

Висновки. Радянський Союз створив не тільки матеріальну базу для своїх нащадків, але виховав покоління людей з особливим світосприйняттям. У СРСР велика увага приділялася моральному вихованню молоді. Наголос робився на усвідомлену моральність; коли моральне ставлення до оточення базується на вихованні в молоді почуття власної гідності, бажанні стати гідним членом суспільства. Виховувалося відповідальне ставлення до завдань, що покладає на особистість суспільство, борг перед суспільством, любов до Батьківщини, віра в перемогу справедливості.

Перспективним напрямом дослідження є ретельне вивчення розвитку морального виховання в радянській школі та визначення етапів його розвитку.

Література

1. Болдырев Н.И. Основные вопросы содержания и методики нравственного воспитания / Н.И. Болдырев // Советская педагогика. – 1967. – № 2.

2. Лозова В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В. Лозова, Г. Троцько ; Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. – 2-ге вид., випр. і доп. – Х. : ОВС, 2002. – 400 с.

3. Марьенко И.С. К вопросу о процессе нравственного воспитания / И.С. Марьенко // Советская педагогика. – 1967. – № 7.

4. Нравственное воспитание: Проблемы теории и практики / Акад. обществ. наук при ЦК КПРР, каф. идеол. работы и каф. социальной психологи и педагогики ; [редкол.: А.К. Уледов (отв. ред.) и др.]. – М. : Мысль, 1979. – 303 с.

5. Нравственное воспитание советских школьников (основы методики) / [под ред. И.С. Марьенко, М.Г. Кутейниковой]. – М. : Педагогика, 1975. – 144 с.

6. Харламов И.Ф. Теория нравственного воспитания. Историческая и современная проблематика и основные педагогические идеи / И.Ф. Харламов. – Минск : Изд-во БГУ, 1972. – 363 с.

ОРЛОВА О.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РОЗУМОВОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У 60–70 РР. ХХ СТ.

Входження України в загальноєвропейський простір та її приєднання до Болонського процесу вимагають динамічної модернізації системи вищої освіти. Сучасні тенденції її подальшого розвитку відображають нагальну потребу суспільства в забезпеченні безперервного навчання кожної особистості впродовж усього життя, підготовки у ВНЗ фахівців, які здатні самостійно мислити та творчо підходити до виконання професійних завдань. У зв'язку із цим особливої актуальності набуває проблема формування розумової самостійності як однієї з найважливіших якостей сучасного вчителя.

Останнім часом педагогічна наука збагатилася результатами досліджень, у яких висвітлюються окремі аспекти розумової самостійності сту-

дентів: особистісний підхід до проблеми самостійності здійснено у працях Л. Аристової, М. Данилова, Н. Кухарева, М. Махмутова; із позиції теорії волі розглядали самостійність особистості Ю. Дмитрієва, О. Ковальова, К. Платонов, В. Селіванов; процесуальний підхід до цієї проблеми відображено в дослідженнях Б. Єсипова, П. Підкасистого, Н. Половникової. Разом з тим у педагогічній науці недостатньо визначено особливості формування розумової самостійності майбутніх учителів у 60–70 рр. ХХ ст.

Мета статті – на основі аналізу історико-педагогічної літератури виявити особливості формування розумової самостійності майбутніх учителів в Україні у 60–70 рр. ХХ ст.

Аналіз науково-педагогічної літератури з теми дослідження [1–7] дає підстави стверджувати, що однією з важливих умов формування розумової самостійності майбутніх учителів було систематичне використання самостійної роботи, яка виявлялася в усіх формах навчання: лекціях, практичних, семінарських заняттях тощо.

У ході дослідження встановлено, що ефективне формування розумової самостійності студентів на лекції залежить, з одного боку, від професійної майстерності викладача, а з іншого – від рівня самостійної роботи студента. Тільки активна діяльність студентів дає змогу глибше проникати в сутність предметів, процесів, явищ, що вивчаються, виявляти закономірності їх розвитку та використовувати ці закономірності для перетворення навколишньої дійсності відповідно до своїх потреб.

