

Аналізуючи структуру психологічного феномену „морально-вольової якості”, можна виділити „практичний” і „поведінковий” початки, тобто волю, і початок „теоретичний”, що складається з раціонального й емоційного компонентів. В основі „теоретичного положення” лежать думки, почуття людини, тому зміст морально-вольової якості є єдність „теоретичного” і „практичного” вчинку, тобто сама морально-вольова якість виступає як єдність „теоретичної” і „практичної” дії [5, 45].

Раціональний, емоційний і поведінковий компоненти морально-вольової якості особистості перебувають у найбільш ефективній з поведінкової точки зору єдності в тій формі мотивації, що одержала назву настанови. Соціальна настанова містить у собі три взаємозалежних компоненти: когнітивний (пізнавальний) – певні подання й думки про об’єкт; афективний (емоційний) – позитивні або негативні почуття до об’єкту; поведінковий – готовність до певного виду дій відносно об’єкту, де, природно, вони всі є компонентами суб’єктивної сторони настанови, у ролі якої в даній теорії виступають морально-вольові якості.

Серед вивчених робіт, які стосуються проблеми розвитку морально-вольових якостей, ми визначили, що існує невелика кількість робіт, яка стосується цієї проблеми. Це питання в основному досліджувалось психологами (В. І. Селіванов, С. А. Даштаянц, І. П. Єрмокшева та ін.). Але, розглядаючи такі якості як цілеспрямованість, настирливість, рішучість, витримка, автори не торкнулися моральної сторони цих якостей [3, 15; 6, 46].

Отже на сьогодні є роботи, які розглядають окремо вольові якості, окремо моральні; є і такі, що об’єднують в морально-вольові. Але й досі не розглянуте питання формування морально-вольових якостей студентів у процесі дозвіллекоспортивної діяльності вищого навчального закладу.

Література:

1. Дробницкий О. Г. Понятие морали. – М.: Наука, 1974. – 388 с.
2. Дробницкий О. Г. Проблемы нравственности. – М.: Наука, 1977. – 333 с.
3. Ермокшев И. П. Исследование развития целеустремленности, настойчивости, выдержки и самообладания в процессе спортивной деятельности лыжников-гонщиков: Автореф. дис. пед. наук. – Л., 1972. – 21 с.
4. Крутов М. Н. Мораль в действии. – М.: Политиздат, 1977. – 225 с.
5. Петрыгин С. Б. Педагогические условия формирования нравственно волевых качеств личности подростков в процессе занятий восточными единоборствами: Дис. кан. пед. наук. – Рязань. 2005.
6. Селиванов В. И. Воспитание воли в условиях соединения обучения с производственным трудом. М.: Высшая школа, 1980. – 95 с.

УДК 378.141.2:371.133(075.8)

А.А. Яворський

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ У 20-80 – ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТІ.

***Анотація.** В статті автор розглядає різні аспекти підготовки майбутніх викладачів в різні історичні періоди, а також порівнює програми і інструкції з педагогічної практики студентів.*

***Аннотация.** В статье автор рассматривает разные аспекты подготовки будущих преподавателей в разные исторические периоды, а также сравнивает программы и инструкции из педагогической практики студентов.*

***Annotation.** In the article an author examines the different aspects of preparation of future teachers in different historical periods, and also compares the programs and instructions from pedagogical practice of students.*

В перші роки радянської влади була розроблена і здійснена програма підготовки вчителів для нової школи.

В ухвалі Першого Всеросійського з'їзду працівників освіти (1918 р.) йшла мова про необхідність створення єдиного типу вищого навчального закладу, де готувалися б вчителі для нової радянської школи.

Програма Наркомпроса в галузі підготовки педагогічних кадрів, висловлена М.Н.Покровським в „Тезах з питання реформи вчительських інститутів”, підкреслювала необхідність тісного зв'язку теоретичної підготовки вчителів з їх професійною і загальнотрудовою практикою і забезпечення студентам достатньо повної загальної освіти.

Випускники педагогічних навчальних закладів повинні були вільно орієнтуватися у всіх предметах навчального плану єдиної трудової школи. Особливе значення надавалося суспільним наукам, що формують світогляд студентів.

