**Будівництво власного**

**здоров’я**

****

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАЦІОНАЛЬНИЙ ГІРНИЧИЙ УНІВЕРСИТЕТ

В.М. Вілянський, О.Є. Висоцька, В.В. Приходько

Будівництво власного здоров’я:

від філософії до практики

Навчальний посібник

Дніпропетровськ, 2010

УДК

ББК

В

 Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів (лист № від 2010 р.).

*Рецензенти:*

Вікторов В.Г., завідувач кафедри філософії, соціології державного управлення Дніпропетровського регіонального інституту Національної академії державного управління при президентові України, доктор філософських наук, професор;

Кашуба В.О., проректор з наукової роботи і завідувач кафедри кінезіології Національного університету фізичного виховання і спорту, доктор наук з фізичного виховання і спорту, професор;

Романенко М.І., ректор Дніпропетровського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, доктор філософських наук, професор.

**Вілянський В.М., Висоцька О.Є., Приходько В.В.**

Будівництво власного здоров’я: від філософії до практики: Навчальний посібник / Заг. ред. О.Є. Висоцької. – Д.: Національний гірничий університет, 2010. - 283 с.

ISBN

 В посібнику розкрита тема відповідальності сучасної вітчизняної вищої школи не лише за якісну фахову підготовку майбутніх спеціалістів, але й за формування випускників свідомими й діяльними громадянами, котрі піклуються про власне здоров’я. Для розв’язання цієї проблеми, у першу чергу, потрібно забезпечити становлення нової плеяди викладачів, які самовизначаються у якості педантропологів. Формуючи будівничих власного здоровся, вони мають оволодіти основними положеннями філософської, християнської і педагогічної антропології, знати за рахунок яких дієвих педагогічних впливів на практиці розв’язувати цю складну світоглядну задачу. Вони повинні, також, націлювати студентів на набування різнобічної освіти, не зведеної лише до професійної підготовки відповідно згідно обраної спеціальності.

 Навчальний посібник призначений для студентів бакалавра ту, які опановують дисципліну „Фізичне виховання”. Посібник буде корисним також викладачам „Фізичного виховання” та інших дисциплін, які працюють на первинних посадах, у тому числі предметів гуманітарного циклу (релігієзнавства, циклу дисциплін педагогіки і методики викладання у вищій школі, психології тощо).

 Табл. 4; Рис. 11; Літ. джерел 133.

**З М І С Т**

Вступ..........................................................................................................

 1.Поняття про здоров’я людини і роль вузівської дисципліни

 "Фізичне виховання" у його забезпеченні....................................

 1.1.Визначення здоров’я людини..............................................

 1.2.Реформа вищої школи і майбутнє "Фізичного виховання"....

 1.3.Чи є перша українська навчальна програма з "Фізичного

 виховання" програмою розвитку цієї дисципліни у вищій

 школі?...........................................................................................

 1.4.Психолого-педагогічні механізми формування студентів

 технічних і гуманітарних спеціальностей як будівничих

 власного здоров’я.........................................................................

 Література до 1 розділу................................................................

 2.Глибинні наслідки відмови вищої школи від формування

 особи, що піклується про себе, та їх подолання..........................

 2.1.Педагогічна антропологія і направленість реформи вищої

 освіти в Україні...........................................................................

 2.2.Криза у вітчизняній вищій школі та можливості дисцип-

 ліни "Фізичне виховання "у її подоланні....................................

 2.3.Роль "образу" у навчальній діяльності та освіті студентів...

 2.4.Управління проектами як новий напрямок менеджменту

фізичної культури в Україні.......................................................

Література до 2 розділу..............................................................

3.Студент як суб’єкт і об’єкт виховання та освіти....................

3.1.Особливості самовизначення студентства в Україні...........

3.2.Навчання і виховання у вищій школі..................................

3.3.Особистісне-оріентована освіта..........................................

Література до 3 розділу.............................................................

4.Світогляд: його становлення і трансформація у контексті

педагогіки...................................................................................

4.1.Поняття про світогляд..........................................................

4.2.Принципи освіти В. Розанова і формування світогляду......

4.3.Переконання і свідомість у розумінні релігії......................

Література до 4 розділу.............................................................

 5.Особа викладача-педантрополога і формування будівни-

чого власного здоров’я..............................................................

5.1.Сутність педантропологічної дії викладача у розвитку

тілесності учня..........................................................................

5.2.Професійна позиція педагога як педантрополога...............

5.3.Чому суспільству потрібні викладачі-педантропологи......

Література до 5 розділу.............................................................

6.Поняття про явище вищої освіти і навчальну діяльність

студентів....................................................................................

6.1.Особливості вищої освіти людини......................................

6.2.Особливості ситуації в сучасній вищій школі....................

6.3.Розуміння і мислення як головні механізми навчальної

діяльності..................................................................................

Література до 6 розділу............................................................

7.Антропотехніка і будівництво власного здоров’я.................

7.1.Філософія будівництва власного здоров’я..........................

7.2.Концепція epimelia / cura sui і будівництво власного

здоров’я.....................................................................................

7.3.Поняття "будівництво власного здоров’я" і "будівничий

власного здоров’я"....................................................................

Література до 7 розділу............................................................

8.Технологія освіти будівничого власного здоров’я...............

8.1.Вимоги до професійних якостей викладачів......................

8.2.Основні положення технології непрофесійної фізкуль-

турної освіти студентів.............................................................

8.3.Організаційно-навчальні ігри як основний метод у техно-

логії непрофесійної фізкультурної освіти.................................

Література до 8 розділу.............................................................

 Післямова...............................................................................................

**ВСТУП**

У темі здоров’я, захворюваності і смертності населення нашої країни ми стикаємось, на перший погляд, з парадоксальними явищами. Так, Україна стабільно демонструє один з найвищих показників забезпечення населення стаціонарними ліжками (на 1000 населення), і найбільшу середню тривалість перебування на ліжку серед інших країн європейського регіону. Але при цьому у нас з 1989 р. спостерігається підвищення смертності, хоча в окремі періоди (1996-1998, 2001, 2006 роки) смертність зменшувалася.

Що ж до показників загальної смертності населення України в 1980-2007 рр. (на 100 тис.) потрібно відмітити наступне. У структурі смертності переважають хвороби системи кровообігу (63% випадків), новоутворення (12%) та зовнішні причини смерті (9%). На інфекційні хвороби, хвороби органі травлення і дихання припадає ще 9%, на усі інші причини загалом 7%. (Джерело: Статистичний щорічник України за 2007 рік / Державний комітет статистики України. – К.: Консультант, 2008. – 572 с.)

Зазначимо, також, що в період 1990-2007 рр. спостерігалося збільшення смертності від хвороб системи кровообігу та зовнішніх причин смерті, особливо від нещасних випадків, викликаних вогнем, тоді як смертність від новоутворень та хвороб органів дихання дещо зменшувалася.

Відтак актуальність проблеми збереження і розвитку духовного й фізичного здоров’я молодого покоління української нації постійно зростає. Зумовлено це такими чинниками, як радикальна соціально-політична трансформація суспільства, політичні та економічні проблеми країни, глобальна екологічна криза, зростання рівня захворюваності громадян, зниження їх працездатності. Особливо вираженим погіршення фізичного, психічного, розумового розвитку і працездатності є серед дітей та молоді.

За даними Міністерства охорони здоров’я України, серед школярів спостерігаються: функціональні відхилення у діяльності різних систем організму – у 50%, функціональні відхилення серцево-судинної системи – у 27%, нервово-психічні розлади – у 33%, захворювання органів травлення – у 17%, захворювання ендокринної системи – у 10%. А за даними Міністерства освіти і науки, 36% учнів загальноосвітніх шкіл мають низький рівень фізичного здоров'я, 34% – нижче за середній, 23% – середній, 7% – вище середнього, і лише 1% – високий.

Тож зрозуміло чому відхилення у стані здоров’я мають майже 90% студентів, а понад 50% з них – незадовільну фізичну підготовку.

Нині на здоров’я молоді впливають чинники, дія яких раніше була значно меншою, особливо це помітно у підлітковому та юнацькому віці. Йдеться, зокрема, про зниження фізичного і підвищення нервово-психологічного навантаження, інформаційне перевантаження, включаючи користування Інтернетом, стрімке поширення серед молоді шкідливих звичок. Причини зростання захворюваності учнів і студентів також пов’язують також із недоліками в організації системи шкільної і вищої освіти, з тими чинниками навчальної діяльності, які призводять до перенапруження нервової системи і заважають створенню належних умов для задоволення потреб у самопізнанні, самовдосконаленні й самореалізації.

Через пере навантаження навчанням і не сформованість мотивів до дотримання здорового способу життя більшість учнів і студентів страждають від недостатньої рухової активності. На стані здоров’я позначаються відсутність навичок самостійної організації ефективного навчання, здорового дозвілля, правильного харчування. При цьому розрізняють вісім основних *чинників ризику для здоров’я,* накопичених молоддю: надмірна вага; хронічні захворювання; *небезпечна сексуальна поведінка*; *знижена фізична активність*; *психологічний дискомфорт*; *куріння*; *вживання алкогольних напоїв*; *наркотики*. Питання подолання шкідливих звичок серед молоді особливої актуальності набуло на початку 90-х років минулого століття у зв’язку зі стрімким поширенням тютюнопаління, алкоголізму, наркоманії, СНІДу.

З наведених даних очевидно (зверніть увагу на виділені курсивом чинники ризиків для здоров’я), що тема досягнення студентською молоддю здорового стану не є такою, котра торкається лише вдосконалення діяльності закладів охорони здоров’я та освіти. Безумовно, сама молода людина не може бути осторонь від розв’язання проблем своєї життєдіяльності, тож вона повинна стати *будівничим власного здоров’я*.

 У той же час, варто порівняти ступінь поширення серед населення Європи різних форм та проявів здорового способу життя. За даними досліджень, оприлюднених навесні 2010 р., у країнах Євросоюзу лише третина населення не займається фізкультурою і спортом. При цьому найбільшу активність проявляють мешканці Ірландії й Швеції, а найменшу греки, болгари та італійці (лише в межах 3%). Хоча в Україні відсутні достовірні аналогічні дані, ми вважаємо, що ступінь фізичної активності тут теж не більше 3-5%.

 При цьому дослідники зауважують, саме ті люди, які в молоді роки сформували відповідний здоровий спосіб життя, як правило, й дотримуються його у подальшому. Щодо матеріального стану, то відомо, що лише 35% осіб, які не мають фінансових складнощів, відмовляються від оздоровчих занять (серед слабко забезпечених цей показник зростає до 56%).

 Як бачимо, тема формування особи студентів як свідомих та діяльних будівничих власного здоров’я набуває в Україні надзвичайної гостроти. Адже саме випускники вузів в усьому світі, і Україна не є виключенням, це ті люди, які поширюють сприйнятий ними стиль життя не лише у власних сім’ях, подаючи діяльний приклад своїм дітям, але також усьому своєму оточенню. А якщо нагадати, що саме ці люди займають різноманітні керівні посади, стають публічними, то їхній вплив на поширення відповідних стереотипів життєдіяльності не можна переоцінити.

 *Мета нашого посібника* полягає в тому аби, дослідивши, як філософія і наука тлумачать особливості становлення діяльної особи студента, сформувати відповідну дієву педагогічну технологію становлення студентів як будівничих власного здоров’я. Тож опрацювання змісту посібника буде корисним, як викладачам, так і студентам.

**1.ПОНЯТТЯ ПРО ЗДОРОВ’Я ЛЮДИНИ І РОЛЬ
ВУЗІВСЬКОЇ ДИСЦИПЛІНИ "ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ"**

 **У ЙОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННІ**

**1.1.ВИЗНАЧЕННЯ ЗДОРОВ’Я ЛЮДИНИ**

Протягом багатовікової історії людства на різних етапах розвитку суспільства вивченню проблем здоров’я завжди приділялася велика увага. Представники різних наук та спеціальностей робили численні спроби осягнути таємниці феномену здоров’я та визначити його сутність для того, аби навчитись вміло керувати ним й знаходити засоби для його збереження, тобто економно використовувати здоров’я протягом усього життя людини.

Здоров’я людей належить до числа як локальних, так і глобальних проблем, тобто тих, що мають життєво важливе значення як для кожної людини, кожної держави, так і для всього людства в цілому.

Поняття "здоров’я" належить до числа складних медико-філософських уявлень. Нині існує відносно велика кількість різноманітних за напрямом, структурою та змістом визначень поняття "здоров’я". Приміром, Т.І. Калью на основі вивчення світового інформаційного потоку документів склав перелік з 79 визначень сутності здоров’я людини, але й він є далеко не повним.

Взагалі "здоров’я" – це природний стан організму, який характеризується його рівновагою з навколишнім середовищем і відсутністю будь-яких хворобливих змін. Здоров’я людини визначається комплексом біологічних (спадкових і набутих), а також "присвоєних" соціальних факторів. Останні мають настільки важливе значення в підтримці стану здоров’я та в появі і розвитку хвороби, що у преамбулі статуту Всесвітньої організації охорони здоров’я записано: "Здоров’я – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних вад". Така дефініція "здоров’я" вважається найбільш чіткою, зрозумілою, повною і вміщує, насамперед, біологічні, соціальні та психологічні аспекти даної проблеми.

На основі поданого виділяються три рівні опису цінності "здоров’я":

1) біологічний – початкове здоров’я передбачає досконалість саморегуляції організму, гармонію фізіологічних процесів як наслідок максимуму сприятливої адаптації;

2) соціальний – здоров’я є мірою соціальної активності, діяльності й відношення людського індивіду до оточуючого світу;

3) особливий психологічний – так, здоров’я є відсутність хвороби, але не менш важливим є заперечення її у значенні подолання вже наявної патології (здоров’я – не тільки стан організму, але й стратегія життя людини).

Біологічні ознаки здоров’я передбачають фізіологічно нормальний стан і функціонування організму, тобто такий стан, за яким поточність формоутворюючих, фізіологічних і біологічних процесів в організмі підпорядковується доцільним біологічним процесам. Перші елементи здоров’я передаються дитині від батьків. З розвитком людини до визначеного ступеню змінюється також її здоров’я.

На біологічному рівні здоров’я характеризується нормальною функцією організму на всіх рівнях його організації – організму в цілому, окремих органів, гістологічних, клітинних та генетичних структур; нормальною поточністю типових фізіологічних і біохімічних процесів, які сприяють вираженню та відтворенню; здатністю організму пристосовуватися до умов існування в середовищі, що постійно змінюються (адаптацією); здатністю підтримувати постійність внутрішнього середовища організму; забезпеченням нормальної й різнобічної життєдіяльності та зберіганням живої основи в організмі.

Враховуючи те, що людина є соціальною істотою, її здоров’я є соціальною цінністю і передумовою для соціологізації особистості, для її "обростання" суспільними відносинами, включення в ритм та життя суспільної системи. Здоров’я, таким чином, виступає мірою соціальної активності, діяльності, відношення людини до світу. Чи не найбільш повно сутність соціальної цінності здоров’я сформулювали В.В. Канеп, Г.І. Цареградцев і Б.І. Ольшанський: "Здоров’я – це не тільки одна з необхідних передумов щастя людини, його всебічного, гармонійного розвитку. Воно є не тільки однією з умов досягнення людиною максимальних успіхів у галузі освіти, професійної підготовки, продуктивності праці, оптимістичного і життєстверджуючого ставлення до усього, що відбувається. Здоров’я – це також важливий показник і чутливий індикатор благополуччя народу".

Відтак здоров’я є своєрідним дзеркалом соціально-економічного, екологічного, демографічного і санітарно-гігієнічного благополуччя країни, одним із соціальних індикаторів суспільного прогресу, важливим чинником, який впливає на якість та ефективність трудових ресурсів.

Психологічний рівень здоров’я обумовлений психічними та діяльнісними особливостями людини, можливостями подолати хворобу, організованим особою способом життя і розумінням того, що здоров’я – це не тільки стан організму, але й стратегія її життя. Суттєво впливають на здоров’я людини особливі психічні стани, які не є постійними її якостями, але виникають спонтанно або під впливом зовнішніх факторів (розлад свідомості, зміни настрою, апатія, афектні стани, напруженість тощо).

Здоров’я часто розглядається і як відсутність хвороби. Медична наука приділяє цьому велику увагу і розробила класифікацію хвороб, в яку включено тисячі найменувань і описів механізмів, їх розвитку, клінічних проявів, лікування і прогнозів кожної з цих хвороб.

Підводячи підсумки, здоров’я можна охарактеризувати такими ознаками:

– нормальна функція організму на всіх рівнях його організації – організму в цілому, органів, гістологічних, клітинних та генетичних структур, нормальна поточність типових фізіологічних і біохімічних процесів, які сприяють вираженню та відтворенню необхідних біологічних функцій;

– здатність до повноцінного виконання основних соціальних функцій, участь у соціальній діяльності та суспільно-корисній праці;

– динамічна рівновага організму та його функцій, а також чинників навколишнього середовища;

– здатність організму пристосовуватись до умов існування в навколишньому середовищі, що постійно змінюється (тобто, адаптація), здатність підтримувати нормальну і різнобічну життєдіяльність та зберігання живої основи в організмі;

– відсутність хвороби, хворобливого стану або хворобливих змін, тобто оптимальне функціонування організму за відсутності ознак захворювання або будь-якого порушення;

– повне фізичне, духовне, розумове й соціальне благополуччя, гармонійний розвиток фізичних і духовних сил організму, принцип його єдності, саморегулювання і гармонійної взаємодії всіх органів.

Далі. Все життя людини проходить у безперервному її зв’язку із зовнішнім середовищем, тому здоров’я людини не можна розглядати як щось незалежне, автономне. Воно є результатом дії природних, антропогенних та соціальних факторів і віддзеркалює динамічну рівновагу між організмом і середовищем його існування.

Здоров’я потрібно розглядати не в статиці, але в динаміці змін зовнішнього середовища і в онтогенезі, тобто особливостях індивідуального розвитку. У цьому відношенні заслуговує уваги вислів, що здоров’я визначає процес адаптації: це не результат інстинктів, але автономна і культурно окреслена реакція на соціально створену реальність. Здоров’я створює можливість пристосуватися до зовнішнього середовища, що змінюється, до росту і старіння, лікуванні при різних порушеннях.

В силу загальних соматичних властивостей фізіологічного пристосування організм може адаптуватися або виробити імунітет до найрізноманітніших зовнішніх факторів. Усі люди здатні проявляти необхідну пластичність реакцій у відповідь на зміни зовнішніх умов. Адаптація допомагає підтримувати стійким внутрішнє середовище організму, коли параметри деяких факторів навколишнього середовища виходять за межі оптимальних.

Адаптація залежить від сили дії факторів навколишнього середовища та індивідуальної реактивності організму. Критерієм ступеню адаптації є збереження гомеостазу незалежно від тривалості дії фактору, до якого сформувалася адаптація. В умовах захворювання наступає компенсація, під якою треба розуміти боротьбу організму за гомеостаз, коли включаються додаткові захисні механізми, які протидіють виникненню і прогресуванню патологічного процесу. Якщо надходять сигнали про велику небезпеку і включених механізмів не вистачає, виникає картина стресових захворювань, характерних для нашої сучасної цивілізації.

Індивідуальне пристосування до нових умов існування відбувається за рахунок зміни обміну речовин (метаболізму), збереження сталості внутрішнього середовища організму (гомеостазу); імунітету, тобто несприйнятливість організму до інфекційних та неінфекційних агентів і речовин, які потрапляють в організм ззовні чи утворюються в організмі під впливом тих чи інших чинників; регенерації, тобто відновлення структури ушкоджених органів чи тканин організму (загоювання ран і т. ін.); адаптивних безумовних та умовно-рефлекторних реакцій (адаптивна поведінка).

В організмі людини утворюється динамічний стереотип зі збереженням гомеостазу здорової людини, який виробився у процесі еволюційного розвитку в умовах навколишнього середовища. Здоров’я людини, забезпечення її гомеостазу може зберігатися й при деяких несприятливих змінах параметрів, факторів навколишнього середовища. Такий вплив викликає в організмі людини відповідні біологічні зміни, але завдяки процесам направленої, тобто спеціально підтримуваної адаптації (пристосування) здоровій людині фактори навколишнього середовища до певних меж дозволяють зберігати здоров’я.

До того часу, допоки організм спроможний за допомогою адаптаційних механізмів та реакцій забезпечити стабільність внутрішнього середовища при зміні зовнішнього середовища, він знаходиться у стані, який можна оцінити як здоров’я. Якщо ж організм потрапляє в умови, коли інтенсивність впливу факторів зовнішнього середовища переважає доступні можливості його адаптації, наступає стан, протилежний здоров’ю, тобто хвороба, патологія.

Для правильного розуміння взаємозв’язку між показниками здоров’я і взаємодією чинників навколишнього середовища в системі "людина – здоров’я – середовище" визначається три взаємопов’язані рівні здоров’я: суспільний, груповий та індивідуальний.

Перший рівень – суспільний – характеризує стан здоров’я населення загалом і виявляє цілісну систему матеріальних та духовних відносин, які існують у суспільстві. Другий – групове здоров’я, зумовлене специфікою життєдіяльності людей даного трудового чи сімейного колективу та безпосереднього оточення, в якому перебувають його члени. Третій – індивідуальний рівень здоров’я, який сформовано як в умовах всього суспільства та групи, так і на основі фізіологічних й психічних особливостей індивіда та неповторного способу життя, який веде кожна людина.

Індивідуальне здоров’я абсолютна і непересічна цінність, яка перебуває на найвищому щаблі ієрархічної шкали цінностей, а також у системі таких філософських категорій людського буття, як інтереси та ідеали, гармонія, зміст і щастя життя, творча праця, програма й ритм життєдіяльності. Тому кожен фахівець, кожен член суспільства повинні мати знання про здоров’я як біологічну, духовну, соціальну категорію з метою можливого проведення оцінки та аналізу свого здоров’я, з одного боку, та вирішення поточних і перспективних завдань охорони та зміцнення суспільного здоров’я, з іншого.

Постає питання, як оцінити рівні здоров’я? М.М. Амосов вважав, що визначення здоров’я як комплексу морфофункціональних показників організму людини недостатнє, оскільки необхідна й кількісна оцінка здоров’я. Кількість здоров’я можна визначити як суму резервних потужностей основних функціональних систем. У свою чергу, резервні потужності можна виразити через так званий коефіцієнт резерву. Тобто хвороба певною мірою сумісна із здоров’ям: часто має місце не сама хвороба, а нестача здоров’я. Як зазначалося, здоров’я і хвороба – це категорії, які є наслідком соціальної зумовленості, тобто впливу соціальних умов і чинників, що, звичайно, не суперечать виділенню ролі біологічних еквівалентів здоров’я і хвороб, та визначення їх позиції біологічних закономірностей.

Оцінюючи здоров’я, необхідно пам’ятати, що дефіцит здоров’я може проявитися через третій стан, відмінний від понять "здоров’я" і "хвороба". Він характеризується тим, що організм, здавалося б, здоровий, але працює в зміненому, "умовно нормальному" на даний час режимі. У цьому стані відзначається невпевненість у самопочутті: немає хвороби, але немає й повного здоров’я. Очевидно, цей стан виникає, коли порушуються чи змінюються зворотні зв’язки у функціонуванні внутрішніх систем організму або в системі взаємодії внутрішніх структур організму і зовнішнього середовища. Третій стан в основному характерний для прояву донозологічних змін в організмі, тобто тих, що передують хворобі. Більше ніж половина людей мають донозологічні прояви, в тому числі як особливі фізіологічні стани. Якщо хвороба триває якийсь обмежений час, то передпатологічний стан, стан непевного здоров’я, напруження адаптації – протягом років, десятиріч, а то й протягом усього життя. У такому стані людина реалізує частину своїх психофізіологічних можливостей і тому нерідко не може досягти головної мети свого життя.

Що ж може служити показниками здоров’я населення? На думку вчених, цілком припустимо використовувати з метою оцінки здоров’я такі демографічні показники, як смертність, дитяча смертність і середня очікувана тривалість життя, тому що демографічні показники – це ще і дуже місткі інтегратори, що характеризують процес розвитку. Також враховуються показники фізичного розвитку, інвалідності, захворюваності та хворобливості, враженості окремими хворобами (туберкульоз, серцево-судинні, шлунково-кишкові, алергійні, онкологічні захворювання та інше). Як показники стану здоров’я працюючих, найчастіше використовують захворюваність з тимчасовою втратою працездатності.

Фактичне індивідуальне здоров’я оцінюється як стан організму людини, при якому вона здатна повноцінно і без шкоди для себе виконувати свої біологічні й соціальні функції. Для людини, залежно від її віку, соціальні функції представлені навчанням, трудовою діяльністю і, нарешті, можливістю самостійно забезпечувати своє існування в побутовому плані, тобто обходитись без сторонньої допомоги в побуті. Про стан індивідуального здоров’я людини роблять висновок за даними антропометрії (вимір розмірів тіла – зріст стоячи, окружність грудної клітки, маса тіла та інші), результатами дослідження деяких фізіологічних показників, оцінка яких проводиться з урахуванням віку, статі, географічних, кліматичних та інших параметрів.

Здоров’я людини залежить від багатьох факторів: кліматичних умов, стану навколишнього середовища, забезпечення продуктами харчування та їх цінності, соціально-економічних умов, а також станом медицини. Доведено, що не менше 50 % здоров’я людини визначає спосіб її життя.

Спосіб життя людини – це сукупність матеріальних умов, суспільних соціальних установок (культура, освіта, традиції тощо), умов поведінки (включаючи соціально-психологічну та фізіологічну реактивність) особистості і зворотний її вплив на ці умови. Активна участь людини в процесі формування умов життя – обов’язковий елемент поняття "спосіб життя", адже спосіб життя людини це її своєрідна реакція на навколишнє середовище в цілому.

Негативними чинниками є шкідливі звички, незбалансоване, неправильне харчування, несприятливі умови праці, моральне і психічне перевантаження, малорухомий спосіб життя, погані матеріальні умови, незгода в сім’ї, самотність, низький освітній та культурний рівень тощо. Негативно позначається на формуванні здоров’я і несприятливе екологічне середовище, зокрема забруднення повітря, води, ґрунту, а також складні природнокліматичні умови (внесок цих чинників – до 20%). Істотне значення має стан генетичного фонду популяції, схильність до спадкових хвороб. Це ще близько 20 %, які визначають сучасний рівень здоров’я населення. Безпосередньо на охорону здоров’я з її якістю медичної допомоги, ефективністю медичних профілактичних заходів припадає всього 10 % "внеску" на той рівень здоров’я населення, що маємо.

Причиною порушення нормальної життєдіяльності організму і виникнення патологічного процесу можуть бути абіотичні (властивості неживої природи) чинники навколишнього середовища. Очевидний зв’язок географічного розподілу низки захворювань, пов’язаних з кліматично-географічними зонами, висотою місцевості, інтенсивністю випромінювань, переміщенням повітря, атмосферним тиском, вологістю повітря тощо.

На здоров’я людини впливає й біотичний (властивості живої природи) компонент навколишнього середовища у вигляді продуктів метаболізму рослин та мікроорганізмів, патогенних мікроорганізмів (віруси, бактерії, гриби тощо), отруйних речовин, комах та небезпечних для людини тварин.

Патологічні стани людини можуть бути пов’язані з антропогенними чинниками забруднення навколишнього середовища: повітря, ґрунту, води, продуктів промислового виробництва. Сюди також віднесено патологію, пов’язану з біологічними забрудненнями від тваринництва, виробництва продуктів мікробіологічного синтезу (кормові дріжджі, амінокислоти, ферментні препарати, антибіотики тощо). Допоки не досліджено, але до порядку денного поставлено проблему вживання продуктів харчування, що містять генномодифіковані організми.

Суттєвий вплив на стан здоров’я населення справляють чинники соціального середовища: демографічна та медична ситуації, стан прилучення до занять спортом, духовний та культурний рівень, матеріальний стан, соціальні відносини, засоби масової інформації, урбанізація, конфлікти тощо.

Серед факторів, які можуть несприятливо впливати, розрізняють етіологічні, тобто причинні фактори, які безпосередньо обумовлюють розвиток і вираження патологічного процесу (хвороби), і фактори ризику, які не є причиною захворювання, але сприяють, посилюють дію етіологічних факторів. Наприклад, збудники інфекційних хвороб, токсичні речовини, вібрація є причиною певних захворювань – грипу, туберкульозу, отруєння ртуттю, вібраційної хвороби, а зайва маса тіла, паління, малорухливий спосіб життя можуть як збільшити ймовірність захворювань (гіпертонією, ішемічною хворобою серця тощо), тобто впливати на частоту захворювань серцево-судинної системи, так і негативно впливати на їх перебіг, робити менш сприятливим прогноз цих та інших захворювань, які обумовлені дією етіологічних факторів. Так, алкоголь може служити фактором ризику, який посилює несприятливу дію хімічних речовин, що діють на нервову систему, а паління – на речовини, які вражають переважно легені та дихальні шляхи. Неповноцінне харчування (обмаль білків, вітамінів тощо) може служити етіологічним фактором аліментарних розладів і фактором ризику інтоксикацій важкими металами або радіаційного ураження осіб, які стикаються з ними.

Початок ХХІ століття ознаменувався тим, що внаслідок науково-технічної революції та урбанізації навколишнє середовище неухильно погіршується в результаті антропогенної діяльності і люди вже неспроможні легко адаптуватися до цих швидких і глобальних змін. Крім того, постала проблема демографічного вибуху і обмеженості природних ресурсів та життєвого простору Земної кулі. Щорічно чисельність людей на Землі зростає на 75–80 млн. осіб. Це потребує щорічного зростання виробництва, продовольства на 24–30 млн. т. У багатьох районах світу, особливо в економічно малорозвинених країнах, виробництво продуктів харчування не в змозі задовольнити потребу населення, в результаті чого голодування стало постійним явищем. Загальне якісне і кількісне недоїдання сприяє виникненню епідемій, гострих інфекційних та паразитних захворювань.

Не меншу загрозу для людства несе антропогенне забруднення природного середовища. Хімічне, радіоактивне та бактеріологічне забруднення повітря, води, ґрунту, продуктів харчування, а також шум, вібрація, електромагнітні поля, іонізуючі випромінювання тощо викликають в організмах людей тяжкі патологічні явища, глибокі генетичні зміни. Це призводить до різкого збільшення захворювань, передчасного старіння й смерті, народження неповноцінних дітей.

На фоні дії негативних факторів навколишнього середовища на організм людини виникають такі захворювання, як серцево-судинні хвороби, онкологічні запалення, дистрофічні зміни, алергія, цукровий діабет, гормональні дисфункції, порушення у розвитку плоду, пошкодження спадкового апарату клітини тощо.

Не дивно, що людина, яка має міцне здоров’я, справедливо вважає, що їй пощастило. Але коли мова йде про захворюваність і смертність населення, то справа тут в іншому. Соціальні й економічні умови, які не забезпечують людей нормальним харчуванням, чистою водою і задовільними санітарно-гігієнічними нормами, в кінцевому результаті позначаються на стані здоров’я населення. Негативний вплив мають на нього і виробничі процеси на підприємствах, в яких ігноруються факти забруднення робочих місць або оточуючої місцевості різноманітними небезпечними відходами. Неправильне харчування, зловживання спиртними напоями, паління, недостатнє фізичне навантаження лежать в основі багатьох поширених хвороб. А це, в свою чергу, пов’язане з традиційними для України несприятливими економічними умовами і відстороненою від людини політикою держави.

Усі перелічені вище умови середовища визначають стан здоров’я населення. Саме там домінує недоїдання і голод, бруд, інфекційні хвороби і висока дитяча смертність. Переїдання, сидячий спосіб життя і паління позначаються на здоров’ї середнього покоління, сприяють розвитку захворювань серцево-судинної системи і пухлин. Там, де виробничий процес не контролюється належним чином, серед робітників у шахтах, на заводах і у полі спостерігається висока професійна захворюваність і рання смерть.

Внаслідок вказаного, а також катастрофічного погіршення стану навколишнього середовища загальний рівень здоров’я населення України в останні роки різко знизився. Значно збільшилась кількість захворювань: серцево-судинних, особливо інфаркту міокарду, ішемічної хвороби серця, судинних захворювань мозку; алергічних; органів травлення; онкологічних хвороб; бронхіальної астми та цукрового діабету. Порушилися генетичні процеси, народження дітей з різними спадковими хворобами збільшилось у 2–4 рази, Україна посіла перше місце в Європі за рівнем дитячої смертності. Смертність перевищує народжуваність. За останні роки тривалість життя чоловіків зменшилась з 64 до 57 років, жінок – з 74 до 70.

Дуже важко створити абсолютно ідеальні умови для здоров’я. Однією із сучасних стратегій комплексної державної системи охорони здоров’я є здійснення так званої первинної профілактики, яка є масовою і ефективною, наприклад, будівництво очисних споруд або відповідні зміни технологічного процесу на підприємствах, які забруднюють атмосферне повітря, призводить до різкого зниження рівня злоякісних новоутворень, хвороб органів дихання, серцево-судинної системи та інших захворювань.

Другий напрям системи охорони здоров’я більш складний, бо він проводиться на індивідуальному рівні. Сутність вирішення цієї проблеми полягає у поширені здорового способу життя, визначенні форм, методів і засобів профілактики, лікування, реабілітації, а також організації відпочинку людини.

Важливу роль у справі збереження здоров’я населення повинна визначити інформація про небезпеку навколишнього середовища. Така інформація має вміщувати значення негативних показників середовища, токсикологічних викидів виробництва, стану здоров’я населення. Наявність і поширення цієї інформації дозволить населенню раціонально вибирати місця діяльності і проживання, раціонально використовувати методи і засоби захисту від дії небезпек. Але бути чи не бути здоровому – це, насамперед, залежить від самої людини: її активності чи пасивності, індивідуальних особливостей, темпераменту, характеру, звичок, відношення до інших людей, способу життя. Очевидно, що допомогу у цьому має надати й по реформована вузівська дисципліна "Фізичне виховання", яка сприятиме становленню студентів як будівничих власного здоров’я.

**1.2.РЕФОРМА ВИЩОЇ ШКОЛИ І МАЙБУТНЄ "ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ"**

З огляду на започатковані кардинальні зміни в українській вищій школі, які визначаються змістом Болонського процесу, можна без перебільшення стверджувати, *наступні роки визначать назавжди* *судьбу звичного для нашої країни вузівського* "*Фізичного виховання*"*.* Адже фундаторами Болонського процесу, або ж створення загально Європейського простору сучасної вищої освіти, виступили країни, в яких не тільки немає подібного навчального предмету, але немає й соціальних підстав вважати його важливим. Тож вкрай необхідним треба вважати аналіз нової для вузівського фізичного виховання ситуації, що виникла, а також пошук обґрунтованого й зрозумілого місця "Фізичне виховання" у контексті трансформацій нашої вищої школи.

 Існуюча проблема породжується протиріччям між важливістю для українського суспільства збереження якісно іншої вузівської дисципліни, витоками якої є "Фізичне виховання", та існуючим недостатнім усвідомленням і визнанням освітянами важливих для її розвитку системно утворюючих підстав (сучасної концепції, дієвих педагогічних технологій формування фізкультурно–діяльних особистостей та будівничих власного здоров’я тощо).

 Якісні зміни у системі вищої освіти, що відбуваються, обумовлюються зростаючою роллю інтелекту людини у всіх сегментах життя суспільства і виробництва. Е. та Х. Тоффлер відмічають, що інтелектуальний капітал має властивість замінювати коштовне устаткування, а знання зменшують потребу у сировині, праці, часі, просторі, капіталі та інших ресурсах, перетворюючись на незамінний засіб ментального впливу людини – основного ресурсу сучасної економіки, цінність якого постійно зростає. Отже система вищої освіти тепер розглядається як важливий фактор забезпечення стійкого розвитку – "рамкової", наддержавної концепції, котра визначає у наш час поступ в усіх сферах життя суспільства кожної з країн.

 Між тим зростає безробіття, у час коли багатьом галузям промисловості, не тільки в Україні, а й у всій Європі, бракує кваліфікованих фахівців. "Здається, - вказує відомий політичний діяч Пітер де Рой, - розв’язання цієї проблеми полягає у тому, щоб тісніше поєднати навчання та роботу" (7, с.4).

 Болонська декларація це не просто політична заява, під якою поставили підписи представники 29 європейських країн. Фактично, це план, у якому визначена ціль (створення загально європейського простору сучасної вищої освіти), встановлені строки (робота повинна бути завершена до 2010 р.) і накреслена програма дій. Показово, також, що провідну роль у розробці декларації відіграли саме студенти та роботодавці, представники ж університетського світу були тут на других ролях. Адже *студентство і роботодавці у першу голову не задоволені сьогоднішньою діяльністю університетів* (4, с.27).

 Очікується, що внаслідок реалізації напрацьованої програми відбудеться формування двох чітких і співставлених рівнів вищої освіти – бакалавр і магістр (undergraduate and postgraduate). Строк навчання на першому не буде коротше 3 років, а на другому він складатиме від одного до двох років.

Чим це викликано? 1. Ринок праці потребує кадрів різних освітньо–кваліфікаційних статусів. 2. Суспільство не в змозі одночасно фінансувати перебування у вищій школі зростаючої кількості студентів на багаторівневих освітніх програмах тривалістю 5–6 років і більше. 3. Нарешті, підсиленням значення кваліфікації "бакалавр" з терміном навчання 3–4 роки, як основного постачальника спеціалістів на ринок праці (не менше 80% усієї кількості фахівців). Якщо ж узяти до уваги аналогію із бакалаврами у США (прийнята там кваліфікація - бакалавр мистецтв та бакалавр наук), мова йде про формування спеціалістів із широкою фаховою підготовкою, не "запрограмованих" на чітко визначену посаду. Отже, і це важливо, нині за більшістю напрямків переважно *втрачається сенс професійно–прикладної фізичної підготовки.*

Змістовно ж *освіта бакалаврського рівня повинна відповідати вимогам ринку праці.* Задля цього, розробляється спільна система дисциплін, узагальнюєтьсяметодика оцінки якості навчання, створюються умови для вільного переміщення студентів і викладачів із однієї країни до іншої (18, с.15).

Освітній рівень магістра започатковується на наступних принципах:

- повернення бакалавра до освіти лише після добре усвідомленої практичної роботи, коли він чітко визначив для себе мету освіти на новому рівні;

- зміст його освіти мусить бути міцно пов’язаним з наступною практичною діяльністю;

- у процесі подальшого навчання на ступені магістр важливо передбачити вирішення конкретних професійних, наукових та педагогічних завдань.

Отже, суспільству пропонується модель навчання через все життя, заснована на поверненні до тієї або іншої форми навчання після декількох років практичної роботи. Це ж торкається й наукового докторського ступеню.

 Передбачене також підвищення статусу не університетського сектору вищої освіти – аналогу вітчизняної середньої спеціальної освіти. У коледжах, "фаххохшуле", "політехнік ос" вводиться кваліфікація бакалавра, іноді із власною національною назвою. Зміцнюється зв’язок середньої професійної освіти з університетською, зокрема шляхом надання можливостей продовження освіти за програмою магістра, у тому числі і в самих коледжах. Мета полягає у тому, аби перебороти "глухий кут" цього виду освіти і максимально виключити випадки "переучування" з втратою попередніх років навчання.

 Запропоноване введення нових, переважно децентралізованих механізмів і процедур забезпечення якості освіти у вузах. В їх основі – самооцінка, яка виконується у вузі, і зовнішній, бажано міжнародний аудит якості вищої освіти; акредитація незалежними організаціями; оприлюднення всіх процедур і результатів оцінки якості; перехід до реалізації концепції "управління якістю освіти".

 Необхідно вказати, також, на інші заходи в рамках Болонського процесу: розвиток дистанційної та неперервної освіти, забезпечення доступу до освіти протягом всього трудового життя працівника. У першу чергу це стосується форм післядипломного навчання, яке передбачене в найкоротші терміни зробити доступними в будь–який час і у будь–якій точці Європи.

 У вищій освіті на зміну обсягу навчального навантаження в академічних годинах приходить *накопичений перевідний кредит*, вперше започаткований у США, а також *модульна система*. Вводиться єдиний для всіх країн Європи "Додаток до диплому", здійснюються інші зміни у змісті освіти, у першу чергу з урахуванням інтересів роботодавців.

 При цьому призначення поняття "кредит" не зводиться до того, аби для визначення академічного навантаження використовувати більшу, у порівнянні з академічною годиною, одиницю вимірювання (причому до 50% часу кредиту і навіть більше передбачається на самостійну роботу студентів). Його призначення інше, бо дозволяє порівнювати результати навчання у різних освітніх закладах. Тому, в умовах кредитної системи, статус студента визначається не курсом, на якому він навчається, а обсягом вивчення і зарахування кількості дисциплін у кредитних годинах та отриманим рейтингом.

 Після впровадження кредитно-модульної системи студенти потрапляють у ситуацію, коли *необхідно систематично вчитись* *впродовж усього навчального* *року,* адже оцінці будуть підлягати всі без винятку складові навчальної діяльності (відвідування занять, активність на заняттях, результати значної строго вимірюваної самостійної роботи, систематичне складання поточних тестів із навчальних дисциплін, тощо). Втрачає свою гостроту "штурмівщина" перед екзаменаційними сесіями і, навпаки, стає актуальним вибір власного ритму навчання та *стала тривала*  *працездатність у навчальній діяльності* (16, с.43 - 44).

 Модульна форма навчання передбачає поділення матеріалу дисципліни на навчальні модулі – самостійні розділи або теми курсу з відповідною системою організації навчання, методичного забезпечення, діагностики та контролю навчального процесу. Чітке визначення дози навчального матеріалу, обсягу індивідуальних завдань, вимог до знань та вмінь, які студент має отримати та продемонструвати після завершення роботи над модулем, ясна і прозора регламентація навчального процесу – все це сприяє систематичній та ритмічній роботі студентів, планомірному засвоєнню матеріалу (2, с.58).

 За звичай кожний модуль забезпечується методичними розробками, склад яких визначається особливостями конкретної навчальної дисципліни. Обов’язковим компонентом методичного забезпечення є коментований перелік літератури, який дає студентові орієнтир у наявній навчальній та науковій літературі; комплект методичних розробок до самостійної роботи студентів; бланк завдань для індивідуальної роботи, який містить типові завдання для опрацювання окремих частин навчального матеріалу; підсумкові завдання проблемного характеру, виконання яких вимагає комплексного використання теоретичних знань та практичних умінь, набутих при засвоєнні матеріалу даного модуля. Звісно, особливості модульної системи торкаються всіх дисциплін, які знайдуть собі місце у ході реалізації Болонських домовленостей.

 У цілому європейська вища школа стає більш прагматичною і зорієнтованою на запити ринку праці. Двоступенева система дозволяє скоротити "виробничий цикл" освіти, здійснюючи масову освіту на базовому рівні і вибіркову, переважно на платній основі, на наступному. Передбачається, що ці заходи забезпечать підвищення конкурентоспроможності європейської освіти.

 Зазначене дозволяє зробити декілька важливих для нас підсумовуючих узагальнень, які напряму торкаються вузівського "Фізичного виховання".

 По–перше, у зв’язку із визначеними конкретними для країн–учасниць Болонського процесу спільними заходами (формуванням спеціалістів широкого профілю, скороченням терміну базової вищої освіти, введенням накопичу вального перевідного кредиту, єдиного Додатку до диплому тощо), в Україні *навряд чи вдасться зберегти дисципліну* "*Фізичне виховання*" *у її нинішньому форматі, змісті й формах організації навчального процесу*.

 По–друге, перспективним є *нове розуміння фізичного виховання, як* *частини складного процесу гуманітаризації* освіти, котрий й надалі буде зберігати гідне місце у системі сучасної вищої освіти. Адже, *гуманітаризація освіти,* це система заходів, спрямованих на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті освіти і, таким чином, на формування особистісної зрілості осіб, що навчаються (14, с. 239). Це можна забезпечити, перед за все, через поєднання традиційного фізичного виховання та акцентованих зусиль по формуванню студентів, як будівничих власного здоров’я.

 По–третє, ця нова дисципліна, умовно назвемо її "Основи здоров’я та фізична культура", має бути *побудована з урахуванням вказаних вище особливостей подальшого розвитку європейської системи вищої освіти*.

 Нарешті, вкрай важливим є розуміння того, що оперативні і достатні кроки по перебудові утилітарного "Фізичного виховання" *повинні бути виконані* *якнайшвидше*. Адже вже зараз ця застаріла у своєму змісті дисципліна, як кажуть шахісти, знаходиться "на прапорці" і часу на розкачку немає.

**1.3.ЧИ Є ПЕРША УКРАЇНСЬКА НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА З**

**"ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ" ПРОГРАМОЮ РОЗВИТКУ ЦІЄЇ**

**ДИСЦИПЛІНИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ?**

 Дане питання ніяк не можна вважати другорядним, адже саме розвиток прислуговується незаперечним фактом реального поступу у будь–якій діяльності. Тільки момент розвитку виступає примітною відзнакою якісних, історично значущих змін у характері відтворюваних процесів і явищ.

Отже, більше десяти років після отримання Україною державної незалежності викладачі фізичного виховання вищих закладів освіти керувались у своїй діяльності Інструкцією про роботу кафедр фізичного виховання та Державною програмою, що були затверджені за часів СРСР. Як відомо, особливість цієї вузівської дисципліни у ті часи полягала у перевазі утилітарності, переважному розвитку фізичних якостей, рухових вмінь та навичок й відсутності уваги до становлення діяльної особи будівничого власного здоров’я.

# Між тим, хоча практика викладання відповідної дисципліни й носила в останні десятиліття застійний характер, йшов невпинний процес розвитку теоретичних засад педагогіки й психології вищої школи взагалі та зокрема педагогічних аспектів "Фізичного виховання", як вузівської дисципліни, іманентної нинішньому етапу поступу вищої школи. При цьому, як відомо, теоретичні та методологічні розробки вітчизняної педагогіки не поступались раніше й не поступаються до сьогодні найкращим досягненням зарубіжних науковців. Їх цілком можна вважати за "передній край" сучасної науки.

 Як загальний вектор трансформації навчальної дисципліни на підставі виконаних досліджень виведений основний принцип розвитку вузівської дисципліни (див. рис. 1). Він полягає в акцентованому використанні неспецифічних для власне "Фізичного виховання" дієвих педагогічних технологій формування фізкультурно–діяльної особистості і будівничого здоров’я.

**Рис.1 Принцип наповнення змісту «Фізичного виховання» від початкової школи до студентського віку**

 З графіки, представленої на рисунку видно, що ідея трансформації змісту нинішнього фізичного виховання полягає в наступному. Якщо на даний час майже 100% уваги приділяється розвитку фізичних якостей, рухових умінь і навичок, то від цього підходу треба відмовитись. Бажано аби, скорочуючи обсяг власне моторної складової приблизно до 60%, до змісту занять студентів були включені уточнення індивідуальних мотивів і цілей, знань та вмінь підтримувати оптимум власного фізичного розвитку і здоров’я.

Таким чином, відпрацьовуючи концепцію та зміст першої української програми, її розробники мали достатньо підстав сформувати її як програму розвитку. Надати не лише потужний імпульс прогресу цієї навчальної дисципліни, що вже саме по собі є актуальною науково–практичною проблемою, але й реально посприяти вихованню у випускників вузів вмінь забезпечувати та підтримувати свій оптимальний психофізичний статус і рівень здоров’я.

 Саме намаганням не пасти задніх у Європі, вирішуючи нагальні проблеми формування студентської молоді, з огляду на загал тривожний стан її здоров’я, ми пояснюємо той факт, що майже одночасно Міністерством освіти і науки України була затверджена навчальна програма з фізичного виховання (наказ № 757 від 14.11.2003 р.) та направлений ректорам ВНЗ лист Міністерства про підвищення ефективності роботи щодо формування у студентів культури здоров’я (лист № 1/9 – 595 від 25.12.2003 р.).

З огляду на важливість вказаних кроків Міністерства освіти і науки та розглядаючи його дії у контексті Болонського процесу, що детермінує становлення українських студентів, як дійсних суб’єктів навчальної діяльності, здатних після отримання диплому не лише неперервне поновлювати необхідні знання та вміння, але й самим підтримувати необхідний сталий рівень власної працездатності, ми й розглянули навчальну програму "Фізичне виховання" для вищих навчальних закладів України III-IV акредитації (17).

 Одразу зауважимо, зміст програми дає достатні підстави стверджувати, тут ми маємо справу з теоретичною, методичною і практичною проблемою*,* як протиріччям між високим рівнем наукових досліджень у галузі розробки та використання сучасних педагогічних технологій становлення фізкультурно–діяльної особистості і "вчорашнім" днем у прописаному в програмі підході до вирішення освітніх завдань, сформульованих у цій програмі.

 Тож ми вимушені представити тут огляд виконаних за останні роки наукових робіт, які не лише можливо але й вкрай потрібно було б використати при формуванні нового покоління програм з вузівської навчальної дисципліни "Фізичне виховання", на підставі якої акцентовано і результативно повинні розв’язуватись питання формування не тільки фізично розвиненої, але й радше фізкультурно-діяльної особистості будівничого здоров’я.

 Вкажемо, що в наших власних наукових розробках, дослідженнях і експериментах обґрунтовані й викладені шляхи розвитку даної вузівської навчальної дисципліни за рахунок посилення її освітньої складової, про що не могли не знати автори української програми з "Фізичного виховання" (12, 13). В них, у тому числі в підсумовуючій праці “Креативна валеологія”, міститься концепція непрофесійної фізкультурної освіти студентів – потужного фактору формування фізкультурно–діяльної особистості, яка визнана науковцями СНД. Узагальнюючи публікації стверджуємо, що нами у достатній мірі забезпечені підвалини для створення якісно іншої вузівської дисципліни, у своїй суті подібної до шкільного предмету "Основи здоров’я і фізична культура", але забезпеченої іншими засобами педагогічного впливу.

 Однак, з огляду на те, що навряд чи варто лише свої наукові досягнення наводити в якості аргументу у серйозній дискусії, ми обираємо інший шлях і не будемо надалі на них посилатись. Цим самим ми виключаємо змогу звинувачень в упередженості і намаганні стати авторами наступної програми.

 При цьому зазначимо, нижче ми свідомо торкнулись лише незначної частини наявних робіт, аби підкреслити, що робимо свій вибір у достатній мірі випадково, бо існує досить велика кількість подібних публікацій. Отже авторам першої української програми можна було б використати достатньо праць різних авторів, у яких містяться сучасні наукові досягнення у галузі педагогіки і психології вищої школи та теорії і методики фізичної культури.

 Як же відображена в новій програмі актуальна освітня складова фізичного виховання? На перший погляд програма цілком сучасна і прогресивна. Наприклад, вказано, що головна мета навчальної програми – визначити стандарт фізичного виховання, відповідний мінімальний рівень обов’язкової фізкультурної освіти для студентів, що навчаються у вищих закладах освіти і отримують певний рівень освіти – "бакалавр", "спеціаліст" і "магістр". Мета дисципліни "Фізичне виховання" у вищому закладі освіти полягає у послідовному формуванню фізичної культури особистості фахівця відповідного рівня освіти. Визначені, також, головні критерії ефективності фізичного виховання випускника вищого навчального закладу.

Не зважаючи на суттєві методологічні неточності (виникають питання, чому акцент робиться на знаннях, а не на вміннях, чому використовується не поняття фізкультурна діяльність, а фізична активність, чому не наявність цінностей у особи, а лише поінформованість про них?), наведемо ці критерії:

 - знання і дотримання здорового способу життя;

 - знання основ організації і методики найбільш ефективних видів і форм раціональної рухової діяльності і уміння застосовувати їх на практиці у своїй фізичній активності;

 - знання основ методики оздоровлення і фізичного удосконалювання традиційними і нетрадиційними засобами і методиками фізичної культури;

 - знання основ фізичного виховання різних верств населення;

 - сформована навичка до щоденних занять фізичними вправами у різноманітних раціональних формах;

 - поінформованість про всі головні цінності фізичної культури і спорту.

 Г.Л. Апанасенко і Л.А. Попова ще у 1988 р. зауважили: "Управління індивідуальним здоров’ям виділяється в самостійну медико–соціальну категорію, постаючи при цьому предметом дослідження... Процес управління здоров’ям складається з аналізу стану керованого об’єкта, прогнозу наслідків його динаміки, формування скеровуючих дій (індивідуальні оздоровчі програми), їх реалізації та контролю ефективності. Холістичний (цілісний) підхід до людини – обов’язкова умова для досягнення бажаного ефекту" (1, с.9).

 У той же час, гасла та наукові аргументи на користь тези бути здоровим, які нині є змістом теоретичного розділу програми з "Фізичного виховання", не сприймаються студентством. "Існує думка, - вказують О.В. Зеленюк та Г.В. Бикова, - що розмови з молодою людиною про значення здоров’я у власному житті подібні розповідям глухому про чарівність музики: ані той, ані інший не розуміють, про що йде мова. Дійсно, здоров’я – це така категорія, розуміння значення якої у повноцінному житті приходить, як правило, тоді, коли здоров’я погіршується або втрачається. Почуваючи себе практично здоровими і фізично активними, юнаки та дівчата не виявляють зацікавленості до всього того, що стосується поняття здоров’я" (5, с.157–158).

 Тому викладач фізичного виховання не може були тільки справним фахівцем у своїй вузькій галузі. Лише за рахунок традиційних для цього предмету підходів він не розв’яже завдання формування студентів, як фізкультурно–діяльних особистостей і будівничих власного здоров’я, що єдине й має бути місією цієї вузівської навчальної дисципліни. Адже: "За даними сучасних досліджень викладач вузу тільки на 30–40 % повинен бути фахівцем у своїй (вузькій) галузі, але, перед за все психологом, соціологом, центром уваги в колективі. Творча діяльність педагога містить у собі вміння творчо вирішувати професійні задачі з використанням знань з дисципліни, використовувати методологію педагогічної творчості, котрою на даному етапі керуються вчені і спеціалісти у своїй професійно–творчій діяльності" (15, с.93).

 Звертаючи увагу на пріоритети та механізми психології здоров’я, Г.В. Ложкін формулює найбільш суттєві принципи його забезпечення, які мусимо бути використані й у фізичному вихованні. Серед них наступні.

 Комплексність. Оздоровлення необхідно здійснювати цілісно на всіх рівнях, тобто гармонізувати відношення з іншими людьми, намагатися усвідомити своє індивідуальне існування, долати перепони, що заважають особистісному росту і не дозволяють реалізовувати свій духовний потенціал. У випадку "однобічності оздоровлення", наприклад, під час роботи на тренажерах, яка виснажує, часто ігнорується духовний і соціальний аспекти здоров’я.

 Креативність. У процесі оздоровлення шкідливими виступають різноманітні догми. "Необхідно бути гнучким, не шукати універсальних засобів ("панацеї"), а в кожний момент творчо відноситись до свого здоров’я. Немає сенсу сліпо наслідувати будь–які стандартні схеми; необхідно прислуховуватися до власного організму, обирати з можливих оптимальні для себе способи в кожній конкретній ситуації" (6, с.22).

 Принцип "внутрішнього спостерігача". Потребує уважності до себе, своїх відчуттів, нинішнього стану здоров’я. Самовідчуття здійснює природний контроль за внутрішнім станом організму і психіки. Цей принцип передбачає перенесення центру уваги із зовнішнього, оточуючого світу, з інших людей на самого себе, на турботу, перебудову самого себе.

 Нарешті, зміцнення і розвиток позитивних установок. Цей принцип складається із подолання звичної для значної частини людей фіксації на негативному боці свого буття, зокрема, на хворобливих станах, через сприйняття себе у світі і світу у собі; в засвоєнні стратегії співробітництва, що дає можливість гармонійного співіснування з іншими людьми і світом в цілому.

 Існують, також, публікації, у яких чітко визначені шляхи активізації навчальної діяльності студентів. Так, Н.М. Давидюк відмічає, що творча пізнавальна діяльність характеризується єдністю мотиваційних, інтелектуальних, процесуальних й емоційно–вольових процесів та формується у навчальному процесі, який є двостороннім і залежить від умов взаємодії суб’єктів цієї діяльності взагалі та забезпечення суб’єктності студента у навчальному процесі зокрема. Основними детермінантами формування та розвитку творчої пізнавальної активності виступають внутрішні та зовнішні фактори.

 Для активізації пізнавальної діяльності студентів як суб’єктів учення потрібно:

 - формування змістовних мотивів і мотивації навчально–пізнавальної діяльності та професійного самовизначення;

 - використання сучасних концепцій навчання на основі гуманістичної філософії освіти;

 - надання навчальному матеріалу особистісного смислу, який би викликав навчально–пізнавальний інтерес у студентів;

 - структурування навчального матеріалу, аби він сприяв організації пошукової діяльності студентів (проблемні завдання, творчі завдання та ін.);

 - використання таких способів і прийомів викладання, навчально–пізнавальної діяльності учнів, організаційних форм навчання, які активізують навчальну і пошукову діяльність студентів і забезпечують її суб’єктність у навчальному процесі;

 - використання спеціальних психологічних прийомів стимулювання викладачами активної пізнавальної діяльності студентів тощо (3, с.41).

 Таким чином переконливо показано, що залучення традиційного пояснювально–ілюстративний методу у викладанні теоретичного і методичного розділів української програми з "Фізичного виховання" через вказані її авторами традиційні форми організації навчально–виховного процесу (див. стор. 20 програми) не може бути і не буде результативним. Адже ними взагалі не передбачене акцентоване використання у зазначених розділах активних методів навчання, на підставі яких лише й можливе формування у студента свідомості фізкультурно–діяльної особистості та особи будівничого здоров’я.

 Цілком природно, що непогано прописана у програмі освітня компонента змісту дисципліни на рівні її завдань, у дійсності, не буде реалізована взагалі, тим більше що відсутня така нова комплексна система оцінювання успішності з фізичного виховання, яка б поєднувала дві основні сторони змісту дисципліни (становлення у студентів знань і вмінь досягати та підтримувати свій здоровий стан, а також звичного компоненту направленого фізичного розвитку). Таким чином, як і раніше, майже вся увага викладачів і кафедр буде зосереджена власне на моторній складовій "Фізичного виховання".

 Тож, як загальний висновок до поданого,можна сформулювати твердження, відповідаючи на винесене у назву підрозділу питання, - з огляду на вказане, немає підстав вважати першу українську навчальну програму з "Фізичного виховання" для вищих закладів освіти кроком вперед у дійсному, актуальному і соціально-значущому розвитку цієї навчальної дисципліни.

1.4.ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ

СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ І ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯК БУДІВНИЧИХ ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я

 Свідомість людини являє собою унікальну й неповторну сукупність суб'єктивно "пофарбованих" емоціями наслідків набутих вражень і знань, переломлених крізь індивідуальне світосприймання. свідомість людини, Що формується, є, головним чином, результатом зовнішніх впливів. Внаслідок цих впливів у неї складається власна система цінностей і потреб, мотивів і установок, понять і знань, що визначають те чи інше самовизначення людини до різних аспектів її життєдіяльності, включаючи тему власного здоров'я (8-13).

 У цьому підрозділі ми представимо концепцію, що розкриває внутрішні механізми формування діяльної особи будівничого власного здоров'я.

Відомо, людина змінює себе, фрагменти сформованої системи світогляду, зміст і характер життєдіяльності зазвичай в надзвичайних, екстремальних обставинах, коли жити за раніше взятою нормою, вже немає можливості. Поряд з новим могутнім, нерідко випадковим зовнішнім впливом, *роль такого* "*пускового механізму*" *трансформацій особистості через активізацію її власної миследіяльності може виконати спеціально влаштований педагогічний процес, у якому така екстремальність штучно утворюється.*

 Тож умовою запуску процесів освіти майбутнього будівничого власного здоров'я може бути *штучне створення у навчальному процесі екстремальної ситуації*,щопороджує тимчасовий стан тривожності різного ступеню. Теорія педагогіки вже вивчає можливості використання окремих негативних емоцій людини, наприклад, страху в інтересах освіти. Встановлені наступні позитивні функції страху у навчальному процесі, якщо він не набуває межі, за якою людину охоплює переляк. Серед інших, *функція, що сигналізує*. Вона визначає шляхи аналітичної роботи механізмів відображення, "фільтрації" сигналів, що усвідомлюються, у залежності від ступеню значимості для людини. *Регулююча функція* складається з мобілізації ресурсів на найбільш загрозливих ділянках для забезпечення оптимального психофізіологічного стану людини в цілому та у його під структурах*.* Суть *евристичної функції* полягає у напрацюванні універсальних засобів передбачення, подолання і недопущення подальших деструктивних ситуацій і станів. Тож ця функція зв'язана зі звільненням людини від страху. Нарешті, *функція що активізує* є функцією самозбереження й розвитку душі та розуму людини. Очевидно, усі ці процеси відбуваються, коли студенти разом з викладачем, починають самостійно досліджувати, оцінювати і прогнозувати стан власного здоров'я.

 Наші власні дослідження довели, що тип освітніх впливів, коли процеси миследіяльності свідомо педагогічно забезпечені, організовані й спрямовані, носить більш могутній характер, ніж випадкові зовнішні подразники. Такі впливи ведуть до переструктурування свідомості немов би "із середини" за рахунок виникнення та фіксації важливих для людини яскравих "прозрінь", або ж нових образів, онтологічних картин і понять, що реально й "за адресою" впливає на очікувані педагогом зміни в структурі особистості.

Роль процесів миследіяльності тут варто зв'язувати зі здатністю особистості задіяти структури інтелекту, що пов'язані з проявом індивідуального "само-". "Я" і "само-" не тотожні: самосвідомість і самодіяльність можливі, коли становлення особистості, як суспільної людини, уже відбулося, що характеризується в педагогіці і психології настанням періоду дорослості, який за віком людини припадає на час студентського життя.

Отож, завдяки екстремальності, що штучно виникла, коли поставлена педагогічна задача сприяння формуванню будівничого власного здоров'я:

- у людини виникає необхідна для процесів наступних змін організованість свідомості по типу відомого спортсменам передстартового стану;

- в результаті появи деякої ідеї щодо подолання екстремальності, наприклад, як усвідомлення невідповідності нинішнього низького рівня здоров'я новим агресивним чинникам зовнішнього середовища, формуються уявлення про можливий спосіб виходу з неї (вже потім уточнюється задум, ціль, проект і програма діяльності з будівництва власного здоров'я);

- в орієнтації на створені ідеальні конструкції настають процеси вольової самоорганізації, що підтримують наступні етапи діяльності, яка розгортається (адже, мислення саме себе визначає до волі, відзначав Гегель, і перше залишається субстанцією останньої; тому що без мислення не може бути ніякої волі, і сама неосвічена людина також тільки до тієї міри є вольовою, наскільки вона мислить);

- формується особливе "середовище мешкання людини", як такий спеціально створюваний нею простір у навколишньому світі, де втілюються задумані проекти і програми будівництва здоров'я;

- нарешті, після досягнення перших позитивних ефектів витрачених зусиль й пережитого задоволення від свого нового фізичного стану та здоров'я, що відчуває людина, відбувається закріплення у подальшій життєдіяльності цих нових форм поведінки та діяльності. Тепер вже можна вести мову про існуючий факт діяльності будівництва здоров'я у життєдіяльності людини.

Як бачимо, в екстремальності перевіряється і переглядається система цінностей особистості. Адже екстремальність, що веде до напруження усіх життєвих сил, найчастіше демонструє людині, що обраний спосіб життя створює загрозу не тільки здоров'ю, але і самому її існуванню. Звідси неминучість непростого вибору: зберігати пасивний спосіб життя "споживача медичних послуг", погоджуючись на очевидний ризик втрати зовнішньої привабливості (що особливо турбує жінок), працездатності і здоров'я, чи приступати до його докорінної зміни, аби підвищити власний життєвий потенціал?

Останнє в системі освіти стає можливим і дозволяє безболісно виходити з екстремальності, коли студент співвідносить свої цінності з цінностями і способом життя близької йому за духом особистості (педагога, іншої відомої й авторитетної людини), що подає наочний діяльний приклад будівничого здоров'я. К.Д. Ушинський підкреслював: "Людські вчинки є наслідком багатьох конкуруючих причин: по-перше – характеру і самовизначення людини; по-друге – впливу зовнішнього середовища, по-третє, впливу суспільства, у якому вона живе, й того положення, що вона займає в суспільстві".

Перехід через екстремальність, подолання її за рахунок розгортання діяльності будівництва здоров'я означає прийняття й використання відповідних норм культури. Звідси, екстремальність – суть особливий механізм освіти людини, що немов би "примушує" її будувати нові образи свого майбутнього, а також онтології, поняття та способи нових же дій, без застосування яких екстремальність та загрози здоров'ю не можуть бути подоланими.

Рівень свідомості людини залежить від рівня суспільної свідомості, свідомості соціальної групи до якої вона належить. Це функціонування "Я" як молекули соціуму, у який вона занурена; це відтворення людиною прийнятих й поширених тут норм і форм поведінки. Саме такий стан свідомості особистості, котрий "зливається" з масовою свідомістю, характеризував К. Маркс, коли стверджував: "Свідомість ніколи не може бути чим-небудь іншим, як усвідомленим буттям, а буття людей є процесом їхнього життя". Тобто, якщо діяльність будівництва здоров'я не є характерною для даного суспільства чи соціальної групи, то вона не є "природною" й для її окремого представника. Отож, у цьому випадку даний вид діяльності не запускається у людини "автоматично", на підставі його запозичення через наслідування.