Виявлено, що в досліджуваній період у зв'язку з підвищеною увагою до самостійної роботи студентів у процесі навчання спостерігалася тенденція до зміни методики проведення лекції. В умовах збільшення в навчальних планах педагогічних вищих навчальних закладів обсягу годин на самостійну роботу докорінно змінилася роль лектора. Основне завдання лектора полягало не в передачі інформації з курсу, який читається, а створенні зацікавленості студентів до викладеного матеріалу, що ставало стимулом до наступного його самостійного вивчення. У зв'язку із цим викладачі ВНЗ досліджуваного періоду обирали таку архітектуру лекції, яка передбачала активність і розумову самостійність студентів. Так, наприклад, викладач Харківського державного університету Д. Петров у своїй практичній діяльності використовував таку методику організації лекції: студенти заздалегідь ознайомлювалися з планом лекції. За власним бажанням вони обирали собі окремі питання й працювали над ними (самостійно підбирали літературу, готували доповіді на 9–10 хвилин). Д. Петров заздалегідь проводив консультацію зі студентами, які готувалися до виступу, допомагав їм порадами. Лекцію розпочинав сам викладач, який поступово підводив слухачів до тих питань, які готували студенти. Після цього відбувалося спільне обговорення доповідей, викладач підводив слухачів до висновків, які вони робили вже самостійно [6].

Такий прийом активізації розумової діяльності майбутніх учителів пов'язаний з формуванням важливої навички до самоосвіти. Організація лекції за наведеною вище методикою сприяла творчому пошуку, розвивала

самостійність мислення, навички аналізу й синтезу фактичного матеріалу, що вже був у наявності, сприяла встановленню причинно-наслідкових зв'язків, вибору необхідної інформації. Крім того, студенти під керівництвом викладача набували досвіду роботи з науковою літературою, розвивали навички узагальнення наукових даних.

Для активізації самостійної роботи студентів, підвищення рівня їх розумової самостійності викладачі використовували такі методичні прийоми, як попередження аудиторії про те, що через деякий час буде задане питання з теми, про яку йтиме мова; виклад частини матеріалу у формі запитань і відповідей, доказів, вирішення пізнавальних завдань; залучення студентів до підготовки й постановки експериментів, проведення лекційних демонстрацій, виведення формул [2; 4]; створення так званих “методичних банків”, де зосереджені матеріали для самостійної роботи. Наприклад, цікавий досвід створення й функціонування таких банків презентує кафедра педагогіки Українського педагогічного університету імені М. Драгоманова. У методичному банку цієї кафедри зосереджені різнорівневі методичні матеріали. Так, репродуктивному рівню відповідає обов'язковий програмний мінімум (поняття, зміст і завдання з вивчення матеріалу); евристичному – список літератури й завдання для поглибленого вивчення тем; творчому – матеріали під рубрикою “Студенту-досліднику” [2].

Вивчення досвіду педагогічних вищих навчальних закладів СРСР досліджуваного періоду свідчить про те, що викладачі не обмежувались використанням традиційних форм і методів у межах репродуктивного навчання, а намагались організувати навчання студентів так, щоб воно сприяло формуванню досконалих умінь і навичок, необхідних для пізнання реальній дійсності, для здобуття знань, а також для творчого їх використання в майбутній професійній діяльності. У зв'язку із цим разом з лекцією широко використовувалися практичні, лабораторні та інші заняття.

Як свідчить проведене дослідження, одним з головних завдань практичних занять було навчити самостійно працювати в галузі окремих наук, а також прищепити студентам навички самостійної роботи з літературою [5; 7]. У контексті досліджуваної проблеми зазначимо, що в процесі самостійної підготовки студентів до практичних занять особлива увага приділялася методиці конспектування першоджерел. Конспектування вважалося однією з основних форм самостійної роботи з літературою. У ході дослідження виявлено, що вимоги до написання конспекту на I–II і на IV–VI курсах значно відрізнялися. На I курсі основним завданням було ознайомлення студентів зі змістом першоджерел, розуміння основних їх положень. На старших курсах важливим було не тільки усвідомлення змісту матеріалу, а й уміння самостійно осмислювати та визначати окремі проблеми, вибирати з першоджерел матеріал, необхідний для висвітлення важливих питань курсу, використовувати праці основоположників як методологічну основу сучасних наукових процесів.

