

УДК 796.122.13
№ держреєстрації 0105U007384
Інв. №

Міністерство України з питань надзвичайних ситуацій та у справах захисту населення від наслідків Чорнобильської катастрофи

Університет цивільного захисту України
61023, м. Харків, вул. Чернишевського, 94,
тел. (0572) 707-34-69

ЗАТВЕРДЖУЮ
Ректор університету к. психол. н.
генерал-майор служби цивільного
захисту

В.П. Садковой “ ____ ” _____ 2006р

ЗВІТ
ПРО НАУКОВО-ДОСЛІДНУ РОБОТУ
ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ЦІЛІСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
ПРОЦЕСУ

Проректор з наукової роботи д.т.н. професор
полковник внутрішньої служби

В.І. Кривцова

Керівник НДР

Начальник кафедри фізичної підготовки
майор внутрішньої служби

М.І. Краснокутський

2006

Рукопис закінчено 20 грудня 2006 року

СПИСОК ВИКОНАВЦІВ

Керівник НДР

Начальник кафедри фізичної підготовки
майор внутрішньої служби

М.І. Краснокутський

Відповідний виконавець:
викладач кафедри фізичної підготовки

В.О. Колоколов

РЕФЕРАТ

Звіт про НДР: 59 арк., 69 джерел.

ОБ'ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ - фізична підготовка як один із компонентів цілісності педагогічного процесу курсантів та студентів вищих навчальних закладів МНС України.

МЕТА РОБОТИ - підвищення ефективності процесу фізичної підготовки курсантів та студентів вищих навчальних закладів МНС України шляхом оптимізації цілісності педагогічного процесу.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ: Статистичний аналіз визначення теоретичних питань розвитку та організації цілісного педагогічного процесу. Педагогічний експеримент.

У результаті виконання науково-дослідної роботи розроблені та створені методичні рекомендації що до організації цілісного педагогічного процесу та використання їх на заняттях з фізичної підготовки у курсантів та студентів вищих навчальних закладів МНС України а також працівників МНС України, які у сукупності є раціональною програмою фізичної підготовки. Застосування результатів роботи дозволить підвищити ефективність процесу фізичної підготовки даного контингенту, та покращити ефективність підготовки курсантів та студентів вищих навчальних закладів МНС України шляхом оптимізації цілісності педагогічного процесу.

Результати НДР використані при проведенні процесу фізичної підготовки з перемінним та постійним складом УЦЗ України.

Ключові слова: Тріада, парадигма, цілісність педагогічної діяльності.

ПЕРЕДМОВА

Проведено дослідження за темою НДР „Теоретичні питання розвитку та організації цілісного педагогічного процесу”.

Замовник – Державний департамент пожежної безпеки МНС України.

Виконавець – Університет цивільного захисту України МНС України.

Термін початку роботи – січень 2005 року, термін закінчення роботи – грудень 2006 року.

Підставою для виконання є замовлення ДДПБ МНС України від 20.05.05 р.

Звіт розглянуто та схвалено на засіданні кафедри фізичної підготовки, протокол

№ від 2006 р.

Звіт затверджено на засіданні вченої ради УЦЗ України, протокол

№ від .2006.

ЗМІСТ

ВСТУП

РОЗДІЛ 1. СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ, ЯК ОДНОГО ІЗ КОМПОНЕНТІВ ЦІЛІСНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВУЗАХ МНС УКРАЇНИ

1.1 Теоретичні основи фізичної підготовки, як одного із компонентів цілісності педагогічної діяльності у вузах МНС України

1.2 Характерні особливості організації фізичної підготовки, як одного із компонентів цілісності педагогічної діяльності в спадщині

А.С. Макаренка

1.3 Харківський період створення цілісності педагогічного процесу в спадщині А.С. Макаренка

РОЗДІЛ II. ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА ЯК ОДИН ІЗ КОМПОНЕНТІВ ЦІЛІСНОСТІ МЕТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВУЗАХ МНС УКРАЇНИ

2.1 Сучасний аналіз фундаментальної проблеми мети в педагогіці вузів МНС України

2.2 Основні підходи до завдань вузів МНС України

РОЗДІЛ III. ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА ЯК ОДИН ІЗ КОМПОНЕНТІВ ЦІЛІСНОСТІ ПРЕДМЕТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВУЗАХ МНС УКРАЇНИ

3.1 Тріада, парадигма і принцип цілісного підходу до особистості студента, що розвивається у вузі МНС України

РОЗДІЛ IV. ЦІЛІСНІСТЬ ЗАСОБІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В ВУЗАХ МНС УКРАЇНИ

4.1 Цілісна класифікація засобів педагогічної діяльності у вузах МНС України

4.2 Логіка розвитку засобів цілісності педагогічної діяльності та фізичного виховання

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЦІЛІСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ВУЗАХ МНС УКРАЇНИ

ЛІТЕРАТУРА

ВСТУП

Схвалена на 44-й сесії учасниками Генеральної асамблеї ООН, у тім числі й Україною, в 1989 році Конвенція про права дитини створила передумови для формування нової методології в системі освіти, так як у статті 27 даного документа зазначено, що держави-учасниці визначають право кожної молодої людини на рівень життя, необхідний для фізичного, розумового, духовного, морального і соціального розвитку. Тобто вперше для України проголошується мета цілісного розвитку особистості сучасної молоді. Ця мета набула чинності для України з 27 вересня 1991 року.

Відповідно до цього виникла актуальна фундаментальна теоретична і практична проблеми розробки механізмів реалізації цілісного підходу в педагогічній теорії і практиці системи освіти в тому числі і фізичної підготовки як одного із компонентів цілісності педагогічної діяльності. Однак реалізація цього підходу ще тільки починається.

Розвиток системи освіти в Україні на рівні світових стандартів вимагає принципово нових рішень, так як становлення демократичного суспільства в країнах, що входять у СНД, відбувається в складних умовах. Переживаюча ними криза командно-демократичної системи, розпад тоталітарних структур викликані, поряд з іншими причинами, вкрай низьким рівнем життя і неефективністю традиційної технології навчання і виховання молоді.

Учені багатьох країн занепокоєні станом теоретично-методологічних основ педагогічної науки. Вони розуміють, що ці основи обплутані павутинням механістичних поглядів та концепцій минулого століття і відстають від найновіших досягнень природничих наук. Дослідники прагнуть здійснити „квантовий стрибок” у ХХІ століття, тобто переосмислити, надати нового поняття педагогіці і всій соціально-педагогічній діяльності в суспільстві.

Сьогодні світове співтовариство безповоротно іде нової, п'ятої революції в освіті, яка повинна забезпечити поєднання виробничої праці з навчанням, виробництва із вузами, інтеграцію навчальної і навчально-наукової діяльності як необхідних умов реалізації гуманістичних ідеалів. Її підсумком буде різке підвищення соціальної, педагогічної та економічної ефективності функціонування системи освіти.

Разом з тим однією з невивчених фундаментальних проблем у педагогіці залишається цілісність педагогічної діяльності в розвитку та організації фізичної підготовки у вузах МНС - єдність і взаємозв'язок багатоманітних аспектів викладання і виховної роботи педагогів у кожному із навчальних закладів МНС, спрямованих на розвиток цілісної особистості студентів.

Гострі, вимагаючі невідкладного рішення потреби сучасної практики і науки такі, що виникає необхідність у спеціальному розгляді структури педагогічної діяльності в її цілісності, єдності інваріантів і виховної роботи.

Це потрібно, по-перше для того, щоб подолати традиційну технологію розвитку особистості, перетворити практичну професійну педагогічну діяльність, обґрунтувати новий метод організації роботи педагогів-практиків вузів МНС з метою підвищення її якості та ефективності в сучасних умовах.

По-друге, розробка структури цілісності педагогічної діяльності в вузах МНС потрібна для того, щоб забезпечити розвиток цілісної особистості, оскільки при традиційній технології вирішення цього завдання не забезпечується. В зв'язку з цим виникає завдання забезпечення цілісності навчально-виховного процесу.

По-третє, розробка основ цілісності педагогічної діяльності в вузах дає право обґрунтувати необхідність створення навчально-виховного закладу принципово нового типу – поліцентру, що має винятково важливе практичне і теоретичне значення для визначення стратегії і тактики творчості вузів МНС майбутнього.

По-четверте, важливо знайти такі інваріанти розвитку фізичної підготовки та цілісності педагогічної діяльності, які в процесі появи різних типів навчально-виховних закладів МНС дозволили б оперативно визначити ефективність і якість нововведень, вводяться у викладання і виховну діяльність в єдності цих двох сторін дій педагогів.

По-п'яте, це потрібно для того, щоб здійснити в теорії синтез накопичених у різних областях педагогіки знань про педагогічну роботу. Тим самим вдається закласти основу формування самостійної теорії педагогічної діяльності і фізичної підготовки, яка відіграє методологічну роль по відношенню до теорії виховання і теорії навчання (дидактики).

По-шосте, ця ідея, яка інтегрує знання про педагогічну діяльність у всіх галузях педагогічної науки, особливо важлива для визначення взаємозв'язку дій педагогів у процесі викладання і виховної діяльності, що створює передумови для встановлення єдиної термінологічної системи в теорії і практиці педагогів, яка ліквідує, в свою чергу, перешкоди між теоретиками і практиками, розробниками основ технологій, авторами програм, методик і конкретної діяльності мільйонів педагогів-практиків.

Методологічною основою цього дослідження служать: учення про діяльність та спілкування як головні перебудовуючі фактори розвитку особистості; положення цілісного підходу, що розробляється в педагогіці, психології і філософії, постанови уряду про реформу освіти; рівень фізичного розвитку особистості у вузах МНС.

Дехто вважає, що вищою цінністю в житті є улюблена робота та все, що пов'язане з нею. Але більшість людей схилено стверджувати, що єдине, заради чого треба жити, є створення сім'ї, народження та виховання дітей і онуків здоровими, всебічно розвиненими, справжніми громадянами.

Продовження роду проблема одвічна. Вона сягає глибин віків і є надзвичайно актуальною сьогодні. Адже затверджена Указом Президента України в червні 1994 року Державна програма розвитку фізичної культури і спорту в Україні стверджує, що відсоток дітей і підлітків з різними відхиленнями у фізичному розвитку сягає 80, а кожен третій юнак в 1993 році за станом здоров'я не був призваний на військову службу.

За останнє десятиріччя в Україні склалась критична ситуація стосовно функціонального стану молоді. Значна кількість молоді має низький рівень стану здоров'я і незадовільну фізичну підготовку.

Установлено що дефіцит рухливої активності молоді складає від 60 % до 70% необхідного для підтримання нормального рівня здоров'я та фізичної

кондиції. Це веде до помітного зниження фізичної і розумової працездатності. Серед молоді, які зазнали впливу гіподинамії, спостерігаються відставання у формуванні моторики. Близько 30% таких дітей складають групу ризику.

Фізична культура є важливим засобом у системі освіти та виховання молоді, формування в них основ здорового способу життя, організації корисного дозвілля та активного відпочинку, розвитку й відновлення фізичних і духовних сил, реабілітації та корекції здоров'я, розвитку позитивних моральних і вольових якостей. Тобто цінність фізичної культури для кожної особистості і суспільства полягає в освітньому, виховному, оздоровчому та загальнокультурному значенні.

Впровадження Державного стандарту освітньої галузі „Фізична культура і здоров'я” в соціальному плані дасть змогу задовольняти потреби суспільства в досягненні оптимуму фізкультурної освіти, стану здоров'я, фізичного розвитку та рухової підготовленості підростаючого покоління. На основі Державного стандарту визначається методична грамотність молоді щодо використання ними основних засобів та форм фізичного виховання, дотримання здорового способу життя, формується ставлення до негативних звичок, підвищується рівень фізичної культури молоді, які навчаються в учбових закладах регіонів України.

Головною метою освітньої галузі „Фізична культура і здоров'я” є формування всебічно розвиненої людини. Основні завдання реалізації цієї мети: оволодіння молоді особистої фізичної культури (знання, потреби, мотиви, уміння); досягнення оптимального рівня здоров'я, фізичного розвитку та рухових якостей; виховання моральних та вольових рис характеру особистості; формування ціннісних орієнтацій щодо здорового способу життя та культури здоров'я; виховання звички регулярно займатися фізичними вправами та спортом.

РОЗДІЛ І

СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ, ЯК ОДНОГО ІЗ КОМПОНЕНТІВ ЦІЛІСНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВУЗАХ МНС УКРАЇНИ

“Педагогічна діяльність найважча і тому в давні часи була найпочеснішою діяльністю”.

П.Ф.Лесгафт

1.1 Теоретичні основи цілісності педагогічної діяльності у вузах МНС України

Педагогічна діяльність досліджується теоретично на різних рівнях усієї системи науково-педагогічних знань: у теорії виховання, теорії навчання (дидактиці), теорії педагогічної освіти. Як найважливіша категорія вона має визначальне значення для теоретичних основ технології підготовки педагогів різного рівня, підготовки і підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів та організаторів народної освіти, а також технології організації діяльності педагогів у навчально-виховних закладах різного типу.

Разом з тим потреби сучасної науки і практики такі, що виникає необхідність спеціального розгляду структури педагогічної діяльності, її цілісності, єдності інваріантів викладання і виховної роботи.

Це потрібно, по-перше, для того, щоб здійснити в теорії синтез накопичених у різних областях педагогіки знань про педагогічну діяльність, тим самим заклавши основу формування самостійної теорії педагогічної діяльності, яка відіграє методологічну роль по відношенню до названих областей педагогічних знань, що створює передумови для становлення єдиної термінологічної системи теорії і практики дій педагогів.

По-друге, ця ідея, яка інтегрує знання про педагогічну діяльність у всіх галузях педагогічної науки, особливо важлива для визначення взаємозв'язку дій педагогів у процесі викладання і виховної діяльності, тобто виховання і навчання підростаючого покоління, так як це дозволить підвищити ефективність і якість роботи мільйонів педагогів, ліквідувавши перешкоди нерозуміння між теоретиками і практиками, розробниками основ технологій, авторами програм, методик і конкретної діяльності педагогів-практиків.

По-третє, важливо знати такі інваріанти цілісності педагогічної діяльності, які в процесі появи нових типів навчально-виховних закладів дозволили б оперативно визначити ефективність і якість новинок, що вводяться в викладання виховну діяльність, в єдності цих двох сторін дій педагогів.

По-четверте, наукова розробка структури цілісності педагогічної діяльності необхідна для того, щоб забезпечити розвиток особистості студента, так як при традиційній технології розв'язання цього завдання не забезпечується. У зв'язку з цим виникає завдання забезпечення цілісності навчально-виховного процесу, яка не є початково притаманною йому властивістю.

По-п'яте, вирішення цієї проблеми послужило оновленню практичної професійної педагогічної діяльності з метою підвищення її якості й ефективності в сучасних умовах.

Почасти розробку цієї проблеми покликана здійснити концепція цілісного навчально-виховного процесу. Розглянемо докладніше вирішення проблеми структури цілісності педагогічної діяльності в рамках цієї концепції.

Початок сучасної розробки концепції цілісного навчально-виховного процесу поклав М. А. Данилов. У кінці 50-х- на початку 60-х років він досліджував процес навчання: „Навчання здійснюється завжди як цілісний процес, у якому всі його сторони і ланки виступають у складній взаємодії, і рух кожного з них підпорядкований кінці кінців закономірності руху цілого. Щоб розуміти ці закономірності, необхідно розглянути розвиток навчання як цілісного явища у їх в його основних структурних одиницях”.

Таким чином, була сформульована ідея і зроблена спроба спеціального вивчення процесу навчання як цілісного явища. Виникла потреба теоретичного відтворення педагогічних явищ у їх цілісності найважливішим напрямком якої є розробка методології цілісного вивчення об'єктів педагогічної діяльності.

Особливістю сучасного стану цього підходу, як відмітив В.С. Ільїн є те, що одержані зараз висновки про цілісний навчально-виховний процес не об'єднані в єдину, цілісну теорію. Кожний автор, який брав участь у розробці цієї проблеми, вносить у її розв'язок свою неповторну позицію.

Це ускладнює рух у розвитку даної проблеми. Вимагається об'єднання різних аспектів цієї концепції в цілісну без суперечливу теорію.

Ми не ставимо своєю метою вирішення цієї проблеми. У нас інше завдання. Суть його полягає в тому, щоб знайти підстави для вирішення проблеми структури цілісності педагогічної діяльності – ядра майбутньої самостійної теорії педагогічної діяльності, що потребує тривалих зусиль по узагальненню практики і синтезу одержаних наукою знань.

Розглянемо детальніше розуміння сучасною наукою педагогічної діяльності. В.В. Краєвський відмічає, що педагогічна діяльність являє собою широку і розгалужену сферу суспільної діяльності, мета якої – підготовка молоді до активної участі в житті суспільства і включення її в це життя. Саме ця діяльність і є виховання як об'єкт педагогічної науки. Будучи одним із видів суспільної діяльності, виховання постає перед цією наукою як засіб залучення людини до сукупності суспільних відносин, тим самим формуючи його особистість.

У цьому найбільш загальному уявленні про виховання як спеціально організована діяльність по залученню людини до життя суспільства педагогічна діяльність складається з двох компонентів, або підсистем: підготовки вихованця до життя (навчання) і включення його в життя (виховної роботи).

В.В. Краєвський розрізняє два аспекти єдності навчання і виховання – загально педагогічний і дидактичний, під кутом зору який розглядається в цій роботі навчально-виховний процес. У зв'язку з тим, що ці питання досить розроблені, ми займаємося іншим виховним аспектом, аналізуючи роль виховної роботи в єдності з викладанням і загально педагогічним аспектом, розглядаючи єдність інваріантів викладання і виховної діяльності в цілісному навчально-виховному процесі.

Для чого необхідні дані аспекти дослідження? Чи не можна обмежитися тільки обґрунтуванням викладання? Наприклад, Л.М. Толстой писав: навчальний заклад повинен мати одну мету – передачу відомостей, знань

(instruction), не намагаючись переходити до моральної області переконань, вірувань і характеру; мета її повинна бути одна – наука, а не результат її впливу на людську особистість. По правді, ця крайня точка зору одержала менш широке розповсюдження, ніж його погляди: „І виховання, і навчання нероздільні. Не можна виховувати, не передаючи знань, всяке знання діє виховуючи”.

Ці погляди до цього часу мають своїх прихильників. Адже навіть державна політика в області освіти обмежується тільки навчальним планом, нормується тільки викладацька діяльність.

Разом з тим мають місце й інші точки зору. Наприклад, А.М. Острогорський писав: „Виховання не те, що освіта, а освіта не те, що виховання, але це не означає, що кожне з них здійснюється само по собі. Навпаки, вони йдуть поряд, взаємодіючи і допомагаючи одне одному”. Відносна самостійність явищ виховання і навчання вимагає їх єдності, причому необхідно мати на увазі, що єдність виховання не є їх тотожність.

