися протягом одного року пропрацювати на посаді позаштатного вчителя закладу середньої освіти [51, с. 82].

Одночасно із закриттям педагогічних інститутів у 1858 році відбулося створення при університетах «особливих педагогічних курсів», до студентського контингенту яких зараховували осіб із закінченою університетською освітою, які прагнули до педагогічної діяльності. Курс навчання охоплював вивчення логіки, психології, історії педагогіки та основ дидактики. З метою поглиблення практичної підготовки вихованців при курсах було відкрито гімназії. Кожен випускник по закінченню теоретичної та практичної складових навчання повинен був підготувати та захистити твір на задану тему, а також прочитати публічну лекцію. Цікавим був розподіл випускників залежно від успіхів у навчання: кращі з них отримували право викладати в університеті, особи з позитивними оцінками направлялися у заклади середньої освіти, а вихованці, які продемонстрували задовільні результати могли стати учителями початкових училищ [59, с. 49].

Дослідниця Л. Курило, на основі аналізу архівних документів, виокремлює такі позитиви підготовки майбутніх вчителів у межах педагогічних курсів: розподіл занять на теоретичні і практичні; прагнення реалізувати принцип наступності у практичні заняття з підготовки до викладацької та виховної діяльності; систематичне поповнення педагогічної бібліотеки курсів; надання слухачам можливості відвідувати уроки в різних закладах освіти міста; залучення до викладання не тільки університетської професури, але досвідчених учителів-практиків [51, с. 84]. Проте ці досягнення не зупинило Міністерство народної освіти перед їх закриттям вже у 1867 році.

Проте це лише спонукало інтелектуалів до розроблення численних проектів педагогічних курсів при університетах з окресленням необхідності спрощеного викладання наук, тобто у тому вигляді, в якому вони застосовуватимуться у практичній діяльності вчителя [17, с. 62]. Водночас становлення вітчизняної педагогіки як науки та розбудова педагогічних підрозділів (товариств, кафедр тощо) у зарубіжних закладах вищої освіти, зокрема в Німеччині, досвід якої активно пропагувався у Російській імперії, призвела до повернення педагогіки до навчальних програм вітчизняних університетів [11, с. 64].

Так, у 1869–1870 навчальному році зміст загальнопедагогічної підготовки на історико-філологічному факультеті Університету Св. Володимира охоплював вивчення, починаючи з другого курсу, педагогіки, дидактики, історії педагогіки, філософії (з вивченням окремих тем педагогіки), історії філософії, логіки та психології [51, с. 94–95].

Гострий дефіцит педагогічних кадрів став однією із причин, що спонукали уряд Російської імперії до розбудови мережі закладів вищої освіти. Так, у 1865 році було відкрито Новоросійський університет, у 1875 році – Історико-філологічний інститут князя Безбородька, що фактично стали спадкоємцями існуючих з початку XIX століття Рішельєвського ліцею (1817 р.) і Одесі та Гімназії вищих наук у Ніжині

(1805 р.), одним із стратегічних завдань яких повинна була стати підготовка вчителів. При цьому академічна громада Новоросійського університету, орієнтуючись на класичні уявлення про університетську освіту як наукову, вказувала, що вчителювання є приватною справою кожної людини, яка обрала для себе цей шлях, та не потребує спеціальної підготовки в університеті [32, с. 389]. Означений підхід було змінено лише на початку XX століття з приходом до закладу знаних науковців та педагогів М. Ланге, Є. Щепкіна та інших [51, с. 87–88]. У Ніжинському історико-філологічному інституті пізніше навіть було введено поглиблену педагогічну спеціалізацію, починаючи з третього курсу, розподіл передбачав підготовку класиків (учителів давніх мов), істориків (учителів історії) та словесників (учителів іноземних мов) [42; 49].

У цей час у межах Університету Св. Володимира викладання педагогічної науки (як синтезу проблем теорії та історії, основних напрямів експериментальної педагогіки, загальної і педагогічної психології та психології дитячого віку) було пов'язано з іменем відомого українського психолога і педолога С. Ананьїна. У Харківському університеті педагогіку викладав професор філософії Ф. Зеленогорський, який розробив ґрунтовну авторську програму, що охоплювала історію та теорію педагогіки, дидактику та загальну методику, розділи школознавства та педології. У Ніжинському історико-філологічному інституті педагогіку та філософію викладав О. Музиченко; моральне виховання, педагогіку, історію педагогіки, психологію пізнання, дидактику – П. Тихомиров [11; 49].

Сучасні дослідники, зокрема Л. Корж-Усенко, наголошують, що в кінці XIX – на початку XX століття назріла криза університетської системи освіти внаслідок того, що вона перестала відповідати суспільним запитам. Численні звернення представників академічного середовища, громадськості, торгівельно-промислових кіл, окремих зацікавлених осіб про розширення університетської структури, включення до неї факультетів педагогічного, народногосподарського та інших профілів, відкриття нових кафедр не були

підтримані на державному рівні, що стало вагомим стимулом для розбудови недержавної вищої школи [42, с. 187].

Громадські і приватні заклади вищої освіти, що постали в цей час, презентували принципово іншу освітню модель, адекватну соціальному замовленню [36, с. 149]. Так, недержавні вищі школи університетського типу, представлені переважно вищими жіночими курсами, виникли через обмеження доступу жіноцтва до університетської освіти, забезпечуючи загальноосвітні знання та здебільшого орієнтуючись на підготовку вчителів [44, с. 35]. До таких дослідники відносять Одеські (1903 р.), Київські (1906 р.), Харківські (1907 р.) вищі жіночі курси, Київські вечірні вищі жіночі курси А. Жекуліної (1905 р.), Катеринославські вищі жіночі курси О. Тихонової та М. Копилова (1916 р.) [42, с. 191]. Так, Курси А. Жекуліної навіть мали у своїй структурі окремий педагогічний факультет, що мав відділення дошкільного виховання та вчителів вищих початкових училищ у складі трьох підвідділів (російської мови і словесності, історії й географії, природничих наук і математики), тож означений заклад забезпечував досить високий рівень педагогічних знань і вмінь вихованок [42, с. 196].

Сучасні науковці, зокрема В. Бенера [13], К. Кобченко [37], Л. Корж-Усенко [44], Н. Левицька [53], О. Сидоренко [44], наголошують, що протягом тривалого проміжку часу випускниці означених закладів вищої освіти не мали жодних прав та привілеїв, проте це не зменшувало їх популярності серед населення. Так, означену проблему було унормовано тільки у 1911 році, коли було прийнято Закон «Про випробування осіб жіночої статі в знанні курсу навчальних закладів і про порядок придбання ними наукових ступенів і звання вчительок», відповідно до якого курси, програми яких визнавалися «рівними університетським», отримували статус вищих навчальних закладів, а їх випускниці допускалися до остаточних іспитів в державних випробувальних комісіях «для осіб чоловічої статі» [75].

У змісті освіти вищі жіночі курси орієнтувалися на університетські навчальні плани, що забезпечувало достатньо високу якість підготовки

курсисток. Водночас у більш розширеному вигляді викладалися психолого-педагогічні предмети. Цікаво, що на історико-філологічному відділенні Київських вищих жіночих курсів педагогіка і психологія були навіть визначені предметами для обов'язкового вивчення, особливо для тих вихованок, які прагнули до викладацької діяльності [44, с. 56]. Пізніше при вивченні психолого-педагогічних дисциплін було охоплено історію педагогіки, теорію виховання, дидактику, «душевне» життя, психічні стани і властивості [53, с. 117, 119], а також методики викладання таких предметів, як історія, російська і французька мови, фізика, математика [37, с. 107].

Належний рівень викладання дисциплін означеного спрямування досягався шляхом залучення провідних фахівців, університетських професорів (С. Ананьїна, Ф. Зеленогорського, В. Зеньківського, О. Музиченка, П. Тихомирова, Т. Лубенця, І. Сікорського, М. Ланге, С. Русової, О. Гілярова, К. Щербини та ін.), які розробляли та реалізовували авторські навчальні програми гуманістичної орієнтації, спрямовані на саморозвиток особистості, що ставали основою інноваційних моделей розвитку педагогічної освіти [44, с. 56].

Вважаємо, що така увага до педагогічної підготовки на вищих жіночих курсах була відповіддю на суспільний запит щодо збільшення чисельності та якості педагогічних кадрів, необхідних для забезпечення зростаючої мережі закладів освіти різного рівня.

Унікальними стали заклади вищої освіти, засновані прихильниками відомого педагога Ф. Фребеля – Київський Фребелівський педагогічний інститут (1907 р.), що в період національного державотворення став центром розробки концепції розвитку вищої педагогічної освіти в Україні, та Харківські Фребелівські курси (1907 р.) [44, с. 42–43]. Саме у межах їх діяльності було реалізовано програму вивчення дисциплін, розподілену на загальноосвітній, педагогічний та спеціально-предметний блоки. Так, педагогічні дисципліни охоплювали історію педагогічних учень, вступ до експериментальної дидактики, школознавство, релігійне виховання,

педагогічну психологію, душу дитини, теорію шкільного виховання, педагогічну патологію. Взагалі ж підготовка охоплювала теоретичну та практичну складові, для кращої реалізації яких при закладі існував цілий комплекс допоміжних навчально-виховних та науково-дослідних установ. Значна увага приділялася педагогічній практиці, під час якої вихованці розвивали уміння і навички щодо застосування технологій «вільного виховання» як у змісті навчання, так і у методиці викладання, спрямованих на активізацію інтересу дитини (М. Монтессорі, Ф. Фребеля та ін.) [81].

Характеризуючи методичні особливості підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти України, зазначимо, що основним методом викладання залишалася лекція, проте побудована так, щоб пробуджувати у студентів пізнавальний інтерес, формувати розумові здібності, з елементами діалогу, сприяючи тим самим активізації та інтенсифікації навчальної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої та середньої освіти. Так, в університетах викладачі зобов'язувалися викладати в своїх лекціях навчальний курс у повному обсязі, а студенти, які не відвідували лекційний курс та не приймали участь у практичних заняттях, повинні були екзаменуватися не тільки усно, але й шляхом складання особливого практичного іспиту або взагалі могли бути відраховані [51, с. 100–101]. Зміст лекцій, їх глибина, науковий та методичний рівень зумовлювалися професійними та особистими якостями викладача, його ставленням до предмету [9, с. 69–70].

Особливістю закладів вищої освіти досліджуваного періоду стала спроба запровадження на початку XX століття предметної системи замість існуючої до цього курсової. Так, курсова система передбачала екстенсивний характер навчання: єдиний зміст, єдиними методами, в єдиних формах і єдиними засобами одночасно вивчався всіма студентами; розроблявся перелік обов'язкових предметів; планувався результат навчання – певний зразок, якому повинні відповідати всі студенти. Головною перевагою означеної системи була так би мовити стрункість організації навчального

процесу, що полегшувало управління навчальною діяльністю, забезпечуючи однорідність студентського складу і певною мірою однаковий рівень їх підготовки. Натомість вона повністю виключала будь-яку свободу (і в навчальних заняттях, і в наукових пошуках), що на думку провідних фахівців, знищувало самостійність мислення студентів та тим самим суперечило мету вищої освіти, призводило до нівелювання особистості вихованців [36, с. 271].

На противагу курсовій предметна система навчання передбачала не стільки індивідуальний підхід, скільки особистісний підхід до навчання, що передбачало свободу особистості в викладанні і навчанні. Студент отримував право вибору, самостійності у прийнятті рішень та відповідальності за них. Особиста свобода стала принципом академічного життя, засобом навчання і виховання людини [13].

У вищій педагогічній освіті предметну систему було реалізовано оптимально: значно скорочувалася кількість обов'язкових наукових дисциплін; професійне становлення особистості розглядалося не як результат засвоєння всіх предметів навчального плану, а пов'язувалося з розумінням сутності науки; створювалася атмосфера наукового пошуку, коли студентам пропонувалося здобувати знання, а не отримувати їх готовими. Викладачі переставали бути менторами, а ставали колегами, налагоджувалося творча співпраця викладачів і студентів, що прагнуть до однієї мети – пізнання науки, а не адаптованих навчальних дисциплін. Закладалися основи педагогіки співпраці. При цьому право вибору напряму навчання зберігалось за студентом протягом всього часу перебування в закладі освіти [92, с. 128]. Дослідники підкреслюють, що у самій постановці проблеми спеціальної підготовки вчителя лежала протидія застарілим дидактичним теоріям. Відтепер замість тотального вивчення всього змісту освіти, пропонувалося поглиблене опанування найбільш актуального і істотного, що дозволяло здійснити вирішальний перехід від екстенсивного до інтенсивного навчального процесу [36, с. 273].