У ході наукового пошуку виявлено, що основним видами самостійної роботи студентів з літературою, які використовувалися в процесі підготовки майбутніх учителів, були такі:

- написання проблемних конспектів з метою поглибленого вивчення рекомендованої літератури та виокремлення того аспекту, який є методологічною основою дослідження проблеми, що вивчається [1; 7];

- підготовка тематичних конспектів, які передбачали самостійну роботу студентів з декількома першоджерелами для висвітлення одного питання;

- підготовка комплексного конспекту для виступу на семінарському чи практичному занятті, у якому використовувалися як першоджерела, так і додаткова література, а також представлені висновки автора з теми, що вивчалася, про що свідчить досвід кафедри педагогіки Ніжинського педагогічного інституту [1].

Аналіз історико-педагогічної літератури з теми дослідження [2–6] дає підстави стверджувати, що у 60–70 рр. ХХ ст. у практиці педагогічної вищої школи спостерігалася тенденція до правильної організації самостійної роботи студентів під час практичних занять. У зв'язку із цим особлива увага приділялася методиці організації процесу навчання студентів. Практичні заняття в методичному плані організовувалися так, щоб вони стимулювали самостійність розумової діяльності студентів. Головне, що було в цих методах, – це включення студентів у самостійну діяльність, яка давала змогу не лише сприяти формуванню пізнавальної активності особистості студента, а й стимулювала виникнення стійкого інтересу до навчання. Наприклад, деякі викладачі педагогічних вищих навчальних закладів м. Львова досліджуваного періоду використовували такий метод: академічну групу розділяли на 2–3 підгрупи, які очолювали найкращі студенти (капітан групи). Кожна підгрупа отримувала індивідуальне завдання на 1–2 тижні. Викладач проводив консультації лише для слухачів, які стояли на чолі підгруп. Останні ж, у свою чергу, проводили консультації для інших членів власної підгрупи. Потім капітан підгрупи збирав роботи, перевіряв їх і лише після цього передавав викладачеві. Результати оголошувалися й обговорювалися в присутності всіх слухачів. Під час обговорення студенти будь-якої підгрупи ставили запитання один одному; за кожне запитання й відповідь викладач і журі, до складу якого входили капітани підгруп, виставляли відповідні оцінки. У кінці проведеної роботи оцінку отримував кожен студент окремо й підгрупа в цілому [3, с. 89]. Таким чином, зазначений метод вимагав від студентів пошукових дій, а також самостійного вирішення творчих завдань, що сприяло формуванню найвищого рівня розумової самостійності студентів.

Крім зазначених методів, у вищих навчальних закладах України досліджуваного періоду з метою формування розумової самостійності майбутніх учителів практикувався метод опитування одних слухачів іншими. Кожен студент повинен був заздалегідь добре підготуватися, щоб постави-

ти конкретне запитання товаришу, а за певних обставин і самому відповісти на нього чи доповнити [3, с. 90].

Аналіз педагогічної літератури з теми дослідження [5–7] свідчить, що педагогічні вищі навчальні заклади досліджуваного періоду презентували численні приклади застосування семінарських і практичних занять, які надавали можливість студентам самостійно, творчо підготуватися і виступити в ролі вчителя, класного керівника й таким чином забезпечували формування розумової самостійності особистості. Підкреслимо, що при моделюванні різних ситуацій з процесу навчання та виховання учнів майбутні вчителі переживали емоції й почуття, які були аналогом до реальних умов школи, закріплювали на практиці знання, уміння та навички, підвищували рівень розумової самостійності як однієї з основних професійних якостей.

У ході наукового пошуку виявлено, що однією з важливих форм самостійної роботи студентів у процесі підготовки до практичних і семінарських занять у досліджуваній період були студентські доповіді та реферати, виступи на конференціях. З'ясовано, що у 1960-х рр. спостерігалася тенденція до активної участі студентів у наукових і науково-практичних конференціях. Так, у квітні 1960 р. у порядку денному однієї з конференцій, що проводилася в Ніжинському педагогічному інституті, було зафіксовано понад 20 доповідей студентів [1]. Подібна ситуація спостерігалася й у інших педагогічних ВНЗ другої половини ХХ ст. [4; 5]. Зазначені види самостійної роботи студентів формували самостійно вести інформаційний пошук, вибирати літературу, фіксувати результати і їх обробляти, виділяти головне. Крім того, під час виступу з науковою доповіддю студенти вчилися вільно триматися перед аудиторією, вести дискусію, відстоювати свою думку, що спрягло розвитку розумової самостійності як однієї з головних професійних рис майбутніх учителів.