 Таким чином, "Я" - це прояв особистості в соціумі, обличчя людини, звернене назовні. "Я", що сформувалось, визначається впливами систем ідеології й виховання (у процесі виховання прагнуть впливати на "Я", апелюючи до очікуваних бажаних властивостей особистості молодої людини). Адже призначення виховання й досі нерідко спрощено розуміють, як передачу новим поколінням суспільно-історичного досвіду, підготовку особистості до громадського життя й продуктивної праці (у той час, як воно має свій головний об'єкт, а саме душу людини). Тоді як людина змінює себе? У чому полягає механізм штучного (від techne), тобто підготовленого й цілеспрямованого, не випадкового, спеціально організованого впливу на свідомість людини?

 Щоб відповісти на це запитання, треба зв'язувати "Я", що сформувалось, зі здатністю людини додатково задіяти структури свідомості, які відносяться до індивідуального "само-", що має трансцендентальну природу. "Я" і "само-" не тотожні. "Самосвідомість" і "самодіяльність", як виражені і пред'явлені назовні прояви індивідуального, можливі коли особистість, в основному, відбулася, й природно, відбулося становлення свідомості людини. Відповідно до уявлень про вікову періодизацію, ці властивості характерні для етапу пізньої юності чи ранньої дорослості, що припадає на студентські роки.

 Життя людини, у якому б знайшло місце індивідуальне "само-" (тобто особистісне, не "гуртове"), неможливе без переведення створених у мисленні ідеальних об'єктів у власну життєдіяльність. "Творення життя", це створення бажаного образу того фрагменту життєдіяльності, що реформується, випереджаючого підготовлені людиною свідомі дії. У даному випадку формування образу самого себе здорового на основі актуалізованих цінностей і цілей досягнення здорового стану, онтологічних картин, понять і знань, необхідних для розгортання діяльності будівництва власного здоров'я. Тоді як "будівництво життя" являє собою приєднання до онтологічного і понятійного простору реалізаційної діяльності по втіленню задуманого в процесі подальшого життя. Хоча й усе, що відбулось до цього, вже відноситься до змісту діяльності (Лейбніц стверджував, - "мислення є діяльність, а не сутність душі").

 З представленого можна вивести, що характер і зміст життєдіяльності визначається, зрештою, особливостями освіти, які визначають спрямованість прийнятих рішень, а також засобів їхнього досягнення. Тож життя дійсно людське, духовне характеризується діяльністю по переведенню створених у мисленні ідеальних об'єктів (задумів) у реальність. Воно, фактично, відбувається у процесі само програмування і являє собою шлях, пройдений від своєрідного "природного" стану суспільної людини, через творення образу бажаного життя і будівництва свого життя до справді духовного людського стану.

 Таким чином, творення життя, це по суті робота проектування і конструювання, де й виявляється індивідуальне або "само-", тоді як будівництво життя – суть вольова реалізація створених ідеальних конструкцій в умовах реальності життя. При цьому, обидва процеси нерозривні: "Розходження між мисленням і волею, - відзначав Гегель, - є лише розходженням між теоретичним і практичним відношенням; але вони не являють собою двох здібностей, тому що воля є особливим способом мислення: вона є мислення, що переміщає себе в особисте буття, як потяг повідомити собі наявне буття".

 Відмінність людини полягає в тому, що вона виділяється з усіх видів живого тим, що відрізняє себе від своєї ж власної життєдіяльності. Іншими словами, вона відмінна тим, що здатна оцінювальне відноситися до себе, бути предметом уваги, контролю та волі. "Бути людиною, - зауважував Ф.Т. Михайлов, - це й значить цілком реально і постійно бути не рівним самому собі, оцінюючи себе як загальнозначущою мірою задачами зони найближчого свого розвитку. Бути людиною – значить бути суб'єктом своєї само зміни".

 У той же час, обов'язково повинні існувати могутні засоби педагогічного впливу на свідомість людини, аби надати імпульс до її виходу за границі освоєних у дитинстві і юності звичок і норм культури, а у мисленні та діяльності особистості розпочалися процеси творення життя та будівництва життя. Лише тоді фрагменти свідомості людини пере структуруються і змінюються, що свідчить про появу нових образів власної життєдіяльності, як відлуння знайденого раціонального виходу з екстремальності, пов'язаної із здоров'ям.

 Мислення та думання людини не є тотожними явищами. Факт миследіяльності є перманентним, це не постійний стан інтелектуальної сфери людини. Спалахи мислення, що виникають "понад" свідомістю і, як наслідок, проблиски самосвідомості індивідуальні за характером прояву, ситуативні й дискретні. Загальним для процесів мислення є те, що вони часто виникають саме в екстремальних ситуаціях, коли аналіз накопиченого досвіду і знань людини є недостатнім, щоб знайти адекватне даній ситуації рішення.

 Екстремальність для людини зв'язана у першу чергу не з фактом несприятливої зміни зовнішніх умов, але з усвідомленням власної (себе теперішнього) їм не адекватності. Таке розуміння виникає, коли у людини немає можливості зберегти своє "обличчя" через відтворення накопиченого раніше арсеналу засобів забезпечення життєдіяльності. Етап проектування нової (зміненої) системи життєдіяльності, який потім наступає, диктується бажанням гармонізувати свій не оптимальний стан у середовищі. Саме в ході осмислення екстремальності до людини приходить розуміння, що життя це зовсім не "потік, що несе", але свідомо організований нею процес життєдіяльності, критерієм бажаної якості якого є заняття позиції будівничого власного життя. Екстремальністю, власне, постає тут виникаюче розуміння неможливості продовжувати в новій ситуації намічену раніше лінію життя, непридатності звичних норм поведінки. Як наслідок, у людини починається проб лематизація сформованих життєвих основ – цінностей і цілей, форм і способів організації свого життя, котрі ще донедавна видавалися цілком правильними.

 Екстремальність створює сприятливі передумови для вдосконалення життєдіяльності людини, яка відчуває себе вільною у виборі траєкторій устрою власного життя, котра не є заручницею слабкості духу, непевності в собі й звички бути "як усі". Одночасно, екстремальність несе в собі загрозу для людини, не здатної переглянути систему цінностей, котрі у неї сформувалася, у ситуаціях коли очевидна необхідність їхньої ревізії, про що повинні пам’ятати педагоги. "Голова у пісок" - так можна охарактеризувати стан останньої. Саме тому екстремальність є своєрідним фільтром, що стратифікує людей у залежності від готовності до вольових проявів, мислення і діяльності, оволодіння собою у повній мірі в процесі власної життєдіяльності.

 Головним інструментом оцінки екстремальності і пошуку способів реагування на неї є ретроспективна і проспективна рефлексія. Як відомо, рефлексія людини, це поворот свідомості на саму себе. Перший її етап, це фіксація нової ситуації, як такої, що вимагає її аналізу й осмислення, а вже потім рефлексивний "вихід", як момент зусиль по "повороту свідомості на себе". У ході перегляду ситуації, потрібно зрозуміти що відбувається, кваліфікувати її (екстремальна, якщо в людини немає адекватних способів реагування, чи не екстремальна, коли вона має належні відповіді). Необхідно вловити суть виниклої екстремальності та дати їй оцінку - це етап ретроспективної рефлексії.

Нарешті, у ході проспективної рефлексії необхідний своєрідний "погляд у майбутнє" для з'ясування, що означає виникла загроза; що може статися, якщо загроза буде реалізована; поставити питання, як її перебороти? Відповідь на останнє питання саме й веде до процесів творення життя та будівництва життя і, як наслідок, до стану, що Михайлов називає "бути людиною".

Нове самовизначення, як ухвалення рішення про розгортання діяльності будівництва здоров'я, передбачає формування студентами розуміння рукотворності середовища мешкання діяльної людини. Відмітимо, що усвідомлення феномену середовища мешкання як одиниці, що не збігається з зовнішніми умовами, виникло досить давно. Наприклад, Л.С. Виготський розглядав як самостійну одиницю особистість і середовище, що повинно враховуватися в педагогічному процесі. Він стверджував, - переживання дитини і є така найпростіша одиниця, саме середовище визначає розвиток дитини через її переживання того, що включене у дане середовище. Виготський відзначав і двосторонній зв'язок людини й середовища, підкреслюючи: "Дитина є частиною соціальної ситуації, відношення дитини до середовища і середовища до дитини дається через переживання і діяльність самої дитини; сили середовища мають направляюче значення завдяки переживанням дитини".

У розробленій нами дефініції "середовище мешкання діяльної людини" фіксується, що існують зовнішні умови життя й вона сама. При цьому буде спрощенням стверджувати, що зовнішні умови визначають життєдіяльність всіх і кожного, що саме зовнішній світ перетворює людину в ту, якою вона зрештою стає. Середовище ж мешкання діяльної людини формується значною мірою нею самою. Воно немов би "затиснуте" між існуючим діяльним "Я" і зовнішніми умовами. Саме тому середовище мешкання вже в двох близьких людей буде мати розходження. Середовище мешкання – це світ, що існує на границі зустрічі "Я" і "само-" із зовнішніми умовами. Тож середовище мешкання – це подвійність людського "Я" і зовнішніх умов, внаслідок чого воно носить характер перетворення дійсності. Звідси, моральні і діяльні люди, створюючи своє, тобто сприятливе для їхньої життєдіяльності, середовище мешкання, змінюють на краще й оточуючий зовнішній світ.

 Цю особливість і призначення середовища мешкання показав Г. Саймон, коли стверджував, що штучний світ зосереджений саме у точці зустрічі внутрішнього і зовнішнього. Його призначення саме й складається в пристосуванні першого до другого. Тож, людина пасивна, не само визначена до фізкультурної діяльності і будівництва здоров'я, сильнішим чином піддається впливу зовнішніх умов. Вона не є вільною, її життя в повній мірі залежить від характеру все нових і нових ситуацій. Саймон підкреслює, у тій мірі, в якій людина здатна до адаптації (прижитися, притерпітися, пристосуватися до зовнішніх умов), її поведінка буде відбивати в основному характеристики зовнішнього середовища.

 І навпаки, будівничі здоров'я, які формують і реалізують програми досягнення та збереження свого здорового стану, впливають як на власну природу, так і на оточуючі зовнішні умови, змінюючи їх згідно своїм цінностям. За рахунок цього вони перетворюють і покращують світ, у якому живуть і діють, а саме їхнє життя стає в значній мірі не гуртовим, але рукотворним.

 Тому, у ході адаптації процес пристосування діяльної особистості відбувається, по-перше, при активному і перетворюючому умови життя участі її мислення та волі. По-друге, стосовно такої людини середовище, у якому здійснюється адаптація, має принципово інший характер – воно, у значній мірі, є результатом її миследіяльності. По-третє, людина не просто пристосовується до умов життя, але й змінює їх згідно своїм цінностям і цілям. Саме тому, людське суспільство є системою, яка не тільки адаптується, але й перебудовує, перетворює дійсність у відповідності до своїх потреб.

 Власне, у формуванні діяльної особистості, що проектує й організує своє особисте та професійне життя з урахуванням, як ситуації, що виникла, так і очікуваних наслідків від реалізації прийнятих рішень, полягає важливе призначення сучасної вищої освіти. Таким чином, освіта будівничих власного здоров'я повною мірою відповідає очікуванням, спрямованості й змісту гуманізації і гуманітаризації вищої освіти. Вона, також, повною мірою відповідає особливостям поведінки людини, що сприйняла миследіяльнісну картину світу і діє відповідно до неї.

 Саймон підкреслював, що конструювання в сучасному світі це не тільки прерогатива інженерів. Людина конструює всякий час, коли розробляє способи переведення даної ситуації в іншу, більш для неї прийнятну. І інтелектуальна діяльність, що допомагає створювати штучні матеріальні об'єкти, принципово не відрізняється від тієї, котра допомагає лікарю прописати ліки хворому, економісту розробити план збуту. Конструювання, чи синтез, що розуміється в такому широкому контексті, складає основу навчання будь-якій у тому числі професійній діяльності. Головною задачею як інженерних, так і архітектурних, юридичних, педагогічних, медичних чи адміністративних навчальних закладів, власне кажучи і є навчити студентів конструюванню. У тому числі, зауважуємо ми, й у процесі їх становлення як будівничих власного здоров'я.

***Питання до самоконтролю***

1.Поясніть, чому вкрай важко сформулювати однозначне, повне й закінчене визначення дефініції здоров’я людини.

2.Поясніть, що мають на увазі, говорячи по кількість здоров’я.

3.Поясніть твердження авторів, що наступні роки визначать назавжди судьбу звичного для нашої країни вузівського "Фізичного виховання".

4.Поясніть, чому дисципліна "Фізичне виховання" має бути побудоване з урахуванням вказаних особливостей подальшого розвитку європейської системи вищої освіти.

5.Поясніть, чому до змісту занять студентів з "Фізичного виховання" мають бути включені уточнення індивідуальних мотивів і цілей, знань та вмінь підтримувати оптимум власного фізичного розвитку і здоров’я.

6.Поясніть, чому умовою запуску процесів освіти майбутнього будівничого власного здоров'я може бути штучне створення у навчальному процесі екстремальної ситуації.

7.Поясніть твердження авторів, що саме в екстремальності перевіряється і переглядається система цінностей особистості*.*

***Після опанування змістом розділу студенти повинні уміти:***

 - дати пояснення, що являє собою здоров’я людини;

 - пояснити, що являє собою адаптація людини до умов середовища;

 - пояснити, чому у наш час зменшується роль професійно-прикладної фізичної підготовки для більшості випускників вищої школи;

 - пояснити, чому трансформація вузівського "Фізичного виховання" є важливим напрямом гуманізації та гуманітаризації вітчизняної вищої освіти;

 - пояснити видатну роль екстремальності у формуванні будівничого власного здоров’я в умовах спеціально організованого навчального процесу.

Література до 1 розділу

 1. *Апанасенко Г.Л.*, Попова Л.А. Медицинская валеология. – К.: Здоров’я , 1988.

 2. *Величко Т.Г*. Застосування модульно – блочної технології з рейтинговою системою оцінки // Нові технології навчання: Наук. – метод. зб. / Ред. кол.: В.О. Зайчук (головний ред.), О.Я. Савченко, М.Ф. Дмитриченко та ін. – К.: НМЦ ВО, 2002, вип. 32.

3. *Давидюк Н.М*. Навчально – пізнавальна діяльність студентів як психолого – педагогічна проблема // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Тези доповідей четвертої міжнар. наук. – практ. конфер. – К.: Ун – т “Україна ”, 2003.

 4. *Долженко О*. Социокультурные предпосылки становления новой парадигмы высшего образования // Вестник высшей школы. – 2000. - № 10.

 5. *Зеленюк О.В.*, Бикова Г.В. Формування у молодіжному середовищі мотиваційних потреб здорового способу життя / Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи: Зб. статей міжнародної конф. 14 – 16 червня 2001 р. – Дрогобич, 2001.

 6. *Ложкін Г*. Від психології особистості до психології здоров’я // Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні: Зб. наук. праць. Вип. III. - Частина I. – Рівне, 2003.

 7. *Пітер де Рой* про співпрацю ЄС з Україною // Міжнародна освіта та кар’єра. – 1998. - № 2.

 8. *Приходько В.В.* Від теорії до практики формування студентів як будівничих власного здоров'я // Спортивний вісник Придніпров'я. - Дніпропетровськ, 2001.

 9. *Приходько В.В.* К разработке педагогической технологии формирования здравостроителя в условиях вуза / В сб.: Здоровье человека: технологии формирования здравостроителя в системах образования и здравоохранения Украины, Днепропетровск, 31 мая - 2 июня 1995 г. – Днепропетровск, 1995.

 10. *Приходько В.В.* Место понятия "среда обитания деятельного человека" в процессе гуманизации высшего образования (методологический аспект) / У зб.: Гуманізація і гуманітаризація – пріоритетний напрямок державної політики в Україні в галузі вищої освіти. Тези доповідей міжвузівської наук-практ. конф. – Дніпропетровськ: ДДУ,1992.

11. *Приходько В.В.*Новые педагогические понятия "здравостроитель" и "здравостроительство"/ В сб.: Здоровье человека: технологии формирования здравостроителя в системах образования и здравоохранения Украины. Днепропетровск, 31 мая - 2 июня 1995 г. – Днепропетровск: УГХТУ, 1995.

 12. *Приходько В.В.* Педагогические основы физкультурного образования студентов (Опыт игрового проектирования и экспертизы): Дис. …докт. пед. наук: 13.00.04. – М.: 1992.

13. *Приходько В.В*., Кузьмінський В.П*.* Креативна валеологія. Концепція і педагогічна технологія формування студентів технічних і гуманітарних спеціальностей як будівничих власного здоров'я: Навч. посібник / Заг. ред. і передм. А.Г.Чічкова. – Дніпропетровськ: НГУ, 2004.

14. *Российская* педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – Т. 1.

 15. *Рыкунов Ю.Н.*, Лобачев В.В., Березкина С.В., Рыкунов М.Ю. Профессиональные и личностные качества преподавателя высшей школы // Физическая культура как вид культуры: Сб. науч. трудов. – Воронеж, 2003.

 16. *Сенашенко В*. Кредитный час: что это такое? // Вестник высшей школы. – 2002. - № 6.

17. *Фізичне* виховання. Навчальна програма для вищих навчальних закладів України III – IV рівнів акредитації. Затверджена наказом Міністра освіти і науки України 14.11.2003 р. – К., 2003.

 18. *Хауг Г*. Европа будущего: Болонья и далее // Вестник высшей школы. – 2000. - № 10.

**2.ГЛИБИННІ НАСЛІДКИ ВІДМОВИ ВИЩОЇ ШКОЛИ ВІД**

**ФОРМУВАННЯ ОСОБИ, ЩО ПІКЛУЄТЬСЯ ПРО СЕБЕ,**

 **ТА ЇХ ПОДОЛАННЯ**

**2.1.ПЕДАГОГІЧНА АНТРОПОЛОГІЯ І НАПРАВЛЕНІСТЬ**

**РЕФОРМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

 Перед за все зазначимо**,** *дидактика* як така досліджує та забезпечує процес навчання, що організується не випадково, свідомо, систематично, планомірно у самому навчальному закладі та поза ним. Предметом дидактики виступає не лише процес навчання, але й умови, необхідні для його протікання (у тому числі зміст, засоби, методи навчання, комунікації поміж педагогом та учнями тощо), а також отримані результати, їхня діагностика та оцінка. Тож дидактика відповідає на питання "навіщо", "чому саме" та "як" необхідно навчати (25, с.14).

 Із зазначеного очевидно, давно назріла реформа національної вищої школи в Україні не може бути якісно підготовлена і проведена, якщо при цьому обходять увагою власне педагогічні явища, коли втрачене розуміння про сутність феномену вищої освіти. У цьому контексті педагогіка і державне управління освітою тісно пов’язані. Скажемо ще більш жорстко, *завдання на реформування освіти не можна навіть коректно сформулювати, якщо заздалегідь не досліджені тенденції розвитку виховання та освіти*.

 Частина дидактичних систем зосереджується на стороні навчання, пов’язаної із засвоєнням визначеного змісту навчальних дисциплін, тоді як інша привертає увагу власне до теми розвитку особистості та її виховання. Ми ставимо за мету дати відповіді саме на ці важливі для направленості реформи, окремо поставлені питання сприяння становленню духовної, відповідальної та діяльної особистості студента в сучасній українській вищій школі.

 Ми вважаємо, що мета діяльності методистів у наш час має полягати в підготовці методологічних передумов для формування нової генерації педагогів перед за все як педантропологів, котрі вбачають свою місію у створенні відповідного, антропного освітнього середовища, а отже у вихованні студентів моральними й діяльними особистостями, здатними брати притаманну зрілій людині відповідальність за власні думки та свідомі вчинки, за образ свого життя й професійне становлення. Це у повній мірі торкається усіх аспектів піклування про себе, включаючи турботу про власне здоров’я.

 Зазначимо, стабільність, про яку зараз говорять українські політики, не є благом, коли країна знаходиться на роздоріжжі. "Ціль суспільства – набуття стійкого, а отже керованого і прогнозованого розвитку, одначе такий необхідний порядок створюється лише завдяки науково обґрунтованій системній інтеграції ресурсів і напрацюванню нових ціннісних орієнтирів – норм, правил, принципів, які змогли б виконувати роль соціальних регуляторів" (9).

Як видно стабільність, - більш менш тривалий стан суспільства, що забезпечується усвідомленими й щиро сприйнятими людьми цінностями буття, у тому числі цінностями здорового способу життя. Але стабільність у час, коли історично ми полишили радянське минуле, в яке держава брала на себе усі турботи про здоров’я людини, й не ще не досягли нової соціальної ситуації, притаманної громадянському суспільству, коли людина усвідомлює свою особисту відповідальність за власне майбутнє, навряд чи є благом.

 Існує одна, поза усяким сумнівом, позитивна обставина від прилучення України до списку країн-учасниць Болонського протоколу. Адже після офіційного підписання Болонської декларації нашим міністром освіти і науки у травні 2005 р. у норвезькому Бергені, педагоги-науковці фактично отримали доручення від влади для численних рефлексій відносно сутності того явища, яке ми називаємо національною системою вищої освіти. Бо ж, коли ми не зрозуміємо глибинних, фундаментальних особливостей її устрою й фактичної спрямованості, неможливо дати чітку відповідь на питання, чи цей модерний освітній проект для країн ЄС має перспективи в сьогоднішній Україні, або ж він принципово не для нас. Чи ми й надалі прагнутимемо зберегти ту сутність вітчизняної вищої освіти, яка у повній мірі продовжує логіки започатковані у СРСР, й очевидно не сприяє формуванню та поширенню таких очікуваних, нових цінностей притаманних демократичному суспільству?

 І саме для того аби "підсвітити" і чітко зрозуміти що являють собою основні складові нашої системи, які й визначають не тільки специфіку її функціонування (не плутати із розвитком, якого допоки що немає), але також й особливості характеристик її "кінцевого продукту" (тобто, особи сформованих випускників вищих навчальних закладів), для нас вкрай потрібна була запропонована Болонським процесом система координат, згідно якої відбувається невідворотній поступ сучасної вищої школи в розвинених країнах світу.

 Принагідно зазначимо, вектори цивілізаційного поступу у розвитку вищої освіти не можуть носити і не носять довільного характеру. Вони лише підтверджують вірність та невідворотність у наші дні із самого початку знайдених і використаних базових принципів при створенні Платонівської академії, а вже потім і перших середньовічних європейських університетів.

 Проаналізувавши відомі історичні факти, можна вивести головні принципи, що й сформували те явище, яке ми нині називаємо вищою освітою. Тож важливо, якщо ми прагнемо зберегти це явище, аби вплив принципів був продовжений також на сучасну вищу школу, у тому числі й українську.

 1. Рішення про вступ на навчання приймається само визначеним до того, аби *важко працювати і з часом перетворити себе на особливу за набутими рисами і якостями*, у чомусь відмінну від інших людину, *свідомим у своєму виборі абітурієнтом*. *Студент* (лат. studens, родовий відмінок studentis – старанно працюючий, той, хто займається), учень вищого, а в деяких країнах також середнього спеціального навчального закладу. Лише після створення у ХII столітті перших європейських університетів термін *студент* почав використовуватись для означення власне тих, хто навчається у ВНЗ.

 2. *Обмежена кількість навчальних дисциплін*, а в Платонівській академії у кожний рік навчання вивчались одні й ті ж дисципліни, *дозволяла студентам привчатись до глибокого, не побіжного опанування знаннями*. У такий спосіб виключались поверховість і верхоглядство, започатковувалась звичка до зосередженої внутрішньої роботи під час оволодіння надбаннями культури, тобто до того, що нині ми називаємо навчальною діяльністю. Проводячи паралель, у темі здоров’я студентів це можна тлумачити так: поверховість в опануванні сучасною дисципліною „Фізичне виховання”, коли увага викладачів і студентів зосереджується фактично на її моторній складовій і складанні нормативів з фізичної підготовки, залишаючи поза увагою тему становлення студентів як будівничих власного здоров’я, є неприпустимою.

 3. Чітко про декларований *принцип epimelia (грецьк.), тобто турботи про себе*, виключав можливість як студенту, так і його наставникам вбачати першого лише як майбутнього фахівця у будь якій відповідальній справі. Тож, як було сказано пізніше, "не людина для суботи, але субота для людини": освіта потрібна перед за все для становлення свідомої, гармонійної і здатної піклуватись про свою душу, тіло і власну життєдіяльність людини, а вже потім вона є вчителем, правником або лікарем.

 4. Особливий спосіб впливу на особу (Сократівська маевтика), за рахунок якого й забезпечується вища освіта, полягає у *забезпеченні і підтриманні діалогу викладача і учня, спрямованого перед за все на організацію розуміння, як основної форми і методу розвитку особистості студента*. Очевидно, діалог (не плутати із монологом кожного з учасників бесіди) – це особливий засіб формування особистості, коли вона вчиться уважності, зосередженості, здатності до розуміння, вмінню логічно і аргументовано відстоювати власну точку зору, згоди на компроміс і поваги до свого партнера і опонента.

 5. Суттєва, домінуюча, першорядна *роль у формуванні* особистості *філософії і мистецтва, а також релігії*. У такий спосіб на перший план виходить сприяння формуванню власне вірного світогляду молодої людини, тоді як її знання і навички до омріяного ремесла, розглядаються як похідні. До речі, від цього цілком зрозуміло, чому науковий ступінь за кордоном, де й сьогодні не втрачений цей орієнтир, часто має назву "доктор філософії".

 6. Виховання студента в дусі *поваги до навчального закладу і своїх педагогів*, життя яких повинне бути безсумнівним взірцем для вибудовування студентською молоддю свого власного життя. Саме тому особа викладача була піднесена у суспільній свідомості до такого високого стану, аби вона отримувала відповідні знаки поваги і пошани, не мала злиденного життя, була у змозі мандрувати і долучатись до джерел культури різних народів тощо.

 7. Нарешті, мала суттєвий вплив на вищу школу й поширена в Афінах *повага до людей освічених*, щире визнання їхньої зверхності відносно людини пересічної. Така цілком заслужена та визнана за особливою моральністю й знаннями шана у ситуаціях повсякденного життя описана відомою театральною формулою: достойника стверджує не сама ця людина, але її почет.

 Значимо, що повсякденні пріоритети мирського життя впродовж століть відривали людину від Бога, хоча як сьогодні очевидно, це явище помилково вважалось прогресом. Відтак поступове відділення християнських цінностей від змісту світської освіти врешті решт постало як неминучий супутник індустріалізації. Все тут наведене частково спостерігалось й в колишній Російській імперії, та було остаточно довершене у часи СРСР.

 Але крайнощі індустріалізації поступово починають відходити у минуле. Сучасне життя, технології, що нині застосовують, потребують повернення до цінностей, що донедавна вважались відкинутими як непотрібні. Суспільству знову необхідна людина, яка має здатність не лише замислюватись над самою собою, над сенсом власного буття, але й його свідомо вибудовувати.

 Окресливши ситуацію, що притаманна розвитку вищої школи як унікального явища, ми висуваємо надалі *базову тезу*, - практика вищої освіти, що склалась у часи СРСР та до сих пір збереглась і не по реформована в Україні, переслідує невиправдано звужені, суто утилітарні цілі. А саме, традиційно для себе розв’язує завдання перед усім формування гарно *підготовленого фахівця* (за відомим радянським висловом, так званого "людино-гвинтика") для успішного виконання ним тих або ж інших виробничих функцій (3).

 Не дивлячись на наявність офіційно встановлених цілком *гуманістичних орієнтирів* *пріоритетного становлення особистості студентів*, виписаних у Законі України "Про вищу освіту", й сьогодні все врешті-решт зводиться до побудови навчального процесу на основі ОКХ (освітньо - кваліфікаційних характеристиках) та ОПП (освітньо-професійних програмах), що надійно відтискає вказані пріоритети на другий план. Як і раніше, домінує традиційно-прагматичний вишкіл,коли центр уваги зміщений від завдань освіти і розвитку особистості до педагогічного процесу *підготовки*, більш природного професійно-технічній або ж середній спеціальній освіті.

Щодо „Фізичного виховання” це проявляється у прагненні забезпечити саму лише загальну та професійно-прикладну фізичну підготовку, що має бути фундаментом, а не самоціллю. Бо ж справжньою метою залучення особи студента до культури фізичної, як це випливає з аналізу стану здоров’я студентства, має бути становлення свідомого будівничого власного здоров’я. Молода діяльна людина, яка набула не лише оптимального рівня фізичного розвитку, але й компетенції щодо підтримання оптимуму психофізичного стану, повинна прийти на заміну фізично–тренованому "фізкультурнику".

 Натомість, вказані пріоритети формування студентів як особистостей та інтелігентів часто випадають з поля зору державних діячів й чиновників від освіти. Нерідко усе затуляє прагнення швиденько прилучитись до Болонського процесу (модерного проекту, започаткованого для створення загальноєвропейського простору вищої освіти).

 Але ж цілком справедливими виглядають перестороги окремих філософів та методологів, що сучасне українське суспільство знаходиться на межі *антропологічної катастрофи* (тобто, масштабних та різно направлених руйнівних наслідків для країни від’ємного кумулятивного ефекту від втрати значною частиною людей відповідальності за власні думки та спосіб життя).

 Ця катастрофа насунулась, як неминучий результат зневажання впродовж останніх десятиліть вкрай важливим завданням для будь-якої нації, а саме становленням сильної та відповідальної особи, що будує своє життя на високих духовних принципах, свідомій пасіонарності й особисто усвідомленій істині. Більше того, візьмемо на себе відповідальність заявити, - антропологічна катастрофа в Україні вже розпочалась і лише продовжує наростати.

 Ситуація руйнації індивідуальної і суспільної свідомості стала можливою тому, що на усьому відтинку часу перебування у закладах освіти (у школах і ПТУ, технікумах і ВНЗ), а також через різноманітні засоби ідеологічного пливу весь тривалий час існування СРСР та потім і в Україні масово й надійно викохувався такий собі бездуховний атеїст та вправний виконавець чітких наказів - "людино-гвинтик", який сприймав та керувався у своєму житті перед за все причинно-механістичною картиною світу.

 Саме внаслідок вказаного, **головним завданням** сучасної системи виховання і освіти та вищої школи зокрема, є подолання тотальної поширеності серед різних верств українського соціуму, у тому числі й студентської молоді, відчуття своєї відторгненості від проблем рідного краю та нації, непевності у собі, у своїх власних силах та можливостях, бажання сховатись за той або інший проголошений політичний лозунг, або ж спину того чи іншого зрозумілого народним масам своїми гучними гаслами "харизматичного" лідера(яку б роль на нього не покладали – керівника виробництва чи політика).

 Звісно, від самих своїх витоків, тобто від Платонівського обґрунтування призначення і устрою масової та вищої школи, й до часів СРСР система освіти завжди мала на меті збереження інтересів правлячої у державі верхівки (4, с.82). У той же час за рахунок вивчення у навчальних закладах Закону Божого, учні та студенти царської Росії мали можливість формуватись одночасно у двох картинах світу: християнській (православній) та науковій.

 Одночасно зверталась увага на відповідальну й діяльну особисту позицію випускника вищого навчального закладу. Ще й сьогодні ми можемо побачити на видному місці у дніпропетровському Національному гірничому університеті, колишньому Катеринославському вищому гірничому училищу, першому вищому навчальному закладі регіону такі слова, звернені до його студентів. "Ніяка інструкція, - викарбовано на мармуровій дошці, - не може перерахувати обов’язки посадової особи, передбачити усі окремі випадки і дати наперед відповідні вказівки. Тому пани інженери повинні проявити ініціативу і, керуючись знаннями за своєю спеціальністю і користю для справи, докладати усіх зусиль задля виправдання свого призначення" (з Циркуляру Гірничо - технічного Комітету № 15 від листопада 20 дня 1910 р.).

 У такий спосіб ставились суттєві перепони на шляху породження прагматичної та загрозливої постаті так званого технократа, або ж людини, сформованої на одномірному розумінні переваг отриманої матеріальної користі від реалізації тих або інших технічних рішень на поталу одночасним (часто неминучим та невідтворним) втратам у інших сферах. Пригадаємо хоча б до кінця не передбачувані наслідки від зведення каскаду гребель на Дніпрі, яке розпочалося радянськими інженерами вже через два-три десятиліття по тому.

 Так у СРСР надійно ствердився та масово поширився вульгарно - матеріалістичний погляд на світ, коли формування особи відбувалось на основі нашвидкуруч виписаного морального кодексу будівника комунізму. Одним із вирішальних чинників, які дозволили таку наругу над духовністю, було жорстке відділення людини від церкви; надійне вибудовування своєрідних "фільтрів", які щось пропускали до впливу на особистість, а щось ні. Приміром, людину відсторонювали від управлінням власним здоров’ям, залишаючи за нею лише обов’язок "суворо виконувати приписи лікаря" (рис.2).



Рис. 2. Схема штучних "фільтрів" при формуванні людини

 Тим самим були докладені вельми результативні зусилля для відміни у системі виховання антропного принципу, а саме уваги до становлення діяльної особи, руйнівні наслідки чого відчувають усі країни, що утворились на території колишнього СРСР та, мабуть, най болючіше Україна.

 Натомість забезпечувалось засилля комуністичної, тоталітарної ідеології, про сутність вдавлювання якої нещодавно образно висловився перший секретар КПРФ Г. Зюганов під час свого публічного виступу: "Ідеї подібні до гвіздків: чим дужче їх вбивають, тим глибше вони входять" (мається на увазі, у свідомість та підсвідомість, тобто своєрідно зомбують людину, сприяють її виробленню як бездуховного та покірного владі "гвинтика").

 Як ми, сучасники, переконались, такий стан справ не може тривати будь скільки довго без втрат не лише для окремої людини, але й для країни у цілому. Натомість свідок, у чомусь схожих на наші теперішні, давніх жовтневих революційних подій В. Розанов прозорливо писав, - в епохи, що суттєвим чином доживають, коли усі керівні принципи життя послаблені, а люди розгублені, нерішучі, існування кожного є чимось розхитаним й може бути закріплене лише надмірним власним зусиллям (6). Мається на увазі та важлива обставина, що людина мусить у такі часи не лише ясно усвідомлювати свою відповідальність за власну життєдіяльність, але вона єдина здатна дати лад собі, тільки вона може знайти власні та поступово мобілізувати внутрішні, приховані сили щоб перебороти ту або ж іншу життєву кризу.

 Як видно, теперішня катастрофічна ситуація у суспільстві не може бути подолана виключно за рахунок зусиль самих лише інститутів влади (парламенту, Президента, Кабінету Міністрів). У особі Ісуса Христа людству був даний зразок змінювання стану суспільства не директивами, не "зверху-вниз", але ж принципово іншим шляхом, а саме різнобічним духовним просвітництвом, до якого мусить долучитись по реформована національна система виховання та освіти. У змісті цієї реформи, неодмінно, має бути й наповнення новим змістом вузівського фізичного виховання, яке має сприяти поширенню цінностей здорового способу життя студентської молоді.

 Існуюча гостра проблема безвідповідальності людини за саму себе та оточуючий світ може бути розв’язана лише в один спосіб: шляхом подолання наслідків у життєдіяльності громади свідомо поширеного радянською владою та щиро сприйнятого вульгарного матеріалізму і форми його публічної презентації через причинно-механістичну картину світу. Адже на основі причинно-механістичної картини світу формується та відтворюється на все нових поколіннях сліпо покірна владі, не вільна у прийнятті рішень та у влаштуванні власного життя, постійно від когось або ж від чогось жорстко залежна, поневолена зовнішніми обставинами людина.

 Вивчення накопиченої людством духовної та культурної спадщини переконує, цей перехід *неможливий поза системою виховання й освіти*, без її випереджаючої суттєвої перебудови та осучаснення. На наш погляд, подолання практики подальшого відтворення на усе нових генераціях української нації, що так важко стверджується, причинно-механістичної картини світу можливе лише в один спосіб, а саме через становлення молодої української інтелігенції одночасно на надбаннях християнської (православної), наукової та миследіяльнісної картини світу, яка оформилась наприкінці ХХ століття.



Рис.3. Схема, що ілюструє можливі варіанти направленості виховання

(ідея схеми належить В.П.Капітону)

 Істинне, з осяганням Бога й одночасно наукове, виховання діяльної людини забезпечує її моральність та високу духовність, різноманітність та надійність отриманих знань. Забезпечує не лише розуміння необхідності, але й перший досвід *взяття на себе відповідальності* за старанну попередню, культурі відповідну розробку й реалізацію проектів і програм забезпечення професійної діяльності та влаштування власної життєдіяльності (рис.3).

 Визначальна роль у цьому по реформованої української вищої школи, від часів СРСР й до наших днів поки що жорстко зорієнтованої на пріоритет відтворення гарно підготовлених до праці та дисциплінованих працівників.

 Вирішенню цього масштабного завдання повинна прислуговуватись *педагогічна антропологія* (ПА), особливості якої полягають у наступному:

 - вона мусить бути побудована з урахуванням надбань людства у питаннях становлення вільної у своєму виборі й дисциплінованої, моральної та відповідальної, діяльної та патріотичної особи громадянина; включати у себе значну частину "живого", емоційного та наочного матеріалу, чим і відмінна від традиційної форми монологу, через яку звично подається наукове знання;

 - вона долає багаторічну концепцію комуністичного виховання, як процесу цілеспрямованого та надійно забезпеченого радянською системою освіти насильницького впливу на особистість, відтворення усе нових поколінь із якостями особистості, що потрібні правлячій верхівці (див. наприклад 8);

 - вона покликана для того, аби зробити крок у сприянні становленню вільної й дисциплінованої молодої людини, яка буде готова приймати власні відповідальні рішення (самовизначатись) щодо свого подальшого самовиховання й самоосвіти, саморозвитку та будівництва власного здоров’я (рис.4).

 Звідси, *педагогічна антропологія* - сума концепцій та ідей і, таких що ними направляються, способів дій вихователя й вихованця, які надають останньому чіткі, християнські духовні орієнтири життєдіяльності, сприяють самовизначенню до взяття на себе відповідальності за думки, вчинки і власний психофізичний стан, в орієнтації не лише на досягнення власного блага та спасіння даної людини, але й блага для близького оточення і навіть незнайомих їй людей. Саме тому без використання положень християнської антропології ПА не можна вважати актуальним і сучасним, цілісним та дієвим педагогічним явищем.



Рис. 4. Схема свідомого формування власного середовища мешкання

діяльною і відповідальною людиною

 Педагогічна антропологія повинна стати у нагоді перед за все молодим викладачам під час опанування сучасними дидактичними системами задля того, аби дієво сприяти само творенню студентів і випускників ВНЗ, як моральних і освічених, патріотичних та діяльних особистостей-будівничих власного здоров’я. При цьому ми покажемо, як насичена новим змістом дисципліна "Фізичне виховання" має сприяти не лише вдосконаленню освіти фахівців, але й допомагати нашій вищій школі відновити свій авторитет.

**2.2.КРИЗА У ВІТЧИЗНЯНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ ТА МОЖЛИВОСТІ**

**ДИСЦИПЛІНИ "ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ" У ЇЇ ПОДОЛАННІ**

 Нинішній стан справ у взаємних відносинах "Фізичного виховання" з практикою вищої освіти примітний тією обставиною, що до останнього часу фахівці з фізичного виховання не ставили перед собою соціально важливого і масштабного завдання подати руку допомоги вітчизняній вищій школі для того, аби відновити її колишній авторитет серед провідних у розвитку вищої освіти держав. Недооцінка існуючих можливостей низ вела "Фізичне виховання" до стану такого собі "бідного родича", який прагне, аби його усього лише терпіли (приміром, борючись за те, аби фізкультуру і спорт не винесли за рамки розкладу навчальних занять, аби були збережені кафедри фізичного виховання тощо). Така пасивна позиція не розкриває, скоріше приховує від суспільства існуючі в цій дисципліні не реалізовані резерви для підтягування якості освіти майбутніх випускників українських вишів.

 Адже в публікаціях за темою світової вищої школи (приміром, 10 і 15) показано, що українська вища школа насправді пасе задніх, а в реальності вона опинилась на задвірках сучасної вищої освіти. Це у повній мірі торкається й стану вищої освіти в Російській Федерації, яка за підсумками 2006 р. ще займала 19 місце серед країн за постановкою вищої освіти, тоді як за результатами 2007 р. опинилась взагалі без місця (так опиняються без місця в неофіційному командному заліку країни-учасниці Олімпійських ігор, якщо не виборюють однієї медалі).

 Тож ми прагнемо, виконавши порівняльний аналіз рейтингів вищих навчальних закладів світу і встановивши реальне місце в них українських ВНЗ, показати фактичний рівень розвитку нашої вищої школи. І, по-друге, розкрити можливості дисципліни "Фізичне виховання" у покращенні якості освіти майбутніх фахівців, для підвищення їх конкурентоспроможності на ринку праці.

 Окремі представники освітянських кіл України полюбляють голослівно звеличувати нинішній стан у вітчизняній вищій школі. Для цього вони наводять, приміром, такі аргументи. Мовляв на останній міжнародній олімпіаді студентів з такої то дисципліни стільки то наших юнаків та дівчат посіли місця у чільній трійці, п’ятірці або десятці найкращих. Отож, резюмують вони, й наша вітчизняна вища школа чи не найкраща.

 Щоб встановити дійсне, таке з яким не посперечаєшся, місце нашої вищої школи, звернімось до всесвітньо визнаних рейтингів університетів, які наводять прозорі результати успіхів вишів, а отже будь-хто може сам об’єктивно вирахувати рейтинг будь-якого вищого навчального закладу світу. Історично першим був рейтинг ARWU, започаткований Інститутом вищої освіти Шанхайського університету (Китай), а слідом за ним з’явився рейтинг додатку з науки до газети Times (Велика Британія). Кожен з них має власні критерії та індикатори, але обидва рейтинги, кожен відповідно до обраних показників, підтверджують список провідних університетів світу (табл. 1).

*Таблиця 1*.

Критерії та індикатори визначення провідних університетів світу

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Критерій | Рейтинг *ARWU* | Рейтинг *Times* |
| Індикатор | Вага | Індикатор | Вага |
| Наукові дослідження | 1.Кількість статей, опублікованих в Nature і Science2.Кількість статей з високими індексами цитування  | 20%20% | 1.Академічна експертна оцінка провідними фахівцями даного вищого навчального закладу2.Індекс цитування | 40%20% |
| Кваліфікація викладацького складу | 3.Кількість викладачів – Нобелівських лауреатів і таких, які отримали медалі за областями знань4.Індекс цитування | 20%20% |  |  |
| Якість навчання | 5.Кількість випускників ВНЗ, що стали Нобелівськими лауреатами і отримали медалі у галузях знань | 10% | 3.Співвідношення чисельності викладачів і студентів | 20% |
| Академічна продуктивність | 6.Співвідношення індикаторів 1 – 5 до кількості штатних викладачів | 10% |  |  |
| Працевлаштування випускників |  |  | **4.Звіти компаній, що займаються рекрутингом** | 10% |
| Інтернаціоналізація |  |  | 5.Іноземні викладачі6.Іноземні студенти | 5%5% |
| Усього |  | 100% | Усього | 100% |

Ми виділили шрифтом один з індикаторів у рейтингу *Times* саме тому, бо він має пряме відношення до частини якостей випускників, які напряму залежать від "Фізичного виховання" і мають відношення до їх загальної конкурентоспроможності (здатності витримувати різноманітні, у тому числі й психоемоційні, навантаження, відновлюватись до наступного робочого дня, тижня і т.п.). Як видно, тут мова вже йде не лише про можливості загальної і професійно-прикладної фізичної підготовки, бо ж мобільність особи на ринку праці не лише припускає, але й передбачає можливість і потребу змінювати не тільки місце роботи, але й напрям самої професійної діяльності. Тож особливим чином освічена і підготовлена через цю навчальну дисципліну особа має сама, на свій розсуд, складати власні програми досягнення і підтримання свого оптимального психоемоційного і фізичного стану, включаючи й індивідуальні оздоровчі та рекреаційні заняття, що й відрізняє її від інших як будівничого власного здоров’я.

Що ж торкається переліку найбільш рейтингових сучасних університетів, то він доволі сталий і до кола найбільш шанованих вишів, а отже й країн, де вони знаходяться, відносяться наступні (табл.2). Що ж до зв’язку між станом вищої освіти у цих країнах та увагою до активного способу життя, пригадайте успіхи вказаних країн на Олімпійських іграх. При цьому зауважимо, що жоден український вуз ніколи не потрапляв до 500 кращих ВНЗ світу.

*Таблиця 2*.

Кількість кращих університетів в країнах світу

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Країна | Рейтинг *ARWU* | Рейтинг *Times* |
| 20 кращих ВНЗ | 100 кращих ВНЗ | 200 кращих ВНЗ | 20 кращих ВНЗ | 100 кращих ВНЗ | 200 кращих ВНЗ |
| 1. США | 17 | 54 | 87 | 11 | 33 | 55 |
| 2. Велика Британія | 2 | 11 | 22 | 4 | 15 | 29 |
| 3. Японія | 1 | 6 | 9 | 1 | 3 | 11 |
| 4. Німеччина | 0 | 5 | 15 | 0 | 3 | 10 |
| 5. Канада | 0 | 4 | 8 | 1 | 3 | 7 |

 Як наслідок, не шанують іноземні студенти, особливо з провідних економічно розвинених країн світу, наші університети. Саме тому на республіки колишнього СРСР (країни СНД і Балтії) припадає усього лише 1% доходів від міжнародного ринку академічних освітніх послуг. При цьому основні докори іноземців торкаються поганого, із змістовної та організаційної точок зору, навчання, незадовільного викладання і застарілих методик - 48,3% опитаних (10). Очевидно, що й фізичне виховання не є виключенням, адже його реформа так і не була поставлена в українських вишах до порядку денного.

Стан "Фізичного виховання" у вишах України ніяк інакше, як кризовий, кваліфікувати не можна. При цьому *криза* (від грецьк. krisis) дослівно означає нове рішення, поворотний пункт, а отже й вимагає різкого, крутого перелому ситуації (22, 662). Вірне тлумачення сутності цього поняття дає підстави стверджувати, що кризовий стан сам по собі "не розсмоктується". Його не можна подолати за рахунок бажання відсидітись, перечекати у сподіванні на кращі часи, адже за гострою кризою у такому випадку обов’язково наступає стан, який у медичній практиці має назву колапсу і несе загрозу життю людини, а в даному випадку самому існуванню дисципліни "Фізичне виховання", що нашкодить як нашим студентам, так і вітчизняній вищій школі взагалі.

То ж розберемось, що в самій дисципліні є "хворим", віджилим, не життєздатним, поміркуємо й над тим, якою вона має бути, для того, щоб повернути свою привабливість, образно кажучи, "щоб *не викладачі фізичного виховання просили*, аби дисципліну залишили у навчальних планах, але *щоб їх просили*" про допомогу вітчизняній вищій школі?

 На цьому етапі роздумів ми змушені повернутись до основних положень нашої відносно давньої статті, опублікованої у науково-методичному журналі "Теорія і практика фізичного виховання" Донецького національного університету (12). У статті були подані наступні зауваження.

 По-перше, сучасна навчальна дисципліна не може містити в своїй назві вказівки на якійсь один з педагогічних процесів, що мають реалізовуватись під час викладання (це процеси навчання і освіти, підготовки і виховання, розвитку і соціалізації). Ставлячи питання так, що в цій дисципліні мова йде виключно про фізичне *виховання*, ми з одного боку невиправдано збіднюємо її зміст, а з іншого нагромаджуємо низку питань, на які самі не знайдемо достойних відповідей. Приміром, чи можливе дієве виховання іншої, у нашому складному випадку ще й дорослої людини, мається на увазі особа студента, якщо цією справою займається викладач, який часто сам не є прикладом у засвоєнні різноманітних областей людської культури, включаючи культуру фізичну? У чому, в даному випадку, полягає сутність виховання в ході навчального заняття: у подачі стройових команд і прагненні підкорити студентів до їх виконання, опануванні основами техніки запропонованого студентові одного чи декількох видів спорту і фізичної активності і так далі?

 Отже, перш за все потрібно відмовитись від цієї не адекватної часу назви дисципліни. Вона не може називатись ніяк інакше, ніж "Фізична культура", і обов’язково давати чітку і зрозумілу відповідь як викладачу, так і студенту, про що йде мова, коли справа торкається в цій дисципліні процесів *навчання* і *освіти*, *підготовки* і *виховання*, *розвитку* і *соціалізації* молодої людини. Адже саме через якнайбільш повне розкриття усіх вказаних педагогічних процесів, до яких обов’язково потрібно додати ще й повноцінну *навчальну діяльність студента*, що свідомо і послідовно опановує життєво необхідним обсягом культури фізичної, й можливе оновлення, дійсна реформа нинішнього фізичного виховання, коли ця вже якісно інша дисципліна набуде привабливості і важливості не лише для студентів, але й для їхніх батьків та широких кіл громадськості України.

 Не дивно, що існує гостра проблема з нинішнім вузівським фізичним вихованням, у його теперішньому стані, коли відповідно до наших досліджень за п’ятибальною оцінкою фактору "Займаюсь виключно для того, аби отримати залік з фізичного виховання", середня арифметична усіх відповідей опитаних студентів складає 4,6 бали (14, 174). Тобто переважна кількість відвідують фізичне виховання лише тому, що не знайшли спосіб відкараскатись від нього, не мають ніяких інших мотивів.

 По-друге. Фахівцям з вузівської "Фізичної культури " необхідно осмислити принцип epimelia, або ж *турботи про себе*, який застосовувався в освіті ще у часи античності. На нашу думку, ця навчальна дисципліна у період студентства, тобто на заключному етапі багаторічних організованих занять фізичною культурою, які тривали до цього у дитячому садочку й загальноосвітній школі, повинна мати власну специфіку і аж ніяк не відтворювати шкільну фізкультуру, котра очевидно має сприяти перед усім оптимальному фізичному розвитку юнацтва. Ця специфіка як раз логічним чином й полягає у підсиленні під час отримання студентською молоддю вищої освіти, власне освітньої складової "Фізичної культури" через вже напрацьовану і апробовану практику непрофесійної фізкультурної освіти у прагненні сприяти становленню майбутнього випускника вузу, як будівничого власного здоров’я (14).

 Мова йде про наповнення змісту майбутньої "Фізичної культури" компонентом непрофесійної фізкультурної освіти людини. Непрофесійної не у сенсі поверхневого засвоєння цього аспекту людської культури, але виключно тому, що тут культура фізична напряму "не кормить" дану особу безпосередньо через її професійну діяльність.

Але все ж таки не прямо кормить, бо такий фахівець, освічений у питаннях використання засобів фізичної культури і загартуванні організму, психологічній розрядці і психотренінгу, в організації раціонального харчування і побудови свого режиму дня, в якому неодмінно має бути зарезервований час на турботу про себе, очевидно має більш високий ресурс на ринку праці, на що зреагують рекрутингові компанії. У такий спосіб до отриманих фахових знань приплюсовується ще здатність за рахунок свідомої, систематичної і результативної турботи про себе запобігати виникненню сезонних захворювань, підтримувати стабільно високий рівень працездатності незалежно від специфіки трудової діяльності тощо.

 Нарешті, по-третє. Аби бути корисними вітчизняній вищій школі, науковці і практики вузівської "Фізичної культури" мають виконати низку потрібних додаткових вимог. Серед них назвемо лише наступні.

 Важливо окреслити "кінцевий результат" занять, тобто чітко виписати, випускників з якими якостями отримає роботодавець після того, як студент опанує зміст дисципліни "Фізична культура". Очевидно, це не тільки особа з якимись виміряними і встановленими як обов’язкові норми фізичними якостями, скільки та, котру можна вважати будівничим власного здоров’я. Тобто, вона має не декларативну, але актуалізовану і "взяту до роботи" цінність бути здоровим, має також усвідомлені мотиви досягати і утримувати оптимум власного здоров’я, знає як та вміє відслідковувати динаміку свого здоров’я, котра ще й озброєна засобами ефективного впливу на свою психофізичну сферу.

 Важливо, також, логічним чином вийти до нової системи оцінювання ступеню успішності оволодіння змістом такої "Фізичної культури". Очевидно, що поточні і підсумкова оцінки успішності студентів мають віддзеркалювати усе те, що окреслене у попередньому абзаці. Або скажемо інакше, моторна складова вузівської дисципліни не може бути єдиною і визначальною. Тут очевидно потрібен комплексний підхід, до якого має додаватись ще освітня і власне діяльна складові (16).

 Як видно, вузівське "Фізичне виховання" у його нинішньому стані знаходиться у глибокій кризі і навряд чи вийде з неї без глибокого реформування цієї навчальної дисципліни, а отже не спроможне сприяти подоланню кризи й у самій вищій школі. Саме цьому ми показали напрям і шляхи реформи дисципліни у частині підсилення її освітньої складової і переведення до стану дійсної "Фізичної культури".

2.3.РОЛЬ "ОБРАЗУ" У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ОСВІТІ

СТУДЕНТІВ

 Нові складні завдання, що нині постали перед вітчизняною системою освіти і, насамперед, прийняте на державному рівні рішення про якнайшвидшу рівноправну, партнерську інтеграцію у загальноєвропейський освітній простір *пришвидшують розгортання різноманітних наукових досліджень* з проблем подальшого розвитку вищої школи.

Не торкаючись нагальних кадрових та різноманітних ресурсних проблем зазначимо, такі дослідження мають бути засновані виключно на сучасних засадах методології гуманістичної педагогіки і безумовної поваги до особи студента, вибудовані на концепції провідної ролі *діяльності* у формуванні особистості громадянина і фахівця. У якості більш конкретних орієнтирів мають бути обрані завдання *розробки педагогічних* і *навчальних технологій*, здатних дієво впливати на основні результати навчального процесу. В тому числі сприяти становленню не лише фахової але й патріотичної, відповідальної та професійно-діяльної особистості (1-3, 5, 6, 17, 20, 21).

Принагідно відмітимо, що застосування технологій у провідних країнах світу переконливо показує їхні переваги над класичними дидактичними формами і методами навчання, заснованими на поширеному ілюстративно – пояснювальному підході. Так, у США вони знижують вартість навчання на 30 – 60 %, а його тривалість на 20 – 40 %. Відповідно у Німеччині сьогодні за бакалаврськими програмами працюють вищі навчальні заклади, які за допомогою технологій „стискають” зміст 3 – 4-річного терміну навчання до року – півтора (23, с.10).

 Серед першочергових пріоритетів і кроків на цьому шляху ми відзначаємо необхідність поглиблення перед за все наших знань про такі важливі педагогічні процеси як ***навчальна діяльність*** і ***освіта студентів,*** дійсне забезпечення яких в сучасному їх розумінні та наповненні у вирішальній мірі буде визначати високу якість освіти, що формується. Причому, за безпосередньої участі зацікавлених, само визначених та мобільних студентів, здатних після закінчення вузу самостійно поповнювати багаж необхідних знань та вмінь.

 Адже ***навчальна діяльність*** примітна свідомим і вольовим, на 100% повним, тривалим та всебічним включенням студента у процес оволодіння необхідними йому поняттями та знаннями, а також опанування способами їх застосування. Дійсна ***освіта студента*** неможлива також без усвідомлення ним ролі і місця культури, а також відповідних знань і діяльностей, якими він опанував, у власній подальшій життєдіяльності; без прагнення до глибокого оволодіння ними.

 Останнє вказане дозволяє акцентувати увагу на визначальній ролі "***образу***" того, до чого мусить прагнути студент у породженні, розгортанні і збереженні своєї навчальної діяльності. Без "образу" неможлива й освіта (у російській мові "образование"). Тож *метою*даного педагогічного проекту у контексті викладеного стала розробка ***навчальної технології*** створення у студентів такого мобілізуючого "образу" під час вивчення окремої гуманітарної дисципліни. Сформований "образ" визначить надалі їхні намагання до самовдосконалення за рахунок навчальних можливостей, притаманних саме цій та суміжним дисциплінам, включаючи фізичне виховання.

Під "***образом***" ми мали на увазі таку надійно вибудовану у індивідуальній свідомості і зрозумілу студентові сукупну цілісність необхідних і бажаних рис та якостей, які вони повинні надалі поступово виховати у собі під час вдосконалення своєї природи через власну систематичну навчальну діяльність і освіту. Очевидно, що такий образ мав містити риси людини, що піклується про себе, тобто риси будівничого власного здоров’я.

 Практична реалізація педагогічного проекту із пробного застосування навчальної технології була започаткована у процесі засвоєння студентами економічних спеціальностей Національного гірничого університету вибіркової дисципліни "Педагогіка вищої школи". На цю роботу ми виділили майже повністю першу лекцію за темою "Вступ" на одному з лекційних потоків.

Як визначальну передумову успіху формування такого систему утворюючого "образу" ми поклали наступне твердження. Аби вже під час напрацювання "образу" були створені передумови для поступового запуску і розгортання у студентів навчальної діяльності із вказаної дисципліни уся змістовна робота *повинна виконуватись власне самими студентами*. Задля цього їм спочатку був зачитаний приведений нижче фрагмент із раніше написаного реферату однією з наших вправних студенток, що викликало значну цікавість і довіру до викладеного та спонукало до подальшого розгортання наведених тез до стану розгорнутого "образу" на підставі заданої змістовної та емоційної тональності. Далі цитуємо за текстом цього студентського реферату.

"Слово" учитель" багатозначне та в містке. Учитель, викладач – це професія для тих, як мені здається, хто має мужню совість. Дивна професія: подаючи заяву до педагогічного інституту, сімнадцятирічний юнак фактично бере на себе обов’язки стати ідеальною людиною. По крайній мірі для його майбутніх учнів. Адже для них він єдиний і вони не мусять страждати із за того, що жарти статистики дали їм не найкращого учителя.

 Учитель вимушений грати роль прекрасної людини. Одного разу прийнята роль виконується на протязі років і внаслідок цього перестає бути лише "роллю" – вона стає рисами характеру. Звичайна людина перетворюється у незвичайну, в ***учителя*** не лише наукам але й життя.

 Тож таку людину створює не інститут, але тривале спілкування з дітьми, для яких вона вимушена бути найкращою на землі. Їй просто нема куди подітись, їй професійно необхідно ставати прекрасною людиною!

 Учитель – це артист, але слухачі і глядачі не аплодують йому. Це скульптор, але його робіт ніхто не бачить. Це лікар, але його пацієнти вкрай рідко дякують за лікування, та й взагалі не бажають лікуватись. Це батько й мати – але він як батько не отримує відповідної частки синовньої любові.

 Де ж йому брати сили для щоденного натхнення? Тільки у самому собі, тільки в усвідомленні величі своєї справи. І тільки у підтримці всього суспільства, у повазі суспільства до нього.

 Буденність поглинає учителя: плани, журнали, заняття, оцінки, зібрання... Все це він мусить залишити біля порогу аудиторії і зайти до свої учнів із гарно настроєною душею”.

 Після цього, ми запропонували аудиторії: "Давайте сформуємо ідеал успішного викладача сучасного вузу, незалежно від навчальної дисципліни, що він викладає. До такого ідеалу включимо важливі якості за трьома блоками: Яким він повинен бути (вимоги до рис його особистості); Що він повинен уміти; Що він повинен знати".

 Після цього викладач просить студентів, уважно розмірковуючи над завданням, виголошувати свої пропозиції щодо бажаних рис та якостей такого омріяного ними викладача, виходячи у тому числі із власного позитивного і негативного досвіду навчання. Коли якась думка студентом висловлювалась, викладач під час її обговорення і уточнення впевнюється, що пропозиція зрозуміла, прийнятна, та підтримується всіма іншими. Тільки після цього вона чітко і недвозначно записується на навчальній дошці та до конспектів. І так набирається у межах 10 позицій за кожним блоком ідеальної особи викладача, який за рахунок вказаного способу побудови, поступово ставє "особистою справою", а отже фрагментом можливої навчальної діяльності кожного із студентів, присутнього на занятті.

 Потім викладач просить студентів аби вони, працюючи самостійно, помітили по 7 найбільш значущих для себе рис і якостей уявного ідеального викладача. Відтак, проводиться рейтингове голосування студентів піднятою рукою за всіма записаними пропозиціями по кожному з блоків, коли вони підтримують тільки помічені найбільш значущі на їхню думку риси і якості. Так за рахунок найбільшої кількості голосів врешті решт відмічаються по 7 найбільш важливих якостей та рис, підтриманих основним числом студентів в аудиторії, за кожним з блоків. Важливо, що за наявності підказки викладача, навіть якщо студенти оминають цю тему, без коливань до змісту "образу" включаються риси, які характеризують людину, що піклується сама про себе, виступає як будівничий власного здоров’я.

 Як завдання для подальшої самостійної (домашньої) роботи викладач просить усіх студентів виконати наступне. Повернутись кожному окремо до 7 виділених в аудиторії більшістю голосів студентів головних позицій по блоках і, з огляду на сьогоднішній стан своєї власної підготовленості, оцінити ступінь притаманності для себе і "розвину тості" тієї або іншої риси або якості у відсотках (починаючи з 10% і далі – 20%, 30% і т.д.) з огляду на можливу майбутню викладацьку діяльність у вузі. Потім виконати аналіз цієї самооцінки та накреслити траси власного самовдосконалення.

 Наприкінці викладач пояснює важливе значення вже виконаної в аудиторії роботи для кожного студента. Так, за рахунок безпосередньої участі у формуванні ідеалу успішного викладача і, потім, оцінки власної йому відповідності, кожен із студентів врешті – решт буде мати не лише у власному конспекті але й у свідомості "образ", який повинен надалі визначати направленість його навчальної діяльності і освіти. Отже, цей створений в аудиторії "образ" буде виконувати направляючу роль як для викладача при уточненні ним змісту, форм та методів організації подальшого навчального процесу, так і мобілізуючу функцію при самоорганізації студентів у ході наступних лекцій, систематичної самостійної роботи, а також відповідного опанування іншими навчальними дисциплінами, включаючи "Фізичне виховання".

 Що ж торкається змісту позицій, вказаних студентами по кожному з блоків, то наприклад на першому з таких занять серед інших були вказані такі риси та якості успішного викладача.

*Яким він повинен бути (вимоги до рис особистості).*

 Відповідальним (гарним виконавцем); акуратним (з огляду на зовнішність); мати гарно поставлену річ; мати почуття гумору; бути справедливим; бути відкритим до спілкування; бути впевненим у собі; він має любити свою роботу; помічати у студентові сильні сторони; бути сильною особою, що привертає до себе увагу студентів; відновлюватись після різноманітних навантажень у ході своєї життєдіяльності.

 *Що він повинен уміти.*

Привертати до себе увагу; бути підтягнутим, "спортивним"; зацікавити аудиторію; сприяти формуванню у студентів знань і вмінь; володіти ораторським мистецтвом; організовувати самого себе; постійно вчитися; вислухати учасника діалогу(можливого опонента) і вести з ним змістовну бесіду; навчити студентів застосовувати отримані знання на практиці; уміти контролювати себе.

 *Що він повинен для цього знати.*

Історію провідної діяльності, до якої має безпосереднє відношення дисципліна, що він викладає; мати глибокі професійні знання відносно своєї дисципліни; мати різнобічні знання у суміжних дисциплінах; мати педагогічні і психологічні знання; знати основи риторики; знати, як турбуватись про себе; знати основи етики спілкування.

 З огляду на чисельні позитивні наслідки представленого педагогічного ходу, на достатніх підставах ми репрезентуємо його як приклад дієвої ***навчальної технології***, котра може бути поширена на різноманітні вузівські дисципліни, що мають пряме відношення до опанування студентами обраною професією. Застосування технології буде сприяти активізації процесів пізнання, самовизначення до опанування даною навчальною дисципліною і, власне, до розгортання власної навчальної діяльності студентів.

**2.4.УПРАВЛІННЯ ПРОЕКТАМИ ЯК НОВИЙ НАПРЯМОК**

 **МЕНЕДЖМЕНТУ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УКРАЇНІ**

Очевидно, для того, аби реформувати вузівське "Фізичне виховання", має бути сформований відповідний педагогічний проект. Тема залучення технологій управління проектами особливо гостро постала перед спортивною Україною після рішення щодо проведення Чемпіонату Європи з футболу 2012 року у Польщі та Україні. Те, що питання підготовки інфраструктури міст до зустрічі спортивних делегацій та уболівальників у терміни, які не можуть змінені, є справою аж занадто важкою і не завжди підйомною, з гіркотою переконалась громадськість Дніпропетровська та Одеси, котрі швидко втратили можливість приймати ігри у підгрупах.

 Що ж це за така особлива робота, з якою не змогли упоратись досвідчені мери міст та депутатський корпус, чому не допомогли їм організатори фізичної культури і спорту? Справа в тім, що за останні десятиліття у науковому менеджменті як самостійний підхід виділився та оформився напрямок *управління проектами*, в якому накопичені специфічні знання, прийоми й важливий досвід планування та організації робіт для досягнення цілком конкретних цілей (приміром, проведення Олімпійських ігор, чемпіонатів світу, підготовки та управління спортивними командами). Зазначимо, управління проектами має допомогти накопичити ресурси та організовувати справу в умовах ринкової, не командної економіки, частіше на регіональному, а не на національному рівні. Адже Олімпійські ігри нині фактично проводить не країна, але окреме місто, чемпіонати Європи з футболу, які останнім часом доручають не одній, а двом країнам – визначені для цього міста у цих країнах.