На основі опрацювання значного масиву джерел Л. Корж-Усенко та О. Сидоренко зазначають, що перехід більшості закладів вищої освіти від курсового до предметного навчання було здійснено у 1905–1908 роках. При цьому саме недержавні вищі школи вирізнялися суттєвими успіхами в її реалізації, зокрема щодо збільшення обсягу самостійної роботи, практико-орієнтованої орієнтації викладання, ступеню варіативності навчальних планів, курсів, термінів освоєння програм, використання активних форм і методів навчання [44, с. 57].

В цілому ж спроба впровадження предметної системи сприяла тому, що поступово знаннєвоцентричний підхід в організації освітнього процесу змінювався на особистісно орієнтований, а репродуктивні методи (що ґрунтувалися на відтворенні текстів лекцій та підручників, почали замінюватися творчо-продуктивними), чому сприяли варіативність навчальних програм, впровадження активних форм і методів навчання (таких, як семінарії, лабораторні заняття, бесіди, консультації, навчальні і виробничі екскурсії, різні види практик, тощо) [42, с. 262].

Таким чином, з початком ХІХ століття, часом заснування перших класичних університетів на території України, пов'язані перші спроби цілеспрямованої підготовки майбутніх вчителів, що було повноцінно реалізовано на початку ХХ століття, коли було засновано низку недержавних закладів вищої освіти, орієнтованих на підготовку педагогічних кадрів.

2.2. Особливості підготовки педагогічних кадрів у вчительських семінаріях України у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття

Друга половина ХІХ століття стала часом становлення на території Російської імперії загалом та України зокрема спеціалізованих закладів педагогічної освіти – вчительських семінарій та вчительських інститутів. Так, сучасні дослідники позиціонують вчительські семінарії як спеціальні

заклади педагогічної освіти середнього рівня [19; 24]. В основі підготовки педагогічних кадрів в учительських семінаріях Російської імперії загалом та на території України лежав проект, розроблений К. Ушинським, відповідно до якого саме на заклад освіти означеного типу покладалося навчання та виховання вчителів для початкової школи [104]. Вже у 1869 році було відкрито першу на території України учительську семінарію у місті Києві [90, с. 364], пізніше перенесену до Коростишева.

Метою учительських семінарій відповідно до Положення 1970 року було надання педагогічної освіти людям всіх станів православної віри для створення з них вчителів [105, с. 134]. Управління учительській семінарією здійснював директор, який обирався попечителем навчального округу та призначався на посаду Міністром народної освіти. Навчально-виховні та господарські питання (зарахування і відрахування учнів, призначення нагород і стягнень, вибір підручників і навчальних програм, розподіл навантаження між викладачами, фінансове та матеріальне забезпечення закладу) вирішувала рада семінарії. Термін навчання становив три роки (і тільки після революційних подій 1905–1907 років його було збільшено до чотирьох років) [6, с. 100–101]. Серед семінаристів були як стипендіати (державні, земські, іменні), так і особи, які навчалися за власний рахунок або на кошти благодійників [6, с. 119], при цьому перші були зобов'язані після випуску відпрацювати в сільській місцевості чотири роки [6, с. 116] або повернути кошти, витрачені на навчання [6, с. 166], а другі оплачували не саме навчання (яке було безкоштовним), а проживання, харчування, засоби навчання та інші потреби [6, с. 162]. Проте можливість здобуття безкоштовної освіти (за рахунок стипендії), звільнення від військової служби (на період навчання та за умови працевлаштування за фахом) у подальшому стало вагомими чинниками для зростання попиту на означений тип освіти. Так, на вступ могли претендувати як молодь старше 14 років, так і дорослі люди [85, с. 25].

Згідно з інструкцією Міністерства народної освіти (1875 р.) учительські семінарії були відкритими закладами освіти, розрахованими як на чоловіків, так

і на жінок [23, с. 530]. Зауважимо, що на етапі становлення учительських семінарій як закладу освіти окремого типу рівень підготовки вступників був не вельми високим. Надалі ж вступні випробування визначалися в обсязі навчальних програм двокласних початкових училищ та розподілялися на письмові (з російської мови (диктант, твір чи переказ) і арифметики) та усні (із Закону Божого, церковно-слов'янської і російської мов, арифметики, геометрії, російської історії, російської географії і співів) [2, с. 214]. Тож до вступників почали висувати досить серйозні вимоги, при цьому високим став і конкурс, відтак контингент семінаристів розширювався за рахунок здебільшого обдарованих та підготовлених осіб [85, с. 38].

Цікаво, що до вступників висувалися високі вимоги щодо стану здоров'я та музичних здібностей. Так, молоді зі слабким здоров'ям та тілесними недоліками відмовляли у вступі, мотивуючи тим, що «тяжка вчительська праця потребує великого запасу сил та здоров'я»; крім того вона передбачала викладання гімнастики. Це ж стосувалося й наявності у майбутніх абітурієнтів голосу та слуху, необхідних при викладанні співів, як обов'язкового предмета початкових шкіл [6, с. 161].

В цілому зміст освіти зазнавав змін залежно від можливостей кожної окремої семінарії, зокрема якості кадрового складу. Дослідниця Н. Андрійчук на основі опрацювання широкого кола архівних джерел припускає, що в учительських семінаріях навіть практикувалися факультативи, що не відображалися в офіційному розкладі [6, с. 183]. При цьому досить часто викладачі насичували свої предмети значним обсягом фактичного матеріалу, інколи не зв'язаного між собою, засвоювали який здебільшого методом зазубрювання. Самоосвіті вихованців багато в чому заважала відсутність повноцінних бібліотек не тільки у межах окремих закладів, але і в регіонах, де вони існували.

Зміст освіти охоплював опанування таких предметів, як: Закон Божий і церковнослов'янське читання, російська і церковнослов'янська мови, педагогіка, арифметика і початкова алгебра, геометрія, історія, географія,

природознавство і сільське господарство, фізика, чистописання, малювання і креслення, співи, гімнастика, практичні заняття, ручна праця [2, с. 214]. При цьому дослідники наголошують, що учительських семінаріях, фінансованих та утримуваних земствами або ж приватними благодійниками, зміст освіти досить часто був розширеним за рахунок викладання крім традиційних предметів природничої історії, хімії, фізіології людини, ремесел та інших дисциплін [2, с. 214].

Цікаво сучасні науковці пояснюють наявність серед навчальних курсів сільського господарства, як необхідної умови для «повернення семінаристів до свої станів та місць походження та недопустимості думок про інше життя» [6, с. 105]. Проте основу освітнього процесу становив Закон Божий та релігійне виховання, що було закріплено на рівні нормативних документів [85, с. 38]. У руслі найвищого боголюбства та шанування духовних цінностей викладали не тільки Закон Божий, але й, катахізис, священну та вітчизняну історію. Існувала практика дисциплінарних покарань та навіть відрахування вихованців, які нехтували відвідуванням богослужінь та іншими релігійними обов'язками.

Підготовка у семінаріях також включала вивчення педагогічних дисциплін, як-то педагогіка з елементами психології та історії, методика викладання [6, с. 121]. На нашу думку, найбільш повно проблему методики і практики професійної підготовки семінаристів розкрив автор перших підручників для учительських семінарій та інститутів М. Демков [20], який стояв на позиціях необхідності надання майбутнім педагогам ґрунтовної освіти, що крім педагогіки охоплювала б психологію, історію педагогіки, педагогічну майстерність, педагогічну практику, педагогічний аналіз тощо. Так, Михайло Іванович виокремлював такі важливі елементи у підготовці педагогічних кадрів: знання психології як умови вивчення здібностей дитини; вивчення передового вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду; формування умінь та навичок говорити та розпитувати, елементів акторської майстерності; оволодіння навичками педагогічного аналізу,

умінь пояснювати; розвиток винахідницького таланту, навичок планування, готовності до збудження у дитини асоціативної пам'яті, вироблення у неї зв'язку теорії з практикою, цікавості до засвоєння нового матеріалу, тощо [20, с. 42–45].

Тож погодимося з думкою Н. Андрійчук, що в ході теоретичної та практичної складових підготовки педагогічних кадрів в учительських семінаріях вихованці засвоювали основні принципи навчання (природовідповідності, наступності і перспективності, систематичності, наочності, доступності, індивідуалізації та диференціації), суголосні сучасним [6, с. 174–177]. Органічною частиною освітнього процесу була самостійна робота семінаристів (написання рефератів суспільствознавчої спрямованості, читання додаткової літератури з подальшим обговоренням), виконання письмових робіт з російської мови (щотижня), твору-судження про прочитаний художній твір (щомісяця). Застосовувалися також такі методи, як підбір прикладів з хрестоматій, складання власних прикладів (при вивченні російської мови), креслення карт (при опануванні курсу географії), ознайомлення з різноманітним приладдям (у межах занять з садівництва, городництва, бджільництва, столярного та палітурного ремесла) [6, с. 206–207].

Педагогічна практика, в ході якої вихованці отримували основні навички в роботі з дітьми, була важливою частиною освітнього процесу учительської семінарії. Базами для проходження практики слугували початкові училища, відкриті при більшості семінарії або в разі їх відсутності інші початкові школи. І хоча термін педагогічної практики був досить незначним [93, с. 66], проте основні принципи її організації співпадали з учительськими інститутами. Спільними були й основні етапи проходження практики, які фактично дозволяли розподіляти її на пасивну (спостереження за роботою досвідчених педагогів на другому році навчання) та активну (проведення пробних уроків на тиждень під керівництвом учителя у першому півріччі та самостійна викладацька

діяльність у другому півріччі третього року навчання) [96, с. 59]. Обов'язком семінаристів було ведення педагогічних щоденників та укладання характеристик на своїх учнів, звітування на щотижневих конференціях. Підкреслимо, що проходження практики не звільнило вихованців від навчальних занять в семінарії. Було вироблено систему, відповідно до якої семінаристи по черзі відвідували заклад освіти, визначений базою проходження практики. Це значно обмежувало час, який вихованці учительських семінарій проводили у школах, що становив 10–12 днів на етапі спостереження, 5–6 проведених пробних уроків та 15–20 самостійних уроків [6, с. 191–192]. При цьому практиканти фактично не спілкувалися з учнями в позаурочний час, що значно обмежувало можливості та результати педагогічного спостереження.

Спробою вирішення проблем в організації навчання семінаристів стало прийняття нового «Положення про учительські семінарії» у 1902 році, відповідно до якого планувався поступовий перехід на чотирирічне навчання з метою розширення змісту теоретичної та обсягу практичної підготовки. Так, пропонувалося оновити в навчальних планах методики викладання російської та церковнослов'янської мов, арифметики і геометрії, російської і загальної географії, включити до курсів відомостей про гігієну; збільшити практику (відтепер вихованці мали відвідати та провести 43–44 години класних занять на четвертому році занять) [85, с. 40].

Наступний проект модернізаційних змін в організації підготовки педагогічних кадрів в учительських семінаріях, хоча й не зреалізований через проблеми з фінансовим, матеріально-технічним та кадровим забезпеченням, датується 1911 роком, відповідно до якого планувалося збільшити термін навчання до п'яти років, запропонувати до вивчення в якості окремих предметів логіку та психологію, деталізувати курси дидактики та методик, додати викладання факультативів (зокрема з іноземних мов) тощо [6, с. 198].

