

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ РОЗУМОВОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті висвітлено проблему формування розумової самостійності майбутніх учителів у процесі організації навчання, представлено основні форми і методи навчання, які сприяли формуванню розумової самостійності майбутніх учителів.

Ключові слова: майбутні учителі, процес навчання, форми організації навчання, методи навчання, розумова самостійність майбутніх учителів.

Головним завданням вищого навчального закладу, як визначають державні документи, є здійснення ґрунтовної теоретичної підготовки і оволодіння основами практичної діяльності. Випускник університету повинен твердо знати науково-теоретичні і методичні основи дисципліни і вміти творчо застосовувати свої знання у практичній діяльності в різних умовах і ситуаціях. Вирішення цього завдання можливе у процесі організації навчання студентів, яке стимулює студентів до виявлення активності і самостійності.

Останнім часом педагогічна наука збагатилась результатами досліджень, у яких висвітлюються проблеми формування розумової самостійності студентів: особистісний підхід до проблеми самостійності здійснено у працях Л.П. Аристової, М.О. Данилова, Н.В. Кухарева, М.І. Махмутова; із позиції теорії волі розглядали самостійність особистості Ю.П. Дмиґрісва, О.Г. Ковальова. К.К. Платонов, В.І. Селіванов; процесуальний підхід до цієї проблеми відображено у дослідженнях Б.П. Єсіпова, П.І. Підкасистого, Н.О. Половникової.

Разом з тим, у педагогічній науці недостатньо розглянуто питання формування розумової самостійності у процесі організації навчання майбутніх учителів.

Мета статті - узагальнити досвід формування розумової самостійності студентів у процесі навчання у другій половині ХХ століття.

Узагальнення практичного досвіду ВНЗ досліджуваного періоду дозволяє стверджувати, що організація навчальної діяльності студентів сприяє послідовному засвоєнню, міцності і глибині знань, розвитку пізнавального інтересу і пізнавальної активності, особливо в умовах тісного спілкування, яке дає можливість здійснювати обмін інформацією, уявленнями, організувати допомогу і взаємодопомогу, стимулює пізнавальну активність у процесі проведення заняття.

З численних досліджень видно, що однією із найпоширеніших форм організації навчання у досліджуваній період були лекції, які характеризувалися різноманітністю викладу матеріалу. Так, з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності, виявлення активності і самостійності студентів викладачі досить часто використовували у ході лекції різноманітні методи навчання. Серед них досить поширеними були диспути, дискусії з викладачами і товаришами для з'ясування незрозумілого, захисту власної точки зору тощо.

Зазначимо, що для кінця досліджуваного періоду було характерним також використання лекцій з елементами проблемного навчання. Наведемо приклад побудови проблемних лекцій з фізики, які використовували викладачі вищих навчальних закладів України у досліджуваній період:

1. Короткий опис історичного ходу науки, що призвів до створення проблемної ситуації, актуальність цієї проблеми.
2. Формулювання проблеми.
3. Визначення шляхів вирішення проблеми.
4. Вирішення проблемної ситуації на основі висунутих гіпотез і перевірка її під час досліду [1, с.8].

Аналіз конспектів лекцій, укладених за представленою схемою [1, с.8-12] дозволяє стверджувати, що викладач під час заняття відтворював ситуацію, подібну тій, що

виникла під час розвитку конкретної науки, послідовно приводив студентів до вирішення проблеми і способів подолання протиріч на шляху до поставленої мети. Особливий характер сприйняття такої лекції полягав у тому, що вона стимулювала інтерес студентів до навчання, здатність і прагнення самостійно вирішувати навчальні завдання.