Навчальний процес і виховний процес – не одне і те ж. Підкреслюючи їх єдність, це не значить випускати з поля зору їх розбіжність, якісну своєрідність кожного з них. Навчання має своїм головним завданням озброєння студентів знаннями, уміннями, навичками, формування основ діалектико-матеріалістичного світогляду і розвиток пізнавальних здібностей. Виховання спрямоване на формування моральних ідеалів і оволодіння нормами поведінки.

Але багато педагогів дотримуються поглядів, що проблеми виховання дійсно нерозривно зв'язані з проблемами навчання. Передусім це визначається тим, що особистість студента являє собою неділиме ціле, тому не можна виділити сферу виняткового впливу на інтелект, мотивацію, систему цінностей, емоційне життя і волю, характер і практичну діяльність. Ця думка одержує більш широке визнання в світі, проявом чого є переконання, що сучасні навчальні заклади функціонують не для вивчення в них окремих предметів, а для виховання і формування повноцінних людей.

Таким чином, у педагогічній літературі існують такі позиції з питання єдності навчання і виховання:

1. не треба здійснювати виховання і навчання (Л.М. Толстой);
2. виховання і навчання являють собою одне і те ж (Л.М. Толстой);
3. виховання і навчання – не одне і те ж (А.М. Острогорський);
4. виховання і навчання мають якісну своєрідність окремо одне від одного (М.А. Данилов).

Отже, питання про єдність навчання і виховання являє собою дуже складну проблему, вирішення якої може бути здійснено автоматично, а потребує самостійного спеціального розгляду з метою підвищення ефективності і якості навчально-виховного процесу.

Потребує принципового розв'язку питання про те, яке виховання і яке навчання треба мати в полі зору при дослідженні їх єдності, так як у сучасній педагогічній літературі поняття виховання і навчання полісемічні. Так, В.В. Краєвський зафіксував, що навчання в його емпіричній багатоманітності визначають у різних узагальнюючих працях як:

- двосторонній процес, здійснюваний викладачем і студентами;
- цілеспрямовано педагогом і студентом;

- процес розумових і фізичних дій;
- особливий вид пізнавальної діяльності.

Разом з тим і поняття виховання також багатозначне. Його трактують як:

- 1) підготовку молодого покоління до життя в суспільстві;
- 2) процес передачі старшим поколінням суспільно-історичного досвіду новим поколінням з метою підготовки їх до життя і праці, необхідної до забезпечення подальшого розвитку суспільства;
- 3) вплив на людину всього суспільного ладу і навколишньої дійсності;
- 4) цілеспрямоване виховання в системі навчально-виховних закладів (або в якому-небудь окремому навчально-виховному закладі), що охоплює весь навчально-виховний процес;
- 5) спеціальна виховна робота, спрямована на формування системи певних якостей, поглядів і переконань студентів;
- 6) в іще більш вузькому значенні, коли мається на увазі розв'язок повного виховного завдання, зв'язаного наприклад, з формуванням моральних якостей (моральне виховання), естетичних уявлень і смаків (естетичне виховання).

Як бачимо, розібратися у всій багатоманітності визначень дуже складно, хоч і необхідно. Як же виділити шукане поняття і на якій основі воно буде визначено? Виникає цілий ряд питань, які потребують свого вирішення: в умовах плюралізму типів навчально-виховних закладів про який зміст навчання і виховання може йти мова? При якому вихованні і навчанні можлива їх єдність?

У зв'язку з цим необхідно конкретизувати поняття навчання і виховання в аспекті нашого дослідження цілісності педагогічної діяльності. Мова, на наш погляд, повинна йти не про виховання і навчання, а про викладання і виховну діяльність у навчально-виховному закладі самого розповсюдженого типу.

Виникають питання: при якому викладанні і виховній діяльності можлива їх єдність, тобто яке викладання і яку виховну діяльність можна синтезувати, забезпечити їх цілісність? Чому необхідна єдність викладання і виховної діяльності? Хіба одного викладання не досить для цілісного розвитку особистості студента?

Щоб відповісти на ці питання, передусім необхідно визначитися, що ми розуміємо під викладанням і виховною діяльністю в навчальних закладах.

В одному посібнику з дидактики відмічається, що викладання – діяльність викладача, яка полягає в викладі матеріалу, організації спостережень студентами явищ, що вивчаються, в керівництві роботою навчаючогося по вивченню і використанню знань, умінь та навичок.

В.В. Краєвський визначає викладання на рівні сутності як діяльність, агентом якої виступає колективний суб'єкт – множина осіб, зайнятих передачею культури підростаючим поколінням.

На рівні явищ ним же під навчанням розуміється організований викладачем процес пізнання студентами дійсності, а викладання розглядається як діяльність педагога. Ми підтримуємо дане визначення.

Виховну діяльність ми розуміємо як дії педагогів по розвитку розумних фізичних і духовних потреб і здібностей студента, формування цілісної особистості, необхідної для даного суспільства.

Тепер треба співвіднести навчання і викладання, виховання і виховну діяльність, які виступають як частина і ціле. Частиною виховання є також виховна діяльність. У свою чергу, викладання є цілим по відношенню до складових його компонентів, а виховна діяльність – цілим по відношенню до елементів, що складають її цілісність.

Не будь-яке викладання і не всяка виховна діяльність можуть привести до єдності педагогічної діяльності по розвитку цілісної особистості, необхідної нашому суспільству.

Треба знайти (обґрунтувати) такі інваріанти, які б забезпечували єдність, цілісність педагогічної діяльності. Відповідь на це питання ми шукаємо передусім у виховній діяльності: Г.І. Легенький стверджує, що загальна педагогіка і тепер не знає, з яких окремих процесів складається виховання і як ці окремі процеси зв'язані в єдиному виховному комплексі. Іншими словами, склад і структура виховання не відомі „академічній педагогіці”.

Проте Б.Т. Лихачов зробив спробу виявити головні компоненти структури цілісності процесу виховання:

а) мету (цілісність особистості);

б) зміст (цілісність досвіду, яким оволодіває підростаюче покоління з допомогою навчання, суспільно корисної виробничої праці, поза навчальної, за місцем проживання творчої діяльності);

в) суб'єктів (студентський колектив, суспільні організації, колектив базового підприємства, сім'я із взаємодією із навчальним закладом і суспільством).

Як бачимо, автор цього підходу не відзначив ні засобів, ні результату виховання, не від диференціював компонентів виховання і виховної діяльності, тобто ці компоненти мають довільний характер без будь-якого взаємозв'язку між ними. Разом з тим ця спроба структурування виховання є однією з перших у сучасній педагогічній науці.

Крім того, необхідно підкреслити, що структура педагогічної діяльності в її цілісності, єдності інваріантів викладання і виховання не була предметом спеціального дослідження.

Треба також відмітити, що теоретичного дослідження структури професійної практичної педагогічної діяльності як самостійного явища в єдності інваріантів викладання і виховної діяльності в цілому не проводилось.

У педагогіці мають місце окремі твердження про елементи структури діяльності педагогів. Найбільш широке уявлення полягає в розумінні таких елементів, як „мета – засоби - результат”. Більш конкретними уявленнями є підходи Ю.К. Чабанського до виділення компонентів педагогічної діяльності і педагогічного процесу: мети, змісту і методів навчання та виховання, а також результатів.

Тут поєднані компоненти педагогічної діяльності і педагогічного процесу, що по суті своїй не є одним і тим же, так як з педагогічною діяльністю виникає процес, але він не йде автоматично.

Крім того, не виділяється предмет діяльності, те, на що вона спрямована, в нашому випадку розвиток цілісної особистості студента. Разом з тим визначення цільового, змістовного, операційно-діяльного та оціночно-результативного компонентів діяльності, опублікованих у розділі про цілісність

педагогічного процесу посібника педагогіки, відіграло велику роль у розповсюдженні поглядів на структурне навчання педагогічної діяльності.

Н.М. Тарасович відмітила такі компоненти: мета, засоби, об'єкт, суб'єкт, які різняться своєю специфікацією. Тут недостатньо виділені компоненти педагогічної діяльності, відсутні такі компоненти, як зміст і результат, що робить даний аналіз неповним. Крім того, особистість студента визначається як об'єкт, що відноситься до застарілого розуміння дитини авторитарною педагогікою, хоч у всьому наступному викладі йде характеристика сучасної педагогіки: співробітництво, демократизація відносин і активізація студентів. Це створює протиріччя у відносинах до даного обґрунтування структури педагогічної діяльності. Викликано це тим, що структура педагогічної діяльності в цілому не була, як ми відмітили раніше, предметом спеціального дослідження.

Назріла потреба розібратися в будові педагогічної діяльності, в складі і взаємозв'язку її компонентів з позиції їх цілісності. Як це зробити? Як підійти до вивчення структури цілісності педагогічної діяльності?

Вирішення цієї проблеми являє собою дуже складне методологічне завдання сучасної педагогічної науки, осмислення якої дозволить зробити крок у забезпеченні єдності викладання і виховної діяльності, підвищення ефективності процесів виховання і навчання покращенні якості педагогічної діяльності.

Слід відзначити, що в педагогічній психології також інтенсивно досліджується структура педагогічної діяльності викладача.

В 1965 році Н.В. Кузьміна захистила докторську дисертацію на тему „Психологічна структура діяльності педагога і формування його особистості”, в якій виділила ряд компонентів діяльності особистості педагога, в першу чергу, комунікативний і організаторський. Здійснений нею підхід до вирішення проблеми, маючи в цілому позитивне значення, по-перше, не відображав структуру цілісності педагогічної діяльності: по-друге, втілювався в функціональне розв'язування проблеми. Але, на наш погляд, функцій педагога може бути виявлено багато. Де ж єдність багатомірності, інваріанти структури цілісності педагогічної діяльності? Між іншим, цей напрямок розвивається, вже розкриті структура діяльності педагогів вищої школи (керівника факультету, куратора, викладача) і структура навчальної діяльності студента.

В області психології є й інші підходи до осмислення структури педагогічної діяльності: О.В. Мудрик і І.А. Щербаков виділяють такі компоненти педагогічної діяльності: мета діяльності (виховання члена суспільства...), суб'єкт діяльності (викладач), об'єкт діяльності (студент); сама діяльність як сукупність певних дій і операцій (окремі освітні, навчаючі, розвиваючі і виховуючі дії); засоби діяльності (зміст, форми і методи виховання в учбовому закладі); умови діяльності (загальний – увага суспільства до виховання підростаючих поколінь та окремі – матеріальна забезпеченість навчально-виховного процесу в даному вузі, ступінь згуртованості педагогічного колективу, наявність кваліфікованого керівництва, допомоги і т.д.); результати діяльності (сформовані риси і якості особистості студента).

За даною класифікацією, найбільш детальною, що є в психолого-педагогічній літературі, тепер багато чого можна трактувати по-іншому.

Наприклад, студент не завжди розглядається як об'єкт педагогічної діяльності. Сама педагогічна діяльність не зводиться тільки до впливів. Засоби діяльності, хоч і включають зміст навчання і виховання, являють собою самостійний компонент педагогічної діяльності. Умови діяльності являють собою варіативний елемент, який не завжди обґрунтовано входить в інваріантну структуру педагогічної діяльності.

У 1997 році І.А. Зязюн у книзі „Краса педагогічної дії” присвятив проблемі структури професійної діяльності педагогів розділ, у якому розглядає такі компоненти: мета діяльності, суб'єкт діяльності, об'єкт діяльності та сукупність дій і операцій, за допомогою яких реалізується діяльність, результати діяльності.

Аналіз даного подання показує, що воно не обґрунтовує цілісність, тобто взаємозв'язок викладання і виховної діяльності педагогів, не включений компонент змісту педагогічної діяльності. Студент названий об'єктом, хоч сучасна педагогіка відстоює права особистості на свободу вибору як суб'єкта, який існує поза і незалежно від дій педагога.

Не зважаючи на зауваження, введення такої змістовної теми є позитивним явищем сучасної української педагогіки, стимулюючим інтерес викладачів педагогічних дисциплін і студентів педагогічних вузів до фундаментальної проблеми структури педагогічної діяльності. Проведений аналіз показує, що є багато точок зору на структуру педагогічної діяльності в цілому, які, проте, не приведені в систему.

Не зважаючи на актуальність досліджень цієї проблеми, що являє собою ядро синтезу знань у теорії навчання і виховання, робота по забезпеченню єдності викладання і виховної діяльності не проведена до цього часу.

Виникає проблема реалізації цієї ідеї на рівні структури цілісності педагогічної діяльності. В зв'язку з цим треба вирішити проблему методології її аналізу.

Вивчення структури педагогічної діяльності як процесу дозволяє вийти також на цілісність:

- а) виявивши основні компоненти педагогічної діяльності в цілому;
- б) розкривши їх зміст цілісності і взаємозв'язку в єдності інваріантів викладання і виховної роботи .

Тим самим ми визначимо структуру цілісності педагогічної діяльності, яка стане основою принципово нового методу педагогічної діяльності.

Такий основний зміст гіпотези нашого дослідження. Слідування їй дозволяє розкрити те нове, що не було до цього часу відоме в достатній мірі науці і практиці - структуру цілісності педагогічної діяльності.

Як же виявити основні компоненти структури цілісності педагогічної діяльності, щоб вони становили інваріанти викладання і виховної роботи педагогів – практиків?

Це дуже складна теоретична, методологічна проблема. Адже навіть на філософському рівні не визначений порядок дослідження цілісності. Наприклад, А.В. Тягло пише, що і зараз не існує загальноприйнятої системи основних понять про цілісність або хоч би чіткого розуміння шляхів її побудови. Надія на системний розгляд цілісності зустрічає також своїх опонентів. Так, Н.Т.Абрамов відмічає, що немає підстави думати, що в рамках

системних досліджень вирішуються всі аспекти проблеми цілісності або даються які-небудь універсальні засоби для подібного розв'язку.

Враховуючи всі ці точки зору, ми структуру цілісності педагогічної діяльності обґрунтовуємо як п'ятиелементний об'єкт що складається з таких компонентів: мети, предмета, засобів, змісту, результату, закономірно зв'язаних між собою так як вони – закінчений цикл практичних дій педагогів.

Перший елемент – мета - являє собою вихідний інваріант викладання і виховної роботи, так як подання (модель) кінцевого результату властиве як процесу навчання, так і процесу виховання.

Другий елемент – предмет діяльності, яким у педагогіці є особистість людини що розвивається, а в Вузі – особистість студента. Забуття цього елемента в розповсюдженій уяві трьохелементної структури діяльності привело до „бездітної” педагогіки, коли довгий час не враховувалися інтереси, здібності, схильності учнів. Ігнорування особистості студента сприяє виникненню авторитарної педагогіки, яку тільки починає долати педагогіка демократична, гуманістична.

Третій елемент – засоби педагогічної діяльності – надзвичайно складне явище, так як не тільки словом необхідно розвивати особистість студента, а й усією гамою впливів предметів, ситуацій, які б приводили до вирішення поставленої мети.

Четвертий елемент – зміст педагогічної діяльності - потребує в сучасних умовах суттєвої трансформації від кола чітко визначених знань, умінь, навичок до підвищення частини емоційно-ціннісних відношень, зовнішньої, практичної діяльності школярів, до забезпечення єдності змісту навчання і виховання, без якої не можливий розвиток цілісної особистості школяра.

П'ятий елемент – результат педагогічної діяльності, під яким розуміємо синтез навченості і вихованості школярів: пізнавально активної, емоційної і морально розвинутої, фізично і практично діяльної особистості як єдиного цілого вільної, творчої і щасливої людини демократичного суспільства.

П'ятиелементна структура цілісності педагогічної діяльності, а не трьохелементна, як прийнято зараз, повинна увійти в свідомість практичні для мільйонів педагогів, так як вона приводить до вияву цілого ряду явищ і закономірностей сучасного розуміння суті педагогічного процесу і ролі професійної практичної діяльності педагогів у ньому.

Таким чином аналіз сучасного стану проблеми цілісності педагогічної діяльності показує необхідність дальшої конкретизації уявлень про структуру діяльності практичних педагогів, їх п'ятиелементний склад: мету – предмет – засоби – зміст – результат і потребує вивчення цих інваріантів у цілісності, що призводять, як показує наше дослідження, прийти до обґрунтування нового, поліцентричного методу організації педагогічної діяльності який суттєво підвищує його ефективність і якість.

Поліцентризм – теоретико-методологічна система в педагогіці, яка має за мету організацію цілісного навчально-виховного процесу в освітніх закладах, що призводить не тільки до навчання не тільки під час пізнавальної діяльності і фіксації тільки знань і предметів, що вивчаються, але й до досягнення і діагностики цілісного розвитку особистості (і знань, і особистих якостей, і реальної поведінки в сучасних умовах). В антропології поліцентризм – це

теорія, згідно з якою раси сучасної людини виникли від різних форм викопної людини в декількох районах земної кулі.

Підводячи в першому розділі підсумки дослідження, підкреслимо, що самостійного теоретико-методологічного дослідження структури цілісності професійної практичної педагогічної діяльності в єдності інваріантів викладання і виховної діяльності в цілому не проводилось. Це викликано тим, що дане явище є складним структурним утворенням, що вимагає значних зусиль по узагальненню сучасної педагогічної практики і синтезу накопичених на сьогодні наукою знань.

1.2 Характерні особливості організації фізичної підготовки, як одного із компонентів цілісності педагогічної діяльності в спадщині А.С. Макаренка

А.С. Макаренко зробив величезний внесок у розвиток світової педагогіки. Створення Міжнародної макаренківської асоціації підтверджує воістину планетарний підхід до дослідження його спадщини. Настав час визначити місце і роль методу педагогічної дії А.С. Макаренка в світовому масштабі. Звичайно, це предмет спеціального фундаментального дослідження. Тут можна обмежитися тільки окремими аспектами даного питання. Вивчаючи проблеми, ми бачимо, що А.С. Макаренко вибрав усе краще, що було надбано світовою педагогікою до початку його педагогічної практики. Джерела методу педагогічної дії А.С. Макаренка мають корені в прогресивній світовій педагогіці нового часу.

А.С.Макаренко знав праці Ж.Ж. Русо. Йому були відомі праці першого російського академіка, ініціатора відкриття Московського університету М.В. Ломоносова.

Особливо треба зупинитися на педагогічній думці 20-х років нашого століття, в зіткненні з якою відточувався метод практичного ви користування ідей А.С.Макаренка. Він не тільки ввібрав усе прогресивне, а й дав величезний заряд дальшому розвитку педагогічної науки й практики. В його школі створено близька 20 центрів організації різноманітної творчої діяльності студентів.