Підсумковий контроль за результатами навчання здійснювався шляхом складання екзаменів по закінченню кожного року та курсу навчання в цілому. Так, у Коростишівській учительській семінарії після закінчення першого класу передбачалися іспити з математики, російської мови (письмово та усно), географії, Закону Божого, історії, природознавства та співів; після другого та третього класів екзамени склалися з тих же предметів з додаванням усного іспиту з педагогіки після другого року навчання та усного і письмового іспитів з педагогіки і фізики після третього. Випускні екзамени включали написання твору російською мовою, складання Закону Божого, співів, фізики, російської мови, педагогіки, історії та географії, геометрії (усно і письмово) [6, с. 122]. Наголосимо на досить високому рівні успішності більшості семінаристів, що було обов'язковою умовою отримання стипендії.

Вагомою частиною життя семінаристів була участь у позааудиторних заходах (вечірніх читаннях, заняттях музикою, літературно-вокально-музичних вечорах, екскурсіях, метеорологічних спостереженнях, сільськогосподарській трудовій практиці тощо) [6, с. 205]. У деяких учительських семінаріях навіть було створено хор і оркестри, що дозволяло розкрити творчі здібності вихованців. Проведення екскурсій мало пізнавальну мету, розширення кругозору, ознайомлення з навколишнім світом, рослинами і тваринами регіону, пам'ятками культури. Метеорологічне спостереження визначалося як обов'язкове у більшості семінарій. Так, у Коростишівській учительській семінарії навіть було організовано метеорологічну станцію, засновником якої був один з наставників М. Кудрицький [6, с. 207–208].

Варто наголосити, що на початкових етапах діяльності учительські семінарії не користувалися попитом серед українського населення, адже були відірваними від національної освітньої традиції. Ситуація змінилася лише на початку ХХ століття, коли значно зросла численність осіб, які

бажали опанувати вчительську професію. Зазначимо, що на відміну від західноукраїнських земель, у складі Австро-Угорщини, де освітній процес у вчительських семінаріях здійснювався українською і польською мовою, в Російській імперії мовою викладання була виключно російська.

Аналіз архівних документів, віднайдених у Державному архіві Сумської області, дозволяє стверджувати, що до означеного процесу долучилися також у Сумському повіті Харківської губернії, зокрема у місті Суми стараннями родини Харитоненків було відкрито не тільки кадетський корпус, духовне, реальне та парафіяльне училища, жіноча гімназія, але й дитячий притулок, з якого у 1912–1913 роках виокремилось окреме училище, що з часом домоглося прав жіночої учительської семінарії [69, арк. 3] (див. Додаток А.).

Вихованки вивчали такі дисципліни, як: Закон Божий, російська та церковно-слов'янська мови, арифметика, геометрія, географія, історія російська і загальна, природознавство, чистописання, креслення та малювання, співи, рукоділля, гімнастика. На практичному курсі додавались педагогіка та дидактика, методики російської мови та арифметики, елементарна фізика, гігієна; також існував курс педагогічної практики: дівчатам не тільки демонструвалися приклади проведення уроків, але вони й самі тренувалися в складанні конспектів та проведенні занять за предметами початкової школи [69, арк. 13–13зв.].

Існувала традиція чергування, що передбачало роботу з дітьми притулку та вихованками підготовчої школи, а саме контроль за дотримання ними санітарно-гігієнічних норм та режиму дня, спостереження за ходом класних занять та позаурочною діяльністю, визначення схильностей, звичок та характеру учениць, нагляд за їхньою поведінкою (все це записувалось в щоденник, який рецензувався наглядачем та завідувачем навчальною частиною) [69, арк. 14].

Важливою частиною діяльності закладу була позанавчальна робота, спрямована, перш за все, на морально-релігійне, патріотичне та естетичне

виховання: систематично бралась участь у церковних службах, здійснювались позакласні читання, літературні та історичні бесіди, проводились екскурсії, в тому числі за кордон, організовувалось дозвілля, відвідування театру. З метою привчання вихованок до публічної діяльності в недільні дні влаштовувалось декламування віршів, читання художніх творів, демонстрація творів повчального характеру в особах, сценах із дитячого життя [69, арк. 14–14зв.].

Значне місце не тільки в класних, але й позакласних заняттях займало рукоділля: дівчата працювали над виготовленням простої та вишуканої білизни, робочого одягу та над виконанням різноманітних витончених поробок. Долучалися вихованки і до доброчинної діяльності, виготовляючи для потреб діючої армії і місцевих шпиталів Червоного Хреста сорочки, білизну, рушники, серветки, хустки та халати, мішечки для подарунків [69, арк. 15зв.].

Тож до початку 1917 року сформувалася ціла мережа учительських семінарій. Так, за підрахунками науковців у 1898 році на території 9 українських губерній існувало 9 чоловічих семінарій (при цьому у Чернігівській, Подільській та Полтавській їх не було взагалі) [6, с. 106, 109], а на початку 1917 року їх кількість зросла до 44 (як чоловічих, так і жіночих): тільки у Київському навчальному окрузі їх налічувалося 17, Харківському – 16, Одеському – 11 [2, с. 214]. Проте революційні події 1917 року та модернізаційні зміни в суспільному житті призвели до їх трансформації спочатку на трирічні педагогічні курси, а пізніше на технікуми та училища [19].

Погодимося із думкою сучасних науковців, зокрема Н. Андрійчук, що основні вимоги до підготовки педагогічних кадрів в другій половині XIX – на початку XX століття не втратили своєї актуальності і нині. Адже мета будь-якого закладу педагогічної освіти полягає у вихованні вчителя, відданого своїй справі, який вміє чітко викладати предмет, слухати, правильно ставити запитання, який любить дітей і свою справу, може цікаво

викласти навіть сухий навчальний матеріал [6, с. 159]. Активно пропагувалося й застосування індивідуального підходу до кожного вихованця.

Таким чином, учительські семінарії були найбільш поширеними закладами педагогічної освіти в другій половині XIX – на початку XX століття, які поступово стали популярними і на території України.

2.3. Організація підготовки педагогічних кадрів в учительських інститутах України досліджуваного періоду

З другою половиною XIX століття пов'язано становлення ще одного типу закладів педагогічної освіти – учительського інституту, діяльність яких унормовувалась «Положенням про учительські інститути» 1872 року. Підкреслимо, що курс навчання у новостворених закладах освіти становив три роки, протягом яких молодь готували до вчительської діяльності у міських училищах. Загалом освітній процес учительських інститутів мав універсальний характер, що забезпечувало можливість підготовки вчителів широкого профілю. При цьому, це були заклади для чоловіків закритого типу, що надавали освіту середнього, а не вищого рівня. І тільки у 1915 році в Рязані відкрився перший у Російській імперії жіночий учительський інститут [93, с. 65].

На території України першими учительськими інститутами стали Глухівський та Феодосійський, відриті у 1874 році [46, с. 47–48]. Розбудова мережі учительських інститутів відбулася на початку XX століття, коли внаслідок значного зростання кількості міських та вищих початкових училищ було відкрито означені заклади в Києві (1909 р.), Катеринославі (1910 р.), Вінниці (1912 р.), Миколаєві (1913 р.), Полтаві (1914 р.), Чернігові (1916 р.) [46, с. 53–54].

На державному рівні було визначено, що це мали бути закриті заклади з числом вихованців приблизно 75 осіб, з яких 60 учнів утримувалися за рахунок

Міністерства народної освіти, а решта 15 вакансій надавалися для стипендій інших відомств, міських товариств, земств і приватних осіб [60, с. 26].

Варто наголосити на досить жорстких умовах вступу до учительських інститутів. Відповідно до Положення вони були орієнтовані на зараховування осіб всіх звань та станів, обов'язково православного віросповідання, після досягнення 16-річного віку та успішного складання вступних екзаменів із таких предметів, як Закон Божий, російська мова, арифметика, геометрія, історія і географія Росії. Пільги, а саме зарахування без екзаменів, були можливим лише для осіб, які успішно засвоїли повний курс гімназій, духовних семінарій та інших закладів освіти середнього рівня [88, с. 1192–1193].

Аналіз джерел дозволяє окреслити зміст освіти в учительських інститутах, що охоплював вивчення Закону Божого, педагогіки і дидактики, російської мови, церковно-слов'янського читання, арифметики, початкової алгебри, геометрії, історії, географії, природознавства, фізики, креслення, малювання, чистописання, співів та гімнастики. Система контролю за результатами освітньої діяльності передбачала існування екзаменаційної системи, що охоплювала усі предмети та проводилася у кінці кожного навчального року та курсу навчання загалом [88, с. 1195].

Вагомою частиною підготовки педагогічних кадрів в учительських інститутах була практична складова. З цією метою відповідно до Положення при кожному інституті мали відкритися міські училища [88, с. 1188]. Педагогічна практика на їх базі мала проводитися на третьому році навчання згідно з правилами, розробленими педагогічними радами окремих закладів.

Сучасні науковці (Н. Дем'яненко [21], І. Кравченко [46], В. Майборода [59] та ін.) наголошують, що на момент відкриття перших учительських інститутів педагогічні ради закладів мали певну свободу в укладанні навчальних програм та виборі методів викладання, проте вже невдовзі практику такої «автономності» було значно обмежено. Так, директор Феодосійського учительського інституту М. Ленц вказував на

обмеженість обсягу навчального навантаження у закладі, що орієнтувався на навчальні програми міських училищ і фактично не перевищував їх [54, с. 156]. У той же час Микола Іванович наголошував, що викладацький склад інститут часто на власний розсуд намагався розширити та поглибити зміст навчальних дисциплін [54, с. 151–152], чому сприяла практика укладання авторських програм кожним викладачем інститутів.

Цікаво, що навчальні плани тогочасних учительських інститутів майже не включали методичну підготовку (на рівні окремих дисциплін), що здебільшого здійснювалася у ході вивчення вчителями відповідних предметів. Наприклад, у Глухівському учительському інституті це були викладач історії П. Житецький, викладач російської мови М. Тростніков, викладач фізики і природознавства М. Демков [25, с. 4]. Крім того, як зазначалося вище, до навчальних планів включалося вивчення педагогіки і дидактики, викладання якої було прерогативою директорів: у Глухівському учительському інституті – О. Беявського, І. Андрієвського, М. Григорєвського, К. Ягодовського; Феодосійському – Є. Лагорію, М. Ленца; Київському – К. Щербини; Миколаївському – П. Жданова; Вінницькому – М. Запольського; Чернігівському – О. Фльорова [46, с. 111], Полтавському – О. Волніна [108, с. 94] та ін.

Проте Положення 1872 року окреслювало тільки основні навчальні дисципліни учительських інститутів, натомість часто педагогічна рада закладу домагалася розширення навчального плану за рахунок включення таких дисциплін, як музика чи ручна праця, які вважалися важливими засобами всебічного розвитку і виховання молоді. Так, за прикладом Петербурзького учительського інституту викладання ручної праці було започатковано у Глухові [25, с. 50], що сприяло розвитку старанності, уважності, наполегливості, любові до праці, охайності, дозволяючи реалізувати принцип черговості розумової та інших видів діяльності.

Щодо практичної складової освітнього процесу цінні свідчення залишив М. Ленц. Так, вже у 1875 році при Феодосійському учительському

інституті було відрито двокласне училище, а наступного року педагогічна рада закладу ініціювала перед попечителем навчального округу затвердження правил педагогічної практики, в яких підкреслювалася необхідність практичної професійно-педагогічної підготовки з першого року навчання (шляхом формування правильної вимови, включення методичних порад до викладання кожного предмета) та подальшого її розширення на другому курсі (при вивченні педагогіки та методики, спостерігаючи за проведенням навчальних занять у зразковому училищі, зокрема відкритими показовими уроками викладачів інституту) [54, с. 282–283]. Розширена практична підготовка до викладацької діяльності припадала на третій рік навчання, у зв'язку з чим було обмежено аудиторне навантаження. Варто наголосити на ґрунтовній підготовчій роботі до проведення самостійних занять, зокрема складання календарно-тематичного плану, консультації з керівником практики та вчителями-практиками, складання змісту та ходу пробного уроку. Кількість уроків для самостійного викладання визначалася педагогічною радою (не менше 3–6 годин на тиждень). Пробні уроки були предметом пильного спостереження не тільки директора інституту, керівника практики, вчителя училища, але й інших практикантів. Щотижня в стінах інституту проводилися звітні конференції про проходження практики. Крім того, проводилися спеціальні екзамени, що передбачало проведення уроку з певної групи предметів (мовно-літературної, реальної, математичної) відповідно до довільного вибору директора без попередньої підготовки. Обов'язковим було й складання характеристики на учнів училища з результатами власних психолого-педагогічних спостережень [54, с. 274–278]. Ще одним напрямом проходження педагогічної практики, суголосним сучасним підходам, є часткове виконання обов'язків класного керівника, зокрема проведення зустрічей із батьками.