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

Як свідчить проведене дослідження, одним із головних завдань практичних занять було навчити самостійній роботі у галузі окремих наук, а також прищепити студентам навички самостійної роботи з літературою [2; 3]. Наприклад, кафедра педагогіки Ніжинського педагогічного інституту презентує цікавий досвід організації практичних занять студентів другого курсу з педагогіки, у ході яких відбувався розвиток самостійного мислення, пізнавальної активності, творчого пізнавального потенціалу особистості студента. Так, на першому занятті студентів знайомили із завданнями, планом і організацією практичних занять з педагогіки, а також із методикою роботи над текстами творів класиків. Друге заняття проводилося у формі викладу самими студентами основних положень документів, що вивчалися, з посиланнями на текст. Викладачі кафедри педагогіки Ніжинського педагогічного інституту підкреслювали, що оскільки матеріал опрацьовується студентами самостійно вдома, то його виклад повинен бути усним; користуватися конспектом дозволялося лише під час наведення цитувань.

Далі студентам пропонувався перелік питань, який вимагав не механічне відтворення прочитаного матеріалу, а передбачав формування умінь аналізувати, узагальнювати, порівнювати, застосовувати загальні закономірності для пояснення окремих фактів, вільно користуватися знаннями в нестандартних ситуаціях, що було одним із головних показників самостійності і глибини розуміння навчального матеріалу.

У ході наукового пошуку виявлено, що під час проведення практичних занять у практиці вищої школи досліджуваного періоду спостерігалось активне використання різноманітних методів навчання, індивідуальних завдань студентам. Наприклад, до заняття з ботаніки студентам необхідно було зібрати і принести сухе і змочене насіння гороху, вівса та інших рослин; сходити до міського саду і зрізати гілки липи, бузку, клену тощо; підібрати у кабінеті під керівництвом лаборанта матеріал для наступного заняття; зібрати водорості, виростити мукор, аспергил на хлібі і овочах, фітофтору на помідорах і т. і. Деякі завдання пропонувалися одразу двом студентам за умови повної відповідальності за їх виконання. У окремих випадках, коли виконання завдання супроводжувалось особистим спостереженням, студенти робили невеликі повідомлення перед групою на початку занять [4, с.68]. Виконання подібних завдань у процесі навчання активізувало навчально-пізнавальну діяльність студентів, формувало навички самостійної роботи, виховувало впевненість у власній творчості, самостійності.

Використання зазначених занять у навчальному процесі вищої педагогічної школи досліджуваного періоду дозволяло не лише підвищити якість практичних умінь і навичок студентів, але й сприяло формуванню у них умінь самостійно організувати подібні дослідження уже під час майбутньої професійної діяльності. Аналіз істотно-педагогічної літератури з теми дослідження [4-6] дозволяє стверджувати, що у 60-70 р.р. ХХ століття у практиці педагогічної вищої школи спостерігалася тенденція до правильної організації самостійної роботи студентів під час практичних занять. У зв'язку з цим особлива увага приділялася методиці організації процесу навчання студентів. Наприклад, досвід вищих навчальних закладів м. Львова досліджуваного періоду [5] презентує яскраві приклади використання різноманітних методів навчання під час практичних занять, які сприяли

розвитку самостійного, творчого мислення студентів. Так, організація самостійної роботи слухачів фізико-математичного факультету передбачала попереднє з'ясування рівня знань і підготовки студентів до вивчення математики. З цією метою на перших практичних заняттях у всіх групах проводилась контрольна робота. Це давало можливість викладачам виявити студентів з низьким рівнем підготовки і правильно організувати їхню самостійну діяльність. Для студентів, які не справлялися з контрольною роботою або отримували низькі оцінки, один-два рази на тиждень проводилися консультації. Крім того на самостійну роботу студенти отримували індивідуальні додаткові завдання, виконання яких передбачало опрацювання літератури з теми, аналіз окремих явищ, узагальнення матеріалу тощо [5, с.89]. У подальшому 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 дозволяла 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 наступний метод: академічну ірону 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 і обговорювалися у присутності усіх слухачів. Під час обговорення студенти будь-якої підгрупи задавали питання один одному; за кожне питання і відповідь викладач і журі, до складу якого входили капітани підгруп, виставляли відповідні оцінки. У кінці проведеної роботи оцінку отримував кожен студент окремо і кожна підгрупа в цілому [5, с.89]. Таким чином, зазначений метод вимагав від студентів здійснення 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 задати конкретне питання товаришу, а за певних обставин і самому відповісти на нього чи доповнити [5, с.90].