Різні аспекти проблеми підготовки майбутніх вчителів знайшли віддзеркалення в роботах видатних радянських педагогів 20-30-х рр. Великий внесок в теорію і практику педагогічної освіти внесла Н.К.Крупська. Очолюючи науково-педагогічну секцію Державної вченої ради Наркомпроса РСФСР, вона найпильнішу увагу надавала питанням роботи педагогічних установ.

Надія Костянтинівна була тісно пов'язана з педвузами і педтехнікумами; зустрічалася з викладачами і студентами; брала участь в нарадах з актуальних питань їх роботи. В статті „Реорганізація підготовки учительства” (1923 р.) Н.К.Крупська писала, що педвуз повинен стати педагогічною лабораторією, через яку пропускаються ідеї нової школи, де вони „перемелюються, розробляються” [2].

Особливу увагу вона приділяла практичній підготовці майбутніх вчителів, яка повинна була полягати в роботі в бібліотеках, в довідкових бюро, в проведенні бесід на політичні, виробничі теми і т.д. [2].

Думки, виказані нею в статті, одержали подальший розвиток на Всеросійській конференції з педагогічної освіти, де Н.К. Крупська в своєму виступі відзначила, що просвітницьку практику студенти повинні проходити на заводах, в селах.

В докладі на нараді з підготовки майбутніх вчителів (1930 р.) Н.К.Крупська запропонувала програму діяльності педвузів, направлену на поліпшення теоретичної і практичної підготовки студентів. Вона висунула положення про зв'язок педтехнікумів і педінститутів; останні повинні були узяти на себе відповідальність за постановку роботи в школах-десятирічках з педагогічним ухилом і в педтехнікумах.

Виступаючи на Всеросійській нараді представників педтехнікумів (1930 р.), вона виділила пріоритетні напрями в навчанні студентів даного типу навчальних закладів: на молодших курсах основна увага повинна була бути приділена їх знайомству з педагогічною теорією, на третьому курсі – „мистецтву педагогічної діяльності” [2].

Ряд важливих питань організації педагогічної освіти підняв в своїх статтях і виступах А.В.Луначарський. Він неодноразово звертав увагу на необхідність

вдосконалення навчально-виховного процесу у вузах і технікумах, що є „тим апаратом, який дає самих кваліфікованих спеціалістів”.[3]

Особливу увагу питанням підготовки вчителів надавав А.С.Макаренко. В статті „Деякі міркування про наших дітей” (1935 р.) він виділив основні напрями в підготовці студентів педвузів. „Необхідно, – писав він, – давати їм широку освіту незалежно від обраного профілю; вони повинні дістати не тільки спеціальну освіту, але і спеціальне виховання” [2].

А.С.Макаренко рахував необхідним введення практичних занять і вправ студентів по різних аспектах виховної діяльності вчителя.

В 20-ті рр. в СРСР склалася система педагогічної освіти, що включала наступні типи навчальних закладів: педтехнікуми (пізніше педучилища), педінститути, педфаки університетів, педагогічні курси, педагогічні класи в школах 2 ступеня. Термін навчання в педагогічних інститутах визначався в чотири роки (три роки теоретичних і один рік практичних занять). Ухвалою Наркомпроса студенти 3 і 4 курсів зобов’язалися щодня працювати в єдиній трудовій школі дві-три години в день [7].

В 1924 р. відбулася Всеросійська конференція з проблем педагогічної освіти, що визначила нові вимоги до підготовки педагогів. З докладом „Сільськогосподарський ухил в педвузах і організація педагогічної практики” виступив С.Т.Шацький, що підкреслив значущість практичної підготовки вчителів в період їх навчання у вузі. Відомий радянський педагог вважав, що підготовку молодих фахівців слід ввести в процесі їх роботи, накопичення особистого досвіду, постійних вправ, сприяючих виробленню педагогічної майстерності. Теоретична робота студентів повинна супроводжуватися „систематичним практикантством”.

В роботі „Школа для дітей або діти для школи” (1922 р.) С.Т.Шацький писав, що існуючі педтехнікуми, педагогічні інститути і педфаки університетів треба залучати ”до рамок загальної організації педагогічної роботи”. Роль і задачі цих установ повинні полягати, на його думку, в наступному: визначення частки своєї участі в педагогічній роботі міста і району; організації педагогічних курсів для працюючих вчителів; встановлення зв’язку з місцевими організаціями по вивченню соціального середовища, устрою музеїв, виставок, екскурсій, експедицій дослідницького характеру і т.д. „Молоді вчителі повинні вчитися в середовищі, насиченою живою, широкою, життєвою педагогікою”.