Ми можемо почути заперечення, що в СРСР були успішно проведені ХХІІ Олімпійські ігри у Москві та ще чимало подібних масштабних заходів. Тож, мовляв, у нас існує подібний багатий власний досвід. І так, і ні. Не треба забувати, що в умовах СРСР були реалізовані окрім Олімпійських ігор також інші унікальні за масштабами проекти (будівництво Біломорканалу, Дніпрогесу, освоєні цілинні землі Казахстану, побудована Байкало-Амурська залізнична магістраль). Але це стало можливим в особливих, не відтворюваних випадках: в одному за рахунок залучення безоплатної праці сотень тисяч ув’язнених ГУЛАГу, в іншому подібної кількості примусово рекрутованих селян чи загітованої молоді, але так чи інакше примушених, заляканих й "централізованих"; за можливості мобілізації на конкретній ділянці величезних людських, фінансових та матеріальних ресурсів. Є усі підстави вважати, що саме цим шляхом, за рахунок "управління з центру", який майже усе (відповідальність й очікувані зиски) замкне на себе, відбувається підготовка російського міста Сочі до проведення зимових Олімпійських ігор 2014 року.

Але в країнах, що розпочали шлях демократизації суспільства та розвитку ринкової економіки, обрали курс посилення ролі регіонального управління й визначення конкретних осіб, відповідальних за реалізацію проектів, а не покладання усіх надій в організації справ на центральну державну владу, такий шлях є неможливим. І Україна тут не є виключенням, тож ми маємо, переживши моменти гіркоти розчарування й розпачу, послідовно опановувати напрацьовані технології управління проектами. Точніше, це мають робити фахівці різних спеціальностей, у тому числі й фізичної культури та спорту.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій*. У наш час управління проектами визначають як новий ключовий бізнес-процес, саме тому управління проектами отримує все більш широке визнання як окремий спосіб менеджменту, застосування якого не залежить від того, чи мова йде про корпорацію, орієнтовану на отримання прибутків, чи про некомерційну (неприбуткову) організацію або ж державну установу.

 Вважають, що витоки сучасної системи управління проектами варто шукати в програмі військово-морських сил США "Поларіс", а пізніше в програмі НАСА "Apollo space program". Існує думка, що ці проекти не могли бути успішно завершеними, якби не відповідні механізми управління ними, включаючи спеціально створені *команди проекту*. Тож з кінця 60-х р. декілька спеціалістів, які вже професійно займались управлінням проектами, дійшли висновку, що цей вид діяльності перестав бути усього лише різновидом управлінської роботи будь-якого менеджера. Вони вирішили дати визначення управлінню проектами як окремій *професії* і створили професійну асоціацію фахівців – Інститут управління проектами (Project Management Institute - PMI), метою якої стало надання допомоги й підтримки в реалізації проектів.

 Щодо вітчизняного спорту зазначимо, досягнення радянських й українських спортсменів були б неможливі без випереджаючого розвитку теорії управління цією сферою. Особливо інтенсивно цей напрямок галузевої науки почав розвиватись в нашій країні з 70-тих років минулого століття, коли в Київському державному інституті фізичної культури за ініціативи Ю.М. Теппера було створено першу в Україні кафедру організації та управління фізичною культурою, пошукувачами якої були підготовлені й захищені близько двадцяти кандидатських дисертацій. Подальший розвиток цього важливого напрямку науки про фізичну культуру і спорт в незалежній України тісно пов’язаний з діяльністю Харківської державної академії фізичної культури.

Зауважимо, що підходи до оптимізації управління фізичною культурою, спортом і туризмом мають неперервне вдосконалюватись, не відстаючи від розвитку наукового менеджменту. Це стає очевидним з аналізу практики спортивного менеджменту і маркетингу за кордоном. Адже тут вже на межі ХХ-ХХІ століття усі масштабні заходи (Олімпійські ігри, Чемпіонати світу), а також інші великі й більш дрібні бізнес-проекти фізичної культури, спорту і туризму реалізуються із залученням такої галузі знань як управління проектами. Тож знання, якими оперує вітчизняна наука і практика спортивного менеджменту, включаючи систему фізичного виховання, мають бути поповнені накопиченими важливими відомостями про управління проектами.

Нині управління проектами є не допоміжною функцією менеджменту, але ефективним засобом досягнення організаціями стратегічних цілей. Крім того, управління проектами одна з ключових компетенцій сучасної організації. Це відображено й в оновленому Стандарті управління проектами (2000 р.), у якому, до речі, є таке визначення: "*Управління проектами* – це застосування знань та умінь, інструментів і технологій для виконання вимог проекту. Управління проектом здійснюється за допомогою таких процесів, як ініціація, планування, виконання, контроль і завершення. Проектна команда управляє проектною діяльністю, котра, зазвичай, включає в себе:

■ конкурентні вимоги – обсяг (зміст), строки, вартість (витрати), ризики та якість;

■ усі зацікавлені сторони з різними потребами та очікуваннями;

■ інші важливі вимоги, пов’язані з даним окремим проектом".

Цей новий підхід, який ми й розкриваємо у статті, а саме підхід до *організаційного контексту*, означає, що менеджер проекту не є стороннім незалежним спеціалістом-практиком консалтингової фірми (організації - консультанта). Тепер існують чітка назва посади в своїй рідній організації (керівник і члени команди проекту), особливі функції, пов’язані з підготовкою й реалізацією проекту, визначене керівне місце в організаційній структурі.

Менеджер проекту, для того аби дати результат, повинен використовувати ідеї та уміння своєї команди, а для цього він має отримати виключне право щодо прийняття рішень відносно проекту. Тож головне для успіху проекту – покладання персональної відповідальності на одну особу, а саме менеджера проекту. Передбачені конкретні поточні роботи за проектом згідно плану виконує його команда, яка й звітує перед своїм менеджером. Якщо невеликі проекти можна реалізувати силами декількох спеціалістів, то проекти дійсно масштабні, критичні для майбутнього усієї організації, виконуються на між функціональній основі, коли участь фахівців з різних відділів і служб організації забезпечує наявність різних точок зору, важливих для вірної оцінки ходу виконання проекту.

Менеджер "веде проект", диригує ним, органічно поєднує в єдине ціле роботу команди, прагнучи до отримання намічених результатів. Надзвичайно складним є завдання управління командою із фахівців не лише різних спеціальностей і знань, але й з різними людськими цінностями та досвідом, воно вимагає від менеджера видатних здібностей та сформованих якостей. Перед за все, він має налагоджувати людські відносини усередині команди, а також ефективно застосовувати свої навички спілкування. Тут доречно пригадати керівників проектів зі спорту, чиї прізвища відомі в Україні (це, приміром, у 80-тих роках минулого століття прізвище організатора дніпропетровського центру олімпійської підготовки важкоатлетів З.С. Архангородського, організатора успіхів російських тенісистів Ш.А. Тарпіщева, це й інші постаті, відомі після перемог на Пекінській Олімпіаді наших фехтувальниць, стрільців тощо). Зазначимо, також, вкрай важливе значення у ході управління командою, яка складається з людей, що мають різні культурні цінності, набувають такі якості особистості, як професійна чесність й відкритість її менеджера.

У світі все більше й більше спеціалістів прагнуть оволодіти майстерністю менеджера проекту, хоча самих лише засвоєних фахових знань для цього недостатньо. Очевидно, керівник проекту у фізичній культурі, спорті і туризмі це людина, - яка не лише досконало знає свій вид спорту та усвідомлює основні тенденції його розвитку, але й має очевидні здібності і талант до професії менеджера, є харизматичною постаттю, випромінює енергію та викликає довіру, може повести за собою навіть найбільш затятих скептиків.

Нарешті зазначимо, причини появи проектів в різних сегментах фізичної культури, спорту і туризму є також різними. Це, наприклад, можуть бути:

■ нові технології, які починають використовувати в системі підготовки спортсменів (так, наприкінці ХХ століття почав вживатись термін "фармакологічна підготовка");

■ нові джерела прибутків за рахунок подальшої професіоналізації спорту, розвитку системи домашніх тренажерів, фізкультурно-оздоровчих центрів тощо;

■ високі національні прагнення, як то бажання керівництва України і Польщі взяти відповідальність за проведення футбольного Євро-2012;

■ зміни традиційного розкладу сил у окремому виді спорті й структури конкурентного середовища в ньому тощо.

У наш час організації фізичної культури, спорту і туризму мусять приймати рішення про розробку окремого проекту, якщо результати його реалізації можуть дати суттєві позитивні результати, заради яких варто витрачати додаткові кошти та ризикувати. Адже передбачається, що цінність змін, отриманих від реалізації проекту, варті усіх чималих зусиль, що будуть докладені. При цьому невід’ємною умовою можливості дати старт конкретному проекту є наявність відповідних "проектно" підготовлених фахівців фізичної культури і спорту та схильність керівників організацій, де вони працюють, до назрілих змін й бажання гарантовано досягти нових результатів.

Очевидно, до найбільш актуальних проектів галузі "Фізична культура і спорт" має бути віднесене реформування вузівського фізичного виховання. Як було показано, це позитивно позначиться не лише на відповідній дисципліні, але й на підвищенні якості освіти та підготовки майбутніх фахівців.

***Питання до самоконтролю***

 1.Поясніть, сутність принципу epimelia (грецьк.) або турботи про себе, та його значення для вдосконалення змісту освіти в сучасній вищій школі.

 2.Поясніть, роль по реформованої вищої школи в подоланні антропологічної катастрофи в Українському суспільстві.

 3.Поясніть, які існують можливості у вузівського фізичного виховання для підвищення якості освіти і підготовки випускників.

 4.Поясніть, чому автори посібника наголошують, що "Фізичне виховання" має допомогти вищій школі відновити свій авторитет у світі.

 5.Поясніть, чому гуманітарні дисципліни мають сприяти формуванню "образу", в якому існує потреба формування будівничого власного здоров’я.

 6.Поясніть, хто такий, будівничий власного здоров’я.

 7.Поясніть, чому для реформування вузівського "Фізичного виховання" має бути залучена технологія управління проектами.

 ***Після опанування змістом розділу студенти повинні уміти:***

 - визначати основні риси, притаманні такому явищу, як вища освіта;

 - тлумачити принцип *epimelia (грецьк.), тобто турботи про себе*;

 - пояснити потребу становлення особи будівничого власного здоров’я;

 - пояснити сутність будівництва власного здоров’я;

 - пояснити за рахунок чого "Фізичне виховання" може сприяти підвищенню якості вищої освіти;

 - пояснити, як сформований "образ" власного майбутнього може сприяти становленню студентів як будівничих власного здоров’я.

Література до 2 розділу

 1.*Буркова Л*. Технології в освіті // Рідна школа. – 2001. - № 4.

 2.*Груздев Г.*, Груздева В. Педагогическая технология эвристического типа // Высшее образование в России. – М., 1996. - № 1.

 3.*Змеёв С.И*. Технология обучения взрослых // Педагогика. – М., 1998. - № 7.

4.*Кареев Н*. Идеалы общего образования // Alma mater. – 1992. - № 1.

 5.*Назарова Т.С.*, Шаповаленко В.С. От экстремальных педагогических технологий к традиционной практике // Педагогика. – М., 2001. - № 5.

 6.*Освітні* технології: Навч. – метод. посібник / О.М.Пєхота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін. За заг. ред. О.М.Пєхоти. – К.: А.С.К., 2001.

7.*Особливості* державного регулювання економіки в сучасній Україні: Навч. посібник / [В.В. Приходько, В.Г. Вікторов, О.М. Пшинько та ін.] ; під ред. А.А. Покотілова, І.В. Шереметьєвої. - Дніпропетровськ: Вид-во Дніпропетр. нац. ун-ту залізн. трансп. ім. акад. В. Лазаряна. – 2007.

 8.*Педагогика*: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1983.

 9.*Перминова Л.*, Шарай Н. Какого руководителя ждет российское образование // Вестник высшей школы. Alma mater. – 2006. - № 7.

10.*Плаксий С*. О конкурентоспособности российских вузов и "гамбургском счете" // Вестник высшей школы. Alma mater. – 2008.-№1.

11.*Приходько В.В*. Економіка, педагогіка і вузівська дисципліна „Фізичне виховання” / В.В. Приходько, В.Г. Савченко //Теорія і практика фізичного виховання. Науково–методичний журнал. – Донецьк, 2005.-№ 1-2.

 12.*Приходько В.В*. Навчальний предмет "Фізична культура": тенденції розвитку з ХІХ по ХХІ сторіччя // Теорія і практика фізичного виховання. Наук.-метод. журнал. – Донецьк, 2003. - № 1.

13.*Приходько В.В*., Вікторов В.Г. Чи потрібно "готувати солдатів до минулої війни" ? (Від забаганок викладачів до формування діяльної особистості студента) // Освіта. – 2005. - № 34.

 14.*Приходько В.В.*, Кузьмінський В.П. Креативна валеологія. Концепція і педагогічна технологія формування студентів технічних і гуманітарних спеціальностей як будівничих власного здоров’я: Навч. посібник / Заг. ред. і передм. А.Г.Чічкова. – Дніпропетровськ: Національний гірничий університет, 2004.

 15.*Приходько В.*, Шевченко С. Ранжування ВНЗ як інструмент державно-громадського управління якістю вищої освіти // Вища школа. – 2008. № 7.

 16.*Приходько В.В.*, Шуба В.О., Шуба В.В. Проблеми оцінювання і оцінки у "Фізичному вихованні" // Теорія і практика фізичного виховання. Наук.-метод. журнал. – Донецьк, 2004. - № 3.

 *17.Репецкий Ю.А*. Концепция личностного самоопределения: исходные положения и попытка их верификации / Нова парадигма. Вип. 2. – Запоріжжя, 1997.

 18.*Розанов В.В*. Сумерки просвещения / Сост. В.Н.Щербаков. – М.: Педагогика, 1990.

19.*Рясса С.О*. До проблеми образу професійної діяльності як важливого чинника в освіті студентів інститутів фізичної культури / С.О. Рясса, В.В. Приходько // Спортивний вісник Придніпров’я. Науково – теоретичний журнал. – 2007. - № 1.

20.*Скрипкина Т.П*. Доверие к себе как условие развития личности // Вопросы психологии. – М., 2002. - № 1.

 21.*Смирнов С*. Технологии в образовании // Высшее образование в России. – М., 1999. - № 1.

 22.*Советский* энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М.Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия. – 1989.

23.*Тихомиров В*. Современные образовательные технологии: Мировой опыт и положение дел в России // Alma mater. – 2002. - № 2.

 24.*Философский* словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991.

 25.*Хуторской А.В*. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001.

**3.СТУДЕНТ ЯК СУБ’ЄКТ І ОБ’ЄКТ ВИХОВАННЯ**

**ТА ОСВІТИ**

**3.1.ОСОБЛИВОСТІ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТСТВА В УКРАЇНІ**

 Студентський вік, а він припадає на 18-25 років, являє собою особливий період у житті людини, адже за своєю суттю він скоріше початкова ланка у ланцюгу етапів зрілості, ніж кінцева у ланцюгу дитячого розвитку. Дані численних досліджень дозволяють цілком повно охарактеризувати студента - суб’єкта і об’єкта навчальної діяльності, як із соціально-психологічної, так і психолого-педагогічної позицій.

*Студент* (*лат*., studens, родовий відмінок studentis – старанно працюючий, той, хто займається), учень вищого, а в деяких країнах і середнього спеціального навчального закладу. У Древньому Римі та на початку середніх віків студентами називали будь кого, хто займається процесом пізнання. І лише з початком створення перших європейських університетів термін "студент" почав використовуватись для означення тих, хто навчається (хоча, спочатку й тих, хто навчає). А вже після уведення вчених звань для викладачів (магістр і професор) – лише тих, хто навчається.

 Значна кількість випускників шкіл у нас сідають за студентську парту "за компанію із однокласниками", бо "так побажали батьки", "ховаючись від призову до армії", "аби пристойно вийти заміж", "отримати диплом", словом, за мотивами, які не мають нічого спільного із свідомим вибором, а це не сприяє розгортанню навчальної діяльності. А ще результати досліджень свідчать, чим менше студент знає про майбутню професію, тим менш позитивним є його відношення до навчання.

 Об’єктивно, студентський вік припадає на час фізичного і інтелектуального розквіту особистості, її організм має високу працездатність, високий рівень функціональної активності та витривалості. У цей період спостерігається найбільша пластичність і переключення у формуванні складних психомоторних та інших навичок. Даний вік найсприятливіший для становлення більшості психічних функцій і розвитку інтелектуальних можливостей, саме зараз формуються характер і світогляд молодих людей.

 Впродовж останніх десятиліть педагоги-дослідники та викладачі постійно звертались до теми адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі. І все ж, вивчення існуючих публікацій показує, ця вкрай важлива тема розкрита лише приблизно і поверхнево. Її сучасний рівень розробки не може задовольнити ні тих, хто нині бере на себе відповідальність за продовження теоретичної роботи в області педагогіки вищої школи, ні безпосередньо педагогів.

 У чому ж полягають перепони на шляху вчених-педагогів і викладачів, чому вони не спромоглись до сих пір розв’язати важливе питання сприяння успішному навчанню у вузі вчорашніх цілком успішних випускників шкіл? Наші власні дослідження показують, що вже саме по собі це питання про забезпечення адаптації до навчання у вузі поставлене не коректно. Адже на особу першокурсника впливає така величезна кількість факторів, які знаходяться безпосередньо у закладі освіти та за його межами, що засобами наукового дослідження від слідкувати та врахувати під час взаємодії із цим студентом ступінь їхнього впливу на результати адаптації неможливо. До того ж, структура особистості кожного із студентів, у свою чергу, настільки відмінна, що зафіксувати особливості їх реагування на дію того, чи іншого фактору впливу, також немає можливості.

 Основний висновок проведених нами досліджень такий: реформа української вищої школи вимагає зміни рамки розгляду питання становлення особи студента; нині необхідно включати до порядку денного розв’язання питання головним чином про *сприяння формуванню навчальної діяльності студентів*. Неупереджений аналіз стану прилучення України до Болонського процесу показує, що *цей визначальний аспект реформ,* а саменаукове обґрунтування організаційно–методичних зусиль задля того, аби *студент самовизначився як суб’єкт власної навчальної діяльності, оставлений поза увагою.* Захопившись тим, що знаходилось зверху (переходом на кредитно-модульну систему), ми не спромоглись зрозуміти існуюче дійсне протиріччя. При цьому, ми розглядаємо прийняття рішення про *перші спроби управляти власною психофізичною сферою, як важливий напрям навчальної діяльності*.

 Вказане дозволяє зафіксувати гостру наукову та практичну проблему, яка полягає у протиріччі між необхідністю започаткувати у процесі реформи вищої школи в Україні, що проходить відповідно до контексту букви і духу Болонського процесу, педагогічних заходів щодо становлення студентів вузів як *суб’єктів власної навчальної діяльності*, і відсутністю достатніх знань про явище та механізми розгортання і збереження у них навчальної діяльності. Відтак необхідно обґрунтувати важливість переходу до системних педагогічних досліджень і розробки реальних проектів безпосередньо за темою формування першокурсників як суб’єктів власної навчальної діяльності.

 Перед за все відмітимо, особа, яка є першокурсником, має свою неповторну сутність. Це, з одного боку, школяр із тими усталеними уявленнями про навчання та засвоєними способами дій з навчального процесу школи, тоді як з іншого, він носій запозичених образів про студентське життя. І такий першокурсник, тільки по формальних підставах (посвячення у студенти і отримання студентського квитка), вже вважає себе повноцінним студентом.

 Таким його вважають більшість викладачів вишу, але тут помиляються одні та інші, сміливо можна стверджувати, що новоспечений "першокурсник - не студент". Адже студентом на підставі здорового глузду вважається особа, яка пережила у цьому статусі певний відтинок свого життя, зберегла себе у складі студентів та успішно подолала декілька екзаменаційних сесій.

 Якщо ж звернутись до плану миследіяльності та плану життєдіяльності першокурсника (рис.5), ми помітимо значні "обсяги багажу", з яким він сідає за студентську парту. Частина з "багажу", може бути йому у нагоді, аби відбутись як успішному студенту, тоді як інша, навпаки, буде заважати (ті або ж інші збочені образи студентського життя, деякі мотиви вступу на навчання, вже накопичені людські "слабкості", недостатній стан працездатності тощо).

**ПЛАН**

**МИСЛЕДІЯЛЬНОСТІ**

***ПЕРШОКУРСНИК***

 НАЯВНІ РЕСУРСИ:

 - ФІНАНСОВІ

 - ПОБУТОВІ

 - ЗДОРОВ’Я

 - ПРАЦЕЗДАТНОСТІ

РІЗНОМАНІТНІ ЗНАННЯ ТА ВМІННЯ

 ПРОЕКТИ

СВОГО

МАЙБУТНЬОГО

ВЛАСНІ

МОТИВИ

ОБРАЗИ

 СТУДЕНТСЬКОГО ЖИТТЯ

**ПЛАН**

**ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ**

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ: СПІЛКУВАННЯ, ЗВИЧКИ, "СЛАБКОСТІ" ТА ІН.

Рис.5. Супутній "багаж", з яким першокурсник приходить у ВНЗ

 І ось ця, часто хитка, молода особа зустрічається у стінах вищого навчального закладу із, як мінімум, трьома блоками умов, які так або інакше на неї впливають. Це особливості педагогічного колективу, особливості студентського колективу та особливості розвитку інфраструктури (рис.6).

 Лише для того, аби пояснити, про що йде мова у темі впливу на першокурсника численних факторів кожного із блоків (вичерпно розкрити наповнення кожного з них неможливо), зупинимось на їх короткій характеристиці.

 *Особливості направленості педагогічного колективу*. Тут перед за все варто назвати ряд принципових позицій.

 Серед головних, це факт надання викладачами переваги стилю педагогічного керівництва, або ж стилю педагогічного співробітництва із студентами. У першому випадку, забезпечується і підтримується спосіб суб’єкт (викладач)–об’єктного (студент) *впливу* із притаманними керівництву за його суттю процесами (розпорядження, контроль, оцінка, стимулювання та облік). Або викладач прагне, забезпечує і підтримує із все більш самостійним студентом суб’єкт–суб’єктну *взаємодію* задля стимулювання свідомих і постійних зусиль останнього по вдосконаленню рис та якостей своєї особи.

 Звертаючись же до теми становлення будівничого власного здоров’я, відмітимо особливу роль педагога, перед за все викладача "Фізичного виховання". Очевидно, від має подавати позитивний приклад як будівничий здоров’я. По-друге, він має бути готовим до індивідуальної роботи з кожним студентом. Нарешті, по-третє, у його педагогічному арсеналі мають бути не лише потрібні для цього знання, але у відповідні засобі впливу за студента.

 Відомі безліч позитивних прикладів, за яких очевидна відсутність цілеспрямованого "силового" педагогічного впливу, дає незрівнянно більш потужні результати. Так, історик В.О. Ключевський пригадує свої враження від лекцій тодішнього ректора Московського університету: "Слухаючи Соловйова, ми невиразно відчували, що з нами розмовляє людина, яка багато і дуже багато знає і подумала про все, про що належить знати і поміркувати людині, і яка усі свої передумані знання склала у стрункий порядок, у цільний світогляд, відчували, що до нас доноситься лише відгомін величезної розумової і моральної роботи, яка колись була виконана над самим собою цією людиною і котру слід рано чи пізно виконати над собою кожному з нас, якщо він бажає стати дійсною людиною". Він пише про особливість такого хоча й опосередкованого, але дієвого впливу особи викладача на його учня: "Вчитель – той же проповідник, можна слово у слово записати проповідь, навіть урок; читач прочитає записане, але проповіді не почує".

 Вочевидь, *військовий командир*, а ідеалом керівництва як соціального явища виступають саме субординацій ні армійські взаємини начальника і підлеглого, й *проповідник* використовують різні засоби та прагнуть до різних результатів. Один бажає неухильного виконання наказу ("Думати не треба, треба чітко виконувати!"), тоді як інший звертається до самосвідомості особистості, провокуючи її до пошуку й залучення крок за кроком власних підстав та докладання щирих зусиль до усвідомлених і бажаних для неї дій.

 Як бачимо, у цьому блоці студенти можуть стикнутись із спонуканням до виконавської дисципліни чи із заохоченням до особистої, творчої навчальної діяльності; наявністю чи відсутністю спеціально розроблених педагогічних і навчальних технологій; демонстрацією викладачами високих моральних якостей або ж готовністю частини "домовлятись" із студентами.

 До речі, створення рейтингу вищих навчальних закладів України "Софія Київська", започаткованого у 2000 р., у тій або іншій мірі відбиває прагнення його авторів врахувати у визначених показниках вплив останніх на дійсні результати діяльності вузів. Усі показники, так або інакше, торкаються уявлень абітурієнтів про ВНЗ, та проявлення вказаних трьох блоків факторів. Частина показників Рейтингу безпосередньо впливають на свідомість *абітурієнтів* ще під час вибору ними того або іншого вищого навчального закладу, впливаючи на різні мотиви випускників шкіл. Це позиції "Рівень поінформованості про ВНЗ", "Престижність диплому серед роботодавців" тощо.

**ПЛАН**

**МИСЛЕДІЯЛЬНОСТІ**

***ПЕРШОКУРСНИК***

 НАЯВНІ РЕСУРСИ:

 - ФІНАНСОВІ

 - ПОБУТОВІ

 - ЗДОРОВ’Я ПРАЦЕЗДАТНОСТІ

РІЗНОМАНІТНІ ЗНАННЯ ТА ВМІННЯ

ПРОЕКТИ СВОГО МАЙБУТНЬОГО

ВЛАСНІ МОТИВИ

ОБРАЗИ СТУДЕНТСЬКОГО ЖИТТЯ

**ПЛАН**

**ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ**

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ: СПІЛКУВАННЯ, ЗВИЧКИ, "СЛАБКОСТІ" ТА ІН.

ОСОБЛИВОСТИ НАПРАВЛЕННОСТІ ПЕДКОЛЕКТИВУ ВНЗ

ОСОБЛИВОСТИ СТУДЕНСЬКОГО КОЛЕКТИВУ

ОСОБЛИВОСТИ ІНФРАСТРУКТУРИ ВНЗ

**+ + + =**

**САМОВИЗНАЧЕННЯ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Рис.6. Фактори, які впливають на результат самовизначення першокурсника до навчальної діяльності

 Блок показників Рейтингу, пов’язаний з особливостями педагогічного колективу: "Рівень професійної підготовки студентів ВНЗ", "Найкраща забезпеченість професорсько-викладацькими кадрами", "Організація наукової роботи студентів", "Розвиток міжнародних зв’язків у галузі освіти", "Відсутність корупції, хабарництва під час вступних іспитів до ВНЗ та здачі сесій", "Упровадження новітніх технологій навчання", "Рівень організації підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації", "Рівень організації поза навчальної виховної роботи", "Становлення громадянської позиції та патріотичне виховання", "Розвиток української культури, традицій, мови, літератури" і "Рівень книговидавничої діяльності".

 Блок, що відображає *особливості студентського колективу*: "Рівень розвитку художньої самодіяльності" і "Рівень підготовки студентів у спорті". Окрім того, це може бути наявність у ВНЗ моди на те, аби вчитись, чи байдикувати; престижність для його студентів мати не тільки високі оцінки, але й дійсно різноманітні, глибокі знання або ж, навпаки, мода на "красиве життя", коли людина збивається на шлях гедонізму з його головною установкою "Лови момент!"; допомога молодшим з боку студентів старших курсів або ж різні форми вузівської "дідівщини"; демонстрація поважного відношення студентів, що вже навчаються, до своїх викладачів або ж бачення у викладачеві того, кого треба будь за що "подолати", не гребуючи засобами.

 Нарешті, третій блок, які *характеризують інфраструктуру ВНЗ*, що так або інакше визначає умови розгортання навчальної діяльності студентів: "Забезпеченість приміщеннями, обладнанням, технікою" і "Забезпеченість навчально-методичною літературою". Тут також допомагають чіткий розклад навчальних занять і поміч лекторам із боку навчально – допоміжного персоналу, поширені технічні засоби навчання і сучасні бібліотеки, доступний Інтернет, швидке, якісне та недороге харчування тощо.

 Взаємодія цих та інших чинників, врешті-решт, підштовхують першокурсника до того чи іншого *самовизначення*: хто я, до чого прагну (рис.7, 8)?

3. Я ГУЛЬТЯЙ

МОТИВ: ВЕСЕЛЕ

ЖИТТЯ ПЕРЕД ЗА ВСЕ

**САМОВИЗНАЧЕННЯ,**

**ОРІЄНТОВАНЕ НА НАВЧАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТА**

2. Я БОРЮСЬ ЗА ДИПЛОМ

МОТИВ: ДИПЛОМ ЗА БУДЬ – ЯКУ ЦІНУ

**САМОВИЗНАЧЕННЯ, НЕ**

**ОРІЄНТОВАНЕ НА НАВЧАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТА**

1. Я СТУДЕНТ

МОТИВ: ХОЧУ СТАТИ ФАХІВЦЕМ

Рис.7. Можливі і типові варіанти самовизначення студента

**САМОВИЗНАЧЕННЯ,**

**ОРІЄНТОВАНЕ НА НАВЧАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТА**

2. Я БОРЮСЬ ЗА ДИПЛОМ

МОТИВ: ДИПЛОМ ЗА БУДЬ – ЯКУ ЦІНУ

3. Я ГУЛЬТЯЙ

МОТИВ: ВЕСЕЛЕ

ЖИТТЯ ПЕРЕД ЗА ВСЕ

**САМОВИЗНАЧЕННЯ, НЕ**

**ОРІЄНТОВАНЕ НА НАВЧАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТА**

1. Я СТУДЕНТ

МОТИВ: ХОЧУ СТАТИ ФАХІВЦЕМ

**САМОВИЗНАЧЕННЯ,**

**ОРІЄНТОВАНЕ НА НАВЧАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТА**

2. Я БОРЮСЬ ЗА ДИПЛОМ

МОТИВ: ДИПЛОМ ЗА БУДЬ – ЯКУ ЦІНУ

3. Я ГУЛЬТЯЙ

МОТИВ: ВЕСЕЛЕ

ЖИТТЯ ПЕРЕД ЗА ВСЕ

**САМОВИЗНАЧЕННЯ, НЕ**

**ОРІЄНТОВАНЕ НА НАВЧАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТА**

1. Я СТУДЕНТ

МОТИВ: ХОЧУ СТАТИ ФАХІВЦЕМ

Рис. 8. Від будь якого - до бажаного самовизначення студента

 Отже, як видно із графіки лівої та правої частин рис.4, кожен ВНЗ мусить докладатись, аби кількість першокурсників, що за участі вищого навчального закладу *самовизначаються у якості студентів*, була б по можливості більшою, тоді як число "борців за диплом" та "гультяїв" якомога меншою (довести до 100 % обсяг перших та до 0 % других на практиці неможливо).

 Викладене, фактично, ставить систему вищої освіти перед таким вибором: 1) підготувати усіх викладачів, які працюють із першокурсниками, аби кожен результативно впливав на самовизначення останніх, як діяльних і відповідальних студентів; 2) сформувати і виділити окрему спеціальну навчальну дисципліну, забезпечивши її обмеженою кількістю наявних висококваліфікованих кадрів, які б професійно вирішували завдання комфортного переходу студентів із стану першокурсників до стану студентів.

Як показують наші дослідження та накопичений педагогічний досвід, цей шлях цілком можливий і його можна зреалізувати через спеціально вибудовану як дієву педагогічну технологію нову дисципліну з умовною назвою "Вступ до вищої освіти", у якій, до речі, передбачалася б установка на становлення студента як будівничого власного здоров’я. Звісно, ідеальною можна було б вважати модель, за якої у одному навчальному закладі вдалося б поєднати ці обидва вказані вище підходи.

**3.2.НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

 Відмітимо, що навіть найкращий студент виступає одночасно як об’єкт педагогічної діяльності викладачів. Адже продукти діяльності педагога матеріалізуються у особі іншої людини: у стану її духовності і рисах характеру, сформованих знаннях, вміннях і навичках. Відтак, до змісту рис професійної компетентності викладача має неодмінно входити, окрім відповідної суто фахової оснащеності, сума професійно-необхідних, людських якостей. Адже він виховує не правильними словами, але своїм світосприйняттям і відношенням до людей і подій, своїми реакціями на добре і зле, тоном своєї відповіді на гостре запитання. Своєрідність студента як об’єкту зусиль педагога полягає в тому, що він одночасно має бути суб’єктом навчальної (ігрової, дослідницької, комунікативної) діяльності, у той час як об’єктом його навчальної діяльності є наукова, теоретична і практична інформація, що засвоюється.

 Як зазначав академік Д. Лихачов, сучасність або ж відсталість навчального заняття залежить не від його формальної організаційно - педагогічної структури, яка може бути різноманітною, але від ступеню розв’язання проблем групової взаємодії та індивідуального навантаження, обсягу і направленості змісту навчання, адекватності використаних методів віковим особливостям сприйняття, засвоєння, закріплення і його застосування на практиці. Тому, за умови вірного визначення змісту освіти, резерви підвищення ефективності заняття знаходяться у постановці і розв’язанні відповідних психологічних проблем.

 Оцінка студентом подій під час заняття під кутом зору наявних потреб, мотивів, цілей і цінностей, до задоволення яких він прагне, веде до різних психолого-педагогічних ситуацій: важких, екстремальних і критичних. Усі вони впливають на психіку і організм по-різному, так, сприйняття одним кличе у нього негативні емоції, здатні привести до серйозних порушень у навчальній діяльності, зниженню рівня адаптаційних можливостей, негативно впливає на розвиток особистості. Однак ці ж самі емоції можуть посприяти іншому у розвиткові волі, накопиченні досвіду подолання труднощів і мотивації саморозвитку. Відтак відомі численні твердження позитивної ролі важких ситуацій у саморозвитку (див., наприклад, О.В. Хухлаева. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. - М., 2001).

 Спираючись на запропоноване В. Франклом (V. Frankl) розуміння життя у цілому як глобальної задачі людини, а важкої задачі, що виникає у її життєдіяльності, як задачі проміжної, котра обов’язково має спосіб розв’язання, можна вважати специфічні ситуації, що виникають під час навчальної діяльності, однією з найважливіших умов розвитку і формування особистості студента (11). Але визначальною є особистісна складова, яка віддзеркалюється, основному, внутрішніми умовами людини. Ключовими ж, систему утворюючими параметрами особистості являються специфічні для неї емоції, інтелект, воля та інтуїція.

 Емоційні параметри внутрішніх умов визначають відношення людини до її життя, до свого здоров’я, до своєї особистій значущості. Інтелект визначається через логіку усвідомлення своєї поведінки, своїх дій, свого місця у житті, етапності розв’язання поставлених задач. Вольові механізми характеризують рівень самосвідомості і цілеспрямованості. Інтуїція сприяє евристичному прийняттю нетривіальних рішень. Від рівня активації вказаних механізмів саморегуляції та їх сполучення у значній мірі залежить ступінь проявлення психічного напруження, здатність адаптації до впливу чинників психічного навантаження.

 В умовах сучасної навчальної діяльності, коли відбувається значна інтенсифікація навчального процесу у ВНЗ, коли йде пошук і використання нових технологій навчання, насичених екстремальними і важкими ситуаціями, від студентів і викладачів вимагаються внутрішні сили, здоров’я і особиста толерантність (терпимість, стійкість). Особисту толерантність можна розглядати як інтегральну характеристику, що обумовлює основні прояви психіки: утворення мотивів, формулювання цілей, прийняття рішень, фрустрацій ну і стресову стійкість тощо.

 У важких ситуаціях *поведінка особистості, яка відзначається високим ступенем стійкості*, реалізується за наступною схемою: задача – мотив, який вона збуджує, - здійснення дій, що ведуть до реалізації цього мотиву, - усвідомлення труднощів – негативна емоційна реакція, що мобілізує, – пошук способів подолання труднощів – зменшення сили від’ємних емоцій – покращення функціонування. Натомість, *нестійка особистість не здатна долати труднощі*. Для неї притаманні переживання, пов’язані з переоцінкою значущості можливої невдачі і недооцінкою існуючих у неї можливостей задоволення існуючої потреби.

 Відтак, наведені дані дозволяють умовно поділити студентів у навчальному процесі на дві основні групи: на тих, що активно залучені у навчальну діяльність, і студентів, що пасивно відносяться до навчання. У другому випадку (з пасивними студентами) реалізується лише система "суб’єкт-об’єктних" відносин: тут викладачі прагнуть направляти, активізувати навчальну діяльність студентів, мобілізувати їх на подолання психічних навантажень. У першій же групі (активні студенти), викладачі в основному зайняті організацією навчального процесу, тут їхня ціль не стільки керувати, скільки регулювати діяльність студентів, звертаючи увагу на оптимізацію психічного навантаження. Таким чином, тут наявна радше система "суб’єкт–суб’єктних" відносин (10).

 Важливість означеного аспекту очевидна: якщо студент впродовж чотирьох-п’яти років навчання буде займати пасивну позицію переважно "об’єкта" освітнього процесу, *в умовах професійної діяльності він, скоріше за все, буде здатним лише до репродуктивної діяльності*. За А. Дистервегом, ці студенти частіше за інших стають "закам’янілими і задерев’янілими" фахівцями, котрі можуть виконувати роботу лише відповідно до "спущених з гори" стандартів і вказівок. Для першої групи загрози пов’язані в основному із збереженням психічного і фізичного здоров’я, звідси важливе вміння оптимально і раціонально регулювати величину впливу психічного навантаження на організм і психіку.

 Існує ще й третя категорія студентів - добросовісних і активних, але слабко придатних до обраної професійної діяльності, для котрих характерне формування "комплексу меншовартості", що є досить актуальною проблемою. Адже студенти, яких відзначають невеликі здібності до оволодіння фундаментальними і прикладними знаннями і вміннями, мають низький рівень задоволення своєю діяльністю. У той же час вони знаходяться під постійним пресом психічних навантажень в умовах конкурентної боротьби, набувають негативного досвіду "невдахи".

Можна зазначити, що така характеристика психічного комфорту і дискомфорту, а також психоемоційної напруги притаманна саме вітчизняній системі вищої освіти. Це відбувається саме тому, що у нас нерозв’язана вузлова тема формування, збереження і розвитку навчальної діяльності, яку, приміром, надійно владнали у вищій школі США.

 Наведене дозволяє зробити подальші суттєві психологічні зауваження відносно природи і сутності виховного процесу. Так, ми вказували, що поводження молодої людини визначається духовними, соціальними і біологічними особливостями її розвитку. Але, підкреслюємо, у дитинстві і юності саме біологічний фактор визначає той фундамент, ту основу на якому вибудовується уся структура особи.

 У цей період чи не єдиним вихователем, здатним формувати відповідні реакції, на думку Л.С.Виготського, виступає власний досвід організму. Тільки той зв’язок, який робить очевидним причинно - наслідкові зв’язки, переконує дитину у значущості того або іншого явища. Ось чому, особистий досвід вихованця стає основною базою для педагогічної роботи: "Суворо кажучи, з наукової точки зору не можна виховувати іншу людину. Здійснювати безпосередній вплив і забезпечувати зміни у чужому організмі неможливо, можна лише виховувати себе, або ж змінювати свої природжені реакції через власний досвід" (5, с.59).

 Саме тому, зазначає Виготський, традиційна європейська шкільна система, яка процес виховання і навчання завжди зводила до пасивного сприйняття учнями визначень і повчань педагога, є верхом психологічної безглуздості. Відтак, у основу виховного процесу "повинна бути покладена особиста діяльність учня, і усе мистецтво вихователя повинне зводитись тільки до того, аби направляти і регулювати цю діяльність. У процесі виховання учитель має бути немовби рейками, по яких вільно і самостійно рухаються вагони, отримуючи від рейок лише напрям власного руху" (тем же, с.59-60).

 Основу виховної дії учнів має складати повний процес реакції з усіма трьома її моментами – сприйняттям інформації (подразника), її переробкою і дією у відповідь. Колишня педагогіка аж занадто посилювала і утрирувала перший аспект, а саме сприйняття, і перетворювала вихованця на "губку", що жадібно напитується чужими знаннями.

 Але, по-перше, що буде з цією "губкою", якщо вона опиниться у поганому місці, у такій собі „стічній канаві”, яку утворює можливе нице освітнє середовище, про що йшла мова вище. І, по-друге, людина не є лише місцем накопичення і зберігання будь-якої інформації, на її основі вона формує власні знання і досвід, життєво необхідні саме їй для влаштування своєї різне векторної життєдіяльності серед людей у даному природному середовищі. Нарешті, по-третє, знання, яке не проведене через особистий досвід, взагалі знанням не являється. Саме тому, учні і студенти мають опановувати не лише сприйняття, але й реагування на інформацію. Виховувати, значить перед усім встановлювати нові реакції і зв’язки, напрацьовувати нові форми поведінки вихованця.

 Процес виховання залежить від об’єктивних і суб’єктивних чинників впливу на особу. До групи об’єктивних факторів відносять:

 - генетичну спадковість і стан здоров’я людини;

 - соціальну і культурну приналежність сім’ї, яка позначається на безпосередньому оточенні дитини;

 - обставини біографії;

 - культурну традицію, професійний і соціальний статус;

особливості країни і історичної епохи.

 Групу суб’єктивних факторів складають:

 - психічні особливості, світогляд, ціннісні орієнтації, внутрішні потреби і інтереси як вихователя, так і вихованця;

 - система відносин із соціумом;

 - організовані виховні впливи на людину з боку окремих людей, їхніх груп, об’єднань і усього суспільства (6).

 Як свідчить практика, функція виховного впливу може реалізовуватись у різний спосіб, на різних рівнях, з різне направленими цілями. Наприклад, людина може цілеспрямовано здійснювати на саму себе виховний вплив, управляючи своїм психологічним станом, поведінкою і активністю. У такому випадку ведуть мову про *самовиховання*. При цьому від задуму відносно самої себе, тобто, якою людина бажає бачити себе як сьогодні, так і в майбутньому, залежить її вибір виховної цілі і способів досягнення цілі.

 Кінцевою метою виховання студентів вищих навчальних закладів, відповідно до Національної доктрини розвитку освіти в Україні, є їхня підготовка до виконання сукупності ролей, необхідних для суспільного життя. У тому числі:

 - громадянина, що передбачає становлення людини з активною громадянською позицією, почуттям обов’язку і відповідальності перед суспільством;

 - трудівника, охоплює вміння і бажання творчо працювати за фахом, створювані духовні і матеріальні цінності;

 - громадського діяча, означає активну участь особистості в громадському житті;

 - сім’янина, за рахунок поступового набування досвіду бути чоловіком і батьком, дружиною і матір’ю;

 - товариша, що розуміє іншу людину, вміє увійти у нове середовище, поступитися, поділитися, допомогти іншому.

 Ті студенти, які дійсно опановують обрану спеціальність, дивлячись у майбутнє, із свого боку, прагнуть поставити і розв’язати свої власні поточні життєві задачі (зацікавити роботодавця, гарно працевлаштуватись, створити сім’ю і облаштувати своє життя). Тоді як з боку суспільства існують дещо інші очікування до студентів, як до молоді, з якою пов’язують успішне майбутнє країни. Звідси, М.М.Фіцула зазначає, що процес виховання, що має своєю місією викохувати нову генерацію позитивно налаштованої на майбутнє молоді, як і будь-який інший педагогічний процес, має об’єктивні закономірності і передбачає необхідність дотримуватись певних закономірностей і принципів (7).

 *Закономірність виховання* – стійкий, об’єктивний, істотний зв’язок у вихованні, врахування і реалізація якого сприяє успішному розвитку особистості. За Фіцулою, виховний процес студентів має ґрунтуватись на наступних закономірностях.

 1. Органічному зв’язку виховання із суспільними потребами і умовами виховання. Цей зв’язок, наприклад, можна спробувати знайти, пошукавши відповіді на такі питання, чи є релігійне, християнське життя людини із вищою освітою бажаним для українського суспільства? До того ж, значні зміни у житті суспільства непереборно ведуть до структурних змін у його виховній системі. Очевидно, розбудова незалежної України передбачає формування у майбутнього фахівця національної свідомості, любові до Батьківщини, української мови, історії, культури свого народу, готовності віддати сили й знання на його благо.

 2. Вихованні молодої людини під впливом різноманітних чинників, найважливішим серед яких є духовний вплив оточуючих людей, насамперед батьків і педагогів.

 3. Залежності результатів виховання від глибини і повноти врахування національного менталітету студента. З огляду на це виховний процес слід вибудовувати, не оминаючи використання рідної мови, національних звичаїв, традицій тощо.

 4. Залежності результатів виховання від виховного впливу на внутрішній світ студента. Виховний процес має постійно трансформувати зовнішні виховні впливи у внутрішні, духовні процеси особистості (її думки, погляди, переконання, ціннісні орієнтири, емоції, мотиви, установки тощо).

 5. Визначальної ролі спілкування і діяльності у вихованні особистості. Саме різноманітна діяльність є головним чинником єдності свідомості й поведінки кожної людини.

 Лише за таких умов можливий всебічний розвиток особи студента. При цьому усі вказані закономірності виховання проявляються у розмаїтті їхніх взаємозв’язків. Знання закономірностей і застосування їх дає викладачу змогу цілеспрямовано проектувати виховний процес.

 *Принципи виховання* – керівні положення, що відображають загальні закономірності процесу виховання і визначають вимоги до змісту і методів його організації. Вони є системою вимог щодо різних аспектів виховного процесу і усі разом спрямовані на формування цілісної особистості. Серед них, відносно студентства, актуалізують наступні.

 1. Принцип народності. Сутність його полягає у єдності національного й загальнолюдського. Йдеться про національну спрямованість виховання, оволодіння і використання рідної мови, формування національної свідомості, любові до рідної землі і свого народу. Прищеплення поважного ставлення до своєї культури, національної спадщини, традицій і звичаїв народів, що населяють Україну.

 2. Принцип природо відповідності виховання. Він передбачає врахування багатогранної й цілісної природи людини, вікових і індивідуальних особливостей студентів, а також їх психологічних, національних і релігійних особливостей.

 3. Принцип гуманізації. Сутність його полягає у створенні умов для формування кращих якостей і здібностей молодої людини - гуманності, щирості, людяності, доброзичливості, милосердя тощо. Передбачає також гуманізацію взаємин між викладачами і студентами, тобто повагу з боку викладачів до особистості молодої людини, розуміння її запитів, інтересів, гідності і довіри до неї.

 4. Принцип демократизації. Має на увазі усунення з педагогічної практики авторитарного стилю виховання, сприйняття особистості студента як вищої суспільної цінності, визнання його права на свободу, розвиток здібностей і виявлення індивідуальності. Передбачає глибоке усвідомлення взаємозв’язку між ідеалами свободи, правами людини і громадянською відповідальністю.

 5. Принцип етнізації. Полягає у наповненні виховання національним змістом, що передбачає становлення самосвідомості громадянина. Йдеться про створення можливості для усіх молодих людей навчатися рідною мовою, про виховання у них національної гідності, національної свідомості, почуття етнічної причетності до свого народу, відтворення менталітету свого народу, виховання їх як типових носіїв національної культури, продовжувачів справи своїх батьків.

 6. Принцип культурі відповідного виховання. Він передбачає органічний зв’язок з історією народу, його мовою, культурними та родинно-побутовими традиціями, народним мистецтвом, ремеслами та промислами, забезпечення духовної єдності, наступності та спадкоємності поколінь.

 7. Принцип поєднання педагогічного управління з ініціативою та самодіяльністю студентства, утвердження життєвого оптимізму, розвиток навичок позитивного мислення. Передбачає безпосередню участь студентів у плануванні своїх громадських справ, усвідомлення їх необхідності і значення, контроль за їх виконанням, оцінювання досягнутих результатів.

 8. Принцип безперервності і наступності виховання. Він ґрунтується на тому, що формування свідомості, напрацювання навичок і звичок поведінки вимагає системи заходів, які застосовують у певній послідовності. Адже позитивні риси особистості не можна виховати, якщо виховний процес буде випадковою сукупністю епізодичних впливів.

 9. Принцип єдності свідомості і поведінки у вихованні. Сутність його полягає у правильному співвідношенні методів формування свідомості та суспільної поведінки, запобігання відхиленням у свідомості й поведінці особистості, вироблення стану несприйнятливості до негативних впливів, готовності протистояти їм.

 10. Принцип професійної спрямованості виховання. Уся виховна робота зі студентами повинна орієнтувати їх на майбутню професійну діяльність, формувати почуття гордості за обрану професію, виробляти необхідні знання і здібності, вміння і навички.

 11. Принцип диференціації та індивідуалізації виховного процесу. Передбачає врахування у виховній роботі рівнів фізичного, психічного, соціального, духовного, інтелектуального розвитку вихованців, стимулювання активності у розкритті творчої індивідуальності кожного.

 12. Принцип цілеспрямованості виховання. Зорієнтований на підпорядкування усіх виховних заходів загальній меті формування висококваліфікованого фахівця. Усвідомлення мети створює перспективу, дає змогу проектувати бажаний рівень вихованості особистості.

 13. Принцип єдності виховних впливів усіх учасників виховного процесу. Реалізується він через постійну взаємодію, взаємне інформування учасників виховного процесу про результати виховних впливів.

 Хоча принципів виховання, сформульованих у різний час і різними педагогами, які мають відношення до становлення моральної і гармонічної особи молодої людини існує значно більше, ми вважаємо що наведена вище система, є достатньо повною і прийнятною (7).

 У якості критеріїв оцінки вихованості людини зазвичай обирають:

 - "добро", як поведінку в ім’я іншої людини (групи, колективу, суспільства в цілому);

 - "істину", як дороговказ при оцінці дій людини;

 - "красу", у всіх формах її прояву і створення.

 Міра вихованості людини визначається наступними критеріями:

 - широтою горизонту і рівнем сходження людини до вказаних вище цінностей;

 - ступенем орієнтації у правилах, нормах, ідеалах і цінностях суспільства і мірою їх застосування у діях людини;

 - рівнем набутих на їхній основі особистісних якостей та їхньою ієрархією в структурі особистості.

 Окрім того, про вихованість людини свідчать інші численні риси: зовнішність, мова, манера поводження в цілому і окремі характерні вчинки, ціннісні орієнтації, відношення до діяльності і стилю спілкування. Приміром, ось що писав про вихованих людей російський письменник А.П.Чехов (Чехов А.П. Собр. соч. В 12-ти т. Т.11. – М., 1956).

 "Виховані люди, на мій розсуд, мають відповідати наступному:

 1. Вони поважають особу людини, а тому завжди поблажливі, м’які, ввічливі, поступливі... Вони не вчинять бунту із-за молотка або пропалої гумки; живучи з будь-ким, вони не роблять із цього послугу, а коли йдуть, не кажуть: з вами жити не можна! Вони пробачають і шум, і холод, і пережарене м’ясо, і гостроти, і присутність у них вдома сторонніх...

 2. Вони співчутливі не лише до убогих і кішок. Вони вболівають душею навіть від того, що не помітне неозброєним оком...

 3. Вони поважають чужу власність, а тому сплачують свої борги.

 4. Вони щиросерді і бояться брехні, як вогню. Не брешуть навіть у малому... Вони не рисуються, держать себе на вулиці точно так, як і вдома, не пускають пил в очі іншим... Вони не балакучі і не лізуть із одкровеннями, особливо коли їх не питають... З поваги до людських вух, вони найчастіше мовчать.

 5. Вони не принижують себе з тією метою, аби визвати у іншої людини співчуття і поміч. Вони не грають на струнах чужих душ, для того аби у відповідь їм зітхали і панькались з ними. Вони не кажуть: мене не розуміють!...

 6. Вони не метушливі. Їх не займають такі фальшиві діаманти, як знайомство із знаменитостями, захват у *Salon’e,* відомість у портерних.

 7. Якщо вони мають в собі талант, то поважають його. Вони приносять для нього у жертву спокій, жінок, вино і метушню.

 8. Вони виховують в собі естетику. Вони не можуть заснути в одежі, дихати спертим повітрям, ходити по запльованій підлозі".

 Саме тому напрямки виховання визначаються єдністю цілей і змісту. За цією ознакою розрізнюють моральне, розумове, трудове, фізичне і естетичне виховання. У наш час формуються також нові напрями виховання – громадянське, правове, економічне та екологічне.

 Задачі і зміст *морального* виховання визначаються відповідно до етичних вимог суспільства. У багатовіковій традиції людства основні постулати моральної поведінки бути подані у Біблії та Корані. У якості основних задач етичного виховання виділяють:

 - накопичення морального досвіду і знань про правила суспільної поведінки (в сім’ї, на вулиці, в інституті, у інших громадських місцях);

 - розумне використання вільного часу і розвиток моральних якостей особистості, таких як уважного і турботливого відношення до людей; чесності, терпимості, скромності і делікатності; організованості, дисциплінованості і відповідальності, почуття обов’язку і честі, поваги до людської гідності, працелюбство і культуру праці, турботливе відношення до національного надбання.

 *Розумове* виховання орієнтоване на розвиток інтелектуальних здібностей людини, інтересу до пізнання оточуючого світу і самої себе. Воно визначає:

 - розвиток сили волі, пам’яті і мислення як основних умов пізнавального і освітнього процесів;

 - формування культури навчальної і інтелектуальної праці;

 - стимулювання інтересу до роботи з книгою і новими інформаційними технологіями;

 - розвиток, також, особистісних якостей – самостійності, широти кругозору, здатності до творчості.

 Головними завданнями *трудового* виховання виступають: розвиток добросовісного, відповідального і творчого відношення до різних видів трудової діяльності; накопичення професійного досвіду як умови виконання одного з головних обов’язків людини у суспільстві. Задля розв’язання цих задач використовують різноманітні прийоми:

 - організацію спільної праці вихователя і вихованця;

 - пояснення значущості визначеного виду праці на користь сім’ї, колективу, співробітників установи, Батьківщини загалом;

 - матеріальне і моральне заохочення продуктивної праці і проявів творчості;

 - знайомство з трудовими традиціями сім’ї, колективу, країни;

 - організацію занять у гуртках за інтересами (технічної творчості, проектування і програмування, театральному, кулінарії тощо);

 - вправи по напрацюванню трудових навичок під час виконання конкретних операцій (навичок використання комп’ютеру, при проведенні ремонтних робіт, виготовленні виробів з різних матеріалів);

 - творчі конкурси і змагання, виставки творчих робіт і оцінка їхньої якості;

 - тимчасові і постійні домашні доручення, чергування у навчальній групі і в інституті, виконання покладених обов’язків у літніх трудових бригадах і оздоровчо-спортивних таборах;

 - систематичну участь у суспільно-корисній праці, навчання технологіям і прийомам організації професійної діяльності;

 - контроль за економією часу і електроенергії, інших ресурсів;

 - облік і оцінку результатів праці (якості, строків і точності виконання задачі, раціоналізація процесу і наявність творчого підходу);

 - нарешті, фахову, професійну підготовку до трудової діяльності.

 Основними задачами *фізичного* виховання є: правильний і різнобічний фізичний розвиток, опанування руховими навичками і вестибулярним апаратом, а також їхнє тренування, опанування не лише процедурами загартування організму, але й іншими процедурами досягнення і підтримання здорового стану організму. Це також виховання сили волі і характеру, направлені на підвищення працездатності людини, формування як будівничого власного здоров’я.

 Ціллю *естетичного* виховання виступає розвиток естетичного відношення особи до дійсності. Це, перед усім, здатність до емоційного сприйняття прекрасного, яка може проявлятись не лише по відношенню до природи або виробів мистецтва. Завдяки здатності до сприйняття прекрасного, людина має привносити естетичне в особисте життя і життя оточуючих, у побут, у професійну діяльність і соціальний ландшафт. Це має відношення й до соціального ландшафту повсякденного життя. Прикладами можуть слугувати чисті під’їзди багатоповерхівок, озеленення вулиць, оригінальний дизайн навчальних приміщень вузу.

 Змістовно *методи виховання* проявляються через:

 - безпосередній вплив вихователя на вихованця (через особистий приклад, авторитет, переконання, прохання, пораду, вимогу, заохочення, загрозу, покарання, - тобто від "теплого" до "холодного" впливу);

 - створення спеціальних умов, ситуацій і обставин, які підштовхують вихованця змінювати власне відношення, у різний спосіб виражати свою нову позицію, здійснювати поступок, проявити характер;

 - суспільну думку референтної групи, наприклад студентського колективу, особисто значущого для вихованця, думку авторитетної для вихованця людини, а також інформаційного каналу телебачення або радіо, який викликає довіру;

 - спільну діяльність вихователя і вихованця, включаючи спілкування і гру;

 - процеси навчання і самоосвіти, отримання відповідної інформації, включаючи близьке оточення і професійне спілкування;

- нарешті, заглиблення у світ народних традицій, фольклорної творчості, читання художньої літератури.

|  |  |
| --- | --- |
| Високий рівень вихованості | 1.Сформованість наукового світогляду, прагнення до удосконалення довкілля.2.Розуміння власного "Я" з погляду фізичного і духовного розвитку.3.Розумова активність.4.Сформованість високих ідеалів.5.Уміння в галузі інтелектуальної праці.6.Почуття обов’язку.7.Національна гідність.8.Високий професіоналізм.9.Вияв доброти, чуйності, гуманізму, милосердя.10.Великодушність і справедливість.11.Почуття відповідальності.12.Висока етична культура.13.Совісність. |
| Середній рівень вихованості | 1.Спостережливість.2.Вразливість.3.Енергійність.4.Працьовитість.5.Щедрість.6.Відвертість.7.Наполегливість.8.Соромязливість.9.Розсудливість.10.Людяність.11.Скромність.12.Ентузіазм.13.Сміливість.14.Гордість. |
| Низький рівень вихованості | 1.Пасивність.2.Лінивість.3.Неуважність.4.Підсупність.5.Забіякуватість.6.Ревнощі.7.Самолюбство.8.Егоїзм.9.Нерішучість.10.Скупість, жадібність.11.Сварливість.12.Чванливість.13.Непостійність.14.Неслухняність.15.Грубість.16.Нахабство.17.Замкненість. |

Таблиця 3. Рівні вихованості особистості (за А.І. Кузьмінським)

 Та чи можуть викладачі, хоча б у відносних показника, визначити рівень вихованості особистості? Що і як прийняти за еталон? Особливо, коли це стосується морально-духовних якостей особистості, інших компонентів, які пов’язані з процесами психічної діяльності людини?

Цікаво ознайомитись із різними рівнями вихованості особи, як їх подає в своїй монографії А.І. Кузьмінській (див. таблицю 3), адже очевидно, що *лише особа, яка має середній та високий рівень вихованості, може формуватись як будівничий власного здоров’я*.

 Як видно з таблиці, людина у вихованні і самовихованні немовби "піднімається" від низького до середнього і високого рівня вихованості.

**3.3.ОСОБИСТІСНЕ-ОРІЄНТОВАНА ОСВІТА**

 Одна з найбільш важливих функцій педагогічної антропології полягає у тому, аби надавати орієнтири для розв’язання найбільш актуальних і гострих педагогічних проблем. До кола цих проблем, безумовно, відноситься тема особистісне-орієнтованої освіти українських студентів. Зважаючи на необхідність забезпечити якісну фахову освіту, що якнайбільше пов’язана у студента з "образом" свого професійного майбутнього, у провідних університетах світу в останні роки взагалі відмовились від єдиних для усіх навчальних програм. Натомість, наприклад, в університетах США студенти навчаються лише за індивідуальними програмами.

 Щодо витоків напрацювань вітчизняних педагогів, відмітимо, що важливі дослідження були проведені вже у 1950-ті роки. Так, Л.В. Занков і Б.Д. Ельконін спеціально досліджували проблему розвиваючого навчання, при цьому у центрі їхніх робіт була ідея про те, що саме успіхи у психічному розвитку і є основою свідомого і міцного засвоєння знань (у той час, як процес загального розвитку залежний від діяльності спостереження, ментальної діяльності і практичних дій). Цікаво, що дані принципи навчання не втратили свого значення для закладів освіти до нашого часу, хоча були сформульовані Занковим в результаті експериментів у початковій школі. Тож вони мають універсальний характер, тим більше що педагогічна антропологія лише робить перші кроки, для того аби визначити специфіку освіти у вищій школі.

 1. Принцип навчання на високому рівні складності. Л.В. Занков вважав, що це не заперечує принципу доступності. Адже у навчанні важливо розкрити власне індивідуальні сили, дати учневі простір для їх реалізації. Якщо навчальний матеріал не спричиняє труднощів, у цьому випадку розумовий розвиток стає млявим і втрачає свій поступальний характер. Для Занкова "трудність" має декілька аспектів: учень у процесі пізнання не лише відчуває напругу, але також повинен долати нерозуміння, осмислювати взаємну залежність явищ, їх внутрішню сутність. Цей принцип гарно ілюструє сутність "зони найближчого розвитку" (пригадайте, поняття уведене Л.С. Виготським), те, що було б важко, або ж взагалі неможливо виконати самому, стає можливим зробити разом із досвідченим педагогом.

 2. Принцип провідної ролі теоретичних знань у навчанні. Визначає якісну своєрідність труднощів у навчальній діяльності. Підвищення питомої ваги теоретичних знань "провокує" важливі процеси психічної діяльності, а знання, які вже до цього моменту існували, переосмислюються, систематизуються і поєднуються у більш складні утворення. Цей принцип допомагає педагогу організувати пошук закономірностей, суттєвих зв’язків, підвести до узагальнень не лише при вивченні однієї теми чи дисципліни, але й цілого ряду різних дисциплін.

 3. Принцип "йти вперед швидким темпом". Високий рівень труднощів, що висунутий як обов’язкова вимога, аби розвивались духовні сили учня, є адекватним постійному рухові вперед. Мислення дитини збагачується новими враженнями, різносторонній зміст навчального матеріалу включається у широку систему. Мова йде не про поспішність, яка заважає опанувати матеріалом як слід, навпаки, відповідно до цього принципу педагог лише прагне як можна більше розв’язати задач і виконати вправ "на закріплення", що націлене на повторення і перенос одних і тих дій у нові умови. Швидкий, наскільки можливо, темп, дає можливість мобілізувати внутрішні ресурси, розкрити різні сторони знань, що засвоюються, поглиблюючи і поєднуючи їх.

 4. Усвідомленість учнями процесу свого вчення. Вона пов’язана з рефлексією, що допомагає учню краще зрозуміти природу складнощів, які у нього виникають. Занков вважав, що це близько до традиційного принципу свідомого засвоєння знань, але у той же час відмічав їхню суттєву відмінність.

 5. "Дати простір індивідуальності". Принцип вимагає врахування індивідуальних особливостей учнів. Робота педагога орієнтована на конкретного учня і повинна бути диференційована. У такий спосіб індивідуальність кожного розвивається відповідно до його можливостей.

 Усі ці принципи були реалізовані у різних програмах навчання і методиках викладання навчальних дисциплін. Як показали численні дослідження, їхня реалізація призводить до суттєвих змін у загальному розвитку учнів.

 У ряду інших робіт заслуговує на увагу також теорія розвиваючого навчання відомого науковця В.В. Давидова. Як і у випадку з роботами Занкова, напрацювання Давидова мають перенос на більш дорослі категорії учнів і, відповідно, студентство. Викладемо також принципи розвиваючого навчання, висунуті В.В. Давидовим і Д.Б. Ельконіним.

 1. Змістом навчальної діяльності учнів виступають наукові поняття, які створюють уявлення про загальний принцип розв’язання задач.

 2. Засвоєння наукових понять має таку динаміку: аналіз умов їхнього формування, розуміння головного принципу, застосування його до конкретних випадків.

 3. Теоретичні знання складають основу мислення і впливають на практичне здійснення діяльності.

 4. Учні засвоюють наукові поняття у процесі навчальної діяльності. При цьому їхні ментальні дії мають бути подібними до логіки відповідних способів діяльності людини, які склались історично.

 Давидов зазначає, що у випадку емпіричного мислення відображаються лише очевидні, зовнішні зв’язки. Відтак воно ускладнює проникнення у сутність, глибину явищ, адже головною формою тут є індуктивний умовивід. Це необхідно при накопиченні знань про відповідні об’єкти і у повсякденному житті; засвоювати інформацію завдячуючи емпіричному мисленню реально саме тому, що на допомогу приходять зовнішньо східні ознаки предметів і явищ оточуючого світу. Але наочний образ мало допомагає з’ясувати суттєві властивості явища, предмету. Натомість знакова або символічна модель передбачає, що формування теоретичного мислення відбувається за допомогою символів і моделей, тут вже домінує дедуктивна форма умовиводів. Відтак, 93% дітей експериментальних класів, що навчались на системою Давидова, у повному обсязі опанували навчальний матеріал з математики (2).

 Зупинимось, також, на *проблемному навчанні*, головна ідея якого, розвиток творчих здібностей учнів засобами проблемних завдань. Його витоки знаходяться у гештальт-психології, яка перенесла свої постулати не лише на сприйняття, але й на мислення. Проблемна ситуація – це особливий стан суб’єкта, який спонукає пізнавальну потребу у пошуку нових знань або принципів дій, а також у побудові нових способів дій. Існують правила створення проблемних ситуацій у процесі навчання.

 1. Учням і студентам варто запропонувати завдання, під час виконання якого їм буде потрібно відкрити нові знання або дії, які передбачені до засвоєння. Завдання основуються на тих, що вже існують, знаннях і містять лише один невідомий елемент. Невідоме – це закономірність або загальні умови дії, які кличуть за собою пізнавальну потребу.

 2. Проблемне завдання повинне відповідати інтелектуальним можливостям учнів, а ступінь його складності визначається мірою новизни і узагальненості. Чим більшим є потенціал учня, тим складнішою для нього повинна бути проблемна задача.

 3. Проблемне завдання повинне передувати поясненню відповідного навчального матеріалу.

 4. Проблемні завдання включають навчальні задачі, запитання і практичні завдання. Але ані питання, ані задача самі по собі не є проблемною ситуацією.

 5. Одна й та ж проблемна ситуація може бути викликана різними типами завдань (теоретичного або практичного рівнів).