У аспекті досліджуваної проблеми зазначимо, що, однією із ефективних форм навчання, поряд із лекцією та практичними заняттями, які, використовувалися у другій половині ХХ століття з метою формування розумової самостійності майбутніх учителів, були лабораторні заняття. Виявлено, що у 60-70 р.р. ХХ століття спостерігалась тенденція до зміни 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 усе необхідне обладнання, спрямовують самостійність студентів лише на виконання окремих дій. Мислительна діяльність студентів у процесі виконання таких робіт знаходилась на низькому рівні самостійності. А на початку 70-х років ХХ століття 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». Сутність його 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 знаходилося на полицях з вільним доступом [6, с.17].

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

Таким чином, проведене дослідження дозволяє стверджувати, що у процесі організації навчальних занять у ВНЗ другої половини ХХ століття надавались широкі можливості для формування розумової самостійності майбутніх учителів. Формування розумової самостійності студентів обумовлювалося використанням лід час лекцій, практичних і лабораторних занять ситуацій, коли студент повинен був захищати свою думку, наводити на її захист аргументи, виконувати завдання, розраховані на опрацювання додаткової літератури, проведення власних самостійних спостережень, вільний вибір методів і засобів розв'язання окремого завдання тощо. Це стимулювало студентів до активної розумової праці, самостійної роботи, викликало пізнавальний інтерес і в цілому забезпечувало формування розумової самостійності студентів.

Література

1. Дружинина Г.А. Педагогические задачи как средство активизации познавательной деятельности студентов / Г.А. Дружинина // Проблемы высшей школы. - 1984 - № 53 - С.37-42.
2. Мурдханов М.А. О практических занятиях по педагогике в педагогических институтах. М.А. Мурдханов / Советская педагогика. - 1950 - № 1 - С.68-74.
3. Помагайба В.И. Практические занятия по педагогике / В.И. Помагайба// Советская педагогика. 1950 - № 2 - С95-102.
4. Никишин Ф. О профессионально-педагогическом воспитании студентов на занятии по ботанике в Калининском педагогическом университете / Ф. Никишин // Советская педагогика. - 1950 -№4 - С.67-73.
5. Марко В.Ф. Методика проведения практических занятий по математике / В.Ф. Марко, С.А. Дубецкий, Л.И. Кучминская // Проблемы высшей школьно - 1975. - №20-С. 88-91.
6. Метляв Т.Н. Управление самостоятельной работо гой студентов на лабораторных и практических занятиях / Т.Н. Метляв. В.А. Шиндель // Проблемы высшей школы. - 1976. - №27 - С. 14-18.

РОЗУМОВА САМОСТІЙНІСТЬ В СИСТЕМІ ВИМОГ ДО ВЧИТЕЛЯ (ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

У статті розкриваються вимоги до вчителя, визначається місце і роль розумової самостійності серед них.

Ключові слова: вимоги до вчителя, розумова самостійність, навчально-пізнавальна діяльність.

Актуальність проблеми. Глибокі соціальні, духовні й економічні зрушення, що відбуваються на межі третього тисячоліття в Україні, вимагають підвищення рівня професійності працівників сфери освіти. Особливе місце належить вчителю, здатному вільно орієнтуватися в соціальних і природних умовах, розуміти особливості розвитку культури, оволодівати науковою інформацією, глибоко усвідомлювати місце та роль освітніх процесів, систем у світовому культурному просторі, поєднувати глибокі теоретичні знання й практичну підготовку, що вимагає від нього ґрунтовної професійної педагогічної і методичної підготовки, а також високого рівня розумової самостійності.

У ході наукового пошуку виявлено, що, виконуючи освітньо-розвивальну, виховну і організаторську функції у навчальному процесі, вчитель, як особистість, привертає до себе погляди багатьох представників педагогічної думки усіх часів.