Одним з варіантів розвитку методу А.С. Макаренка є поліцентричний метод діяльності педагогів, розроблений одним із авторів повідомлення, і ідея створення закладу принципово нового типу – того наукового рівня пізнавальної діяльності, доповнити її різноманітною діяльністю і спілкуванням які більш реально і різноманітно готували б студентів до ринкових відносин в Україні, що різко змінюються.

А.С.Макаренко прихильник діяльної педагогіки. Його педагогіка – це педагогіка виховання трудівника, організатора і господаря свого власного життя. Йому не чужа ідея обов'язку, а не тільки інтересу, але в той же час він розуміє значення творчості, самоорганізації і самодисципліни вихованців. А.С.Макаренко - прихильник відповідальності і дисципліни в організації життєдіяльності дітей. Він за створення об'єктивних матеріальних умов виховання, колективної трудової дії, а не „моральних проповідей”, спасенних розмов, які не завжди допомагають у конкретній ситуаціях. Вища рамка методи

А.С. Макаренка – творчі вияви особистості, реальна – логіка сходження до цього кожною особистістю в конкретних умовах.

Необхідно не „затуманювати” свідомість особистості вищим призначенням у житті, а прагнути здійснювати це призначення реально, втілювати в життя якомога більше того, що можеш зробити, що хочеш зробити і що необхідно в даний момент сучасному суспільству, колективу, державі.

Він починає зі створення педагогами і вихованцями матеріальних умов виховання, залучає вихованців до спорту та діяльності, в якій вони виступають як трудівники (а не споживачі), як організатори (а не тільки виконавці), як господарі свого власного життя (а не тільки як об’єкт педагогічних впливів). Саме це дозволяє реально готувати його вихованців до життя, розвивати в них не уявні якості, характер, який їм пригодиться в процесі їх життєдіяльності.

А.С. Макаренко прагнув до синтезу – „Цілої, нерозкладної людини”. Особа – справа – взаємовідносини в процесі справи з іншими особами і разом з тим через колектив зв’язок з суспільством. Логіка трудової діяльності, необхідність вживання і зв’язку з цим духовне і практичне зростання кожною особистості окремо. Ось той напрямок педагогічної дії А.С. Макаренка, яких актуальний і сьогодні.

1.3. Харківський період створення цілісного педагогічного процесу в спадщині А.С. Макаренка

А.С. Макаренко народився 1 (13) березня 1888 року в Білопільлі Харківської губернії (нині районний центр Сумської області) в сім’ї маляра. В 1895 році поступив учитися в двокласне початкове училище. Був дуже здібним учнем, рано став читати, любив книги.

У січні 1901 року сім’я переїжджає в Крюків (Кременчук) на Дніпрі. У 1904 році з відмінним атестатом закінчив шестирічне кременчуцьке училище а весною 1905 року успішно закінчив педагогічні курси, мета яких була готувати викладачів початкових шкіл.

У вересні 1905 року А.С. Макаренко приступив до роботи в Крюківському двокласному залізничному початковому училищі вчителем російської мови, малювання і креслення. В 1910 році змушений був залишити цей учбовий заклад через конфлікт з новим завідуючим – монархістом і хабарником. У серпні 1914 року А.С.Макаренко залишив педагогічну діяльність, що тривала дев’ять років, і поступив у Полтавський педагогічний інститут. За випускню роботу „Криза сучасної педагогіки” одержав золоту медаль. У вересні 1920 року приступає до роботи в колонії імені Горького. І починається знаменита „Педагогічна поема”, так чудово описана ним самим. Восени 1928 року А.С. Макаренко приходить працювати в комуну імені Дзержинського. Тут повністю розгортається технологія цілісного педагогічного процесу: 4 години щоденної праці + 4 години навчання + 4 години активного відпочинку (фізичної загрузки) його вихованців, неперевершена до сих пір у масовій практиці навчання і виховання.

Помер 1 квітня 1939 року від розриву серцевого м’яза на станції Голіцино Білоруської залізниці (Московська область).

За короткими рядками його біографії стоїть величезна, титанічна праця, яка вивела його в лави світових мислителів і практиків педагогічної діяльності, талант письменника.

Після смерті А.С. Макаренка до нього прийшла слава спочатку вітчизняна, а потім і світова. Але разом із тим його намагалися канонізувати, приписати його спадщину до сталінської а потім і брежнєвської епох з відповідною ідеологією, але широко не впроваджується, не поширювали. Тільки в 1991 році була створена Міжнародна макаренківська асоціація, яка об'єднала послідовників його теорії і практики виховання молоді.

А.С. Макаренко – син свого часу, але справа його належить майбутньому. Геніальність Макаренка така, що тільки майбутні покоління можуть з усією очевидністю зрозуміти дійсне значення всього його внеску в світову педагогіку.

Які ж проблеми стоять перед Харків'янами – послідовниками спадщини А.С.Макаренка? Перш за все, як і раніше, гострим залишається завдання організаційного об'єднання сил прибічників його досвіду і вчення. Була створена обласна рада-центр А.С. Макаренка. До неї ввійшли представники найважливіших служб, які відповідають за виховання і перевиховання молоді. Але вона проіснувала недовго .

Існують програми-напрямки діяльності Харківського центру А.С.Макаренко. Їх декілька:

1. Вивчення спадщини видатного педагога і письменника.
2. Пропаганда творчої спадщини А.С. Макаренко.
3. Творчий розвиток спадщини.

А.С. Макаренко великий тим, що його рекомендації сучасні і по профілактичній роботі з важковиховуваними студентами, і по розвитку педагогічної майстерності педагога-вихователя, а також з багатьох інших питань.

Нами розроблена концепція (в дусі методу педагогічної дії А.С. Макаренка) цілісності педагогічної діяльності практичних працівників навчальних закладів, яка отримувала і отримує підтримку наукової, практичної, педагогічної громадськості. І все-таки ми не можемо довести це схвалення до рівня створення навчального закладу нового типу – поліцентру, в якому була б організована не лише пізнавальна, а й різноманітна діяльність і спілкування, не вдається через організаційно-матеріальні причини створити центр-лабораторію, який би розвивав метод А.С. Макаренка в сучасних умовах, так звану технологію цілісного психолого-педагогічного розвитку особистості.

Не вистачає фінансової підтримки для широкого розповсюдження творчої спадщини А.С. Макаренка в сучасних умовах. Гадаємо, що потрібна відповідна державна політика в галузі виховання, щоб реалізувати на практиці його досвід, його погляди, його метод педагогічної дії.

РОЗДІЛ II

ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА ЯК ОДИН ІЗ КОМПОНЕНТІВ ЦІЛІСНОСТІ МЕТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВУЗАХ МНС УКРАЇНИ

*“Розум, який не має певної мети, втрачається;
бути скрізь-значить не бути ніде”.*

Мішель Монтень

2.1 Сучасний аналіз фундаментальної проблеми мети в педагогіці вузів МНС України

Будь-яка діяльність починається з формування і постановки мети, вирішення питання, „що необхідно робити, якого результату слід досягти?” Тому першим компонентом інваріантної структури педагогічної діяльності є мета, яка в педагогіці означає вирішення проблеми, „яку людину необхідно виховувати, навчати, формувати, розвивати?”

Відмітимо, що поширений недолік багатьох педагогічних міркувань – неповнота і неясність відбиття в них моменту цілеспрямованості. Між тим, все в педагогіці визначається метою. У педагогіці є два підходи у значенні поняття “мета”. Один з них – загально логічний (загально філософський), другий – присвячений з’ясуванню специфіки педагогічної мети.

Наведемо приклад функціонування загально логічного (загально філософського) визначення мети: “Мета – передбачуваний, раніше запланований результат діяльності по перетворенню будь-якого об’єкта” Необхідно знати, що особливого розходження в цьому загально логічному уявленні про мету в педагогів немає. Причина – в не розробленості на відміну від філософії цієї категорії в педагогіці.

У педагогіці розробка цієї проблеми здійснюється у двох напрямках. Один із них полягає в тому, щоб розкрити у програмах навчання конкретні цілі роботи педагогів, студентів.

Другий напрямок складається з розробки концепції педагогічної мети.

Мета виховного процесу завжди повинна здійснюватися виховною організацією і кожним вихователем окремо, без відчуття розгорнутої мети ніяка виховна діяльність неможлива.

Говорячи про педагогічну діяльність, не перестаємо повторювати, що мету своєї роботи педагог не повинен забувати жодної хвилини і майстерність педагога полягає в умінні наполегливо, в одних і тих же формах діяльності, що повторюються, досягати конкретної мети.

Конкретизація мети дуже важлива для педагогічної діяльності, так як необхідно знати механізм формування і формулювання диференціації та інтеграції, а також реалізації мети до різних типів навчально-виховних закладів, до етапів процесу формування особистості.

В дослідженні цілеспрямованості у діяльності викладача можна виділити наступне:

1. Цілеспрямовання:

- 1) визначення мети;
- 2) аналіз ситуації (умов);
- 3) вибір форм, методів і засобів;
- 4) планування інформацій;
- 5) складання програми діяльності викладача і студента.

2. Ціледійснення:

- 1) організація взаємодії викладача і студента;
- 2) актуалізація знань викладача;
- 3) процес вирішення педагогічних завдань.

3. Цілествердження:

- 1) аналіз та оцінка особистої діяльності;
- 2) контроль та оцінка діяльності студента;
- 3) синтез інформації контролю;
- 4) встановлення ступеня відхилення від наміченої програми в наступній послідовності.

Систематизація та конкретизація соціальних цілей є необхідною стадією оперативного управління навчанням, прогнозування і планування його розвитку. Функція цілеспрямованості як необхідна стадія організації навчально-виховного процесу залишається „білою плямою” теорії і методики, практики управлінської діяльності керівників навчальних закладів.

Спеціалісти проблеми завдань усвідомлюють, що невизначеність мети навчання веде за собою випадковість форм і методів, використовуваних для досягнення мети; недостатня конкретизація завдань суспільства, їх часом загальний, абстрактний, волонтаристський характер ускладнює функціонування навчально-виховної системи, реалізації її виховних функцій; висунені суспільством завдання не можуть бути реалізовані, якщо вони будуть адекватно сприйняті і прийняті кожним виховним колективом і кожним конкретним вихователем та вихованцем; байдужість до завдань робить педагогічну працю не усвідомленою, що, у свою чергу, негайно позначається на діяльності студентів і на їх відношенні до предметів, що вивчаються.

Виникає необхідність розробки загальної структури, підпорядкованості, динаміки розвитку завдань на різних етапах формування особистості в різних навчально-виховних закладах, насамперед, у вищому навчальному закладі, створення такої скоординованої з вимогами суспільства й реальними можливостями системи, яка б відзначалась ясністю, конкретністю завдань на кожному етапі, стадії цілісного процесу діяльності і викладання.

Ця потреба виявляється в таких підходах: з одного боку, створення “дерева завдань”, виходячи з принципів дедуктивної, шляхом декомпозиції (розчленування) провідних завдань на підзавдання при переході від одного рівня до іншого, а з другого – створення програми навчання і виховання, початкова частина яких складається з цільових характеристик, обов’язкових для реалізації в процесі формування особистості.

Був проведений аналіз поставлених цілей навчання в навчальних програмах. Результати аналізувались на ЕОМ, для чого була розроблена спеціальна логіко-лінгвістична методика.

Було помічено істотну невідповідність у змісті освіти навчаючих і виховних завдань при явному переважанні перших.

Причому виховні завдання нерідко формальні та декларативні. Дуже мало завдань, спрямованих на формуванні властивостей, які інтегрують особистість. Неприпустимо низька частка завдань, приділених моральному вихованню особистості (3,9%). Автори дослідження відзначають, що навчальні програми формують односторонній, догматичний, нетворчий тип особистості. При

такому підході неминуча недооцінка перспектив розвитку як суспільства, так і особистості.

Як видно, реальність відбиття конкретних завдань у навчальних програмах далека від ідеалу. Тому так важливі позитивні пропозиції про перетворення складного стану справ у цілеспрямованості педагогічної діяльності.

Перш за все необхідно виявити рівні завдань педагогічної діяльності. Аналіз проблеми цілеспрямованості в педагогіці дозволив виділити такі рівні.

1. Мета – ідеал у суспільстві. На цьому рівні завдання формулюються у вигляді образу особистості, яку необхідно сформулювати (всебічний, гармонійний, різнобічний, цілісний розвиток особистості).

2. Мета – програма. На цьому рівні завдання формулюються у вигляді директивних настанов у документах про освіту.

3. Мета – план. На цьому рівні завдання формулюються в навчально - виховному плані конкретного закладу.

4. Мета – методика. На цьому рівні завдання формулюються у вигляді конкретних дій педагогів і студентів, тобто на рівні методик викладання навчальних предметів і організації видів діяльності.

У педагогіці поки що немає взаємопов'язаного аналізу всіх рівнів постановки завдань, тим паче в аспекті цілісності завдань педагогічної діяльності, але спроби систематизувати завдання як якесь єдине ціле здійснюються.

Наприклад, подають завдання освіти у вигляді таких взаємопов'язаних рівнів:

1. Державна мета як узагальнений вираз вимог суспільства до навчання і виховання підростаючого покоління.
2. Завдання освіти як узагальнене описування структури особистості і основні вимоги до неї.
3. Завдання в структурі навчальних планів і навчальних програм предметів навчально-виховних закладів.
4. Професійно-технічні завдання як вимога до структури навчального плану і навчальних із урахуванням кваліфікаційної характеристики спеціаліста.
5. Навальна мета як вимога до змісту предметів, покликаних забезпечити єдиний рівень освіти.
6. Методична мета як вимога до форм, методів і засобів навчання, сприяючих реалізації змісту освіти і підвищенню ефективності та якості вивчення предметів у всіх типах навчально-виховних закладів.

Як видно з поданої схеми, питання виховання студентів у ній просто не розглядається, вони лише припускаються. Для цих систем завдань характерно, що державна мета трансформується в окремі завдання. Між завданнями існує тісний взаємозв'язок. Він виявляється в тому, що кожна мета, поряд з визначенням кінцевого результату, вираженого в певних вимогах, служить засобом реалізації зазначених вище завдань. Суть процесу реалізації завдань важко зрозуміти, якщо не враховувати, що досягнення завдань проходить у процесі діяльності студентів, у якій викладачу відводиться керівна роль. Це дуже важливе твердження, бо якраз у діяльності студента відбувається його навчання і виховання.

Якою досконалістю не відзначалися б формування завдань усіх рівнів, якщо вони не основані на конкретній діяльності викладачів та студентів, то вони залишаються або абстрактним побажанням, або стихійним захопленням, але не цілісним процесом цілеспрямованого формування особистості студента. Сама ж діяльність повинна описуватися конкретно, я певному відношенні особистості до світу, до самого себе.

Нерозробленість проблеми мети особливо видно на методичному рівні постановки завдань, коли викладач на кожному занятті ставить триєдину мету: виховну, навчальну, розвиваючу. Незважаючи на типовість і повторюваність цього алгоритму, мета заняття, яку показує аналіз конкретних завдань у керівників навчальних закладів України, планується часто не конкретно, її не можна виконати на протязі того часу, періоду, на який вона поставлена.

Якщо освітньо-навчальна мета викладена у вигляді певної частини, відрізка того навчального матеріалу, який необхідно засвоїти студенту, то виховна діяльність, як правило, гіперболізована. Наприклад, дають завдання „формувані або сформувані світогляд”, а насправді виявляють світосприймальне значення якого-небудь конкретного поняття.

Аналізуючи типові методи постановки мети занять, виділимо такі їх види:

1. Визначення завдань через зміст, що вивчається. Наприклад, „навчитись стрибку у довжину”, тобто в даному випадку виходять із указівки на ділянку, якої торкається заняття або серія занять.
2. Визначення завдань через діяльність викладача. Наприклад, „ознайомити студентів із бігом на середні відстані”. Викладач намічає дії, не маючи можливості звіритися з їх наслідками, реальними результатами.
3. Визначення завдань через внутрішні процеси інтелектуального, емоційного, особистісного розвитку студента. Наприклад, „сформувані вміння аналізувати ЧСС” , „розвинути вміння руху по дистанції” і т. ін. Чи можливо переконатись у досягненні такого роду цілей або хоч би в їх результативності за результатами одного завдання?
4. Визначення завдань через навчальну діяльність студентів. Наприклад, “мета заняття – розв’язання задач на знаходження коренів квадратного рівняння”. І тут випадає важливий момент – очікуваний результат навчання і виховання, його наслідки. Цей результат є ніщо інше, як певне зрушення в розвитку студента, який знаходить відображення в тій чи іншій діяльності.

Та все це стосується тільки завдань навчання. І в цьому випадку існує проблема: яким способом перевести результати навчання на мову дій? Цього можна досягти:

1) побудовою чіткої системи завдань, всередині яких виділені їх категорії і послідовні рівні (ієрархія) – така система називається педагогічною таксономією;

2) створенням максимально чіткої, конкретної мови для опису завдань навчання, на яку педагог може перекласти недостатньо чіткі формулювання.

Як видно із викладеного, потрібні конкретні алгоритми постановки виховних, освітньо-навчаючих і розвиваючих завдань занять, посилюючих для розуміння мільйонами викладачів.

Існує підхід діагностичної постановки завдань навчання і виховання, щоб можна було однозначно зробити висновок про ступінь реалізації і побудувати

цілком визначений дидактичний процес, що гарантує її досягнення за певний час.

Перед педагогами постійно виникають питання: які дії необхідно здійснити, щоб була досягнена мета сучасного навчання? Які дії повинні бути здійснені педагогами і студентами, якого виду, в якій формі, кількісно – скільки, якісно – які?

Тільки вирішення цих питань на практиці і їх осмислення в теорії дасть бажаний результат, дозволить підвищити ефективність і якість педагогічної діяльності.

При цьому ми базуємося на положенні Л.С. Виготського про те, що науково сформулювати завдання виховання – значить цілком конкретно і точно намітити ту систему поведінки, яку ми бажаємо здійснити в нашому вихованні, а також про те, що будь-яка мета навчання, не сформульована як система фізичних або розумових дій, які повинні вміти виконувати студенти по закінченні навчання, залишається недоступною досвідченій перевірці.

Розроблений підхід до постановки завдань, який містить як конкретизацію, так і систематизацію завдань.

1. Конкретизація: що можна зробити на одному занятті (різних предметів і видів діяльності, різних за віком, різних курсів, в умовах спеціалізації, диференціації та індивідуалізації)?

Для цього використовується розроблений алгоритм „Як поставити мету?“:

а) що необхідно досягти в розвитку особистості студентів на даному етапі (в знаннях, почуттях, діях)?

б) як це здійснити? Які дії необхідно здійснити педагогу, студенту, щоб цього досягнути?

в) із чого ви виходите при визначенні способів дій, досвіду, теорії, норм методики?