 6. Проблемну ситуацію, що виникла, формулює педагог, він також пояснює причину невиконання студентом навчального завдання.

 Для успішного застосування технологій з використанням проблемного навчання важливе врахування правил, напрацьованих А.М. Матюшкіним, які визначають бажану послідовність проблемних ситуацій.

 1. Проблемне засвоєння знань, як технологія, можливе лише за умови послідовного впровадження системи проблемних ситуацій.

 2. Система проблемних ситуацій має бути направленою на послідовний розвиток знань і дій особи.

 3. Функція різних проблемних ситуацій – стимулювання пізнавальної потреби. Проблемні ситуації можуть бути ввідними, основними, частковими, допоміжними.

 4. Послідовність проблемних ситуацій визначає ланцюжок кроків у засвоєнні матеріалу, а також свідчить про труднощі, які відчуває учень під час їх розв’язання. Менші можливості, відповідно до стану інтелектуального розвитку, які мають окремі учні, потребують від них більшої кількості кроків у процесі навчання.

 5. При розробці системи проблемних ситуацій необхідно спочатку виділити основні одиниці (ядра) знань, які учневі потрібно засвоїти.

 Нарешті, вкажемо правила управління засвоєнням знань у ході розв’язання проблемної ситуації.

 1. Викладення навчального матеріалу повинне слідувати за проблемною ситуацією, яка поставлена, і відповідати пізнавальній потребі учнів.

 2. Роль педагога у засвоєнні змісту матеріалу буде залежати від ступеню підготовленості учнів: це окремі підказки, допомога у формулюванні закономірності, демонстрація способу дії або щось інше.

 3. Учень має використовувати отримані знання для пояснення закону, що він вивчає, окремих фактів і при виконанні відповідних дій.

 4. Якщо проблемне завдання аж занадто складне, необхідно подати його у вигляді окремих навчальних дій.

 Як бачимо, проблемне навчання виступає стрижнем особистісне-орієнтованого навчання і освіти, а "мікро відкриття" учнів і студентів аж надто яскраво демонструють їхні інтелектуальні можливості, сприяють формуванню мотивів розгортання власної навчальної діяльності.

***Питання до самоконтролю***

 1.Поясніть, як ви розумієте слово і поняття *студент*.

 2.Поясніть, як впливає середовище вищого навчального закладу на самовизначення першокурсника до навчання.

 3.Розкрийте, яким скоріш за все, буде професійне майбутнє першокурсника, котрий самовизначився як студент, чи як „майже студент”.

 4.Розкрийте, особливості направленості навчання у вищій школі.

 5.Поясніть, особливості виховання особи у вищій школі.

 6.Розкрийте, рівні вихованості особистості за А.І.Кузьмінським.

 7.Поясніть, сутність особистісне-орієнтованої освіти.

***Після опанування змістом розділу студенти повинні уміти:***

 - пояснити, чому студент має бути не лише об’єктом, але й суб’єктом власної навчальної діяльності;

 - пояснити, що являє собою навчальна діяльність студента;

 - пояснити, чому потрібно розглядати початок будівництва власного здоров’я, як один з напрямків навчальної діяльності;

 - пояснити, чому лише особа, яка має середній та високий рівень вихованості, може формуватись як будівничий власного здоров’я;

 - пояснити роль викладача у становленні будівничого здоров’я.

Література до 3 розділу

 1.*Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Учеб. для вузов. Изд. второе, доп. и перераб. – М., 2001.

 2.*Казанская В.Г.* Педагогическая психология. – СПб., 2005.

 3.*Кузьмінський А.І.* Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. – К., 2005.

 4.*Максакова В.И.* Педагогическая антропология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2001.

 5.*Педагогическая* психология / Лев Выготский; под ред. В.В.Давыдова. – М., 2005.

 6.*Реан А.А.,* Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб., 2006.

 7.*Фіцула М.М.* Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. – К., 2006.

 8.*Хуторской А.В.* Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб., 2001.

9.*Шакуров Р.Х.* Барьер как категория и его роль в деятельности // Психологическая наука и образование. – М., 2005. - № 4.

 10.*Яковлев Б.,* Литовченко О. Теоретические аспекты исследования психической нагрузки в условиях учебной деятельности // Alma mater. Вестник высшей школы. – М., 2005. - № 6.

 11.*Frankl V.* Der Mensch vor der Frange nach dem sinn. – Munchen, Zurich, Piper, 1979.

**4.СВІТОГЛЯД: ЙОГО СТАНОВЛЕННЯ І ТРАНСФОРМАЦІЯ**

**У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІКИ**

**4.1.ПОНЯТТЯ ПРО СВІТОГЛЯД**

 *Світогляд* - це система поглядів на світ і місце в ньому людини, на відношення людини до оточуючої дійсності і самої себе, а також такі, що склались на основі цих поглядів переконання людини, ідеали, принципи пізнання та діяльності, а також її ціннісні орієнтації (гроші, здоров’я тощо). Категорію світогляду що опрацьовує і, потім, оперує нею філософія, не можуть оминути її психологія і педагогіка. Адже людина не існує інакше, ніж у визначених у той чи інший спосіб відношеннях до інших, сім’ї, колективу, нації, природи і світу взагалі. Ці відношення немов би узагальнюються у найбільш суттєве питання, на яке особа відповідає сама собі: "Що таке оточуючий світ?".

 А якщо поставити питання так: "Невже людина формує свій світогляд виключно через прилучення до різних галузей знання та відомості що циркулюють у середовищі її існування?". Взагалі то справа виглядає саме таким чином. Адже, вже спілкуючись із своїми батьками, однолітками, які у свою чергу мають батьків, дивляться телевізор і працюють з Інтернетом, а також засвоюють зміст предметів, які викладаються в школі, дитина мимоволі потрапляє у середовище, в якому поширені ті, або інші уявлення про устрій світу. Очевидно ми помітимо суттєві відмінності, якщо будемо уявляти особливості світосприймання населення різних регіонів України, країн Балтії чи Західної Європи, Єгипту чи Ізраїлю, Бутану чи Тімору.

 Не будемо, одначе, забувати, що мова поки що йде про таку собі "середню температуру в усій лікарні". Очевидно, - за рахунок індивідуальних властивостей людини, її схильності до навчання, особливостей освіти тощо, світогляд однієї людини буде мати суттєві відмінності від світогляду іншої. Саме тому поряд можуть зростати дві молоді людини, одна з яких сприйматиме дійсність "крізь окуляри" причинно-механістичної картини світу, тоді як інша буде орієнтуватись і влаштовувати свою життєдіяльність з урахуванням особливостей християнської, наукової і миследіяльністної картин світу.

 *Універсальна ж картина світу* це визначена сума знань, накопичених разом із історичним досвідом людей. Людина завжди замислювалась про те, яким є її місце в світі, навіщо вона живе, у чому полягає сенс її життя, чому існують життя і смерть; як відноситись до інших людей і природи і т.п. Кожна епоха, кожна суспільна група і, відповідно, кожна людина мають більш менш ясне і чітке (або ж розпливчасте) уявлення про розв’язання питань, що турбують людство. Система цих рішень і відповідей формує світогляд епохи в цілому і, в значній мірі, окремої людини. Відповідаючи на запитання про місце людини в світі, про її відношення до світу, окремі люди, на підставі світогляду, "який є в їхньому розпорядженні", виробляють картину світу, яка дає таке собі узагальнене уявлення і знання про будову, загальний устрій, закономірності виникнення й розвитку усього, що так або інакше їх оточує.

 Маючи загальні знання про своє місце в світі, людина відповідно будує й свою життєдіяльність, визначає свої загальні і локальні наміри відповідно до *прийнятою світогляду*. Ця діяльність і ці цілі є, як правило, вираженням тих або ж інших інтересів цілих груп або ж оточуючих людей. В одному випадку їхній зв’язок із поширеним світоглядом буде досить помітним, в іншому вони докрашуються тими або іншими особистісними установками і власним розумінням людини, особливостями її характеру. Однак, такий зв’язок обов’язково існує і досить легко може бути простежений. А це означає, що світогляд відіграє особливо важливу роль у всій життєдіяльності людей. Очевидно, що світогляд більшості людей в сучасній Україні не містить цінностей і знань щодо будівництва власного здоров’я, бо вони не є поширеними.

 Саме тому у центрі всіх філософських і педагогічних проблем стоять питання про світогляд і картини світу, про відношення людини до зовнішнього світу, про її здатність розуміти цей світ і самовизначитись в ньому. Отже, *світогляд*, - це фундамент людської свідомості. Отримані знання, переконання, що склалися, думки, почуття, настрій, поєднуючись у світогляді, являють собою визначену систему розуміння людиною світу і самої себе. В реальному житті світогляд в свідомості людини – це сприйняті нею існуючі системи відображення світу, погляди на світ і своє власне місце в ньому.

 Світогляд це інтегральне утворення, яке узагальнює сприйняті нами пласти людського досвіду. Це різноманітні впорядковані знання, отримані внаслідок навчання і професійної діяльності, а також духовні цінності, відповідно до яких вибудовуються моральні та естетичні ідеали. Звідси, *світогляд – це, також, сукупність поглядів, оцінок, принципів, визначене бачення і розуміння світу, а також відповідна до них програма поводження і дій людини.*

 *Повсякденний світогляд*. Світогляд людей завжди існує в історично визначених, притаманних епосі й характерних для неї соціально-культурних формах – міфології, релігії, філософії, науці. Окрім того, розрізнюють два основних рівні його функціонування – повсякденно-практичний (або, життєво-повсякденний) і розумовий (когнітивно-теоретичний). Таке розділення за "вертикаллю" починає вимальовуватись вже у древніх суспільствах і зберігається до наших днів. Зрозуміло, взаємозв’язок і взаємодія поміж обома вказаними шарами світоглядної свідомості з часом змінювались і, в залежності від пануючого типу світосприймання, набували відповідну специфіку.

 Повсякденний світогляд займає особливе місце в культурі, бо являє собою немов би твердий ґрунт первинного шару, таку реальність духовного життя людей, котра служить точкою відліку для будь якої зміни світогляду людини. Первинний, найбільш стійкий шар свідомості ґрунтується на поширених у даній соціальній групі нормах культури й квазі-культури, а також загальних стереотипах здорового глузду епохи (адже у відповідний історичний період у суспільстві функціонує притаманна йому система стійких уявлень про світ і людину, яка утворює ядро світоглядних структур, - актуалізованих категорій, установок і архетипів). Ці структури є результатом тривалого стихійного досвіду поколінь і носять несвідомий, неявний, не рефлектований характер; наприклад, переконаність здорового глузду у тому, що речі, які нас оточують, існують незалежно від людської свідомості.

 Було б невірно бачити в переконаннях людей і установках здорового глузду усього лише розумові утворення у головах людей. Весь образ життя, поведінкові стереотипи людей, мотиви їхньої діяльності – усе так або інакше підпорядковується й відбувається згідно цих переконань і установок. Тому вони виступають як така собі соціокультурна реальність історії, яку не просто змінити за бажанням окремих осіб і соціальних груп. Не дивлячись на усю розмитість і стихійність масової світоглядної свідомості, вона на протязі тисячоліть успішно виконує функцію поверхневого осмислення життя та історії. І жодна філософська або релігійна система минулих епох не могла конкурувати, - з точки зору своєї стійкості, - із світосприйняттям і світорозумінням повсякденного шару. Його сила в тому, що він безпосередньо пов’язаний із матеріальною практикою людей, із сферою людської повсякденності, утворюючи з цією останньою єдиний комплекс життєдіяльності.

 Наведене свідчить, що ми не зможемо зрозуміти природу свідомості людини, навіть цілої епохи до якої вона належить, якщо будемо ігнорувати первинні світоглядні структури. Так, очевидно, що деякі філософські системи прямо спирались на вихідний базис здорового глузду, інші орієнтувались на поширену в суспільстві релігію, на філософські вчення, що увійшли у життя, на науку. Але за всіх умов жодна філософська доктрина, якщо вона претендувала на світоглядну значущість, не могла розвиватись та існувати, не визначивши, явно чи не явно, свої відносини з "ідеологією здорового глузду" яка часто перетворювалась на "ідеологію гуртового безглуздя".

 Адже протягом останніх років ми є свідками змін, що відбуваються в суспільстві, головним чином – політичних і економічних. Проте, тенденції цих змін, так само як і перспективи формування нового, пострадянського типу людської ідентичності залежать також від поки що поширених соціокультурних цінностей, норм та орієнтацій. При цьому, *цінності* – це відносно стабільні, загальні та ієрархічно зорганізовані характеристики індивіда (його схильності) та групи людей (елементи суспільної свідомості), що сформувалися в результаті взаємодії історичних, актуально-соціальних та індивідуальних факторів і (через таке пояснення бажаності) спрямовують поведінку своїх носіїв до певних цілей (1, с.29). *Цінності* – це ті визначальні світоглядні, моральні, емоційно значимі орієнтири особистості, у зв'язку з прагненням досягти або зберегти які людина й будує своє життя.

 Ці визначення передбачають релятивність цінностей (об’єктивні / суб’єктивні), існування їх як індивідуальних (особистий вибір) і соціальних явищ; їх раціональність та історичну детермінованість (тобто, цінність не є ані універсальним абсолютом, ані повністю культурно відносною). Визначення "бажаності" є головним компонентом такого тлумачення цінності.

 **Трансформаційні процеси в сучасному українському суспільстві**. Розглядаючи їх, А.Д. Осипчук у статті "Трансформація ціннісно-нормативної системи в Україні в перехідний період" зазначає, передусім їхню багато детермінованість в усіх суспільних вимірах. По-перше, трансформація у політичній та економічній організації пов’язана з переходом від соціалістичної системи господарювання, панування ідеології комунізму і моно стилістики до ринкової економіки і деідеологізації політичних інститутів, полі стилі стичності. По-друге, в Україні відбуваються процеси соціокультурної трансформації, які для значної кількості людей завжди виступають досить суперечливими і неочевидними.

 Перетворення у сферах економіки, права, політики тощо ведуть до зміни форм суспільного життя, діяльності та соціальних відносин, які в свою чергу, призводять до руйнування практично всіх старих форм людської діяльності і побудови нових. Зазначені зміни надалі болюче трансформують соціокультурний простір, а головне – цінності, норми, традиції, стереотипи, стилі мислення і діяльності, орієнтації особистості щодо своєї поведінки.

 Усі ці процеси впливають на трансформацію ціннісне-нормативних орієнтацій, як важливих характеристик світосприйняття і свідомості людини, але водночас можна зафіксувати й зворотну тенденцію – вплив змін у царині цінностей, норм, мотивацій на соціально-економічну і політичну трансформацію суспільства.

 Тут слід виділити декілька головних різне направлених і навіть взаємо виключних тенденцій, які загалом відбуваються одночасно, складним чином впливають одна на одну та є опозиційними одна до одної. Ось вони:

 - модернізація;

 - глобалізація й універсалізація культур у світовому масштабі, що відбивається й на ситуації в Україні;

 - традиціоналізація;

 - підвищення взаємовпливів різних культур одна на одну (культурна універсалізація);

 - пост модернізація (передбачає закінченість попередніх тенденцій, але сама наявність цієї тенденції активно дискутується в частині суспільства).

 Особливу роль серед цих тенденцій відіграє модернізація (осучаснення), характерною рисою якої є:

 - незавершеність процесу модернізації в дорадянський період;

 - незавершеність соціалістичної модернізації

 - поєднання процесу модернізації в сучасний період з процесами, які певним чином суперечать йому (постмодернізм, традиціоналізм).

 Отже, мова йде про частковість такої модернізації, що відкриває можливість патологічного розвитку соціальних процесів. У такому поєднанні традиціоналізації і модернізації є можливість народження нових модернізацій них структур, притаманних старим, традиціоналістським формам і покликаних не лише підтримувати, але навіть активізувати традиційні цінності аж до повного придушення перспективних інновацій, "точок росту" (3). Взагалі ж, "зустріч" модернізацій них і традиціоналістських процесів завжди призводить до істотних конфліктів у суспільстві, навіть до його розколу.

 Ще однією тенденцією є глобалізація й універсалізація культур. Цей процес є наслідком модернізацій них та індустріалізацій них трансформацій. Сутність його полягає в тому, що на зміну суспільству з "традиційним" типом організації, коли нормативні й ціннісні системи обґрунтування поведінки існують як сукупність прецедентів, приходить суспільство індустріального типу (модернізація) і його логічне продовження – суспільство інформаційне.

 У результаті цих перетворень культура стає всеосяжною, універсалізованою, такою, що операціоналізує й охоплює суспільство в цілому. Окрім того, посилюється взаємовплив культур як у світовому масштабі, так і в межах одного суспільства, тобто ми маємо зближення і поєднання різних культур та їх сприйняття – етнографічного, історичного, археологічного, мистецтвознавчого, семіотичного планів тощо.

 Наслідком таких процесів є те, що людина одночасно "належить до багатьох соціальних груп і культур", має так звану "множинну само ідентифікацію". Проте якщо в західних суспільствах ці процеси відбуваються на тлі закінченої модернізації та індустріалізації, ситуація в Україні досить далека від завершення, особливо за умови поєднання їх із зворотними за напрямками процесами (згадаймо, наприклад, періодичний від кат у політиці до прославляння окремими силами "надбань розвиненого соціалізму", а в економіці до закріплення радянського за сутністю домінування виробництв сировинно-видобувного та гірничо-металургійного комплексів у структурі промисловості). Поєднання зазначених соціокультурних процесів, а головним чином, співвідношення модернізму, традиціоналізму і постмодернізму, має відповідні наслідки для соціальної стратифікації суспільства.

 Приміром, А.Д. Осипчук в своєму дослідженні, яке тривало у 1995-1997 рр., розглянув особливості ставлення людей різного віку в українському суспільстві до грошей і встановив наступне.

 *Діти до 11 років*. Гроші розглядаються ними як засіб встановлення соціальної справедливості, крім того, діти відзначають почуття страху, яким вони (гроші) супроводжуються.

 *Підлітки до 16 років*. Бажання розбагатіти, мати власну справу стоять на першому місці в ієрархії цінностей цієї групи респондентів. Значна частина підлітків (близько третини) ставить щастя в пряму залежність від грошей. Водночас більшість вбачають в них шлях до успіху у навчанні і підвищенні свого культурного статусу. У цієї групи романтизм (мрії про багатство, красиве життя, славу тощо) тісно поєднується з прагматизмом (орієнтацією на кар’єру, власні сили, а також готовність до соціально неприйнятних дій). Ця група є найбільш прагматичною стосовно майбутнього.

 *Дорослі (до 56 років)*. Вони бачать у грошах засіб вирішення проблем, збільшення впевненості, домінуючою тут є оцінка грошей як міри незалежності. Це найбільш прагматично налаштована група людей стосовно реального (теперішнього) часу та вибору роботи (розмір платні визнається більш важливим, ніж зміст і привабливість роботи).

 *Люди похилого віку (приблизно від 60 років)*. Гроші асоціюються з можливістю спокійно жити і допомагати іншим. Це єдина група, в якій виразно присутні негативні висловлювання щодо грошей.

 **Співвідношення індивідуалізм/колективізм як чинник формування нової ціннісне - нормативної системи**. Опозиція "*колективізм/ індивідуалізм*"вважається визначальною для соціокультурного контексту, створення нових типів ідентичностей, ментальностей тощо. Однак не можна говорити про постійний конфлікт колективізму й індивідуалізму, не можна й змальовувати західні суспільства виключно як "індивідуалістичні", а соціалістичні (східні), як "колективістські". Навпаки, аналізуючи конкретні історичні й культурні типи суспільств, ми виявляємо ті форми й тенденції, в яких індивідуальна автономія людей поєднується і взаємодіє з їх інтегрованістю в суспільство (3).

 Але навіть якщо розглядати ці тенденції в поєднанні, превалювання колективізму в радянському суспільстві було незаперечним. Особливо це помітно, якщо розглядати "стару" ціннісно-нормативну систему (не прагматичну, досить ідеалістичну, а отже зовсім не пристосовану до ринкових перетворень) на рівні ідеологічних питань. Звичайно, важливість цінності колективізму та його ролі в різні періоди історії СРСР була не однакова, і під час "застою" він перетворився певною мірою на декларативну і формальну, а не особисту цінність людини. Водночас не можна зменшувати його роль як чинника регуляції відносин людей у рамках формальних організацій будь-якого типу, забезпечення соціального контролю, взаємної цензури та природної потреби людини інтегруватися (перш за все психологічно) в соціум, особливо за відсутності інших символічних способів вираження соціальної ідентичності. Крім цього, колективізм не лише обумовлював саму ментальність радянської людини, але й виступав інтегральною частиною тієї системи установок, що була найбільш типова для такої особливої ментальності, котру можна визначити як "державно-патерналістський синдром".

 У таких умовах колектив (а отже, й колективізм) розумівся не як "внутрішньо диференційована спільнота, об’єднана цілями, цінностями, зв’язками органічної солідарності" ("західне" тлумачення), а як "горизонтальна структура рівних в їх залежності від влади та поєднаних такими владними відносинами" (4). Такий стан, у значній мірі, визначався тим, наприклад, що у радянському суспільстві було неможливо проводити незалежну громадську діяльність, якщо вона не ініційована "згори" (5).

 Водночас не можна повністю нівелювати також існування індивідуалізму в радянському суспільстві. Але він істотного відрізняється від "західного" перш за все своєю "тотальністю" і "адаптаційністю". Пояснити це можна наступним чином. "Західний" індивідуалізм обмежувався і врівноважувався культурою комунітаризму й асоціацій (свідомого потягу до згуртування, наприклад, у досить тісні спільноти за національним, соціальним чи етнічним походженням), разом із практикою і цінностями соціальної солідарності. "Радянський" індивідуалізм немовби не зустрічав істотного опору в сфері особистої мотивації і поведінки, але з іншого боку і не включав в себе тієї ініціативи, що вела б до зміни соціальної дійсності (тобто був орієнтований на пошук оптимального місця в уже існуючій системі статусів). Такий індивідуалізм мав свої цілі, пристосовуючись до наявних "правил гри", або обминав їх, постійно декларуючи свою вірність цим правилам.

 Отже, ми маємо ситуацію, коли нормативні цінності (колективізм) вступали у протиріччя з ненормативними і спонтанними, часто неусвідомлюваними (адаптивний індивідуалізм), що формували певні особистісні мотивації. "Радянська людина" справді була колективістською істотою, особливо у своїй свідомості або за типом ментальності. Специфіка полягала в тому, що вона "постійно потребувала підтримки з боку соціуму, але виступала як індивідуаліст у своєму ставленні до цього соціуму, у сфері спонтанного і несвідомого" (4).

 Як же вплинули трансформаційні зміни в пострадянському суспільстві на співвідношення "колективізм / індивідуалізм"? Для відповіді на це питання потрібно спочатку нагадати про один з найголовніших факторів, який і визначає соціально-психологічну еволюцію в сучасній Україні. А саме, жорсткий дефіцит соціальної та економічної інформації, яка була б змістовною, перевіреною та давала б змогу зрозуміти дійсно наявні в суспільстві процеси, більше того, допомагала б орієнтуватися у цьому суспільстві.

 Таке становище позначається як "когнітивний вакуум". Існування подібного вакууму виключає формування нової культури, яка була б спроможна замінити стару разом із системою цінностей, що розпадається. І, як наслідок, суспільство не має тих засад, на яких така нова культура могла б виникнути. Іншими словами, на зміну жорстко регламентованому та ієрархізованому суспільству прийшло суспільство хаотичне, суспільство де інституціоналізоване. Єдине правило, яке воно спромоглося запропонувати людині, - це принцип індивідуального виживання та успіху. Очевидно, що ***бездуховне суспільство*** об’єктивно, хоч воно цілком і не усвідомлює цього, ***потребує*** *такої собі* "*виховної компенсації*"*, тобто* ***набагато більш змістовної й результативної****,* ***ніж зараз****,* ***діяльності системи освіти***.

 На сьогодні ж можна говорити про три наступні головні стратегії "виживання" немовби кинутих напризволяще українців, які підняті на поверхню пострадянським способом життя і здоровим глуздом. Їхній вибір обумовлюється наявним у людини "початковим соціальним капіталом", тобто наявним статусом, набутими психологічними характеристиками, інтелектом, рівнем освіти тощо.

 1. *Пасивно-аттатична адаптація*. Люди, які її дотримуються, у своїй поведінці орієнтовані на терпіння, постійне очікування "об’єктивних позитивних зрушень", збереження "старої" (колективістської, точніше, радянської) системи цінностей. Їм притаманна ностальгія за минулим і так звані державно-патерналістські сподівання. Крім того, вони виявляють низький рівень адаптації і не здатні (або не принципово бажають) змінювати свої ціннісно-нормативні орієнтації відповідно до нової соціально-економічної ситуації.

 У зв’язку з цим, особливо за умови орієнтації на індивідуальне виживання, у цих людей загострюється почуття самотності, зайвості, байдужості та поглиблюється рівень відчуження від суспільства. Тобто ми можемо спостерігати стабільну тенденцію до збереження деідеологізованих цінностей радянського способу життя. Проте цей спосіб життя в нових умовах є неможливим, внаслідок чого в даній групі спостерігається наявність феномену "розколотої людини" – особи, що водночас хоче використовувати найновіші досягнення і техніку та нести відповідальність лише, наприклад, за свою квартиру чи робоче місце, піддаючи сумніву цінність особистості й приватної власності, сподіваючись на "ми" в стадному розумінні, на примітивний колективізм без особистої відповідальності (одна з типових ознак засвоєної людиною, як домінуючої, причинно-механістичної картини світу).

 Звичайно, такий тип колективізму немає нічого спільного з тим, що визнавався за цінність у радянському суспільстві, але саме він мав тенденцію втілюватися в побутовій поведінці людини. До цієї групи наприкінці 1990-х років можна було віднести більшість населення (близько 70,0%), що становило "базовий прошарок" у соціальній структурі і складалось із працівників бюджетної сфери, неприбуткових галузей виробництва, пенсіонерів тощо (6). Очевидно, цій великій групі людей, що вже сформувались як особистості, бракує якостей, що притаманні людині, котра розуміє, засвоїла та має звичку використовувати правила поводження, котрі витікають із сутності *миследеяльнісної картини світу* (картини світу будуть описані в наступному розділі).

 2. *Активна адаптація*. Основна характеристика цього типу реакції – енергійний пошук шляхів виживання чи навіть успіху, що відкрилися за рахунок нових соціально-економічних умов (наприклад, зміна професії, перехід у приватний сектор, "тіньові заробітки" тощо). Яскравим прикладом перших носіїв такого типу стратегії виступали так звані "човники", котрі фактично взяли на самих себе питання про матеріальне забезпечення сім’ї.

 3. *Орієнтація на максимальний індивідуальний, економічний і соціальний успіх*. Носіями даної стратегії є легітимні і кримінальні підприємці, "нові українці", люди, що роблять кар’єру у керівництві великих компаній, пресі, бюрократичному апараті і публічній політиці. До того ж така спрямованість притаманна частині молоді (від студентів престижних спеціальностей до представників кримінальних структур).

 До того ж, особи молодші від 35 років вже не є носіями "радянського адаптаційного (ненормативного й неусвідомлюваного) індивідуалізму", а сповідують індивідуалізм як норму. Видається, також, важливим зауваження Г. Ділігенського про появу серед певних груп молоді до 35 років ще одного типу індивідуалізму, подібного до існуючого на Заході. Такий індивідуалізм ми можемо визначити як "нормативний, такий що прямує до соціального лібералізму" (7).

 Носіями його є переважно студенти або працівники й менеджери приватних компаній, які отримують досить велику платню і мають мотивацію до кар’єри. При цьому їхня кар’єра та матеріальний добробут залежать від особистих знань, умінь, зусиль і відповідальності, наполегливості в роботі та співпраці з колегами. На жаль, ці суспільно корисні тенденції наразі мають місце в групах, що становлять статистичну меншість.

 Нарешті, варто зазначити, що цінності колективізму та взаємодопомоги як такі не зникли, але виявляються вони переважно у вузьких взаємних соціально-психологічних зв’язках, які передбачають взаємодовіру та підтримку і становлять "соціальний капітал" людини: друзі і рідні, меншою мірою колеги по роботі, сусіди тощо.

 Теоретично можна виокремити декілька категорій населення відповідно до типів ментальності (свідомості), що їм притаманні (8, 9).

 До *першої* категорії належать люди з так званою "патерналістсько-егалітарною" ментальністю, якій притаманні наступні риси:

 - прагнення розв’язувати власні проблеми за рахунок чи з допомогою уряду та держави;

 - значущість матеріальних критеріїв у ціннісно-нормативній системі;

 - надання переваги рівності у доходах, власності та хвороблива реакція на соціальну стратифікацію;

 - негативне ставлення до людей, які є успішними в бізнесі, політиці тощо, до тих, хто займає вищі статусні позиції в суспільстві (прикладом може слугувати стабільно негативне ставлення до "нових українців";

 - прагнення "сильної руки" (щодо державної влади).

 До *другої* категорії, так званої "індивідуалістської", ліберальної, відносяться люди (зазвичай вони мають вищий соціальний статус, ніж референти попередньої категорії), яким притаманні такі характеристики:

 - спираються на власні сили та здібності при вирішенні проблем;

 - позитивно, чи принаймні нейтрально, ставляться до соціальної диференціації, нерівності в прибутках, власності, але за умови дотримання рівних можливостей;

 - позитивно ставляться до людей, які є успішними у справах і здобутті вищого статусу;

 - орієнтуються на кар’єру, успіх у житті, активне, а не пасивне ставлення до життя.

 Люди, які належать до цієї категорії, менше піддаються різним фобіям, соціальним страхам тощо. Окрім того, вони мають вищій потенціал до адаптації та вертикальної мобільності.

 Нарешті, певна проміжна категорія, якій притаманні "мішані" характеристики. На даний момент така категорія є найчисельнішою і включає близько половини населення (8). Специфічною рисою цієї категорії є те, що відплив з неї відбувається переважно до першого типу ментальності.

 **Конфлікт цінностей в сучасному суспільстві**. Конфлікт цінностей – особливий тип соціального конфлікту, що як правило, обумовлений або протистоянням інтересів, або ж (і це найголовніше) протиріччями між тією культурою і тим типом соціальних відносин, що одночасно існують у суспільстві.

 Таких типів соціокультурних протиріч може бути три (соціокультурне протиріччя розуміється як розбіжність між культурою і соціальними відносинами відповідно до підходу О. Ахізера із співавторами).

 1. Внутрішньо-особистісне, тобто між культурою, яка вже історично складалася, і новими знаннями, або ж між двома "старими" ціннісними системами (конфлікт на рівні особистості).

 2. Між різними типами соціальних відносин, що пов’язані з різними культурними засадами та ціннісними програмами.

 3. Протиріччя в самій відтворюючій діяльності суб’єкта, тобто неможливість відтворювати як існуючий тип культури, так і соціальні відносини; протиріччя між відтворенням культури і соціальними відносинами. Цей конфлікт може мати місце як усередині культури, так і всередині соціальних відносин.

 Останній тип конфліктів є найбільш небезпечним, породжує загальну кризу суспільства, аномію (само усунення від дій і відповідальності за них), феномен "розколотості особистості". Така затяжна криза ціннісних орієнтацій є основною причиною невизначеності в усіх інших сферах життя суспільства та однією з найбільших перепон на шляху модернізації. Аномія характеризується конфліктами цінностей на всіх рівнях, починаючи від внутрішньо особистісного, між особистісного і до протиріччя між культурами та цивілізаціями.

 У психологічному й пізнавальному плані вона характеризується дезорієнтацією і плутаниною цілей, песимізмом, відчуттям самотності, байдужості, страху, невпевненості, апатією тощо. Але існування аномії протягом тривалого періоду є неможливим, тому можна говорити про неї як про певний етап "напередодні змін і трансформацій".

**4.2.ПРИНЦИПИ ОСВІТИ В. РОЗАНОВА І ФОРМУВАННЯ**

**СВІТОГЛЯДУ**

 Очевидно, для того аби становлення світогляду людини відбувалось з урахуванням надбань культури, *направленість і зміст освіти повинні підпорядковуватись певним вимогам*. В.Розанов, виконавши аналіз стану справ у школах царської Росії наприкінці ХІХ століття, дійшов висновку, що *три основні принципи освіти*, як вони йому видаються, є порушеними тут в усіх типах закладів освіти (10). Це призводило до втрат у результатах освітнього процесу, як для тих, хто здійснює освітній процес, так і для тих, хто освіту отримує. Сьогодні не зайве ознайомитись із цими принципами, аби використовувати їх в освітньому процесі. Адже власне на *принципах освіти* (не плутати із навчанням та вихованням) ми й досі не робимо належного акценту.

 1. *Принцип індивідуальності*. Вимагає аби у тому, хто отримує освіту (учневі), і тому, що освіту здійснює (навчальному матеріалі) була можливо найбільш повно збережена індивідуальність, це найбільш дорогоцінне в людині і її творчості. Це краще в них, через зустріч чого, та їхній обопільний вплив і відбувається саме освіта людини. Там, де вона (індивідуальність) не збережена, придушена або ж нею гребують, *там освіти взагалі немає*; адже як особистість, конкретна людина, а не "людина взагалі", я можу бути найбільш винахідливим у думках, почуттях, волі, твердим у своїх прагненнях.

 Якщо ви залишите в мені "людину взагалі", зазначає Розанов, будете впливати на неї загальними знову ж таки засобами, ви, напевне зробите мене у всьому поверхневим, до усього млявим, ні в чому не яскравим. Непомітно для себе ви й самі зробитесь такими, багато чого не забудете, але найкраще втратите; багато чому мене навчите, але ніколи не збудите того кращого, що вже є, дрімає, що закладене в особливостях моєї душі.

 На відміну від тварини, яка завжди є рід, вид, різновидність, людина завжди щось особливе: *особистість* – ось її найвище, найбільш глибоке визначення; і маючи на увазі це визначення, яким не був би тип школи (середня або вища), система освіти лише та буде освітньою, де буде дотриманим принцип індивідуальності. Але як зробити так і що це означає?

 Збережіть дитину як можна довше у сім’ї, поставте її потім якомога ближче до Церкви, пише Розанов, – ось вимога цього принципу у частині, що торкається того, хто отримує освіту (учня), адже за самою своєю природою сім’я і Церква індивідуальні у способах свого впливу, у своєму погляді на людину, а саме в тому, як вони відносяться до неї. Вони здатні до цього найліпше від усіх інших джерел впливу не відповідно до усвідомлюваного боргу, не за своїми чеснотами, не тому що вони кращі за усе інше; але тому, що вони "внутрішні", суб’єктивні, знають саме дану людину в обличчя, а не групу людей. Саме тому вони у вихованні найбільш важливі.

 І на противагу цьому, менш за усе довіряйте великим, гарно впорядкованим, високо дисциплінованим школам: що б вони вам не надали, зауважує Розанов, вони обов’язково віднімуть у вас найбільш дорогоцінне, найбільш вагоме ніж те, що ви отримаєте від них. Не отряхуйте із квітів їхню махровість, зведіть до мінімуму навчальну переробку пам’ятників культури, доведіть до максимуму їхнє безпосереднє вивчення – ось вимога цього принципу у частині, що освіту здійснює (навчальному матеріалі).

 Так, замість того, аби вивчити дві сторінки про автора і дві сторінки власне його поезій, вивчить чотири сторінки творів поета – ось просте і ясне застосування цього принципу. Замість того, аби прочитавши 400 віршів із Гомера і вже почавши розуміти його, звикати до нього, розуміти його мову без ускладнень, а потім перебігати до Геродота і так же повільно, малесенькими від ривками, його засвоювати, як ви трудно працювали із Гомером, - краще полишите зовсім Геродота і просидить рік-півтора над одним Гомером, - ось інше подібне застосування цього першого принципу.

 Не полишайте ніякого вивчення раніше, підкреслює Розанов, аніж після своєї праці відчуєте нарешті насолодження, а разом із ним і прив’язаність, інтерес до об’єкту вивчення. Нарешті, замість того, аби запам’ятовувати календарно короткі відомості про всі поважні особи і події в історії, без ясного образу и сенсу, впізнайте тепер лише чверть цих облич і подій у живих образах і з яким-небудь сенсом, ось третя складова застосування цього принципу.

 Чи не дивно, чи не бездумно, чи не є розбещеністю, що ані "Борис Годунов", ані "Скупий лицар", ані "Слово про полк Ігорев"”, ані навіть саме Євангеліє і Біблія, вказує він, не мають у сучасній школі й тіні тієї уваги до себе, яке надане тисячам сторінок дурного тексту, невідомо ким і як складеного, замість того ж Годунова, того ж "Слова", Євангелія, Біблії, - адже тут немає нічого такого, що виховує і освічує.

 В. Розанов пише: "Вказавши на цей недолік школи (усіх типів і ступенів), я мусив би природно очікувати зустріти тисячі заперечень. Аби попередити їх, я зробив посилання на приклад, мені видавалось найбільш переконливий: я узяв підручник, складений особою, яка зробила свій предмет інтересом усього свого життя; потім я узяв патріота, що написав про це ж саме подібний підручник. І якщо цитати із останнього переконливо свідчать, що тут не залишилось й сліду від того інтересу, тієї поваги до рідної історії, того патріотизму у її навчальній переробці, хіба ж незрозуміло, що *у самих умовах подібної роботи є дещо, що виключає саму можливість збереження у ньому (такого, що раніше існувало) його освітнього значення*" (10, с.94).

 Я, веде далі Розанов, хочу саме образів; я не розумію історії, яка не розрізнює народи інакше ніж за країнами, в яких вони мешкали, за напрямками, у яких вони рухались, за хронологічними датами, за язичеськими чи християнськими їх іменами. Я стверджую, це не є історія, не тільки французька, російська, але й взагалі будь яка, - так не можна вивчати людину, так не можна говорити про неї. Я, наголошує він, наполягаю, що принцип цей мусить бути вираженим за усіма лініями освітньої системи, він не повинен бути випадковим явищем у одному-двох предметах. Не інакше, як ми вивчаємо стародавній світ безпосередньо за відповідними пам’ятниками, - по ним же, цим безпосереднім пам’ятникам, що так глибоко виховують, так освічують, ми повинні вивчати і Євангельську історію, і біблейську, і свою рідну, і історію будь якої літератури. Ось у чому, і тільки у цьому, лежить джерело моєї ворожості до навчальних переробок.

 2. *Принцип цілості*. Він вимагає, аби будь яке враження, що входить до душі, не переривалося до тих пір іншим враженням, аж поки воно не сформувалось, допоки не закінчило своєї взаємодії з нею, тому що лише заспокоєний у собі, незайнятий розум може розпочати сприймати плідно нові серії вражень. Відсутність розірваності у групах знань, у художньому почутті, у вольовому прагненні – ось вимога цього принципу. Він вказує, що не можна дуже сильно подрібнювати знання і почуття; адже як дуже дрібні, вони перетворюються на щось інше, ніж видавались спочатку, вони дещо суттєве втрачають, коли позбавляються цілісності. Ставши подрібнені, саме культурного, освітнього, такого що виховує значення вони вже не втримують.

 І як "навчальна переробка", "викладення своїми словами" виступають руйнівними по відношенню до художньої краси пам’ятників культури, так і подрібнення є руйнівним щодо їхньої сили. Школа, де порушений принцип індивідуальності, не виховує, не освічує; там, де відкинутий принцип цілості, вона не впливає, не повідомляє будь-яких переконань, не дає віри у будь що.

 Тож чи дивно, що як у нових єзуїтських, так і у середньовічних схоластичних, нарешті у древніх грецьких школах юнак виходить із усіх них із вірою, із відданістю тому, хоча його не так вже й багато, недосконало, грубо вчили. А саме із вірою в культуру, в освіту, у громадянськість свого часу; і лише в школах сучасного типу, що так вишукано працюють над нашими дітьми, самі ці діти стають чомусь індиферентними до усього, у що вірять їхні батьки, що вони сповідують, на чому, нарешті, виховують своїх дітей.

 Чому у школі не зав’язуються ніякі сильні враження, інтереси, схильності – розумові, естетичні, релігійні, громадянські? Мене, зазначає Розанов, часто турбують питання: від чого випадкова зустріч із людиною, навіть схожого рівня розумового розвитку, але протилежних переконань, інколи незабутньо впливає на нас, перетворює нас? І, у той же час, чому подібної дії не спричиняє школа, мається на увазі саме російська школа нового типу (тому що усі попередні подібну дію здійснювали)? У чому тут полягає різниця і у чому взагалі таємниця впливовості?

 Як видається, різниця ця полягає у цілісності того, що впливає. Потрібне тривале, вдумливе до чогось одного відношення, аби саме це стало дорогим для нас, аби воно оволоділо нами після того, як ми оволоділи ним. Саме внаслідок цього принцип цілості усією своєю силою повстає супроти безлічі предметів вивчення, супроти надмірної короткості уроків, до якої вони зараз доведені (на той час 50 хвилин – *автори*), супроти їхньої значної кількості в один навчальний день. Розанов вказує на те, що якими цінними не були б відомості, отримувані цим шляхом, усі вони кладуться на індиферентний до них ґрунт; що якими б навичками, знаннями не була озброєна людина, вона однак залишиться людиною невихованою, неосвіченою.

 І тут Розанов приходить до череди оцінок і висновків, які різко відмінні від тих, що існують і в наш час в діяльності закладів освіти. Так, на його думку, кращою школою є не та, котра розширює горизонтальні курси, тобто насичує дисциплінами навчальний рік, долучаючи до існуючих дисциплін усе нові й нові; кращою буде та (за аналогією з Платонівською академією), яка їх звужує і, у той же час, поглиблює. Ідеал освіти є таким: minimum галузей знань, що вивчаються, але вивчення повинне бути ретельним, строгим.

 Таким чином на протязі одного дня важливо зосередити увагу лише на одній, двох або ж трьох дисциплінах, тоді як існуюча практика дійшла до 10-12 різнорідних і таких що змінюють один одного предметів, не затримуючи уваги на жодному більше ніж на 75-90 хвилин (5-6 прослуханих уроків в школі вранці і ще виконання домашніх завдань з 5-6 предметів ввечері). І таке відбувається не у віці 7-13 років, адже тут враження можуть бути короткими, а їх дійсно може бути багато, але й у віці 17-19 років, коли розум не лише здатний, але й прагне відокремлених вражень, коли він формується і, одночасно, щоденно немовби відкидається назад у цьому своєму незавершеному зусиллі сформуватись.

 Зрозуміло, що організувавши три півтора-часових уроки, на заміну 5-6 коротеньким на день, ми зробимо кожний із них насиченим за кількістю нових відомостей і, відповідно, нічого не втратимо у їхньому обсязі. Тоді як виграш буде чималим. Бо ж підготувати до цього тривалого уроку одну закінчену сцену із "Іліади" – це вже не те, що приготувати ту ж сцену, розповідь, аргумент, розірвавши їх на частини, з яких початок не є зрозумілим без закінчення, а закінчення незрозуміле і не цікаве, адже вже забутий початок.

 3. *Принцип єдності типу* є третій і останній, на якому може бути побудована дійсна освіта. Він зводиться до вимоги, аби усі враження, що освічують людину, падаючи на єдину душу, або ж, що те ж саме, що походять із єдиної ж школи, були неодмінно одного типу, а не різнорідні і не протилежні за суттю. Іншими словами: вони повинні йти із джерела якоїсь однієї історичної культури, де усі вони отримали розвиток (як факти, відомості, погляди тощо), одне з одного, а не одне проти одного чи одне біля одного. Треба полишити спроби поєднати християнство із класичною древністю, або житіє святих із алгеброю, думаючи, що усе це також зручно влаштовується у душі дитини, як підручник з алгебри і Катехізис сполучаються у його портфелі. Ніколи такою індиферентною сумкою людина не стане - даремні на це надії: таємно, із невимовною гидотою він відкине від себе і Катехізис, і алгебру і залишиться порожнім, відкритим до усіх впливів – як це і є, як ми спостерігаємо із жахом, не розуміючи, що своїми руками підготовлюємо цей жах.

 Щодо здоров’я, це можна витлумачити наступним чином. Будівничий власного здоров’я має класти в основу або східні, або ж західні практики.

 Існує в природі закон, за яким два промені світла, звісним шляхом направлені, досягають інтерференції і замість того, аби створювати посилене освітлення, призводять до мороку. Є щось подібне і в душі людини: в ній також виникає інтерференція вражень, що утворюються, якщо вони не протилежні за своїм типом. І замість того, аби "освітлювати" розум і серце, кидають їх у повний морок. Це морок хаосу, коли відомості є, коли знань багато і, одначе, не витікає з їхньої суми нічого дорогого, в людині не залишається і тіні віри у будь-що, немає її переконань, відповідних ознак готовності до чогось і потреб.

 Знайти джерело, пояснити походження цієї порожнечі складало моє завдання, пише Розанов, у виконаному аналізі нового типу школи. Виконуючи його, я здійснював одночасно й аналіз нової людини, у зруйнованому, хворобливому строї якої мені вбачалось віддзеркалення порушених законів пластичної освіти людської душі. Щодо мого завдання, я переконаний, одначе, що розв’язувати його потрібно у головній його суті; отже, пише Розанов, мені видавалось непродуктивним розглядати школу поза її відношення до історії і головних інститутів суспільства: сім’ї, церкви, держави. Не менш поверхневим видавалось мені боротися за одну із систем освіти, що знаходяться у стані суперництва поміж собою, коли й так зрозуміло, що жодна із них не має ніякого значення для освіти духовної структури нової людини. Просвіта, як мені видається, належить до тих витончених, важко здійсненних в історії речей, які, у випадку порушення їхньої сутності, призводять до мерзенних рис. Придивіться до обличчя людини із похітливим, низьким виразом або ж в обличчя ідіота: адже це все-таки людина, вона ще подає подібні до людських звуки, до яких не здатна тварина. Але обличчя людини, що не втрималась на своїй висоті, мерзенне.

 Усе досконале за своїми задатками, за своїм задумом немов би в оплату за цю досконалість має здатність впасти нижче, ніж лише посереднє. Цей закон діє відносно усього високого; він є справедливим і для освіти, яка у правильних своїх формах є найвищий для людини дар її історії, але дар, який може стати для неї дійсним нещастям.

 Отже, наведені думки В.В. Розанова переконують, педагогічна антропологія, що передовсім опікується турботою про світогляд людини, має спиратись на вказані принципи її освіти. Але педагогам важливо не плутати різноманітні педагогічні процеси (навчання, виховання і освіту), адже кожний з них має свою спрямованість і завдання. І лише усі разом, коли освіта не зведена до стану утилітарної підготовки, коли навчання передбачає одночасне розгортання навчальної діяльності студента, а виховання спрямоване передовсім на розкриття сильних сторін людської душі, лише у такий спосіб педагогіка вищої школи буде відповідати місії становлення свідомої і вольової, моральної і діяльної особистості громадянина і фахівця.

**4.3.ПЕРЕКОНАННЯ І СВІДОМІСТЬ У РОЗУМІННІ РЕЛІГІЇ**

 Поведінка людини завжди визначається її переконаннями. Навіть її "реактивні дії" обумовлені переконанням відносно того, що відбувається у контексті подій, що повинне або ж може статися. Але педагоги мають взяти до уваги, - якщо усі види поведінки людини визначаються переконаннями, внести стійки зміни у її поведінку, не змінивши перед усім існуючих переконань у чомусь, неможливо.

 Таким чином суспільству, якщо воно дійсно прагне змін, необхідно зосередити зусилля на своїх переконаннях. Натомість більшість, бажаючи трансформації власної життєдіяльності, бере за орієнтир змін лише саму свою поведінку. Вона вважає що здатна покращити ситуацію, якщо буде робити дещо (пригадайте, поширене камлання - "краще робити щось, аніж не робити нічого" або "думати ніколи, треба робити роботу"). Вона, перестрибуючи до моторики, зосереджена на тому, що робить, а не на тому, у що вірить і в чому переконана.

 Але радикальні сили суспільства завжди прагнули змінити ситуацію, схиляючись саме до сили мислі, а не до дії, адже вони справедливо вважають, що саме мисль породжує сильну дію. Примусьте людину мислити особливим чином і ви зможете підштовхнути її до відповідної стійкої поведінки, і вкрай важко домогтись цього в інший спосіб. Пригадайте, наприклад, терористів-самогубців з окремих радикальних ісламістських рухів, - навряд чи хтось з них піде на такий крок лише тому, що отримав наказ. Натомість можна пояснити йому причину, а вона існує лише у мислях. Мисль же завжди спирається на переконання.

 Отже, якщо хтось бажає, аби людина здійснила майже неможливе і знищила іншу, найбільш дієвий шлях до цього – дати їй переконання, які підтверджують необхідність цього вчинку і штовхають до нього. Таким "вкладеним в людину" переконанням може стати мисль, що подібне вбивство потрібно Богові, що це Його Воля і на небесах людина отримає винагороду за свій вчинок. Це може бути і, як ми знаємо стає, дуже потужним переконанням, напрочуд дієвим стимулом до дії.

 У той час, як більшість людства бажає змін, зосереджуючись на розповідях для інших, що їм робити, ті, хто дійсно знають, як управляти людьми, створюють реальні зміни, стимулюючи людей до того, у що вірити. Після того, як змінюються переконання, поведінка людини змінюється сама собою.

 Ми можемо здійснювати будь-які дії, аби спонукати когось змінити власне життя, але якщо ми не змінимо його переконання, що призвели до існуючої життєдіяльності, нам не вдасться забезпечити бажані трансформації. Переконання ж можна змінювати двома способами: або розширюючи зміст, або ж повністю їх змінюючи. Педагоги обов’язково повинні зробити чи перше, чи друге, інакше поведінка людини по суті збережеться. Ми будемо лише її силоміць обмежувати і стримувати, забороняти і накладати стягнення.

 Річ не в тім, що людина має забути своє минуле, забувши його вона втратить усі його уроки. Не варто також прикидатись, буцімто минуле не має значення. Скоріше варто визнати, що воно дійсно важливе і саме внаслідок цього ти вирішив більше ніколи не повторювати деякі вчинки, бо ж мудрість це і є знання, застосоване на практиці. Одначе прийнявши таке рішення, відпусти своє минуле, а відпустити не значить забути. Це означає, що ти перестаєш міцно триматись, радше чіплятись за своє минуле так, неначе без нього ти втопишся. Навіть людям, що мають чудове минуле, не варто триматись за нього, видаючи, що воно саме те, ким ти є у даний час. Адже у такий спосіб ти лише стримуєш свій розвиток. Це ж саме торкається й усього суспільства.

 Практично к кожній школі, у кожній культурі у той чи інший спосіб формують переконання. Це не було б погано і не вело б до тяжких наслідків, якби те, у що вірять укладачі програм і змісту навчальних дисциплін завжди і насправді було істинним. Але часто передбачені до оповідання дітям тези про нашу рідну історію і сьогодення, про наші братерські сусідські відносини з відповідними країнами, про Бога і духовність людини суттєво відмінні від того, що є насправді. Як наслідок, ми вчимо молодь тому, чого насправді немає, і переконуємо її, що саме у такий спосіб влаштований цей світ. І чи варто дивуватись, що подібні переконання ставлять усе "з ніг на голову", отруюють життя, що вони не підтримують розвиток українського суспільства, але роздирають його на шматки.

 Тут ми робимо суттєвий крок у наших роздумах, підкреслюючи, - люди інтуїтивно розуміли, що вони єдині з усім живим, у них збереглась "клітинна пам’ять" про це. Єдині із Землею та усіма її творіннями, єдині із Божественним і насправді є частиною Божественного. Спочатку люди бачили могутні сили вітру і зливи, буревіїв і самого Життя і дійшли висновку, що "боги" могутніші за людей, адже останні ніколи не могли бути рівними з ними у могутності, саме тоді люди дійшли висновку про власну недосконалість і слабкість, що вони "менші, ніж боги". Цей перший людській досвід обмеженості торкався не зовнішнього світу, де усього необхідного для їхнього життя було вдосталь, але світу внутрішнього, який видавався мізерним відносно того, що оточувало людину. Потім почали виникати розповіді про відділення, які формувались із раннього досвіду людства. З часом окремі релігії систематизували цей досвід і перевели міф до стану догми; відтак ілюзія віддільності стала повною, - ілюзія віддільності від Бога і усього життя.

 Такі деформовані відносно сутності явищ переконання людей призводять до гострих і непримиренних конфліктів, до хибних думок про життя. Найбільш суттєві з цих помилок, на думку Н.Д. Уолша, полягають у наступному (11).

 1. Люди відокремлені одне від одного.

 2. Вони вважають, - існує дефіцит того, що людям потрібне для їхнього щастя.

 3. Аби отримати те, чого недостає, люди мусять жорстко змагатись одне з одним.

 4. Окремі люди чимось кращі за інших.

 5. Люди можуть розв’язувати серйозні протиріччя, які утворились внаслідок усіх інших помилок думки, знищуючи одне одного.

 Перша помилка про життя "люди відокремлені одне від одного" пов’язана з вірою, що Бог віддалив нас від Нього, тому що ми не надали Йому того, у чому Він має потребу саме від людей. Ця ідея у свою чергу виходить із переконання, що Бог дійсно має у чомусь потребу і що Бог може не отримати від нас задоволення власних потреб. Але часто те, що люди робили і роблять, аби "втішити Бога", було зовсім не людяним. У стародавні часи язичества навіть приносили у жертву дітей, відносячи їх на похоронні вогнища і спалюючи живими з надією примусити Бога посміхнутись. Прагнення "ощасливити Бога" обумовлене помилковим уявленням про те, що Бог від чогось нещасливий.

 Відтак люди уявили, що Бог віддалив людей від себе, адже Він був незадоволений ними. Саме так часто діють люди одне з одним, коли вони роздратовані, і ось вони дійшли думки, що Бог вдіяв саме так. Поступово ідея про Велике Відділення створила у людей переживання віддільності одне від одного. Але сьогодні люди починають розуміти, що вони відділені від Бога саме тому, що їм хтось сказав про це.

 Складність в тому, що більшість релігій формують своє закрите коло сталих догм і понять і у такий спосіб демонструють обмеженість своїх уявлень. Держави і нації поводяться таким же чином, відповідно діють культурні, етнічні, расові і суспільні інституції усіх типів, кожна з яких свідомо чи ні створює "санітарний кордон" навколо своїх членів.

Такий "карантин" ніяким чином не сприяє тому, аби людство відчувало свою неподільну єдність. Натомість він поділяє людей на групи відповідно до заданих їм вузьких поглядів, що утримуються якоюсь частиною поширених догм. У такий спосіб їхні суттєво обмежені погляди на світ ведуть й до обмеженої свідомості.

 Але уважно придивившись до світу, що навколо нас, ми відкриваємо, що люди, дерева і планети створені з одного й того ж. Як чудові сніжинки, усі вони виглядають різними, але створені з однієї і тієї ж субстанції, навіть наш хімічний склад подібний, бо утворений з одних і тих же мікроелементів. Отже, ми усі ЄДИНЕ І НЕПОДІЛЬНЕ.

 Не важливо вірують люди у Бога або ж ні, усі вони мають переконання відносно Життя. Придивившись до цих переконань уважно, ми побачимо, що колективні переконання людей про Життя доволі точно відображують колективні переконання про Бога.

 Адже Бог і Життя – одне й те ж саме. Бог – це те, чим є Життя, а Життя те, чим є Бог. Бог це енергія, яку ми називаємо Життям, а Життя – енергія, яку ми називаємо Богом. Отже Життя – це фізичне втілення Бога, і якщо ми віримо у Життя, водночас ми віримо й у Бога, оскільки не можна відділити одне від одного. Якщо хтось каже, що вірить у Життя і не вірить у Бога, це те ж саме, що він вірить у існування мозку людини, але не вірить у існування розуму. Кожний має можливість у відповідній ситуації побачити мозок і навіть доторкнутись до нього, але ми не можемо побачити розум і відчути його на дотик, саме тому ми не настільки впевнені у тому, існує він чи ні. Мозок це фізичне втілення розуму, але саме розум дозволяє споглядати наш мозок, без розуму ми навіть не знали б, що мозок існує. Точно так співвіднесені між собою такі поняття як Життя і Бог.

 Зовсім не обов’язково усім нам вірити у Бога, аби за допомогою переконань змінити світ. Нам лише потрібно вірити у Життя. А ми віримо у нього, тому що переживаємо його у власному досвіді. Але якщо ж ви відноситесь до кола людей, що дійсно вірять у Бога, ваші переконання про Бога можуть здійснювати величезний вплив на ваші переконання про Життя і, відповідно, на те, як ви живете і який досвід отримуєте. Саме тому переконання про Бога мають для такої категорії людей вирішальне значення для влаштування своєї життєдіяльності.

 Сказане не означає, що люди повинні відмовитись від релігії і власної національності. У той час, як окремі релігії і націоналізм являються причинами хаосу на Землі, правдою є і те, що релігії і національна самосвідомість, а також культура і традиції допомагають людини визначити себе як особистість, як частину суспільства. Отже як у релігії, так і у націоналізмі є таке, "що працює", і навпаки. Відтак, люди повинні змінити, покращити власні уявлення про релігію і національності. Один із способів - "іншими очима" подивитись на помилкові погляди окремих людей, на яких основані їхні переконання про Бога і Життя. Серед них, є такі облудні переконання: Бог потребує чогось від людей; що Він може не отримати те, чого потребує; що Бог відділив людей від Себе, тому що не отримав від них того, чого бажав; Він усе ще прагне, аби йому це дали. Нарешті, вони переконані, що Бог знищить нас, якщо ми не задовольнимо його вимог.

 Людські цінності і поведінка змінюються відповідно до змін наших бажань, як змінюється те, до чого ми прагнемо. Цінності – це "не вічні", але перемінні величини, навряд чи можна назвати якусь людську цінність, яка б з часом не трансформувалась, повністю або ж частково була забутою тому, що люди просто змінили свою думку про те, чого бажають. Саме тому вважаючи до сих пір, що існують такі поняття як абсолютно вірне і абсолютно не вірне, люди радше обманюють себе.

 Відтак не існує незмінних уявлень, переконань і критеріїв дійсної моральності, таких, на які "не може зробити замах" педагогіка, особливо під час кардинальних змін у суспільстві. Вони не можуть існувати як непохитні у суспільстві, що розвивається, оскільки сама природа розвитку це і є зміни. Ті ж уряди, що спираються на релігію, прагнуть запобігти змінам, але зміни це сутність життя. Виходить, такі уряди, декларуючи прагнення створити краще життя, відкидають Життя як таке.

 Але Життя неможливо заперечувати, як неможливо перервати його течію. Тому коли суспільство прагне до змін, а його мораль ні, тут виникають серйозні проблеми, поміж правилами, що декларуються, і реальними подіями, тут виникає глибока прірва. З часом розширення тріщини "самі собою" виникають нові, більш практичні норми поведінки. Однак ті, хто бояться пристосовуватись до нового, захищають старі норми. Відтак свобода, яка є найвищим даром Бога, майже завжди обмежується тими урядами, які контролює релігія.

 Це конфлікт ідеологій, конфлікт між індивідуальною свободою і утисненням особистості, між правами людини і правилами, які встановлені, посилаючись на Бога. Насправді ж ніякого конфлікту не може бути, адже свобода – це сутність Бога, а людські права на особисту свободу, на рівність перед законом і на справедливий суд лише вираження цієї сутності. Одначе і в наш час існують релігії, згідно принципів яких жінки не рівні з чоловіками, у атеїстів немає права на життя, а людина, яка не є віруючою, не може свідчити у суді проти віруючої і які дозволяють рабство.

 Як наслідок виникає конфлікт між тими, хто розуміють, що сучасні ситуації не можна розглядати і розв’язувати за допомогою багатьох колишніх тлумачень, і тими, хто дотримуються інших, консервативних поглядів. Люди, які бажають залишатись вірними власним переконанням вважають, що на ці переконання роблять замах, і вони захищають їх буквально ціною власного життя. Саме тому, в Україні "знайшли одне одного" здавалося б антиподи - щирі вірні комуністичної релігії і тієї частини православних, для яких дійсно спільними є ностальгічні погляди радше на СРСР, аніж на комунізм і Царство Боже.

 Як видно, ми вимушені розширювати наші переконання про духовний світ, коли ми прагнемо утримати те безумовно важливе, що "працює" на людину. Тому педагоги вищої школи, звертаючись до православ’я, а саме там для більшості українців знаходяться наші духовні витоки, важливо утримувати ту його основу, що підтримує становлення і розвиток особистості. До цієї моральної бази, безумовно, відноситься православна антропологія, без розуміння і використання якої неможлива дійсна сучасна педагогічна антропологія. Саме тому не стала у свій час цілісною система педагогічної антропології К.Д. Ушинського, який зробив спробу створити цю наукову область знань, оминувши видатну роль православної антропології у становленні людини на нашій землі.

 У практичному сенсі це означає, те що добре для іншої людини, не погано і для тебе. Те, що ти робиш для іншого, робиш і для себе, і що не зробив для іншого, не зробив і для себе. Якщо б люди жили відповідно до цієї правди, нам би вдалось змінити світ. Просте усвідомлення того, що ми Єдине з Богом і одне з одним, докорінно змінило б політичні, економічні і духовні реалії.

***Питання до самоконтролю***

 1. Поясніть, сутність явища, яке називають свідомістю людини.

 2. Розкрийте, структуру та функції свідомості.

 3. Розкрийте, сутність повсякденного світогляду.

 4. Проаналізуйте, трансформаційні процеси в сучасному українському суспільстві.

 5. Охарактеризуйте, світогляд людей з пасивно-аттатичною адаптацією.

 6. Поясніть, сутність конфлікту цінностей у сучасному суспільстві.

 7. Розкрийте, принципи освіти В. Розанова і їхню роль у становленні світогляду людини.

 8. Проаналізуйте, переконання і свідомість у розумінні релігії.

***Після опанування змістом розділу студенти повинні уміти:***

 -пояснити, як формується свідомість суспільної людини;

-пояснити, чи відповідальна людина за стан своєї свідомості;

 -пояснити, чому тема формування свідомості людини потрібна для її опрацювання майбутнім будівничим власного здоров’я;

 -пояснити, як пов’язаний стан свідомості з турботою людини про себе;

 -пояснити, як впливає свідомість людини на її життєдіяльність.

Література до 4 розділу

 1.*Ахизер А.С*., Козлова Н.Н., Матвеева С.Я. и др. Модернизация в России и конфликт ценностей. – М., 1994.

 2.*Головаха Є.І.* Суспільство, що трансформується: досвід соціального моніторингу в Україні. – К., 1997.

 3.*Дилигенский Г.Г.* Индивидуализм старый и новый (Личность в постсоветском социуме) // Полис. – 1999. - № 3.

 4.*Заславская Т.И.* Социально-трансформационная структура России // Общество и экономика. – 1999. - № 3-4.

 5.*Ионин Л.* Социология культуры. – М., 1998.

 6.*Куценко О.* Про деякі соціокультурні наслідки інституційних змін в українському суспільстві//Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2000.-№ 2.

 7.*Оссовський В.Л.* Громадська думка: спроба соціологічної інтерпретації. –К., 1999.

 8.*Пантич Д.* Конфликты ценностей в странах транзакции // Социс. – 1997. - № 6.

 9.*Православие* в жизни. Сборник статей / Ред. С.Верховский. – Клин, 2002.

 10.*Протоиерей* Георгий Вольховский. Православие и его отличие от других религий мира: Методическое дополнение к предмету "Религиоведение". – Дніпропетровськ, 2005.

 11.*Уолш Н.Д.* Дружба с Богом (необычный диалог) / Перев. с англ. – М., 2006.

**5.ОСОБА ВИКЛАДАЧА-ПЕДАНТРОПОЛОГА І**

**ФОРМУВАННЯ БУДІВНИЧОГО ВЛАСНОГО ЗДОРОВЯ**

**5.1.СУТНІСТЬ ПЕДАНТРОПОЛОГІЧНОЇ ДІЇ ВИКЛАДАЧА У**

**РОЗВИТКУ ТІЛЕСНОСТІ УЧНЯ**

 Одразу вкажемо на *головне правило* викладача, що самовизначився у позиції педантрополога: *у разі можливості його учня виконати доручене завдання під орудою і за опіки педагога або ж самостійно і якісно, не докладаючи над зусиль і без невиправданого ризику, перевага мусить надаватись саме останньому*. Тільки у цьому випадку вихованець концентрує усі свої життєві сили на пошуку засобів розв’язання проблеми, крок за кроком здійснює свої свідомі дії, аналізує помилки та виправляє їх, послідовно формує свої знання і досвід, тобто творить і будує власне життя.

 Починаючи від фундаментальної праці Я.А. Коменського (мається на увазі його "Велика дидактика"), було зроблено багато цілком вірних ходів у напрямку осмислення сутності педантропологічного впливу на особистість, що формується. Але, на наш погляд, першим, хто сформулював концепцію такого способу педагогічної діяльності, був Жан Жак Руссо (його головна праця "Еміль, або про виховання" побачила світ у 1762 р.). Саме тому що ця, найпевніше, є першою цілісною концепцією, яка не втратила свого значення й до сьогодні, ми звертаємо увагу читача на сутність педантропологічних дій педагога, як нам показав їх Руссо.

 Він подає такий наочний приклад. Вихователю було важливо привчити бігати одну в’ялу, лінькувату дитину, яка аж ніяк не схильна ні до цієї вправи, ні до якої іншої, хоча для неї була передбачена військова служба. Парубок переконав себе, що людина його соціального стану не повинна нічого робити і знати, що дворянство мусить замінити їй і руки, і ноги. Складність ситуації помножувалась тим, що педагог не бажав будь у який спосіб тиснути на підлітка, тому були виключені умовляння, обіцянки, погрози тощо. Але як, нічого не говорячи дитині, збудити її бажання бігати? Ось як надумав вдіяти гувернер.