На необхідність учителю самостійно мислити вказували М.Коменський, А.Дістервег, Г.Сковорода, Г.Песталоцці, О.Духнович, К.Ушинський, М.Пирогов та інші. Так, відомий чеський педагог Ян Амос Коменський, надаючи особистості вчителя особливого значення, вважав, що йому повинні бути притаманні такі якості, як чесність, діяльність, працелюбність, освіченість, моральність та благочестя. У своїй "Великій дидактиці" він писав, що вчителі "повинні бути не лише керівниками своїх вихованців, але й їхніми друзями" [1, 197]. Я А.Коменський наголошував, що вчитель - це, перш за все, інірець, тому він "повинен піклуватися про те, щоб бути для учнів у їжі та одязі зразком простоти, в діяльності - прикладом бадьорості та працьовитості, в поведінці - скромності та благопристойності, у мовленні - мистецтва розмови й мовчання, тобто бути зразком розсудливості як в особистому, так і в суспільному житті" [1, 202]. Крім того, добрий вчитель, на думку педагога, повинен мати ґрунтовну професійно - педагогічну підготовку для того, щоб "вміти зробити розум своїх учнів мудрим, язик - красномовним, руки умілими для писання та інших дій, знов-таки, за допомогою постійних прикладів, настанов та практики [1, 99].

На провідну роль вчителя в організації навчально- пізнавальної діяльності учнів вказував і А.Дістервег. Особистість учителя він порівнював із сонцем, що обігріває землю та дарує життя і розвиток усьому живому [2]. Надаючи особистості вчителя великого значення, А.Дістервег вважав, що він повинен бути жвавим, рухливим, бадьорим, мати приподну любов до викладання та занять з дітьми, щиро радіти з приводу навіть найменших успіхів дітей. Крім того, відомий педагог наголошував на то, що справжній учитель повинен мати широкі знання, в тому числі з психології, антропології, постійно прагнути до самоосвіти, володіти даром слова, бути чесним та енергійним. В аспекті досліджуваної проблеми звертає увагу на себе той факт, що А.Дістервег особливого значення надавав " наявності у вчителя розвинутих пізнавальних здібностей", які б свідчили про такі важливі риси вчителя, як активність і самостійність [2]. У статті "Про шкільну дисципліну та її відношення до навчання" педагог доводив важливість такої риси вчителя, як професійна якість: " У будь-якому справжньому навчанні об'єднанні три чинники: знання справи (об'єкта), любові до справи та учня (суб'єкта), педагогічні здібності (суб'єктивно- об'єктивний метод). Ці три сторони об'єднуються в єдине гармонійне ціле в особистості вчителя, яка здійснює на учнів потрібний вплив, внаслідок чого вони набувають знань і предмету, любов до нього, волі і сили для досягнення істини те служіння їй" [5, 263].

Ознайомлення з педагогічною спадщиною відомого філософа, педагога XVIII ст. Г.С. Сковороди [3, 45] дозволяє стверджувати, що серед найважливіших вимог до особистості вчителя він вважав його моральні якості та професійну підготовку. Видаєний педагог стверджував, що сила педагога і його знання, благородстві, гідності й чесності, у любові і повазі до дітей, до своєї професії, в служінні добру. На думку Г.С.Сковороди, учитель - людина освічена, що глибоко засвоїли свою науку, здатна до самостійної діяльності, вміє навчати дітей пізнавати світ, орієнтуватися не лише в сучасних подіях, а й розуміти минуле, вміти заглянути в майбутнє, а також проводити відповідну просвітницьку роботу серед широких версти населення [3, 124]. Підкреслимо, що, надаючи великого значення інтелектуальній підготовці педагога, Г.С. Сковорода радив йому повсякчасно займатися самоосвітою: "Хто думає про науку, той любить її, той ніколи не перестає учитись..., коли не любити всією душею корисних наук, то всякий труд буде марним" [4, 122].