Варто зауважити, що правила проходження практики, як і зміст теоретичної підготовки в цілому, постійно зазнавали змін, у тому числі щодо

тривалості та змісту окремих видів роботи. Так, вже у 1882 році було визначено, що проходження педагогічної практики відбувається у межах тільки третього року навчання, практиканти мали проводити 12 уроків щотижня з чітким розподілом годин на окремі предмети, при цьому було значно спрощено процедуру проходження практики (зменшено кількість консультацій, відмінено показові уроки, проведення психолого-педагогічних спостережень та виконання обов'язків класного керівника та ін.). Водночас вихованців, які продемонстрували низький рівень умінь та навичок практичної роботи, зобов'язували скласти спеціальний колоквіум, під час якого пропонувалося в усній формі відтворити хід уроку з детальним обґрунтуванням та описом необхідних методів, прийомів та засобів [54, с. 284–286].

Підкреслимо, що навчальні плани та програми учительських інститутів, затверджені Міністерством народної освіти у 1876 році в якості експерименту на три роки, залишалися незмінними до початку XX століття, коли зазнали впливу демократичних змін в суспільстві після революційних подій 1905–1907 років [46, с. 114]. Так, проблема вдосконалення освітнього процесу закладів освіти означеного типу була піднята на нараді представників учительських інститутів, скликаній у 1907 році у Петербурзі. Було висловлено ідеї про необхідність збільшення терміну навчання (з трирічного до чотирьохрічного), введення спеціалізації (як-то гуманітарної чи природничо-математичної), розширення навчального плану (шляхом поглибленого вивчення окремих предметів, освоєння нових дисциплін), оновлення підходів до реалізації практичної складової підготовки вчителів тощо [50, с. 14–16]. У центрі обговорення виявилось й питання про роль і місце в навчальному процесі педагогічних дисциплін, пропонувалася клопотати перед державними органами про включення до навчальних планів не тільки педагогіки і дидактики, але й таких предметів, як психологія, логіка, гігієна, училищезнавство, історія педагогіки тощо. У результаті представники наради змогли привернути увагу Міністерства народної освіти та домогтися видання циркуляру, відповідно до якого

пропонувалася модернізація освітнього процесу учительських інститутів, зокрема шляхом уведення спеціалізації на третьому році навчання (літературно-історичної та природничо-математичної), розширення кількості та обсягу педагогічних дисциплін, змісту програм інших навчальних предметів [50, с. 17]. Проте основні положення циркуляру так і не було реалізовано внаслідок настання реакційної політики.

Як свідчить І. Кравченко, наступна спроба об'єднання педагогічної громадськості навколо проблеми необхідності оновлення освітнього процесу та модернізації матеріально-технічного стану закладів педагогічної освіти пов'язана із проведенням у 1910 році з'їзду директорів учительських інститутів та семінарії, організованого за ініціативи попечителя Київського навчального округу П. Зілова [46, с. 115–116]. Цікаво, що поміж іншого учасники з'їзду пропонували включити до навчальних планів курсу гігієни, розділу «Батьківщинознавство» до курсу географії, училищезнавство та історія педагогіка – до педагогіки. Крім того, було визнано необхідність викладання методики російської мови, арифметики і геометрії, історії, географії, природознавства і фізики, хоча й не в межах окремих предметів.

Підкреслимо, що Міністерством народної освіти було підтримано пропозиції учасників з'їзду щодо поглиблення загальноосвітньої та методичної підготовки вихованців учительських інститутів, свідченням чого стала розробка та рекомендація нових навчальних планів у 1912 році [102, с. 2]. На практиці педагогічні кадри учительських інститутів, орієнтуючись на пропоновані навчальні плани, зосередили свої зусилля на змістовому оновленні курсів. Так, авторська навчальна програма директора Київського учительського інституту К. Щербини з курсу педагогіки включала розділи «Загальної педагогіки», охоплюючи теорію виховання та психологію (вступні положення, основні положення фізичного і духовного виховання школярів) та «Педагогіки» (дидактика, училищезнавство та історія педагогіки) [102, с. 100–103]. Серед методів навчання пропонувалося написання рефератів, домашніх творів та класних

письмових робіт, що спонукало вихованців до самостійного опрацювання фахової літератури [102, с. 109]. Варто підкреслити, що в означеній програмі було повною мірою реалізовано принцип послідовності, відповідно до якого ґрунтовна теоретична підготовка передувала та слугувала основою для проходження педагогічної практики. До її відмінних рис також можемо віднести прагнення ознайомити молодь із сучасними психолого-педагогічними течіями, тогочасними проблемами освіти.

Дослідниця Н. Дем'яненко свідчить, що близькою за змістом була і авторська навчальна програма з педагогіки директора Глухівського учительського інституту Л. Апостола, яку вирізняли принцип дитиноцентризму та тематична оригінальність, зокрема виокремлення тем «Діти, важкі у виховному відношенні», «Гігієна школи» [21, с. 141].

У Полтавському учительському інституті до програми педагогіки було включено загальнотеоретичні відомості, історію педагогіки, психологію та логіку. Директор О. Волнін став ініціатором широкого застосування індивідуального підходу до вихованців; особливої уваги надавав письмовим роботам та роботі з першоджерелами [108, с. 94]. Вперше до навчальних планів було включено викладання окремої дисципліни, що передбачала проведення й аналіз пробних уроків у Зразковому міському училищі, основної бази для проходження педагогічної практики [108, с. 95].

На думку сучасних науковців (Н. Дем'яненко [21], І. Кравченко [46] та ін.), учительські інститути Київського навчального округу (Глухівського, Київського, Вінницького) були більш сприйнятливими до новачок, натомість освітній процес відповідних закладів у Одеському навчальному окрузі був більш формалізованим. Зокрема, збільшення кількості та обсягу педагогічних дисциплін було реалізовано в Миколаївському учительському інституті лише в навчальних програмах 1915–1916 навчального року, коли вивчення педагогіки передбачало її висвітлення у зв'язку з загальною, віковою психологією, педагогічною патопсихологією, соціальною педагогікою, філософією, фізіологією, логікою, гігієною [46, с. 122–124].

Як уже зазначалося, крім загального курсу педагогіки на початку ХХ століття було усвідомлено потребу у викладанні методики, у межах якої поміж іншого здійснювалося ознайомлення вихованців з методами, формами та принципами навчання певної дисципліни, авторськими методиками, особливостями застосування засобів наочності, наявною методичною літературою [102, с. 18–20]. Наприклад, у Київському учительському інституті крім методик основних предметів викладалися також методики малювання, креслення, красного писання, класних і хорових співів, у Глухові навіть складали екзамен з методики викладання фізичних вправ [46, с. 126].

Таким чином, аналіз джерел засвідчує прагнення до постійного розширення і поглиблення змісту психолого-педагогічної підготовки вихованців. Водночас відбувалося оновлення підходів до організації практики. Наприклад, вже у 1910–1911 навчальному році у Глухівському педагогічному інституті на практичну підготовку відводилося дві години на тиждень [25]. Подібний розподіл було впроваджено й у інших учительських інститутах. У той же час було розширено перелік завдань пасивної практики, терміни проведення пробних уроків та аналіз показових уроків у межах активної практики [46, с. 146–148], що сприяло зростанню рівня підготовки вихованців до здійснення безпосередньої викладацької діяльності. При цьому оцінка, за результатами проходження практики, не відображалася в атестатах випускників.

Окреслюючи практичну складову підготовки педагогічних кадрів, варто згадати і про існування інших видів педагогічної практики. Так, дослідниця І. Кравченко, описує музейну практику вихованців Глухівського учительського інституту. Вихованці працювали в окремих відділах педагогічного музею, створеного на базі інституту, опрацьовуючи навчально-методичну літературу визначеного спрямування. За результатами цієї роботи писалися реферати, що заслуховувалися на особливих зборах педагогів і вихованців під головуванням директора інституту. Результати їх обговорень

щодо переваг та недоліків окремих видань, враховуючи вікові особливості учнів, на яких вони були розраховані, заносилися до протоколів, які пізніше розповсюджувалися серед усіх вихованців третього року навчання і слугували своєрідними методичними довідниками [46, с. 150–151].

Подібна робота була запозичена й іншими учительськими інститутами, проте там вона позиціонувалася як обов'язкові позакласні навчальні заняття. Іншими видами практичної підготовки були екскурсії, музично-літературні вечори, участь у виставковій діяльності тощо. Так, екскурсійна робота в інститутах вирізнялася системністю, відіграючи вагомую роль в особистісному й професійному розвитку майбутнього вчителя. Вони поділялися на тематичні і комплексні, «близькі» та «дальні», за видами (історичними пам'ятками, на виробництво, до музеїв, на природу тощо). Зокрема, екскурсії до музеїв мали на меті естетичне, національне та релігійне виховання; екскурсії з природознавства, географії та фізики розширювали знання вихованців, забезпечуючи реалізацію принципів зв'язку теорії з практикою та наочності [46, с. 152].

На основі аналізу архівних джерел сучасні науковці стверджують активну виставкову діяльність учительських інститутів (на сільськогосподарських, кустарно-промислових, художньо-промислових, освітніх та інших виставках), де експонувалися кращі роботи вихованців, навчально-методичний доробок, розроблені засоби наочності тощо. Це стало дієвим кроком до здійснення обміну досвідом, стимулюючи подальше вдосконалення організації освітньої діяльності [46, с. 153].

Літературно-музичні вечори, організовані та проведені на базі учительських інститутів, сприяли розвитку особистості вихованців, їх талантів, відпрацюванню навичок організації позакласної виховної роботи з учнями, розширенню знань з історії, літератури, народної творчості [46, с. 155].

Відзначимо, що на якості кадрового складу, студентського контингенту та освітнього процесу в цілому (в єдності теоретичної та

практичної складових), в учительських інститутах, як і інших закладах освіти, позначилися події Першої світової війни. Навіть було прийнято досить парадоксальне, на нашу думку, рішення про залучення до викладацької діяльності в інститутах власних вихованців. Проходження педагогічної практики було значно зменшено та фактично майже в повному обсязі було замінено самостійною педагогічною діяльністю. Водночас вихованців активно було залучено до санітарно-соціальної та благодійницької діяльності [46, с. 154–155].

Подальші зміни в організації підготовки педагогічних кадрів в учительських інститутах пов'язані з революційними подіями 1917 року та періодом національного державотворення.

Таким чином, учительські інститути отримали досить широке розповсюдження по всій території України, орієнтуючись на теоретичні та практичну підготовку вихованців до майбутньої викладацької діяльності.

Висновки до розділу 2

Використання методу діяхронного аналізу дозволило визначити, що усвідомлення необхідності цілеспрямованої підготовки педагогічних кадрів припало на час заснування класичних університетів на території Російської імперії загалом та України зокрема. Університетськими статутами було передбачено існування окремого підрозділу – педагогічного інституту, у межах якого здійснювалася підготовка вчителів середніх шкіл. Проте реалізація означеного завдання відбулася пізніше, а саме у другій половині XIX – на початку XX століття, коли було значно розширено зміст навчання університетів за рахунок дисциплін психолого-педагогічного циклу, особливо у межах спеціально організованих педагогічних курсів.

З'ясовано, що в означений період відбулось становлення інших закладів вищої освіти (Київських, Одеських, Харківських вищих жіночих курсів, Київських вечірніх вищих жіночих курсів А. Жекуліної,

Катеринославських вищих жіночих курсів О. Тихонової та М. Копилова), орієнтованих на підготовку педагогічних кадрів, забезпечуючи досить високий рівень педагогічних знань і вмінь вихованок. Суто педагогічними закладами вищої освіти стали Київський Фребелівський педагогічний інститут та Харківські Фребелівські курси, у межах яких було реалізовано програму вивчення дисциплін, що об'єднувала загальноосвітній, педагогічний та спеціально-предметний блоки. Методом порівняння встановлено, що в означених установах значну частину освітнього процесу становила педагогічна практика, під час якої відбувався розвиток умінь і навичок реалізації ідей «вільного виховання».