 Йдучи з хлопцем на прогулянку, вихователь клав у кишеню декілька його улюблених пиріжків. Одного разу підліток помітив, що у вихователя трапилось три пиріжки і швиденько проковтнув свій, аби випросити третій. "Ні, - відповів наставник, - пиріжок цей я з’їв би й сам, але мені хочеться вчинити змагання за нього он між тими двома дітлахами". Він позвав їх, показав пиріжок і запропонував умови. Діти погодились.

 Пиріжок поклали на великий камінь, який і слугував за кінцеву мету. Було відмічене місце старту, глядачі відійшли і сіли. За командою діти кинулись бігти, переможець схопив пиріжок і з’їв його на очах переможеного. Забава ця була вартою втраченого пиріжка, але спочатку не справила на вихованця ніякого враження. Та наставник не втрачав надію і не квапився: *виховання дітей ремесло, де треба вміти втрачати час, аби потім його надолужити*.

 Так вони продовжували прогулянки; часто брали з собою три, а інколи й чотири пиріжки. Відтак, один чи два з них перепадали бігунам: переможця відмічали, поздоровляли, усе відбувалось урочисто. Дистанцію інколи робили більшою, до участі запрошували не двох, а більше дітей. Як тільки вони ставали на лінію старту, перехожі зупинялись, аби подивитись: вигуки, крики, оплески підбурювали їх, і педагог не раз помічав, що його вихованець підхоплювався на ноги, щось вигукував, коли один доганяв іншого, отже це були чи не олімпійські ігри.

 Між тим, суперники інколи махлювали: притримували, примушували одне іншого падати, підкидували під ноги каміння. Це дало підстави примусити їх бігати з різних, хоча й однаково віддалених, сторін. Коли вихованцю наскучило постійно дивитись, як на очах глядачів постійно з’їдали його пиріжки, що вже надто йому смакували, він нарешті здогадався, що вміння бігати теж на щось може згодитись. Роздивившись, що у нього також дві ноги, він почав тишком нишком перевіряти себе. Наставник при цьому робив вигляд що нічого не помічає.

 Коли ж парубок відчув себе досить сильним, він почав канючити, аби йому віддали третій пиріжок. Вихователь відмовляє, підліток наполягає і, нарешті, каже: "Гаразд, кладіть пиріжка на камінь, а там побачимо!". "Будь по вашому, - сказав педагог, - але хіба такий паничик вміє бігати? Скоріше ви у такий спосіб нагуляєте апетит, а не засіб його задоволення". Захоплений за живе глузуванням, він напружує сили і отримує приз! Тим більше, що вихователь відмітив не рівну відстань бігу для учасників і позбувся головного конкурента.

 Зрозуміло, що було не легко після цього першого кроку, утримувати підлітка у цій забаві, але з часом той так до неї заохотився, що без усяких послаблень, майже напевне, перемагав однолітків. Ця перемога покликала за собою іншу, на яку вихователь і не сподівався. Допоки парубок перемагав не часто, то майже завжди з’їдав приз сам, але, коли перемоги стали звичними, він став великодушним і часто ділився з переможеними. Це дало вихователю можливість "побачити", де саме знаходяться дійсні витоки людської великодушності.

 Нарешті, вихованець помітив різницю у дистанції, яку вихователь пропонував пробігти кожному учаснику, тим більше, що той свідомо робив її помітною, і сказав про це. Наставник відповів: "То ж на що ви жалієтесь? Хіба бажаючи зробити вам подарунок, я не маю права запропонувати свої умови? Хто вас примушує бігти. Я ж даю вам можливість використати нерівність на свою користь". Хлопець зрозумів, що перемоги були не чесними і вирішив відновити справедливість, і почав сам промірювати кожну дистанцію кроками...

 Ось так, описав Руссо усю логіку дій педагога-антрополога, що всіляко ініціює прагнення до самовдосконалення його учня. Але він показав і той стан душі, що притаманний "звичайній" людині, яка не відчула на собі антропного, достатнього, стимулюючого до саморозвитку, впливу: "Уся наша мудрість складається із рабських забобонів; усі наші звички не що інше, як підкорення, утискання, примушення. Людина, громадянин народжується, живе й помирає у рабстві: після народження, її затягують у пелюшки, по смерті заколочують у гробі; а поки вона ще зберігає людське обличчя, вона скована нашими установами" (6, с.206).

 Руссо намічає спосіб, у який можна втримати людське обличчя: "Найкращий спосіб піднятися над забобонами і привести свої судження у відповідність з дійсним станом речей – це поставити себе на місце людини ізольованої і судити про усе так, як повинна судити ця людина, виходячи із власної користі" (там же, с.261). І далі: "Примушений вчитися сам по собі, він (учень) користується власним розумом, а не чужим; бо той, хто не бажає поступатись людській думці, той не повинен поступатись і перед авторитетом. Адже більша частина наших помилкових думок зароджується не в нас самих, але приходить до нас від інших. Результатом подібних, постійних вправ повинна бути сила розуму, подібна до тієї сили тіла, яка набувається працею і втомою. Інша перевага в тому, що ми йдемо вперед лише спів розмірно своїм силам. Дух, рівно як і тіло, виносить лише те, що у змозі винести. У випадку, коли ми перед тим, як вкласти знання у пам’ять, попередньо засвоюємо потрібне шляхом їх розуміння, усе що потім витребується, належатиме саме розумінню. Між тим, як обтяжуючи пам’ять без відому розуміння, ми ризикуємо ніколи не витягнути з неї нічого такого, що було б пов’язане саме з нашим розумінням" (с.272).

 Тож ознайомимось більш докладно з баченням Ж.Ж.Руссо антропотехнічної за суттю своєю діяльність педагога-антрополога, з огляду на особливості становлення відповідальної особи учня. Особлива вимога тут до позиції вихователів, які інколи на свій розсуд втручаються у становлення особистості, адже: "Усе виходить гарним із рук Творця, усе вироджується в руках людини. – Писав Руссо. - ...Вона нічого не хоче бачити таким, як утворила природа, не виключаючи й людину: і людину їй бажано видресирувати, як лоша для манежу, потрібно переіначити на свій лад, як вона обкарнала дерево у своєму саду" (6, с.201).

 Що робити, коли замість того, аби виховувати людину для неї самої, намагаються виховати її для забаганок інших? Під тиском необхідності, або боротися з природою людини, або ж із суспільними інституціями – педагог вимушений обирати одне з двох: створювати або людину, або громадянина, бо не можна одночасно створювати одне та інше. З цих незмінних у будь який час цілей витікають також такі, що протиставлені одне одному, два види виховання: одне – суспільне і загальне, інше – приватне, домашнє.

 Отже, нехай хтось бачить мого вихованця людиною, що носить шаблю, чи прислужує у церкві, чи буде адвокатом, зазначає Руссо, але перед за все природа кличе його до дійсно людського життя. "Жити – ось ремесло, якому я прагну навчити його. Виходячи з моїх рук, він не буде... ані суддею, ані солдатом, ані священиком: перед за все він буде людиною; усім, чим повинна бути людина, він зможе бути у випадку, коли це знадобиться, ...і нехай доля буде кидати його з місця на місце, він завжди не буде зайвим". Тож: "Вивчення дійсно людського стану, ось наша істина наука. Той, хто зуміє краще за інших виносити блага і біди цього життя, той з нас, на мій розсуд, й вихований краще за інших. Звідси виходить, що *дійсне виховання складається не стільки із правил, скільки із вправ*" (с.205).

 "Багато розмірковують про *якості гарного вихователя*. Перше, що я б вимагав від нього, - але це передбачає багато чого іншого, - не бути людиною продажною. Бувають настільки благородні заняття, що їм не можна віддаватись за гроші, не виказуючи себе недостойним цих занять; саме таким є ремесло наставника... Вихователь! Яка натхненна тут потрібна душа!.. Воістину, аби створювати людину, потрібно самому бути батьком, або більше ніж звичайною людиною. І ось таку посаду ви спокійно віддаєте найманцям!". І далі сильний антропотехнічний хід: "Я не кажу про якості доброго вихователя. Я їх передбачаю наперед і самого себе покладаю як наділеного усіма цими якостями" (с.211).

 На думку Руссо вік вихователя має бути настільки молодим, наскільки може бути розумною молода людина. Це важливо, аби він зміг стати товаришем свого вихованця і викликати у нього довіру. При цьому: "Якби я міг обирати, я взяв би своїм вихованцем дитину звичайного розуму... Виховання потрібне лише звичайним людям; їхнє виховання єдине й повинне бути взірцем для виховання таких людей... Ось для мене підстава – бажаю для себе вихованця міцного і здорового; ось початок, відповідно до якого я прагну зберегти його таким же... Дитина не повинна знати інших авторитетів, окрім батька свого і матері або... вихователя, ...та настільки згодних поміж собою у відношенні до неї, аби двоє були для дитини усього лише одним обличчям" (с.212-213).

 Щодо зростання малюка Руссо робить до їхнього віку важливі застереженні, наприклад, - коли діти починають говорити, вони вже менше плачуть. Це природний крок вперед; одна мова замінюється іншою. Руссо, як вихователь, ніколи не прагнув би застерегти дитину від синців, бо ж погано, коли дитина не мала забитих місць і росла не знаючи болю. Страждання – ось перше, чому вона повинна навчитись, і це вміння знадобиться їй більш за все.

 Інша сторона розвитку дає дітям ще менше підстав жалітися - мова йде про розвиток їхніх сил. Чим більше дитина може зробити сама, тим рідше вона потребує допомоги інших. Разом із силою розвивається знання, яке дає їй можливість управляти силою. Саме на цій другій стадії власне й *починається життя особистості: лише тепер вона починає себе усвідомлювати*. "Тільки той хто виконує свою волю, хто для її виконання не потребує інших рук, на додаток до своїх; звідси виходить, що перша з усіх чеснот, - свобода людини. Дійсно вільна людина прагне лише того, що дійсно може, і дійсно робить... Ось моя головна теза. Варто лише застосувати її до дитячого віку, і усі правила виховання будуть самі по собі витікати з неї" (с.225).

 Далі: "Суспільство послабило людину не лише тим, що позбавило її права на власні сили, але особливо тим, що зробило їх недостатніми. Ось чому бажання її множаться разом із слабкістю; ось чим пояснюється слабкість дитини відносно людини зрілої. Якщо доросла людина є істотою сильною, а дитина – слабкою, то це не тому, що перший має більше абсолютної сили, ...а тому, що перший може природним шляхом задовольнити свої потреби, а той другий – не може. Відтак, доросла людина має більше волі, а дитина – більше примхи в, під цим я маю на увазі усі бажання, які не основані на дійсних нуждах і які можна задовольнити лише за допомоги інших". Одначе: "Ніхто, навіть батько, не має права примушувати дитину до того, що їй не потрібно" (с.225).

 Педагоги, тримайте дитину в залежності від одних лише речей і ви будете слідувати порядку природи у поступовому ході її виховання. Протиставляйте поки що не розумній волі дитини одні лише фізичні перепони або ж такі покарання, які є наслідком самих дій дитини, що вона у подібних випадках й пригадує. *Немає потреби забороняти шкідливий вчинок, досить лише завадити його здійсненню*. Отже досвід або ж безсилля зробити будь що повинні заміняти дитині надиктований вихователем закон. Давайте згоду виконати її бажання не тому, що вона цього вимагає, а тому, що це їй потрібно. Коли вона діє, нехай не знає, що вона підкоряється; коли за неї діють інші, нехай не знає що це її влада. Нехай вона однаково відчуває свободу як у своїх діях, так і у ваших. Винагороджуйте в ній недостаток сили рівно настільки, наскільки це їй потрібно, аби бути вільною, а не власною; нехай вона, приймаючи вашу допомогу з деяким смиренням, мріє про той момент, коли зуміє обійтись без неї і коли буде мати честь сама служити собі.

 Ще одна важлива теза :"Не будьте щедрими на відмови, але й ніколи не відміняйте їх... Буває надлишок суворості, а буває надлишок м’якості. І того, і іншого треба однакового збігати. Якщо ви не звертаєте увагу на страждання дітей, ви піддаєте ризику її здоров’я і життя, робите їх нещасливими вже зараз; якщо ж ви з надмірною турботою охороняєте їх від найменших страждань, ви підготовляєте для них великі біди, робите їх зніженими, чуттєвими, - ви їх виводите із стану людей, до якого вони однак повернуться незалежно від вашої волі". Таким чином: "Свобода, яку я надаю своєму вихованцю, сторицею винагороджує його за ті незначні незручності, якими я його при цьому напружую" (с.227).

 Уважно відносився Руссо й до такої грані, як становлення розуму дитини. "З усіх здібностей людини, розум, який є немовби об’єднанням усіх інших, розвивається трудніше за все і пізніше всього, але ж його прагнуть використати для розвитку вже перших здібностей! Вершина мистецтва за доброго виховання – зробити дитину розумною, але тут претендують на таке виховання дитини за допомогою її ж розуму! Це означає починати з кінця, роботу перетворювати на інструмент, потрібний для цієї роботи. Та якби діти могли дослухатись голосу розуму, вони не потребували б виховання. Отже, говорячи з ними від самого малого віку незрозумілою для них мовою, ми привчаємо їх відбуватись пустими словами, ...вважати себе такими ж розумними, як і їхні наставники, бути сперечальниками й впертими" (с.229).

 Прагнучи переконати (словами) наших вихованців, що підкоряння є обов’язком, ви неодмінно прибавите ще й насильство та загрози або, ще й гірше, лестощі та обіцянки. Таким чином, спокушені вигодою й примушені силою, вони роблять вигляд, що переконані розумом. Адже ясно бачать, що підкорення вигідне їм, а супротив – шкідливий. Але якщо ви вимагаєте від них речей неприємних, а також тому, що завжди тяжко виконувати чужу волю, вони тишком-нишком усе роблять на свій лад. Так як мала дитина нездатна осягати свій обв’язок, то немає у світі людини, яка б дійсно могла навіяла їй таку свідомість. Страх покарання, надія на прощення, нездатність швидко знайти відповідь на неприємне запитання, витягують з неї усі потрібні нам зізнання, а ми вважаємо, що переконали її, тоді як тільки набридли або ж залякали.

 Що в наслідок цього ви, педагоги отримуєте? По-перше, покладаючи на дитину обов’язок, якого вона не відчуває, ви озброюєте її проти себе і відвертаєте від любові до вас. По-друге, привчаєте бути втаємниченою, двоєдушною, брехливою від притаманного їй бажання вирвати у вас нагороду або ж позбавитись покарання. По-третє, привчаючи її завжди покрити якість тайний мотив мотивом очевидним, ви даєте їй засіб безперервно обманювати вас і приховувати свій дійсний характер.

 Поводьтесь з вашим вихованцем відповідно до його віку. Поставте перед усім його на відповідне місце неповнолітнього учня і вмійте утримати його на ньому так, аби він не прагнув його полишити. Тоді, ще не знаючи, що таке мудрість, він на практиці отримає її найбільш важливий урок. Ніколи нічого не наказуйте йому, дійсно нічого. Не припускайте у нього навіть думки, що ви претендуєте на якусь владу над ним. Нехай він лише знає, що допоки є слабким, а ви сильні, по такому вашому обопільному положенню він необхідно залежний від вас. Нехай він це знає, нехай навчиться цьому, нехай відчує це; нехай із ранніх років відчує над своєю гордовито піднятою головою тяжку неволю необхідності, від якої повинна покірно клонитися будь-яка обмежена можливостями істота.

 "Не забороняйте йому того, від чого він має утримуватись, поставте йому лише перепону, без пояснень, без міркувань; те що йому дозволяєте, дозволяйте з першого слова, без умовлянь, без прохань і особливо без умов. Дозволяйте із задоволенням, відказуйте лише жалкуючи, але усі відмови ваші нехай будуть необоротні, нехай не похитне вас ніяка настирливість; нехай сказане вами "ні" буде непохитною стіною так, аби випробувавши перед нею 5-6 разів свої сили, дитина вже не пробувала повалити її. Саме в такий спосіб ви робите її терплячою, рівною, покірливою, сумирною навіть тоді, коли вона не отримає того, чого прагнула, бо ж це міститься у самій природі людини – терпляче переносити неминучість речей, але не безглузду волю іншого. Слова "більше немає" – ось відповідь, проти якої ніколи не заперечувала дитина, якщо тільки не вважала її брехнею. Тут немає середини: або не треба взагалі нічого від дитини вимагати, або ж із самого початку привчайте її до повного підпорядкування. Найгірший спосіб виховання – це примушувати її коливатись поміж її волею і вашою і постійно оспорювати, хто з двох, ви або вона, буде панувати".

 І далі: "Дивно, що з тих часів, як беруться виховувати дітей, не винайшли ще іншого способу керувати ними, окрім одного лише змагання, заздрощів, ненависті, пихи, жадності, низького страху, інших потягів, найбільш шкідливих, найбільш від’ємне здатних хвилювати і псувати душу, навіть до того, як сформується тіло... Нерозсудливі вихователі прагнуть створити чудо, роблячи дітей злими з метою навчити, що таке доброта, а потім поважно говорять нам: такою вже є людина. Дійсно, такою є людина, яку ми "зробили" (с.231).

 Руссо показує, що людство випробувало усі знаряддя, окрім єдиного, що може привести до успіху у справі виховання, - окрім гарно направленої свободи. Не треба й братись за виховання дитини, коли не вмієш вести її, куди бажаєш. За допомогою однієї лише узди, а саме необхідності, її можна зв’язувати, рухати вперед, затримувати, не збуджуючи нарікань; за допомогою однієї лише сили речей можна робити її гнучкою і слухняною. "Не давайте вашому учню ніяких словесних уроків, він повинен отримувати їх лише із досвіду; не накладайте на нього ніяких стягнень, бо ж він не знає, що таке бути винуватим; ніколи не вимагайте від нього просити вибачення, бо ж він не зміг би вас образити. Позбавлений будь якого морального мотиву у своїх вчинках, він не може зробити нічого такого, що було б дійсно морально злим і заслуговувало б на стягнення або догану. Тому приймемо за непорушне правило, що перші природні рухи (дитини) завжди правдиві: у серці людини немає споконвічної зіпсованості; в ньому немає жодного пороку. Єдина пристрасть, їй притаманна, це любов до самої себе" (с.232).

 Руссо робить висновок із своїх роздумів, що первинне виховання повинне бути так би мовити, цілковито "негативним". Тобто, воно полягає не в тому, щоб педагог вчив чеснотам та істині, але в тому, щоб зберіг серце від пороку, а розум від помилок. Отже, звертається він до вихователів, вчиняйте супротив звичної практики, і ви майже завжди будете діяти вірно. "З дитини прагнуть створити не дитину, та вченого, батьки і наставники тільки те й роблять, що її журять, наставляють, наводять аргументи. Дійте краще за це: будьте розсудливими і не розмірковуйте із своїм вихованцем, особливо з метою примусити його погодитись на те, що йому не подобається, бо ж нескінченно вислуховувати у такий спосіб мислитель ні аргументи у речах, неприємних для дитини, - означає наскучити їй цим змотуванням і наперед випалити довіру в душі, ще не здатній у повній мірі до розуміння. Застосовуйте вправи до тіла дитини, до його органів почуттів, сили, але поки що оставляйте її душу бездіяльною. Тому що варто боятися відчувань, які виникають раніше суджень, що має їх оцінити. Притримуйте, зупиняйте сторонні поки що враження і не кваптеся робити добро, аби перешкодити виникненню зла, бо ж добро лише у тому випадку буває таким, коли воно освітлене розумом. Дивіться на будь яку зупинку як на виграш: йти до цілі, нічого не втрачаючи, - це й означає багато у чому вигравати. Відтак дайте дитинству дозріти у дітях. Нарешті, якщо який-небудь урок стає для них необхідним, застережіться подати його сьогодні, якщо можете без ризику відкласти його на завтра" (с.233).

 Інша теза Руссо, що підтверджує запропонований метод, торкається особливих обдарувань кожної дитини: педагогу потрібно з ними гарно ознайомитись, аби взнати, який моральний режим придатний для кожного. Адже розум кожної дитини має свій особливий склад, відповідно до якого й варто управляти ним. "Розсудливий наставнику! Вивчай прискіпливо природу свого вихованця, добре за ним спостерігай, перед тим, як сказати йому перше слово; дай перед за все в умовах повної свободи проявити себе зачаткам його характеру; ні до чого не примушуй його, аби краще побачити особу вихованця у всій її цілісності... Тож цей час свободи не буде втрачений для нього, навпаки, він буде найкращим чином використаний, бо у такий спосіб ви навчитесь не витрачати ані хвилини, аніж ви б почали діяти, його не знаючи, навмання. У такий спосіб ви можете помилитись, і будете вимушені повертати назад, отже ви далі будете від цілі, ніж у випадку, коли б не квапились її досягти. Тому не дійте, як скупий, який від бажання нічого не втратити, втрачає багато" (с.233).

 "Пам’ятайте, *перед тим, як насмілитись братись за справу формування людини, вам самим треба стати людьми; потрібно аби ви самі були тим взірцем, якому вона повинна* *слідувати*... Навіюйте усім повагу до себе, примусьте перед за все себе полюбити, аби кожний шукав випадок вам догодити. Ви не будете управляти дитиною, якщо ви не господар усього, що її оточує; іншого авторитету завжди буде недостатньо, якщо він не покладений на повагу до чеснот... Тож *свій власний час, свої турботи, свої уподобання, самих себе – ось що ви повинні віддавати іншим,* бо ж що б ви не робили, люди завжди відчувають, що ваші гроші (якщо ви їх даєте) – це не ви. Інші знаки співчуття і доброзичливість корисніші за усі можливі дари" (с.234).

 З часом, коли людська істота, більш тонко відчуваючи, стає діяльною, вона набуває здатність до судження, пропорційно своїм силам. І тільки за умови, що сила ця, перевищує ту, що потрібна задля самозбереження, починає розвиватись здібність до абстракцій. Тому, *якщо бажаєте розвинути розум вашого вихованця, розвивайте сили, якими цей розум повинен управляти*. Неперервне тренуйте його тіло, зробіть його міцним і здоровим, аби зробити його мудрим і розсудливим. Нехай він фізично працює, діє, бігає, кричить, нехай завжди буде в русі: відтак, ставши дорослим спочатку тілом, скоро він стане дорослим і розумом.

 Оберіть правильну тональність відносин з ним: "Нехай він вважає себе таким, що панує, насправді ж панувати завжди будете ви... Насправді, він повинен робити тільки те, чого хоче; він повинен бажати тільки того, чого ви хочете від нього; він не повинен робити жодного не передбаченого вами кроку" (с.245). І далі: "Тренувати почуття – це значить не лише користатися ними: це означає вчитись вірно судити за їхньою допомогою, вчитись відчувати; бо ж ми вміємо сприймати, бачити, слухати лише так, як навчились" (с.249). Нарешті, завжди пам’ятайте, що задача моєї освіти не в тому, аби викласти дитині багато чого, але в тому, щоб допустити у її свідомість лише ідеї правильні і ясні. Якби вона нічого не знала, це менше зло, ніж вона буде помилятись, і я для того тільки вкладаю в її голову істини, аби застерегти від помилок. Розум, здатність до судження приходить неквапливо, забобони прибігають натовпом; саме від них треба дитину захистити" (с.255).

 Переконливий приклад знайшов Руссо, відшукуючи сутність того, як у ході виховання організувати середовище, яке б спонукало вихованця до антропотехнічних, за суттю, дій. "Робінзон Крузо на своєму острові – один, позбавлений допомоги подібних собі і усілякого роду засобів, який одначе забезпечує собі провіант і самозбереження і навіть деякий рівень добробуту – ось приклад, важливий для людини будь якого віку, приклад, який тисяча способами можна зробити цікавим для дітей. Саме у такий спосіб ми освоюємо ненаселений острів, який спочатку я використав для порівняння. Дійсно, людина у цьому становищі не є членом суспільства, ...але все таки саме через це умовне становище вона повинна оцінювати й усе інше. Найкращий спосіб піднятись над забобонами і зрозуміти дійсний стан речей – поставити себе на місце людини ізольованої і мати судження про все, що має мати людина відносно свої власної користі" (с.261). Отже, наставнику, велика таємниця виховання полягає в умінні так поставити діло, аби вправи тілесні і духовні завжди слугували одне для одного відпочинком (с.271).

 Попереджайте вихованця про помилки раніше, ніж він їх зробить; коли ж все таки зробив, не попрікайте його – у такий спосіб ви лише розпалите його самолюбство. Урок, який викликає обурення, не йде молодій людині на користь. Немає нічого більш відразливого, ніж слова: "Я ж казав тобі". Найкращий спосіб заставити його пам’ятати, що було наперед сказане, - зробити вигляд, що ви забули про це. І навпаки, якщо ви бачите його зніяковілим від того, що він не повірив вам, коротко, добрими словами спробуйте згладити це приниження. Якщо ж до того, що він вже засмучений, ви додасте ще й докори, він зненавидить вас і вирішить ніколи надалі не слухатись.

 Нарешті, спосіб, у який ви втішаєте його, може також служити для нього наставлянням, тим більше корисним, що він буде вам довіряти. Якщо ж ви, припустимо, скажете йому що тисячі людей роблять подібні помилки, ви насправді караєте його. Бо ж для того, хто прагне бути кращим за інших, не втіха від того, що він наслідує їхній приклад. Руссо робить ще одне важливе зауваження, він наголошує що дитина має виховуватись у релігії свого батька.

**5.2.ПРОФЕСІЙНА ПОЗИЦІЯ ПЕДАГОГА ЯК ПЕДАНТРОПОЛОГА**

 Перед тим як вчити інших, суспільству потрібно мати вчителів і викладачів вищої школи. Для результативності виховання і освіти важливо, аби це були відомі своїми особистісними якостями і знаннями люди, що мають незаперечний авторитет. На те, що результати навчання і виховання визначаються перед за все мистецтвом педагога (Ж.Ж. Руссо називав його ремеслом), нам вказує дуже помітне розходження у способах і результатах праці різних викладачів, що викладають ту ж саму дисципліну відповідно до одних і тих же навчальних програм.

 Поганий педагог є велике зло, що межує з соціальним лихом. *Жорстокосердість, агресивність, злочинний образ думок* (наприклад, не така вже й рідка у нас схильність до хабарництва), *що густо замішані на заздрощах та завищеній самооцінці; і, як наслідок – зниження вимог до самого себе, до самокритичності, - це риси портрету педагога, котрий очевидно не може реалізовувати ідеї педагогічної антропології*.

 Адже, бажаний для нас педагог-вихователь, наставник, одним словом - учитель – це людина, що переважає своїх учнів та студентів своїми досконалостями, які й складають предметний зміст виховання і освіти у широкому сенсі, визначають у чомусь особливі результати, що він досягає, на відміну від своїх колег. Наприклад, викладач іноземної мови часто переважає своїх учнів ступенем володіння мовою, але може поступатись їм багатьма іншими якостями, - тож це не той взірець потенційного педантрополога, про якого ми ведемо мову.

 Уявімо, який багатий запас душевності, розуму, освіченості, терпіння, емпатії (щирого співпереживання з іншою людиною) потрібно мати педагогу-наставникові! Адже кожний студент потребує цілком відмінного, особливого сприйняття та відношення. Тож викладач може побудувати виховні за суттю своєю відносини лише за однієї умови, - якщо він сам володіє непересічною духовною культурою. Звідси очевидно, встановлення суми очікувань від викладача української вищої школи, як педантрополога, дозволяє, по-перше, критично оцінити дійсний педагогічний рівень існуючого кадрового складу і, по-друге, визначити коло цілком зрозумілих неформальних вимог до професійного статусу успішного викладача. Адже педагог виховує кожним своїм жестом, особливою інтонацією, виразом обличчя, посмішкою, спрямованістю інтересів, відношенням до справи, усім своїм моральним строєм.

 Педагогічний досвід авторів дає підстави для дуже цікавих роздумів, щодо викладених тем. Маючи відповідне уявлення про те, як багатопланове піде робота на черговому потоці студентів, звертаємося до них на першому занятті з проханням: "Спробуйте розгледіти, *що саме* *буде робити* викладач"? І час від часу, на наступних заняттях, повертаємось з цим запитанням до студентів. Студенти відповідають приблизно так: викладач прагне забезпечити розуміння того, що відбувається в аудиторії; активізує мислитель ну роботу студентів; прагне аби студенти зайняли власну позицію відносно тем, що обговорюються; підштовхує студентів, аби ті замислились над тим, як влаштоване їхнє життя тощо. Особливо змістовною стає така рефлексія на останньому занятті, коли вже багато студентів, цілком усвідомлено, не вигадуючи, впевнено викладають свої версії пережитого. Але резюме викладача дивним чином узагальнює усе викладене: "Я лише прагнув бути щирою і відвертою людиною, яка відноситься до вас з повагою!". І студенти розуміють, усе важливе і добре що відбулось, стало можливим, бо в аудиторії і викладач, і студенти поводились як справжні люди.

 Душа пробуджується, розкривається завдяки особливій, душевній атмосфері спілкування. Очевидно, душа залишається закритою, коли відсутня сердечність у відносинах поміж людьми, а спілкування пронизане неповагою і недовірою одне до одного. Мудрість як найвище благо і гранично можливий ступінь розвитку людського духу набувають завдяки саме "роботі душі", яка відчуває, розуміє та співпереживає.

 В. Максакова зробила спробу у першому наближенні окреслити коло вимог до сучасного викладача як педантрополога (8). Вона відмічає, що його антропологічний світогляд містить наступне:

 - органічну орієнтованість на кожну дитину як на людину, що являє собою величезну цінність, яка має невід’ємні права і обов’язки;

 - визнання базових антропологічних цінностей (таких як життя, здоров’я людини, дотримання її прав і свобод тощо) у якості пріоритетних в педагогічній діяльності;

 - формування ціннісного відношення до кожного конкретного дня і періоду життя, до дитинства і юності як само цінної пори розвитку людини;

 - глибоке усвідомлення й органічне прийняття гуманістичних цілей виховання: цілісного розвитку дитини та юнки як людини, становлення її індивідуальності, гармонізації у природному середовищі, суспільстві, гармонії із самою собою;

 - створення комфортної емоційної атмосфери в закладах освіти;

 - установка на виховання як на найбільш важливу складову освітнього процесу, а також на взаємодію, діалог (принципово відмінний від монологу двох осіб, що спілкуються між собою, - *авт.*), тобто взаємний рух дорослого і підлітка одне до одного;

 - визнання того факту, що успішно виховувати можна лише за умови спів падіння уявлень дорослого і дитини про досконалу людину; що аналіз стану і проблем вихованця завжди є предметом рефлексії і самоаналізу мислей і дій суб’єкту виховання, яким виступає педагог.

 Антропологічний світогляд відбувається у процесі "оволодіння" гуманістичними цінностями, гуманітарним знанням і, перед за все, інтегрованим знанням про людину, її божественну природу і закономірності розвитку її душі, розуму (духу) і тіла. Таким чином, високий професіоналізм сучасного викладача вищої школи передбачає його відкритість світу, культурі, людям, наявність високого рівня самоаналізу, дослідницької і технологічної культури, тоді як з іншого боку, це як раз і обумовлюється відповідними якостями особи педагога.

 У цій частині й у такому контексті більш ретельно розглянемо сутність викладацької, технологічної культури викладача вищої школи, котру за звичай пов’язують з вимогами до викладача, як до "предметника". Серед сучасних педагогічних технологій, що реалізують направленість педагогічного світогляду педантрополога, на перший план виходять наступні:

 - вміння створювати можливості для усвідомленого, вільного і відповідального вибору учнями, студентами цілей, змісту і методів своїх дій;

 - володіння методами організації групової діяльності, у тому числі демократичними процедурами прийняття рішень, способами делегування визначених виховних функцій студентам, введення традицій зміни організаційних (формальних) лідерів у групі, спільного планування, колективної рефлексії у спільноті вихователів;

 - підвищення долі гри у вихованні, оптимальне її використання, вміння зайняти ігрову позицію у взаємодії із студентами;

 - насичення виховного простору імпровізацією, колективною та індивідуальною творчістю;

 - створення і підтримання атмосфери взаємної поваги, терпимості, прийняття одне одного, атмосфери довірливого спілкування і відкритості (до критики, досвіду інших, інновацій);

 - інтеграція різноманітних педагогічних позицій: захисника, опікуна, старшого товариша, консультанта, експерта, сповідника тощо;

 - оволодіння логікою співробітництва: руху від спільних (педагога і студента) одиниць навчальної діяльності до самостійного, автономного стану навчальної діяльності;

 - вміння перетворювати індиферентне для студента середовище у середовище актуальне, що сприймається останнім як оптимальний для свого розвитку освітній простір;

 - володіння часом як суттєвим фактором виховання і самовиховання: здійснення своєчасних та адекватних віку студентів педагогічних дій; розумна економія й "стискання" педагогічно організованого часу; встановлення для себе і студентів розумного режиму навчальної праці і відпочинку; врахування коливань індивідуальних і колективних біологічних та інтелектуальних ритмів студентської групи;

 - здійснення педагогічної підтримки студентів у процесі усвідомлення ними своїх потреб і інтересів, оволодіння способами рефлексії і самоаналізу, формування цілей, планування власного життя, а також продуктивного розв’язання внутрішньо групових конфліктів і проблемних ситуацій у соціумі.

 Відповідно до представленого під таким кутом зору, *виховання* – специфічно людський спосіб буття і спеціальна діяльність, сутність якої полягає у духовній взаємодії людей одне з одним з ціллю самовдосконалення. Потреба і здатність до виховання є у тій або іншій мірі вродженими для людини і змінюються з віком, а також коли людина починає їх свідомо в собі культивувати. Відтак, ефективність виховного процесу залежить найперше від соціокультурної ситуації (у вузькому значенні - у сім’ї, навчальній групі, навчальному закладі, у широкому – у соціальній групі, до якої вона належить, в регіоні де мешкає людина, у країні в цілому), на тлі яких здійснюється педагогічний вплив. А також від антропологічної свідомості і педагогічної (технологічної) майстерності дорослих, від бажання і можливості юнки бути вихованою. Очевидно, з плином розвитку людства виховання закономірно стає усе більш антропологічно орієнтованим, а антропологічне обґрунтування виховання стає все більш довершеним.

 У вітчизняній педагогіці існують чудові прецеденти створення антропологічно вдалих концепцій і відповідні їм педагогічні практики. Можемо рекомендувати ознайомитись із дидактичними системами Л.В. Занкова та Ш.О. Амонашвілі, виховними системами В.О. Сухомлинського та А.І. Мещерякова (17). Ретельний аналіз кожної з цих концепцій свідчить про їхню високу виховну ефективність, адже і діти, і дорослі, що приймали участь у їхній реалізації, отримували потужний імпульс до саморозвитку. Загалом для антропологічно бездоганного виховання характерні наступні особливості:

 - усвідомлена постановка гуманістичних цілей як пріоритетних;

 - антропологічна орієнтованість, тобто зміщення акцентів у бік розвитку людини (як педагога, так і учня);

 - цілісність і продуманість усіх компонентів системи;

 - чітка організація педагогічного процесу;

 - високі моральні орієнтири и природі відповідні, ненасильницькі методи виховання.

 Усі антропологічно довершені, гуманістичні педагогічні системи:

 - підтримують властиву дітям і молоді активність;

 - спираються на їхній життєвий досвід;

 - передбачають необхідні зусилля, аби забезпечити кожному учневі успіх у тій або іншій діяльності і виказане визнання досягнень значущими для них людьми;

 - організують творче співробітництво одне з одним, а також поміж педагогами і батьками;

 - створюють умови для активного освоєння молодою людиною простору власного буття;

 - бережливо відносяться до часу, що є у розпорядженні юнки.

 Усе це сприяє індивідуалізації виховного процесу, забезпечує розвиток не лише інтелектуальної, але й емоційної сфери, креативності і рефлексії, уваги до тіла і Духу; до розкриття особистісної індивідуальності усіх його учасників (як дітей, так і дорослих).

 Між тим, якщо розглядати педагогічну діяльність серед інших типів діяльності, наприклад, досліджень, конструювання, управління та інших, які вже до початку ХХ століття, стали невід’ємною частиною суспільного організму і міцно вкоренились у свідомості різних прошарків суспільства, *уявлення про педагогіку, освіту й виховання в суспільній свідомості виявились чи не найменш оформленими*. Це легко довести, якщо пригадати, що ми чи не одразу тонемо у лавині суперечливих одне одному фактів, соціальних ілюзій, догм і стереотипів, як тільки починаються обговорення та дискусії із вказаних проблем.

 Саме тому ми й сьогодні вимушені вести мову перед за все про те, *як повинна бути влаштована педагогічна діяльність*, виходячи з тих ідей і понять, що вже були викладені. Це необхідно робити з огляду на те, аби окреслити вимоги до професійної діяльності викладача, котрий сповідує ідеї педагогічної антропології, які реалізуються найперше через особистісне-орієнтовану освіту. Адже цінність індивідуально вільного для кожної людини життя і розвитку не повинна підмінятись задачами їхньої фахової підготовки під час навчання у вищій школі.

 На відміну від освіти і підготовки, виховання цілком пов’язане з моральним розвитком індивіда, з набуванням ним цінностей, які на рівні самосвідомості надавали б підстави для його свідомих вчинків. Тож виховання направлене на "вирощування" таких форм свідомості, які б дозволяли жити і діяти в суспільстві, що складається з різних особистостей, груп і співтовариств людей, суттєво відмінних одне від одного традиціями, віруваннями, нормами устрою життя, структурами індивідуальної і групової свідомості. Виховання допомагає молодій людині усвідомити свою приналежність до відповідної спільності людей, що мають загальне минуле, культуру і традиції.

 Отже, самовизначення, яке має бути наслідком педагогічного впливу на особу, у тому числі й через застосування на практиці положень педагогічної антропології, набуває сенсу *життєвого шляху людини*, який можна уявити у вигляді деяких основних етапів її життя.

 Перший етап примітний неусвідомленим наслідуванням авторитету батьків, старших братів і сестер, знайомих дорослих. Адже будь-яке

"само-" передбачає, що спочатку воно було "не само-". Другий етап можна назвати етапом учнівства. У ході дорослішання зростає усвідомлене слідування авторитету вчителя, розуміння вкладеності себе в освітній процес. *Задача педагога* тут - створити таке середовище, аби учень слідував логіці мислі й істини, а не запозичував, не відтворював "ритуальні" форми поведінки, що прийняті у даному навчальному закладі.

 Третій етап, - вихід з учнівства, котрий у кожного має свою власну тривалість, але у багатьох може й не наступати. Такі люди "до сивини" залишаються слухняними до будь яких авторитетів. Цей етап характеризується усвідомленням себе як індивідуальності із власним "образом Я", з одного боку, тоді як з іншого – як індивідуальності, що належить до визначеного співтовариства, групи, що володіє звісним типом культурного змісту (це віднесення себе до якогось ремесла, суспільного руху тощо). Нарешті, на четвертому етапі свого самовизначення індивід вступає в період сумнівів, критики, проб лематизації засвоєних цінностей, ідеалів, цілей усередині засвоєної діяльності, що реалізуються. Починає проявлятись "усвідомлена індивідуальність" і, якщо вона має достатню силу (достає самосвідомості, волі, енергії), наступає п’ятий етап – самовизначення, яке передбачає подолання існуючого канону, його трансформацію на рівні власного поняття й сенсу. Так народжується "Особистість", як явище у будь-якому виді діяльності, культури.

 Таким чином, педантрополог, з одного боку, повинен сприяти учневі слідувати канону, особистісному зростанню відповідно до канону, тоді як з іншого, "підштовхувати" до подолання його, до відмови від канону за рахунок трансформацій на рівні вдосконалення своєї індивідуальності.

 Самовизначення, яке ми так розуміємо, може відбуватись у житті однієї людини декілька разів, або навіть мати звісну періодичність. Одначе, якщо ця тема у свій час не була поставлена педагогом до порядку денного і розв’язана разом із його учнем, у реальному житті здійснити акт самовизначення вдається одиницям. Для того ж, аби нове самовизначення відбувалось періодично, людина повинна вважати власний розвиток, особисте зростання, своє "Я", безумовною цінністю, що має пріоритет серед інших цінностей, пов’язаних з досягненням тих або інших соціальних цілей, отриманням ужиткових результатів та їхнє оформлення в стабільні, традиційні форми життя і діяльності.

 З поданого можна вивести деякі головні вимоги до особливої педагогічної, радше педантропологічної діяльності, яка має сприяти реалізації вказаного змісту виховання і освіти.

 1. Педагог має усвідомлювати себе частиною педагогічного співтовариства, що реалізує цінності, ідеали і цілі, які органічно пов’язані з особливим релігійним, а також сучасним філософським розумінням про сутність людини, котрі виступають підставою для відповідної організації педагогічної практики.

 2. Відносини поміж педагогом і студентом мусять будуватись не лише на основі їхніх рівних прав, але також на щирому відношенні до учня, як з великою ймовірністю перевершую чого даного педагога у своїй поки що не з реалізованій людській потенціальності.

 3. Педагог має сам володіти тими здібностями і засобами, які тут виділяються у якості особливих фрагментів змісту освіти (мається на увазі встановлення цілей, рефлексія, організація розуміння, самооцінка і самоаналіз тощо). Для того, аби виховувати вільних, самостійних індивідів, педагог має сам бути вільною, самодіяльною людиною.

 4. Одним з найбільш важливих моментів є створення умов для включення студентів у реалізацію відповідної діяльності на матеріалі і змісті, що мають історико-культурний сенс, на рівні їхніх переживань та наявного на даний момент досвіду розуміння оточуючого світу.

 5. Педагог повинен володіти тими методологічними знаннями (тобто знаннями про знання), котрі дозволяли б йому створювати умови для включення студентів у ту або іншу культурі відповідну діяльність (наукові дослідження, наукову творчість тощо).

 6. Педагог повинен завжди виходити з інтересу, потреби, активності самого студента, допомагаючи йому відшукати для них відповідну культурну форму і наповнити її відповідним змістом. Лише у цьому випадку знання та уміння, що набуваються, будуть органічними для його діяльності, досвіду, переживань, тобто для його "Я".

 7. На основі такої що реалізується студентами індивідуальної і колективної діяльності організується її аналіз у формі колективної мислекомунікації. Так студент оволодіває вмінням проводити рефлексію діяльності, вчиться виділяти і утримувати тему обговорення, розуміти звернутий до нього усний текст і формулювати сенс того, що стало усвідомленим і зрозумілим, займати різні позиції учасників обговорення. Тут доречно підкреслити, що логічні форми міркувань (які, власне, і є мислення) не викладаються студентам у вигляді окремої дисципліни, - нам, наприклад, відомий сумний досвід викладання, "Креатології", де педагоги розповідали про те, що являє собою творчість - але формуються поступово, "вирощуються" в процесі здійснення складної мовної діяльності, пов’язаної з обговоренням власної і чужої діяльності (її цілей, планів, результатів), а також різних понять і тем, що стоять у черзі до реалізації. Так у процесі постійно організованого педагогом діалогу (або ж полілогу) студенти мають обґрунтовувати, доказувати, пояснювати, робити умовиводи, висувати і захищати тези, шукати причини і знаходити наслідки.

 8. Будь яка педагогічна ситуація не лише може але й повинна бути прокоментованою педагогом; адже коментар завжди несе глибокий освітній сенс. Студент у коментарях викладача помічає інтерес до своєї навчальної праці, уловлює відношення як до неї, так і до самого себе. Коментар надихає, мобілізує, застерігає, задає темп роботи, нагадує про цілі і задачі діяльності. Коментар може стати для студента особливим дзеркалом, в якому він побачить себе по-новому, з несподіваної сторони, а також зможе "побачити" свій можливий образ у майбутньому.

 Окрім того, у так необхідному студентові коментарі педагог у той або інший спосіб демонструє саму форму або ж можливий спосіб обговорення сенсу своєї діяльності, власного "Я", різних понять і тем. У коментарі завжди є авторська позиція, а отже й можливість порівняти її із своєю (студентською).

**5.3.ЧОМУ СУСПІЛЬСТВУ ПОТРІБНІ ВИКЛАДАЧІ-ПЕДАНТРОПОЛОГИ**

 Поняття "якість життя" увійшло в обіг в західних країнах наприкінці 1950-х і являло на той час досить абстрактну формулу, в яку різні автори вкладали різний же зміст. Одні мали на увазі охорону зовнішнього середовища і збереження екологічної рівноваги, інші критикували споживацьку свідомість і феномен відчуження людини, ще хтось мав на увазі засоби подолання негативних наслідків науково-технічного прогресу і нерівномірного економічного зростання. Однак наприкінці 1970-х років поняття "якість життя" наповнюється конкретним змістом. Саме у цей період американські економісти на чолі з Дж.К. Гелбрайтом розробили програму "Покращення якості життя населення" (19).

 В нашій країні поняття якості життя тривалий час визначалось як система духовних, матеріальних, соціокультурних, екологічних і демократичних цінностей. Однак, можна стверджувати, що людина як біологічний вид підійшла до межі свого існування в межах традиційно-споживацького відношення до дійсності, що вимагає комплексного погляду на сутність якості життя, гідного Людини, якою ми прагнемо її бачити. Пошуки нової якості, що відображують глибинні еволюційні процеси людства, призводять до зміни системи оцінок, за допомогою яких приймаються рішення, котрі тягнуть за собою глобальні наслідки.

 При цьому у існуючому розумінні, *рівень життя людей* це ступінь задоволення матеріальних і духовних потреб членів суспільства, ступінь розвитку побутових умов. Тоді як *якість життя* (за Л.М. Федоряком) включає такі аспекти, як біологічний (успадкований генотип, набутий і утримуваний рівень здоров’я), соціальний (безпека, захищеність, душевний спокій у відносинах із соціумом та комфортність), побутовий (житлові умови, інші матеріальні блага та можливості), екологічний (стан біосфери) та особистісно-зорієнтований освітній підхід (стимулює саморозвиток, самореалізацію і креативність).

 Пошук нової якості життя людини, як віддзеркалення глибинних еволюційних процесів розвитку, призводять до зміни оцінок її властивостей і якостей, направленості і результатів її рішень та діяльності, а також особливостей розуміння глобальних наслідків взаємодії із суспільством, природою і біосферою. Як наслідок об’єктивно постає одна з найбільш актуальних виховних і освітніх задач сьогодення по зміні пріоритетів духовного і інтелектуального начал в людині, гармонізації її пізнавальної активності, тобто структури свідомості людини у контексті усвідомленої нею потреби підвищення якості життя.

 Відтак, спроби перебудови суспільства у СРСР, які здійснювались із середини 1980-х років, призвели до визначення нових пріоритетів у вихованні й освіті. До зміни орієнтирів від "школи пам’яті", альфою і омегою якої були так звані ЗУНи (знання, уміння та навички), адекватною реакцією на котрі було студентське "правило трьох З" (тобто, заучив, здав і забув), до активізації пізнавальної діяльності студентів. Очевидно, такі вимоги поставили до порядку денного питання про першочергову зміну якості освіти педагогів, забезпечення їх методологічної культури, оволодіння новим стилем педагогічного мислення. Адже якщо раніше задача викладачів вищої школи полягала в тому, аби подати передбачену навчальною програмою інформацію, а задача студента – її засвоїти, функції сучасного педагога вже кардинально змінились. На перший план, окрім традиційної науково-професійної підготовки, вийшли задачі організації і управління освітньою діяльність студентів, забезпечення їхньої пізнавальної активності. Усе це, але ще з більшою гостротою, торкається ситуації в системі виховання й освіти України.

 Зміни потреб і акцентів суспільного розвитку в умовах постіндустріального, інформаційного суспільства обумовлюють перехід в освіті від науково-технократичної до гуманітарно-культурологічної парадигми, коли головною цінністю є сама людина, її внутрішній світ, специфіка індивідуального процесу пізнання й набування досвіду емоційно-ціннісних відносин. Виховання і освіта тут є провідним фактором, що визначає відповідну життєву і професійну траєкторію людини, стратегію її життєвого шляху, саме вони надають молодим людям впевненість у власних силах, перший досвід розв’язання різноманітних проблем.

 Гуманітарно-культурологічна парадигма, визначаючи типологічні особливості і смислові границі виховання та освіти, виступає як методологічний засіб, що дозволяє пояснити розмаїття педагогічних явищ, яке отримало назву "якість освіти". Відповідно у системі освіти поступово змінюються "систему утворюючі фактори", тобто її цілі, організаційні форми, інформаційне забезпечення, мотиваційно-стимулюючі аспекти тощо. Відтак система вищої освіти, жорстко пручаючись неминучим кардинальним змінам, які потрібні щоб вона набула нову якість і викохала нову генерацію випускників-інтелігентів, із запізненням, ледь-ледь але все ж переходить у режим свого інноваційного розвитку.

 Отже, якщо та парадигма, що ми полишаємо, в основному орієнтувалась на навчання, то бажана й сучасна - на розвиток творчих здібностей, формування духовності і культури особистості (13). Важливо, що вона не цурається уваги до розкриття людської душі, відповідного гартування людського духу і забезпечення людиною турботи про своє тіло, на що віджила технократична парадигма майже не звертала уваги.

 Зауважимо далі, прогрес усього суспільства можливий за умови творчості чималої частини людей, які усвідомлюють себе відповідальними за його поступ. А це означає, - вони не мають сподіватись на те, що хтось їм усе "подасть", за них зробить, віддасть потрібні команди, а отже мусять проявляти власну творчу ініціативу, шукати власні способи забезпечення духовного й матеріально благополучного життя. Сама епоха ставить перед випускниками вищої школи нові вимоги: бути не лише фахово підготовленим, але й здатним творчо переосмислювати отриману інформацію, компетентно діяти в умовах практики, що розвивається.

 Саме це, навіть з прагматичної точки зору, обумовлює орієнтацію виховання і освіти на розкриття здібностей (і можливостей) людини, забезпечення умов для розвитку її інтелектуальних якостей і створення такого освітнього середовища, в якому студенти зможуть проявити активність, творчий підхід до вчення, самоосвіти і самореалізації власного "Я". Це означає, що процес формування викладачів, які визначають направленість педагогічного процесу суб’єктів виховання і освіти, тепер заснований на наступних трансформаціях: вивчення окремих навчальних дисциплін набуває більш вираженої, інтегрованої міждисциплінарної основи; центр ваги у ході навчання зміщується на розв’язання пізнавальних задач і навчальних проблем; категорично відміняється навчання, у процесі якого студентам відводилась роль пасивних спостерігачів; контроль за навчальним процесом з боку викладача неодмінно мусить підкріплюватись самоорганізацією і самоконтролем студентів.

 Відповідно до цих вимог можна намітити наступні форми і методи реалізації нових підходів у навчально-виховному процесі: акцентоване застосування методу досліджень; проблемне викладення матеріалу, що вивчається; діалоговий характер навчання; спільний пошук розв’язання пізнавальних задач педагогом і студентами; тісний зв’язок навчання з безпосередніми життєвими потребами, інтересами і досвідом студентів.

 Така сучасна концепція вимагає від педагога включення студентів в активну, цілеспрямовану навчальну діяльність не лише з оволодіння систематизованими знаннями, уміннями і навичками, що зазвичай пов’язувалось із стабільністю і ґрунтовністю спеціальної підготовки, високим ступенем гарантованості отримання освітніх результатів. Навчання повинне стимулювати студентів набувати знання з навчальних проблем, будувати власні траєкторії опанування освітнім простором.

 Відтак *першочерговою ціллю педагога, як антрополога, має бути вдосконалення у студентів поняття про самопізнання та саморозвиток як єдино реальний шлях досягнення бажаної якості життя*. Це очевидно творчий процес, спрямований на становлення й накопичення знань про себе, свій організм, свої індивідуальні можливості. Під час такого процесу студенти поступово оволодівають механізмами саморегуляції, самоконтролю, самовиховання, самовдосконалення, а також формування об’єктивної самооцінки за допомогою методів самоспостереження, само вивчення, самовипробування й самоаналізу.

 Включаючи студентів у повноцінну навчальну діяльність з оволодіння соціальним досвідом, вираженим в сучасній дидактиці у вигляді чотирьох елементів (досвіду опанування основами наук, досвіду репродуктивної і творчої діяльності, а також досвіду емоційно-ціннісних відносин), педагог-антрополог власне й сприяє становленню у них особисто-орієнтованого відношення до пізнання. Він сприяє формуванню активної життєвої позиції й досягненню результатів, що відповідають нашим уявленням про нову, таку потрібну в Україні якість життя.

 У зв’язку з цим, педагог вищої школи має розв’язувати наступні задачі:

 - привчати студентів умінню керуватись принципами пізнання: науковості, свідомості, активності, міцності засвоєння, оптимального опанування провідними способами діяльності в ході становлення нової якості життя відповідно до моральних пріоритетів даної особистості;

 - розвивати здібності до об’єктивної самооцінки, включаючи оцінку своїх можливостей і потреб на підставі постійного самопізнання;

 - формувати уміння здійснювати функцію саморегулювання на базі пояснення, обґрунтування і усвідомлення "Я концепції".

 Від нинішніх студентів одночасно потрібні: зацікавленість в успішному розв’язанні проблем, що вивчаються, самостійність у пошуку знань, уміння організувати власну навчальну діяльність, об’єктивна оцінка своїх індивідуальних якостей і психологічних особливостей. Ефективність такого навчання залежить перед за все від того, наскільки студенти готові до сприйняття підходу, в якому на перше місце виходить не стільки педагогічна діяльність викладача, скільки навчальна діяльність самого студента. І, врешті решт, від засвоєння та актуалізації студентами відповідних цінностей, позитивного самовизначення до будівництва різних сторін власного життя, відповідно до уявлень людини про нову якість життя. Систематичне й послідовне включення студентів педагогом-антропологом у розв’язання пізнавальних питань і задач, побудованих на залученні їхнього життєвого досвіду, є важливою умовою подальшого успішного подолання особистих життєвих і професійних проблем у контексті досягнення бажаної якості життя.

 Такі якісно інші виховання і освіта, що забезпечуються відповідним чином само визначеним педагогом-антропологом, дозволяють формувати студентів, здатних враховувати тенденції зміни якості життя, виявляти процеси, що мають вирішальне значення у саморозвитку особистості і, у такий спосіб, впливати на стан усього суспільства. Проте, підходячи до майбутнього життя з оптимістичною гіпотезою, було б помилково вважати, що в ньому не буде складнощів і протиріч, яки потрібно розв’язувати. Саме тому повинна розглядатись прогностична компетенція, сутність якої полягає в тому, що педагогіка мусить націлювати особу на оволодіння здібностями їх подолання відповідно до моральних цінностей, опанування уміннями організації розуміння, рефлексії і мислення; уміннями не лише описувати і пояснювати відповідні (виховні, освітні тощо) процеси, але й передбачувати подальші зміни.

 Пізнавальна діяльність віддзеркалює єдність чуттєвого сприйняття, теоретичного мислення і практичної діяльності. Вона реалізується через кожний життєвий крок, у будь яких видах діяльності і соціальних відносинах студентів, у тому числі шляхом виконання різних предметно-практичних дій у навчальному процесі (експериментування, конструювання, розв’язання дослідницьких завдань тощо). Отже тільки у процесі спеціально влаштованого навчання, само визначеним до цього педагогом-антропологом, пізнання набуває чіткого оформлення через особливу, притаманну людині навчальну діяльність.

 Інноваційні педагогічні технології, якими мусять опановувати викладачі, дозволяють їм бути суб’єктами таких навчальних впливів, коли інший суб’єкт педагогічного процесу (тобто, студент) прагне до усвідомленого і самостійного набування якостей, необхідних для життя відповідальної за власне майбутнє і діяльної особи. Як наслідок відбувається перехід від кількісних змін у складі і змісті навчальної діяльності (коли увага привертається до обсягу та інших характеристик "пройденого матеріалу"), до її якісного перетворення. По-друге, і це головне, сформована на актуалізованих моральних цінностях, діяльна і відповідальна особа - це і є саме та "сіль землі", найбільш надійний запобіжник проти рецидивів антропологічної катастрофи у суспільстві.

 Отже впровадження педагогічних і навчальних технологій, що направлені на реалізацію вимог індивідуально-зорієнтованого навчання, є імперативом розвитку національної вищої школи і поза ними, тобто без їх систематичного застосування суттєвою частиною викладачів, неможливо розглядати всерйоз будь які перспективи поступу у вихованні і освіті студентів. Одним з показників, що свідчить про їхню дійсну, не формальну участь у проектуванні і розгляді навчальних проблемних ситуацій є зміст і характер запитань, які вони задають викладачеві (відповідно зміст, що не збуджує розумову активність, їх не цікавить). Тому цей критерій є одним з визначальних для педагога-антрополога.

 Для студентів перших років навчання, подібно до школярів старших класів, одним із суттєвих протиріч, успішне розв’язання яких веде до прогресивного психо-соціального розвитку особи, є невідповідність між зростанням самостійності, дорослості й обмеженими можливостями мислити проблемно внаслідок відносно бідного життєвого досвіду. Головна складність формування особистості відтак полягає у відсутності у молодої людини (студента) впевненості у своїх діях, тобто достатньої довіри до себе. Саме це породжує сумніви і непевність, веде до зменшення пізнавальної активності, погіршення адекватності сприйняття навколишнього світу, тобто до фактичного зменшення якості життя самого студента.

 За звичай студентів не задовольняє роль пасивних слухачів, вони прагнуть порівняти власну позицію із позицією викладача, охоче виконують вірно поставлені творчі завдання. Саме тому оптимальними для них є форми і методи організації навчання, що передбачають самостійне формулювання студентами висновків, висування ними передбачень, уточнення причинно-наслідкових зв’язків. Адже без їх застосування не відбувається інтенсивний розвиток таких рис характеру, як самостійність, настирливість, витримка і воля до гідного людського життя.

***Питання до самоконтролю***

 1.Прокоментуйте, дії уявного педагога-антрополога, описаного Ж.Ж.Руссо, коли він привчав лінькуватого парубка до фізичних вправ.

 2.Поясніть, тезу Ж.Ж. Руссо, "перед тим, як насмілитись братись за справу формування людини, вам самим треба стати людьми".

 3.Поясніть, чому поганий педагог це велике зло, що межує із соціальним лихом.

 4.Розкрийте, спробу В. Максакової окреслити коло вимог до сучасного вихователя як педантрополога.

 5.Розкрийте, вказані у главі особливості, характерні для антропологічно бездоганного виховання.

 6.Прокоментуйте, вимоги до особливої педантропологічної діяльності, яка має сприяти реалізації вказаного змісту виховання і освіти

 7.Поясніть, кому з учасників виховного і освітнього процесу (викладачу або студенту) потрібна така ідеальна ментальна конструкція як "модель спеціаліста", а кому "образ" власного майбутнього.

***Після опанування змістом розділу студенти повинні уміти:***

 -пояснити, чому саме дії вихователя, як їх описує Ж.Ж. Руссо, спонукали лінькуватого молодика почати спритно бігати;

 -пояснити, чого б напевне домігся педагог у призвичаєні молодика до бігу, якби він почав "тиснути" на свого учня;

 -пояснити, які внутрішні механізми в молодикові "зачепив" педагог своїми педантропологічними діями;

 -пояснити, у чому полягає суть педантропологічнолї дії педагога, якщо він прагне сприяти становленню будівничого власного здоров’я;

 -пояснити, у контексті становлення будівничих власного здоров’я, чому суспільству потрібні викладачі-педантропологи у вищій школі.

Література до 5 розділу

 1.*Вітвицька С.С.* Основи педагогіки вищої школи: Метод. посіб. для студ. магістратури. – К., 2003.

 2.*Дробноход М*. Наша вища школа. Чи зробимо рішучий крок назустріч прийдешньому? // Освіта і управління. Науково-практичний журнал. – 2006. – Т.9 - № 3-4.

 3.*Иванов Д.А.* Философско-методологические основания педагогической деятельности, реализующей личностно ориентированное содержание образования // Вопросы методологии. – М., 1992. - № 3-4.

 4.*Коменский Я.А*., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г.Педагогическое наследие / Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. – М., 1988.

 5.*Максакова В.И.* Педагогическая антропология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2001.

 6.*Педагогическая* антропология: Учеб. пособие / Авт.-сост. Б.М.Бим-Бад. – М., 1998.

 7.*Приходько В.В.* Роль "образу" у навчальній діяльності і освіті студентів (приклад актуалізації і застосування навчальної технології) // TERTIA. Альманах. – Дніпропетровськ, 2005.

 8.*Приходько В.В*., Вікторов В.Г. Чи потрібно "готувати солдатів до минулої війни" ? (Від забаганок викладачів до формування діяльної особистості студента) // Освіта. – 2005. - № 34.

 9.*Салов Ю.И*., Тюнников Ю.С. Психолого-педагогическая антропология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. – М., 2003.

 10.*Словник* термінів і понять з педагогіки вищої школи: Посібник / В.В.Приходько, В.В.Малий, В.Л.Галацька, М.А.Мироненко. - Дніпропетровськ, 2005.

 11.*Федоряк Л.М.*Как сегодня обучать, чтобы повысить качество жизни. – М., 2005.

**6. ПОНЯТТЯ ПРО ЯВИЩЕ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**І НАВЧАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ**

**6.1.ОСОБЛИВОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЛЮДИНИ**

 *Дидактика* як така досліджує та забезпечує процес навчання, що організується не випадково, свідомо, систематично, планомірно у самому навчальному закладі та поза ним. Предметом дидактики виступає не лише процес навчання, але й умови, необхідні для його протікання (у тому числі зміст, засоби, методи навчання, комунікації поміж педагогом та учнями тощо), а також отримані результати, їхня діагностика та оцінка. Тож дидактика відповідає на питання "навіщо", "чому саме" та "як" необхідно навчати (15, с.14).

 Очевидно, давно назріла реформа національної вищої школи в Україні не може бути якісно підготовлена і проведена, якщо при цьому обходять увагою власне педагогічні явища, коли втрачене розуміння про сутність феномену вищої освіти. У такому контексті педагогіка і державне управління освітою тісно пов’язані між собою. Скажемо ще більш жорстко, *завдання на реформування освіти не можна навіть коректно сформулювати, якщо заздалегідь не досліджені тенденції розвитку виховання і освіти*.

 Між тим, частина дидактичних систем зосереджується на стороні навчання, пов’язаній із засвоєнням змісту навчальних дисциплін, тоді як інша привертає увагу власне до теми розвитку особистості та її виховання. Саме в цих двох аспектах ми прагнемо знайти відповіді на важливі для направленості реформи, але окремо поставлені питання становлення духовної, відповідальної й діяльної особистості студента в сучасній українській вищій школі. Ці дві складові забезпечують також підготовку методологічних передумов для формування нової генерації педагогів перед за все як педантропологів, котрі вбачають свою місію у створенні відповідного, антропного освітнього середовища, у формуванні студентів моральними й діяльними особистостями, здатними брати на себе притаманну зрілій людині відповідальність за власні думки та свідомі вчинки, за образ свого життя й професійне становлення.

 Зазначимо, стабільність, про яку полюбляють говорити окремі українські політики, не є благом, коли країна знаходиться на роздоріжжі, поняття "стабільність" має відношення до іншого стану розвитку суспільства. "Ціль суспільства, – підкреслюють Л. Пермінова та Н. Шарай, - набуття стійкого, а отже керованого і прогнозованого розвитку, одначе такий необхідний порядок створюється лише завдяки науково обґрунтованій системній інтеграції ресурсів і напрацюванню нових ціннісних орієнтирів – норм, правил, принципів, які змогли б виконувати роль соціальних регуляторів" (7). Отже стабільність, це більш-менш тривалий стан суспільства, що забезпечується передовсім напрацьованими у ході історичного розвитку, щиро сприйнятими людьми, і обов’язково молодими, високі цінності їхнього буття, а також відповідною цим цінностям трансформацією власної життєдіяльності.

 Існує одна, поза усяким сумнівом, одна позитивна обставина від прилучення України до списку країн-учасниць Болонського протоколу. Адже після офіційного підписання декларації нашим міністром освіти і науки у травні 2005 р. у норвезькому Бергені, педагоги-науковці фактично отримали доручення влади для численних рефлексій відносно сутності того явища, яке ми називаємо національною системою вищої освіти. Бо ж, коли ми не зрозуміємо глибинних, фундаментальних особливостей її устрою і дійсної, не облудно про декларованої спрямованості, неможливо дати чітку відповідь на питання, чи цей модерний освітній проект для країн ЄС має перспективи в сьогоднішній Україні, або ж він принципово не для нас? Якщо ми й надалі прагнутимемо зберегти, за будь яких умов утримати сутність вітчизняної вищої освіти, яка у повній мірі продовжує логіки започатковані у СРСР, чи буде це сприяти формуванню і поширенню таких бажаних для нашого суспільства, християнських і демократичних цінностей?

 І саме для того аби "підсвітити" і чітко зрозуміти що являють собою основні складові нашої системи, які й визначають не тільки специфіку її функціонування (не плутати із розвитком, якого допоки що немає), але також особливості характеристик її "кінцевого продукту" (тобто, особи сформованих випускників вищих навчальних закладів), для нас вкрай потрібна була запропонована Болонським процесом система координат, згідно якої відбувається невідворотній поступ сучасної вищої школи в розвинених країнах світу.

 Принагідно зазначимо, вектори цивілізаційного поступу у розвитку вищої освіти не можуть носити і не носять випадкового характеру. Вони лише підтверджують вірність та невідворотність й у наші дні із самого початку знайдених і використаних базових принципів при створенні Платонівської академії, а вже потім і перших середньовічних європейських університетів.