Розкриваючи вимоги до змісту педагогічної підготовки учительських кадрів, Г.С.Сковорода у творах "Вхідні двері до християнської доброчинності", "Дружня розмова про душевний світ", "Байки Харківські" писав що знання, вміння та навички вчителя повинні засновуватись на народних засадах, враховувати основні риси національного характеру, зміст культури народу в цілому, народні ідеали та традиції, особливості рідної мови [3, 125]. Одне із головних завдань учителя видатний педагог вбачав у гармонійному розвитку особистості учня.

У ході дослідження з'ясовано, що питання вимог до особистості вчителя розглядав і І.Г.Песталоцці. У своїй праці "Погляди, досліди і засоби, які сприяють успіху відповідного природі методу виховання" він називав такі якості особистості вчителя, як любов до дітей, прихильність до них, уміння радіти, дивлячись на них і разом з ними, безкорисливий, твердий характер і невинність душі, мудрість, уміння вселяти довіру, уміння володіти собою, уміння самовдосконалюватись. Наявність цих якостей у вчителя, на думку педагога, дозволить "...підняти вище рівень цілого села, розвинути у молоді сили і здібності, піднята молодь до нового способу мислення і дій" [5, 155]. Зазначимо, що І.Г.Песталоцці однією з умов розвитку розумової самостійності вчителів, як якості особистості, вважав їх ґрунтовну професійну підготовку: "...природа дає для нього тільки природні задатки навіть людині з найбільш високим розумом і найкращим серцем, а люди повинні розвивати, оживлювати й формувати ці необхідні рідкісні задатки, як це робиться для кожної професії [5, 156].

Особливої значущості особливості вчителя надавав відомий український вчений, педагог О.В.Духнович. "Педагогія є мистецтво мистецтв, - писав він, - і тому педагог усіх митців своїм званням перевищує, він є бог, який не яку-небудь ламку річ, а людину і людство упорядковує (улаштовує)..." [6, 205]. Усякий, хто себе призначає у вчителі, вказував О.В.Духнович, повинен мати якості, які необхідні для наставлення юнацтва: моральне благородство, готовність віддати себе справі народу, енциклопедична освіченість, позитивний приклад, авторитет, сумлінне виконання своїх обов'язків. Але "...перша і над усім потрібна для вчителя якість буде виховання. Воно є дзеркалом, в яке молоді юнаки визираючи, бачать свою процвітаючу доброчесність...Бо кінець наставлень саме в тому, щоб учні були доброчесними", писав великий український учений [6, 205]. О.В.Духнович неодноразово підкреслював у своїх творах, що дуже важливо, щоб вчитель своїм прикладом намагався виховати в учнів любов до школи, до розумової праці, до самостійної діяльності.

Отже, серед вимог до вчителя, які висував О.В.Духнович розумова самостійність займала одне із важливих місць.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що значний внесок у розробку вимог до вітчизняного вчителя, педагога зробив К.Д.Ушинський. Видатний вчений другої половини XIX ст. у своїх роботах "Проект учительської семінарії", "Три елементи школи", "Педагогічна подорож до Швейцарії" висловлював думку про то, що