г) які дії необхідно здійснити педагогу для досягнення студентами необхідного результату (само зміни своєї особистості)?

д) яка послідовність і тривалість дії (операції) студентів у досягненні наміченого результату?

е) як, коли, яким чином ви фіксуєте досягнення саме цієї мети кожним студентом?

є) як ви оцінюєте і враховуєте досягнуті раніше завдання розвитку особистості студентом, його життєвий досвід (знання, почуття, дії)?

ж) як на основі досягнутих завдань висуваються нові?

На цьому етапі застосування цієї методики цілеспрямованості особливе значення має те, що необхідно здійснити педагогу конкретно-результативно, а також зробити студентам у плані саморозвитку особистості: формуванні, вихованні, розвитку, оволодінні знаннями, уміннями, способами дії, емоціями.

Викладач, вивчивши певний обсяг понять того навчального матеріалу, який потрібно викладати на занятті, створює умови для виявлення емоцій, знань, дій. Показавши зразок дії, педагог, спочатку на репродуктивному рівні, стимулює самостійну діяльність, виявляючи індивідуальність і самобутність творчості особистості студента, сприяє розвитку його особистості, залучає його до саморозвитку, самозміни.

2. Систематизація цілей: який ланцюжок цілей-результатів необхідний для вивчення окремих тем, курсів, предметів?

Для цього використовується алгоритм „Як систематизувати цілі?“:

а) скільки цілей необхідно поставити по предмету, який ви викладаєте (чи контролюєте)?

б) які об'єктивні цілі розвитку особистості студента в рамках курсу, предмета, який ви викладаєте (чи контролюєте)?

в) систематизуйте цілі по відношенню особистості до світу і самого себе;

г) визначте місце, роль і функції даної (виконуваної вами) систематизації цілей у цілісному навчально-виховному процесі.

Даний етап застосування методики цілеспрямованості дозволяє підійти до виявлення загального ланцюжка цілей-результатів діяльності викладачів і студентів, які приведуть до необхідного підсумку – системи відношень, сформованих у особистості студента, розвитку працелюбного, багатого духовно і практично, щасливого, з прогресивною позицією громадянина демократичної держави.

У цілому ж ці положення методики цілеспрямованості дозволяють, як показує досвід проведення занять, керівникам навчальних закладів оволодіти сучасними підходами в даній галузі. Основні положення методики постійно уточнюються і доопрацьовуються.

Слід зазначити, що. Не зважаючи на існуючі підходи, проблема цілісності завдань педагогічної діяльності сучасною педагогікою спеціально не розроблялась. Це викликано тим, що завдання Вузів десятиліттями тільки коментувались на рівні директивних документів. І хоча зроблені певні кроки в питаннях целеспрямованості, необхідний аналіз основних завдань навчальних закладів.

2.2 Основні підходи до завдань вузів МНС України

Чи готова сучасна педагогіка відповісти на основний зміст проблеми цілеспрямованості педагогічної діяльності - „яку людину слід готувати в період перетворення навчального закладу для майбутньої діяльності XXI столітті?“

Ця проблема належить до фундаментальних, методологічних проблем, вирішення яких не може бути однозначним. На наш погляд на сучасному етапі намітилися такі підходи до визначення основної мети сучасного навчального закладу: всебічний, гармонійний, різнобічний, цілісний розвиток особистості.

Аналізуючи ці підходи, ми розглядаємо їх як взаємопов'язані, але самостійні напрямки розробки цієї проблеми, хоча часто в педагогічній літературі вони не завжди диференціюються.

Основи законодавства колишнього СРСР і союзних республік про народну освіту юридично закріпили, що кожен навчальний заклад „забезпечує“ всебічний розвиток. Цьому документу передував тривалий період в епоху Відродження. В педагогіці основний шлях генезису даної проблеми можна охарактеризувати як декларативний. Апогеєм цього трактування основного завдання навчального закладу стали документи шкільної реформи 1984 року. Минуло понад десятиліття, і ми бачимо, що реформа навчального закладу знову

буксує. Які ж причини? Чи вони в нереальності завдань реформи навчального закладу, чи відсутність необхідних умов для їх реалізації, чи ще в чомусь?

На наш погляд, тут декілька причин:

По-перше, ми дотримуємося думки тих педагогів, які вважають, що питання про всебічний розвиток не можна розглядати тільки в масштабі навчального закладу.

По-друге, дається взнаки теоретична не розробленість проблеми всебічного розвитку особистості не тільки в педагогіці, але й у всій сукупності суспільних наук. Яка вона, „всебічно розвинена людина”?

Чи може одна людина все знати, все вміти? Чи існують у дійсності всебічно розвинені люди особистості? З цього приводу в суспільствознавчій літературі зустрічаються різні, іноді протилежні позиції. З одного боку, до завдання формування всебічно розвиненої особистості ставляться як до проблеми досить далекого майбутнього, що не має тепер необхідних умов і передумов для свого розвитку. З другого - існує думка, що в нашому суспільстві створені всі умови для всебічного розвитку особистості.

Як і раніше, залишається невирішеним питання: що таке всебічний розвиток особистості - мета чи ідеал? Виникла дилема - якщо мета, то що є ідеалом, а якщо ідеал, то що є метою сучасного навчального закладу? Теоретична розробка цього питання досить актуальна. Але зрозуміло, що всебічний розвиток особистості не є ще реальністю для більшості студентів нашого суспільства, хоча і з'являються, наприклад, у Законі України про освіту.

Гармонійний розвиток особистості студента - чи можливий він у сучасному суспільстві?

Цей підхід до визначення основного завдання навчального закладу має самостійне значення. Історія його виникнення навіть довше, ніж у іншому підході, який ми розглядали.

Ще в древній Греції виник термін „калокагатія”, який означає єдність зовнішньої і внутрішньої краси. Але його інколи розглядають як лише як додаткове визначення після всебічного розвитку особистості. Основне протиріччя цього підходу полягає в тому, що не можна сформувати гармонійну особистість, якщо вона буде жити в неграмотному суспільстві. А.В. Луначарський відзначав: „... даремно ваша думка зосереджується на створенні гармонійної людини, бо вона буде жити в неграмотному суспільстві. Тут вийде колізія, завдяки якій вона повинна буде або піти із суспільства, або зробиться самотницею (бо все в цьому суспільстві її буде шокувати, не дасть можливості їй виявляти себе) або вона буде чимось схожою на Дон Кіхота, буде ударятися об гострі громадськості; не розумітиме завдання, в яких треба проявити дещо, що не відповідає гармонії”.

Сучасний період розвитку нашого суспільства не передбачає основної умови гармонії - задоволення всіх розумних потреб. До цього ще далеко. Навіть основні природні потреби людей - у житті, одязі, їжі - задовольняються не повністю. Суспільство, що лише звільняється від командно-адміністративної системи над централізованого управління, ще не гармонійне. Для сучасного етапу його розвитку характерні кризові явища в економіці, галузі міжнародних відносин і т.д. Праця, до якої ми готуємо молодь, на 40%

ручна, некваліфікована в промисловості і на 60-80% - у сільському господарстві.

Все це негативно впливає на педагогічну діяльність. Поки що в масових навчальних закладах найбільш розвивається пам'ять. Цей однобічний розвиток навчального закладу породжує свій продукт - швидше інформована, ніж морально вихована фізично розвинена людина, повноцінна особистість.

Працею-ілюзією називають новатори навчального закладу те, що відбувається інколи з тим, хто в ній навчається.

На жаль, пошуки, що ведуться при залишковому принципі фінансування народної освіти, не привели до цього часу до випробуваної моделі Вузу ХХІ століття, яка гармонійно витікала б із прогресивних тенденцій сучасного і була б спрямована в майбутнє. Це свідчить про те, що при всьому пафосі вступу в наступне тисячоліття ми будемо змушені стикатися з багатьма негативними проблемами сьогодення Вузу.

На питання, коли ВУЗ випускав гармонійно розвинену особистість, ми навряд чи отримаємо стверджувальну відповідь, бо реальність теперішнього буття поки що не гармонійна.

Різнобічний розвиток особистості - чи не збільшить він соціальну диференціацію людей у суспільстві?

Цей підхід розроблявся співробітниками тимчасового науково-дослідного колективу. З історичного погляду основи цього підходу можна знайти у „Великій дидактиці” Яна Амоса Коменського, але він не був тоді повністю реалізований.

Уже в проекті концепції освіти в розділі „Ідея реалізму завдань виховання” було відзначено: „Реальна мета сьогодні – всебічний розвиток людини, яка спирається на її здібності і хист”.

Це принципове положення, однак, ставить перед нами ряд питань: які здібності і на якому рівні може розвивати навчання? Тільки розумові відповідно до ідей індивідуалізації, диференціації, специфікації?

Поступово робляться спроби визначення завдання навчальних закладів як формування особистості в цілому, яка постає як система, що розвивається, відношень студента, з одного боку, до світу і з світом, а з іншого - до себе і з самим собою.

Цей порівняно новий підхід розвивається в педагогіці в зв'язку з проблемою цілісного навчально-виховного процесу. Головне протиріччя реального студентського життя, яке покликане подолати цей перспективний науковий напрямок, полягає в тому, що вирости соціальні вимоги до змісту освіти і виховання, до особистості випускника; змінилися ціннісні орієнтації сучасного суспільства.

Тільки напрямків виховання нараховується понад тридцять: ідейно-політичне, трудове, моральне, естетичне, економічне, екологічне, етнологічне, сімейне, колективне, патріотичне, військово-патріотичне, антивоєнне, інтернаціональне, фізичне, антиалкогольне, антинікотинове, антиСНІД, антитоксикоманія, антинаркоманія, санітарно-гігієнічне, правове, формування світогляду, самовиховання, виховання дисципліни, атеїстичне, національне, розумове, професійне, попередження травматизму, виховання милосердя та ін. Разом з тим украй бідні форми виховання студентів, 80-90% часу в

навчальному закладі відводиться тільки словесному впливу на них. Соціально знижена оцінка праці вихователя приводить переважно до словесних, освітніх методів педагогічної діяльності, до репродуктивного методу викладання, коли від студентів вимагається лише слухати і сприймати почуте. Робочий день студента триває при одноманітній розумовій праці 5-6 годин. Надмірне навантаження приводить до масових захворювань серед студентів.

Виникла настійна необхідність змінити структуру внутрішнього життя навчальних закладів, так обладнати навчально-виховний процес, щоб він сприяв цілісному розвитку особистості.

Цілісний, тобто взаємозв'язаний розвиток серця, розуму, тіла підростаючої людини для повнокровного трудового і суспільного життя в нашій країні – мета цього підходу.

Історичні основи цього підходу містяться у відомому вислові В.Г. Белінського: „Головне завдання людини в будь-якій сфері діяльності, на будь-якій сходинці суспільної ієрархії бути людиною”.

Цілісний розвиток особистості включає в себе біологічний (фізичний), психологічний, соціальний, інтелектуальний, духовний, практичний розвиток студентів.

Однак, не зважаючи на актуальність цього підходу, в педагогіці до цього часу він лише декларується, а не досліджується досконало на рівні методологічних, теоретичних і методичних розробок.

Аналіз сучасного стану справ у цілеспрямованості показує, що навіть завдання виховання і навчання студентів розглядаються нерівномірно і не синтезуються в цілісному навчально-виховному процесі, що призводить до різного роду деформацій у розвитку особистості, однобічності, переваги навченості, а не вихованості і т. ін.

Виникає проблема визначення мети цілісності педагогічної діяльності як першого і найважливішого інваріанта її структури. Ми спробували вирішити цю проблему, ґрунтуючись на найважливішому висновку А.С. Макаренка про те, що саме відношення становить істинний об'єкт педагогічної роботи. Необхідно зазначити, що існують проблема і традиція функціонального розгляду категорії „відношення” окремо в теорії виховання і дидактики. Але в дидактиці не відмовляються від цієї категорії. Навчальний процес здійснюється в цілеспрямованій діяльності. Відношення, які виникають у цій діяльності, досить багатогранні: викладач – студент, студент – навчальний матеріал, студент – і інші студенти.

Навчання не може не продовжувати у того, кого навчають, певних відношень.

У зв'язку з таким трактуванням цієї категорії ми вводимо поняття „цілісне педагогічне відношення”, яке означає єдність внутрішнього (теоретичного) і практичного відношення особистості студента до навколишнього світу і до самого себе. Цілісне педагогічне відношення дає відповідь на два питання:

- до чого/кого відноситься суб'єкт?
- Яке відношення суб'єкта до даного об'єкта?

Відповідаючи на перше питання „До чого/кого відноситься суб'єкт”, педагог характеризує ті об'єкти, які входять у сферу даного типу, тобто фіксується об'єктивний зв'язок суб'єкта, відповідь на друге питання „Яке відношення

суб'єкта до даного об'єкта?" дозволяє педагогу виявити ієрархію суб'єктивного змісту (від байдужості до найвищої форми прояву) студентом своєї позиції в конкретному відношенні.

Цілісність педагогічних відносин полягає в єдності двох сторін (об'єктивної і суб'єктивної) у формуванні знань, почуттів і діяльності, тобто інтелектуальної, емоційно-моральної і практичної сфер особистості.

За змістом це поняття співпадає з психологічними дослідженнями проблеми відносин В.М. М'ясищевим – О.О. Бодалевим, які під відношенням розуміють:

- 1) сформованість у людини певних поглядів;
- 2) розвиток типових форм емоційного реагування;
- 3) вихованість (у певній мірі) способів працювати, спілкуватися та ін.

Звичайно, рівень знань, почуттів і дій у їх єдності у кожного студента буде різним. Тут проявляється найважливіша закономірність розвитку суб'єктивності особистості. Але об'єктивна основа розвитку одна: в єдності формування знань, почуттів, дій особистості студента в певному реальному відношенні.

Аналіз соціального замовлення суспільства до навчальних закладів дозволяє виявити типи цілісних педагогічних відносин сучасного студента як суть цілісності завдань педагогічної діяльності: до ідеології, політики, моралі (переконаність, моральна вихованість); до Батьківщини, суспільства, держави (патріотизм, правова вихованість); до людства (гуманізм, інтернаціоналізм); до діяльності (працьовитість, активність); до інших людей (милосердя, товариськість); до мистецтва (естетична вихованість); до результатів діяльності (ощадливість, практичність); до природи (екологічна вихованість); до здоров'я (фізична розвиненість, санітарно-гігієнічна, статева вихованість); до самого себе (гідність, воля, ініціатива).

Таким чином, цілісні педагогічні відносини дозволяють урахувати в основному все багатство об'єктивного світу, який оточує особистість студента, багатство безлічі емпіричних відношень. Наприклад, такий тип відношень, як ставлення до людей, включає в себе безліч відношень студента до сім'ї (до батька, матері, дідуся, бабусі, брата, сестри і т. ін.); в групі (до однокласників у процесі навчання); до однолітків. Емпіричних відношень у кожного студента безліч, але тип відношень, який виділяється за родовою ознакою, - один: людина, люди. Так само стоїть справа з іншими типами відношень.

У зв'язку з цим створюється основа для інтеграції різних видів відношень, які вже досліджені педагогікою: виховних, дидактичних, емоційно-цілісних, моральних, естетичних та ін.

Сучасні типи відношень являють собою суттєву характеристику мети, яка пронизує весь зміст навчання і виховання в цілісності. Вони орієнтують зусилля педагогів і учнів на загальнолюдські цінності сучасного суспільства.

Слід зазначити, що цілісні педагогічні відношення не існують первісно в навчально-виховному процесі. Якби вони існували в педагогічній дійсності і їх легко можна було б формувати у студентів, тоді б моральна іржа, коли одне говорять, друге – відчують і думають, третє – роблять, не вразила б цілі покоління людей у нашому суспільстві.

Чим відрізняються цілісні педагогічні відношення від просто виховних (у вузькому розумінні) і дидактичних відношень?

Виховні відношення формують практично дійові зв'язки особистості в навколишній дійсності, дидактичні – пізнавально-ціннісні, а цілісні педагогічні відношення забезпечують формування єдності виховних і дидактичних відношень.

Цілісних педагогічних відношень як мети педагогічної діяльності в навчальному закладі необхідно досягти шляхом реконструкції процесів викладання і виховної діяльності в цілісний навчально-виховний процес, у якому істотно змінюються місце і роль студента, засоби сприяння цілісному розвитку особистості, зміст роботи і розуміння кінцевих результатів педагогічної діяльності, тобто потребується принесення в традиційний ВУЗ ряду нововведень.

Системнотворчим відношенням даної системи цілісних педагогічних відношень є відношення до діяльності, бо в діяльності людина формує і проявляє себе.

Характеризуючи цілісні педагогічні відношення, необхідно відмітити, що дані типи відношень дозволяють виявити суттєвість багатограних, практично невичерпних зв'язків особистості студента з навколишнім світом, визначаючи тим самим цілісність особистості як цілі.

Суб'єктивний зміст цілісних педагогічних відношень не обмежується переліченими характеристиками, він багатогранніший... Психологи виділяють 1500 якостей, які визначають особистість. Дійсно, перерахувати суб'єктивний зміст особистості сучасного студента у повному обсязі тут неможливо.

У різні історичні періоди ставляться різні акценти на суб'єктивний зміст відношень студентів.

Перехідний період сучасного етапу розвитку суспільства вимагає більше свободи творчості в розкритті суттєвих сторін особистості в діяльності, пізнанні, спілкуванні. Разом з тим, підвищуються вимоги до здоров'я студентів. За численними даними, тільки 15% дітей у нашому суспільстві народжуються здоровими. Необхідний цілісний розвиток особистості сучасного студента, рівномірний розвиток інтелекту, моралі, тіла. Тому виділення цілісних педагогічних відношень потребує постійного аналізу соціального замовлення суспільства до підростаючих поколінь, постійного обліку нових вимог у кожен епоху історичного розвитку суспільства.

У цілому система цілісних педагогічних відношень відбиває основу цілі виховної діяльності в загально педагогічному аспекті, яка включає і діяльність викладання у формуванні цих відношень.

Дані відношення визначають ціль на рівні ідеалу-образу виховання, тобто в найбільш загальному уявленні. Виникає проблема конкретизації цієї цілі цілісного розвитку особистості студента на інших рівнях: програми і плану навчально-виховного закладу певного типу зі своєю сукупністю навчальних предметів і видів діяльності в навчальних закладах. Потрібна наукова розробка цілей у всіх типах навчально-виховних закладів власним планом реалізації цілей і методикою цілеспрямованості.

Визначена така класифікація цілей педагогічної діяльності як цілісного процесу:

Індивідуальні цілі викладачів, студентів.

1. Групові цілі викладачів, студентів.