 Проаналізувавши відомі історичні факти, можна вивести головні принципи, що й сформували те явище, яке ми нині називаємо *вищою освітою*.

 1. Рішення про вступ на навчання приймається самим само визначеним до того, аби *трудно працювати і з часом перетворити себе на особливу за набутими рисами і якостями*, у чомусь відмінну від багатьох інших людину, свідомим у своєму виборі студентом.

 2. У Платонівській академії, започаткованій як поза релігійний заклад, існував сталий перелік дисциплін, серед яких були наука про числа (математика), наука про фігури (геометрія), а також етика, політика, філософська теологія, натурфілософія й логіка (13). *Обмежена кількість навчальних дисциплін*, на кожний рік навчання в межах одних й тих же семи, *дозволяла студентам привчатись до глибокого, не побіжного опанування знаннями*. У такий спосіб виключались поверховість і верхоглядство, започатковувалась звичка до зосередженої внутрішньої роботи під час оволодіння надбаннями культури, тобто до того, що нині називається *навчальною діяльністю студента*.

 3. Чітко про декларований *принцип epimelia (грецьк.), тобто турботи про себе*, виключав можливість як студенту, так і його наставникам вбачати першого лише як майбутнього фахівця у будь якій професійній справі. Тож, як було сказано пізніше Спасителем, "не людина для суботи, але субота для людини": освіта потрібна перед за все для становлення свідомої, гармонійної і здатної піклуватись про свою душу, тіло і власну життєдіяльність людини, а вже потім вона стає вчителем риторики, гімнастики або ж лікарем.

 4. Особливий спосіб впливу на особу (Сократівська маевтика), за рахунок якого й забезпечується вища освіта, полягає у *забезпеченні і підтриманні діалогу викладача і учня, спрямованого перед за все на організацію розуміння, як основної форми і методу розвитку особистості студента*. Очевидно, діалог (не плутати із монологом кожного з учасників бесіди) – це особливий засіб формування особистості, коли вона навчається уважності, зосередженості, здатності до розуміння, вмінню логічно мислити й аргументовано відстоювати власну точку зору, згоді до компромісу і повазі до свого опонента.

 5. Суттєва, домінуюча, першорядна *роль у формуванні* особистості *філософії і мистецтва, а також з часом і релігії*. У такий спосіб на перший план виходить сприяння формуванню власне світогляду молодої людини, тоді як її знання і навички до омріяного ремесла, розглядаються як похідні. До речі, це дозволяє зрозуміти, чому науковий ступінь за кордоном, де й сьогодні не втрачений цей орієнтир, має назву "доктор філософії".

 6. Виховання студента у дусі *поваги до навчального закладу і своїх педагогів*, життя яких повинне бути безсумнівним взірцем для вибудовування студентською молоддю свого власного життя. Саме тому особа викладача була піднесена у суспільній свідомості до такого високого стану, аби вона отримувала відповідні знаки поваги і пошани, не потерпала від злиденного життя, була у змозі мандрувати і долучатись до джерел культури різних народів, приділяла достатню увагу своєму самовдосконаленню.

 7. Нарешті, мала суттєвий вплив на вищу школу й поширена в Афінах *повага до людей освічених*, щире визнання їхньої зверхності відносно людини пересічної. Така цілком заслужена та визнана за особливою моральністю й знаннями шана у ситуаціях повсякденного життя до людини високо освіченої описана відомою театральною формулою: достойника стверджує не сама ця людина, але її почет.

 Зазначимо, що повсякденні турботи мирського життя впродовж століть відривали людину від Бога, привертали її увагу до ужиткових можливостей науки, хоча як нині очевидно, це явище помилково вважалось прогресом. Відтак поступове відділення християнських цінностей від змісту світської освіти врешті решт постало як неминучий супутник індустріалізації. Це явище отримало поширення у Європі, частково спостерігалось в колишній Російській імперії, але було остаточно довершене у часи розбудови системи освіти у СРСР.

 Але крайнощі індустріалізації поступово починають відходити у минуле. Сучасне життя, технології, що нині застосовують, потребують повернення до цінностей, що донедавна вважались відкинутими як непотрібні. Суспільству знову необхідна людина, яка має здатність не лише замислюватись над самою собою, над сенсом власного буття, але й його свідомо вибудовувати.

 Окресливши ситуацію, що притаманна розвитку вищої школи як унікального явища, ми висуваємо наступну *базову тезу*, практика вищої освіти, що склалась у СРСР та до сих пір збереглась і не по реформована в Україні, переслідує невиправдано звужені, суто утилітарні цілі. А саме, традиційно для себе розв’язує завдання перед усім формування гарно *підготовленого фахівця* (за відомим радянським висловом, так званого "людино-гвинтика") для успішного виконання ним тих або ж інших виробничих функцій (9).

 Не дивлячись на наявність офіційно встановлених цілком *гуманістичних орієнтирів* *пріоритетного становлення особистості студентів*, виписаних у Законі України "Про вищу освіту", й сьогодні все врешті-решт зводиться до побудови навчального процесу на основі ОКХ (освітньо - кваліфікаційних характеристиках) та ОПП (освітньо-професійних програмах), що надійно відтискає вказані пріоритети на другий план. Як і раніше, домінує традиційно-прагматичний вишкіл,коли центр уваги зміщений вбік від завдань освіти і розвитку особистості, а сама освіта вироджується у процес фахової *підготовки*, більш природний професійно-технічній або ж середній спеціальній освіті. Відтак, вказані, першочергові гуманістичні пріоритети формування студентів як особистостей та інтелігентів майже випадають з поля зору державних діячів й чиновників від освіти. А тепер ще й усе затуляє прагнення швидко, оминаючи аналіз ситуації у національній вищій освіті, влитись у Болонський процес, як проект, започаткований країнами Західної Європи для створення загальноєвропейського освітнього простору.

 Саме внаслідок вказаного, *головним завданням* сучасної системи виховання і освіти та вищої школи зокрема, є подолання тотальної поширеності серед різних верств українського соціуму, у тому числі й студентської молоді, відчуття своєї відторгненості від проблем рідного краю та нації, непевності у собі, у своїх власних силах та можливостях, бажання сховатись за той або інший проголошений політичний лозунг, або ж спину того чи іншого зрозумілого народним масам своїми гучними гаслами "харизматичного" лідера(яку б роль на нього не покладали – керівника виробництва чи політика).

 Звісно, від самих витоків, тобто від Платонівського обґрунтування призначення і устрою масової та вищої школи, й до часів СРСР система освіти завжди мала на меті збереження інтересів правлячої у державі верхівки (5, с.82). У той же час, приміром, за рахунок вивчення у навчальних закладах Закону Божого, учні та студенти царської Росії мали можливість формуватись одночасно у двох картинах світу: християнській (православній) та науковій. Одночасно *зверталась увага на відповідальну й діяльну особисту позицію випускника вищого навчального закладу*.

 У такий спосіб ставились суттєві перепони на шляху породження прагматичної та загрозливої постаті так званого технократа, або ж людини, сформованої на одномірному розумінні переваг отриманої матеріальної користі від реалізації тих або інших технічних рішень на поталу одночасним (часто неминучим та невідтворним) втратам у інших сферах. Пригадаємо хоча б до кінця не передбачувані наслідки від зведення каскаду гребель на Дніпрі, яке розпочалося радянськими інженерами вже через два-три десятиліття по тому. Так у СРСР надійно ствердився та масово поширився вульгарно - матеріалістичний погляд на світ, коли формування особи відбувалось на основі нашвидкуруч виписаного морального кодексу будівника комунізму. Одним із вирішальних чинників, які дозволили таку наругу над духовністю, було жорстке відділення людини від Церкви; надійне вибудовування своєрідних "фільтрів", які щось з надбань культури пропускали задля впливу на особистість, а щось ні.

 Тим самим були докладені вельми результативні зусилля для відміни у системі виховання антропного принципу, руйнівні наслідки чого відчувають усі без виключення країни, що утворились на території колишнього СРСР та, мабуть, най болючіше Україна. Натомість забезпечувалось засилля комуністичної, тоталітарної ідеології, про сутність вдавлювання якої нещодавно образно висловився перший секретар КПРФ Г.А.Зюганов під час свого публічного виступу: "Ідеї подібні до гвіздків: чим дужче їх вбивають, тим глибше вони входять" (мається на увазі, у свідомість та підсвідомість, тобто своєрідно програмують людину, сприяють її "виготовленню" не самостійного в оцінках та діях, покірного владі "гвинтика").

 Як видно, теперішня катастрофічна ситуація у суспільстві не може бути подолана виключно за рахунок зусиль інститутів влади (парламенту, Президента або Кабінету Міністрів). У особі Ісуса Христа людству був даний зразок змінювання стану суспільства не директивами, не "зверху-вниз", але ж принципово іншим шляхом, а саме духовним просвітництвом, до якого мусить долучитись по реформована національна система виховання та освіти. Але така реформа має розпочатись безпосередньо від педагога, викладача.

 Існуюча гостра проблема безвідповідальності людини за саму себе та оточуючий світ може бути розв’язана лише в один спосіб: шляхом подолання наслідків у життєдіяльності громади свідомо поширеного радянською владою та щиро сприйнятого вульгарного матеріалізму і форми його публічної презентації через причинно-механістичну картину світу. Адже на основі причинно-механістичної картини світу формується та відтворюється на все нових поколіннях сліпо покірна владі, не вільна у прийнятті рішень та у влаштуванні власного життя, постійно від когось або ж від чогось жорстко залежна, поневолена зовнішніми обставинами людина, що "пливе за течією".

 Вивчення накопиченої людством духовної та культурної спадщини переконує, цей перехід *неможливий поза системою виховання й освіти*, без її випереджаючої суттєвої перебудови та осучаснення. На наш погляд, подолання практики подальшого відтворення на усе нових генераціях української нації, що так важко стверджується, причинно-механістичної картини світу можливе лише в один спосіб, а саме через становлення молодої української інтелігенції одночасно на надбаннях християнської (православної), наукової та миследіяльністної картини світу (КС), яка оформилась наприкінці ХХ століття.

 Істинне, з осяганням Бога й одночасно наукове, виховання діяльної людини забезпечує її моральність та високу духовність, різноманітність та надійність отриманих знань. Забезпечує не лише розуміння необхідності, але й перший досвід *взяття на себе відповідальності* за старанну попередню, культурі відповідну розробку й реалізацію проектів і програм забезпечення професійної діяльності та влаштування власної життєдіяльності.

 Вирішенню цього масштабного завдання повинна прислуговуватись *педагогічна антропологія* , роль якої має полягати у наступному:

 - вона має бути побудованою з урахуванням надбань людства у питаннях становлення вільної у своєму виборі й дисциплінованої, моральної та відповідальної, діяльної та патріотичної особи громадянина; включати значну частину "живого", емоційного та наочного матеріалу, чим відмінна від традиційної форми монологу, через який звично подається наукове знання;

 - вона долає багаторічну концепцію комуністичного виховання, як процесу цілеспрямованого та надійно забезпеченого радянською системою освіти насильницького впливу на формування, тобто програмування особистості;

 - вона покликана для того, аби зробити крок у сприянні становленню вільної й дисциплінованої молодої людини, яка буде готова приймати власні відповідальні рішення (самовизначатись) щодо свого подальшого самовиховання, самоосвіти та саморозвитку.

 У такому контексті, *педагогічна антропологія (ПА)* - сума концепцій та ідей і, таких що ними направляються, способів дій вихователя й вихованця, які надають останньому чіткі, християнські духовні орієнтири життєдіяльності, сприяють самовизначенню до взяття на себе відповідальності за думки та вчинки, в орієнтації не лише на досягнення власного блага та спасіння людини, але й блага для близького оточення і навіть незнайомих людей. Саме тому без використання положень християнської антропології ПА не можна вважати актуальним і сучасним, цілісним та дієвим педагогічним явищем.

 Педагогічна антропологія повинна стати у нагоді перед за все молодим викладачам під час опанування сучасними інноваційними дидактичними технологіями задля того, аби дієво сприяти само творенню студентів і випускників ВНЗ, як моральних і освічених, патріотичних і діяльних особистостей.

 Виховання, освіта і ідеологія, які були притаманні колишньому СРСР й сприяли формуванню особи справного виконавця, котрий нині, втративши раніше задану йому ідеологією систему координат, має властивість набувати рис розгубленої й соціально пасивної особи, яка прагне "сховатись за чиюсь спину". Стан антропологічної катастрофи, що виник внаслідок неможливості для соціально-пасивних людей брати на себе відповідальність за плин подій в суспільстві, може бути подоланим шляхом реформи системи освіти, коли за орієнтир обирається становлення духовної і діяльної особистості.

 Засоби педагогічного впливу, які визначаються тут як найбільш суттєві, підпорядковані ідеям педагогічної антропології, саме й спрямованої на сприяння становленню моральної, відповідальної і діяльної особистості. Загальний вектор реформи системи виховання та освіти, як показано, визначається прагненням сприяти становленню одночасно миследіяльністної, наукової і християнської КС.

 Обрання саме вказаних КС визначене необхідністю подолати негативний вплив на свідомість причинно-механістичної КС, поширеної в СРСР, що продукувала й відтворює донині в умовах системи освіти дисциплінованого виконавця під заздалегідь виписане робоче місце. А також важливістю реформування цієї вже не актуальної системи виховання й освіти, яка все ще існує в Україні, аби надати можливість молодій людині більш повно розкрити свій духовний і творчий потенціал. Миследіяльністна, наукова і християнська КС усі разом, як показали наші дослідження, цілком притаманні стану свідомості сучасної української студентської молоді. Але й надалі пускати на самоплив їхнє засвоєння студентами, зосереджуючи увагу лише на фаховій підготовці, неприпустимо. Бо саме свідоме сприйняття молоддю цих картин світу і є шляхом виходу із антропологічної кризи, яка загальмувала подальший поступ української нації.

**6.2.ОСОБЛИВОСТІ СИТУАЦІЇ В СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ**

 Наші роздуми про перспективи *розвитку вищої школи* в Україні стануть зрозумілими для читача, якщо він погодиться із твердженням, що давно очікувані тут зміни можливі лише тоді, коли будуть встановлені орієнтири для її реформування. Саме тому необхідно обґрунтувати надійний, не суперечливийнапрям поступу вітчизняної вищої школи*.* Адже ми виходимо із розуміння, що *розвитку*, тобто якісних змін у національній системі вищої освіти, коли б за рахунок становлення нової генерації випускників крок за кроком відбувалось накопичення інтелектуальних та технологічних ресурсів для подолання кризи у всіх секторах державотворення й формування громадянського суспільства, економіки та господарювання *допоки не відбувається*.

 На наш погляд, бажанийвектор прогресу з’явиться, *коли ми визначимо, від чого і до чого належить перейти* аби надати усвідомлений, чітко направлений та потужний імпульс дійсному розвитку вітчизняної системи вищої освіти. Аби справитись з таким викликом, треба поставити перед собою питання, як розбудовувалась і що являє собою нинішня система вищої освіти України, а також чи існують нині у світі прийнятні для нас прототипи, з огляду на які можна встановити напрям її подальшого розвитку?

 Щодо першої частини, ще раз акцентуємо, в Україні не тільки не створена власна система, але ми навіть не знаходимось на шляху її розбудови. Адже, перед тим, як будувати будь що, треба мати розлогий проект, а у нас його до сих пір немає. Допоки існує на свій лад під камуфльована радянська система освіти, котра за роки самостійності ще більше зайшла у глухий кут нерозв’язаних проблем, - не може зберегти свій стан колись влаштована система освіти, якщо у країні змінюється суспільний та економічний устрій.

 Прототипом для утворення нині існуючої вітчизняної системи вищої освіти у свій час стала модель гумбольдтівського університету. Мова йде перед за все про взяті в Росії до уваги традиції Берлінського університету, створеного ще у 1810 р., засновником якого став Фрідріх–Вільгельм Гумбольдт, всесвітньо відомий лінгвіст та пруський дипломат (16, с.839). Це ніяк не випадковість, - адже у ту пору громадські діячі, філософи й педагоги Німеччини та Росії просували вперед нові на той час уявлення про сутність освіти людини.

 Л.М.Толстой писав про цю історичну ситуацію наступне: "У французькій мові я навіть не знаю слова, яке б відповідало поняттю освіта... Точно також і в англійській немає слова, відповідного поняттю освіта". І далі: "Освіта - це поняття, яке існує виключно в Росії й частково у Німеччині, де є майже тотожне слово Bildung" (12, с.31, 34).

 Принагідно назвемо деякі важливі принципи, які у той час були покладені в основу розбудови і функціонування університету цього типу. Так, бралося до уваги, що на навчання до вищої школи внаслідок свідомого вибору, не випадково поступає достатньо обмежена кількість *вмотивованих до навчання* найбільш підготовлених випускників шкіл, з якими працюють *найкращі та гарно оплачувані* доценти на професори. Наприклад, у 1888 р. в найбільшому у столиці Німеччини Берлінському університеті навчались 5334 студенти та 1677 вільних слухачів, яких вчили лише 295 викладачів (на викладача, як видно з наведених даних, припадало усього 5-6 студентів). Таке сполучення самих лише кращих із кращих давало можливість "запалювати глаголом серця" тодішнього студентства.

 Принципово не спрямований на людські маси, акцентовано виражений вплив на особистість учня педагога-достойника дозволяв успішно реалізувати ще один принцип, а саме старанне уведення викладачами університету, які мусили бути ще й діючими науковцями, своїх нечисленних послідовників - студентів до храму науки. Власне, до недоступної для непосвячених "наукової кухні", будь то діюча дослідницька лабораторія чи коло поважних професорів, які збираються та дискутують нагальні питання розвитку їхньої галузі знань. У навчальних планах тодішніх вузів є теологія, латина, по дві-три обов’язкові іноземні мови та інші дисципліни, що забезпечують класичну (радше інтелектуальну, не матеріальну) освіту, викладається Закон Божий.

 Тут ми знову звертаємось до думок Л.М.Толстого, який націлював російські університети на демократичні засади самоврядування: "Зрозумілий університет, який відповідає своїй назві та своїй основній ідеї – зібранню людей з метою взаємної освіти. Такі університети, невідомі нам, виникають та існують у різних куточках Росії; безпосередньо в університетах, у гуртках студентів збираються люди, читають, дискутують поміж собою, і, нарешті постановляють правило, як збиратися та обговорювати будь що у своєму колі. Ось дійсний університет. Поки ж наші університети, не дивлячись на усю пусту балаканину про буцімто їхній ліберальний устрій, суть заклади, нічим не відмінні за своєю організацією від жіночих навчальних закладів та кадетських корпусів" (12, с.47). Зазначимо, що останнє не у повній мірі відповідало дійсності, адже російські університети насправді мали та відстоювали надані їм вільності, а створене в них освітнє середовище сприяло становленню плеяди відомих письменників і істориків, публіцистів та інженерів.

 Що ж до особливостей устрою наступної, за цією, радянської системи вищої освіти, то вона була стараннопобудована натаких пріоритетахй успішно продукувала фахівців із потрібними в СРСР людськими та професійними якостями.

 Перший. Пріоритет виписаних партійно-комуністичних цінностей у вихованні особистості над усіма іншими (релігійними, загальнолюдськими або навіть з огляду на наявність союзних республік - національними).

 Другий. Пріоритет державних цілей перед особистими. Звідси необхідність низько оплачуваному інженеру, вчителю, економісту потерпіти заради світлого майбутнього (пригадайте, відомий заклик: "Раньше думай о Родине, а потом о себе").

 Третій. Пріоритет зусиль педагогічних колективів вищих закладів освіти по становленню фахівцівіз наперед жорстко встановленими професійними якостями згідно моделі спеціаліста і потреби реального (немов би застиглого, схопленого та зафіксованого у моделі) виробництва. Звідси й акцент професійно-прикладної фізичної підготовки у ході викладання "Фізичного виховання" замість поширення цінностей будівництва власного здоров’я. Але хіба не зрозуміло, що використання немов би застиглих, сталих моделей спеціалістів це засіб консервації професій і перешкоджання невпинному розвитку різних типів професійної діяльності.

 Четвертий. Строго вибудовані суб’єкт-об’єктні відносини викладача і студента. Головний обов’язок останнього - сумлінне виконанні доручень викладача у процесі засвоєння заздалегідь визначеного обсягу змісту дисциплін, включених до навчальних планів за спеціальностями. Саме внаслідок цього правильні заклики, аби формувати студента, який вміє вчитися й самостійно поповнювати знання, залишаються й донині красивою декларацію. Аби розв’язати проблему, необхідні достатні умови для *становлення діяльної особистості*, а це можливо лише через сприйняття, використання та розуміння викладачами і студентами сутності миследіяльністної картини світу. З психолого-педагогічної точки зору, *завдання навчити студентів вчитись фактично тотожне завданню сформувати у них навчальну діяльність*.

 П’ятий. Зміст освіти цілком підпорядкований дисциплінам, які підпадають під прикмети природничо-наукової картини світу. У пошані фізика, хімія, біологія та інші подібні. Мірою їхнього прогресу виступає формула К.Маркса, згідно якої свідченням рівня розвитку науки виступає те, у якій мірі вона використовує математику. Як наслідок, сформований в умовах матеріальної освіти спеціаліст має усі риси, що притаманні прагматичній і загрозливій постаті так званого *технократа*. Або ж фахівця, для якого наочна (матеріальна, вимірювана) користь від тих чи інших технічних рішень завжди переважує будь які одночасні втрати у сфері духовній. Щоб не допустити можливого збочення людини у бік технократизму, бездуховності, у часи царської Росії до навчальних планів вузів неодмінно включався Закон Божий. У такий спосіб формування особи із вищою освітою відбувалось не одномірне, але одразу у двох картинах світу, - християнській та природничо-науковій.

 Шостий. Пріоритет старанному плануванню та обліку потреби у кількості осіб із вищою освітою за спеціальностями. Це було важливо для строгого розподілення усіх випускників і для недопущення "пере виробництва" фахівців. Як наслідок, наприкінці 1980-х у ВНЗ та технікуми поступали приблизно у два з половиною - три рази менше випускників шкіл, ніж у провідних країнах Європи та США і майже у чотири рази менше ніж у Японії та Південній Кореї. А це неминуче призводило до відносного зменшення прошарку осіб з вищою освітою та гальмування науково-технічного прогресу.

 Нарешті, сьомий. Домінування у всіх видах навчально-виховної роботи особи викладача над студентом, нерівноправність студента, із якого "виготовляли" спеціаліста під визначені очікування замовника. Тут від викладача вимагались чіткі знання про те, як методично правильно подати зміст освіти, читай, закласти строгий набір передбачених знань та вмінь, а від студента старанно їх засвоїти, аби відповідати рисам виписаної моделі спеціаліста.

 Передбачаємо, після прочитання наведеного може скластись помилкове враження, буцімто автори прагнуть у негативному світлі представити систему вищої освіти СРСР. Але це не так, тодішня система цілком відповідала політичним завданням, які перед нею ставились. Одначе цей тип освіти був примітний перед за все своїм авторитарним характером та заданими жорсткими суб’єкт-об’єктними відносинами викладача і студента, не притаманними сучасному університету. Це позначилось на формуванні особливого типу викладачів радянських вузів із їхньою ментальністю людей, що за поняттям не можуть помилятись, котрі завжди праві; отже вони й сьогодні ледве здатні змінювати свої професійні погляди, від чого потерпає наша вища школа.

 Наприкінці 1980-х років ХХ століття на заміну перегонам систем озброєнь, які на десятиліття скували основну потугу економік двох супердержав та ряду провідних країн світу, цілком природно прийшло змагання систем освіти. Нові реалії, що виникли, вимагали й адекватного реагування. Серед них об’єктивно зростаюча масовість сучасної вищої освіти, коли на навчання поступали не лише найкращі: на той час до коледжів розвинених країн на ступінь бакалавра потрапляли від 60 до 80 % випускників середніх шкіл. Це й потреба у нових випускниках, які постійно вдосконалюють себе та здатні неперервне поповнювати знання, що стрімко оновлюються. До того ж різко зросла кількість викладачів вищої школи, котрі повинні тепер забезпечувати навчальний процес у велетенських західних університетах, де кількість студентів нерідко сягає десятків і сотень тисяч (очевидно, що далеко не всі ці викладачі вже відповідали очікуванням суспільства) тощо.

 Першими, хто не лише про декларували про початок напруги на цьому сегменті і сформулювали нові національні пріоритети, але й практично започаткували нові перегони, стали США. Це означає, що у США не словом, а ділом розпочали планомірну акумуляцію на цьому напряму розвитку порівняних з гонкою озброєнь обсягів фінансових та інтелектуальних ресурсів. Аби вказані та інші різноманітні й необхідні ресурси почали до цього сегменту неперервне поступати і дієво працювати, у США загалом та в окремих штатах була прискіпливо викохана відповідна суспільна думка і сформована правова база, які разом почали стимулювати стрімкий розвиток вищої школи. Навздогін за Сполученими Штатами пішли країни, що належали до Великої Сімки, намагаючись, не створюючи копій, пристосувати головний існуючий концептуальний доробок у цій галузі до своїх національних умов.

 Як результат, на початку ХХІ століття склалась ситуація, котра підводить нас до необхідності аналізу особливостей двох основних типів систем вищої освіти і до визначення вектору подальшого поступу вищої школи України на найближчі десятиліття. Важливо використати отримані тут результати для пришвидшення подальших змін у системі вищої освіти в Україні у контексті її незалежного розвитку, забезпечити умови для більш менш швидкого скорочення існуючого поки що нашого вражаючого відставання.

 Перед за все, про що йде мова, коли актуалізується поняття освіти. Власне саме Л.М. Толстой одним з перших мислителів царської Росії доклав зусиль до виокремлення поняття "освіта людини": "Педагоги ніколи не визнають відмінностей між освітою і вихованням, але разом із тим не у змозі виражати свої думки інакше, ніж використовуючи слова: освіта, виховання, навчання і викладання. Необхідно повинні бути роздільні поняття, що відповідають цим словам". І далі: "Освіта у широкому сенсі..., складає сукупність усіх тих впливів, які розвивають людину, дають їй більш широкий світогляд, дають їй нові відомості" (12, с.29, 33). Подане визначення спів ставне із розумінням німецьких філософів Г.В.Ф. Гегеля, Х.-Г. Гадамера та постатями інших помітних мислителів, тому надалі ми використовуємо його як базове.

 Закономірно, що саме у СРСР переміг і ствердився утилітарний тип освіти, який забезпечував не стільки розвиток особистості, скільки становлення спеціаліста відповідно до обраного профілю. Цей тип був примітний перенесенням на терени освіти ідей домінування держави у всіх без винятку місцях державотворення та у житті громади. Жорстким адмініструванням з метою досягнення заздалегідь визначених і бажаних кінцевих результатів, як запрограмованих рис особистості учня (студента). Відповідальна роль відводилась тут шкільному учителю чи викладачу ВНЗ, у яких перший нарком просвіти СРСР А.В.Луначарський вбачав перед за все "агентів системи".

 Даний тип вищої освіти відзначався особливим характером зв’язку між викладачем і студентом, радше жорстким педагогічним керівництвом з боку суб’єкта (викладача), котрий мусив точно знати, які саме потрібно сформувати у фахівця знання та вміння, аби він відповідав очікуванням "замовника". Отже серед усіх можливих педагогічних процесів пріоритет об’єктивно мусив надаватись процесам навчання, виховання і підготовки (9). Саме вони найкращим чином прислуговуються для "виготовлення" фахівців з заздалегідь виписаним набором людських та професійних якостей.

 Аби ж від слідити ступінь живучості в Україні цього типу освіти достатньо оцінити, у якій мірі збереглись його риси в діяльності нашої вищої школи. І тут варто відмітити невмирущість радянського спадку та, навіть, "прогрес" його основних ідей на українських сучасних теренах. Найбільш яскраво ці ідеї проявились через практику розробки так званих освітньо - кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм формування фахівців (сумнівного "кроку вперед", коли на задній план свідомо відтискається розвиток власне особи студента); через "нарізування" понад 500 спеціальностей, за якими й досі ведеться підготовка в Україні. Така практика виправдала себе у СРСР в умовах державного планування як кількості "вироблених", так і кількості "спожитих" кадрів фахівців, для кожного з яких гарантувався державний розподіл із місцем роботи за спеціальністю. Але тепер вичерпала себе в умовах, коли значна частина випускників мусять самі шукати собі місце роботи часто з мізерною зарплатою і зовсім не за отриманим фахом.

 Що ж до міжнародного визнання все ще існуючої радянської спадщини у системі вищої освіти, яка у своїх основних рисах збереглась на більшій частині колишнього СРСР, то його можна об’єктивно оцінити, якщо проаналізувати рейтинг кращих університетів світу, наприклад, за 2006 р., напрацьований незалежними фахівцями з Шанхаю. Три перші рядки тут займають – Гарвардський університет (США), Кембріджський і Оксфордський університети (Велика Британія). Загалом у першій двадцятці вказаного рейтингу ми побачимо сімнадцять університетів США, два університети Великої Британії, і один Японії. До числа перших 200 увійшли лише два ВНЗ із колишнього СРСР (Московський державний університет ім. М.В.Ломоносова і Санкт-Петербурзький університет) (2). Натомість жоден ВНЗ України ніколи не потрапляв до рейтингу 500 кращих університетів світу (3).

 Як видно, у змаганні систем вищої освіти*,* котре є всі підстави вважати таким, що на цей час закінчилось, незаперечна перевага отримана представниками систем другого типу, до якого нині відноситься більшість провідних університетів світу. Цей тип відзначається прагненням забезпечити головним чином суб’єкт–суб’єктні відносини між викладачем і студентом, коли кожний з них має бути у рівній мірі відповідальним за результати освітнього процесу *студента* (або ж того, відповідно до поняття, хто старанно вчиться). Пріоритетні педагогічні процеси – вчення (тепер ми кажемо, *навчальна діяльність*), розвиток особистості та її соціалізація (наявність вмінь для успішної соціальної адаптації за межами вузу). Саме у намаганні розвивати цей тип освіти на своїх теренах країни ЄС й започаткували Болонський процес.

 Чим же примітний цей тип у США, де з реалізований, він отримав найбільші успіхи, що підтверджується наведеними даними. Переваги американської вищої освіти визначають вказані й розкриті нижче її ознаки (2).

 Перша. Тут створене розмаїття освітніх закладів – від маленьких коледжів із гуманітарним нахилом до великих державних і приватних університетів, що дозволяє абітурієнтам обирати з багатьох можливих саме той навчальний заклад, який найкращим чином задовольняє їхні освітні потреби.

 Друга. Студентам американських ВНЗ надана свобода у виборі не лише фаху, але й навчальних дисциплін та тем своїх досліджень; запроваджена рейтингова система оцінювання успіхів у оволодінні дисциплінами. Такий підхід сприяє переводу студентів у позицію суб’єктів освітнього процесу; не дозволяє навіть тим, котрі не прагнуть самостійності, відсидітись за спиною викладачів, перекласти на них свою відповідальність за якість власної освіти.

 Третя. У науково-дослідних університетах (не у коледжах), навчання і наукова діяльність взаємодіють таким чином, що неперервне прогресують, оновлюються та збагачуються обидва види діяльності. Так, теоретичні дослідження закінчуються не лише виконаними на замовлення фірм прикладними науковими темами й розробкою відповідних технологій, але спонукають до формування тут і зараз нової хвилі фахівців, котрі зможуть застосовувати ці технології та налагоджувати відповідні, поки ще не існуючі виробництва. Тим самим, наукова діяльність забезпечує місця для престижної роботи частини випускників цих університетів за актуальними, проривними напрямами.

 Четверта. Заохочується прийом кращих студентів, дослідників та викладачів із-за кордону. Саме внаслідок цього, 40 % або приблизно 400 тисяч науковців, дослідників та розробників технологій, які нині працюють у США, це талановиті вихідці з досить багатих країн, що входять до Євросоюзу. Ці європейці переконані, що в університетах Сполучених Штатів вони отримують значно більше можливостей для реалізації свого творчого потенціалу.

 П’ята. Відповідальність за підтримку передових досліджень в університетах США бере на себе федеральний уряд і федеральний бюджет, які передбачають фінансові гранти дослідникам, здатним успішно конкурувати із своїми колегами на ринку ідей, де й забезпечується науковий прорив. Адже саме фундаментальні дослідження, які не передбачають швидкої віддачі витрачених коштів, створюють передумови для розробки інноваційних підходів і технологій, котрі із часом будуть стимулювати народження конкурентно спроможних виробництв.

 Шоста. Започатковані і підтримувані тут традиції благо чинності, які стимулюються податковим законодавством США, дозволяють випускникам та іншим громадянам підтримувати грошовими внесками університети й коледжі. Стипендіальні фонди, що формуються у такий спосіб, забезпечують талановитим студентам з сімей із скромним статком можливість навчання навіть у самих престижних і дорогих вищих навчальних закладах.

 Сьома. Прийом студентів і викладачів на конкурсній основі сприяє підбору кращих студентів та висококваліфікованих викладацьких кадрів. Адже найбільш престижні університети, з огляду на те, що за системою тестування SAT абітурієнти можуть набрати від 200 до 800 балів, зараховують на навчання тих, які отримали не менше 400 чи 500 балів. За рахунок цього, а також коли відсутні поняття план прийому і нормативно визначений термін навчання, до них зараховуються тільки дійсно підготовлені й обдаровані учорашні школярі. Відповідно їхнім талантам і накопиченим на навчання коштам вони можуть отримувати ступінь бакалавра п’ять, шість і більше років.

 Вест Ч.М. відмічає, усі без виключення вказані фактори цілком можуть бути інтегровані у культурний і політичний контекст інших країн та, можливо, ними й вдосконалені. Як нам видається, вони повинні прислужитись у розбудові також вищої школи України, котрій належить визначитись із *можливістю поєднання сильних сторін першого типу освіти, історично нам притаманного, і другого типу, який на ділі довів свої незаперечні переваги*.

 Отже, ми показали, серед можливих педагогічних процесів безумовний пріоритет у ВНЗ України, де у значній мірі збереглась радянська система вищої освіти, ще й зараз надається навчанню, вихованню і підготовці студентів. Заклики до гуманізації технічної, економічної, медичної та інших напрямів освіти, щиро кажучи, були не дуже ефективним намаганням пом’якшити руйнівний вплив на світосприймання молодої людини, котра слабко прилучається до духовності та формується на запропонованому їй одномірному, матеріалістичному й прагматичному відношенні до дійсності.

 Заради справедливості вкажемо, цей підхід за радянських часів мав ті переваги, що на своєму робочому місці сформований відповідно до визначеної моделі фахівець цілком успішно справлявся з дорученою роботою за обраною спеціальністю, а найкращі ще й сьогодні знаходять собі роботу за кордоном. Що ж до людей не ординарних, обдарованих, вони відбувались як особистості (науковці, керівники великих підприємств тощо) не завдяки, а всупереч гуртовій системі виховання та освіти, за рахунок протиставлення себе зрівнялівці і докладання значних власних зусиль для розкриття таланту.

 Та що ж являє собою дійсна, не влаштована за ознакою примітивної вигоди освіта людини? Ми виходимо із розуміння, - це поняття тісно пов’язане із поняттям культури і означає специфічно людський спосіб перетворення природних задатків і можливостей людини. Отже, освіта як така не може бути для людини метою, самоціллю, до неї не можна у такій якості прагнути. *Освіта* має пряме відношення до образу (у російській мові відповідна поняттю "образование"), що мусить об’єднувати викладача і студента у процесі формування останнього. Створення образу, якою людиною, фахівцем я прагну бути, та його періодичне вдосконалення й уточнення за рахунок звернення до різних дисциплін, а також набування рис, знань і вмінь, які дозволяють "злитися" із цим образом, допомагає діяльній людині безболісно змінювати посади, відшукуючи, або навіть самостійно виробляючи, необхідні їй знання; не випадково письменник Костянтин Сімонов зазначав, що освічена людина тим і відмінна від неосвіченої, що вважає свою освіту не закінченою.

 Відмітимо, також, до системи вищої освіти ми маємо застосувати конкретні вимоги, котрі будуть задавати вектор її розвитку і являти собою своєрідну декомпозицію, розкладання головної ідеї на умовно поділені складові. Окрім усіх вказаних важливих, зробимо тут акцент лише на наступних.

 Перша. Освіта нині не може вибудовуватись на розкритті перед молодою людиною тільки природничо-наукової картини світу. Молодь повинна формуватись як така, що не лише розрізняє, але й засвоює одночасно три картини світу: релігійну (християнську), природничо-наукову та діяльністну, яка виокремилась у другій половині ХХ сторіччя. Завдяки цьому у сім’ї та навчальному закладі старанно і всебічно викохуватиметься особа, яку після закінчення ВНЗ мусить відзначати не стільки володіння достатніми знаннями й вміннями згідно обраного фаху, але перед за все моральність та інтелігентність, культурне та діяльне відношення до професії й оточуючої її дійсності.

 Друга. Пріоритет має надаватись власне розвитку позитивних рис і якостей особистості діяльного студента, а не "виготовленню" фахівця, спеціаліста за обраною ним професією. Характер зв’язку між викладачем і студентом не може бути ніяким іншим, ніж суб’єкт-суб’єктним. Інакше *навчальна діяльність* у студента не формується, а отже особистість не має шансів отримати дійсну освіту, яка б відповідала розумінню, обґрунтованому вище. Не може вона й далі повноцінно вчитись сама, а отже її подальша власна неперервна освіта утруднена, не забезпечується отриманим базовим рівнем вищої освіти. Особистісне-орієнтована освіта у процесі розв’язання цього завдання повинна широко застосовувати педагогічні і навчальні технології.

 Третя. Особливі вимоги тут до викладачів вищої школи. За умови відповідності суто фаховій, викладацькій підготовці, ротація складу викладачів повинна відбуватись не за віковою чи якоюсь іншою ознакою, а лишень з урахуванням їх здатності поважати особу студентів, здатності вибудовувати з ними відношення співпраці, співтворчості й співпереживання. Викладачі вищої школи, і Україна не є виключенням, є найбільш суттєвим резервом розбудови сучасної системи вищої освіти. Отже, ті з викладачів, які відповідають вказаним вимогам, повинні бути "становим хребтом" омріяної української вищої школи. Аби віддаватись справі реформування освіти, вони мусять зрозуміти свою роль і відчути власну відповідальність, що у свою чергу повинне підтримуватись соціальними гарантіями і повагою з боку суспільства.

 Саме так, крок за кроком полишаючи гумбольдтівський університет, ми мусимо забезпечити якнайшвидший перехід України до бажаної системи вищої освіти, у котрій гідне місце буде посідати дійсна освіта численних й інтелігентних, професійних та діяльних випускників ВНЗ вже недалекого майбутнього, плідна життєдіяльність яких єдина й може бути надійним свідченням сучасності та результативності нашої національної системи освіти.

**6.3. РОЗУМІННЯ І МИСЛЕННЯ ЯК ГОЛОВНІ МЕХАНІЗМИ**

**НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

 Фахівці з педагогічної психології (наприклад, 4, с.345) відмічають, що *ускладнення з якими стикається молода людина при розумінні та інтерпретації текстів* є й до сьогодні не розв’язаним питанням у процесі забезпечення навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів, у змістовному спілкуванні поміж викладачами і студентами.

 Отже існують достатні підстави зафіксувати наявність об’єктивної наукової проблеми, що полягає у відсутності педагогічних концепцій, використання яких дозволяло б викладачам вищої школи на практиці успішно долати відомий феномен "діалогу глухих" у їхній комунікації із студентами у процесі виховної роботи, освіти, а також при сприянні становленню повноцінної навчальної діяльності студентів.

 Тож наша мета полягає у представленні розробленої концепції забезпечення змістовної комунікації у педагогічному процесі, стрижнем якої виступають відповідні зусилля обох учасників спілкування (викладача і студента), як важливої передумови формування особи студента.

 Ми вважаємо, що *універсальною одиницею* (своєрідною "молекулою") *змістовного педагогічного процесу* *виступає акт взаємодії* *педагога та його учня.* Саме через взаємодію здійснюється бажаний і наперед задуманий вплив навчального матеріалу і особистості викладача, забезпечується особистісне-орієнтоване навчання і виховання, створюються сприятливі можливості виникнення стану інтелігенції студента через утримання навчальної діяльності.

 Це важлива для теми, що розглядається, фіксація, адже багатьом викладачам вітчизняної вищої школи не очевидно, чому саме треба віддавати пріоритети у ході визначення цілей і проектування, забезпечення організації та здійснення педагогічного процесу. Тоді як, наприклад, фахівці з постановки вищої освіти у США вважають, що *знання лише* *предметного, фахового змісту освіти*, на чому у нас зазвичай свідомо роблять акцент, *не є кінцевою метою освіти*. На їхнє переконання, студент повинен використовувати свою освіту для наступного створення ним самим нових знань, розв’язання проблем, прийняття рішень, виробництва продукції та взаємодії (11, с.10).

 У той же час, продуктивною педагогічна взаємодія може бути лише за умови, коли у студента забезпечене адекватне, не викривлене хибно сприйнятою інформацією її дійсне, відповідне задуму викладача сприйняття. Адже інакше усі зусилля, уся сконцентрована енергія діяльних викладача і студента будуть не лише безглуздо витрачені, але й можуть призвести до небажаних та щиро негативних наслідків. Як мінімум, передбачене знання не виникає, а душа студента відчуває лише викривленні враження та емоції, на які й не сподівався педагог.

 Проблема становлення знання не буде розв’язана, якщо у процесі опанування ним не активізовані мислитель ні процеси, котрі забезпечують розуміння і розкриття змісту. Адже: "Знання полягає у співвіднесенні мови до мови, у відтворенні однорідного великого простору слів і речей, у вмінні вимусити заговорити усе, іншими словами над усіма знаками визвати виникнення другого слою – мови, що коментує. Особливість знання полягає не у тому, аби бачити чи доказувати, але у тому, аби витлумачувати" (14, с.88). І далі : "Коментар цілком звернений до загадкової, неясно вираженої частини, яку він поглинув: під існуючою мовою він відкриває іншу мову, більш глибоку і немов би більш первісну; саме її коментар і мусить відтворити" (с.89).

 Культурно-історично тема *розуміння* за звичай пов’язується із біблійною притчею про Вавилонську вежу або ж про Вавилонське стовпотворіння. Згідно відомого оповідання, мешканці Вавилона так переймались красою і величчю свого міста, що вирішили уславити його, збудувавши неперевершену вежу, яка верхівкою своєю торкалася б неба. Але Бог зробив так, що будівничі вежі перестали розуміти одне одного. Для цього він змішав їхні мови: один говорив вавилонською, другий сирійською, наглядач розігрівав обох мов хетів, а архітектор звертався до усіх вірменською. Ніхто нічого не розумів і будівництво вежі (стовпотворіння) були вимушені припинити.

Цей приклад наочно ілюструє нашу *головну вихідну тезу*: дійсно, не можна зрозуміти іншу людину, якщо не йти назустріч одне одному, якщо лише стояти на своєму і спілкуватись, образно кажучи, "різними мовами".Адже кожний із власного досвіду знає, не призвичаєний до досягнення порозуміння у спілкуванні співрозмовник не рідко тлумачить наші слова інакше, ніж відповідно до смислу, що ми вкладаємо; подібний феномен цілком притаманний і навчальному процесу у вищій школі. Тож ми відразу *покладаємо відповідальність* за змістовну роботу по забезпеченню розуміння у навчальному процесі на обидві сторони діалогу, тобто *на викладача і студента*.

Адже за суттю своєю діалог (запишемо для прозорості, "ді-а-лог"), апріорі передбачає присутність двох протиставлених логік, і з цим мусять рахуватись обидва його учасники: і студент, і, як би це не було йому складно, викладач. Зверхність одного із учасників діалогу, як видно, не припустима, вона абсолютно виключена: *не бажання сприймати співрозмовника як рівного собі комуні канта – найкоротший шлях аби не досягти з ним порозуміння*.

 Стан, за якого методично не забезпечується організація взаєморозуміння викладачів і студентів, неприпустимий у педагогічному процесі. Адже тут повинні бути сформовані не тільки передбачені змістом навчальних дисциплін знання та вміння, але й забезпечене таке становлення фахівців, коли б вони самі вміли розуміти своїх співрозмовників і плин подій, а також були б зрозумілими іншим. У той же час цьому аспекту змісту освіти вітчизняна вища школа майже не приділяє уваги, а отже вирішення теми оволодіння механізмом розуміння навіть не поставлене у нас поки що до порядку денного.

 Розкриваючи далі нашу концепцію, ми будемо звертатись до умовно виділеної пари комуні кантів: "того, хто говорить" і "того, хто розуміє". При цьому очевидно, таке позначення позицій є умовним і не сталим, адже у процесі діалогу вони мусять багаторазово немов би мінятися вихідними місцями: задаючи запитання, уточнюючи і перевіряючи адекватність свого розуміння.

 Сутність розуміння, фактично, полягає у отриманні співрозмовниками такого результуючого ефекту, як вихвачування ядра змісту у тексті співрозмовника (у російській мові: понять = пымать, схватить). Зрозуміти означає точно, не викривлено відносно до суті вихватити зміст переданої інформації.

 Добавимо, що розуміння це особлива функція рефлексії. Розуміння, одночасно, головна інтелектуальна функція мислення, із якої розвились усі форми мислення людини. Розуміння, нарешті, немов би налаштовує, підготовлює її інтелектуальні функції на можливу наступну практичну діяльність.

 Не бажаним, хоча й досить простим є випадок, коли у "того, хто розуміє" (точніше, мусив би розуміти), за якихось причин немає бажання докласти зусилля, задля того, аби зрозуміти адресовану йому (повідомлену) інформацію. Як правило, наслідок можливий лише один - розуміння тут не наступає. Куди більш важливим для нашого розгляду видається інший випадок, коли студент бажає зрозуміти, але, трапляється, що так і не розуміє. Саме такі ситуації й повинні бути подоланими за допомогою нашої концепції за рахунок розкриття уявлень про механізми людського розуміння.

 Отже, кожним із учасників комунікації мусять бути забезпечені такі передумови для отримання ними ефекту розуміння:

 - потрібна *установка на досягнення розуміння*, готовність докласти достатні зусилля аби забезпечити факт розуміння між учасниками спілкування. Як правило, установка на організацію власного розуміння виникає у випадку, коли у людини з’являється відчуття нерозуміння свого співрозмовника, але вона не бажає з цим змиритись;

 - наявність *необхідних і достатніх базових знань* відносно даної теми;

 - нарешті, у них повинні існувати *уявлення про інтелектуальні техніки*, використання яких сприяє феномену розуміння, про що піде мова нижче.

 Якщо *пізнання* повернуто людиною немов би за межі її сутності (того, що мають на увазі під "Я"людини), воно фокусується на об’єктах зовнішнього відносно її свідомості світу, то *розуміння* повернуте всередину, його об’єктом як раз і виступає стан власної свідомості, збудженої якимсь новим чинником. *Розуміння* завжди становлення, вихвачування суті того, що фіксує свідомість; отже воно має справу із змістом дійсності, яку опановують.

 Людина виходить у рефлексивну позицію, що затримує її увагу на новій темі, коли потрапляє у ситуацію ускладнень із забезпеченням власного розуміння. Тож їй належить вирішити, які рамки "захвату" теми, котра обговорюється, належить задати, аби врешті решт досягти необхідного розуміння. Саме з огляду на це, *рефлексія є* "*пусковим механізмом*"*переходу до мислення.* І, як виглядає, ланцюжок послідовних актів дискурсивного процесу мислення нероздільно пов’язаний з ретроспективною рефлексією (зупинкою і поверненням назад, до аналізу витоків питання), з подоланням поточних ускладнень з розумінням, а також із можливістю продовження діяльності.

 Отже, за суттю своєю,*мислення* це немовби "вимушений", "не від доброго життя" вихід із ситуації минулої миследіяльності, що нас вже не задовольняє; рефлексія і проектування майбутньої миследіяльності (акт чистого мислення, який включає створення потрібних онтологій, проектування й програмування); нарешті, інтелектуальний супровід реалізації проекту.

 У контексті викладеного очевидно, коли ми вирішуємо проблему розуміння у педагогічному процесі, ми одночасно сприяємо поступу національної вищої освіти, у якій акценти мають бути зміщені з процесів *підготовки* на процеси *розвитку* особи майбутнього інтелігента, фахівця і професіонала.

 Прагнучи до досягнення розуміння, "той, хто говорить" мусить:

 - уявляти, хоча б у загальному вигляді, які символи, образи і знання за темою, що обговорюється, існують у свідомості "того, хто розуміє";

 - задавати границі і особливості розпочатого обговорення, наприклад: "Я починаю обговорювати тему ...", "Моє повідомлення буде складатись із ... частин. Прошу звернути особливу увагу на .... Особливо великі складнощі виникають із розглядом питання про ..." і т.д.;

 - створювати додаткові умови, котрі будуть сприяти досягненню розуміння. Наприклад, повторювати та обігравати основні тези декілька разів, послідовно підсвічуючи різні важливі аспекти змісту, подавати наочні приклади, задавати об’ємне і системне представлення явища. Або ж, навпаки, створювати окремі штучні перепони, які б провокували вмотивованого до плідної комунікації "того, хто розуміє" до власного дискурсивного мислення та докладання зусиль для вихвачування сутності адресованої йому "посилки".

 Ще більш відповідальна роль "того, хто розуміє". Він мусить:

 - бути у змозі відмовитись від усталених звичок слухати й сприймати. Адже: "Засвоєння викладеного залежить від звичок того, хто слухає; які у нас склались звички, такого викладення ми й вимагаємо, - відмічав Аристотель, - і те, що говорять супроти звичного, видається не підходящим, а із-за незвичності – більш незрозумілим і непричетним до питання, бо ж звичне більш зрозуміле" (1, с.97);

 - із першої ж тези "того, хто говорить" прагнути вникати у зміст, немов би зближуючи та порівнюючи ядра тексту, що проговорюється, із відповідними уже наявними образами і знаннями. Якщо виникають утруднення у розкритті змісту повідомлення, "той, хто розуміє" повинен прояснювати для себе сутність інформації, не залишаючи якихось не з’ясованих її фрагментів. Для цього необхідно задавати уточнюючі запитання: "Чи вірно я зрозумів, що мова йде про...? Чому Ви використовуєте... у іншому трактуванні?" тощо;

 - відповідати собі на запитання, що робить "той, хто говорить"? За звичай розрізнюють п’ять видів дій, які можна виконувати за допомогою мови: повідомляти про стан речей; намагатись примусити до дії; виражати свої почуття; змінити словом існуючий стан справ (звинуватити, підтримати тощо); узяти зобов’язання щось зробити (10, с.169). Виділяють, також, п’ять класів мовних актів: вердикти і присуди; здійснення влади, голосування і т.п.; обіцянки; етикетні висловлювання (вибачення, поздоровлення тощо); вказівки на місце даного висловлювання у спілкуванні (я стверджую, я наполягаю, я заперечую тощо) (6, с.117);

 - він повинен сприймати контекст, у якому задається комунікація. Розширення границь розуміння "тим, хто розуміє" до захвату у них особливостей загальної ситуації, в якій відбувається комунікація, також є важливою умовою досягнення порозуміння. Не випадково, у США російську вивчають разом із історією Росії; навпаки, часто із-за неспроможності врахувати ситуацію, про яку йде мова, ми не можемо вірно перекласти текст з іноземної.

 Нарешті, у позиції "того, хто розуміє" можливі такі моменти, коли він, навіть за наявності установки на розуміння, боїться чи не хоче до кінця зрозуміти (сприйняти) сутність інформації. А тим більше показати співбесіднику, що він його зрозумів. Особливо у тих випадках, коли признання факту розуміння буде вимагати від нього інших, зараз не бажаних дій. Наприклад, студенти часто "не розуміють" вимогливого викладача, який аргументовано показує їм, що доручений до роботи реферат вони мусять написати самі, а не "смикати" його із Інтернету. У цьому випадку "той, хто розуміє", навіть не даючи собі у цьому звіт, немов би притримує наставання дійсного розуміння.

 Викладене дозволяє сформулювати наступне резюме. *Розуміння* забезпечується спільними зусиллями "того, хто говорить" і "того, хто розуміє". Одначе можна сказати, що успіх у досягненні розуміння залежить у більшій мірі від "того, хто розуміє", адже можливі ситуації, коли ніяких зусиль "того, хто говорить" не буде достатньо, аби його розуміли. Це, наприклад, відсутність у "того, хто розуміє" установки на розуміння партнера і не спів падіння їхніх цінностей та цілей; отже усі викладені вище техніки забезпечення плідного розуміння будуть ні до чого, "діалог глухих" тут таки буде відбуватись.

 З позицій когнітивного підходу, який не суперечить ідеям педагогічної взаємодії, кінцева мета розуміння полягає не просто у адекватній презентації тексту "заради вірного сприйняття самого тексту", але у виникненні у адресату нового знання, понять (8, с.129). Це і є орієнтир для визначення сутності ролі і місця розуміння у розгортанні навчальної діяльності студентів.

 Поняття людини про будь що, це відповідним чином оформлене її розуміння відносно суті явища. Поняття помітно відмінне від строгого визначення: воно полі предметне і тому значно ширше визначення, котре часто уособлюють із знанням. Можна сказати й так, знання це те, що компактно розміщене у підручниках, але людям, аби діяти, потрібні розгорнуті поняття, як особливі полі системні утворення. Це торкається, перед за все, природничо-наукового знання і знання про те, як здійснюється діяльність.

 Адже саме поняття про щось, за рахунок своєї різнобічності, передує діям, які визначаються змістом поняття. Поняття можна передавати й через відповідний тип діяльності; отже їх транслюють і на підставі суми знань, і на прикладі демонстрації діяльності. Як видно з усього поданого, поняття не стільки передають, скільки їх набувають, докладаючи для цього нерідко значні власні зусилля. Звідси, прозоро розкривається важлива для сучасної педагогіки глибока теза: "***Людину навчити не можна, вона вчиться сама!***"***.***

 У новітніх системах освіти виникає необхідність мінімізувати обсяг знань, що формуються, вирішувати проблему забезпечення суми базових знань, без яких сучасний фахівець не може обійтись. Тому у якості основних одиниць для засвоєння повинні виступати також поняття: вони за суттю своєю динамічні і мають властивість до подальшого розвитку у ході діяльності.

 Нарешті, *здатність до розуміння має властивість замінювати накопичення утилітарного предметного знання* за рахунок чого фахівець, що опанував проблемним мисленням, у змозі братись за розв’язання майже будь-яких питань у ситуаціях, навіть не забезпечених існуючим знанням.

***Питання до самоконтролю***

 1.Поясніть, що являє собою дидактика.

 2.Розкрийте, головні принципи, на яких сформоване те історичне явище, яке ми називаємо вищою освітою.

 3.Викажіть вашу думку, чому не дивлячись на наявність чітко виписаних у Законі України "Про вищу освіту" завданнях виховання студентів, й сьогодні все врешті-решт зводиться до побудови навчального процесу на основі ОКХ та ОПП.

 4.Прокоментуйте, визначення освіти, як його дав Л.М.Толстой.

 5.Розкрийте, визнані у світі та описані тут особливості і переваги американської системи вищої освіти.

 6.Поясніть, чому письменник К.Сімонов зазначав, що освічена людина тим і відмінна від неосвіченої, бо вважає свою освіту не закінченою.

 7.Поясніть, що означає теза "*розуміння* повернуте всередину, а його об’єктом як раз і виступає стан власної свідомості людини".

***Після опанування змістом розділу студенти повинні уміти:***

 - пояснити сутність головних принципів, що й сформували те явище, яке ми нині називаємо вищою освітою;

 - пояснити, як пов’язані ці головні принципи з формуванням особи будівничого власного здоров’я;

 - пояснити, як впливає на особу студента відмова від дотримання вказаних головних принципів вищої освіти;

 - пояснити, чому у гумбольдтівському університеті важко формувати будівничого власного здоров’я;

 - пояснити, навіщо будівничому власного здоров’я мати уявлення про механізми розуміння і мислення.

Література до 6 розділу

 1.*Аристотель.* Сочинения. / Ред. Э.Н. Микеладзе: В 4 т.–М., 1978.–Т.1.

 2.*Вест Ч.М.* Университеты мирового класса: американский опыт // Вестник высшей школы. – 2005. - № 2.

 3.*Дробноход М*. Наша вища школа. Чи зробимо рішучий крок назустріч прийдешньому? // Освіта і управління. Науково-практичний журнал. – 2006. – Т.9 - № 3-4.

4.*Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Учебн. для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М., 2001.

5.*Кареев Н.* Идеалы общего образования // Alma mater. – 1992. - № 1.

 6.*Остин Дж. Л.* Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. ХVII. – М., 1986.

 7.*Перминова Л*., Шарай Н. Какого руководителя ждет российское образование // Вестник высшей школы. Alma mater. – 2006. - № 7.

 8.*Петрова С.Н.* Когнитивная парадигма и семантика понимания / Мышление. Когнитивные науки. Искусственный интеллект. – М.: Центральный совет философских (методологических) семинаров при Президиуме АН СССР, 1988.

9.*Приходько В.В*., Вікторов В.Г. Чи потрібно "готувати солдатів до минулої війни" ? (Від забаганок викладачів до формування діяльної особистості студента) // Освіта. – К., 2005. - № 34.

 10.*Серль Дж. Р.* Что такое речевой акт? // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. ХVII. – М., 1986.

11.*Тихомиров В.* Современные образовательные технологии: Мировой опыт и положение дел в России // Alma mater. - М., 2002. - №1.

 12.*Толстой Л.Н.* Воспитание и образование: Собрание соч. В 22-х т. – Т.16. – М., 1983.

 13.*Философский* энциклопедический словарь. – 2-е изд. – М., 1989.

 14.*Фуко М.* Слова и вещи. Археология гуманитарных наук: Пер. с франц. / Вступ. статья Н.С.Автономовой. – М., 1977.

 15.*Хуторской А.В.* Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб., 2001.

 16.*Энциклопедический* словарь. Т. ІХ А. Издатели Ф.А.Брокгаузъ, И.А.Ефрон. – С.-Петербург, - 1893.

**7.АНТРОПОТЕХНІКА І БУДІВНИЦТВО ВЛАСНОГО**

**ЗДОРОВ’Я**

**7.1.ФІЛОСОФІЯ БУДІВНИЦТВА ВЛАСНОГО ЗДОРОВ’Я**

 У цьому розділі ми показуємо, по-перше, значні можливості, які ми отримуємо шляхом поширення і впровадження через систему освіти антропотехнічних практик, як способів реалізації ідей і положень педагогічної антропології (ПА). Адже існуючі численні підходи до становлення і розвитку різних областей життя, де люди до сих пір покладалась виключно на можливості науки, показали свою обмеженість і незадовільну результативність.

 По-друге, у якості прикладу ми обираємо сферу здоров’я людини, яка є актуальною для кожного і кожному відомо, що людство доклало грандіозних зусиль аби навчитись долати захворювання і забезпечити достойну тривалість життя засобами наукової медицини, але цю проблему так і не розв’язало. По-третє, ми покажемо великі можливості антропотехніки у темі досягнення здоров’я людини, що можуть бути з реалізованими відповідним чином вихованими і освіченими людьми – випускниками вищої школи. Подібну за складністю до розкритої тут теми здоров’я спробу можна виконати до будь-якої сторони життя (політики, професійної діяльності, екології тощо), і ми пересвідчимося у видатній ролі антропології і антропотехніки у життєдіяльності та розвиткові людини.

 Саме людина, а не організм, нехай вона поки що дитина, відштовхує мамину руку із склянкою соку, ця ж людина, а не організм, тягнеться потім до цигарки і зайвої чарки. Натомість медицина працює не з людиною, яка має доволі різноманітний склад, але з її організмом. Це неминуча, непереборна для нинішньої медицини ситуація, яка є наслідком поки що єдино можливих тут суб’єкт–об’єктних відносин лікаря і пацієнта. Відтак лікар, він же суб’єкт дослідження, діагностування й втручання у таке надскладне явище, яким є людина, спрощує процедури встановлення діагнозу, умовно, відповідно до встановлених методик поділяючи людину на окремі частини. Але Гегель давно підмітив, - людина є цілісною, вона не сформована з окремих частин, - із частин складається лише труп.

 Тож лікар використовує фактично одну єдину природничо-наукову, матеріалістичну картину світу, цілком покладаючись на результати отриманих "об’єктивних" аналізів, які однак не можуть дати уявлення, наприклад, про стан душі його пацієнта. Філософи знають, - матеріалізм, дуже схожий на ідеалізм, але з припущенням, що завдяки лише такому погляду ми адекватно відображуємо світ, - доволі приваблива гіпотеза, але вона є оманливою. Скажемо ще більш жорстко але не перебільшуючи, саме внаслідок цієї помилки ідеологія матеріалізму, яка кличе до неприродного спрощення сутності явищ, коли вона з реалізована в системі виховання і освіти – це чи не найкращий засіб для того, аби перетворити людину на ідіота (*грецьк.*, idioteia- невігластво, найбільш глибокий ступінь затримки психічного розвитку; при ідіотії мислення не розвивається, поклики та емоції людини елементарні).

 Відтак підкреслюємо, *влаштовуючи власне життя, і дбаючи про своє здоров’я, покладатися лише на саму медицину люди не можуть*.

 Зробимо наступні важливі зауваження до подальшого розгляду теми здоров’я, - різні педагогічні процеси мають вплив на різні сфери людини:

 *навчання і підготовка* – роблять наголос головним чином на забезпеченні виконання наперед визначених вправних дій і на тілесності людини (пригадайте, наприклад, призначення комп’ютерної, фізичної, трудової підготовки тощо);

 *виховання* – тут упор на душевному, як наслідок правильного виховання формується людина "сердечна";

 *освіта* – упор на ментальному, що формує людину з проблемним мисленням, її результатом є становлення різних типів людської діяльності.

 Зауважимо, завдяки можливостям ПА до порядку денного у вищій школі поставлене актуальне завдання розгортання одного з напрямів освіти, а саме становлення потенційних будівничих власного здоров’я. У такий спосіб можна поєднати зусилля закладів охорони здоров’я і самої діяльної особи, котра уміє відстежувати зміни у стані власного здоров’я, піклуватись про те, аби знайти і видалити причини у мислях і почуттях, емоціях і діях, що призводять до виникнення захворювань.

 Тільки тепер виникає бажаний ланцюг у формуванні відповідальної і діяльної особи: освіта – стан її освіченості – творення власного життя. Саме у такий спосіб засобами антропотехніки й реалізуються положення педагогічної антропології. Адже *життя повноцінне*, не плотське, примітне діяльністю людини по періодичному створенню ідеальних об’єктів (задумів і образів, проектів і програм майбутнього) і переведенню їх у реальність свого життя.

 У поданому контексті важливим наступним кроком видається уточнення понять "людина" і "особистість". Перше більш повно відображує сутність *природи Людини*, тоді як друге, *її соціальність, здатність до актуалізації, присвоєння й розвитку цінностей людської цивілізації*. Людина, згідно поглядів Йогана Гердера, – перший і єдиний вільновідпущеник природи, котра втім не позбавила його таких, що захищають і підтримують саме її життя, інстинктів і здібностей.

 Природа надала необхідні передумови свободи людини, саме тому особисті характеристики не автоматично наслідуються як інстинкти першої сигнальної системи, але самостійно формуються і творяться. Інакше кажучи, сутність особистості і сутність людини відмінні у тому, що перше є способом, інструментом і засобом організації для другого, отже перше отримує сенс, виправдання і осягнення у другому. Людина, у сутності своїй, прояв ціннісно-смислового Універсуму, Бога, що існує лише через співтворчість з Ним; особистість - процес наповнення людського в людині, ступінь реалізації духовного потенціалу Універсуму.

 Особистість людини є найбільш узагальненою системою її життєдіяльності. Одна з принципових тез сучасної *валеософії* (тобто, філософії здоров’я), полягає в тому, що "особистість постає багатомірним, багаторівневим і динамічним проявом природно-генетичної, цивілізаційної і духовної сфери. Основою ж багатомірності особистісної структури є багатомірність як її властивостей, так і ситуацій, у яких проявляється її активність (професій, занять, видів діяльності)" (7, с.166).

 Валеософія – філософія здоров’я, мудрість здоров’я. Вона є інтегрованою, комплексною галуззю, що синтезує поняття, принципи і закони різноманітного гуманітарного і природничо-наукового знання. Валеософія виникла як результат синтезу філософського і валеологічного знання (тобто, знання про здоров’я людини), взаємодія яких дозволяє розглядати життєдіяльність людини крізь призму здоров’я як сенсу і цінності. До змісту валеософії відносяться теми світоглядних основ медичного і валеологічного знання, аналіз методів, принципів і категорій, що вони використовують для вивчення феномену здоров’я.

 Валеософія, таким чином, виступає як спосіб само рефлексії духовних практик і наук про здоров’я та діяльності будівництва власного здоров’я, адже природне і набуте особистістю єдині і взаємно доповнюючи, не подільні; рефлексій ключових присутніх тут проблем (здоров’я і здорового образу життя). Відтак, потрібно брати до уваги, що:

 - валеологія є самостійною галуззю знань, має власну область дослідження і специфічний методологічний апарат. При цьому, *креативна валеологія*, як спосіб реалізації положень педагогічної антропології, передбачає таке становлення творчості людини в за діянні у власній життєдіяльності накопичених актуальних відомостей про здоров’я, коли б вона свідомо формувалась як будівничий власного здоров’я (10);

 - сучасна валеологія не повинна розглядатись лише як складова будь-якого масиву накопиченого наукового знання (природничо-наукового, медичного, педагогічного або психологічного);

 - розвиток валеології у частині становлення будівничих власного здоров’я повинен відбуватись на власних, притаманних саме їй світоглядних і методологічних засадах і не може регламентуватись адміністративними, науковими та іншими правилами і процедурами.