навіть досить здібний педагог "може перетворитися на ремісника", якщо його діяльність ігнорує закони виховання. У зв'язку з цим особливе значення в системі вимог до вчителя К.Д.Ушинський надавав його професійній підготовці. У ході наукового пошуку виявлено, що пропонує ним система підготовки вчителя базувалась на усвідомленні високої ролі вчителя в житті суспільства, на великій вазі особистісного фактора у педагогічній діяльності. У статті "Про користь педагогічної літератури" він зазначає: "Вихователь, що стоїть ші ріпні з сучасним ходом виховання, почуває себе живим, діяльним членом великого організму, який бореться з нещастям та недоліками людства, посередником між усім, що було благородного й високого в минулій історії людей, і поколінням новим, охоронцем святих заповітів людей, які боролися за істину і благо. Він почуває себе живою ланкою між минулим і прийдешнім, могутнім ратоборцем істини й добра, і усвідомлює, що його справа, скромна зовні, - одна з найвизначніших справ історії, що на цій справі ґрунтуються царства і нею живуть цілі покоління" [7, 44]. За переконанням К.Д.Ушинського, саме суспільна значущість учительської професії визначає суттєві вимоги до неї. У "Проекті учительської семінарії" педагог наголошував на тому, що учитель повинен володіти різноманітними, точними і визначальними знаннями з наук, які він збирається викладати. "Для народного вчителя, - підкреслював він, - необхідна широка і різнобічна освіта" [8, 61]. Разом з тим видатний педагог неодноразово наголошував, що самоосвіта - це найголовніша умова саморозвитку особистості вчителя: "Готувати розум! Поширювати ідеї - ось наше призначення... Збудемо вимоги, вкажемо розумну мету, відкриємо засоби, пожваavimo енергію, справи з'являться самі"[9, т.4, с.11-12]. Як бачимо, К.Д.Ушинський надавав вагоме значення процесу самоосвіти, як шляху придбання нових знань. Підкреслюючи важливість для вчителя здібності самостійно (добувати знання, педагог називав її "великою розумовою силою", яка допомагає засвоювати корисні знання, завдяки такій здібності "людина буде вчитися усе життя, що звичайно і складає одне із головних завдань будь-якого шкільного навчання"[10, т.10, с.501].

Отже, однією із найголовніших вимог до вчителя, які виділяв К.Д.Ушинський була розумова самостійність. На його думку, неспроможність добре висловлювати свою думку - менший недолік, ніж повна відсутність небезпечних думок. Самостійність мислення забезпечує, у першу чергу, самостійність у набутті знань, вона розвиває такі необхідні якості педагога: наполегливість, силу волі, рішучість, витримку, стриманість та ініціативу.

У ході дослідження з'ясовано, що питанню особистості вчителя та системи вимог до нього приділяв велику увагу і М.І.Пірогов. Як свідчить аналіз педагогічної спадщини вченого [10, 52], вчителів він поділяв на три основні групи: за покликанням - справжні вихователі; адміністратори та чиновники, які керуються настановами начальства та інструкціями; вихователі-спекулянти, які підкоряються тому, що їм вигідно.

Таким чином, аналіз творчої спадщини педагогів минулого свідчить, про наявність серйозних вимог до вчителя, його особистості, фахової підготовки, серед яких особливе місце займала розумова самостійність.

Література:

1. Коменський Я.А. Велика дидактика. - Изб. нед. соч. / Под ред. Л.А.Красновского - М.: Учпедгиз, 1955. - 207с.
2. Дистервег А. Изб. пед. соч. -М, 1956. -С.119.
3. Бакай С.Ю. Педагогічна підготовка майбутніх викладачів у творчій спадщині Г.С.Сковороди // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції. - Х.: ОВС, 2002. - С.123-127.
4. Сковорода Г. Повне зібрання творів. У 2-х т. - К., 1973.
5. Песталоцци И.Г. Изб. пед. соч.: в 2-х т. - М., 1981.
6. Духнович О.В. Твори в 4-х т. / Гол. ред. М.Рачалка. - Т.2. - Братислава: Словацьке пед. вид., 1962. -733с.
7. Ушинський К.Д. Твори: У 6 т.-К., 1952-55. -Т.1. -С.44.

8. Манчуленко Л.В. Проблема підготовки висококваліфікованого вчителя у спадщині К.Д.Ушинського // Всеукр. науково-практ. читання студ. й молодих науковців, присвячені спадщині великого вітчизн. педагога К.Д.Ушинського. Одеса, 20-25 травня. - Одеса, 2003. - С.60-62.
9. К.Д.Ушинський. Собрания соч В 11 т. - Изд. АПН РСФСР. - 1948- 1952.
10. Пирогов И.И. Циркуляри по Одеському уч. округу: О телесных наказаниях // Избр. пед. соч. - М.: АПН РСФСР, 1952. - С.633.