2. Колективні цілі викладачів, студентів.
3. Оперативні цілі занять, виховних заходів.
4. Конкретна ціль одного дня.
5. Проміжна ціль окремої теми учбового курсу.
6. Окрема мета навчального тижня.
7. Практична мета місяця, навчального семестру.
8. Наскрізна мета навчального року.
9. Основна мета навчального курсу за рік.
10. Основна мета навчального предмета за весь цикл навчання.
11. Стрижнева мета одного року навчання і виховання.
12. Спільна мета одного напрямку виховання за весь цикл формування особистості в навчально-виховному закладі.
13. Кінцева мета певного типу навчально-виховного закладу.
14. Кінцева мета системи народної безперервної освіти.
15. Стратегічна – вища ціль розвитку особистості в суспільстві.

З вищесказаного виходить, що формування цілісного навчально - виховного процесу вимагає значної розробки проблеми цілі в зв'язку з двома основами класифікації цілей педагогічної діяльності цілісного процесу, єдністю навчання. Якщо цілі навчання можуть бути сформульованими на основі програм, підручників, методичних посібників, то як бути з вихованням, якщо програми його здійснення немає в навчальних закладах. У зв'язку з цим являє великий інтерес проблема програмування цілісного навчально-виховного процесу, в якому виховання займало б гідне місце.

Основні складнощі полягають в наступному: по-перше, в абстрактності, некоректності цілей педагогічної діяльності як цілісного процесу. Як показує досвід формулювання цілей на основі запропонованого підходу, керівники навчальних закладів не завжди готові до виконання цього завдання, тому що довгий час виступали тільки в ролі виконавців державного замовлення формування особистості в Вузів. Але якщо ми проголошуємо людину метою нашого суспільства, а не засобом, то виникає нова науково-методична ситуація оволодіння способами цілеспрямованості. Керівникам Вузів, в першу чергу, а потім і всьому педагогічному колективу необхідно оволодіти вмінням формування, конкретизації, систематизації і реалізації цілей педагогічної діяльності на всіх рівнях розвитку студентів.

По-друге, чим нижче рівень конкретизації цілей, тим складніша проблема. Виникає питання: до якого рівня можна взагалі визначити цілі педагогічної діяльності? За підрахунком: якщо взяти за основу 10 вичленених нами типів відношень, то необхідно сформулювати 30 цілей у всіх навчальних закладах, 3650 цілей педагогічної діяльності протягом одного року і 40260 – за повний цикл формування особистості. Зрозуміло, що така титанічна робота може бути здійснена лише в єдності наукових працівників зі співробітниками Вузів.

По-третє, складність питання полягає не тільки в детальній конкретизації цілей педагогічної діяльності по роках і днях усього цілісного процесу формування особистості студента в конкретному навчально-виховному закладі. Нові цілі педагогічної діяльності необхідно висувати тільки тоді, коли особистість студента, що розвивається, досягне якісного новоутворення, змін у характері, якостях, знаннях, почуттях, уміннях, навичках, діях і т.д., тобто

проблема впирається в знання загальних закономірностей і окремих залежностей цілісного розвитку особистості сучасного студента, недостатньо висвітлених сучасною педагогікою.

По-четверте, необхідно відмітити, що теорія і методика формування особистості студента не мають у розпорядженні цілісної системи рекомендацій по реалізації цілей, хоча є величезний емпіричний матеріал по організації діяльності педагогів в окремих напрямках виховання і навчання у вигляді посібників, методик. Але все це синтезовано, не інтегровано в єдиній концепції цілісності педагогічної діяльності.

У зарубіжній літературі особливу популярність систематизації цілей одержала таксономія, розроблена колективом американських учених під керівництвом Б.С. Блума. Вона стосується пізнавальної області та емоціональної сфери. Запропонована цією групою вчених розробка психомоторної області до цього часу не здійснена.

Б.С. Блум, розуміючи під метою точне формування шляхів і способів, під впливом яких у процесі навчання намічаються зміни мислення почуттів і дій, виділяє шість рівнів у процесі набуття знань:

1. Знання.
2. Розуміння
3. Використання.
4. Аналіз.
5. Синтез.
6. Оцінка визначення.

Слід відзначити, що творці таксономії намагалися охопити якомога повніше категорії інтелектуальної діяльності. По відношенню до традиційних уявлень, які враховували тільки інформацію, це крок уперед. Але є недоліки. Таксономія обходить такі важливі в дидактичному процесі фактори, як уміння і навички. Вона перелічує їх використання, але не розкриває їх.

Все це говорить про те, що розробка таксономії, безперечно з будь-якої точки зору, - справа складна.

Зважаючи на досвід цілеспрямованості, ми змушені знову підкреслити, що єдиної програми реалізації цілей, втіленої в програмі навчання і виховання, поки що не має.

Ідея програмування процесу формування особистості належить А.С. Макаренку, який сформулював мету виховання в широкому розумінні як програму діяльності педагогів: „Я під метою виховання розумію програму людської особистості, програму людського характеру, причому в поняття характеру я вкладаю весь зміст особистості, тобто і характер зовнішніх виявів і внутрішньої упевненості, і політичне виховання, і знання, абсолютно всю картину людської особистості: я вважаю, що ми, педагоги, повинні мати таку програму людської особистості, до якої ми повинні прагнути”.

При чому він вважав, що повинна бути стандартна програма та індивідуальний коректив. Тут сформульовано важливе теоретичне положення, яке тільки тепер набуває свого практичного втілення, коли ми відмовляємось від єдиних програм, підручників, стандартизованих методик.

У післявоєнний час одним із перших документів, який виражав ідею програмування, були „Материалы к программе воспитательной работы в

учебных заведений” в цьому проекті першим кроком до педагогіки такої програми висловлювались ідеї, які багато в чому визначили подальший досвід складання подібних програм. Серед них ідеї про основні риси особистості, приблизні види діяльності, про безперервність виховного процесу студентів у Вузі та поза ним.

Виявлення характеру всіх новин, які вносились у кожен варіант програми виховання студентів, - предмет окремого дослідження. Наше завдання інше – в світі цілісності цілей педагогічної діяльності коротко визначити досягнуте, намітивши проблеми і перспективи здійснюваної роботи.

Розглянемо розвиток відзначених ідей, які пронизували всі підходи до програмування виховного процесу.

Ідея про основні риси особистості студентів. У цьому плані дається характеристика особливостей студентів різного віку.

Переважає традиційний, функціональний підхід до розуміння цих питань. Хіба можна, наприклад, виділяти як один напрямок формування світогляду.

Хіба це не серцевина виховної роботи, реалізованої в усіх видах діяльності і спілкування, у всій багатогранності відношень особистості студента до навколишнього світу і до самого себе?

Ідея про приблизні види діяльності. Вона відбиває проблему обліку багатогранних умов, в яких знаходяться студенти. На наш погляд, її реалізація привела до змішування програмних установок з посібником по організації різноманітної діяльності. Дійсно, жорсткої регламентації життєдіяльності студентів бути не може. І все ж, мабуть, необхідне виділення основних видів діяльності, інваріантних за своєю суттю, які можуть бути здійсненими з урахуванням усіх градацій і варіацій у практиці окремого навчального закладу в конкретних умовах регіону.

Ідея про безперервність виховання. Вихованням студентів займаються педагоги і батьки, поза вузові заклади і засоби масової інформації (радіо, преса, телебачення), організації культури (театри, клуби, кінотеатри, бібліотеки), громадськість за місцем проживання і т.д.

У програмі, що аналізується, відчувається прагнення до охоплення всіх форм виховного впливу на студентів.

Дійсно, існує проблема координації зусиль усіх учасників у виховному процесі. Але ж у сучасних умовах, на жаль, залишається все менше часу на конкретні спілкування з молоддю.

Останні пошуки педагогічної спадщини А.С. Макаренка дозволили виявити наступність даної ідеї в педагогіці. В доповідній записці „В Главсоцвос. НКП УССР. 8 августа 1925 г.”, опублікований уперше в 1983 році А.С. Макаренко писав: „Загальний напрямок виховання повинен керуватися найближчою реальною метою, досягнення якої прямо необхідно для нашої країни. Цією метою будуть: дисциплінованість, працездатність, чесність, політична свідомість. Треба вжити героїчних заходів, щоб задовольнитися цим мінімумом. Всяка романтика, звичайна у нас, повинна бути відкинена, бог без досягнення вказаного мінімуму будь-які розмови про щось інше смішні, і, навпаки, досягнення цього мінімуму відкриває широкі простори у всіх напрямках”.

Тут зроблений висновок про базову основу формування будь-якої людської індивідуальності – мінімуму, без якого людина не може стати особистістю в суспільстві.

Програма виховного мінімуму може бути розроблена, теоретично і методично забезпечена.

Усі розглянуті документи показують, що програма, єдина для навчання і виховання студентів, поки що не створена. У зв'язку з утворенням навчально-виховних закладів різного типу виникає нова ситуація. Така програма повинна бути не єдиною для всіх категорій студентів, а різномірною, в зв'язку зі специфічними завданнями кожного закладу.

Але проблема створення програми навчання і виховання в їх цілісності являє собою теоретичний інтерес, так як перед сучасною педагогікою виникає проблема виявлення закономірностей і залежностей цілісного розвитку особистості студента за весь цикл його перебування в навчально-виховному закладі. Створення такої програми дозволить знайти теоретичну основу для втілення цілісності педагогічної діяльності, для всіх етапів і стадій цілісного процесу формування особистості.

У цьому розділі ми розглянули, по-перше, сучасний стан фундаментальної проблеми мети, аналіз якої показав, що, не дивлячись на існуючі підходи, цілісність педагогічної діяльності в навчальних закладах не була предметом спеціального дослідження. Аналіз цілеспрямованості в педагогіці дозволив виявити різні рівні формулювання мети педагогічної діяльності:

1. мета – ідеал у суспільстві;
2. мета – програма;
3. мета – план;
4. мета – методика.

Найглибше в педагогіці проаналізовані процеси конкретизації, систематизації мети. Але без розв'язання питання на рівні мети – ідеал у суспільстві – ці процеси мають обмежене значення.

Нами розроблені основи методики цілеспрямованості педагогічної діяльності. В процесі конкретизації мети розроблений алгоритм „Як поставити мету?“, а для систематизації мети – алгоритм „Як систематизувати мету?“.

По-друге, досліджені сучасні підходи до основної мети навчальних закладів, такі, як всебічний, гармонійний і різнобічний розвиток особистості.

По-третє, обґрунтована цілісність мети педагогічної діяльності з боку змісту як сукупність типів цілісних педагогічних відносин сучасного студента; з процесуального – у вигляді класифікації мети педагогічної діяльності як цілісного процесу.

Введення нового поняття „цілісні педагогічні відношення“ означає єдність і взаємозв'язок знань, почуттів і дій особистості студента щодо навколишнього середовища і самого себе.

Розглядаючи можливості здійснення цілісності цілей педагогічної діяльності, було показано, що програми її реалізації поки що не існує, проте ведеться пошук програмування цілісного навчально-виховного процесу.

Важливим положенням є те, що керівники і викладачі навчальних закладів повинні виступати не тільки в ролі виконавців державного замовлення, а й бути

творцями цілеспрямованості, розвиваючої особистість студента. Інакше особистість студента буде, як і раніше, виступати як середовище, а не цілі сучасного суспільства.

Аналізуючи мету педагогічної діяльності як першого інваріанта її структури, було встановлено, що потрібен аналіз інших компонентів діяльності: предмета, середовища, змісту, результату, інтегроване уявлення про взаємозв'язок яких дозволить висунути структуру цілісності педагогічної діяльності в навчальних закладах.

В цьому розділі ми підсумували дослідження сучасного стану фундаментальної проблеми цілісності мети педагогічної діяльності в навчальних закладах, який показав її суттєву не розробленість і значне відставання від сучасних потреб реформування системи освіти.

Показуючи методичну значимість першого інваріанта структури практичних дій педагогів, ми довели, що сучасні уявлення про основні цілі навчальних закладів вимагають суттєвого переосмислення. Так, наприклад, мета „всебічного розвитку особистості” не може бути реалізована в сучасних умовах, так як це ідеал – образ досконалості, до якого, звичайно, треба прагнути, але досягнути його неможливо, бо одна людина не може знати все (всебічно), що нагромаджено людством.

Не може вона і вміти робити все, що робить багато людей. Тобто, такі формулювання-декларації ще не приводять до усвідомлення механізмів реальної діяльності педагогів-практиків по досягненню конкретних результатів, тобто того, що може бути представлено в цілі як моделі дій педагогів.

У зв'язку з цим розроблені основи методики цілеспрямованості, які складаються з конкретизації та систематизації цілей, тобто того, що треба здійснити педагогам, а також студентам, щоб досягнути виховання, навчання, формування і цілісного розвитку особистості студента.

Показана суть цілісності мети педагогічної діяльності зі змістовного боку – як сукупність типів цілісних педагогічних відносин студентів і з процесуального – як класифікація цілей педагогічної діяльності в цілісному навчально-виховному процесі вищої ланки освіти, що вимагає, як показує дослідження, розробки програми здійснення педагогічної діяльності як цілісного процесу.

РОЗДІЛ ІІІ

ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА ЯК ОДИН ІЗ КОМПОНЕНТІВ ЦІЛІСНОСТІ ПРЕДМЕТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВУЗАХ МНС УКРАЇНИ.

“Педагоги повинні прагнути до оволодіння синтезом, цілою не розкладеною людиною і навчитися так організовувати виховання, щоб їх досягнення характеризувались удосконаленням системи даної особистості в цілому”.

А.С. Макаренко

3.1 Тріада, парадигма і принцип цілісного підходу до особистості курсанта та студента, що розвивається у вузі МНС

Вирішення питання дослідження мети означає закономірне переміщення уваги на питання „На що (кого) спрямована діяльність викладача?“, тобто виникає з усією об’єктивною необхідністю такий варіант педагогічної діяльності – її предмет.

А.М.Леонт'єв писав, що вислів „безпредметна діяльність” позбавлений всякого глузду. Діяльність може вважатись безпредметною, але наукове дослідження діяльності обов’язково потребує відкриття предмета.

У сучасній педагогічній літературі поняття „предмет педагогічної діяльності” майже відсутнє, воно затінене судженнями „об’єкт і об’єкт навчання і виховання”. І це не випадково, так як традиційна технологія в навчальному закладі націлена на частковий розвиток однієї пізнавальної функції особистості студента, як встигаючого чи невстигаючого з окремого навчального предмета.

Відбувається підміна цілісної особистості студента частковою, фрагментарною представленою представленістю перед викладачами в межах існуючої диференціації, розподілу праці в навчальному закладі, викладаючими свій навчальний курс у певній період загального процесу розвитку особистості студентів за весь цикл їх перебування в навчальному закладі.

Інакше кажучи, студента навчають в навчальному закладі для того, щоб готувати спеціалістів, а для формування цілісної особистості, громадянина суспільства, повноцінної людини, яка може вільно обирати будь-який вид трудової діяльності: розумовий, практичний, обравши професію в будь-якій галузі народного господарства.

На жаль, панує фрагментарний погляд на студента як об’єкт тільки споживача інформації заданої зверху програми навчального предмета.

Як вийти з становища, що склалося, яке обмежено являє собою головний предмет педагогічної діяльності? Можливо, в історії педагогічної думки є інші уявлення?

Дійсно, вивчаючи це питання в історії педагогіки, знаходимо І.Ф. Гербарта, відомого німецького педагога, роботи „Перші лекції з педагогіки”.

Ще на початку ХІХ століття з усією визначеністю був названий основний предмет педагогічної діяльності – людина, яка розвивається. Але, можливо, ця загадка Гербарта помилкова, випадкова в руслі розвитку педагогічних уявлень? Дана робота не дає на це питання відповіді, бо це тема спеціальних історико-

педагогічних досліджень. Але навіть те, що вдалося виявити при підготовчій роботі в висвітленні цього питання, переконує в тому, що вже в ХІХ столітті було знайдено правильне вирішення цієї проблеми, забуте і спотворене сучасною педагогічною літературою. Інший німецький педагог А. Дистервег у роботі “Про свідомість учителя” (1843) писав: “...сама людина – предмет його турбот і старань. Він проникає в глибину людської душі, розпушує духовний ґрунт і запліднює волю благородним насінням, створюючи в той же час сприятливі умови для його проростання”.

У вітчизняній педагогіці К.Д. Ушинський створив фундаментальну працю “Людина як предмет виховання (Досвід педагогічної антропології)”, після появи якої дослідження даної проблеми повинно стати, як вважали ще давно, магістральним напрямком у науці. Але цього, на жаль, не сталося. Відомий дослідник особистості Л.І. Божович відмічала: “...особистість як дещо єдине ціле... виявляється до сих пір мало вивчена. Мабуть саме цим пояснюється той факт, що...до цих пір немає достатньо розробленої єдиної концепції особистості і її формування”. Л.П. Буєва засвідчила, що в “реалізації концепції цілісної особистості поки що більше проблем, ніж розв’язків”.

Нині великих змін у вирішенні цієї проблеми не сталося. Тому цінні будь-які обґрунтовані підходи в розв’язанні цієї проблеми, які є в чисельній психологічній літературі.

У 1973 році В.Н. Чернокозової, І.І. Чернокозова “Етика вчителя” відмічались елементи обґрунтування специфічності предмета педагогічної праці: “Тут він мертвий матеріал, не тварина чи рослина, а активна людська істота з неповторністю індивідуальних якостей, які є частиною соціального цілого”. Разом з тим, там же знаходимо положення про те, що студент – такий об’єкт, який уже є продуктом чийогось впливу. А.І. Кочетов зауважує, що предметом педагогічної діяльності виступає особистість, що формується, - дитина, молодший школяр, підліток, старшокласник, студент.

Історико-педагогічними дослідженнями належить з’ясувати, чому перервався розвиток світової педагогічної думки в розв’язанні проблеми, чому сталась заміна поняття “предмет педагогічної діяльності” на “об’єкт впливу”.

Тут же викликає інтерес питання сучасного розуміння предмета педагогічної діяльності в навчальних закладах, уявлення про структуру його цілісності.

Для цього, по-перше, необхідно розмежувати поняття “людина”, “індивід” і “особистість”.

Сучасне уявлення можна виразити такою формулою: людина = індивід + особистість.

Взаємовідносини між індивідом як продуктом антропогенезу, особистістю, що засвоїла суспільно-історичний досвід, і індивідуальністю, що змінює світ, можна виразити таким чином: “Індивідом народжуються. Особистістю стають. Індивідуальність відстоюють”.

Біологічний вид *homo sapiens* є основою, початковою передумовою появи особистості та індивідуальності. В психології і біології виходять із того, що особистість – біосоціальна істота, разом з тим існує думка, що гени, спадковість не визначають розвитку особистості. Її підтримують не всі учені. Для нас

важлива думка С.Л. Рубінштейна про те, “що природне в людині, зв’язки з природним у світі не повинні бути відкинуті, а осмислені”.