Розвиваючи закладені в „Училищі наставників” ідеї, С.Т.Шацький пропонував створювати не окремі педагогічні навчальні заклади, а комплексні педагогічні центри, програму роботи яких він розкрив в статті „Гострі питання педагогічної освіти” (1923 р.).

Аналізуючи п’ятирічний досвід розвитку педагогічної освіти, С.Т. Шацький відзначив невідповідність „духу” нової школи і характеру підготовки педагогів, що виявлялося як в змісті, так і в організації роботи педагогічних навчальних закладів. До їх основних недоліків він відносив переважання пасивних методів навчання і відірваність від школи. В комплексних центрах, на його думку, студент був би не слухачем „який засвоює”, а живим співучасником загальної справи” [9].

В 1924 р. був прийнятий новий навчальний план педтехнікумів, що підсилив професійно-педагогічну підготовку студентів. Підвищувалася питома вага педпрактики, яка повинна була починатися з 1 курсу. В 1927 р. були затверджені так звані типові навчальні плани педвузів, що відводили 50% часу на спеціальні,

35% на суспільно – економічні, 11% на педагогічні дисципліни, 4% часу на педагогічну практику.

В кінці 20-х – початку 30-х рр. Наркомпрос РСФСР провів реформування системи підготовки вчителів. Більшість педагогічних інститутів була реорганізована в агропедагогічні або в індустріально-педагогічні інститути з трирічним терміном навчання, суспільно-літературне відділення інститутів готувало вчителів історії для шкіл дев'ятирічок .

Місце педагогічної практики в навчальних планах педагогічних вузів в 20-ті-рр. неодноразово змінювалося. До 1923 р. вона була обов'язковою тільки для студентів 4 курсу. Пізніше практику включили в навчальний план 2 курсу. У ряді педвузів вона починалася з 1 курсу. Студенти знайомилися з досвідом роботи виховних установ, з організацією народної освіти в місті, районі, селі, з методикою позашкільної роботи. З 2 курсу вивчалася політосвітробота і дитячий комуністичний рух. Студенти включалися в активну пропагандистську роботу: читали лекції, проводили бесіди, готували масові політико-освітні заходи. На 4 курсі вони давали пробні уроки, проводили класні збори, бесіди, екскурсії і т.д. [1].

Типовими навчальними планами Главпрофобра (1927 р.) педпрактика не передбачалася. Проте багато педвузів проводили її понад планові години, передбачені навчальним планом [7]. В 1930 р. була здійснена модернізація навчальних планів педвузів. Час на педагогічну практику збільшувався до 38-40% всього робочого часу. Вводилася безперервна виробнича практика на підприємствах, в колгоспах і культурно-виховних установах, тривалість якої складала не менше місяця на молодших курсах і до одного семестру на старших.

У зв'язку з ухвалою СНК СРСР і ЦК ВКП(б) від 15 травня 1934 „Про викладання цивільної історії в школах СРСР” з 1935 р. у ряді педінститутів були відкриті історичні факультети, навчальні плани яких передбачали ґрунтовну теоретичну і практичну підготовку студентів.

Була реорганізована і середня педагогічна освіта. Педпрактика студентів педагогічних технікумів починалася з 2 курсу і продовжувалася протягом всіх 3 курсів. В січні 1939 р. було затверджено нове положення про організацію і зміст педпрактики студентів вузів.

В 30-ті рр. педагогічна практика студентів вищих учбових закладів включала ознайомлювальну практику на 2 курсі, суспільно-політичну на 3 курсі, навчально-методичну практику на старших курсах, що було безперечним кроком вперед, оскільки вивчення теорії педагогіки передувало або проходило одночасно з організацією практичної роботи в школі.

Інструкції і програми 40-50-х рр. визначали переважно організаційні і правові норми проведення педагогічної практики як виду навчального процесу (види практики по роках навчання, керівництво нею, питання фінансування і т.д.).