Особливістю закладів вищої освіти досліджуваного періоду стала спроба запровадження предметної системи навчання замість існуючої до цього курсової.

Визначено, що у другій половині XIX століття відбулось становлення окремих закладів педагогічної освіти середнього рівня – учительських семінарій та інститутів із трьох річним терміном навчання (із тенденцією до поступового розширення). Використання ретроспективного аналізу дозволило стверджувати, що поступово новостворені заклади стали користуватися попитом серед населення, тож їх мережа постійно розширювалася. При цьому фінансового-матеріального забезпечення інститутів було вищим за семінарії.

Виявлено, що в основу діяльності учительських семінарій покладено проект, розроблений видатним теоретиком і практиком педагогічної науки К. Ушинським. З'ясовано, що це були відкриті заклади освіти з високими вимогами до стану здоров'я та музичних здібностей вступників. Вагому частину освітнього процесу становило релігійне виховання. Натомість учительські інститути були закритими закладами. Підкреслимо, що у той час, коли новостворені заклади вищої освіти в цілому орієнтувалися на зміст освіти університетів, зміст освіти учительських семінарій був віддзеркаленням навчальних програм двокласних початкових училищ, а учительських

інститутів – навчальних програм міських училищ. При цьому зміст освіти в конкретних закладах залежав від якості викладацького складу.

Доведено, що теоретико-педагогічна підготовка вчителів у семінаріях включала опанування педагогіки з елементами психології та історії, методики викладання. Натомість в інститутах відбувалося її постійне розширення блоку психолого-педагогічних дисциплін, пропонованих до вивчення. Виявлено, що здебільшого це відбувалося за рахунок змістового наповнення існуючих курсів, а не введення нових. Практичну складову підготовки педагогічних кадрів в учительських семінаріях та інститутах забезпечувала педагогічна практика. Синхронний аналіз дозволяє стверджувати, що в означених закладах співпадали основні принципи її організації та етапи проходження, які фактично дозволяли розподіл на пасивну та активну. При цьому в учительських інститутах були значно ширший обсяг та збільшені терміни. Встановлено, що вагомою частиною підготовки педагогічних кадрів у вчительських семінаріях та інститутах була участь у позааудиторних заходах, позакласних заняттях. З пізнавальною метою широко використовувалися екскурсії та вечірні читання.

Аналіз джерел засвідчив активність Сумщини у становленні закладів педагогічної освіти у досліджуваний період, де було відкрито перший на території України учительський інститут у Глухові (1874 р.) та жіночу учительську семінарію у Сумах (1914 р.).

ВИСНОВКИ

1. Окреслено теоретичні ідеї та історичні витоки підготовки педагогічних кадрів України у другій половині XIX – на початку XX століття. Схарактеризовано основні ідеї теоретиків і практиків педагогічної науки досліджуваного періоду. Наголошено на вагомості доробку К. Ушинського та П. Каптерєва, які стояли на позиціях комплексного та антропологічного підходів до підготовки педагогічних кадрів. На важливості реалізації національної парадигми наголошували Г. Ващенко, Б. Грінченко, Т. Лубенець, О. Музиченко, І. Огієнко, С. Русова. Розкрито основні вимоги до підготовки вчителя, сформульовані прогресивними педагогами та освітніми діячами: наявність інтересу та хисту до викладацької діяльності; ґрунтовна загальноосвітня, психолого-педагогічна та методична підготовка; прагнення до постійного самовдосконалення; висока громадянська і національна свідомість.

Доведено, що високий соціальний статус педагогів, які присвятили своє життя освітній діяльності, був характерним для українського суспільства в історичній ретроспективі, особливо в козацький період. Встановлено, що із входженням української території до складу Російської імперії відбулася часткова нівеляція вітчизняних традицій. Водночас було розроблено численні проекти подальшого розвитку галузі, які передбачали створення окремих структурних підрозділів при університетах (педагогічні факультети, педагогічні інститути, педагогічні курси, педагогічні семінарії) та/або організацію самостійних закладів освіти (вчительські семінарії, учительські інститути).

2. Виокремлено зміст, форми і методи підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти України досліджуваного періоду, а саме в університетах, на вищих жіночих курсах, у Ніжинському історико-філологічному та Фребелівському педагогічному інституті. Встановлено, що їх змістові особливості полягали в інтеграції теоретичної і практичної складової на основі вивчення комплексу загальноосвітніх, психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін. При цьому для закладів вищої освіти характерними були такі

принципи: фундаменталізація (здійснення ґрунтовної та якісної наукової підготовки), професійно-педагогічна орієнтація (включення до переліку навчальних дисциплін предметів психолого-педагогічного циклу) та гуманізація підготовки педагогічних кадрів (утвердження суб'єкт-суб'єктних відносин в освітньому процесі).

З'ясовано, що у 1905 році у закладах вищої освіти було започатковано перехід до предметної системи навчання (можливість самостійного формування навчального плану відповідно до здібностей і потреб, вибір дисциплін спеціалізації, співпраця з викладачами при розробці наукових проблем тощо), змістивши акценти на саморозвиток творчої незалежної особистості вихованців, що призвело до широкого запровадження активних форм і методів навчання (семінаріїв, лабораторних занять, бесід, консультацій, екскурсій, практик тощо). Серед новаційних прийомів, що використовувалися на лекціях, відзначено такі, як посилення міжпредметних зв'язків, ілюстрації теоретичних положень прикладами з життя, ознайомлення з історією питання, презентація власних наукових досягнень і відкриттів тощо.

3. Визначено особливості підготовки педагогічних кадрів у вчительських семінаріях України, що були основним типом закладів для підготовки вчителів початкових шкіл у другій половині XIX – на початку XX століття: пріоритет релігійного виховання; орієнтація змісту освіти на навчальні програми двокласних початкових училищ; переважання загальнопедагогічної підготовки над загальноосвітньою; надання вагомого значення пасивній та активній педагогічній практиці у базовій початковій школі без відриву від освітнього процесу; обмеженість можливостей для саморозвитку вихованців (унаслідок надмірної завантаженості у процесі навчання). На відміну від західноукраїнських земель у складі Австро-Угорщини, де освітній процес у вчительських семінаріях здійснювався українською і польською мовою, в Російській імперії мовою викладання була виключно російська.

4. Виявлено особливості підготовки педагогічних кадрів в учительських інститутах України, що в досліджуваний період полягала у підвищеній увазі до

загальнопедагогічної і практичної складових підготовки вчителя з поступовим поглибленням загальноосвітнього компоненту внаслідок необхідності підготовки кадрів для вищих міських училищ.

Доведено, що учительські інститути виступали експериментальними майданчиками для апробації педагогічних новацій, пов'язаних передусім з викладанням педагогіки як основного навчального предмету (що інтегрував знання з психології, філософії, гігієни, фізіології, педології, дидактики, логіки, історії педагогіки, школознавства), та проведенням чітко структурованої педагогічної практики (що охоплювала пасивний та активний види, широкий обсяг завдань, передбачаючи значний термін для її проходження).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. У подальшому зусилля варто зосередити на виокремленні особливостей організації досліджуваного феномену у закордонній практиці та окресленні можливостей творчого використання виявленого позитивного історичного досвіду в підготовку педагогічних кадрів на сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования. Москва : Просвещение, 1990. 141 с.
2. Авдеева Т. К. Эволюция педагогического образования в России XIX – начала XX века. *Ученые записки Орловского государственного университета. Серия : Гуманитарные и социальные науки*. 2012. № 2 (46). С. 213–219.
3. Адаменко О., Курило В. Особливості і тенденції розвитку педагогічної науки в Україні у другій половині XX століття. *Рідна школа*. 2012. № 4–5. С. 39–43.
4. Акусок А. М. Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2009. 202 с.
5. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
6. Андрійчук Н. М. Підготовка вчителів народної школи в учительських семінаріях України (1860–1917 рр.) : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2011. 300 с.
7. Андрущенко В., Бондар В. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття. *Вища освіта України*. 2009. № 4. С. 17–23.
8. Антология педагогической мысли России XVIII в. / сост. И. А. Соловков. Москва : Педагогика, 1985. 480 с.
9. Багале́й Д. И., Сумцов Н. Ф., Бузескул В. П. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805–1905). Харьков : Изд-во ун-та, 1906. 329 с.
10. Бартків О. С. Дидактичні засади відбору змісту курсу «Педагогіка» у педагогічних училищах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2003. 197 с.

11. Башкір О. Місце педагогіки в системі педагогічної освіти України в історичному дискурсі XIX – початку XX ст. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 3–4 (18–19). С. 57–70.
12. Безлюдна В. В. Професійна підготовка майбутніх учителів як наукова проблема. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*. 2016. № 4. С. 76–79.
13. Бенера В. Є. Самостійна робота студентів у вищій школі України: історичні трансформації (друга половина XIX – кінець XX ст.). Рівне : ПП ДМ., 2011. 640 с.
14. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. 280 с.
15. Важинський І. П. Становлення та розвиток педагогічної освіти в Центральній та Східній Україні (1802–1866 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Полтава, 2002. 203 с.
16. Вакуленко В. М. Розвиток теорії й практики вищої педагогічної освіти України, Росії, Білорусії на основі акмеологічного підходу : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2007. 496 с.
17. Виппер Р. Специальная подготовка преподавателя школы или поднятие его положения. *Вестник воспитания*. 1898. № 6. С. 52–74.
18. Вовк Л. П. Генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (II пол. XIX – 20-ті роки XX ст.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1996. 49 с.
19. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
20. Демков М. Интерес преподавания. *Вестник воспитания*. 1890. № 6. С. 42–60.
21. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.) : монографія. Київ: ІЗМН, 1998. 328 с.
22. Донченко М. В. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів у позааудиторній роботі у вищих навчальних педагогічних закладах

України (друга половина XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2004. 24 с.

23. Энциклопедический словарь : в 43-и т. / изд. Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. Санкт-Петербург, 1902. Т. XXXV: Усинский пограничный округ – Фенол. 612 с.

24. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

25. Задорожна Л. В. Ідеї педагогічної майстерності в діяльності Глухівського учительського інституту (1874–1917) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2000. 187 с.

26. Зайченко І. В. Освіта і педагогічна думка в Україні у XIX – на початку XX ст.: монографія. Київ :ЦП «Компринт», 2013. 504 с.

27. Западинська І. Г. Професійна підготовка вчителів гуманітарних спеціальностей в системі педагогічної освіти України другої половини XIX – початку XX ст.: історіографічний аспект. *Педагогічні науки*. 2013. Вип. 114. С. 90–100.

28. Золотухіна С. Т., Шевцова Т. В. Проблема виховання особистості у педагогічній спадщині С. І. Миропольського. *Педагогіка та психологія*. 2013. Вип. 43. С. 171–178.

29. Зязюн І. Педагогічна професія в контексті двох парадоксів. *Професійна освіта: педагогіка і психологія* : польсько-український, українсько-польський щорічник / за ред. Т. Левовицького та ін.; ред. кол.: Н. Ничкало та ін. Ченстохова ; Київ, 2012. Вип. 14. С. 83–92.

30. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Київ: Либідь, 2008. 688 с.

31. Іванченко А. В., Сбруєва А. А. Соціально-педагогічна підготовка вчителя. Житомир, 2000. 112 с.

32. Історія Одеського університету за 100 років (1865–1965) / відп. ред. О. І. Юрженко. Київ : Вид-во Київського ун-ту, 1968. 423 с.

33. Калюжна Т. Г. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*. 2013. № 4. С. 32–37.

34. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. Москва, 1982.

35. К вопросу о подготовке преподавателей средних школ. Материалы комиссии при Педагогическом обществе, образованной по поводу разработки вопроса о педагогической подготовке преподавателей / под ред. В. Исаенкова. Москва, 1899. 234 с.

36. Князев Е. А. (2002). Развитие высшего педагогического образования в России (вторая половина XVIII – начало XX века) : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва, 2002. 335 с.