Брутально-соціологічний напрямок, який вбачає в особистості тільки “соціальну якість”, - велика помилка і перешкода в осмисленні предмета педагогічної в навчальному закладі – особистості студента, так як цей період життя людини характеризується, перш за все, біологічним становленням індивіда, що має свої об’єктивні закономірності і залежності, які не може відкидати педагог у своїй практичній діяльності.

Опорно-рухова система, органи травлення, кровообігу, дихання, як і нервова система, визначають єдність цілісності організму того природного, що є в людині, без чого не може бути сформована особистість студента. Тому постійне врахування стану здоров’я, вікових, анатомо-фізіологічних, статевих і індивідуальних особливостей студентів – перша заповідь у розумінні і дії з предметом педагогічної діяльності – особистістю студента. “Організм розвивається, функціонує”, - відмічав С.Л. Рубінштейн.

Щоб стати особистістю в сучасному суспільстві, крім нормального фізичного розвитку організму індивіда, необхідно ускладнюватись у соціальному плані у взаємовідносинах з іншими людьми, речами і явищами навколишнього світу. Яким чином відбувається зміна індивіда в цьому напрямку?

Е.В. Ільєнков вважає, що “особистість... народжується, з’являється... в просторі реальної взаємодії принаймні двох індивідів, зв’язаних між собою через речі і речово-тілісні дії з ними”.

Саме реальні відносини, двосторонні активні, а не тільки емоційно-цілісні, як і яким чином представлені в системі самопочуттів і самодумок одного з учасників цієї взаємодії. Що відбувається в системі цих суспільних взаємовідносин з людиною: “... вона само собою зрозуміло, постійно тренує саме ті органи свого тіла, які фізіологічно забезпечують виконання її специфічних соціальних функцій і, перш за все, необхідних для їх виконання”.

У першу чергу “тренуються” потреби. Починаючи з першої фізіологічної потреби організму – дихання, розвиваються потреби, які забезпечують самозбереження людини (в їжі, одязі, житлі).

А.С. Макаренко відмічав, що у відборі і вихованні людських потреб полягає глибокий зміст виховної роботи.

Ці фундаментальні види потреб постійно удосконалюються на основі закону підвищення потреб. Постійно відбувається якісна зміна потреб у більш досконалих властивостях харчування, одягу, житла.

Викладачу у своїй педагогічній діяльності необхідно врахувати природні потреби студента. Але найчастіше в практичній роботі педагог має справу з духовними, соціальними потребами студента: в самоутвердженні, саморозвитку, творчості, тобто з потребами бути особистістю.

А.В. Петровський відмічає, що необхідність “бути особистістю” забезпечує активність включення людини в систему соціальних зв’язків. Намагаючись включити своє “я” в свідомість, почуття і волю інших, залучаючи їх у свої інтереси і бажання, людина задовольняє тим самим потребу персоналізації, яка полягає в транслюванні свого відношення до інших людей.

Ці та інші потреби передбачають наявність умінь – індивідуальних особливостей, які дозволяють задовольняти ці потреби.

Розрізняють потенціальні та актуальні здібності. К.К. Платонов, Г.Г. Голубев виділяють чотири групи здібностей.

1. Елементарні загальні здібності, притаманні всім людям, хоч і в різній мірі їх вираження, - основні форми психологічного відбиття: здатність відчувати, переживати, приймати і здійснювати рішення, запам'ятовувати.
2. Елементарні часткові здібності, притаманні не всім, - окопір, музичний слух, критичне мислення, рішучість та наполегливість і т. д.
3. Складні загальні здібності до загальнолюдських видів діяльності: праці, гри, навчання, спілкування один з одним, естетичної і моральної діяльності.
4. Складні часткові здібності: професійні, спеціальні, особливі.

Першоосновою розвитку необхідностей і здібностей індивіда є діяльність, так як у діяльності і через неї індивід реалізує і стверджує себе як суб'єкт, особистість: як суб'єкт – у своєму відношенні до об'єктів, ним породжених, як особистість – у відносинах з іншими людьми, на яких він у своїй діяльності впливає і з якими він з її допомогою вступає в контакт.

Що ж таке діяльність? С.Л. Рубінштейн визначає діяльність як процес, шляхом якого реалізується те чи інше відношення людини до оточуючого її світу, людей, завдань, які ставить перед нею життя. А.М. Леонт'єв, полемізуючи з С.Л. Рубінштейном, відмічав: “Ми називаємо діяльністю не всякий процес. Цим терміном ми позначаємо тільки такі процеси, які, здійснюючи те чи інше відношення до світу, відповідають особливій відповідній їм необхідності”.

Таким чином, робиться спроба охарактеризувати уявлення про цілісність предмета педагогічної – особливості студента – у вигляді тріади головних елементів “потреби – здібності – діяльність”. Як же визначити процес розвитку особистості студента – головного предмета педагогічної діяльності в Вузах? В розв'язанні цієї проблеми наштотуємося на не розробленість багатьох уявлень.

Психологія, яка найбільш глибоко вивчає проблеми розвитку особистості, переважно психічного, має фундаментальні теорії, що пояснюють це явище. Одна, що йде від Піаже, виділяє в онтогенезі людини послідовні етапи, що називаються фазами розвитку, які створюють передумови для формування нових груп, характеристик у наступних фазах.

Інший підхід полягає в поясненні розвитку як процесу, спрямованого на зміну особистості, яку виховують, що проходить від простих і менш досконалих станів до більш складних.

Є і третій підхід. Польський учений В. Оконь пише про те, що психологія вийшла на нові шляхи, чого більшість педагогів майже не помітили.

Цей новий напрямок розвитку психології трактує людину як гармонійно функціонуюче ціле, що пізнає, відчуває і діє, усвідомлює своє “я”, пов'язане багатьма путями з суспільством і культурою. Найважливішим аргументом, що виступає за таке трактування людини, є розуміння сучасною психологією зв'язків між розумовим розвитком людини і його моральністю.

Підтримуючи саме таку думку, розуміємо, що закономірності цілісного розвитку індивіда, особистості як синтезу новоутворень біологічного (фізичного), інтелектуального, духовного, психологічного і соціального розвитку – недосяжна мета для сучасних наук про людину, в тому числі педагогіки і психології.

Але необхідність введення в сучасне уявлення про цілісність предмета педагогічної діяльності розуміння розвитку особистості студента як синтезу багаторівневого, багатомірного розвитку потребує осмислення наявних з цієї проблеми напрацювань, тим більше що наукові розробки уявлень про такий розвиток уже з'являються. Мається на увазі, в першу чергу, моністична концепція багатомірного розвитку особистості, в якій виділяють п'ять інваріантів розвитку особистості.

Просторово-часова орієнтація особистості, яка задається протиріччям між минулим і майбутнім, складається минулого, сучасного.

Споживацько-вольові (підсвідомо і свідомо мотивовані переживання особистості), які задаються протиріччям між величними і низькими почуттями, складаються з позитивних, амбівалентних і негативних емоцій.

Змістовна направленість особистості задається протиріччям між індивідуумом і його оточенням. Складається з предметно-орудійних – продуктивних змін середовища (праці), змін соціальної ситуації розвитку (стосунків), перетворень особистої зовнішньої активності (гри, ритуалів) і перетворень своєї особистості.

Рівні засвоєння діяльності особистістю задаються протиріччям між інтеріоризацією соціального і екстеріоризацією індивідуального досвіду.

Форми реалізації діяльності особистості задаються протиріччям між підсвідомим і свідомим її відображенням і перетворенням.

Включають моторну, перфективну, мовну і розумову форми діяльності.

Концепція багатомірного розвитку особистості, яку зараз розвиває В.Ф. Моргун, на наш погляд, дозволяє наблизитись до поняття про цілісність предмета педагогічної діяльності. Але, зрозуміло, цей підхід не вичерпує кінцевого розв'язання проблеми.

Останнім часом і педагоги почали відстоювати ідею багатопланового розгляду людини як предмета педагогічного пізнання і дій. Наприклад, В.С. Шубинський відмічав: “Цілісне розуміння людини передбачає врахування параметрів біологічного, психологічного, соціально-технологічного та природного космічного. Таке розуміння веде до прийняття як єдиної біопсихосоціоприродно-космічної істоти”.

Таким чином, необхідно відзначити, що в сучасному людинознавстві, в педагогіці та психології ведуться інтенсивні пошуки цілісного розуміння людини, особистості. Існуючі розробки явно виявляють тенденцію до формування уявлень про цілісність предмета педагогічної діяльності.

Особливість розв'язання даної проблеми полягає не тільки в поясненні цілісності предмета педагогічної діяльності, а й у тому, щоб характеризувати провідне відношення в процесі навчання і виховання – “педагог - студент”, тобто визначити, як повинен чинити викладач, щоб найкращим чином розвивати особистість студента в процесі своєї діяльності. Як необхідно діяти, щоб не обмежити унікальність індивіда, індивідуальну неповторність студента?

Отже питання полягає в аналізі й обґрунтуванні парадигми цілісного підходу до особистості студента, що розвивається.

Традиційна технологія розвитку особистості виражається такою парадигмою:

“викладач (суб’єкт) впливає на студента (об’єкт)”.

Це можна графічно виразити таким чином:

суб’єкт → об’єкт, де суб’єкт – педагог; → - вплив; об’єкт – студент.

Педагогіка “співробітництва”, проголошена новаторами в Переделкінському маніфесті змінює парадигму цього провідного відношення таким чином:

“викладач (суб’єкт) співробітничав зі студентом (суб’єктом)”.

Графічна формула має такий вигляд:

суб’єкт¹ ↔ суб’єкт², де суб’єкт¹ - викладач; ↔ співробітництво; суб’єкт – студент.

Правильно обраний напрямок цієї педагогіки все ж не повністю відповідає дійсному уявленню про провідні відносини, обмежуючись лише визначенням ролі педагогів і студентів як співробітників, партнерів педагогічного процесу. Подібне твердження також має свої рамки, адже викладачу необхідно визнавати особистість студента, його право на гідність, свій шлях розвитку. Але все ж і в демократичному навчальному закладі викладач і студент не завжди можуть бути співробітниками хоч би тому, що педагог більш освічений, має більш багатий життєвий і професіональний досвід. Тому правильне подолання парадигми “суб’єкт – об’єкт” все ж не виключає того факту, що педагогічний вплив відбувається і в демократичному Вузі. Без дії, впливу роль педагога не має сенсу. Але дія, вплив здійснюються педагогом і в демократичному навчальному закладі не тільки на між особистій основі, але й за допомогою об’єктивного змісту, тобто певної суми знань, умінь, навичок, емоцій, різних видів діяльності, норм поведінки.

Отже, більш повною формулою, виражає дійсну картину взаємовідносин педагога і особистості студента, може бути парадигма “об’єктивно-суб’єктивного характеру педагогічної діяльності як цілісного процесу”:

“оволодівши об’єктивним змістом, педагог організує об’єктивний характер діяльності, суб’єктивну переробку об’єктивності студентом, підводячи його до об’єктивного творення, відображення речей, матеріальних і духовних цінностей”:

$O^1 \leftrightarrow C \leftrightarrow O^2 \leftrightarrow P \leftrightarrow O^3$,

де O^1 - об’єктивний зміст педагогічної діяльності (знання, уміння, навички, емоції, види діяльності, норми поведінки), якими повинен володіти педагог перш ніж починати професіональну діяльність; C – педагог; O^2 - знання, уміння, навички, емоції, види діяльності, норми поведінки, тобто той об’єктивний зміст педагогічної діяльності, який педагогу необхідно донести до особистості студента; P – студент, який є предметом педагогічної діяльності; O^3 - знання, уміння, навички, емоції, види діяльності, норми поведінки, які студентові необхідно використовувати і створювати в процесі життя; ↔ процес педагогічної взаємодії особистості викладача та особистості студента з об’єктивним змістом діяльності.

Що означає ця парадигма “об’єктивно-суб’єктивного характеру педагогічної діяльності як цілісного процесу?” по-перше, заперечуване долається як одностороння парадигма авторитарного Вузу “суб’єкт - об’єкт”. По-друге, визначається неповною парадигмою педагогіки “співробітництва”, яка не є основою нової педагогіки як гадають деякі автори, а лише вираженням тенденції демократизації, гуманізації навчально-виховного процесу в вузі. По-третє, це означає, що підготовка до безпосередньої професійної педагогічної діяльності починається задовго до того, як педагог прийде в аудиторію на заняття або розпочне організацію різноманітної виховної діяльності, а ще у вузі чи середньому спеціальному навчальному закладі, де викладачу необхідно стати професійно компетентним, отримати певний обсяг професійних знань, умінь, навичок, емоцій, видів діяльності, норм поведінки, необхідних у педагогічній діяльності. І навіть після цього професійне становлення особистості педагога не завершиться, а набуде нових форм: підвищення кваліфікації, самоосвіта. Ця важлива частина становлення професійного педагога виражена в стадії парадигми “С – О – П” – свідчення того, що педагог свою роботу не тільки зводить до спілкування хоч воно має місце, але, саме головне, створює такі умови взаємодії, під час якої засвоєння, оволодіння особистістю студента (П) тим об’єктивним змістом (О²) сприяє його розвитку. Саме оволодіння об’єктивним змістом особистості студента – суттєва характеристика цілісності педагогічної діяльності. Остання стадія парадигми (П - О³) свідчить про те, що розвиток особистості студента в процесі професійної педагогічної діяльності спрямований на підготовку і залучення його до подальшого життя і діяльності, на протязі якої йому належить самому виробляти об’єктивний зміст, потрібний суспільству, людям, тобто речі, матеріальні і духовні цінності. Названа особливість розвитку особистості студента виражена давно відомим у педагогіці афоризмом “Учень не келих, який необхідно наповнити, а факел, який необхідно запалити”.

Запалити вогник самодіяльності, творчості студента – саме головне і важке завдання педагога. Від навчання через знання, уміння, навички, емоційні переживання, інші невідомі форми до прийняття цілісного розвитку особистості студента – така благородна місія педагога. На жаль, традиційна технологія розвитку особистості студента передбачає найбільшу витрату часу на пасивне засвоєння навчальної інформації в надмірному обсязі, призводить до створення в більшості сучасних навчально-виховних закладів “сидячої, словесної” педагогіки.

Тому так важливо подолати в сучасних умовах цю технологію розвитку особистості студента, що склалася.

По-четверте, потребує осмислення категорія “взаємодія”, бо вона включає як поняття “вплив”, причому двосторонній (як суб’єкта на об’єкт, так і об’єкта на суб’єкт), так і поняття “сприяння”, яке в майбутніх перетвореннях педагогічної діяльності займе з невблаганною логікою провідне становище.

В історичному плані пояснення поняття “сприяння” у вітчизняній педагогіці належить М.Г. Чернишевському, який писав: “...для виховання... потрібно не примушення, а тільки доброзичливе сприяння тому, чого самі вони бажають; не заважайте їм ставати розумними, чесними людьми – така основна вимога нинішньої педагогіки; наскільки вмієте, допомагайте їх

розвитку, доповнює вона, але знайте, що менше шкоди буде від недостачі допомоги, ніж від насильства; якщо ви не вмієте діяти інакше, як примусом, то краще для них буде залишатися зовсім без вашого примушення, ніж отримувати його в примусовій формі”

Тільки зараз обґрунтовується розповсюдження цього поняття на всю педагогічну діяльність.

Отже, сприяння – це основна характеристика педагогічної діяльності викладача в його відношенні з особистістю студента, яка більше не є об’єктом, а стає предметом діяльності педагога. Зміст впливу не зникає, а займає тільки своє необхідне місце – вплив на особистість студента, так як взаємодія не можлива без впливу об’єкта на суб’єкт; суб’єкта через об’єкт.

Діалектику взаємодії необхідно осмислити якомога глибше, щоб уникнути як зайвого авторитаризму в педагогічній діяльності, так і підміни процесу демократизації цієї діяльності лівацьким анархізмом. Блискуче впроваджував діалектику впливу і сприяння А.С. Макаренко, який говорив: “Якщо б хто-небудь запитав, як би я міг у короткій формулі визначити суть мого педагогічного досвіду, я б відповів, що якомога більше вимог до людини і якомога більше поваги до неї”.

“Вплив-сприяння” – так необхідно пояснити сучасні уявлення про педагогічну діяльність. В історії педагогіки сталося так, що найбільша кількість робіт була присвячена педагогіці і методиці педагогічного впливу.

Зараз виникла нагальна потреба в розробці педагогіки і методики сприяння цілісному розвитку особистості студента.

В зв’язку з цим детальніше розглянемо елементи, що складають поняття „педагогічне сприяння”. В першому наближенні видно такі елементи: „педагогічний облік”, “педагогічний аналіз-вивчення”, “педагогічна допомога” і „педагогічна організація”. Ці поняття не нові, але вони розглядались в аспекті поняття “педагогічне сприяння”.

„Педагогічний облік ” займає початкове місце після постановки і формування мети в сприянні педагога в розвитку особистості студента, бо, як відмічалось вище, без урахування особливостей розвитку індивіда (анатомо-фізіологічних, вікових, статевих, індивідуальних) не тільки сприяння, але й просто свій вплив педагог не зможе ефективно здійснити. Облік близький до того, що в статистиці називається обліком оперативним, тобто здійснюється постійно в момент виконання або відразу після здійснення різноманітних дій студентів. Ці дії педагогу необхідно тут же проаналізувати, вивчити, осмислити. Так з’являється другий елемент – “педагогічний аналіз-вивчення”.

Скільки конфліктів, непорозумінь виникає від нерозуміння суті “аналізу-вивчення” тих або інших вчинків студентів. Якщо є елемент сприяння, здійснений адекватно ситуації, необхідно надавати допомогу студентам об’єктивним змістом, що й пропонує викладач. Допомога ж можлива в процесі організації діяльності студентів, певного виду.

Така, на наш погляд, логіка аналізу поняття “сприяння”. Звичайно, подальші дослідження дадуть більш повну відповідь на зміст цього поняття і, мабуть, новий понятійний апарат, що пояснює це явище.

Що ж відбувається з поняттям “вплив”? Воно стає характеристикою просто впливу дорослої, досвідченої людини, якою є викладач, педагог, на особистість

студента, що розвивається, але не примушуванням, насильством, яким дане поняття може виявитися без урахування виявлених вище елементів, що його складають. Тому правильне розуміння взаємодії необхідно виразити так:

взаємодія = вплив + сприяння.

Тепер сформулюємо принцип цілісного підходу до особистості студента, що розвивається. Необхідно відзначити, що розробку принципів цілісного педагогічного процесу почав В.О. Сластенін. Але серед переліку принципів, які він запропонував, принцип цілісного підходу до особистості студента, що розвивається, відсутній. Це означає, по-перше, знання біологічних, психічних, духовних і соціальних закономірностей розвитку особистості студентів. По-друге, “вплив-сприяння” розвитку особистості відповідно до парадигми “об’єктивно-суб’єктивного характеру педагогічної діяльності як цілісного процесу”.