 Структура особистості формується як наслідок узагальнення усієї культури людства, що безпосередньо впливає на становлення якостей саме цієї особистості (засвоєних нею начал моральності і мотивів, емоційності і вольової регуляції діяльності тощо). Внаслідок різного характеру такого індивідуального узагальнення одна і та же людина може бути чесною, працелюбною, схильною до спілкування за одних умов її становлення, але проявляти помітно інші, нерідко протилежні якості за інших умов життєдіяльності. Це є показником того, що труд педагога не може гарантувати на 100 % формування бажаних якостей, адже тут присутня ще й співтворчість молодої людини, "проблиски" закладеного в ній духовного і трансцендентного.

 Розвиток властивостей-узагальнень того, якою врешті-решт стає людина, визначається багатьма факторами: її неповторними здібностями і характером, вектором уваги, тонкощів сприйняття, прагненням до задоволення відповідних потреб, успішністю виконуваних дій тощо. Важливо, що динаміка внутрішніх і зовнішніх умов життя людини може призводити до "пере узагальнень", тобто до суттєвої зміни її властивостей і пріоритетів (наприклад, загрозливе захворювання, що виникло, надає нові важливі підстави для суттєвої зміни світогляду людини).

 Наступне. Дійсність людського буття (тобто, череда різних усвідомлених станів людини), як центральна інтегрована її характеристика, пов’язана з відношенням до іншої людини, до світу взагалі. Адже найперша умова життя немовляти, дитини, а потім і дорослого – це інша людина. Відношення до іншого, до людей взагалі складає основну матрицю життя, його серцевину. Саме тому "серце людини" усе пронизане людськими відношеннями; те, чого воно насправді варте, цілком визначається тим, до яких людських відносин ця людина прагне, які відносини з іншими людьми здатна встановлювати.

 Саме тому, *головне завдання валеософії* полягає у тому, аби досягти такого стану, коли відчуваю чий власну субстанціональність індивід усвідомив її як свою дійсну суб’єктність, тобто дійсно оволодів собою і став владою над самим собою. Звідси, нормальним можна вважати такий розвиток, який веде людину до набування нею родової людської сутності. Його умовами і одночасно критеріями являються:

 - відношення до іншої людини як самоцінності, до істоти, що уособлює нескінченні потенції Homo sapiens (це утворююче систему відношення);

 - здатність до децентрації, самопожертви і любові як способу реалізації цього головного відношення;

 - творчий, креативний, ціле утворюючий характер життєдіяльності;

 - потреба у позитивній свободі і здатність до вільного волевиявлення;

 - можливість само проектування майбутнього і віра у здійсненність наміченого;

 - прагнення до набування "наскрізного", загального сенсу існування людини, отримання духовної ідентичності із Творцем.

 У вітчизняній валеософії представлені три лінії, три варіанти відношення до людини, визначення її природи і сутності, що основані на конкретній концепції людини, це і є можливі напрямки здоров’я утворюючої, валеологічної діяльності (7). Перший - "гуманітарна" валеологія. Вона заснована на вивченні конкретних внутрішніх цінностей людини. За рахунок використання технологій "розширення" її свідомості, гуманітарна валеологія створює можливості для духовного зростання й само актуалізації особи як найбільш важливих і необхідних умов здоров’я. Другий напрямок - "моральна" валеологія. Валеологічні знання і технології цього напрямку побудовані на підставах духовних принципів буття як ціннісне-смислового Універсуму. Нарешті, третій напрямок - "християнська" валеологія. Вона базується на визнанні абсолютних основ моральності, свідомій орієнтації на християнський образ людини і християнське розуміння її сутності і природи. Здоров’я тут розглядається як Шлях людини, її наближення до Абсолюту як до зразка.

 Усі ці напрямки не є протиставленими одне одному, але такі що співіснують і взаємодоповнюють у прагненні усвідомлення цілісного образу людини. Спільним моментом для них є прагнення виділити і актуалізувати моральні цінності і смисли, як головного систему утворюючого фактору валеософії і практики будівництва власного здоров’я.

 При цьому позиція дослідника, спостерігача і регістратора пошуків людського в людині (притаманна класичному і неокласичному розумінню), з кінця 1980-х років усе більше змінюється на *сократівську, маєвтичну* позицію, яка допомагає педагогу "породити" те, що може допомогти у формуванні майбутнього будівничого власного здоров’я. А також на позицію *фасилітації* педагога (тобто підтримки учня у моральному виборі, допомоги у знятті можливої напруги у стані його поки що недовіри до себе).

 Валеософія на межі ХХ-ХХІ століття стає світоглядом і методологією саме такого морального пошуку у сфері буття здоров’я. У цей час і відбувається кардинальне перетворення: із орієнтованої на організм валеології, у якій моральність є лише елементом здоров’я, до того ж не самим суттєвим, народжується *моральна валеософія*, що існує у єдиному просторі з християнством і етикою, тобто у просторі морального буття знаючої, уміючої і одночасно мудрої людини. У сфері людських відносин стає можливим реалізувати "золоте правило" християнської етики (поступай відносно інших лише так, як ти хотів би, щоб поступали відносно самого тебе) і знаменитого морального імператива І.Канта (поступай так, аби максима, яка визначає правило твого поводження, могла б бути поширена на усе людство без виключення).

 Одночасно у частині відношення до іншого етика виступає не просто узагальненням історико-культурних норм або примусовою схемою, навпаки, вона задає той вектор, який є вектором дійсного здоров’я людини як особистості. Саме у цьому спів падінні світоглядного і морального векторів двох областей і криється дійсна життєва єдність етики і валеософії, методологічний підмурок моральної валеології. Тут моральна орієнтація є не лише зовнішньою обставиною здоров’я особистості, але являється її сутністю, стрижнем, Шляхом у самому загальному вигляді, а також критерієм і умовою особистого здоров’я.

 Відомо, що альтруїзм у тому або ж іншому вигляді виступає формою, засобом і показником найкращої гармонії між особою і середовищем. Натомість сучасні дані свідчать, що різні відхилення, неврологічний розвиток і акцентуація особистості тісно пов’язані з егоцентричною орієнтацією людини, тоді як найбільш сприятливі умови для розвитку забезпечує протилежна, про соціальна орієнтація. Прагнення бути корисним іншому є чи не центральним аспектом усієї людської поведінки і альтруїзм такого роду у більшій чи меншій мірі притаманний індивіду від початку, але він також може бути вихований.

 Викладене не означає, що існує якась "моральна" валеологія і "не моральна" валеологія. Ціль цих роздумів, яким присвячена глибока робота В.Л. Кулиниченка, полягає у співставленні і співвіднесенні векторів валеології (валеософії) і етики, аби засвідчити не випадковість їхньої взаємодії, можливості ціле направлених спільних зусиль задля розв’язання проблем будівництва людиною власного здоров’я. Така морально орієнтована валеологія відмінна від будь-якої її редукованої форми, котрі здоров’я людини низ водять лише до однієї з його складових (за звичай, до власне тілесного здоров’я). Вона "знімає" у Гегелівському смислі, тобто відтворює і творчо перетворює найкращі і необхідні структурні елементи редукованих форм, за рахунок чого забезпечується слідування людини Шляхом мудрості, творчості і здоров’я.

 "Християнська" валеософія спирається на визнання особливого метафізичного стану існування людини, в якому й об’єктивується здоров’я. Ми виросли у просторі і традиціях європейської християнської і найбільш близької нам православної культури, отже саме тут ми мусимо шукати наші духовні основи. Саме тому центральним суб’єктом нашого постійного діалогу, посередником, взірцем і медіатором в цій культурі є постать Ісуса Христа. Для нас він є істинним, тому що саме Спаситель робить людяними і натхненними усі інші медіатори. Спаситель є тим фокусом, виправданням і спасінням в нашій культурі, вираженням істинного образу і сутності людини, вище якого не можна піднятись і нижче якого ми не маємо опускатись. У такому широкому розумінні, дія, що не направлена у бік Христа, обертається як наслідок, часто не миттєво, але обов’язково віддалено, відходом від сенсу і задуму людської культури.

 Відтак окремі форми моральної валеософії, ставлячи перед собою цілі, в яких відсутні християнські смисли і цінності, стають "промахом", тобто гріхом, чи реалізацією тимчасових, нестійких ідей і цілей. З іншого боку, якщо у цих підходах є християнська орієнтація, вони можуть стати умовами зустрічі й самою зустріччю з Істиною. Так, якщо гуманітарна і моральна валеософія кладуть моральний розвиток людини за норму і умову здоров’я особистості, розглядають людину як самоцінність, то християнська добавляє ще й уявлення про кінцеві, абсолютні підстави такого вибору. Розуміючи людину як образ і подібність Богу, вона втілює в ній не лише загально людські, але сакральні цінності, а процес розвитку (з можливими відступами і труднощами на цьому шляху) трактує як реальний досвід наслідування Христа.

 Отже, *валеософія* – це світогляд, методологія і теорія здоров’я людини. Здоров’я – сутнісна екзистенціальна характеристика людини, а тому, вивчаючи його, більше того, ставлячи за мету впливати на нього (зберігати або укріплювати), необхідно виходити з проблеми (поняття) *Людини*, яке ми ретельно дослідили у попередніх розділах книги, проблеми її взаємодії із Світом (поняття *Шляху*) і методу впливу на них (поняття *Творчості*). Як тепер очевидно з наведеного тут, "здоров’я" і "відсутність захворювань" суть різні стани людини.

 Якщо "відсутність захворювань" означає факт відсутності у людини на даний момент проявів тих або інших патологічних станів, то "здоров’я" – цілісний, гармонійний стан людини, який напряму залежить від дотримання нею еталонного, підказаного культурою людства, способу влаштування своєї життєдіяльності. Це результат індивідуально влаштованого життя, дійсним господарем якого є сама свідома, вольова і діяльна людина.

 Розуміння здоров’я як Шляху (напрямку, закону, сенсу, цінності, цілі) дозволяє валеософії дослідити внутрішню і зовнішню картини здоров’я. Зовнішня картина у повсякденній свідомості уявляється у вигляді якихось гіперболізованих властивостей – якостей, котрими володіє конкретна людина (наприклад, "здоровий, як буйвіл", "працює, як віл", "може випити відро горілки", "може підняти або пере двинути вагон" тощо). З наукової точки зору зовнішня картина здоров’я вимальовується за допомогою різних для регіонів, статі, професії, віку та інших соціальних і фізіологічних характеристик, норм і показників, які наука постійно уточнює і конкретизує.

 Внутрішня картина здоров’я – це душевна і ментальна структури, що включають цінності та ідеали здоров’я, мету їх реалізації, можливості, засоби, методи реалізації і досягнення цілі бути здоровим. Вона має властиві їй досить чітко визначені ідеальні, духовні, психічні й свідомі просторово-часові характеристики. Ми користуємось цією картиною для визначення своїх резервів і можливостей, відчуваючи щастя і нещастя, радість, спокій, свободу і, а також для оцінки власного життя. У контексті валеософії Шлях людини - це спосіб створення, реалізації, коректування і навіть кардинальної зміни нею зовнішньої і внутрішньої картини власного здоров’я.

 Аналіз еволюції і духовної історії людства, розвитку різних культур і цивілізацій дозволяє виділити такі можливі шляхи забезпечення здоров’я. *Перший шлях* – використання можливостей науки і відповідно "наукової медицини", якій навчають майбутніх лікарів. Схематично особливості цього шляху можна виписати так: *знання – дія* (засоби і методи діяльності, направлені на реалізацію знання) – *здоров’я*. Саме у такий спосіб побудовані існуючі науково-медичні рекомендації. Вони фіксують знання про "роботу" організму, його структуру і функції, можливі порушення і засоби впливу на них з метою нормалізації.

 Однак, традиційно, на протязі століть, душа і ментальна сфера людини не являлись проблемами науки і тому всі наукові дослідження були направлені у бік вивчення і збереження головним чином тілесного здоров’я. До того ж, історичний розвиток наукової медицини як засобу впливу пов’язувався й пов’язується до сих пір із застосуванням ліків, які розробляються з визначеною метою, а саме боротьби з хворобами.

 Але нині очевидно, стратегія досягнення здоров’я через "боротьбу із захворюваннями" за допомогою ліків (ми не торкаємось теми абсолютно виправданих оперативних втручань), є тупиковою. Звідси падіння престижу медицини, що спостерігається, невіра у можливості забезпечення здоров’я її засобами і, як наслідок, падіння якості здоров’я в Україні, де тему здоров’я усе ще прагнуть розв’язати у такий спосіб.

 На цьому шляху втрачається сутність явища Людини, взаємозв’язок суб’єктивного і об’єктивного в ній. При абсолютизації такого, що діагностується засобами медицини, "об’єктивного", в конкретній людині втрачається індивідуально-особистісний аспект її життєдіяльності. Саме тому суб’єктивні відчуття людини, наприклад, головний біль, який може мати різноманітну природу але такий, що безперечно впливає на усі сторони життя, знижує її творчу активність, погіршує самопочуття, позбавляє людину відчуття радості і щастя, стає лише симптомом якогось захворювання, виправданням застосування ліків.

 Історія розвитку людської цивілізації подає нам і *другий шлях* – шлях східної і народної медицини. Його схематичне втілення: *віра – дія* (культ, обряд, магічна процедура, заклинання, традиційна жорстка вимога, аскетичний образ життя) – *здоров’я*. Цей шлях пов’язаний з використанням правил і етичних норм, напрацьованих у різних релігіях і духовних практиках, які використовуються для створення і збереження перед за все здоров’я душі людини, для її захисту від інстинктивного, низького, тваринного, що часто дрімає в людині.

 Більшість методик тут побудовані на механізмах навіювання і гіпнозу, зміни стану або навіть "відключення" мислення. Але нерідко хвороба продовжує існувати і поширюватись, немовби будучи відсутньою на рівні свідомості. Здоров’я не повертається, бо ж хвороба лише ховається, приймаючі інші форми. Окрім того, на цьому шляху нас очікують ризиковані зустрічі з недоучками-цілителями і колдунами самого різного розливу. Послідовники і прихильники першого і другого шляху нерідко конкурують поміж собою, цілковито не сприймають одне одного, відкидають навіть накопичений тут деякий позитивний досвід.

 Існує й *третій шлях*: *мудрість – творчість - здоров’я*. Це шлях реалізації задуму Творця про те, аби людина, похідне від Нього і подібна до Нього, дійсно стала Його образом і подібністю, аби вона не просто існувала як рослина, але відбулась як вільне Джерело Життя, що вдосконалюється нею самою. Мудрість тут не простий синтез знання і віри; це – здатність побачити істинне і потаємне, зрозуміти своє призначення. Творчість – не сукупність різних видів діяльності, але Спів - Творчість Універсуму і людини, її душі, свідомості і тіла.

 Очевидно, що схематичне виділення трьох шляхів (два перших, дещо спрощуючи, - здоровий образ життя, тоді як третій - гармонічний спосіб життя) не охоплює усіх конкретних особливостей буття людини. Разом з тим, ця схема в цілому вірно відображує ситуацію обрання людиною стратегії устрою свого життя, його сенсу, цінностей і пріоритетів, серед яких здоров’я займає чи не найперше місце. Духовна сутність "валеолога для себе" дозволяє вступити у тонкі духовні відносини не лише з іншими людьми, але й з природою, кожною річчю або явищем, побачити їхню унікальність у цілісній взаємодії Універсуму.

 Творчість є не лише мірою чуттєвого, але й духовного сприйняття. Об’єктом і суб’єктом творчості є свідомість, яка у Творчості і творчістю ж розширюється, охоплюючи усе більш тонкі плані Буття, пізнає і організує їх, адже найвище законодавство знаходиться в нас самих, тобто у свідомості людини, як вірно вважав І.Кант. Це дозволяє значно точніше відобразити будь-яку річ, її значення і місце серед інших речей і явищ. Саме тому творець є універсальним, він проявляє себе у багатьох областях у вигляді з реалізованих здібностей і талантів.

 "Валеологія для себе", як творчий процес, і творчість у валеології визначаються не стільки зовнішніми по відношенню до неї причинами, що виступають як умови (на що людина впливає слабко), скільки внутрішніми підставами і механізмами. Саме вони й забезпечують конкретні форми і прояви творчості і, як приклад, реально впливають на потенціал здоров’я в окремих країнах Сходу і Заходу, наприклад, у Китаї та Японії, Канаді та Сполучених Штатах Америки. Якби це було не так, то успіхи у створенні і збереженні здоров’я визначались самим лише станом суспільного виробництва країни, обсягами внутрішнього валового продукту, характером соціальних відносин, тобто взагалі не були пов’язаними із свідомою активністю окремих людей у цій царині.

 Але саме через створення, тривале збереження і примноження здоров’я об’єктивується і фіксується головний атрибут сутності людини – її здатність до творчості. Тільки у такий спосіб, виявивши у собі цю здатність, людина усвідомлює себе і стає Людиною з великої літери. Таким чином творчий характер валеології відображується не стільки у результатах, скільки у відтворенні суто Людського, завдяки чому результат (здоров’я або ж його порушення) стає репрезентацією творчої природи людини. Саме тому, аналізуючи конкретний процес творчості відносно здоров’я (тілесного і духовного), можна судити про стан усього народу, окремої соціальної групи і навіть цивілізації в цілому.

 У випадку не творчого відношення до здоров’я від людини поступово відчужуються усі результати її діяльності. При цьому сам результат набуває самодостатнього значення, він починає підкорювати собі все в людині, збіднює її внутрішнє духовне життя. Вона перестає творити, почуття і мислі її втрачають важливі енергетичні, психофізичні характеристики і потенціали розвитку. Адже творчість – це дійсність людини, що дозволяє їй з’єднатись з Усім-що-Є; це стан: "Коли мудрість увійде у серце твоє, і знання буде приємним для твоєї душі, тоді розсудливість буде оберігати тебе, розум буде оберігати тебе, для того аби спасти тебе від шляху злого" (Книга притчі в Соломонових, 2).

 Як видно, бути здоровим означає створювати себе, а також і світ, що оточує. Здоров’я дозволяє людині стати особистістю і розвивати свою індивідуальність. Особистість тимчасова, індивідуальність (Особистість в великої літери) – поза часом, безсмертна: "Я" – Єсмь (такий, що живе, створює, здоровий, щасливий, добрий до інших), тобто такий, що має індивідуальну душу і неминучість буття у ціннісно-смисловому Універсумі.

**7.2.КОНЦЕПЦІЯ EPIMELIA / CURA SUI І БУДІВНИЦТВО**

**ВЛАСНОГО ЗДОРОВ’Я**

Звертаючись до витоків вищої освіти, адже саме у Древній Греції близько 385 року до Різдва Христова з’явився перший вищий навчальний заклад - Платонівська академія, ми робимо спробу відновити розуміння важливого призначення цього соціального інституту у структурі життєдіяльності суспільства у частині становлення здорової людини, увагу чому вже на той час приділяли відомі філософи. "Здоровий стан, - писав Аристотель, - утворюється наступним ходом мислі (того, хто зцілює): оскільки здоров’я є те-то й те-то, потрібно, якщо хтось повинен бути здоровим, аби в ньому було те-то й те-то..., і так (той, хто зцілює) розмірковує все далі й далі, аж поки нарешті не прийде до того, що сам у змозі зробити. Рух, що починається від цього часу, направлений на те, аби (тілу) бути здоровим, називають творенням. І таким чином виходить, що у якомусь сенсі здоров’я виникає із здоров’я" (1, с.198-199).

Одним з фундаментальних положень концепції будівництва власного здоров’я є урахування і використання сформованого в західній античності принципу epimelia, прокоментованого Мішелем Фуко. Будучи важливим орієнтиром для освітніх систем, epimelia (чи турбота про себе) вимагає переключення погляду, уваги з навколишнього світу, з інших об'єктів на самого себе. Спостереження за тим, що думає людина, що саме відбувається усередині її думки. Epimelia також означає дію, якою суб'єкт не тільки піклується про самого себе, але й змінює, очищає і перетворює себе (17, с.284-285).

При цьому існують три типи уміння (чи techne), тобто три типи відносин педагога до учня, необхідні для виховання й освіти молодої людини в підході epimelia, які підсилюють і взаємодоповнюють один одного:

1. - наставляння прикладом діяльного педагога, або інших значущих для учня духовно впливових людей;
2. - наставляння знаннями;
3. - наставляння у труднощах, що формує здатність до виходу з важких і екстремальних ситуацій (Сократове techne).
4. Підкреслимо тут цікаву і важливу для педагогіки тему позитивного впливу, своєрідну "виховну" особливість труднощів і навіть екстремальності для формування особистості, яку підмітив В. Розанов: "Працею і нуждою виховується духовно здорове, сильне; геніальне ж у розумі чи особливо в характері виховується нещастям, незаслуженим, тривалим горем" (12, с.128). Зрозуміло, що випадки плідного впливу екстремальності на розвиток людини чергуються з менш сприятливими наслідками стресових ситуацій. Але позитив цього механізму педагоги повинні вивчати й вчитись застосовувати в процесі розв’язання складних практичних проблем педагогіки розвитку.

Учень, у процесі свого становлення, відповідно до концепції epimelia, повинен прагнути не до того, щоб яке-небудь знання прийшло на зміну його незнанню, але щоб відбутися як суб'єкту діяльності. Не-суб'єкт, має стати справжнім суб'єктом, що визначається відповідальним відношенням до свого "Я". Таким чином, мова йде не лише про процеси educare (виховання), але про прагнення забезпечити educere (виведення) людини у стан саморозвитку в орієнтації, яку забезпечує дотримання вказаного принципу epimelia.

Всебічний розвиток "Я" тут розглядається в якості кінцевої і єдиної мети – турботи про себе. Конкретніше, це діяльність освіти, зосереджена на власному "Я", здійснювана стосовно самого себе. Адже: "...освіта являє собою кістяк індивіда перед обличчям подій" (17, с.293), тобто освіта і виховання мають носити випереджаючий характер, готувати людину до наступних випробувань у процесі її життєдіяльності.

 У педагогів існує закономірне питання, з якого віку можна підходити до становлення молодої людини, як суб'єкта власної діяльності, суб'єкта будівництва власного життя? Сьогодні прийнято вважати, що тільки після досягнення статевої зрілості (умовно в 14-16 років і пізніше) запускається процес "народження духовної сутності людини – вона здобуває інтелект, здатність до міркування й абстрагування". Але очікувати вже у цьому віці повного розкриття інтелектуальних функцій ще рано: "Єдина діяльність, що може претендувати на адекватну відповідність своєрідності соціальної ситуації розвитку підлітка – це діяльність самовизначення" (3, с.89).

У той же час, не варто недооцінювати роль самовизначення і пере самовизначення особистості: "Шлях самовизначення є... шлях "порятунку" від емпіричної залежності" умов життя. Самовизначення передбачає "уміння людини виходити, виривати себе з причинно-наслідкової залежності, із свого минулого, з попереднього стану". Для цього їй потрібно знайти чи створити внутрішній механізм, "за допомогою якого вона почне "розкривати" себе – для неї стануть можливими нові почуття і уявлення" (2, с.34).

Ю. Репецький відзначає наступну обставину. Одним з центральних, систему утворюючих факторів процесу особистісного самовизначення є активність особи, спрямована на здобування позитивного особистісного смислу за допомогою рефлексивно обумовленого пошуку і розробки джерел позитивної самоповаги (11, с.12). Самосвідомість – це насамперед процес, за допомогою якого людина пізнає себе і відноситься до самої себе. Це суб'єктна активність, що включає свідоме, цілеспрямоване застосування пізнавальних процесів, спрямованих на формування, підтримку, стабілізацію чи зміну "Я". Тоді як саме відношення (чи зміст "Я")…"народжується через зіткнення "Я" з мотивами (що визначають потребу в самореалізації) і являє собою результат оцінок себе і почуття прихильності чи симпатії до себе. Само відношення, виявляючи емоційно-ціннісне відношення людини до себе, виконує функцію зворотного зв'язку у життєдіяльності особистості, адекватно інформуючи її про ступінь успішності самореалізації" (там же, с.8-9).

Нарешті: "Під самовизначенням ми розуміємо свідомий і довільний процес зміни особистісного уявлення про себе (свого "Я – образу", "Я – концепції"), спрямований на збільшення реальності (ймовірності) своєї самореалізації" (там же, с.9). Як результат процесу самовизначення, Репецький бачить побудову задуму життя, що, на нашу думку, цілком може відбутися в процесі відповідно організованої освіти людини, що формується. Тим самим, знаходження задуму майбутнього замикає смислову цілісність особистості.

Оскільки задум життя, її надзадача, являє собою когнітивне і переживане утворення, то "задум дуже тісно зв'язаний з основними особистісними мотивами, у тому числі з мотивами самореалізації" (там же, с.10). При цьому виділяються дві найбільш загальні стратегії особистісного самовизначення і усі вони визначаються рефлексивною активністю. Перша реалізується через усвідомлення даності існуючого положення справ. Усвідомлення йде "знизу – вгору" - від реалізації конкретних, локальних цілей (задумів) до розуміння загального задуму життєдіяльності. У другому, активному змісті – це формування "належного" від абстрактного задуму (надзадачі) до його розробки у вигляді конкретних цілей і задач і пошуку особистісного змісту життя (с.10).

Як видно, у першому випадку процеси самовизначення й самореалізації йдуть паралельно, а в другому самовизначення передує самореалізації. Саме тут ми підходимо до теми антропологічного принципу і антропотехнічної дії людини. "Антропологічний принцип – не теорія, але оригінальне психологічне пояснення розвитку дитини виступає... становленням авторства й універсальності саморозвитку" (8, с.124). Антропологічний принцип "орієнтований на розвиток людини... обдарованої суб'єктивністю, є здатністю перетворювати свою життєдіяльність у предмет практичного перетворення" (14, с.12).

Повертаючись до принципу epimelia відзначимо, що турбота про себе тісно зв'язана з прагненням людини врятувати себе та інших. При цьому, врятувати себе означає підтримувати себе у стабільному стані, який ніщо не в силах порушити, які б події не відбувалися навколо. "Врятуватися" тут прислужується для позначення діяльності, що здійснюється протягом всього життя і єдиним виконавцем якої є сам суб'єкт. М.Фуко підкреслює: "Виникає інверсія відносин між порятунком інших... і порятунком самого себе... Відповідно до Платона, варто піклуватися про себе, піклуючись про інших, і, якщо людина врятувала інших, то, тим самим, вона врятувала саму себе... Порятунок інших є наслідком, результатом турботи про себе" (17, с.301).

На нашу думку, процес і результати самовизначення детерміновані ступенем довіри особистості до себе. При цьому, "рівень довіри до себе пов'язаний із суб'єктивними уявленнями про власні можливості діяти відповідним чином". Звідси, "внутрішні зміни особистості можуть бути спрямовані в дві протилежні сторони – у бік творчого розвитку й у бік саморуйнування" (13, с.101). "Усвідомлення власних можливостей, - відзначає Т.П.Скрипкіна, - передує постановці цілей і безпосередньо зв'язане з їхнім вибором. Емпіричне усвідомлення своїх можливостей припускає переживання "Я можу", котрі слід розглядати як рефлексивне сприймання своїх можливостей". І далі: "...Одного переживання "Я можу" зовсім недостатньо, для здійснення діяльності необхідно ще і вольове зусилля, але це вже наступний етап. Переживання "Я можу", помножене на вольове зусилля, породжує той самий вектор "ціль – мотив", з якого починається сама діяльність" (там же).

Отож: "...Довіра виступає як механізм, засіб, що поєднує минуле і майбутнє людини в один цілісний процес... Оптимальний рівень довірі до себе в кінцевому підсумку припускає оволодіння здатністю до самореалізації у процесі свого життя" (там же, с.102-103).

Фуко, який присвятив чимало часу дослідженню концепції epimelia /cura sui ("турбуйся про самого себе"), виявляє в її становленні три фази історичного розвитку:

 1) сократівсько-платонівська: поява поняття "epimelia/cura sui" у філософії;

 2) золотий вік турботи про себе і культури свого "Я" (другий та перший віки до н.е.);

 3) перехід від філософської, язичницької аскези до християнського аскетизму (1V та V ст. н.е.) (39, с.44). Відомо ж бо, що християнство збагатило плідну античну думку ідеєю особистості і ввело розуміння гуманності в його сучасному змісті. Саме тому християнство справедливо визнається за фундамент загально європейської культурної ідентичності.

Отож: "Після гріхопадіння світ перетворився на лікарню, Христос – на першого лікаря... Хвороби-покарання, чи випробування, виліковуються за допомогою молитов, посту, благодатних дарунків і чудесних зцілень... Установлюється характерна для Православ'я терпимість до народних цілителів" (15, с.86-87). "Фізичне здоров’я, - відмічає В. Кузьмик, - один з не багатьох аспектів життя, до якого небайдужі всі. Усі мі прагнемо пізнати таємниці повноцінного життя. На нашу думку, це насамперед дотримання вічних принципів християнської моралі, котра здатна подарувати людині здоровий спосіб життя" (5, с.373).

Пошлемося на тезу В. Розанова про важливість дотримання антропного принципу, яка набуває для нас особливої актуальності у світлі важкого періоду становлення і ствердження незалежної України: "В епохи, що суттєвим чином доживають, коли усі керівні принципи життя ослабнули і люди розгублені, нерішучі, існування кожного є чимось розхитаним і може бути укріплене тільки особистим надмірним зусиллям" (12, с.129-130). І далі: "У подібні епохи усе, що робиться для виховання, є в сутності незначна, лише закриваюча очі на майбутність гра – є побудова стіни на фундаменті, плити якого ретельно укладаються у ґрунт що відвалюється від жерла вулкана. Нехай вони покладені міцно, нехай шляхетною була праця трударів – через хвилину і їх самих, і результатів їхньої праці не буде" (там же, с.130-131).

Сучасник Розанова, що також пережив події соціального зламу в Росії на рубежі ХІХ-ХХ століть, Микола Кареєв відзначав особливу роль гуманістичних вимог до процесу освіти у подібний період. Він писав: "Особистість учня може бути для школи чи сама в собі метою, чи тільки засобом для цілей, для цієї особистості сторонніх, і відповідно з цим науці буде приділятися та чи інша роль, тобто чи шукання однієї істини, чи обґрунтування упереджених думок. Хто в особистості учня бачить самостійне "Я", що у собі самій носить ціль свого існування, той не дозволить думати, начебто школа повинна робити щось інше, ніж розвивати духовне "Я" особи" (4, с.82).

І далі: "Якби в питаннях освіти ми висували на перший план, скажімо, тільки інтереси національної самобутності чи державної служби, зовсім ігноруючи потреби живої людської особистості, що має у самій собі мету свого існування, то бачили б у ній тільки одне із знарядь національного самозбереження чи одне з коліс державного механізму. Але давно вже було сказано: "Субота для людини, а не людина для суботи" (там же, с.83). Нарешті: "Освіта, що ставить своєю метою розвиток особистості, тим самим сприяє виникненню і зміцненню особистої ініціативи, критичного відношення до навколишньої культурно-соціальної дійсності і прагненню втілювати у житті особисто усвідомлену істину й особисто усвідомлену справедливість" (с.84).

Гранично чітко суть антропологічного принципу в "моральних науках" сформулював ще в 1860 році Микола Чернишевський. "...Принцип цей полягає в тому, що на людину потрібно дивитися як на одну істоту, що має тільки одну натуру, щоб не розрізувати людське життя на різні половини..., щоб розглядати кожну сторону діяльності людини чи як діяльність всього організму..., якщо ж вона виявляється спеціальним відправленням якого-небудь особливого органу людського організму, то розглядати цей орган у його натуральному зв'язку з усім організмом" (18, с.252).

К.Д.Ушинський розкрив значення цілісного погляду людини на себе, як на об'єкт процесу освіти, у своїй педагогічній антропології. Важливим для нас тут є зауваження, яке він зробив більше 130 років тому: "Ще менш, ніж щиросердечними почуттями, уміємо ми користатися волею людини – цим могутнім важелем, що може змінювати не тільки душу, але й тіло з його впливом на душу. Гімнастика, як система довільних рухів, спрямованих на доцільну зміну фізичного організму, тільки ще починається, і важко побачити межі можливості її впливу не тільки на зміцнення тіла і розвиток тих чи інших його органів, але й на попередження хвороб і навіть лікування їх... А що ж таке гімнастичне лікування і виховання фізичного організму, як не виховання і лікування його волею людини" (16, т.8, с.38).

Антропологія сьогодні розглядає і вивчає людину з позицій діалектичної єдності її двоїстої природи – як духовної, соціальної істоти, суб'єкта історії, так і представника біологічного виду, живий організм. Генріх Роот, відомий німецький педантрополог, бачив мету процесу формування людини у досягненні "...відповідальної поведінки, у якій людина знаходить сама себе і досягає свого найвищого призначення". Задача педагогічної антропології полягає в тому, щоб знайти й задіяти внутрішні, духовні передумови для становлення особистості у відповідальній, вольовій дії індивіда (19, с.146).

Він підкреслює, - саме головне на цьому шляху, це зміцнення в людині здатності до відповідальних дій, що, у комплексі взаємовпливів одне на одного середовища і спадковості, сприяють вільному моральному вибору людини. Вирішальними для само визначеної і вольової людини він визнає не спадкоємні (фізіологічні) особливості, але внутрішню духовну структуру, котру людина створює у собі в результаті спілкування й досвіду, навчання та освіти.

 І тут ми знов зіштовхуємося із вказівками про відповідальну місію екстремальності у реформуванні життєдіяльності людини. О.Ф. Больнов стверджував, що через кризу завжди відкривається новий початок, тому "...усяке нове життя починається з кризи". У кризі відбувається відновлення, "омолодження" людського життя (6).

У статті "Сприйняття суб'єктом інформації як загрозливої" ми знаходимо наукові свідчення, що суб'єкт переробляє таку інформацію, наприклад, про загрозу здоров’ю і навіть самому життю по-іншому, ніж ту, яка не містить загрозливого змісту. Маються на увазі такі когнітивні процеси, як сприйняття, уявлення, пам'ять, мислення тощо. "Оцінка особистісної значущості загрозливої інформації активізує стратегію концентрації уваги на цій інформації. Вона супроводжується появою відповідних когнітивних, афективних, поведінкових та фізіологічних патернів, еволюційно спрямованих на виживання та забезпечення безпеки" (9, с.93).

 Активація способу перероблення інформації, у якому переважає установка на загрозу, характеризується: 1) автономним збудженням, як підготовкою до захисних дій; 2) поведінковою мобілізацією та блокуванням, тобто підготовкою до виходу з ситуації або запобігання їй, щоб зменшити ризик і небезпеку; 3) звуженням векторів когнітивних зусиль, їх концентрацією на загрозливій інформації; 4) відчуттям страху; 5) підвищеною увагою до всіх ознак загрози. Автори відмічають, цікаву обставину: "Зазначені вище особливості поведінки спостерігали у разі клінічної тривоги і в ході лабораторних досліджень, у яких моделювалась нормальна тривога" (там же, с.94).

Як наслідок, настанова на селективне сприйняття загрозливої інформації, сформована на етапі активації, домінує й надалі, нав'язуючи індивідууму тривожні думки. Є також експериментальні дані, що свідчать про краще не довільне запам'ятовування загрозливої інформації через хвилювання, яке переживає індивідуум, і концентрацію уваги на загрозливій інформації.

Коли ж особа від рефлектує власні думки і почуття, пов'язані із загрозою, тривога може свідомо зменшуватись завдяки більш конструктивному переосмисленню ситуації, у результаті чого людина "знижує" ймовірність або рівень загрози і "підвищує" власні можливості подолання важкої ситуації (9, с.95-96).

**7.3.ПОНЯТТЯ "БУДІВНИЦТВО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я" І "БУДІВНИЧИЙ ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я"**

 Нові поняття "будівництво власного здоров’я" і "будівничий власного здоров’я" створюють педагогічні передумови для організації такої освіти студентів технічних і гуманітарних спеціальностей, такого особливого освітнього середовища, яке забезпечує формування в молодих людях таких властивостей особистості, котрі необхідні їм для свідомого й результативного управління власним здоров'ям.

 Широко обговорюваний у останні десятиліття імператив виживання людини у вкрай несприятливих умовах сучасної цивілізації, характеризується, на наш погляд, *однобічним* *трактуванням суті і спрямованості процесів гуманізації сучасної освіти.* Ця однобічність зводиться до величезних зусиль у зв'язку з прагненням знайти способи виховання в стінах школи чи вищого навчального закладу особистість, яка б дбайливо відносилась до природного оточення, так обережно втручалася б у її стан, щоб результати життєдіяльності людини несли найменш негативні для природи наслідки.

 Не заперечуючи важливість подібних світоглядних і діяльністних орієнтирів, звернемо увагу на необхідність теоретичного і практичного вирішення педагогікою іншої, не менш значимої сторони глобальної проблеми виживання людства*.* Мова йде про *формування особистості, яка б систематично, свідомо і результативно керувала станом свого здоров'я*. Такий спосіб поведінки, чи інакше, така діяльність людини, незалежно від того, яку професію вона отримала, по-перше, підпорядковується принципу epimelia (турботи про себе) і, по-друге, суть нормальна й адекватна реакція освіченої особи на несприятливі впливи різноманітних факторів цивілізації*.*

 Будівництво здоров’я, про яке ми ведемо мову, це не перехід до практики самолікування, але відповідна можливостям конкретної людини система діяльностей по досягненню здорового стану і підтримці оптимального рівня свого здоров'я. Будівництво власного здоров’я створює перспективи посилення можливостей офіційної медицини за рахунок залучення особливим чином вихованої і освіченої людини до вирішення, разом з лікарем, не тільки задач поліпшення психофізичного стану, але й усунення періодично виникаючих патологій. Таким чином, *поняття* "*будівництво здоров’я*" *це цілком виразна відповідь сучасної педагогіки на вимогу epimelia, запропонована для вдосконалення спрямованості й змісту сучасної вищої освіти.*

Відзначимо, що *здоров'я людини* це стан адекватності мінливим, часто несприятливим умовам сучасного життя, що вона здобуває в результаті власної практики *будівництва здоров’я*. Здоров’я явище не лише індивідуальне, але й дискретне, примітне протилежними станами людини: здорова – хвора. Таким чином, свідомо вибудоване *здоров'я – суть, організоване життя*. Основна ідея відносно здоров’я для життя людини – це *ідея зцілення*, тобто забезпечення та утримання цілісності, - єдності душі, розуму й тіла, - що забезпечується антропотехнічною за суттю своєю діяльністю людини (від формування уявлень і образів відносно бажаного здоров’я, відповідного, для втримування його, "середовища мешкання", - до програмування та реалізації).

*Питання про оволодіння здоров'ям може бути поставлене до порядку денного тільки* людиною, яка розвивається, що живе в динамічному світі, де виникають екстремальні умови, відносно яких важливо без втрат для ресурсу своєї життєдіяльності, переходити від однієї ситуації життя до іншої. Таким чином, шлях людини від "звичайної" до "будівничого власного здоров’я" являє собою крок її розвитку, що з педагогічної точки зору забезпечується особливими процедурами освіти у прагненні спонукати її до неперервної самоосвіти, у тому числі оволодіння техніками рефлексії власного стану (душі, розуму й тілесності), розуміння і мислення (створення і реалізації проектів та програм змін у життєдіяльності).

 Відтак, майбутній будівничий власного здоров’я, виходячи у простір мислення, сприймає й актуалізує цінності та ідеї досягнення здорового стану. А вже потім, розпочинаючи практику будівництва здоров’я, формує нові програми життєдіяльності і власне саме життя. Таким чином,ефективно розв’язувати завдання "підняття"студента як "людини звичайної" до простору мислення задля щирого сприйняття нею ідей здоров’я, формування онтології "здоров’я для себе", прагнення і здатності формувати і запускати програми будівництва здоров’я – це і є чи не головне призначення сучасної гуманістичної педагогіки*.*

Як видно, існують усього два способи проживання людиною свого життя, прямо пов'язаних з її здоров'ям. Перший, найбільш розповсюджений, але такий, що не дає можливості скільки-небудь істотно впливати на своє майбутнє. При цьому способі людина сприймає себе і навколишній світ, як фаталіст. Для такого відношення до свого здоров'я характерна перебільшена увага до ролі спадковості і долі, прийняття як визначального впливу зовнішніх умов життя, перебільшення можливостей медичних установ. Ми умовно називаємо цю представницьку групу людей *споживачами медичних послуг.*

Куди більш перспективним способом життєдіяльності видається діяльна позиція *будівничого власного здоров’я*, що бере на себе відповідальність за устрій власного життя, яка несе в собі самій наявний потенціал для досягнення і збереження свого здорового стану*.* У навколишньому світі існує багато прикладів інтуїтивних, емпірично-освічених та вольових людей, дії яких можна з повним правом кваліфікувати як діяльність будівництва власного здоров’я. Пошлемося, хоча б, на одну з публікацій про таку людину. Ось витримки зі статті, що з'явилася у свій час в газеті "Аргументи і факти".

Її автор, Микола Мазнєв пише: "З московського міського артрологічного центру мене виписали з діагнозом "хвороба Бєхтєрєва". Став жити на пігулках, до роботи добирався з паличкою – туди ще абияк, а назад... Місяців через сім такого існування перехотілося жити, смерть почала здаватися начебто місцем, де можна нарешті відпочити. Але очі сина, відповідальність перед ним змушували напружувати сили, що залишилися, мобілізувати волю, самому шукати вихід". Однак, після чергового лікування: "...Виписали з діагнозом, що не дає ніяких перспектив на видужання. І ось тут включилася злість. Я вирішив вилікуватися сам, без лікарів, вилікуватися, чого б мені це не коштувало. Переглянув своє відношення до життя, до оточуючих людей, до дієти, фізичних вправ, лікування водою і відварами. Знайшов помилки у процедурах, вивів принципи лікування цієї хвороби. Через місяць після виписки з інституту перестав застосовувати таблетки, через три поміняв милиці на ціпок. Влітку лікувався бджолиними укусами. Болі стали поступово відходити, добивав їх відварами, обливався холодною водою. Болі стали глухими, терпимими. Я експериментував із травами, навантаженнями. Хвороба піддавалася трудно, але я вірив, що зможу її перемогти. І переміг! Вилікувався! Тепер бігаю, стрибаю через скакалку, боксую, присідаю зі штангою".

Тут у читача виникає зрозуміле запитання, невже після відповідних обговорень і дискусій в аудиторії всі студенти негайно ж стануть діяльними особами і, як у наведеному прикладі, розпочнуть практикувати будівництво здоров’я? Звичайно ж, ні! Бо не для усіх на сьогодні це актуально, не всі мають мотиви. Але вони будуть володіти прищепленими особистості властивостями, що дозволять, у випадку появи загрози працездатності, здоров'ю і самому життю, зосередити процеси миследіяльності на самому собі, що неминуче призведе до розгортання діяльності будівництва власного здоров’я. Відтак наслідки реалізації педагогічної технології формування будівничих власного здоров’я є такими - *вони проявлять себе саме тоді, коли будуть потрібні людині: те, що людина пережила й зрозуміла, вона забути не може!*

 Нові поняття "будівничий здоров’я" і "будівництво здоров’я" ставлять під сумнів непорушність канонів медицини, що донедавна припускала лише обмежену участь людини в подоланні захворювання, відводячи їй роль "суворо дотримуватись призначень лікаря". Вони, одночасно, задають нові орієнтації у формуванні викладачів фізичної культури й валеології для вищої школи і, як результат, несуть у собі нові можливості як для подальшого розвитку теорії і практики непрофесійної фізкультурної освіти студентів, так і дисциплін "Валеологія" та "Креативна валеологія".

*Отож, будівничий здоров’я – це вихована та освічена особистість, що відрізняється системою цінностей і цілей, понять і знань, умінь і навичок, які дозволяють здійснювати діяльності, значимі для гармонійного функціонування всіх систем організму на оптимальному рівні, а також для забезпечення адекватної взаємодії із зовнішнім світом.* Мова йде про таку організацію життєдіяльності, що дозволяє випускнику гуманітарного чи технічного вищого навчального закладу реалізувати свої професійні знання і власну індивідуальність через високу працездатність і продуктивне довголіття.

Будівничим власного здоров’я може вважатися діяльна особистість, що прагне за рахунок власних систематичних і свідомих зусиль не допустити виникнення тих чи інших патологій. І готова, якщо захворювання усунути не вдалося, об'єднати свої зусилля з лікарем, цілителем (тобто, фахівцем, що прагне відновити людину "як ціле"), аби усунути його спільно. Нарешті, потрапивши у не таку вже й незвичну ситуацію, коли "медицина неспроможна", вона може взяти на себе відповідальність за пошук нових, власних підходів до подолання хвороби. Саме будівничий здоров’я, за рахунок створення і реалізації відповідних проектів і програм, здатен перемогти недугу, що не піддається лікуванню технологіями сучасної медицини.

 Відповідно, будівництво здоров’я – нова, актуальна і дієва практика само зцілення людини. Передбачає наявність адекватної вихідному стану здоров'я і можливостям людини програми діяльності по підтримці і зміцненню свого здоров'я; це спосіб подолання захворювань, що трудно піддаються, або ж взагалі не піддаються лікуванню засобами сучасної медицини.

Що ж являє собою зміст діяльності будівництва здоров’я? Наївно розраховувати, що можна один раз розробити та рекомендувати всім і кожному якийсь "джентльменський набір", деякі загальний зміст і методику, що гарантують досягнення й збереження оптимуму індивідуального здоров'я.

Будівництво здоров’я це глибоко особистісна, "інтимна" діяльність по удосконаленню людиною свого духу і тіла, мислення і свідомості. Хоча як орієнтир такого саморозвитку повинні бути покладені визначені вище поняття "людина" і "життя людини", "хвороба", "здоров'я" і "стан здоров'я", "будівництво здоров’я" і "будівничий здоров’я".

Підкріпимо викладене, загальними вимогами до антропотехнічних, за своєю суттю, дій людини, що самовизначилась до практики будівництва власного здоров’я. В основу вибору можливих підходів і засобів їхньої реалізації кладеться уявлення про ідеал чи образ такого стану здоров'я, котрого людина прагне досягти. У цьому випадку вона має у своєму розпорядженні лише вектор будівництва нового для себе життя (має уявлення про те, чого бажає), який надає поштовх процесам миследіяльності і творення життя. Хоча, звичайно, їй поки невідомі необхідні й точні дії, які мають бути знайдені і задіяні. Вона буде змушена їх знайти, організувати рефлексію свого стану і, намагаючись зрозуміти його особливості, включитися у пошук, вивчення й оцінку норм, зразків і еталонів культури (культури фізичної, культури зцілення та відновлення втраченого здоров’я), що можуть їй знадобитись. А у випадку відсутності необхідного знання, вона має висунути вимоги до того продукту, який повинен бути створеним нею самою. Цю внутрішню роботу вже треба кваліфікувати, як антропотехнічну діяльність з будівництва здоров’я.

*Антропотехнічною є дія, об'єктом якої є сам діючий суб'єкт.* Вона дозволяє людині "створювати саму себе", свої нові здібності, властивості і стани. Одержувати задоволення шляхом досягати втілення в життя своїх цінностей у процесі набування нових станів, що наближають до відчуття здоров'я. Для того, щоб стати об'єктом перетворень, сам діяч повинен протиставити себе діяльності, у яку він включений, тобто він повинен діяльність об'єктивувати – представити її саму у вигляді об'єкту. Щоб досягти поставлених цілей, людина має винайти, сконструювати, породити (загалом, взяти нівідкіля – із самої себе) відсутні засоби досягнення цілей. Таким чином, "побачити діяльність" з будівництва здоров’я – це значить уявити на основі рефлексії, які засоби і знання про неї відсутні на тепер для досягнення бажаних цілей.

*Обрання тієї чи іншої картини світу, як головної для себе, теж принципово впливає на відношення людини до різних аспектів власної життєдіяльності, у тому числі до свого здоров'я.* З таблиці 4 видно, що відповідна миследіяльністній картині світу позиція людини цілком відповідає самовизначенню будівничого власного здоров’я. Тоді як надана перевага причинно-механістичній або ж науковій картині світу закономірно переводить людину у позицію "споживача медичних послуг", повною мірою залежного від роботи установ системи охорони здоров'я. Між тим відомо, що жодна країна світу не спромоглася створити таку систему охорони здоров’я, яка б забезпечила дієву профілактику та надання своєчасних і якісних медичних послуг всьому населенню без виключення і це навряд чи коли-небудь відбудеться.

*Таблиця 4.*

Особливості самовизначення до власного здоров’я в залежності від

сприйнятої людиною і домінуючої картини світу

|  |  |
| --- | --- |
| Складові самовизначення | Самовизначення людини, як |
| Будівничого власного здоров’я | Споживача медичних послуг |
| Відношення до свого здоров’я | Моє здоров’я – предмет моєї власної турботи і діяльності | Моє здоров’я – предмет турботи медичних установ |
| Особливості мислення про здоров’я | Проблемне, творче, інноваційне - діяльні стне | Обмежене використанням інформації про медичну допомогу і ліки |
| Відношення до ідей досягнення здорового стану | Вони створюються (або підхоплюються) і реалізуються самою діяльною людиною, що посилює можливості офіційної медицини | Вони створюються і реалізуються медичними установами |
| Усвідомлене особисте відношення до місця життя і хвороби | Хвороба є частиною мого життя | Життя є частиною моєї хвороби |

Що ж до релігійної картини світу, то її прийняття дозволяє людині самій знайти відповіді на багато запитань про своє життя та здоров'я й впливати на становлення здорового способу життя. Хоча, оволодіння фізичним здоров’ям для релігійної людини не є самоціллю. Здоров’я випливає для неї, як похідне від наслідків життєдіяльності, приведеної у відповідність до заповідей Спасителя. Бо ж, згідно догматів православ'я, хвороби людини виникають як покарання за зроблені гріхи. Гріхом же вважається будь-яка провина, мислю чи безпосередньо дією, котра є порушенням заповідей, даних Богом.

Виняткова увага православної релігії до стану душі людини, прагнення опанувати тілесністю та досягти придушення плоті, привели у свій час до культу аскези, тобто гноблення плоті в інтересах зростання духовності. Сприймаючи відомі Божі заповіді, як незаперечні моральні орієнтири, важливі для виховання людини та складання вимог до її життя у суспільстві, відзначимо, що у наш час релігійна картина світу істотно доповнюється можливостями миследіяльністної КС задля формування людини з моральністю будівничого власного здоров’я.

З таблиці 5 ми бачимо, що важливим орієнтиром для визначення змісту сучасної вищої освіти є досягнення молодою людиною такого світосприймання, яке б відповідало самовизначенню діяльної, бажаючої опанувати власним здоров’ям, особи. Практика будівництва здоров’я передбачає реалізацію людиною, що має звертатися до сховищ культури (релігії і філософії, різноманітних наук і досвіду інших людей), вже відомих і апробований дій, а також можливість проектувати і реалізовувати принципово нові діяльності, які підвищують потенціал власного здоров'я.

Загальний принцип переходу людини у позицію будівничого власного здоров’я може бути описаний через подолання нею наступних етапів.

1. Вихідний стан на момент актуалізації цінностей здоров'я і цілей будівництва здоров’я для студентів, як правило, такий. Живе молода людина, сама життєдіяльність якої не запобігає, але радше сприяє виникненню різних патологічних станів. Існує зовнішній по відношенню до неї світ зі своїми закономірностями функціонування та розвитку і, якщо конкретна людина його й вивчає через навчальні дисципліни, то вже ніяк "не прикладає" до себе. У цей момент свого життя вона не сприймає себе, як оточену різноманітними системами, із взаємним (в обидва боки - від систем до людини, і навпаки) впливом, що визначає, у значній мірі, стан її здоров'я. Вона цілковито покладається на милість долі і майстерність медичних працівників.

2. Поява постаті будівничого власного здоров’я і виникнення практики будівництва здоров’я розпочинається в людині з моменту будь-чим спровокованого (викликаного екстремальністю, що з’явилася), процесу рефлексії самої себе і свого сприйняття світу. Саме тут людина починає сприймати себе, як частину устрою світу, розуміти важливість як гармонізації всіх складових свого "Я" (складно улаштованих і взаємозалежних душі, інтелекту і тілесності), так і гармонізації своїх відносин із зовнішнім світом. Тут студенту повинен допомогти викладач, який має зайняти позицію наставника і вихователя, що не тільки має цінності проживання здорового життя, але й реалізує їх у реальності. Справа в тім, що педагог впливає не стільки словами, скільки особистим прикладом. Лише у такий спосіб він може "достукатися" до особистості, адже, як зазначив Герман Гессе: "Виховання – це завоювання авторитету і духовне керівництво". І немає рації недооцінювати визначальну роль такого виховного впливу: виховувати одними тільки словами не можна; *виховують не слова, але дії особистості, яка їх промовляє.*

Для забезпечення результативності педагогічного, спеціально організованого і розрахованого на успіх штучного впливу на свідомість студента на даному етапі, що є вузловим у процесі становлення будівничого здоров’я, саме й необхідне чітке дотримання педагогічної технології формування будівничого власного здоров’я.

3. Наступаючий за цим етап – проектування і реалізація будівничим здоров’я перших пробних програм досягнення здорового стану. Він включає самовизначення студента до діяльності будівництва здоров’я і постановку цілей бути здоровим. Формування необхідних понять і знань, оволодіння відсутніми техніками і здібностями до мислення і діяльності. При цьому, починаючи з непростих зусиль по "витісненню" хворобливих думок іншими, правильними, здоровими думками (Л.М.Толстой, "Смерть Івана Ілліча"), закінчуючи процедурами і вправами, що вже впливають на психіку і тілесність.

Це і є кульмінаційний момент – досягнення людиною гармонії із самою собою (душі з тілесністю, мислення із свідомістю, волі з діяльністю) і гармонії з навколишнім світом. Як наслідок, вона створює своє, здорове середовище мешкання (уточнює і переглядає свої звички, відмовляючись від "шкідливих", формує нове коло спілкування, організує свою інтелектуальну і фізичну рекреацію тощо), здійснює інші діяльності, у ході яких досягається, підтримується і зберігається її здоровий стан.

***Питання до самоконтролю***

 1.Поясніть, чому формування будівничого власного здоров’я нині є актуальним напрямком сучасної вищої освіти.

 2.Поясніть, що являє собою валеософія.

 3.Розкрийте, сутність концепції epimelia /cura sui.

 4.Поясніть, чомупорятунок інших є наслідком, результатом турботи людини про себе.

 5.Розкрийте, чому на думку О.Ф.Больнова "...усяке нове життя починається з кризи".

 6.Поясніть, що являє собою практика будівництва власного здоров’я.

 7.Поясніть, хто може вважатись будівничим власного здоров’я.

***Після опанування змістом розділу студенти повинні уміти:***

-пояснити, чому піклуючись про своє здоров’я, людина не має покладатись на саму тільки медицину, але повинна докладати власні зусилля;

-пояснити, що являє собою внутрішня і зовнішня сторони здоров’я людини;

-пояснити три типи уміння (чи techne), тобто три типи відносин педагога до учня, необхідні для виховання й освіти молодої людини в підході epimelia;

Література до 7 розділу

 1.*Аристотель.* – Соч. – В 4-х т. – М., 1978. – Т.1.

 2.*Буякас Т.М.* Проблема и психотехника самоопределения личности // Вопр. психологии. – 2002.

 3.*Зинченко В.П*., Мещеряков Б.Г. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития // Психологическая наука и образование. – 2000. - № 2.

 4.*Кареев Н.* Идеалы общего образования // Alma mater. – 1992. - № 1.

 5.*Кузьмик В.* Принципи християнської моралі – основа здорового способу життя сучасної людини / Острозька Академія. Наукові записки. Т.3. Виховання молодого покоління на принципах християнської моралі в процесі духовного відродження України. – Острог, 2000.

 6.*Куликов В.Б.* Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. – Свердловск, 1988.

 7.*Кулиниченко В.Л.* Валеософия и валеоэтика как формы современной практической философии // Практична філософія. – К., 2001. (№2). - №1.

 8.*Мясоед П.А.* Антропологический принцип и проблемы психологии развития // Вопр. психологии. – 2000. - № 5.

 9.*Носенко Є.Л*., Нестеренко М.В. Сприйняття суб’єктом інформації як загрозливої // Педагогіка і психологія. – 1998. - № 3.

 10.*Приходько В.В*., Кузьмінський В.П. Креативна валеологія. Концепція і педагогічна технологія формування студентів технічних і гуманітарних спеціальностей як будівничих власного здоров’я: Навч. посібник / Заг. ред. і передм. А.Г.Чічкова. – Дніпропетровськ, 2004.

 11.*Репецкий Ю.А.* Концепция личностного самоопределения: исходные положения и попытка их верификации / Нова парадигма. - Вип. 2. – Запоріжжя, 1997.

 12.*Розанов В.В.* Сумерки просвещения / Сост. В.Н.Щербаков. – М., 1990.

 13.*Скрипкина Т.П.* Доверие к себе как условие развития личности // Вопр. психологии. – 2002. - № 1.

 14.*Слободчиков В.И*., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопр. психологии. – 1998. - № 6.

 15.*Сотирова Д*., Попова С. Прикладная этика и культура Православия // Человек. – 1996. - № 1.

 16.*Ушинский К.Д.* Собр. соч. – В 10 т. – М.-Л., 1972.

 17.*Фуко М.* Герменевтика субъекта / В кн.: СОЦИО-ЛОГОС: Пер. с англ., нем., франц. /Сост., общ. ред. и предисл. В.В.Винокурова, А.Ф.Филиппова. – М., 1991.

 18. *Чернышевский Н.Г.* Антропотехнический принцип в философии / Избр. филос. соч. – В 3-х т. – М., 1951. – Т.3.

**8.ТЕХНОЛОГІЯ ОСВІТИ БУДІВНИЧОГО ВЛАСНОГО
ЗДОРОВ’Я**

Ми виходимо з того, що ***педагогічна технологія*** *– це довгий ланцюжок взаємозалежних та взаємодоповнюючих діяльностей, обумовлених змістом теоретичного опрацювання теми, що забезпечують результативну організацію педагогічного процесу, і які підпорядковані загальній меті вирішення актуальної наукової і практичної проблеми.*

 Розроблена нами педагогічна технологія непрофесійної фізкультурної освіти, "робоча" частина якої представлена нижче, була апробована в ході педагогічного експерименту, проведеного в Українському державному хіміко-технологічному університеті.

Як випливає з нашого визначення дефініції, вимоги до спрямованості й елементів технології визначалися попередньо проведеною концептуальною і понятійною роботою в області будівництва власного здоров’я.

**8.1.ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ВИКЛАДАЧІВ**

Аби визначити стан готовності викладачів фізичної культури, необхідний для їхньої участі у реформі цього навчального предмету, попередньо була сформована група провідних викладачів кафедри фізичної культури, спорту і здоров’я Українського державного хіміко-технологічного університету (УДХТУ), котрі потім виступили у якості експертів. Перед початком їхньої роботи у проведеному в УДХТУ педагогічному експерименті під час семінару був проведений детальний інструктаж, на якому обговорювалась сформована нами концепція непрофесійної фізкультурної освіти. Був одночасно сформульований ряд додаткових вимог до професійного обличчя викладачів вузівського предмету "Фізичне виховання", що являють собою відповідні характеристики, необхідно притаманні сучасному викладачу цієї навчальної дисципліни. Зокрема, при проведенні зі студентами теоретичних і методичних занять була відзначена необхідність наявності у викладачів сформованих понять "здоров'я людини", "стан здоров'я", “непрофесійна фізкультурна освіта", "фізкультурна діяльність", "будівництво здоров’я" і "будівничий здоров’я".

Такі спеціально підготовлені викладачі й прийняли участь у педагогічному експерименті із впровадження непрофесійної фізкультурної освіти в УДХТУ. Вони ж, потім, були додатково опитані для визначення обсягу змісту освіти нових генерацій викладачів фізичної культури, здатних забезпечити реформу вузівського "Фізичного виховання".

Мова, фактично, йде про початок процесу уточнення вимог до професійного обличчя сучасних викладачів фізичної культури, про формування систем освіти нових генерацій викладачів відповідно до визначеної нами концепції реформи предмету "Фізичне виховання". Адже назріле доопрацювання вже існуючих модельних характеристик стосується таких аспектів діяльності сучасного фахівця, які фактично відсутні в повсякденній роботі навіть кращих викладачів фізичної культури вищих навчальних закладів. Але саме за рахунок додавання до традиційної діяльності викладачів нових компонентів і можливо реалізувати нові зміст, форми і методи організації занять у предметі, що реформується.

Прийнятний для такого випадку методологічний хід ми знайшли у фундаментальній роботі "Педагогіка і логіка" (16), у якій розглядається наступне положення. Відомо, що уявлення про “продукт” діяльності навчання і виховання звичайно задаються вже існуючими зразками – найбільш освіченими і вихованими людьми. Потім, виходячи з векторів наміченої реформи, вони повинні бути доповнені додатково виробленими уявленнями й знаннями. І, по мірі того, як відбувається це уточнення, уявлення про такі нові бажані "продукти" діяльності немов би "відриваються" від існуючих у реальності зразків діяльності фахівців. Нарешті ці уявлення перетворюються в проекти бажаних рис майбутніх фахівців у випадку, коли нас перестають задовольняти нинішні результати педагогічної діяльності.

Як видно, трапляються ситуації у розвитку педагогічної теорії і практики, коли ми змушені свідомо розгортати нові знання про продукти майбутньої, ще не існуючої практичної діяльності, котрі істотно відрізняються від звичних, вже освоєних викладачами дій. Тільки потім, відповідно до цих отриманих нових знань, буде будуватися бажана нова практика педагогічної діяльності.

Внаслідок цього, педагогічний проект починає визначати не тільки діяльність по створенню самих кінцевих продуктів (нової генерації бажаних викладачів), що відповідають новій меті предмету "Фізичне виховання", але й діяльність, спрямовану на зміни у вже існуючих системах педагогічної діяльності чи, навіть, створення нових систем діяльності (16, с.93).

 Теза про неможливість уточнення і доповнення модельних уявлень про новаторську діяльність викладачів фізичної культури на підставі вивчення лише традиційної педагогічної практики в ситуації підготовки реформи цього навчального предмету підтверджується в дисертаційній роботі Феофілової. Вона пише, що опитування 35 викладачів, які ведуть заняття традиційним методом, показало - усі вони мають досить поверхневі знання про активний метод навчання і, вже з однієї цієї причини, не можуть його застосовувати (15, с.89). Отже, й можливе опитування цих викладачів про те, що повинні знати та вміти викладачі, аби успішно застосовувати активні методи навчання, безпідставне і не раціональне.

Як результат такого розуміння, до системи нашого дослідження з визначення змісту освіти викладачів нового покоління були включені тільки фахівці кафедри фізичної культури, спорту і здоров'я УДХТУ, що брали безпосередню участь у підготовці та проведенні педагогічного експерименту. Ми сформулювали робочу гіпотезу, - оскільки частина викладачів була спеціально підготовлена в ході семінару, що передував роботі в експерименті і, потім, придбала відповідний педагогічний досвід новаторської роботи із забезпечення фізкультурної грамотності і непрофесійної фізкультурної освіти студентів, саме такі викладачі й здатні виконати функцію експертів.

Перед опитуванням, аби виключити з дослідження ту частину викладачів, що не в повній мірі відповідають статусу експертів, була застосована методика оцінки рівня їхньої компетентності (2). Внаслідок застосованої методики, з 13 викладачів, що безпосередньо брали участь в експерименті, до групи експертів було відібрано лише 9 таких, що одержали коефіцієнт компетентності 0,66 бали і більше. Тільки потім на підставі анкетного опитування експертів були отримані додаткові вимоги до змісту професійної діяльності викладачів фізичної культури, котрі будуть у змозі реалізувати нові зміст, форми і методи організації занять з "Фізичного виховання".

Складена для експертів анкета містила лише відкриті запитання, які жадали від них рефлексивного аналізу власної діяльності в ході експерименту. Після відкидання відповідей експертів, що не набрали 25% голосів від числа усіх опитаних, для подальшої роботи з отриманими конструктивними відповідями була введена додаткова вимога, враховувати тільки такі пропозиції про очікувані якості викладачів, що були визначені більше ніж 50% респондентів.

Опрацювання отриманих відповідей експертів дозволило виявити необхідні якості викладачів для формування студентів-будівничих власного здоров’я в процесі методичних занять:

- знання про структуру мотивації молодих людей до занять фізичною культурою. Уміння допомогти студентам уточнити власні мотиви і мету занять фізичною культурою й оздоровленням;

- знання й уміння реалізувати на практиці методику застосування активних методів навчання: аналізу ситуацій у фізичному розвитку і здоров'ї, проведенні дискусій і ділових ігор;

- уміння проводити методичні заняття, що розкривають зміст, послідовність і дозування фізичних вправ, а також допомагають здійснювати поточний контроль у ході самостійного застосування засобів фізичної культури й оздоровлення;

- уміння вчити використанню методик самоконтролю за функціональним і фізичним станом (проби Генчі і Штанге, тест Руф”є, маса-ростовий індекс, визначення ЧСС і т.п.).

У процесі проведення практичних занять по фізичній культурі:

- уміння проводити практичні заняття з урахуванням інтересів, як юнаків, так і дівчат;

- знання особливостей і уміння проводити заняття зі студентами, що мають відхилення в стані здоров'я.