37. Кобченко К. А. Жіночий університет Святої Ольги: історія Київських вищих жіночих курсів. Київ : «МП Леся», 2007. 271 с.

38. Козлова О. Г., Бушнев Ю. С. Громадянська позиція майбутніх учителів: теорія і практика формування в процесі професійної підготовки у педагогічному коледжі. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. 256 с.

39. Козлова О. Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1999. 235 с.

40. Концепція «Нова українська школа» : рішення Колегії МОН від 27.10.2016 р. *Міністерство освіти і науки України* : офіц. веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 24.05.2020).

41. Концепція розвитку педагогічної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.07.2018 р. № 776. *Міністерство освіти і науки України* : офіц. веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 24.05.2020).

42. Корж-Усенко Л. В. Концептуальні та організаційно-педагогічні засади розвитку освітнього процесу у вищій школі України (1905–1920 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Суми, 2019. 574 с.

43. Корж-Усенко Л. В., Мартиненко Д. В. Історія педагогіки України: традиції та педагогічні інновації. *Інновації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя: методологічні, змістові та методичні засади* : монографія / за ред. А. А. Сбруєвої. Суми : Видавництво «МакДен», 2011. С. 106–146.

44. Корж-Усенко Л. В., Сидоренко О. Л. Недержавна вища школа України: ретродосвід та сучасні виклики : монографія. Суми : Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 160 с.

45. Коршунова Н. В. Школьная реформа Екатерины II. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2010. № 8. С. 109–116.

46. Кравченко І. М. Учительські інститути в системі підготовки педагогічних кадрів в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2008. 226 с.

47. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ : Т-во «Знання України», 2010. 520 с.

48. Кузьменко И. А. Профессионально-педагогическая направленность обучения будущих учителей в дореволюционной учительской семинарии : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2001. 141 с.

49. Кузьменко Н. М. Становлення та розвиток вищої освіти Чернігівщини (XVIII– XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2015. 482 с.

50. Кузьмин Н. Н. Учительские институты в России: лекции по истории педагогики. Челябинск, 1975. 41 с.

51. Курило Л. Ф. Проблеми вітчизняної університетської педагогічної освіти в XIX – на початку XX століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2007. 228 с.

52. Лаврентьева О. О. Развитие методологической культуры будущих учителей природничих дисциплин у процесі професійної підготовки: теоретико-методичний аспект : монографія / за ред. Л. О. Хомич. Київ : КНТ, 2014. 456 с.

53. Левицька Н. М. Вища гуманітарна освіта (друга половина XIX – початок XX ст.) : монографія. Київ : НУХТ, 2012. 395 с.

54. Ленц Н. И. Историко-статистический очерк десятилетия Феодосийского учительского института. 1874–1884. Феодосия, 1888. 532 с.

55. Ломако Л. Учительські інституті в системі педагогічної освіти Надніпрянської України другої половини XIX – початку XX ст.: аналіз сучасної історіографії. Історичні і політологічні дослідження. 2018. № 1 (62). С. 55–69.

56. Лук'янченко О. М. Організація педагогічної практики в різних типах педагогічних навчальних закладів України (друга половина XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2005. 20 с.

57. Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. І. Історія української школи та педагогіки : навчальний посібник. Київ : Знання, 2006. 447 с.

58. Любомудров С. И. О подготовке учителей средней школы. Санкт-Петербург, 1898. 17 с.

59. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985). Київ : Либідь, 1992. 196 с.

60. Марголин Д. Справочник по педагогическому образованию. Санкт-Петербург ; Киев : Сотрудник, 1913. 272 с.

61. Масанова М. Д. Подготовка народных учителей в России во второй половине XIX в. *Страницы истории России*. 2013. № 8. С. 168–178.

62. Менделеев Д. И. Заметки о народном образовании. Санкт-Петербург, 1906. 123 с.

63. Михайлишин Г. Перспективи професійної підготовки педагогічних працівників у контексті Закону України «Про освіту». *Гірська школа українських Карпат*. 2017. № 16. С. 5–10.

64. Мільто Л. О. Підготовка педагогічних кадрів в університетах дореволюційної Росії. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*. 2012. Вип. 38. С. 330–335.

65. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі : монографія / Н. М. Авшенюк та ін. Київ : Пед. думка, 2011. 231 с.

66. Нариси історії українського шкільництва 1905–1933 : навчальний посібник / за ред. О. В. Сухомлинської. Київ : Заповіт, 1996. 304 с.

67. Народное образование в России: исторический альманах / автор. проекта: А. Кушнир, В. Чумаков. Москва : Народное образование, 2000. 393 с.

68. Окушова Г. А. Подготовка учительских кадров в дореволюционной России. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2010. Вып. 11 (101). С. 80–85.

69. Отчет о состоянии Женского училища при Сумском детском приюте им. Н. М. Харитоненко за 1914 г. // Державний архів Сумської області. Ф. 1197. Оп. 1. Д. 1.

70. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / отв. ред. А. И. Пискунов. Москва : Педагогика, 1976. 600 с.

71. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / отв. ред. Э. Д. Днепров. Москва : Педагогика, 1991. 448 с.

72. Павко А. І. Загальні риси й особливості підготовки педагогічних кадрів в університетах України у XIX – на початку XX ст. *Український історичний журнал*. 2010. № 4. С. 99–115.

73. Паначин Ф. Г. Педагогическое образование в России. Историко-педагогические очерки. Москва, 1979. 216 с.

74. Плетнева И. Ф. Становление и развитие высшего педагогического образования в России XIX века : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва, 1997. 300 с.

75. Полное собрание законов Российской империи. Собрание третье : в 33-х т. Санкт-Петербург ; Петроград : Гос. тип., 1914. Т. 31: 1911 г. 460 с.

76. Попова Л. Педагогічна підготовка викладацьких кадрів у Харківському педагогічному інституті в XIX–XX ст. *Слобожанщина*. 2001. № 20. С. 26–31.

77. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. *Законодавство України* : база даних / Верховна рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 20.05.2020).

78. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Законодавство України* : база даних / Верховна рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 20.05.2020).

79. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2012. 436 с.

80. Професійна педагогічна освіта : становлення і розвиток педагогічного знання : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2014. 443 с.

81. Прудченко І. І. Київський Фребелівський педагогічний інститут в системі вищої освіти України (1907–1920 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2005. 264 с.

82. Пшенична Л. В. Новий учитель Нової української школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 1. С. 61–83.

83. Пшенична Л. В. Теоретичні засади формування етико-правової культури майбутнього вчителя: історичний аспект. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Apdu/2009_1/doc/1/13.pdf (дата звернення: 22.06.2020).

84. Радченко Ю. Л. Професійна підготовка вчителя в педагогічних закладах освіти Катеринославщини (перша половина XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2012. 23 с.

85. Руднев Я. Народное образование. Об организации и постановке ученого дела в учительских семинариях. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1913. Ч. XLV, май. С. 1–44.

86. Савченко О. Я. Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми. Чернівці : «Митець», 1996. 152 с.

87. Садова І. Проблеми удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя у педагогічній теорії. *Молодь і ринок*. 2012. № 1 (84). С. 80–84.

88. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения : в 17-и т. Санкт-Петербург, 1877. Т. 5: Царствование императора Александра II. 1871–1873. 2258 с.

89. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. Київ: Книга, 1996. 406 с.

90. Сірополко С. Історія освіти в Україні. Київ: Наукова думка, 2001. 912 с.

91. Смирнов В. И. Зарождение и развитие системы педагогического образования в России (конец XVIII – начало XX вв.). *Историко-педагогический журнал*. 2013. № 1. С. 59–74.

92. Солоницын В. А. Негосударственное высшее образование в России. Москва, 1998. 273 с.

93. Сорокина Е. А. Педагогическое образование в России во второй половине XIX – начале XX века. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2017. № 1–33. С. 64–69.

94. Сотська Г. І. Проблеми сучасної педагогічної освіти в Україні у вимірах Євроінтеграційних процесів. *Освіта для сучасності – Edukacja dla współczesności* : зб. наук. пр. / гол. ред. кол.: В. Г. Кремень. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Т. 1. С. 444–450.

95. Степанець І. Передумови становлення системи вищої педагогічної освіти України. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2014. Вип. 36. С. 152–160. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/1910/1606> (дата звернення 22.06.2020).

96. Степанюк О. Практична підготовка вчителів народних шкіл в учительських семінаріях України (друга половина XIX – 30-ті роки XX ст.). *Рідна школа*. 2004. № 5. С. 66–69.

97. Сухомлинська О. В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді в координатах педагогічної науки і практики. *Шлях освіти*. 2006. № 1. С. 2–7.

98. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес : нові підходи до загальних проблем. Київ : А.П.Н., 2003. 68 с.

99. Тонконог І. В. Підготовка вчителів у Полтавській губернії у ХІХ ст. – 1917 р. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2018. 347 с.

100. Труды высочайше учрежденной комиссии по преобразованию высших учебных заведений : в 5-и вып. Санкт-Петербург, 1903. Вып. 3.

101. Українська педагогіка в персоналіях : навчальний посібник : у 2 кн. / за ред. О. В. Сухомлинської. Київ : Либідь, 2005. Кн. 2. 552 с.

102. Учебные планы и программы, принятые в Киевском учительском институте / под ред. К. М. Щербины. Киев, 1913. 136 с.

103. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : у 2-т. / ред. В. Я. Струминский. Москва, 1953. Т. 1: Вопросы воспитания.

104. Ушинский К. Д. Проект учительской семинарии. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1861. Ч. СІХ, март. С. 120–129, 191–212.

105. Фальборк Г., Чарнолуский В. Настольная книга по народному образованию. Законы, распоряжения, инструкции, уставы, справочные сведения и пр. : в 4-х т. Санкт-Петербург : Изд-во т-ва «Знание», 1901. Т. II.

106. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. Київ: «Магістр-S», 1998. 200 с.

107. Чобітько М. Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх вчителів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 43 с.

108. Шевчук М. М. Організаційно-педагогічні засади діяльності Полтавського вчительського інституту (1914–1941 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2019. 264 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Отчет о состоянии Женского училища при Сумском детском приюте им. Н. М. Харитоненко Ведомства учреждений Императрицы Марии за 1914 годъ

... Находится в ведении Сумского уездного Попечительства детских приютов.

Приют учрежден и открыт 1 августа 1888 года женою действительного Статского Советника Наталией Максимовной Харитоненко, имя которой присвоено учрежденному ею заведению с Высочайшего соизволения, последовавшего в 23 день ноября 1887 года.

Для устройства приюта [она] пожертвовала усадьбное место в г. Сумах, на котором на ее же средства, построено каменное двухэтажное здание со службами и банями во дворе, окруженное садом. Помещения снабжены полною обстановкой и всем необходимым для призрения 50–60 девочек круглых сирот и полусирот, преимущественно из детей города Сум и его уезда.

На первоначальное устройство заведения учредительница затратила до 150.000 рублей, а на содержание его внесла в казну на вечное время 162500 р.; кроме того, состоя попечительницей приюта до конца жизни (†21 мая 1904 г.), делала ежегодно в пользу приюта щедрые пожертвования [арк. 2], а также крупные затраты на ремонт и различные улучшения здания.

В приюте дети получали религиозно-нравственное воспитание и обучались начальной грамоте в объеме курса однокласных народных училищ ведомства Министерства Народного просвещения, а также рукоделию и домашнему хозяйству: приготовлению пищи, стирке белья, [службе при столе] и уборке комнат и посуды; по достижении же 16–17 лет выпускались из приюта приготовленные к службе в семейных домах в качестве [боннь], экономок, горничных, или же к поступлению в мастерские модисток, белошвеек и портних.

По смерти Наталии Максимовны Харитоненко, попечение о приюте приняла жена тайного советника Вера Андреевна Харитоненко с 5 августа 1904 года.

Желая предоставить способным выпускницам возможность лучшего и более полезного применения своих сил, а также возвысить и расширить поприще их деятельности, В. А. Харитоненко в 1906 году вошла с ходатайством к Главноуправляющему собственную Его Императорского Величества Канцелярией по учреждениям Императрицы Марии о преобразовании приюта в смысле расширения программы преподавания, для того, чтобы окончившие курс воспитанницы приобретали право начальных учительниц и получали свидетельства от самого приюта.