Застосування цього принципу у професійній педагогічній діяльності дозволяє визначити місце і функції педагога в загальному процесі розвитку особистості студента, виявити рівень розвитку, якщо це необхідно, на початку перебування студента в навчально-виховному процесі вузу, а також проміжні результати розвитку, якщо це необхідно в подальшому. Згідно з цим педагог може використати різноманітний „вплив-сприяння” розвитку особистості студента відповідно до індивідуальних запитань, з одного боку, і суспільних потреб, з другого.

Підводячи підсумки, можна сказати, що цілісністю предмета педагогічної діяльності є особистість студента, уявлення про структуру якої ще не стали підсумком фундаментальних робіт у сучасній педагогіці, психології і філософії.

Тому, розглядаючи підходи в створенні уявлень про структуру особистості студента, виявляємо важливість тріади основних елементів її складових „потреби – здібності - діяльність”. У реалізації багатомірного цілісного розвитку особистості студента особливу роль виконує професійний педагог у процесі „об’єктивно-суб’єктивного характеру педагогічної діяльності”, парадигма якої й охарактеризована. Здійснення цієї діяльності можливо тільки відповідно до принципу цілісного підходу до особистості студента, що розвивається.

У даному розділі розглядались уявлення про найважливіший інваріант педагогічної професійної діяльності в вузах – особистості студента.

У зв’язку з тим, що такі уявлення про особистість студента, як предмет педагогічної діяльності, не склались у сучасній науці, то виникла необхідність випробування нової моделі з опорою теоретичні положення класики педагогіки і сучасної педагогічної та психологічної думки про можливість життєдайності та розвитку пропонованої нами концепції. В результаті перевірки гіпотези й підтвердження уявлень про такий інваріант педагогічної діяльності, як особистість студента – було уточнено новий напрям, згідно з яким студент трактується як особистість, що пізнає, відчуває і діє. Розкрито фундаментальну тріаду як основу структури цілісної особистості студента: мотиваційна потреба, здібність, діяльність. Таким чином, виявлено і підтверджено нову парадигму характеру педагогічної діяльності, показано її відмінність від парадигми авторитарної педагогіки.

Доповнена парадигма „об’єктивно-суб’єктивного характеру педагогічної діяльності, показано її відмінність від парадигми авторитарної педагогіки і парадигми „педагогіки співробітництва”. Оґрунтований принцип цілісного підходу до особистості школяра, що розвивається, який враховує як знання про неї (біологічні, психологічні, педагогічні), так і сприяння повноцінному розвитку індивідуальності студента.

Було обґрунтоване розв’язання завдання, яке раніше ніким не вирішувалося, визначені питання по кожному відношенню системи цілісних типових відносин.

У цілому виявлені компоненти визначають цілісність другого інваріанта педагогічної діяльності в вищому навчальному закладі.

РОЗДІЛ IV

ЦІЛІСНІСТЬ ЗАСОБІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В ВУЗАХ МНС УКРАЇНИ

*“Людина не посудина, яку треба наповнити,
А вогнище, яке треба запалити”.*

Плутарх

У цьому розділі розглянемо такий інваріант педагогічної діяльності – засоби, спрямовані на розв’язання питання: „Яким чином педагогу досягнути поставлених цілей цілісного розвитку особистості та її фізичної підготовки студентів вузів МНС?”

Виняткову актуальність являє собою проблема цілісної класифікації засобів педагогічної діяльності як для практики, роботи, так і для підготовки педагогів фізичного виховання до здійснення цілісності в розвитку сучасної молоді.

У розділі розглянута цілісна класифікація засобів педагогічної діяльності вузів МНС по п’яти групах: особистісні, матеріальні, технічні, організаційні і засоби метадіяльності.

Подані приклади з досвіду роботи педагогів-новаторів по використанню засобів із кожної групи.

Разом з тим, це не єдина мета даного розділу. Не менш важливим є обґрунтування логіки розвитку засобів цілісності педагогічної практичної професійної діяльності в вузах МНС.

Виявляється логіка переходу дій педагогів у вплив на студентів, а потім - у взаємодії педагогів і студентів, сприяння цілісному розвитку особистості – у самостійні дії у навчальній діяльності – їх самодіяльність.

Аналіз показує, що єдиної концепції засобів, що забезпечують цілісність педагогічної діяльності фізичної підготовки, в сучасній науці не має, але є дуже багатий передовий практичний педагогічний досвід новаторів, який необхідно постійно вивчати, виявляючи розуміння педагогом своїх функцій як організатора всієї суми впливів, яким піддається студент у процесі цілісного розвитку фізичної культури.

4.1 Цілісна класифікація засобів педагогічної діяльності у вузах МНС України

На рівні методів навчання і виховання існує узагальнена класифікація методів педагогічного процесу, яка складається з чотирьох груп.

I група: методи формування свідомості особистості (понять, законів, теорій, поглядів, переконань, ідеалів і т.д.); до них відносяться словесні і наочні методи.

II група: методи організації діяльності і формування досвіду суспільної поведінки.

III група: методи стимулювання і мотивації діяльності та поведінки.

IV група: методи контролю, самоконтролю, самооцінки діяльності і поведінки.

Ці підходи відіграли позитивну роль у формуванні уявлення про цілісність методів навчання і виховання. Але вони не торкалися проблеми цілісної класифікації засобів педагогічної діяльності, під якою розуміємо взаємозв'язану характеристику актів, речей, предметів, з їх допомогою сучасний педагог може найбільш якісно сприяти цілісному розвитку особистості студента.

Проведене дослідження, ґрунтоване на особисто-діяльному підході дозволило вперше обґрунтувати таку цілісну класифікацію засобів педагогічної діяльності, що складається з п'яти груп.

Основою класифікації була єдність використання засобів педагогічної діяльності в процесі фізичного виховання і навчання, в їх взаємозв'язку і взаємообумовленості.

І група складається із якостей педагога, які його представляють як особистість: зовнішній вигляд, зачіска, макіяж, поза, осанка, хода, міміка, жести. Мова: виразність дикції, мелодійність, лексична і стилістична культура. Наприклад, зовнішній вигляд педагога повинен бути естетично виразним. Недопустиме неохайне ставлення до своєї зовнішності, але неприємна надмірна увага до неї. І зачіска, і костюм, і прикраси в одязі викладача повинні бути підпорядковані вирішенню педагогічного завдання – сприянню цілісного розвитку особистості студента. Маючи право на прикраси в одязі, на косметику, педагог має дотримуватися почуття міри і розуміння обставин. Естетична виразність обставин у педагога виявляється і втому, наскільки привітний у нього вираз обличчя, в зібраності, стриманості в русі, в виправданому жесті, осанці і ході. Педагогу протипоказано гримасувати, метушитися, неприродно жестикулювати, або ж бути навпаки млявим. Красива виразна осанка викладача виражає внутрішню гідність особистості. пряма хода, зібраність свідчать про впевненість педагога в своїх силах, знаннях. У той же час сутулість, понура голова, мляві руки свідчать про внутрішню слабкість людини, про її невпевненість у собі. Жест педагога повинен бути органічним і стриманим, без різких широких розмахувань і гострих кутів.

Уже ці приклади свідчать про особливу важливість особистості педагога. Найголовніше завжди буде залежати від особистості безпосереднього вихователя, який стоїть віч-на-віч з вихованцем: вплив особистості вихователя на молодшу душу має ту виховну силу, яку не можна замінити ні підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарань і заохочень.

Дійсно, особистість педагога – головний фактор підвищення якості діяльності по цілісному розвитку студента. Але для того, щоб ця особистість була на достатньому професійному рівні, необхідно піклуватися не тільки про характер підготовки педагогів, але і про нормування фізіологічно здорової роботи, про побут і відпочинок. Вимагати від педагога, підготовленого традиційною технологією тільки “темодавання”, багато не приходяться. А якщо до того ж його соціальний захист падає через те, що середня зарплата відстає від середньомісячної по країні, то виходить, зовнішніми умовами програмується тільки вербальні методи впливу. Необхідно розкрити викладача від чисельних функцій, безпосередньо не пов'язаних із розвитком особистості студентів, необхідно полегшити і соціальні умови життєдіяльності педагогів.

Лише в цьому разі найголовніше, що є в наших вузах, особистість педагога, інтелектуально і духовно багата, може формуватися, сприяти цілісному розвитку і фізичному вихованню студентів. Таким чином, особистісні засоби складають важливу групу цілісної класифікації засобів педагогічної діяльності.

II група складається із матеріальних засобів, які використовує педагог в єдиному, цілісному процесі виховання і навчання. Найважливішим матеріальним засобом є книга, здатна виконати функції: власне підручника у вузькому традиційному значенні цього слова (систематичний виклад основ наук); робочої книги, зошита (питання, завдання, проблемні настанови); збірника (хрестоматії); навчальних матеріалів (праці класиків, тексти літературних творів, документи і т.д.); довідника (покажчики, хронологічні таблиці, словники, визначники і т.д.).

Різноманітними можуть бути методи самостійної роботи з книгою:

- 1) попереднє ознайомлення з підручником по темі наступного заняття;
- 2) самостійне вивчення по підручнику окремих питань програми;
- 3) виконання різних завдань викладача: складання простих і розгорнутих планів, відбір і виписування прикладів, ілюстрацій, складання порівняльних характеристик явищ і подій, що вивчаються;
- 4) читання художньої і науково-популярної літератури, хрестоматій, документів і т. ін.;
- 5) підготовка повідомлень, рефератів і доповідей з окремих питань теми, що вивчається.

До числа матеріальних засобів відносяться також карти, макети, моделі, схеми.

III група складається з технічних засобів педагогічної діяльності: фото -, кіно -, звукотехніки, навчального телебачення, АНС, ЕОМ.

IV групу складають організаційні засоби: режим, розклад, тип занять, колектив педагогів, єдині педагогічні вимоги.

Єдність педагогічного колективу – цілком визначаюча річ, і самий молодий, самий малодосвідчений педагог в єдиному спаяному колективі, очолюваному хорошим майстром-керівником, більше зробить, ніж який завгодно досвідчений талановитий педагог, який іде в розріз з педагогічним колективом.

Факультативні заняття – той же урок, тільки тут поглиблено вивчаються якісь розділи навчальних програм. Секції та гуртки, хоч у більшості з них займаються конкретною діяльністю, як правило, не мають вираженої кінцевої мети, робота їх безсистемна, ведеться всього один раз на тиждень, тому її не можна назвати серйозною.

V група засобів включає формування відношень між педагогами і студентами, а також засоби мета діяльності – керівництво діяльністю і спілкуванням студентів.

Нехай інтелектуальна енергія студентів, для яких нудна праця добування знань, знайде вихід в особистій пізнавальній активності, самостійності. Активність же визначається потребою вирішити складне питання. Вчити студентів ставити питання і розв'язувати їх або, в крайньому разі, задумуватися над ними – інакше покликання. Необхідно постійно збуджувати у студентів

розумовий голод, підтримувати і розвивати в них “питальне” відношення до навколишнього світу.

Що ж дають вихованню відношення загальної турботи? Чи відсутня в цій турботі відкрита передача педагогами і засвоєння студентами готового соціального досвіду? Звичайно, ні! Але ця відкрита передача і засвоєння посилюються непомітним впливом педагогів, їх особистим громадянським прикладом. Цей досвід застосовується кожним вихованцем при розв’язанні нових суспільних і учбових завдань, збагачуючись і розвиваючись у спільній творчій праці. Відбувається все більш глибокий і повний обмін цим колективним досвідом, його закріплення в традиціях, перетворення в особисте надбання кожного. Зараз іде все більш усвідомлена боротьба кожного і всіх зі споживацько-егоїстичними, ринковими поглядами, почуттями, звичками.

Педагоги вчать вихованців у загальній творчій турботі, в єдиному колективі. І не тільки вчать, але й один в одного, а кожний із них все більш охоче і вміло вчить себе.

Цілісна класифікація засобів педагогічної діяльності необхідне, але не головне завдання дослідження. Які б системи, класифікації засобів ми не виявляли, не будували, суть справи проте полягає в тому, як за допомогою засобів досягти мети, яка ставиться перед педагогом.

Немає ніяких бездоганних засобів і немає засобів обов’язково хибних. У залежності від обставин часу, особливостей особистості і колективу, від таланту і підготовки викладача, від найближчої цілі, від щойно вичерпаної кон’юнктури діапазон використання того чи іншого засобу може збільшуватися до ступеня повної спільності або зменшуватися до стану повного заперечення.

Отже, цілісна класифікація засобів педагогічної діяльності у вузах МНС буде тільки тоді, коли педагоги використовуватимуть виявлені групи засобів у різному поєднанні в залежності від конкретної ситуації, але з метою сприяння різноманітній самостійній діяльності студентів, спрямованій на цілісний розвиток.

4.2 Логіка розвитку засобів цілісності педагогічної діяльності

Має сенс розглянути логіку засобів педагогічної діяльності, спрямованих на цілісне виховання та навчання особистості студентів. Як запропонована вище класифікація засобів педагогічної діяльності може бути використана для цілісного розвитку особистості студентів? Як досягти, щоб студент розвивав самого себе цілісно, відповідно до прогресивних тенденцій індивідуального суспільного розвитку?

Далі обґрунтовується наступна логіка розвитку засобів цілісності педагогічної діяльності: дії педагогів – вплив педагогів – взаємодія педагогів та студентів – сприяння розвитку особистості студента – дії студентів – їх самостійність.

Дії педагогів в навчально-виховному процесі, в тому числі в розвитку фізичної підготовки, є професійною діяльністю, яка вимагає спеціальної підготовки. Від ступеня підготовленості педагога, від спрямованості на роботу з молоддю залежить успіх його діяльності. Педагогічна діяльність – вид

трудової діяльності, яка має свої особливості, які проявляються буквально у всіх моментах її протікання, мають як свою традицію, так і протиріччя, що вимагають сучасного вирішення. Наприклад, підготовка викладачів у вузах МНС здійснюється в основному як процес навчання їх викладанню певного предмета. Така традиція. А сучасні потреби цілісного розвитку особистості студента полягають у тому, щоб процес засвоєння знань протікав, підкоряючись процесам виховання і розвитку особистості студента, тобто мав би своє визначальне місце в цілісному процесі розкриття потенційних здібностей студентів. У зв'язку з цим виникає потреба виділення алгоритмів професійної педагогічної діяльності в цілісному навчально-виховному процесі, які вимагають розвитку специфічних засобів дій педагогів.

Як не важко сформулювати і поставити мету цілісного розвитку фізичної підготовки та особистості студента, все ж головне – її реалізація. Для цього викладачу необхідне постійне вивчення програм, підручників, навчальних посібників, тобто знайомство з навчальним (дидактичним і виховним) матеріалом, який буде використовуватися в цілісному навчально-виховному процесі. Традиція полягає в тому, що компетентність педагога в викладанні свого предмета ще інколи ставиться вище вміння встановлювати контакти із студентами. Адже вивчення основного предмета педагогічної діяльності в вузах МНС – особистості студентів, їх вікових, індивідуальних та статевих особливостей – важливий фактор підвищення ефективності і якості педагогічної діяльності в розвитку фізичного виховання. Педагог організовує свою роботу відповідно до програми. Але програми до останнього часу були такими, що, наприклад, в один і той самий час на заняттях фізичного виховання необхідно було ходити студентам на лижах там, де лежав сніг, і там, де росли пальми. Природно, що таке ігнорування регіональних особливостей територій та індивідуальних відмінностей студентів призводило до перевантаження студентів, а не досягнення цілей занять. Тому зараз позитивним фактором є складання авторської програми і введення компонента конкретного вузу в навчальний план для різних категорій студентів. Правда, більшість педагогів, привчених до роботи з загальнообов'язковими програмами, з зусиллям опановують нові підходи в плануванні та організації дій студентів за індивідуальними програмами. До свободи і творчості викладачів також потрібно готувати, в зв'язку з чим регулювання і коригування педагогами навчального матеріалу, необхідні для роботи на заняттях, при проведенні виховних заходів, у різних видах діяльності, набувають актуального значення.

Причому в основі роботи – особистісно-діяльний підхід до студентів. Адже не секрет, що не завжди враховується навантаження на студентів протягом дня і тижня на всіх заняттях. А це нерідко призводить до зайвої інтелектуалізації діяльності студентів, коли, наприклад, їм доводиться опановувати в день до двадцяти нових понять, одержаних у результаті навчання на всіх заняттях, що негативно впливає на їх цілісний розвиток, створює умови тільки для пізнавальної діяльності студентів на шкоду іншим видам діяльності.

Особливого значення в сучасний період функціонування навчання набуває врахування і використання в процесі діяльності викладача життєвого досвіду студентів. Це вимагає особливої уваги, більш глибокого підходу до світу відчуттів, вражень, знань конкретних студентів, коли педагог,

використовуючи мотивацію і стимулювання, заохочує студентів до формування активного, творчого ставлення, до цілісного розвитку особистості і фізичного виховання молоді в процесі навчання.

Засвоїти алгоритм педагогам допоможуть облік і контроль процесу та результатів діяльності. Причому педагогу важливо аналізувати не тільки власні дії, але й той відгук, вплив, які його діяльність викликає у студентів. Для цього, крім традиційної системи обліку успішності, важливо мати систему обліку вихованості студентів. Тоді аналіз та оцінка кожного алгоритму дій педагогів дозволять здійснювати коректування цілей відповідно до одержаних проміжних кінцевих результатів.

Таким чином, бачимо, що діяльність педагогів здійснюється в результаті визначених алгоритмів, опанування якими може призвести до підвищення ефективності та якості педагогічної діяльності.

Існують певні методи впливу педагога на студента:

Вимагання – метод, який як стимул здійснення особою тієї чи іншої дії використовує особисті відносини, які складаються між педагогом і вихованцем, а також між студентами в колективі. Тому такі багатогранні форми вимагання: наказ, переконання, прохання, натяк, довіра, схвалення, недовіра, засудження, погроза.

Система перспективних ліній використовує для виклику й активізації певної діяльності студента постановку яскравих, приваблюючих цілей, які захоплюють вихованців і викликають у них бажання досягти поставлених завдань.

Покарання – використовується для гальмування або стимулювання тих чи інших вчинків молоді у формі збільшення їх обов'язків або позбавлення раніше встановлених прав.

Наступна особливість застосування педагогічних дій полягає в тому, що вони повинні бути розумними, підготованими і пропонувати наявність реальних умов для здійснення. Не можна висувати вимоги, які в даних конкретних умовах нездійсненні. Не можна ставити перспективи, яких все одно не досягти.