У процесі навчання студентів самостійному використанню засобів фізичної культури й оздоровлення:

- уміння застосовувати у роботі зі студентами такі форми і способи педагогічної комунікації, що забезпечують довірливість і щирість спілкування, необхідні для відвертого обговорення особливостей здоров'я студентів, незалежно від їхньої статі;

- знання діяльних зразків і особливостей методик оздоровлення за відомими авторськими системами будівничих власного здоров’я;

- знання змісту доступної літератури, що рекомендується студентам для самостійного вивчення, уміння консультувати студентів по роботі з такою літературою;

- уміння проводити групові й індивідуальні консультації по використанню студентами різних засобів фізичної культури й оздоровлення;

- знання методик розробки і, на цій основі, вміння навчати студентів самостійній розробці індивідуальних фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних програм.

У процесі здійснення поточного і підсумкового контролю за результатами непрофесійної фізкультурної освіти:

- уміння використовувати методи педагогічних досліджень, що дозволяють об'єктивно оцінювати фізичний розвиток студентів, а також виявляти відхилення у їхньому фізичному розвитку;

- уміння здійснювати таку комплексну оцінку успішності з “Фізичної культури”, котра враховувала б оволодіння як теоретико-методичним, так і практичним розділом цієї дисципліни.

Наступний логічний аналіз отриманих експертних оцінок підтвердив актуальність виділення зазначених додаткових модельних характеристик майбутнього викладача цієї навчальної дисципліни. Отже, проведене дослідження дозволило визначити вимоги до підготовки нового покоління викладачів фізичної культури, які треба використовувати надалі при уточненні змісту їхньої освіти та перепідготовки, форм і методів організації навчального процесу у педагогічних закладах з майбутніми викладачами "Фізичного виховання".

**8.2.ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ НЕПРОФЕСІЙНОЇ**

**ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ**

Розглянемо ситуації педагогічного впливу на студентів у послідовності, що обумовлена логікою технології непрофесійної фізкультурної освіти, як "замикаючого" етапу багаторічних організованих занять молоді фізичною культурою. Як наслідки реалізації технології, у студентів повинні бути сформовані якості, що дозволяють їм самостійно вирішувати задачі збереження і зміцнення здоров'я, підвищення свого інтелектуального і фізичного потенціалу. Розроблена педагогічна технологія включає три основних етапи, які можна умовно назвати "розумовий", "аксіологічний" і "діяльнісний", котрі передбачають такі дії:

Дія А). Штучне створення під час навчального процесу в мисленні і свідомості студентів екстремальної ситуації, що вимагає для її подолання поки що відсутніх властивостей особистості. Така екстремальність може бути щонайкраще створена в умовах організаційно-діяльнісної чи організаційно-навчальної гри. Тут повинно враховуватись, що гра – це особлива соціокультурна форма, яка дозволяє здійснювати дії, котрими людина не володіє. Фрустрація, стресовий стан заздалегідь передбачається сценарієм гри, оскільки інакше не вдається вивести її учасників до "бачення самих себе" у процесі рефлексії, і аналізу сторін життєдіяльності студентів, які стали предметом проблематизації. При цьому стан екстремальності вже викликає суб’єктивна, як правило, низька самооцінка студентами свого вихідного, до початку занять непрофесійною фізкультурною освітою, фізичного стану і здоров'я.

Але в цьому випадку штучно організована і контрольована екстремальність не повинна нести руйнівного для структури особистості характеру. Це можливо забезпечити тому, що екстремальність організується в умовах колективної миследіяльності, коли в навчальній роботі студенти беруть участь разом з викладачем, який пред'являє наявні цінності здоров'я і знання про способи відповідного реформування життєдіяльності, відслідковує емоційний стан студентів і направляє дискусію у потрібне конструктивне русло.

Аби створювати щось нове (тут, проект подолання штучно створеної екстремальності), а саме таким новим виступають зміст і порядок фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних занять, які являються альтернативою фізкультурно-пасивному життю, студентам треба пробувати, ризикувати й мати право на помилку, що надає гра. Але головною умовою продуктивності мислення учасників гри є робота з ними фізкультурно-діяльного педагога. Можлива, також, участь іншого, що користується визнаним авторитетом будівничого власного здоров’я.

 Викладачу важливо продемонструвати студентам спосіб виходу з екстремальності за рахунок більш високого рівня здоров'я через самовизначення до фізкультурної діяльності і наступної практики будівництва здоров’я. Тим самим педагог сприяє становленню у студентів таких функцій, як рефлексія, чи здатність "повернути свідомість на себе", свій фізичний стан, власні думки і дії. І розуміння, в ході аналізу зібраних об'єктивних показників і самооцінки стану здоров'я.

Головні результати, що досягаються в ході етапу:

- формування рефлексивного і розуміючого відношення студентів до особливостей екстремальної ситуації, що виникла. Цьому можуть сприяти різноманітні тести для кількісної і якісної оцінки і самооцінки здоров'я;

- виникнення розуміння можливості подолання екстремальності не за рахунок неминучої втрати здоров'я, але в результаті підвищення потенціалу здоров'я.

Етап Б). Формування понять "непрофесійна фізкультурна освіта", "фізкультурна діяльність", "будівничий здоров’я", "будівництво здоров’я" і "середовище мешкання діяльної людини". Формування уявлень про рукотворність середовища мешкання діяльної людини, про можливість подолання екстремальності через створення такого середовища мешкання, що дозволяє, з одного боку, підвищувати потенціал здоров'я, тоді як з іншого, усувати несприятливі впливи зовнішнього середовища.

Дія В). Вихід викладача до ситуацій педагогічного співробітництва зі студентами. У цей момент викладач залишає позицію керівника педагогічного процесу і мусить створювати навчальну дійсність у формі клубного, за інтересами до проблеми здоров’я, простору. Щонайкраще ця задача, також, вирішується у ході гри. Саме в такому спілкуванні виникає гарна можливість актуалізувати, в результаті колективної миследіяльності за участю педагога, ціннісне відношення та самовизначення до фізкультурної діяльності і будівництва здоров’я. При цьому викладач повинен відмовитись від звичної позиції надиктовування деякої інформації, звички бути "джерелом інформації".

Тільки в ситуації довірчого педагогічного співробітництва в системі «викладач – студент», а також у ході взаємодії студентів між собою, відбувається важлива тут комунікація рівноправних особистостей. Тільки в цьому випадку взаємовплив стає дієвим. "Форма реалізації... спільної діяльності, - пише А. Тюков, - є структура розподілу "функціональних місць" між членами групи, що визначає їхній "позиції" у відношенні до предмету діяльності, її цілям і засобам, а також система активних способів взаємодії суб'єктів у групі з метою узгодження своїх індивідуальних дій і досягнення загального результату" (13, с.90).

Присвоєння та актуалізація цінності і факт самовизначення бути здоровим, це кульмінаційний момент у зусиллях педагога, як педантрополога, що забезпечує виведення осіб, що займаються непрофесійною фізкультурною освітою до нових обріїв свого розвитку.

Дія Г). Наступна задача – формування студентами, за участю викладача, уявлень про якість життя, як особливі еталони організації життєдіяльності, в орієнтації на які й будується життя суспільної людини. Для перспектив креативної педагогіки важливо, що сьогодні в розвинених країнах ідеали членів суспільства віддаються організації громадянами здорового і діяльного життя. Це знаходить своє відображення і в структурі уявлень про відповідну якість життя, характерних для західних випускників вузів, представників середнього класу. Такі уявлення про доцільність устрою власного життя стрімко поширюються й серед мешканців міст в Україні.

Після дії Г) все, що повинен зробити студент для розгортання фізкультурної діяльності і діяльності будівництва здоров’я (поставити перед собою мету й визначити образи діяльності, сформувати відсутні знання, розробити проект і програму діяльності і т.д.), він у стані виконати й сам. Як стверджував Г.П. Щедровицький, педагогам важливо забезпечити момент зародження й розгортання діяльності, а потім людину «підхоплює і несе» за законами діяльності. Цей фрагмент освітнього процесу доцільно закінчити написанням студентами рефератів по темі "Мої уявлення про сутність здоров'я і характеристика індивідуального здоров'я".

Дія Д). Нарешті, можливо ставити питання відносно пробної розробки разом з викладачем, індивідуальних фізкультурно-оздоровчих чи рекреаційних програм занять. Реалізація таких відносно тривалих програм (на період літніх канікул, на час року) за методичною участю і у разі контролю з боку викладача, дозволяє студентам розвинути здатності і придбати перший досвід фізкультурної діяльності. Тільки тепер, коли цінності і мета своїх занять, необхідні поняття і знання студента приведені в систему, **він стає суб'єктом** фізкультурної діяльності чи діяльності будівництва власного здоров’я. Аналіз, разом з викладачем, змісту індивідуальних програм занять студентів і досягнутих ними результатів у оптимізації фізичного розвитку і здоров’я дозволяє виявити, обговорити й усунути можливі помилки.

І не суть важливо, чи всі студенти з цього моменту одразу й на все життя включаться у фізкультурну діяльність чи будівництво здоров’я. Важливо те, що в них відбулася і, при виникненні необхідності, буде розгорнута в подальшій життєдіяльності ця грань освіти особистості, а також здійснена перша відповідна діяльність.

Технологія непрофесійної фізкультурної освіти, що відбиває всі особливості педагогічного процесу від дій А) до Д), представлена на рис. 9.

При цьому додатково необхідно враховувати особливості взаємодії педагога в системі «викладач - студент», яку він формує. Непрофесійна фізкультурна освіта, пред'являючи особливі вимоги до особистості педагога, передбачає й визначений порядок його роботи зі студентами.

Як перший крок,  **а)** устрою освітнього процесу, від викладача вимагається вміння зайняти позицію «розуміючого» дослідника стосовно студентів, що входять до системи непрофесійної фізкультурної освіти, яка ним формується.

Адже вимога результативного впливу на студентів не може бути реалізоване доти, поки педагог не збере і не переробить інформацію про особливості особистості кожного, хто займається. У тому числі, про вихідний функціональний стан і стан здоров’я. Про реальне, не декларативне відношення до здоров'я як цінності і стану. Про наявність індивідуальних цілей й минулої практики керування своїм фізичним станом і здоров'ям, а також наявних необхідних для цього знань, вмінь і навичок.

Другий крок, **б)**  полягає у рефлексивному аналізі своєї (педагога) готовності до роботи з даним конкретним складом студентів, маючи метою становлення їх як суб'єктів фізкультурної діяльності і діяльності будівництва здоров’я. Адже для педагогічної діяльності, що розвивається, характерний не тільки вплив педагога на своїх учнів, але також і учнів на педагога. Це повинно бути враховано і реалізовано викладачем у зоні його найближчого розвитку, коли йому прийдеться опанувати формами, методами і засобами педагогічного впливу, котрими він поки що не володіє. Без таких зусиль педагога стосовно самого себе, тобто необхідного поповнення свого арсеналу засобів відсутніми знаннями і педагогічною технікою, конче необхідними для роботи з даним складом студентів, неможливе становлення його професіоналізму, який формується тільки в ході самовдосконалення.

 Нарешті, на третьому кроці **в)** педагог приступає до виконання щораз у чомусь особливої роботи проектування і конструювання змісту і форм освітнього процесу з даним складом студентів, власне й безпосередньо організує процес непрофесійної фізкультурної освіти (рис.10).

Треба пам’ятати, що справжньої освіти без одночасного розвитку, як студентів, так і викладача не буває. «Зони найближчого й актуального розвитку учня і, відповідно, навпаки, зони актуального й найближчого розвитку педагога взаємно пересікаються, взаємно проникають безупинно друг у друга в ході навчального процесу. Причому для діяльності викладача в цьому випадку характерний безперервний перегляд зони найближчого розвитку учнів, що, у свою чергу, закономірно змінює саму схему поводження педагога, розширює арсенал його педагогічних впливів» (4, с.70-71).

Цікавими видаються нам зауваження американського дослідника Westcott, що помітив наступне. Особи, що займаються, хочуть бачити у викладачеві фізичної культури ідеал, що володіє наступними рисами. Знаннями і схожістю, - люди більше довіряють людині, що схожа на них, викладач повинний уміти створювати дружню атмосферу на заняттях, але не бути занадто фамільярним. Педагогічними якостями – більшість, що займаються, люблять, коли їм приділяється персональна увага, у такому випадку викладач виступає в ролі методиста, акцентуючи увагу на індивідуальних заняттях студента. Підтримкою – викладач повинен вміти підтримувати зусилля для досягнення кращих результатів учнів, що займаються (17).

**

#### Фізкультурна діяльність

 ***Студент***

***Викладач***

***Дії викладача і студентів***

 ***Д)***

***Дії викладача***

 ***В) и Г)***

***Дії викладача***

 ***А) и Б)***

Задача – створення студентами пробних проектів і програм власних занять, які враховують стан здоров’я та особливості їхньої життєдіяльності

Задача – формування ціннісного відношення до фізкультурної діяльності, самовизначення до фізкультурної діяльності і будівництва власного здоров’я

Задача – оволодіння студентами техніками мислення, присвоєння базових понять, отримання уявлень про здатності для виходу з екстремальних ситуацій, про рукотворність середовища мешкання діяльної людини

|  |
| --- |
|  |

***«діяльнісний» етап***

***«аксіологічний» етап***

***«розумовий» етап***

*Рис. 9.* *Схема технології непрофесійної фізкультурної освіти*

***в)***

***Освітні процеси***



***б)***

***Викладач***

***а)***

***Студенти***

Рис. 10. Загальна схема взаємодії викладача зі студентами

Очевидно, що Westcott виділив характеристики такого стилю педагогічного спілкування, які повинні бути повною мірою враховані викладачами й у процесі непрофесійної фізкультурної освіти студентів.

У якості ж пріоритетної, визначальної, "рамкової" форми організації процесу непрофесійної фізкультурної освіти виступає, безумовно, навчальна гра, а саме такий її різновид, як організаційно-діяльністна чи організаційно-навчальна гра (7, 10). Адже: "Ігрова діяльність – це вільний прояв життєвої активності особистості, як тимчасовий відхід від "правил" життя заради змін себе в цілому. Її надзадача складається у зміні людини, у радості самовідновлення" (14, с.70).

Ігрова дія, стосовно інших активних форм і методів організації навчального процесу (проблемної лекції, дискусії, практичного заняття), надає викладачу найбільші можливості для устрою ефективного процесу непрофесійної фізкультурної освіти.

Таким чином, у своїй сутності, представлена педагогічна технологія це логічно взаємообумовлена, взаємозалежна і взаємодоповнююча послідовність дій викладача, що направляє свого учня до розуміння особливостей раціонального устрою життєдіяльності сучасної людини, актуалізації цінностей проживання здорового і діяльного життя, формуванню понять і знань, умінь і навичок, які у комплексі забезпечують породження фізкультурної діяльності і діяльності будівництва власного здоров’я педагогічних впливів.

**8.3.ОРГАНІЗАЦІЙНО-НАВЧАЛЬНІ ІГРИ ЯК ОСНОВНИЙ**

**МЕТОД У ТЕХНОЛОГІЇ НЕПРОФЕСІЙНОЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ**

Організаційно-навчальні ігри є оптимальною формою і важливим методом непрофесійної фізкультурної освіти. Наявність в іграх рефлексивного, розуміючого, пошукового і розумового компонентів дозволяє використовувати їх для формування у студентів дослідницького і творчого відношення до дійсності. Участь у таких іграх сприяє розвитку *рефлексії*, як однієї з головних складових креативної свідомості і мислення.

Звичні для вищої школи методи викладання навчального матеріалу, які засновані на монолозі викладача, мають принциповий недолік. Вони орієнтовані в основному на передачу інформації та знань, але не забезпечують розвиток творчого мислення. Головна вада полягає в тому, що *вони не спираються* *на рефлексію, як внутрішній механізм розвитку мислення учня.* Саме рефлексія, як основа аналізу і перебудови основи власних дій, є глибинною складовою мислення.

В. Розін, який провів методологічний аналіз різних ділових ігор, виявив їхні важливі для розвиваючого навчання особливості. "Ділові ігри дають особливо цікаві результати в тих випадках, - відзначає він, - коли їх матеріалом є складні кооперативні структури діяльності*,* конфлікти і проблеми,альтернативні ситуації і рішення, різні нововведення"(12, с.67). На думку Розіна, гра не може успішно проходити без розгорнутої рефлексії її цілей, функцій, характеристик, процедур, особливостей, а також без серйозного теоретичного забезпечення.

Отож, у діловий грі, котра використовується у ході навчання, необхідно дотримуватись наступних правил їх організації:

1. - повинна бути сформульована мета і розроблений сценарій гри;
2. - визначені ролі учасників і проведений їхній попередній інструктаж;
3. - гра повинна направлятьсь й організовуватись її керівником;

- після гри важливо провести аналіз і зробити висновки, що співвідносяться з поставленою на гру метою (8, с.8).

Гра-навчання відрізняється від інших методів навчання наступними особливостями:

- наявністю сторін (робочих груп студентів), що протистоять одна одній і мають у грі різні інтереси, та імітують, наприклад, можливу поведінку людини, що попала в ситуацію, яка несе загрозу для її здоров’я;

- динамізмом і безупинною зміною ситуації під впливом рішень, які приймаються, (при цьому на кожному етапі гри її учасники зіштовхуються з попереднім результатом власних дій);

1. - особистою участю студентів в аналізі-дослідженні ймовірних наслідків рішень, щодо керованого ними процесу, визначеного темою гри.
2. Реальність життя також містить важкі та екстремальні для людини ситуації. Але технологія непрофесійної фізкультурної освіти передбачає, що спочатку, під час навчання у вищому навчальному закладі, важливо про імітувати такі можливі ситуації у мисленні й свідомості студентів. Тим самим допомогти студентам зрозуміти умови і способи виходу з екстремальності, що загрожує здоров'ю і самому життю людини (9, с.58).

Ігровий процес характеризується безліччю ситуацій зіткнення точок зору і думок, численними діями по фіксації та визначенню виникаючих у ході обговорення проблем. В умовах багатофункціональності ігрових взаємодій часто виникають моменти, коли учасники не володіють необхідними способами роботи за такої гострої комунікації, у них відсутні прийоми організації мислення й діяльності під час вирішення виявлених проблем. Для подібних випадків в організаційно-навчальних іграх (ОНГ) передбачаються закладені в структуру гри методологічні консультації спеціально підготовлених викладачів, що сприяють формуванню у студентів не засвоєних поки що засобів ігрової роботи.

ОНГ – це складний комплекс інтелектуальних і соціальних взаємодій як усередині робочої групи, так і між учасниками різних груп. Такі ігрові процеси і конфлікти характеризуються різноманітними соціально - психологічними феноменами, вплив яких потрібно враховувати з метою керування ходом гри.

Обговорюваний тип гри називають *організаційним,* підкреслюючи наступний момент. Для передачі і засвоєння студентами потрібного суспільно-історичного досвіду, зокрема, використання ними засобів фізичної культури й оздоровлення, необхідних для цього знань і вмінь, головною і істотною є організація ігрових умов для присвоєння відповідних культурних норм. Момент організації суттєвий як при проектуванні гри, так і при реалізації її організаційного проекту.

Для того, щоб людина в процесі навчання дійсно створювала нові ужиткові здібності і якості, її треба поставити у ситуацію, що правдоподібно і повно імітує деяку реальність. У той же час, в умовах ігрових імітацій вона може виконувати якісь самостійно визначені дії, але вони не стануть її знаннями, поки не буде побудований рефлексивний ряд і вона не почне шукати відповіді на питання: що я робив, чому я робив так, а не інакше? Тобто, треба скласти зрозумілу їй схему того, що виконувалось у грі, з урахуванням можливих подібних гострих ситуацій і "виходів у реальне життя", які спонукали її до рефлексії. І "відкласти" цю схему у своїй свідомості на майбутнє.

Важливо також відзначити, активізація рефлексії в ході ОНГ веде до того, що той, кого навчають, робить власну діяльність об'єктом свого ж впливу, він починає цілеспрямовано змінювати, удосконалювати чи заново вибудовувати її. І в цьому сенсі досягнення мети розвитку студентів стикається з процесом їхнього саморозвитку і само зміни і, по суті, поглинається ними. "Розвиток, що організується і направляється вчителем, переходить до саморозвитку, "двигуном" якого стає особа, що займається. Так відбувається дійсний розвиток при навчанні, в результаті якого, той, кого навчають, стає незалежним від того хто навчає, "приростивши до себе" розумові дії і засоби навчання і самонавчання при рефлексивному засвоєнні навчальних зразків» (8, с.16).

Людина учиться і формує здатності не тоді, коли діє, а коли рефлектує свої дії, коли задає собі питання, чому в даній ситуації вона діє так, а не інакше, чому ці прийоми й засоби не годяться для інших ситуацій, що нового вносить інша ситуація і якої зміни у діях зажадає?

З викладеного можна узагальнити, *якщо людина в реальності починає будувати і реалізувати програми зміцнення свого здоров'я,* ***минаючи етап******непрофесійної фізкультурної освіти,*** *то можливі помилки у дійсній життєдіяльності будуть коштувати дуже дорого.*

Саме тому у ході власної фізкультурної освіти студентам необхідно грати в проблематизацію і розробку задуму програми будівництва здоров’я, а також в її реалізацію! За рахунок можливостей гри, які, надаючи людині право на помилку, роблять її мінімально відповідальною та "постраждалою" від отриманого від’ємного кінцевого результату, студенти можуть освоїти всю систему знань і здібностей, необхідних для фізкультурної діяльності і будівництва власного здоров’я.

Як бачимо, для вибору гри як провідної форми і методу непрофесійної фізкультурної освіти, існують достатні підстави. Педагогіка не має у своєму розпорядженні іншого рівно дієвого способу освіти й розвитку. Гра – це особлива соціокультурна форма, що дає можливість за рахунок організації рефлексивних процесів здійснювати та засвоювати дії, якими поки що не володієш.

Аби створювати нове, а таким новим є зміст індивідуальних фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних програм занять, треба ризикувати і мати право на помилку. Перевірка ж програм на реалізацію, оцінка можливих наслідків від їхнього впровадження також найменш хвороблива в умовах гри. Антон Семенович Макаренко підкреслював, що гра до суспільних цілей не має прямого відношення, але має до них відношення непряме: вона привчає людину до тих фізичних і психічних зусиль, які необхідні для роботи.

В методологічних розробках за темою діяльності *рефлексія* розглядається з огляду на механізми і закономірності природного розвитку діяльності. Спеціально розглядається ситуація "розриву" у життєдіяльності, коли при зміні зовнішніх умов людина виявляється нездатною продовжувати жити по-старому. У випадку відсутності "зарезервованих" у раніше набутих знаннях придатних нових, культурно оформлених зразків діяльності, вона змушена приступати до проектування і побудови доки що відсутніх діяльностей. Проектування і створення нових зразків відбувається шляхом рефлексивного аналізу відомого досвіду фізкультурної діяльності й діяльності будівництва здоров’я, що виконувались раніше, та отриманих результатів. Рефлексія виконує тут функцію регуляції й організації взаємодії різних рівнів мислення і розуміється як усвідомлення основ для дій і засобів вирішення актуальної життєвої задачі.

При цьому ми, по-перше, ґрунтуємося на уявленні про наявність внутрішнього логічного зв'язку поняття рефлексії з поняттям психічного розвитку, розробленим у концепції розвиваючого навчання. По-друге, ми розуміємо рефлексивну діяльність як специфічний вид розумової діяльності, предметом якої є власна діяльність суб'єкта. Зокрема, важливим представляється приклад рефлексивного відношення учня до власної діяльності навчання.

*Зміст і функції компонентів рефлексії описують її структурно - функціональні моделі. Приведемо зміст однієї з таких переконливих моделей.*

*Початкова стадія рефлексивного аналізу* характеризується виникненням інтенції до оволодіння, регуляції і зміни власної життєдіяльності. Такого типу інтенція з'являється при переході суб'єкта від діяльності, детермінованої завданням перетворення її предмету, до діяльності, для якої це перетворення саме виступає як предмет особливого розгляду. Даний перехід здійснюється як перехід до нової, принципово іншої форми організації діяльності.

*Компонент конструювання* визначає границі включення процесу рефлексії як предмету діяльності. Рефлексії можуть піддатися, наприклад, мета і задачі, форми і засоби діяльності, чи щось інше. Предметом рефлексивного аналізу може стати і сама діяльність, взята у своїй цілісності.

Виділення *компоненту організації* базується на уявленні про розгорнуту структуру діяльності. Виражені за допомогою рефлексивного аналізу елементи діяльності повинні бути співвіднесені й зорганізовані в єдину, нову діяльність. Така організаційна побудова нової діяльності здійснюється не тільки як спів організація її внутрішніх складових елементів, але і як організація взаємозв'язків створеної діяльності з зовнішніми умовами і ситуаціями життєдіяльності.

*Схематизація* полягає у зображенні діяльності чи окремих її елементів за допомогою спеціальної графіки, різних знаково-символічних засобів, а також у формі згорнутої, скороченої мови. При реалізації даної функції рефлексії досягається «зняття» предметного різноманіття діяльності. Її істотні зв'язки, елементи і відносини мов би «підсвічуються». Виділені елементи, зв'язки і відносини розкриваються через їхнє співставлення і взаємо пов’язування (8).

Наступний компонент рефлексії зв'язаний з *об'єктивацією власної діяльності при виконанні рефлексивного аналізу.* Об'єктивація передбачає формування зовнішньої й відстороненої стосовно власної діяльності позиції, бачення останньої мов би звільненої від себе, позбавленої свого упередженого відношення.

 Об'єктивація власної діяльності, "очищення" від власної суб'єктивності, допомагає представити її як особливу дійсність освоєння при навчанні. У цьому моменті рефлексивного аналізу відбувається немов би передача «живого» процесу мислення, його способів, засобів і технік, оскільки вони стають об'єктивним предметом засвоєння.

 *Креативний* компонент рефлексії несе завершальне функціональне навантаження при навчанні, що складається у формуванні нового у психіці студентів. Це стає можливим при актуалізації нових онтологічних картин і здібностей, за допомогою яких відбувається оперування освоєними в процесі навчання зразками діяльності. Реалізація даного компоненту рефлексивного аналізу веде до ефекту саморозвитку діяльності і її суб'єкта.

 Не зупиняючись на описі суті ігрового методу, досить поширеного в педагогічній практиці, підкреслимо лише ті його моменти, що мають принципове значення для виникнення й успішного протікання рефлексивного аналізу та його *креативної складової.*

1. В ігровій ситуації можна успішно створювати психолого-педагогічні умови невизначеності і проблемності в навчальних зразках діяльності, забезпечивши тим самим умови рефлексивного освоєння тими, хто навчається, навчального матеріалу.

2. Груповий характер ігрового навчання забезпечує "розігрування" різноманітних ролей, зміну позицій і, що особливо важливо, відстороненої позиції учасника стосовно дій партнера по грі і стосовно власної ігрової діяльності.

3. При ігровому навчанні стає можливою організація між групового колективного обговорення варіантів рішень спільного для всіх проблемного завдання, отриманих в роботі окремих груп. У такому обговоренні приймають участь члени робочих груп і викладачі, що проводять гру. На загальному засіданні розгортається й загальна дискусія, де висловлюються різні точки зору, часто суперечні одна одній. При цьому у учасників дискусії виникає рефлексивний аналіз не тільки своєї точки зору при пошуку аргументації в її захист, чи усвідомлення її помилковості, але й при аналізі позицій партнерів по обговоренню з метою досягнення їхнього точного розуміння. Момент різниці представлених на обговорення варіантів доповідей груп підсилюється, якщо учасники гри відрізняються гетерогенністю і різним рівнем в ступені їхнього просування до поставленої навчальної проблеми, до використання різних можливих підходів і засобів її вирішення (8, с.17-19).

Таким чином, широкі можливості організаційно-навчальних ігор для організації різноманітних рефлексивних процесів дають достатні підстави для використання гри у якості провідної форми та методу непрофесійної фізкультурної освіти студентів.

Звертаючись до прикладу педагогічного експерименту по апробації технології непрофесійної фізкультурної освіти, проведеного нами в Українському державному хіміко-технологічному університеті, покажемо як була використана і може бути застосована надалі ігрова форма таких занять в умовах навчального процесу у вищій школі.

Педагогічну діяльність в експерименті на 1 курсі можна умовно назвати удосконаленням фізичного виховання студентів, оскільки вона була присвячена проведенню дещо модифікованих розповсюджених форм навчальних занять. Гуманістична спрямованість викладання предмету забезпечувалася додаванням до традиційних форм і засобів фізичного виховання методу проблемного навчання (проблемних лекцій, рольових і ситуаційних ділових ігор, вирішенням проблемних задач), а також фізкультурно-оздоровчих і рекреаційних заходів, здійснюваних як під керівництвом викладача, так і студентами самостійно.

Основним результатом так побудованого фізичного виховання з'явилося зростання показників фізичної підготовленості, а також ряду позитивних змін у стані інтелектуальних функцій. Це, також, поява у студентів звички самостійного, від часу до часу, використання засобів фізичної культури, накопичення інформації, яка забезпечувала певний рівень фізкультурної грамотності студентів, що займались (1, с.28-29).

У той же час, використані організаційно-навчальні ігри за участю студентів 2 курсу ми розглядаємо, як важливий механізм породження у них фізкультурної діяльності. Адже:

- гра, цей такий простір, де з'являється можливість для не утилітарних дій, що дають вихід до нових обріїв життєдіяльності людини;

- гра дозволяє побачити, осмислити і відібрати один з можливих обріїв майбутнього життєвого шляху за рахунок актуалізації значимих цінностей;

- гра дозволяє здійснити проблематизацію "самого себе" і приймати рішення щодо організації свого подальшого життя;

- гра створює умови для розгортання рефлексивних процесів, як ретроспективних, так і проспективних, що дозволяє створювати в ігровому просторі проекти і програми фізкультурної діяльності і діяльності будівництва власного здоров’я (5).

ОНГ забезпечують вільну комунікацію, можливість одержати нову важливу інформацію і створити нові уявлення. Здійснювана в ОНГ рефлексія власного психофізичного стану є умовою виникнення у студентів позитивної мотивації до досягнення свого здорового стану. Тому, ігрова форма педагогічної практики дозволяє забезпечити формування діяльністної картини світу, появу у студентів знань, необхідних для розгортання власної фізкультурної діяльності, формування уявлень про діяльність в області культури фізичної як про цілісну систему.

ОНГ, це така організація взаємодії викладачів і студентів, що сприяє самовизначенню останніх до фізкультурної діяльності. Особливістю ОНГ є колективна миследіяльність, у ході якої особистість переглядає минулі способи організації життя, але, одночасно, має значну свободу і волю вибору в прийнятті рішень відносно власного здоров’я, грані своєї життєдіяльності, що реформується.

Отже, *основне призначення, креативний сенс ОНГ в ході непрофесійної фізкультурної освіти полягає у забезпеченні зародження нової діяльності через створення студентами ідеальної моделі фізкультурної діяльності і практики будівництва здоров’я, що розгортаються, проведенні розумового експерименту по їх реалізації.*

Очевидно, щоб реалізувати повною мірою специфічні принципи, зміст і технологію непрофесійної фізкультурної освіти, було потрібно відійти від звичних форм організації предмету "Фізичне виховання". Тому, основний обсяг навчальних годин, що виділялись на цей навчальний предмет, а він складав 140 академічних годин на рік, у нашому педагогічному експерименті був спланований на чотири навчальних практики з фізичної культури. Кожна практика мала тривалість один тиждень (п'ять навчальних днів), на практику передбачалося по 30 академічних годин з розрахунку по 6 навчальних годин на день. Було передбачено, також, 20 годин індивідуальної роботи викладача зі студентами в перервах між практиками. Очевидно, також, що традиційна організація занять "Фізичним вихованням" у формі двох занять на тиждень тривалістю 2 година кожна, на час експерименту була скасована.

Терміни проведених навчальних практик:

перша – кінець вересня;

друга – листопад;

третя – лютий;

четверта – травень місяць.

При цьому практика містила два блоки навчальних занять:

- аудиторні заняття у формі ОНГ, як правило, на першій і третій парі, що складають 20 годин в обсязі практики;

- щоденні фізкультурно-оздоровчі чи рекреаційні заняття на другій парі, влаштовані з урахуванням інтересів студентів, у кількості 10 академічних чи 7,5 астрономічних годин, що знаходиться у межах норми тижневої рухової активності для даного віку. Як відомо, така норма встановлена в обсязі 6-8 астрономічних годин у тиждень.

Безпосереднє *проведення ОНГ, як «стрижня» навчальної практики студентів по «Фізичній культурі», можна представити через п'ять стадій,* що були повинні підготувати й забезпечити викладачі, спеціально підготовлені до роботи в експерименті. Приведемо, як приклад, структуру першої практики, що відноситься до робіт на "розумовому" етапі педагогічної технології. До речі, друга практика відповідала "аксіологічному" етапу, а третя і четверта – "діяльністному" етапу педагогічної технології.

 Отже, перший день першої ж практики на основі ОНГ. *Перша стадія* – *підготовча.* В неї входять: вибір студентами однієї з тематичних робочих груп (програми проведених ОНГ див. у додатках); ознайомлення учасників із правилами даної гри, що повідомляються керівником гри; збір (надання) інформації, необхідної для продуктивної роботи. У тому числі, освоєння і застосування студентами тестів для оцінки рівня розвитку тих чи інших фізичних якостей, власного функціонального стану, а також рівня працездатності. Тривалість ігрової роботи в цей і наступні дні – по 4 академічних години. Сюди ж входить виконання аналізу студентами, за участю викладача, отриманої вихідної інформації про їхнє здоров'я й характеристику особливостей інтелектуальної діяльності. При цьому в ході всієї навчальної практики робота студентів організується, як на загальних засіданнях, так і в тематичних робочих групах, склад яких не перевищує 7-9 осіб.

 Другий день. *Друга стадія – проблемна.* Тут студент, фактично, і виявляється в *стані екстремальності,* зібравши, обробивши і проінтерпретувавши об'єктивні дані про власне здоров'я. Стадія присвячується виділенню, на основі проведеного рефлексивного аналізу, справжніх проблем в організації життєдіяльності, що привели до порушень у стані здоров'я, а, можливо, й появи тих чи інших патологій. Встановленню ієрархії проблем за ступенем їхнього впливу на психофізичний стан студентів.

 Третій день. *Третя стадія – онтологічна.* Передбачає побудову студентами власних уявлень про способи подолання екстремальності, що виникла. Про подолання наявних перед патологічних чи, навіть, патологічних станів за рахунок зміни характеру своєї життєдіяльності. Формування образів фізкультурно-діяльного життя, виходячи з наявних умов і можливостей.

 Четвертий день. *Четверта стадія – понятійна,* зв'язана з побудовою базового поняття «фізкультурна діяльність». Спирається на ранішестворені студентами онтології і змістовні доповнення викладача-керівника практики, що поповнюється студентами - учасниками обговорення новим важливим змістом. Те, що особисто пережите й зрозуміле зовсім не схоже на отриману від викладача інформацію. Тому, той, хто доклав зусиль до побудови онтології або поняття, забути ("загубити") їх вже не зможе.

 П'ятий день. *П'ята стадія – програмування.* Передбачає пошук, аналіз і комплексування, у першому наближенні, засобів занять фізичною культурою протягом дня. Цей зміст занять, що формується, буде в подальшому удосконалюватися в напрямку його індивідуалізації в ході індивідуальних же консультацій з викладачем. І лише потім, після третьої практики, можливе його застосування під контролем з боку викладача.

 За схожою схемою, за днями, відбувалась організація і наступних навчальних практик з "Фізичного виховання" в експериментальних групах.

 Представлене вище дозволяє відзначити, що педагогічна технологія непрофесійної фізкультурної освіти є, по суті, екстремальною педагогічною технологією. Хоча, у науковій літературі такого поняття, як екстремальна педагогічна технологія, офіційно не існує. У той же час, екстремальні педагогічні технології, це фактично у достатній мірі апробовані і ефективні технології, що знаходяться в арсеналі головним чином силових структур, підрозділів особливого ризику й окремих недержавних освітніх структур, де в процесі навчання необхідно розглядати екстремальні умови (6, с.23).

 *Екстремальна ситуація, як навчальна система, звичайно* "*пред'являється зовні*" *як психічна реакція людини на виниклу загрозу життю чи здоров'ю.* Це відповідь свідомості та організму учасника проблемної, створеної у грі ситуації, що відповідає на подразнення "вбудованого" у біологічний компонент почуттю самозбереження, а в більш загальних випадках це реакція емоційної напруги на виникаючі випадки невизначеності та ризику.

 Найчастіше, екстремальна ситуація, що моделюється у грі, виникає як результат відсутності у студентів придатного досвіду і знань про раціональну поведінку в умовах, що створилися, тобто в поведінкових тупиках. Фон небезпеки додає гостроту, підсилену усвідомленою неадекватністю екстремальності, що відчувається. При цьому: "Реалізація прийнятого рішення по виходу із ситуації створює умови для формування нового, відсутнього раніше стереотипу поведінки і нової якості особистості, що буде вихідним до моменту появи чергової гострої ситуації" (6, с.24).

 Тим, хто проектує і, особливо, тим, хто реалізує екстремальну педагогічну технологію, треба пам'ятати наступне. Якщо *стрес тривалий, може розвитися патологічна реакція внаслідок порушення балансу емоцій і розбалансованості нормального (не переобтяженого) функціонування мозку. У цьому випадку втрачається можливість повноцінно реагувати на ситуацію, у якій опинилася людина, а отже шанси на відшукання нею благополучного виходу з екстремальної ситуації помітно знижуються.* Негативними наслідками емоційного стресу можуть стати емоційний шок, різні психічні відхилення, що виникають на тлі запізнілих відбудовних процесів, що звичайно виявляються в різних фобіях, неадекватних психічних реакціях на подразники, значним зниженням творчого потенціалу. "Екстремальна ситуація завжди вважалася унікальною обопільно гострою навчальною системою, - відзначають Назарова й Шаповаленко, - деякі втрати під час якої завжди виправдувалися зменшенням ймовірних втрат у наступних подіях" (6, с.24).

 Автори підкреслюють, що для активізації реакцій пристосування необхідні критичні умови, безпосередньо зв'язані із сильно вираженими нерівно ваговими станами, що виявляють себе у виникаючому психічному напруженні, тобто в емоційному й інформаційному стресі. Отже, екстремальна педагогічна технологія це спосіб організації навчання, що базується на використанні особливостей сильно нерівновагих станів і властивостей хаотичних систем, які володіють здатністю активізувати процеси пристосування і підвищувати ефективність оволодіння новим знанням, котре може бути назване екстремальним чи нелінійним*. І тут знову ми звертаємось до конструктивної ролі емоцій. При цьому, мова не йде про стани на межі з такими, що загрожують патологією, але які без перебільшення можна вважати рушійною силою педагогічних технологій.* При цьому не слід ототожнювати екстремальні ситуації із супутніми ним стресами (6, с.27-29).

 Принципову послідовність дій учасників ОНГ презентує рис.11.

Зупинимося, також, *на психологічних особливостях поведінки осіб, що займаються, під час їхнього проходження через ОНГ, покажемо складності організації у них розуміння і рефлексії відносно штучно створюваної в грі екстремальності.* При цьому серед *учасників гри* необхідно розрізняти позиції викладачів, один із яких є керівником гри, а інші ігротехніками (тими, хто організує комунікацію і направляє хід обговорення в окремій групі), і студентів - учасників гри.

 *Перший день гри.* Введення в гру, як правило, проходить у такій послідовності. Спочатку керівник гри проводить установку для ігротехніків (підготовлених заздалегідь до такої функції викладачів). Тут створюються уявлення про цілі і особливості майбутньої ОНГ, про механізм організації колективної миследіяльності. Формулюються вимоги до кінцевого результату, уточнюється попередньо складена програма гри (3, 11).

##### В

##### В

##### В

##### В

##### В

Ан.Сит. Пр. Онт. Пон. Прогр.

 ВГ Сам. СФД

К1

СК

СК

СК

К3

К2

##### Вихід

з гри

Входження в гру

##### Ігровий простір

|  |  |
| --- | --- |
| ВГ – вибір студентами групи (фокуса гри)Сам. – самовизначення у грі, у т.ч. постановка цілей на період гриАн.сит. – аналіз ситуації (згідно теми гри)Пр. – проблематизаціяОнт. - онтологізація | Пон.- побудова понятьПрогр. – створення програми занятьСФД – самостійна фізкультурна діяльністьВ – вплив викладачаК1 – контроль викладачаК2 – взаємний контроль студентівК3 – взаємна корекціяСК – самоконтроль  |

Рис.11. Принципова послідовність дій учасників ОНГ

Для студентів же гра починається з установчої доповіді керівника гри. Оскільки тут обмежитися лише цілями ОНГ й очікуваними результатами не можна, керівник приділяє увагу устрою гри (призначенню й особливостям роботи груп, призначенню загальних засідань й консультацій, необхідності дотримання регламенту і т.п.). Особливо важливі для учасників гри вимоги *до організації розуміння і рефлексії* під час прослуховування доповідей і їхнього обговорення, у ході аналізу зібраних даних згідно проведених тестів, що характеризують їхній психофізичний стан.

 Потім учасникам надається право самостійно записатися в ту чи іншу тематичну групу, хоча в умовах ОНГ, як, зрештою, зрозуміють учасники гри, це не принципово. У ході ігрової роботи учасниками має бути вистежений й зафіксований весь істотний зміст, як запропонований викладачами, так і іншими учасниками груп, включаючи ту, у якій вони будуть знаходитися.

 Під час першого засідання в робочих групах необхідно:

1. - обговорити мету й задачі гри;

 - уточнити індивідуальні ігрові цілі учасників групи;

1. - визначити мету своєї робочої групи на період гри;

- обговорити запропоновану програму гри й намітити бажані результати роботи групи на кожний день;

1. - намітити форми взаємодії з іншими групами.

На цьому етапі та ще й під час першої практики, як правило, складність майбутньої роботи учасниками гри не сприймається. Адже студенти знають, що за організацію і результати навчального заняття звичайно відповідають викладачі. Тому, до організації свого розуміння щодо особливостей ОНГ спочатку ніхто всерйоз не відноситься. Але вже незабаром перше неприємне відкриття учасники зроблять, розпочавши обговорювати мету й задачі гри, сформульовані в установчій доповіді керівника гри. Звичайно виявляється, що установчу доповідь ніхто не запам'ятав. Неможливо відповісти на запитання ігротехніка, чого домагався керівник гри, на що він звертав увагу у своїй установці на гру?

Тому ігротехнік має бути готовим знову представити основні тези і положення доповіді, домагаючись більш-менш змістовного уявлення у студентів про проблему і цілі гри. На своє здивування, багато учасників групи цілий ряд положень доповіді керівника тут "почують вперше".

Але навіть повного представлення цілей і характеру майбутньої роботи недостатньо для того, щоб учасники визначили своє місце у грі. Потрібний другий компонент – формування кожним студентом своїх цілей у грі. І тут робочу групу чекає чергове тяжке відкриття, виявляється, вони не вміють визначати і формулювати свої цілі. Нова перешкода частково породжена об'єктивними причинами устрою мислення і свідомості: мета у людини не виникає сама по собі. Для її появи людина повинна почувати напруженість ситуації, прийняти як необхідність свої дії з високою відповідальністю. Іншими словами, наша свідомість повинна зафіксувати наявність гострих протиріч у наявному положенні справ. Якщо проблема, обговорювана у грі, особисто торкається учасника, відбиває протиріччя у його житті, це дозволить йому сформулювати мету на самому початку роботи.

Делікатність і обережність особливо необхідна під час обговорення особистих цілей учасників. Принцип ігропрактики «щирість на грані відвертості» може використовуватися тільки в обстановці довіри і доброзичливості всіх учасників групи. Викладачу - ігротехніку треба пам'ятати, що здоров'я кожної людини, це досить інтимна тема, куди більш тонка, ніж тестування фрагментів його психофізичного чи функціонального стану. Довірчу обстановку неможливо створити в перший же день роботи групи. Крім того, учасники мають право називати свою мету поки що не щиро, "промацуючи" цінності й установки викладача та інших учасників групи.

Такою же складною й умовною є розробка програми просування групи по майбутнім дням гри. Крім того, структура і зміст програми можуть дещо мінятися й уточнюватися. Але прожектування роботи все одно має важливе значення. Осмислення майбутнього дозволяє групі сформувати установку на подальшу колективну роботу.

Нарешті, на закінчення першого дня групової роботи необхідно виконати дві важливі справи. Спочатку колективно обговорити хід і характер засідання групи, прагнучи викликати критичні зауваження й оцінку спільної роботи. Потім потрібно виділити декількох змінних голів засідань групи, секретаря для запису основних результатів обговорення та гравців, здатних виконувати роль доповідачів на перших загальних засіданнях.

*Другий день гри.* Успішне входження у гру багато в чому визначається рівнем обговорення на першому загальному засіданні, на якому вже пролунали стартові доповіді груп. Вони присвячуються аналізу ситуації, що визначила тему і зміст гри. Перше загальне засідання проходить, як правило, у демонстрації розбіжностей, зіткненні думок, посилань на "смажені" факти. Деякі доповіді обговорюються, з подачі керівника гри, інші викликають у гравців здивування. Їм видається, що до суті справи засідання ясності не вносить, ситуація, здається учасникам гри, стає ще більш заплутаною. Звична лекція, з її удаваною прозорістю, представляється студентам найкращою і бажаною формою роботи.

Для учасників гри, що очікували зрозумілих дій і чудес від запропонованого колективного мислення, настає момент розчарування. Але їм невтямки, що перше засідання може бути тільки таким. Його ціль у тім, щоб продемонструвати складність, неясність ситуації й відсутність "на поверхні" обговорення принципових ідей, без яких неможливий вихід до вирішення проблеми.

Важливим кроком до продуктивної роботи повинно стати обговорення в робочій групі підсумків першого загального засідання. Провести його викладачу – ігротехніку нелегко. Багато учасників ще не сприймають гру, як особисту турботу, залишаються або слухачами, або здивованими критиками того, що відбувається у грі. Ігротехнік має розпочати спеціальне обговорення ряду складних питань. Що відбувалося на засіданні? Безладне спілкування з приводу теми дня, чи керівником гри організована демонстрація наявних у студентів обмежених знань і можливостей? Чого домагався керівник гри? На яких моментах він розвивав обговорення, а коли рішуче припиняв безладне багатоголосся? Які реальні життєві позиції виявилися в ході обговорення? Хто і чому рвався до суті проблеми, а хто і за якими ймовірними мотивами уникав гострих моментів? Чому не відбулося справжнє обговорення деяких небезпечних тем? Які реальні позиції і чиї інтереси були представлені в обговоренні?

Іншими словами, проведена таким чином в групі рефлексія є аналізом не того, про що йшла мова на засіданні, але з'ясуванням – що відбувалося і чого, навпроти, не було в обговоренні.

І тут вирішується ряд важливих задач. Зокрема, завдяки з'ясуванню принципових моментів обговорення дещо проясняється "словесний туман". Стають зрозумілішими зміст і мета першого загального засідання. Мало того, в ході рефлексії зміст засідання "прирощується", стають зрозумілими ідеї і підстави дій керівника гри. Учасники починають здогадуватися, на зіткненні яких позицій може розгорнутися гра, починають виробляти особистісне відношення до подальшої роботи: глибоку зацікавленість, свої чекання і побоювання.

Перше загальне засідання може внести сум'яття в емоційний стан й істотні зміни в роботу свідомості кожного з учасників групи. Адже у студентів немає сформованих стійких уявлень про те, що повинно помічатись як важливе під час обговорення питання, а що є несуттєвими фантазіями. Отже, свідомість учасників гри починає поволі фіксувати можливість і справедливість різних думок і суперечливих позицій. "Плюралізм свідомості", що досягається, є необхідною умовою проявів проблемного мислення.

Потрібний грі, змістовний конфлікт позицій виникає, коли учасники "займуть своє місце" у грі і будуть у ній різними не за статусом (є студенти, а є викладачі), але по якості напрацьованого й винесеного на обговорення змісту. При цьому, кожен із членів групи здатний висунути важливе і потрібне твердження. Ігротехнік повинний сполучати щире заохочення ініціативи й сміливих думок, з настільки ж доброзичливою і принциповою критикою кожного непевного ходу, обговорення кожної твердої оцінки, запропонованої гравцем. При цьому, ігротехнік не повинен особисто захоплювати ініціативу, після чого вся комунікація піде через «командний пункт». При такому способі роботи формується небезпечний стиль командного керівництва, при якому гравці мимоволі розділяються на правих і неправих.

Таким чином, підтримуючи ініціативу гравців, ігротехнік одночасно припиняє відхилення від роботи від визначеної програми гри. Одначе, потрібно уважно відноситися до кожної думки чи оцінки, висловленої гравцями, не квапити групу з остаточними висновками, заохочувати появу нових суджень і пропозицій.

*Третій день.* До підготовки першої доповіді група, як правило, приступає з надією на успіх, Він розуміється в звичайних уявленнях: виступ одержить схвалення й підтримку, наблизить всіх до рішення проблеми. Але до проблеми ладною вступною доповіддю не пройти. Призначення доповідей перших днів не в тім, щоб «утворити хор», а в тім, щоб тільки упорядкувати різноголосицю, зіштовхнути різні колективні уявлення у середині груп і на загальному засіданні.

Кожне з висловлених суджень буде піддаватися сумніву, перехресному вогню. Ілюстрація реальної ситуації, виходячи із зайнятих учасниками позицій, виявлених фактів, що породили проблему, - от що розігрується на змісті перших доповідей груп. Поспішно підготовлене, поверхневе повідомлення керівник гри відкине відразу. А от доповідь, що складається з твердих тверджень і навіть протилежних оцінок, дозволить почати обстріл проблеми з різних сторін. Робота в режимі змістовного конфлікту дозволить продемонструвати тупики практики, у певній мері знайти недостаток знань і уявлень, необхідних для вирішення проблеми, що домінує.

Тому, зупинка доповіді групи в «тонкому» місці міркувань, атака її основних положень керівником гри та іншими групами є не тільки припустимим, але й необхідним прийом ОНГ.

Для подальшого обговорення в групах потрібно виділити й зафіксувати в робочих записах студентів, що повинні вестись на всьому протязі гри, перелік основних понять і їхніх фрагментів, що забезпечують строгу логіку роботи, більш продуктивне розуміння доповідей й дискусій на загальних засіданнях. Приміром, у наступних практиках при розробці фізкультурно-оздоровчих програм, як такі моменти можуть бути виділені:

- місце "прожектування" у системі знань, що розгортається;

1. - взаємини і співвідношення проектування і програмування;
2. - зміст проектування і програмування власних занять;
3. - формування "середовища мешкання" у процесі фізкультурної діяльності;
4. - вишукування, чи пошук потрібних і адекватних норм культури фізичної;
5. - комплексування різноманітних засобів у програмі занять;
6. - "запуск" індивідуальної програми занять;
7. - контроль над ходом програми і її результативністю;
8. - втручання в програму і її корекція.

Важливо підкреслити, що такі розрізнення просторів обговорення вводяться не на початку гри, а лише коли її учасникам стали зрозумілими її основні проблемні моменти.

Не менш важливим методом розвитку мислення є використання навчальної дошки і ватману для побудови схем у ході роботи груп і на загальному засіданні. Ігротехнік уже з перших засідань групи повинен заохочувати використання різних знакових зображень під час обговорення принципових ідей. Можуть і повинні фіксуватися схеми структури діяльності, блок-схеми, графіки, умовні позначки позицій. Візуальне зображення допомагає утримувати основний зміст обговорень, немов би "згортаючи інформацію", полегшує розуміння при співставленні різних позицій і підходів.

Для введення схем особливо зручні рефлексивні обговорення, на яких можна фіксувати позиції учасників роботи, структуру прослуханих доповідей. Включення до обговорення ємних, змістовних схем-абстракцій, що відбивають сутність проблеми, дозволяє провести конструктивний аналіз ситуації й вийти в план розробки конкретних дій. Однак розробка і введення схем повинні бути зв'язані з конкретною ситуацією у грі й обговоренням конкретних тем. Схеми не можна використовувати продуктивно, якщо група чи хоча б її провідні гравці не навчилися міркувати абстрактно, відсторонюватись у грі від сугубо практичних обговорень.

Тут важливо підкреслити, що мислення людини і групове мислення розвиваються за рахунок засвоєння все більш складних знаків. Саме цей момент якісного переходу в стані мислення настає, коли, переконавшись, наскільки корисна і продуктивна робота з використанням навчальної дошки, група починає з ентузіазмом зустрічати будь-які запропоновані схеми. На жаль, занадто абстрактна схема може викликати оманливе почуття, що вдалося вловити і зафіксувати найбільш істотне. Мислення негайно припиняється, а учасники гри втрачають зв'язок з обговорюваною темою.

Таким чином, використовуючи прийом розрізнення різних стосовно теми фрагментів, група повинна готувати змістовний виступ, ретельно виділяючи основні, змістовні і проблемні тези доповіді. Але більш важливо відповісти на запитання, що має намір зробити група, виступаючи з доповіддю? Чи відповісти на питання теми дня, чи перевірити змістовність підходів і суджень інших груп, чи вона має намір покласти в основу подальшої роботи принципово нові ідеї?

Не менш значимим може бути прагнення працювати в опозиції до інших груп та навіть атака "генеральної лінії" гри. Доповідь може відбити принципово різні позиції гравців. У такому випадку буває корисно розділити час, наданий групі для доповіді, на два чи навіть три коротких повідомлення.

Практика ОНГ показує, що вийти на рівень вимог, запропонованих до змістовної доповіді, може група, у якій налагоджена рефлексивна робота й утримується запропонована керівником тема. В активних обговореннях, у якій, беруть участь не менш двох-трьох її учасників з очевидним самовизначенням до фізкультурної діяльності, де результативно і по місцю використовується навчальна дошка для введення онтологічних і організаційно-діяльнісних схем. Якщо на схемах першого типу "схоплюється" суть, прорисовується істотне тих чи інших явищ, то організаційно-діяльнісні схеми відбивають зміст і послідовність здійснюваних дій.

Доповідь групи стане більш точною й корисною при дотриманні деяких додаткових вимог до її представлення. Це повідомлення учасникам гри мети даної доповіді, основних посилань, на яких побудовані головні тези, короткий переказ того, як працювала група. Тільки потім варто формулювати основні пункти виступу.

Цілком ймовірно, що дискусія розгорнеться вже на вступній частині доповіді групи, а її зміст буде розвертатися і доповнюватися не в тому напрямку, що бачився спочатку. З того моменту, коли доповідач вийшов до дошки, доповідь більше не належить групі. Вона належить грі.

*Четвертий-п'ятий день.* До колективного вирішення проблеми не можна прийти за рахунок деталізації і множення уявлень кожного з гравців про ситуацію, що обігрується. Діючи таким чином, "надаючи право висловитись кожному", ми тільки затемнюємо положення справ. Позитивні моменти від оголошення незліченних можливих варіантів дій, що починають накидати учасники групи, не слухаючи інших, як правило, виявляються незрівнянними з неминучими витратами часу і зусиль, непередбачуваності наслідків таких затягнутих обговорень.

Для продуктивної колективної роботи використовується інша стратегія. Збільшується темп і напруга аналізу й міркувань у напрямках пошуку ідей, що дозволяють впорядкувати пред'явлені підходи, для рішення ситуації, що обігрується. Але тут важливо шукати не єдину, рятівну ідею, а виділити декілька можливих принципових підходів. Кожний з них "береться на пробу", обговорюються його можливості, як для прояснення проблемної ситуації, так і для організації наступної роботи. Продуктивність різних способів дій піддається експертизі на загальних засіданнях за участю досвідчених викладачів. Найбільш вдалі рішення, знайдені в ході гри, рекомендуються до подальшого використання всіма її учасниками.

Гра являє собою особливий клубний простір, де дозволені і заохочуються різні ініціативні дії, можливі опозиція і незгода із самими авторитетними учасниками. Тут використане право на помилку, після її рефлексивного обговорення, дозволить не одному, але відразу багатьом студентам, одержати знання про правильні способи їхніх дій. У будь-якому випадку наслідки помилок не виходять за рамки гри. У той же час, у ході звичних «академічних» занять ініціатива студентів строго обмежена. Тому студентам не лишнє нагадати, що по закінченні гри їм треба діяти, приймаючи до уваги статус викладача вузу.

Основні підсумки підводяться в заключний день практики - гри. Тут потрібно обговорювати не тільки плани дій, але і труднощі, з якими буде пов'язана їхня реалізація. Саме тоді й будуть намічені плани конкретних кроків учасників-студентів, як у майбутньому фізкультурно-діяльних особистостей та будівничих власного здоров’я, у рамках теми гри після її закінчення. Ті ж, що лише очікують практичних результатів від гри, “готових до вживання”, повинні знати, що вирішення проблеми, яка обігрується, можливе тільки при особистій їхній участі. Дотримання в грі правила «пропонуєш – роби» дозволяє відразу припинити порожню критику і демагогію.

"Кожний винесе з гри, скільки зможе! " Уявлення про те, що виніс кожен учасник, по-перше, дасть його конспект. По-друге, те, що пережито, зрозуміло і засвоєно в грі стане важливою частиною фізкультурної діяльності студентів, що формується.

***Питання до самоконтролю***

1.Поясніть, якими знаннями і вміннями повинні відрізнятись викладачі для реалізації педагогічної технології непрофесійної фізкультурної освіти.

2.Проаналізувавши рис. 5., дайте пояснення сутності "розумового", "аксіологічного" і "діяльнісного" етапів технології непрофесійної фізкультурної освіти.

3.Дайте пояснення елементам педагогічної техніки, що пропонує Westcott.

4.Поясніть, чому навчальні заняття, засновані на використанні монологу викладача, неприйнятні як базова форма організації навчальних занять з непрофесійної фізкультурної освіти студентів.

5.Поясніть роль рефлексивних процесів у формуванні свідомості фізкультурно-діяльної особистості і будівничого власного здоров’я.

6.Поясніть особливості змісту кожної з п’яти стадій навчальної практики з "Фізичного виховання" у процесі реалізації технології непрофесійної фізкультурної освіти.

 7.Дайте пояснення, чому під час застосування екстремальних педагогічних технологій, до числа яких належить і технологія непрофесійної фізкультурної освіти, треба уважно ставитись до недопущення гострих й тривалих стресових ситуацій у студентів.

***Після опанування змістом розділу студенти повинні уміти:***

 - пояснити сутність педагогічного експерименту з формування будівничих власного здоров’я, проведеного в УДХТУ;

 - пояснити особливості методичних занять з "Фізичного виховання", направлених на формування будівничих власного здоров’я;

 - пояснити сутність "розумового", "аксіологічного" і "діяльнісного" етапів педагогічної технології формування будівничих власного здоров’я;

 - пояснити роль активних методів у формуванні будівничих власного здоров’я;

 - пояснити роль організаційно-навчальних ігор у формуванні будівничих власного здоров’я.

Література до 8 розділу

 1.*Алексеев Н.Г*. Познавательная деятельность при формировании осознанного решения задач: Автореф… дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Моск. гос. пед. ин-т им. Н.К.Крупской – М., 1975.

 2.*Как провести* социологическое исследование: В помощь. идеол. активу / Под ред. М.К. Горшкова, Ф.Э. Шереги. – М.: Политиздат, 1990.

 3.*Как участвовать* в организационно-деятельностных играх (Методическое рекомендации) / Сост. Ю.Н. Теппер, В.В. Приходько. – Днепропетровск, 1989.

 4.*Лифшиц В.Я*. Модель развивающейся педагогической деятельности как основа совершенствования процесса повышения квалификации преподавателей: Дис… канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1988.

 5.*Методические* рекомендации по непрофессиональному физкультурному образованию студентов / Сост. В.В.Приходько. – Днепропетровск: ДХТИ, 1993.

 6.*Назарова Т.С.*, Шаповаленко В.С. От экстремальных педагогических технологий к традиционной практике // Педагогика. – 2001. - № 5.

 7.*Неверкович С.Д*. Игровые методы подготовки кадров: Учеб. пособ. / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Высш. шк., 1995.

 8.*Неверкович С.Д.*, Зверев С.М. Деловые игры в подготовке и повышении квалификации кадров: Метод. разработка для слушателей факультетов усовершенствования и повышения квалификации ГЦОЛИФКа. – М.: ГЦОЛИФК, 1989.

 9.*Попов В.А.*, Кондратьева О.Ю. Изменение мотивационно -ценностных ориентаций учащейся молодежи // Социологич. исследования. – 1999. - № 6.

 10.*Приходько В.В*. Обоснование организационно-обучающей игры как метода образования студентов гуманитарных и технических вузов / В сб.: Новые методы и средства обучения. № 2 (14). Обучающие игры как средство активизации познавательной деятельности. Ред. Г.И. Хозяинов. – М.: Знание, 1992.

 11.*Приходько В.В*. Проблемы физкультурного образования студентов гуманитарных и технических вузов // Теор. и практ. физич. культ. – 1991. - № 4. – С.35-36.

 12.*Розин В.М*. Методологический анализ игры как новой области научно-технической деятельности и знания // Вопр. философии. – 1986. - № 6.

 13.*Тюков А.А*. Организация учебных задач в условиях коллективного сотрудничества студентов // Сб. науч. трудов: Психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам в вузе. Вып. 283. – М., 1987.

 14.*Устиненко В.И*. Место и роль игрового феномена в культуре // Науч. докл. высш. шк. Филос. науки. – 1980. -№ 2.

 15.*Феофилова В.П*. Особенности взаимодействия преподавателя и студентов при активном методе обучения: Дис… канд пед. наук: 13.00.01. – Л., 1983.

 16.*Щедровицкий Г.*, Розин В., Алексеев Н. и др. Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993.

 17.*Westcott V*. Exercise superviser model // Perspectivi. - 1988. - № 9.

**ПІСЛЯМОВА**

 Впродовж останнього часу виконано достатньо глибоких досліджень, присвячених професійним якостям шкільного учителя і викладача вищого навчального закладу. У значній кількості з них у тій або іншій мірі задіяні концептуальні положення акмеології, започаткованої російською вченою Н.В. Кузьміною. Однак, з поля зору науковців майже завжди зникає власне людська складова викладача, саме яка врешті-решт вирішальне впливає на формування особистості його учня. Адже педагог долучається не лише до становлення професійних якостей студента, але й власне до його важливих людських рис та якостей, котрі визначають усю подальшу життєдіяльність.

 Це питання є тим більш тривожним, бо у нас усе ще мало серйозних наукових і методичних робіт за темою розкриття особливостей виховання дорослих яками, власне, і являються студенти. У той же час відомо, виховання дорослих – особлива галузь педагогічної діяльності, у якій лише частково придатні принципи, форми та методи виховного впливу, напрацьовані для викохування дітей.

 Ми вважаємо, що визначальною умовою дієвого і позитивного виховного впливу на особу студента у темі формування будівничих власного здоров’я є *особа викладача****.*** Тож можна ставити у пряму залежність результати формування такої, власне пріоритетної, людської компоненти в особистості майбутнього фахівця, від відповідних рис "людяності" його викладача.

 Адже ми знаємо, що людські цінності транслюються саме через спілкування з тими людьми, які своїм авторитетом реально впливають на особистість. Г. Гессе у своїй "Грі у бісер" вказує саме на це: "Виховання – це завоювання авторитету і духовне керівництво" (1, с.138).

 Один з наших шанованих вчителів розповідав таку історію. Одразу після Великої Вітчизняної війни, ще юнаком, він був перекладачем у таборі німецьких військово полонених, а саме у цей час Німеччина продовжувала переживати вкрай важкі часи країни, що програла війну. Отримавши поразку у війні, зазнавши великих людських і моральних втрат, вона опинилась ще й у жорстокій економічній кризі. Люди не мали роботи, відбувалось шалене знецінення грошей, за умовами репарацій з території Німеччини країни – союзники антифашистської коаліції вивозили найбільш потужні підприємства.

 Тож молодий тлумач поспівчував одному з колишніх офіцерів , а тепер полоненому, з приводу скорботного сьогодення і непевного майбутнього німецької нації. На що полонений гауптман йому відповів так: "Ти нічогісінько не розумієш. Це ж добре, що ви вивозите до себе наші застарілі заводи, побудовані у 30-і роки. Тим самим ви звільняєте для нас будівельні майданчики, на яких ми побудуємо сучасні заводи. А ви впродовж десятиліть будете вимушені експлуатувати те, що нам не потрібно. Ви й не зглянетесь, як ми вас доженемо і випередимо. Для нас зараз головне, щоб зберігся *німецький дух*".

 Україна переживає у чомусь схожу політичну, соціальну та економічну ситуацію. Того, що минуло, не треба і не можна повернути. Але майбутнє цілковито у наших руках. Отже саме національний дух, віра в майбутнє, віра не тільки у наших достойників але й впевненість у самих собі – це і є наша головна надія і ресурс. Але ж відповідна система цінностей та переконань, життєвих пріоритетів та образів свого майбутнього ще повинні бути виховані у нової генерації, на плечі якої падає головна місія спочатку будівничих власного здоров’я, а вже потім й будівничих майбутнього для своєї країни.

 А для цього викладачам вищих закладів освіти прийдеться добряче попрацювати. Спочатку над самими собою, аби у повній мірі відповідати вимозі бути корисними у формуванні особи студентів, фактично, дорослих людей. А вже потім бути здатними позитивно впливати на їхні моральні якості.

 І тут нам потрібно добре пам’ятати застереження В.В. Розанова, яке він сформулював приблизно сто років назад: "В епохи, що істотно доживають, коли всі керівні принципи життя ослабнули і люди розгублені, нерішучі, існування кожного є чимось розхитаним і може бути укріплено тільки особистим надмірним зусиллям".