В ответ на это Г. Главноуправляющий предложил расширить программу преподавания в Сумском приюте в объеме программы Строгановского сиротского отделения при приюте имени Великой Княгини Александры Николаевны [арк. 23в.].

Вследствие этого, с ноября 1906 года вся учебно-воспитательная часть Сумского детского приюта реорганизована, при чем в основу обучения и воспитания детей и деления их по группам положена программа учебных предметов в Строгановском сиротском отделении детского приюта Великой Княгини Александры Николаевны, с добавлениями и исправлениями, указанными Учебным Комитетом ведомства учреждений Императрицы Марии.

По мере введения новой программы, приют постепенно получал устройство женской учительской семинарии. По прошествии шести лет, переустройство заведения вполне закончилось и в 1912 году состоялся первый выпуск воспитанниц, окончивших курс по новой программе; но для получения прав начальной учительницы этот первый выпуск должен был подвергнуться в местной классической гимназии установленному испытанию, которое все выдержали весьма успешно и получили надлежащее свидетельства.

Наконец, 16 марта 1913 года, на всеподданийший доклад Господином Главноуправляющим ходатайства о даровании Сумскому детскому приюту новых

прав, последовало Его Императорского Величества Государя Императора Высочайшее соизволение на предоставление прав начальной учительницы в школах Министерства Народного Просвещения воспитанницам, окончившим полный теоретический и практический курс Женского Училища при Детском приюте имени Н. М. Харитоненко в Сумах.

Такая существенно важная перемена в положении приюта вызвала необходимость изменить и название его [арк. 3]. В следствие чего в настоящее время приют именуется «Женское училище при Сумском детском приюте Н. М. Харитоненко».

В отчетном 1914 году девять воспитанниц третьего выпуска получили непосредственно от воспитавшего их учебного заведения аттестаты, предоставляющие им права начальных учительниц, и в настоящее время все состоят учительницами в местных земствах.

Список лиц, служивших в Женском училище
при Сумском детском приюте имени Н. М. Харитоненко
к 1 января 1915 года.

I

1. Попечительца училища, вдова тайного советника Вера Андреевна Харитоненко. В должности состоит с 5 августа 1904 года.

2. Заведующий учебной частью училища, член Сумского уездного Попечительства детских приютов, инспектор народных училищ Сумского уезда, статский советник Михаил Егорович Архангельский. В должности состоит с 11 ноября 1906 года.

II

3. Смотрительница училища, домашняя учительница Павла Федоровна Власовская, окончила курс в Харьковском епархиальном женском училище. Кроме общего надзора за хозяйственной и учебно-воспитательной частью, преподает историю во II и I классах семинарии. В должности состоит с 10 июля 1908 г. [арк. 3зв.]. Жалования получает 900 р. в год и имеет в приюте квартиру и стол.

4. Законоучитель, священник Алексей Петрович Мигулин, окончил курс Харьковской духовной семинарии. Преподает Закон Божий во всех классах и руководит практическими занятиями по Закону Божию учениц 1 и 2-го года практического курса. В должности состоит с 6 ноября 1904 г. Жалованья получает 500 р. в год.

Помощницы смотрительницы, живущие в приюте:

Кроме исполнения общих обязанностей воспитательниц и очередного дежурства, несут еще следующие обязанности:

5. Домашняя наставница Антонина Трофимовна Горянстова окончила курс Сумской 1-й женской гимназии. Преподает русский язык во II классе школы; кроме того заведует фундаментальной и ученической библиотекой. В должности состоит с 19 октября 1909 г. Жалованья получает 600 рублей в год, а также квартиру и стол.

6. Допущенная к исполнению обязанностей помощницы смотрительницы, домашняя наставница Аполлинария Трофимовна Горянстова, окончила курс Сумской 1-й женской гимназии. Преподает географию во II и I кл. семинарии, русский язык и арифметику в III классе школы; кроме того заведует волшебным фонарем. В должности состоит с 1 сентября 1914 г. [арк. 4]. Жалованья получает 600 руб. в год, а также квартиру и стол.

7. Допущенная к исполнению обязанностей помощницы смотрительницы, начальная учительница Агафия Захаровна Минайлова окончила курс Женского училища при Сумском детском приюте имени Н. М. Харитоненко. Преподает русский язык и арифметику во II кл. школы и чистописание и рисование во II и I кл. школы. Исполняет обязанности с 1 августа 1913 г. Жалованья получает 420 р. в год, а также квартиру и стол.

8. Учительница рукоделия Елизавета Николаевна Гусева имеет свидетельство от Харьковской ремесленной управы на звание мастерицы. Преподает рукоделие во всех классах. В должности состоит с 15 мая 1902 г. Жалованья получает 600 р. в год, а также квартиру и стол [арк. 4зв.].

Помощницы смотрительницы приходящие:

9. Домашняя наставница Анастасия Константиновна Григорьева окончила курс Сумской 1-й женской гимназии. Руководит практическими занятиями по русскому языку учениц 1 и 2-го года практического курса; преподает русский язык в I классе семинарии и в IV кл. школы; кроме того исполняет обязанности секретаря Педагогического Совета. В должности состоит с 1 ноября 1906 года. Жалованья получает 900 р. в год.

10. Домашняя наставница Мария Ивановна Андриевская окончила курс Нежинской женской гимназии. Преподает естественную историю в педагогическом класса и во II и I кл. семинарии, арифметику во II кл. семинарии и в IV кл. школы и чистописание в IV и III кл. школы и во II и I кл. семинарии. В должности состоит с 1 сентября 1914 года. Жалованья получает 600 р. в год.

Преподаватели по найму:

11. Колежский советник Николай Александрович Грабовский окончил курс Императорского Харьковского университета. Преподает педагогику ученицам практического курса с 1 сентября 1910 года. Жалованья получает 120 р. в год.

12. Окончившая Московские высшие женские курсы Валентина Михыйловна Залесская. Руководит практическими занятиями по арифметике учениц 1 и 2 года практического курса, преподает арифметику и геометрию в I классе семинарии и математику и физику в практическом классе. В должности состоит с 1 сентября 1914 г. Жалованья получает 720 р. в год.

13. Женщина-врач Александра Филипповна Одарченко. Преподает гигиену ученицам практического курса с 1 сентября 1910 г. Жалованья получает 120 р. в год [арк. 5].

14. Надворный советник Никанор Харитонович Онацкий окончил курс в Одесском художественном училище. Преподает рисование, черчение и чистописание в практическом классе и рисование и черчение во II и I кл. семинарии. Жалованья получает 200 р. в год.

15. Учительница гимнастики Александра Витальевна Гетлер окончила курс в Московском Николаевском женском училище. Преподает гимнастику во

всех классах с 1-го сентября 1911 года. Жалованья получает 120 р. в год.

16. Учитель пения Василий Сергеевич Куницын. Преподает пение во всех классах с 10 ноября 1913 г.

17. Врач приюта, коллежский советник Андрей Иванович Осташевский окончил курс Императорского Московского университета. В должности состоит с 16 декабря 1913 г.

18. Экономка Анна Трофимовна Мякшина. В должности состоит с 1 февраля 1912 г. Жалованья получает 180 рублей в год, а также стол и квартиру [арк. 5зв.].

Изменения в составе служащих.

В течение 1914 года в составе служащих Женского училища при детском приюте Н. М. Харитоненко произошли следующие перемены.

1. Директор училища, тайный советник Павел Иванович Харитоненко скончался 13 июня.

2. Допущенная к исполнению обязанностей помощницы смотрительницы домашняя наставница Вера Акимовна Могильная оставила службу по болезни с 1 февраля. Для исполнения ее обязанностей приглашена домашняя наставница Аполлинария Трофимовна Горянстова с 1 сентября.

3. Помощница смотрительницы, домашняя учительница Лариса Ивановна Ведринская оставила службу по семейным обстоятельствам с 1 августа. Для исполнения ее обязанностей приглашена домашняя наставница Мария Ивановна Андриевская с 1 сентября.

4. Преподаватель естествоведения и физики Сергей Иванович Семенихин оставил службу с 1 августа. На его место приглашена окончившая Московские высшие женские курсы Валентина Михайловна Залесская с 1 сентября [арк. 6].

О призреваемых детях

К 1 января 1914 года в приюте состояло 60 воспитаниц; в течение отчетного года выбыло 10 и за то же время поступило в приют 11 девочек. К 1 января 1915 года состоит 61 воспитанница.

Из числа 10-и выбывших в 1914 году из приюта воспитанниц – девять окончили полный курс с правами начальных учительниц; одна воспитанница умерла.

Состоящие на лицо к 1 января 1915 года 61 воспитанница – все вероисповедания православного; по происхождению, семейному положению и во возрасту распределяются:

а) по происхождению: дочерей дворян и чиновников 5; почетных граждан – 3; мещан и цеховых – 15; крестьян – 35 и нижних военных чинов 3;

б) по семейном положении: круглых сирот – 22, имеющих мать – 31, имеющих отца – 5, имеющих отца и мать – 3;

в) по возрасту: 19 лет – 1, 18 лет – 3, 17 лет – 4, 16 лет – 4, 15 лет – 5, 14 лет – 5, 13 лет – 5, 12 лет – 9, 11 лет – 7, 10 лет – 7, 9 лет – 4, 8 лет – 6 и 7 лет – 1 [арк. бзв.].

Санитарная часть

Забота о здоровье воспитанниц и наблюдение за санитарным состоянием заведения лежит на обязанности врача, который дважды в течении года производит осмотр всех воспитанниц, а также посещает приют 2–3 раза в неделю, подает медицинскую помощь заболевшим детям.

В случаях, требующих больничного лечения, дети отправлялись в больницу С. Зинаиды.

Произведенный в отчетном году осмотр 61 воспитанницы дал следующие результаты: хорошее питание найдено у 34 (55,74 %), умеренное – у 23 (37,7 %), плохое – у 4 (6,56 %); пониженный слух – у 5 (8,19 %), пониженное зрение – у 8 (13,11 %).

В 1914 году среди воспитанниц наблюдались следующие болезни: ангина – 7 случаев, малокровие – 4, бронхит – 3, зубная боль – 2, трахеит – 2, нарывы и чирьи – 3, ветряная оспа – 2, ушные болезни – 2, воспаление желез – 2, инфлюенция – 2 и по одному заболеванию следующими болезнями: нагноение, резанная рана, ушиб, носовое кровотечение, лишай, засорение кишок, краснуха и воспаление почек.

В 13 случаях воспитанницы пользовались больничным лечением.

В отчетном году одна воспитанница умерла от острого воспаления почек [арк. 7].

Заботясь об укреплении сил и здоровья воспитанниц, попечительница приюта, по примеру прежних лет, предоставила детям возможность и в отчетном году провести лето на даче. С 24 мая по 29 августа в одном из своих имений, где им отведен был обширный дом со всеми удобствами, при чем почти все расходы по продовольствию и проезду туда и обратно приняла на свой счет.

Трехмесячное пребывание на даче весьма благотворно отразилось на состоянии здоровья детей, что обнаружилось на прибавке их в весе и, главным образом, повлияло на значительное уменьшение числа заболеваний, сравнительно с прежними годами [арк. 7зв.]

... в 1914 году содержание одной воспитанницы обошлось (13575 р. 85 к. : 61 =) 222 р. 55 ½ к. [арк. 8].

Учебно-воспитательная часть Женского Училища
при Сумском детском приюте имени Н. М. Харитоненко
в 1914 году.

I

Высочайше учрежденное 16 марта 1913 года Сумское женское училище при детском приюте имени Н. М. Харитоненко в данное время состоит из подготовительной школы с четырех-летним учебным корпусом, разделенной на четыре класса, для годичного обучения в каждом классе и учительской семинарии, курс которой продолжается пять лет: из них три года теоретических занятий, а два последние года преимущественно практических.