У цілому методи педагогічного впливу є одним із напрямів, етапів цілісної логіки розвитку засобів, займають значне місце і не можуть бути вирвані із загального процесу використання засобів педагогічної діяльності. Розуміння даної ситуації дозволяє педагогам-практикам оцінити використання того чи іншого засобу в їх професійній діяльності.

З часом, коли буде створена цілісна теорія засобів, методів та прийомів педагогічної діяльності, визначне місце кожного, виявлені закономірності розвитку нових засобів, тоді і тільки тоді може бути визначений вплив того чи іншого засобу. Зараз же ми задовольняємось лише зауваженням відносно того, що методи педагогічного впливу можуть бути використані в реальних умовах педагогічної професійної діяльності як етапи впливу педагогів, колективу (педагогічного і студентського), взаємного впливу студентів з великою обережністю, тактом і розумінням особливостей розвитку студентів. Опір у педагогічній роботі тільки на методи педагогічного впливу приречений на невдалу, тупикову ситуацію в сучасних вузах, так як у сучасних умовах життя

більше значення має не впливу, а сприяння цілісному розвитку особистості студента, основане на взаємодії учасників педагогічного процесу.

Педагогічна взаємодія полягає в різнобічних зв'язках між педагогами та студентами: інформаційні, організаційно-діяльні, комунікативні, зв'язки урядування і самоврядування.

Педагогічна взаємодія складається з активності педагога та активності студентів, у процесі якої здійснюється цілісний розвиток особистості студента. Педагогу, приступаючи до роботи зі студентами, необхідно якомога ближче пізнати учнів, їх психологію сприйняття і мотивації. Потім у процесі взаємодії слід коректувати свою уяву в міру пізнання особливостей окремих студентів, їх ставлення до певного навчального предмета та конкретного виду діяльності, більшого чи меншого ступеня їх засвоєння. Зараз у педагогіці поширений термін „засвоєння”. Він передбачає більш тверде сприйняття навчальної програми, ніж термін „освоєння”, який означає, що програма зрозуміла і на основі засвоєного можливі нові, варіативні реакції студентів відповідно до їх внутрішнього світу. Те ж можна сказати відносно терміну “включення” в ту чи іншу діяльність студентів. Не дивлячись на значне своє поширення, цей термін несе смислове навантаження деякої механічної дії, так як включити можна світло в квартирі, а студентів можна тільки залучити. Тому термін “залучення”, на наш погляд, поряд із терміном „освоєння” – ключовий у педагогічній взаємодії. Залучаючи студентів до освоєння знань, емоцій і видів діяльності, педагог тим самим створює базу для їх цілісного розвитку. В свою чергу, студент, виявляючи активність чи пасивність в освоєнні конкретного матеріалу, здійснює особистий вплив на педагога, підказуючи йому той чи інший темп подальшого освоєння навчальної програми. Така логіка показує значне відставання єдиних програм для студентів усієї країни, як було ще зовсім недавно. Але, не дивлячись на введення процентного співвідношення обов'язкових та варіативних програм, проблема не знята, так як необхідна спеціальна підготовка більшої кількості педагогів до подібної роботи.

Проведений аналіз являє собою різні рівні взаємодії як складного, багатогранного явища, різна також роль кожного із учасників педагогічної взаємодії. Педагог приступає до взаємодії з студентами з поставленою метою, зі спеціальною підготовкою до того, що необхідно пояснити студентам. Таким чином, закріплюється як би провідна роль педагога. Але цінність педагогічної взаємодії полягає в тому, щоб студент, не відчуваючи тиску педагога, все більше прилучався до тих видів діяльності, до тієї суми знань та емоцій, які організовує та повідомляє педагог. Майстерність педагога у взаємодії з студентами полягає в тому, щоб інформаційний та організаційно-діяльний процес був умовою самого розкриття індивідуальних здібностей особистості студента.

Ця, здавалось би, очевидна ціль ще не рідко буває важкодоступною. Адже, щоб відносини взаємодії перетворились на відносини творчості студента та педагога, необхідний облік індивідуальних особливостей студентів, а їх у сучасній групі дуже багато – 30 – 40 чоловік. І у викладача просто не має сил і можливостей ближче пізнати кожного. Педагогам залишається в основному тільки вербальна участь у взаємодії з молоддю. Звідси і гіпертрофування вербального впливу у традиційному навчально-виховному закладі МНС.

Крім того, педагога влаштовує стабільність: зміни, перебудова відносин вимагають витрат психологічних сил, і у викладачів з'являється своєрідна „інерція спокою”, коли дорослі намагаються підкорити поведінку молодої людини своїм очікуванням, а не змінюють систему відносин з нею відповідно до зміни особистості, її психічного розвитку. Тому не випадкові ще стереотипи „хорошого” чи „поганого” студента, які виникають у викладачів в їх уяві про конкретних студентів. Як уникнути цього негативного явища? Як надати можливість педагогу об'єктивно оцінювати інтелектуальний, моральний та фізичний ріст кожного студента? Це найважче завдання вимагає пошуку нових форм роботи педагога і студентів, як експериментального обґрунтування шляхів та засобів цілісного розвитку особистості студента вузу МНС.

В педагогічний процес залучаються окремі функції молодої людини, а не вона сама як цілісна особистість. Пам'ять, мислення, мова, спостережливість – властивості необхідні, і їх дійсно треба розвивати, на них треба спиратися, проте в сукупності вони не складають особистості студента, не визначають його самого. Проте педагогічний процес, який спирається тільки на функціонування таких властивостей, ігнорує студента. У результаті викладач диктує, запитує, вимагає, гудить, проявляє незадоволення, схвалює, змушує студентів повторювати, виконувати, наслідувати його приклад; він вимогливий, рідко посміхається і жартує, часто карає за будь-які порушення. В цих умовах студенти, сліпо підкоряючись інструкціям, знаходяться в стані напруги, бояться помилитись, не довіряють власній думці. Треба, щоб педагогічний процес був сповнений чулістю і піклуванням, чутливістю і доброзичливістю, переживанням успіху і утвердженням гідності кожної молодої людини.

Цікавий аналіз становища студентів у педагогічній взаємодії. Якщо студент відчуває себе добре, впевнений у власних силах, якщо у нього розвинуте почуття зацікавленості і самокритичності до своїх успіхів, якщо він доброзичливий до педагога та одногрупників, якщо він відгукується охоче і у нього є бажання працювати напружено і творчо, значить, педагогічна взаємодія налагоджена, можна чекати успіхів у їх взаємодіяльності. Значить, і педагог у взаємодії із студентами засвоїв нову грань своєї професійної діяльності, оволодів на основі взаємодії засобами сприяння цілісному розвитку студента, що означає адекватність використовуваних засобів потребам та можливостям особистості студента, повага його особистого внутрішнього світу, його пошуків, його саморозкриття, оволодіння власним „я”.

Сприяюче виховання, навчання, формування і розвиток особистості студента в процесі педагогічної діяльності можливі лише тоді, коли викладач живе інтересами студентів, коли він бачить реальний рівень їх розвитку і потенційні можливості їх саморозвитку, коли існує для студента програма індивідуальної діяльності.

Засоби сприяння цілісному розвитку особистості ще не стали предметом теоретичного дослідження в педагогіці, але в масовій практиці педагогів вони, звичайно, існували завжди. Ще Л.М. Толстой у минулому столітті справедливо відзначав, що якщо викладач має тільки любов до справи, він буде хороший педагог, якщо викладач має тільки любов до студента, як батько, мати, він буде кращим за того педагога, який прочитав книгу, але не має любові ні до справи

ні до учнів. Якщо викладач поєднує в собі любов до справи і до учнів, він – досконалий педагог.

У цих словах вміщені найглибша діалектика педагогічної діяльності, шляхи звільнення її від формалізму. Звичайно, сучасний аналіз вимагає знайти такі засоби сприяння, які б увійшли в картотеку засобів, методів та прийомів сприяння кожного педагога, були б спрямовані на повагу внутрішнього світу, потреб особистості студента, сприяли б підвищенню його рівня зовнішньої діяльності від наслідування до пошуку, творчості. Підхід до особистості необхідно здійснювати з „оптимістичною гіпотезою”, тобто з вірою в кращі якості особистості студента, в опору на позитивне, що є в ній.

Частково цей підхід реалізується методикою діалогічного, а не монологічного навчання, як прийнято зараз.

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЦІЛСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ВУЗАХ МНС УКРАЇНИ

Відповідно до Закону України „Про фізичну культуру і спорт”, фізична культура - це складова частина загальної культури суспільства, що спрямована на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних, морально-вольових та інтелектуальних здібностей людини з метою гармонійного формування її особистості.

Фізична культура є важливим засобом підвищення соціальної і трудової активності людей, задоволення їх моральних, естетичних та творчих запитів, життєво важливої потреби взаємного спілкування, розвитку дружніх стосунків між народами і зміцнення миру. Сама мета гармонійного (всебічного) розвитку особистості є продуктом історії розвитку людства. Але умови для її реалізації особистість одержує лише на певному етапі історичного розвитку.

Всебічний розвиток людині необхідний для того, щоб мати можливість брати участь у всіх напрямках діяльності (професійній, громадській, спортивній, художній та ін.). Але для цього потрібно розвинути структуру особистості, зробити її комунікативною, здатною до перетворюючої художньої діяльності, сформуванати ціннісні орієнтації. Це можливо за умови різноманітності змісту, форм і способів діяльності людини та їх оптимального поєднання у процесі її кульіурного розвитку. У процесі культурного розвитку людина послідовно діє у трьох напрямках:

Перш за все, вона засвоює культуру, виступаючи об'єктом її впливу. Іншими словами, під впливом культури формується людська особистість, розвиваються її здібності.

По-друге, у процесі творчої діяльності особа створює нові культурні цінності, виступаючи в даному випадку як суб'єкт культурної творчості (пошук нових шляхів, засобів, раціональних методів фізичного виховання тощо).

Нарешті, третій аспект культурного розвитку полягає в тому, що культура інтегрується в суті самої особи, яка функціонує в культурному середочищі як конкретний носій культурних цінностей, поєднуючи в собі загальне, властиве культурі в цілому, і особисте, привнесене в культуру на основі індивідуального життєвого досвіду, рівня знань, світогляду тощо.

Специфічною основою змісту фізичної культури як особливої і самостійної галузі культури є раціональна рухова активність людини як фактор її підготовки до життєдіяльності через оптимізацію фізичного стану. Вона виникла і розвинулась одночасно з загальною культурою людства. Майже одночасно (ще в первісному суспільстві) виник і один з її основних компонентів - фізичне виховання; пізніше виникають спорт і фізична рекреація.

В особистішому аспекті фізична культура є тією частиною загальної культури людини, яка виражається ступенем розвитку її фізичних сил і рухових навичок та здоров'я. Вона дозволяє з допомогою своїх специфічних засобів і методів розкривати потенційні фізичні можливості людини.

Діяльність у галузі фізичної культури має і матеріальні, і духовні форми вираження. Впливаючи на біологічну сферу людини комплексом засобів і

методів, фізична культура неминує впливає на інтелектуальну, емоційну, духовну сфери особистості в силу єдності та взаємообумовленості функціонування матеріального і духовного в людині, тому ми пропонуємо такі пропозиції що до підвищення ефективності та організації фізичної підготовки як одного із компонентів цілісного педагогічного процесу:

По-перше подолати традиційну технологію фізичного розвитку особистості, перетворити практичну професійну педагогічну діяльність, обґрунтувати новий метод організації роботи педагогів-практиків у вузах МНС з метою підвищення її якості та ефективності в сучасних умовах розвитку.

По-друге, розробка структури цілісності педагогічної діяльності в вузах МНС потрібна для того, щоб забезпечити розвиток цілісної особистості студента, оскільки при традиційній технології вирішення цього завдання не забезпечується. В зв'язку з цим потрібно забезпечення цілісності фізичної підготовки як одного із елементів навчально-виховного процесу.

По-третє, розробка основ цілісності педагогічної діяльності в вузах МНС дає право обґрунтувати необхідність створення навчально-виховного закладу принципово нового типу – поліцентру, що має винятково важливе практичне і теоретичне значення для визначення стратегії і тактики у розвитку фізичної підготовки як одного із елементів навчально-виховного процесу вузів МНС майбутнього.

По-четверте, важливо знайти такі інваріанти розвитку фізичної підготовки та цілісності педагогічної діяльності, які в процесі появи різних типів навчально-виховних закладів МНС дозволили б оперативно визначити ефективність і якість нововведень, які вводяться у викладання і виховну діяльність в єдності цих двох сторін дій педагогів.

По-п'яте, вирішення цієї проблеми послужило б оновленню практичної професійної педагогічної діяльності з метою підвищення її якості й ефективності в сучасних умовах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. Целостный Педагогический процесс – основной фактор всестороннего развития личности // Педагогика. М., 1988
2. Бодалев А.А. Психология личности. М., 1989.
3. Буева Л.П. Рецензия на книгу А.Н. Леонтьева «Деятельность, Сознание, Личность» // Вопр. Философии. 1976. № 12.
4. Волков И. П. Цель одна – дорог много. М., 1990.
5. Выгодский И.Ф. Первые лекции по педагогике (1802г.) // Избр. Пед. Соч. М., 1940 Т. И.
6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
7. Дьяченко В.К. Сотрудничество к обучению. М., 1957.
8. Ермолаев В.Я. С веком на равне. М., 1988.
9. Знаков Л.В. Обучение и развитие. М., 1990.
10. Зинченко В.П. Духовное возрождение // Человек. 1990. №2
11. Ильина Т.А. Педагогика. М. 1983.
12. Католиков А.А. Моя семья. М., 1990.
13. Коротяев Б.И. Учение – процесс творческий. М., 1989.
14. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования и обучения. М., 1977.
15. Яркина Т.Ф. Концепция целостной школы в современной немецкой педагогике // Педагогика. 1992. № 7-8.
16. Эльконин Д.В. Размышления о перестройке советской системы образования // Избр. психол. труды. М., 1989.
17. Щербаков А.И., Мудрик А.В. Психология учителя // Возрастная и педагогическая психология / Под. ред. А.В. Петровского. 2-е изд., испр. и доп. М., 1979.
18. Шубинский В.С. “Полюсно-полевая” теория существования человека и развития педагогики // Новые исследования в педагогических науках. 1990. №2.
19. Школа: от конечного результата – к творческому поиску / В.Н. Шамардин, Т.И. Тамбовкин, Н.П. Сулова. М., 1991.
20. Шилова М.И. Учителю о воспитанности школьников. М., 1990.
21. Шацкий С.Т. Школа для детей или дети для школы // Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1980. Т. 2.
22. Шацкий С.Т. Работа для будущего. М., 1989.
23. Шацкий С.Т. О проблеме качества во всеобщем начальном обучении // Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1980. Т. 2.
24. Шаповалов В.Ф. Эксперимент продолжается. М., 1989.
25. Чубар Б.С. Письмо в будущее. М., 1988.
26. Чернышевский Н.Г. Очерк научных понятий по некоторым вопросам всеобщей истории // Избр. пед. соч. М., 1988.
27. Чернокозова В.Н., Чернокозов И.И. Этика учителя. К., 1973.
28. Цирульников А.М. Проблемы систематизации целей современной общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1978.

- 29.Хроменков Н.А. Образование. Человеческий фактор. Общественный прогресс. М., 1989.
- 30.Хрипкова А.Г. и др. Возрастная физиология и школьная гигиена. М., 1990.
- 31.Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М., 1971.
- 32.Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1990.
- 33.Фридман Л.М., Пушкина Т.А., Каплунович И.Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. М., 1988.
- 34.Френе С. Педагогические инварианты // Избр. пед. соч. М., 1990.
- 35.Формирование личности: проблемы комплексного подхода в процессе воспитания школьников / Под. ред. Г.Н. Филонова. М.,1983.
- 36.Фарбер Д.А., Корниенко И.А., Сонькин В.Д. Физиология школьника. К., 1990.
- 37.Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии //Избр. пед. соч. М., 1974. Т.1.
- 38.Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы //Избр. пед. соч. М., 1974 Т.1.
- 39.Тягло А.В. Становление научной концепции целостности. Х., 1989.
- 40.Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. К., 1997. Кн.2.
- 41.Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М., 1991.
- 42.Свадковский И.Ф. Записки воспитателя. 2-е изд. М., 1963.
- 43.Семиченко В.А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (Психолого-педагогический аспект): Дис. д-ра психол. наук. К., 1992.
44. Сидельковский А.П. Взаимодействие школьников с природой как воспитательный процесс: Автореф. дис. ...д-ра пед. Наук. Л., 1978.
45. Скатнин М.И. С.Т. Шатский о всестороннем развитии детей. М., 1977.
46. Слостенин М.Н. Школа и всестороннее развитие детей. М., 1980.
47. Сорока-Росинский В.Н. путь русской национальной школы // пед. Соч. М., 1991.
48. Сорокин Н.А. Управление школой. Внутришкольный контроль // педагогика / Под ред. Ю.К. Бабенского. М., 1988.
49. Сухомлинский В.А. О поступках // Сов. педагогика. 1970. №11.
50. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю // Избр. произв.: В 5т. К., 1980. Т. 3.
51. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина // Избр. произв.: В 5т. К., 1980. Т. 3.
52. Тарасевич Н.Н. Педагогическое мастерство и педагогическая деятельность // Основы педагогического мастерства. М., 1983.
53. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., 1978.
54. Толстой Л.Н. Воспитание и образование // Пед. соч. М., 1989.
55. Толстой Л.Н. Об общественной деятельности на поприще народного образования // Пед. соч. М., 1989.
56. Толстой Л.Н. Общие замечания для учителя // Пед. соч. М., 1989.

57. Толстой Л.Н. О воспитании // Пед. соч. М., 1989.
58. Толстой Л.Н. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы // Пед. соч. М., 1989.
59. Тягло А.В. становление научной концепции целостности. Х., 1989.
60. Ушинский К.Д. о пользе педагогической литературы // Избр. пед. соч. М., 1974. Т.1.
61. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Избр. пед. соч. М., 1974. Т.1.
62. Фарбер Д.А., Корниенко И.А., Сонькин В.Д. Физиология школьника. К., 1990.
63. Формирование личности: проблемы комплексного подхода в процессе воспитания школьников / Под ред. Г.Н. Филонова. М., 1983.
64. Фране С. педагогические инварианты // Избр. пед. соч. М., 1990.
65. Харламов И. Ф. Педагогика: учеб. Пособие. 2-е изд., перераб. И доп. М., 1990.
66. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М., 1971.
67. Хрипкова А.Г. и др. Возрастная физиология и школьная гигиена. М., 1990.
68. Раченко И.П. НОТ учителя: Кн. Для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1989.
69. Раченко И.П. Принципы научной организации педагогического труда. К., 1990.