В аспекті досліджуваної проблеми зазначимо, що однією з ефективних форм навчання, поряд з лекцією та практичними заняттями, які використовувалися в другій половині ХХ ст. з метою формування розумової самостійності майбутніх учителів, були лабораторні заняття. Виявлено, що для 60–70 рр. ХХ ст. була характерною зміна методики проведення лабораторних занять. Вважалося, що лабораторні заняття, які до цього проводилися за традиційною схемою, коли докладно викладались теорія дослідження, метод виміру, давався алгоритм проведення дослідження, на робочих місцях виставлялося все необхідне обладнання, спрямовують самостійність студентів лише на виконання окремих дій. Розумова діяльність студентів у процесі виконання таких робіт перебувала на низькому рівні самостійності. А на початку 70-х рр. ХХ ст. лабораторні роботи організовувалися так, щоб мислення студентів у процесі навчальної діяльності поступово переходило з нижчого рівня до найвищого. Наприклад, у практиці Сімферопольського державного університету досліджуваного періоду під час проведення лабораторних робіт з фізики використовувався метод, який умовно називався “методом неповних даних”. Його сутність полягала в

тому, що під час виконання робіт студенти користувалися інструкціями, які відрізнялися від звичайних тим, що вони не містили повних даних, необхідних для виконання завдань. На робочому місці виставлялося також не все необхідне обладнання, а лише його частина. Інше стояло на полицях у вільному доступі [1, с. 17].

Під час виконання таких лабораторних робіт перед студентами було завдання без явної постановки, у ході вирішення якого необхідно було застосовувати набуті знання і включати їх у процес практичної діяльності.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дає змогу стверджувати, що формування розумової самостійності майбутніх учителів у 1960–1970 рр. відбувалося в умовах систематичної самостійної роботи, яка виявлялася в усіх формах навчання (лекціях, практичних, семінарських заняттях тощо). Формування розумової самостійності майбутніх учителів досліджуваного періоду характеризувалося створенням необхідного методичного матеріалу (методичних рекомендацій щодо організації самостійної роботи студентів, виконання практичних, лабораторних робіт з окремих дисциплін тощо); зміною методики організації основних форм навчання, яка засновувалася на активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, а також чітким керівництвом викладача самостійною діяльністю студентів. Це стимулювало їх до активної розумової праці, самостійної роботи, викликало пізнавальний інтерес і в цілому підвищувало рівень розумової самостійності майбутніх учителів.

Література

1. ДАХО. – Р2792. – Оп. 19. – Спр. 2512 (Отчет о работе кафедр за 1965–1966 уч. год). – 206 арк.
2. Кобзар Б. Система і методика викладання педагогічних дисциплін у ВУЗі / Б. Кобзар // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2 (3). – С. 85–93.
3. Марко В. Методика проведения практических занятий по математике / В. Марко, С. Дубецкий, Л. Кучминская // Проблемы высшей школы. – 1975. – № 20. – С. 88–91.
4. Михайличенко Н. Об управлении мыслительной деятельностью студентов младших курсов на лекции // Н. Михайличенко, Л. Лаврова, Г. Реуцкая // Проблемы высшей школы. – 1979. – № 37. – С. 50–53.
5. Мурдханов М. О практических занятиях по педагогике в педагогических институтах / М. Мурдханов // Советская педагогика. – 1950. – № 1. – С. 68–74.
6. Петрова Д. Методы активизации познавательной деятельности студентов / Д. Петрова // Проблемы высшей школы. – 1976. – № 324. – С. 63–67.
7. Помагайба В. Практические занятия по педагогике / В. Помагайба // Советская педагогика. – 1950. – № 2. – С. 95–102.