В подготовительной школе, равняющейся одноклассному четырех-годичному низшему училищу Министерства Народного Просвещения, преподаются в объеме курса названных училищ следующие предметы: Закон Божий (16 недельных уроков во всех четырех классах), русский язык (чтение и рассказы, наглядные беседы, правописание и письменная работа – 32 урока в

неделю), церковно-славянский язык (9 уроков), арифметика (18 уроков), гимнастика (2 урока) и пение (2 урока).

В теоретический курс, подробно определяемый учебною программю, входят следующие предметы:

1. Закон Божий 8 ур.;
2. Русский язык с церковнославянским 14
3. Арифметика с геометрией 14
4. География 6 ур.
5. История русская и всеобщая 7
6. Естествоведение 4
7. Чистописание 7 [арк. 13]
8. Черчение и рисование 6 ур.
9. Пение 2
10. Рукоделие 26 ур.
11. Гимнастика 2.

В практический курс входят:

1. Закон Божий 4 ур.
2. Русский язык с наглядным обучением 10
3. Педагогика и дидактика 4
4. Гигиена 2
5. Методика русского языка 2
6. Арифметика 6
7. Методика арифметики 2
8. Естествоведение 2
9. Физика (элементарная) 2
10. Черчение и рисование 4
11. Чистописание 2
12. Рукоделие 16
13. Пение 3
- (14. Гимнастика) –

При изучении положенных программой предметов, все внимание преподающих обращено на сознательное усвоение учащимися изучаемого. С этой целью, прежде всего, обращается внимание на метод преподавания. Кроме усвоения преподаваемого, будущие учительницы постоянно должны видеть, какими способами учительница добивается усвоения проходимого. Первые впечатления детства самые сильные и на всю жизнь остаются в душе человека: запечатлеть в душе ребенка разумный прием воздействия на него – задача учащихся. Преподаватели располагают для этого необходимыми научными и наглядными пособиями.

В практическом курсе, кроме изучения вышеуказанных предметов воспитанницы слушают примерные уроки, даваемые законоучителем и учительницами в присутствии воспитанниц, составляют конспекты ведения уроков по всем предметам начальной школы под руководством учащихся и заведующего учебной частью приюта; сами дают уроки по заранее ими составленным и одобренным заведующим конспектам под наблюдением учителей и учительниц, для того, чтобы приумножить усвоенные познания на практике, приобрести способность в следствии самостоятельно вести дело обучения в начальной школе [арк. 13зв.].

Введены дежурства воспитанниц с детьми приюта, с ученицами подготовительной школы. С 6 часов утра дежурная при исполнении своих обязанностей: будит детей, следит за их умыванием, одеванием, ведет на молитву, на утренний чай и завтрак. Во время классных занятий сидит в том или другом классе по указанию смотрительницы училища и во время урока внимательно следит за тем, как относятся дети к преподаваемому в классе.

Во время перемен и по окончании классных занятий дежурная должна неотлучно находится при порученных ей воспитанницах, следить за их поведением, принимать участие в играх, изучая в то же время наклонности, привычки, характер каждой и заносить свои наблюдения в дневник, который подается для просмотра и рецензий смотрительницы и наконец заведующему педагогической частью училища.

II

Деятельность педагогического персонала

Кроме выполнения учебной программы, учебно-воспитательский персонал приюта постоянно направляет свою деятельность на развитие в детях религиозно-нравственных, патриотических и эстетических чувств, пользуясь для этого всякими подходящими случаями; больше же всего достижению этой цели способствуют посещение храма, затем внеклассные чтения и литературные беседы, а также воспоминания великих событий родной земли.

Во все воскресные, праздничные и высокаторжественные дни и накануне их воспитанницы под наблюдением смотрительницы и ее помощниц посещают приходской храм. В дни говения, а также в дни, посвященные памяти учредительницы и благотворителей приюта, – воспитанницы, присутствуя на богослужении, сами поют всенощную и литургию [арк. 14].

III

Для внеклассных чтений и литературных бесед все ученицы разделены на три группы: младшую, среднюю и старшую.

Сообразно возрасту учащихся и их подготовки в начале года намечается ряд статей для прочтения с каждой группой.

В отчетном году предположено было прочесть следующие статьи:

1) В младшей группе рассказы Малинина-Сибиряка: «Управляемый козел», «Приемыш», «Зеленая война», «Лесная сказка», «Старый воробей», «Серая шейка», «Елка», «Медведко», «На пути», «Ужасный случай», «Емеля охотник», «Проказы Мишки Топтычина» – Сливичского, «Белочка» – Кречетова, «В метель и вьюгу» – Засодимского, «Волки» – Бострема, «Слепой мальчик» – Короленко, «Детство» – Толстого, «Сон Обломова» – Гончарова, «Сказка о спящей царевне и семи богатырях» – Пушкина, «Конек-Горбунок» – Ершова.

2) В средней группе: литература: «Полтава», «Евгений Онегин», «Капитанская дочка», «Борис Годунов» – Пушкина; история: «Петр Великий и его время»: а) Детские годы Петра Великого; б) Немецкая слобода; в) Петроград и «Полтава» – Пушкина; г) «Старый дом» – Розенгейма; д) Основание Петрограда;

е) Ассамблеи при Петре Великом. Время императрицы Екатерины: а) Екатерина II и ее реформы, б) Войны Екатерины, в) Дворянская усадьба в XVIII веке, г) Крестьянские волнения и Пугачевский бунт, д) Наука и просвещение в XVIII веке.

Пособия: «Историческая хрестоматия» – Елпатьевского, «Былое вокруг нас» – Жарина и Никольского, «Историческая хрестоматия» – Мельгунова и Петрушевского; география: «Кавказ» – Мега, «По Волге» – Крубера, «Картины родины» – Нечаевы, «Сибирь Западный край» – Семенова, «Описание жизни Земного Шара» – Реклго, «Подземные силы», «О затмениях» – его же.

3) В старшей группе: литература: «Обыкновенная история» – Гончарова, «Обломов» – его же [арк. 14зв.], Островского: «Свои люди – сочтемся», «Бедность не порок», «Семейная картина», «В чужом пиру похмелье», «Гроза», «Доходное место», «На всякого мудреца довольно простоты», Толстого: «Детство, отрочество и юность», «Утро помещика», «Люцерн», «Записки маркера».

История: религиозная жизнь народа: а) Верования славян, б) Влияние Византии, в) Монастыри; г) Содействие духовенства Московским князьям в собирании Руси, д) Отношение Грозного к митрополиту Филиппу, е) Патриарх и раскол.

Верховная власть на Руси: а) Князь Суздальской Руси и под властью татар, б) Власть Иоанна Грозного, в) Избрание на престол М. Ф. Романова, г) Император Петр.

Народовластие и самоуправление: а) Вече, б) Земские соборы, в) Государственная дума, г) Местное самоуправление.

Суд: а) Месть, б) Суд князя на княжеском дворе и полюдье, в) Суд воеводский, г) Судебная реформа.

Пособия: «Историческая хрестоматия» – Елпатьевского, «Былое вокруг нас» – Жарина и Никольского, «Историческая хрестоматия» – Мельгунова и Петрушевского, «Из прошлого Русской земли» – Князькова, «Родная старина» Сиповского, «Русская история в очерках и статьях» Довнар-Запольского.

При рассказе сказок и побасенок в младшей группе или романов в старшей, прежде всего, и главным образом, обращается внимание на развитие языка со стороны обогащения в лексическом отношении, затем грамматической правильности, стилистической чистоте и логического мышления.

Гуманитарные статьи, знакомя учащихся с бытовой стороной жизни, дают богатый материал для нравственных выводов, образования принципов, создания идеалов. Вот почему обращено особое внимание на внеклассные чтения в старшей группе, обратившиеся в литературные беседы [арк. 15].

Чтение статей реального содержания и воскресные чтения с туманными картинами имеют образовательный характер.

Для приучения детей к умению поставить и держать себя при разной обстановке устраиваются в воскресные дни чтения художественных произведений, декламирование детьми стихотворений, представление басен в лицах, сценах из детской жизни и т. п.

IV

Кроме вышеуказанных классных и внеклассных занятий, в деле воспитания детей приюта важное место отводится обучению их рукоделию, а также содержанию в чистоте и порядке дома, кулинарному искусству, стирке и уборке белья.

Рукоделием дети занимаются не только в часы классных занятий, но и после обеда, при чем ими выполняются работы по изготовлению простого и изящного белья, форменного платья и всевозможных изящных работ.

В отчетном году был вышит разноцветными шерстями церковный ковер длиною 18 аршин и шириною 1 арш. 12 вершк, вывязано 135 пар чулок и 80 шапок из шерсти и заготовлено для посылки в действующую армию и для местных лазаретов Красного Креста 966 рубаш, 601 пара кальсон, 332 наволочки, 327 полотенец, 110 простынь, 75 салфеток, 519 мешков для подарков, 671 платков и 20 халатов.

Уборка дома в учебное и каникулярное время, уход за чайной и столовой посудой и служба при столе выполняется исключительно воспитанницами по дежурствам, согласно расписанию.

Занятия по кулинарному искусству, стирке и уборке белья ведутся также по дежурствам, главным образом в каникулярное время, под руководством экономки [арк. 15зв.]. Дежурство в кухне состоит в том, что воспитанницы принимают деятельное участие в приготовлении обеда, записывают все выданное в течении дня для продовольствия воспитанниц, высчитывают стоимость его, записывают что и как готовилось ко столу и все эти записи после дежурства представляют смотрительнице приюта.

Таким образом, с расширением учебного курса, обучение воспитанниц практическому хозяйству не только не сократилось, но составляет одну из главных задач воспитания будущих тружениц на ниве народного просвещения.

Педагогический Совет

В течении 1914 года было 4 заседания Педагогического Совета под председательством члена Сумского уездного Попечительства детских приютов, инспектора народных училищ Сумского уезда М. Е. Архангельского.

Предметом занятий Педагогического Совета было рассмотрение и распределение по классам учебного материала, выбор учебников, учебных пособий и книг для чтения, составление планов групповых литературных бесед с воспитанницами, обсуждение успехов и поведения воспитанниц и выставление отметок.

Об испытаниях

От 4 до 18 мая 1918 г. в Женском училище при Сумском детском приюте происходили переводные и окончательные испытания в присутствии заведующего учебно-воспитательной частью училища, инспектора народных училищ М. Е. Архангельского [арк. 16].

Перед началом испытаний в детском приюте состояло на лицо 60 воспитанниц, из коих не посещали классов по малолетству 5 девочек.

Из числа посещавших классы 55 учениц, недопущенны к испытаниям и оставлены на повторительный курс – 10.

Остальные 45 учениц подвергались переводным и окончательным испытаниям.

Общая успешность 55 учениц посещавших классы выразилась в следующих цифрах.

Классы	Число учениц	Не допущено на повтор				Допущено			
		по мало-успешности	болезни	мало-летству	Всего	переведено		окончено	Всего
						награда	без		
<i>Школа</i>									
III	8			1	1	2	5	–	7
II	7		1		1	3	3	–	6
I	9	1			1	1	7	–	8
<i>Семинария</i>									
II	13	5	1	1	7	–	6	–	6
I	4	–	–	–	–	2	2	–	4
<i>Практический курс</i>									
1-й год	5	–	–	–	–	2	3	–	5
2-й год	9	–	–	–	–	–	–	9	9
	55	6	2	2	10	10	26	9	45

Из девяти окончивших курс, 2 воспитанницы удостоены награды.

Таким образом, из 55 учениц оказалось успевающих 45 (9 окончивших курс и 36 переведенных в следующие классы), т. е. 81,8 % и неуспевающих – 10, т. е. (18,2 %).

Из 45-и успешно выдержавших испытание удостоено наград 12 учениц (26,7 %).

Поведение воспитанниц в течении отчетного года было отличное: все имели за поведение отметку 5 [арк. 16 об.].

Друк згідно з оригінальним текстом.

Джерело [22]: Державний архів Сумської області. – Ф. 1197. Женское училище при Сумском детском приюти имени Натальи Максимовны Харитоненко, г. Сумы, Сумский уезд Харьковской губернии, 1914 г. – Оп. 1. – Д. 1. Отчет о состоянии Женского училища при Сумском детском приюте им. Н. М. Харитоненко за 1914 г. – 18 арк.