У всіх інструкціях і програмах формулювалися завдання педагогічної практики в педвузах, але зміст її розкривався лише шляхом переліку видів роботи студентів на різних етапах практики і окремих видів позакласної виховної роботи, що рекомендуються для виконання. Не розкривалося, які конкретно педагогічні знання і уміння повинні бути закріплені або придбані студентами в період практики, які дидактичні і виховні прийоми і методи повинні бути освоєні ними, неясність наукового змісту педагогічної практики, у свою чергу, зумовила недостатню ясність, неопрацьованість критеріїв оцінки її результатів.

Лише в програмі 1960 р. разом з переліком заходів визначений зміст

практичних умінь і навиків, необхідних в роботі вчителя, встановлені етапи оволодіння цими вміннями по курсах.

Проте цей зміст умінь не мав достатнього наукового обґрунтування. Він був визначений лише по видах і формах роботи (вміння проводити політінформацію, бесіду, вміння об'єднувати колектив, вести роботу з піонерськими загонами, з батьками і громадськістю і т. д.).

В 70-80-і рр. (починаючи з програмою 1975 р.) педагогічна практика стала розглядатися як засіб закріплення і поглиблення теоретичних знань студентів та вироблення навиків і умінь педагогічної праці, навчально-планована документація по педагогічній практиці, що представляє інтерес для нашого дослідження, існує в завершеному програмному варіанті з 1979г. Програма була затверджена Управлінням навчальних закладів Міністерства освіти СРСР і складена авторським колективом: В.Сластенін, О.Абдуліна, Е.Белозерцев, В.Морозова, А.Піскунов, В.Розов.

Школи і інші освітньо-виховні установи мали гостру потребу в педагогові, здатному виховувати людей працелюбних, етичних, уміючих швидко адаптуватися до життєвих умов, що змінюються, здібних до самостійного вибору сфери діяльності, ухвалення відповідальних рішень на основі засвоєної і прийнятої як результат власної життєдіяльності системи загальногуманних цінностей, основ світової культури.

Рішення задач такого роду багато в чому стримувалося недостатнім рівнем загальної і педагогічної культури, психолого-педагогічної компетентності основної маси вчителів, що сформувалися в рамках традиційної парадигми педагогічної освіти, відмінною орієнтацією. До цього додається суспільно-політичний компонент. Політичні переконання, знання, вміння, навички були абсолютною цінністю і затуляли собою людину.

Програма педагогічної практики студентів, затверджена Міністерством освіти СРСР в 1979 р., основними умовами ефективності практичної роботи майбутніх вчителів визначала ідейно-політичну спрямованість, теоретичну обґрунтованість, мала повчальний і виховуючий характер. Практика студентів визначалася трьома основними організаційними блоками: суспільно-політична діяльність, учбово-виховна і літня практика.

Суспільно-політична практика була початковою ланкою в системі практичної підготовки майбутніх вчителів і передбачалася для студентів I-III курсів. Даний вид практики мав комплексний системний характер і припускав агітаційно-масову і спортивно-масову діяльність. Суспільно-політична практика мала професійно-педагогічну спрямованість, що знаходить віддзеркалення у виховній роботі з дітьми, молоддю і дорослим населенням.

Важливу роль в професійному і соціальному становленні майбутнього фахівця грала літня педагогічна практика. Студентам надавалася можливість апробувати теоретичні знання по методиці суспільно-політичної (виховної) роботи в умовах літньої праці і відпочинку тимчасових об'єднань школярів. Практика продовжувалася чотири тижні і мала дати точне уявлення про готовність конкретного студента до систематичної праці організатора, керівника і вихователя дитячого або юнацького колективу.

Функцію вчителя-наочника виконували студенти старших курсів (7-10 семестр) протягом 7-8 тижнів. Даний вид практики припускав системний характер, і майбутній вчитель проводив навчально-виховну роботу з учнями по всіх

напрямок: психолого-педагогічне вивчення учнівського колективу, проведення уроків і факультативів, позакласної роботи по предмету.

Стали виділятися види діяльності студентів в період педпрактики (в програмі 1980 р.) і система завдань студентам на кожному етапі практики (в програмі 1985 р.).

З 1985 року в педагогічних освітніх закладах введена безперервна педагогічна практика студентів з I по IV курси, про що свідчить Ухвала ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 12 квітня 1984 р. № 316. „Про заходи по вдосконаленню підготовки, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів системи освіти”

Вперше в програмі 1980 р., а потім в програмі 1985 р. зроблена спроба сформулювати критерії оцінки результатів педагогічної практики (ступінь сформованості професійно-педагогічних умінь, рівень теоретичного осмислення студентами своєї практичної діяльності, рівень професійної спрямованості майбутніх вчителів, їх соціальної активності), визначити методи їх перевірки. Проте ці критерії носять надмірно узагальнений характер.

Таким чином, аналіз динаміки розвитку функцій, структури, зміст педагогічної практики, що одержали віддзеркалення в програмах, свідчить про певне їх збагачення і вдосконалення.

Логічним продовженням програми по педагогічній практиці 1979р. є програма по педагогічній практиці студентів 1987р., складена творчим колективом фахівців

О. Абдуліною, Е. Бондаревською, Н.Тарасевичем і ін. . Записка пояснення до програми вказує на необхідність посилення уваги професійної школи на виробництво і забезпечення підготовки фахівців на сучасному рівні, що володіють ґрунтовними теоретичними знаннями і практичними навиками . Практика студентів відповідно до програми носила безперервний системний характер, направлений на ускладнення діяльності студентів від курсу до курсу. Підставами для ускладнення були цілі навчання на кожному етапі професійної підготовки, рівень теоретичної забезпеченості, ступінь самостійності студентів в процесі діяльності, індивідуальні особливості студентів.

Більш, ніж п'ятирічна перерва, що відділяє один програмний документ від іншого, дає можливість більш чітко з конкретною практичною спрямованістю організувати апробацію теоретичних знань студентів в період педагогічної практики. Практика стає обов'язковою для студентів молодших курсів, для неї виділяються окремі години.

Суспільно-політичний аспект початкового етапу педагогічної практики залишається, але носить підлеглий характер. На перший план висуваються позиції навчально-виховної діяльності, що є продовженням теоретичних курсів „Введення в спеціальність”, „Загальної психології” і „Педагогіки”.

Студенти I-III курсів знайомляться з основними напрямками загальноосвітнього навчального закладу, з системою виховної роботи, беруть участь в поточній навчально-виховній роботі школи, самостійно організовуючи її окремі види (заходи суспільно-політичного характеру, робота в учнівському колективі і з батьками, індивідуальна робота з учнями і ін.)

Літня практика завершує великий блок педагогічної практики по виховній роботі в частині трудового, економічного, екологічного, етичного, естетичного виховання, роботи по розширенню кругозору, а також по охороні і зміцненню здоров'я учнів.

Передвипускний і випускний курси виконують програму по навчально-

виховній практиці, де майбутні фахівці під керівництвом методистів, а потім самостійно, проводять навчальну і позакласну роботу по предмету, готують матеріал по темі дипломної роботи.

Обидві програми мають методичні допомоги, в яких конкретизуються основні види практичної діяльності майбутніх вчителів, обґрунтовуються всі види навчальної, позакласної, самостійної роботи студентів.

Через достатню єдність спадкоємності, схожості обох програм не представляється необхідним аналізувати кожен окремо. Обидві програми пов'язано з жорсткою і безумовною спрямованістю діяльності всіх освітньо-виховних установ на реалізацію єдиного для всіх інформаційного типу освіти, що забезпечує як пріоритетне завдання озброєння певним набором ідейних установок світоглядного характеру, їх повної відповідності пануючої ідеології і політичним установкам держави .

Обґрунтування мети професійного навчання втрачає науковий , педагогічний зміст, і його визначення майже повністю відноситься до прерогативи партійно-державних органів і на ділі зводиться до формулювання „соціального замовлення” для освіти .

Література:

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М., 1990. С. 56.
2. Королев Ф.Ф., Корнейчик Т.Д., Равкин З.И. Очерки по истории советской школы и педагогики (1921 – 1931). М., 1961. С. 406.
3. Луначарский А.В. Указ. соч. С. 472.
4. Луначарский А.В. О Народном образовании. М., 1958. С. 44.
5. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917 – 1941 гг.) /Отв.ред. Н.П.Кузин. М., 1980. С. 192.
6. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961 – 1986 гг.) /Под ред. Ф.Г.Паначина. М., 1987. С. 363.
7. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в СССР. Важнейшие этапы истории и современное состояние. М., 1975. С. 189.
8. Паначин Ф.Г. Указ.соч. С. 194.
9. Шацкий С.Т. Пед.соч.Т.2. М., 1964. С. 115.