

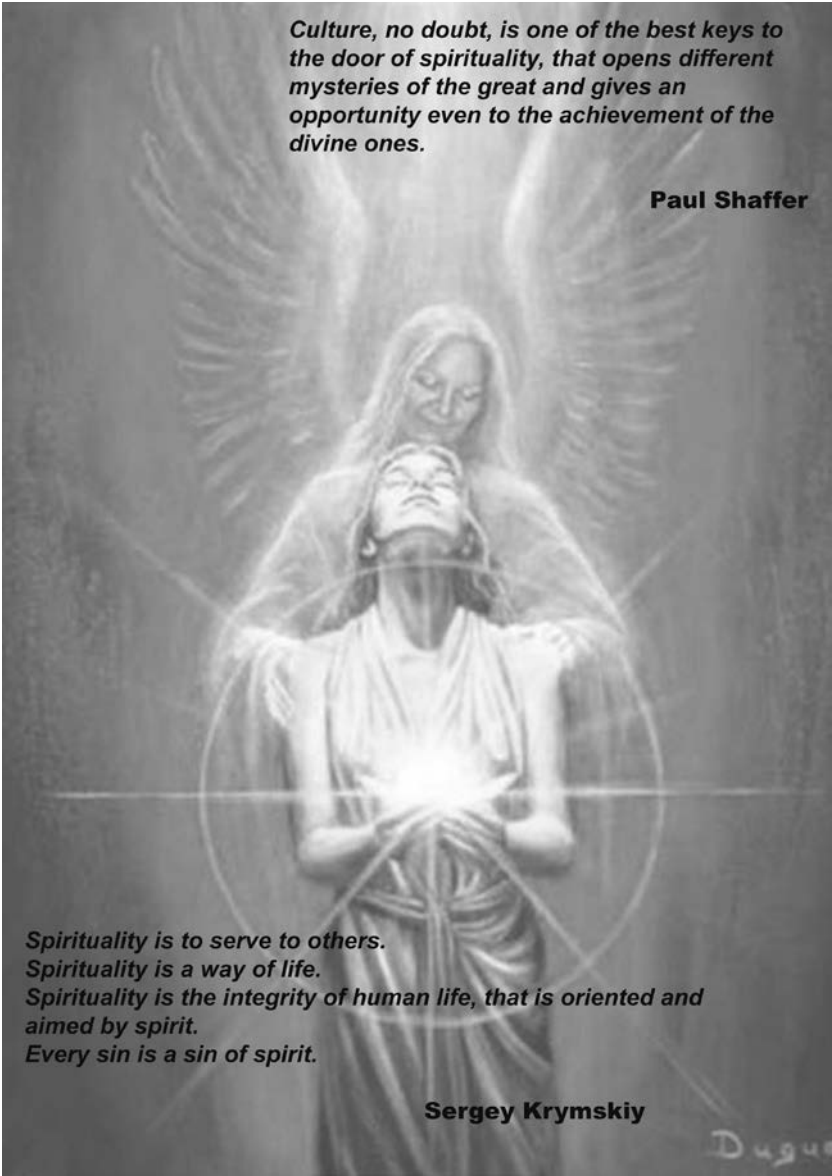
**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ
НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ
КАФЕДРА ЮНЕСКО
«ДУХОВНО-КУЛЬТУРНІ ЦІННОСТІ ВИХОВАННЯ ТА ОСВІТИ»**

**ДУХОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ:
методологія, теорія і практика**

Збірник наукових праць

Випуск 4 (67)

Сєверодонецьк 2015



Culture, no doubt, is one of the best keys to the door of spirituality, that opens different mysteries of the great and gives an opportunity even to the achievement of the divine ones.

Paul Shaffer

*Spirituality is to serve to others.
Spirituality is a way of life.
Spirituality is the integrity of human life, that is oriented and aimed by spirit.
Every sin is a sin of spirit.*

Sergey Krymskiy

Dugue

**MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
VOLODYMYR DAHL EAST UKRAINIAN NATIONAL UNIVERSITY
SCIENTIFIC RESEARCH INSTITUTE OF SPIRITUAL
DEVELOPMENT OF MAN
UNESCO CHAIR «SPIRITUAL AND CULTURAL VALUES OF
UPBRINGING AND EDUCATION»**

**SPIRITUALITY OF A PERSONALITY:
Methodology, Theory and Practice**

Collection of Research Materials

Issue 4 (67)

Severodonetsk 2015

Рекомендовано Вченою радою Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (протокол № 1 від 2 жовтня 2015 р.)

Редакційна колегія

Шевченко Г.П. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор науково-дослідного Інституту духовного розвитку людини, завідувач кафедри ЮНЕСКО «Духовно-культурні цінності виховання та освіти» (**головний редактор**); **Алфімов В.М.** – доктор педагогічних наук, професор (**заступник головного редактора**); **Бех І.Д.** – доктор психологічних наук, професор, академік НАПН України (м. Київ); **Євтух М.Б.** – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України (м. Київ); **Завстний С.О.** – доктор філософських наук, професор, зав. кафедри ЮНЕСКО (м. Харків); **Локарева Г.В.** – доктор педагогічних наук, професор (м. Запоріжжя); **Миропольська Н.С.** – доктор педагогічних наук, професор (м. Київ); **Пелех Ю.В.** – доктор педагогічних наук, професор (м. Рівне); **Помиткін Е.О.** – доктор психологічних наук, професор (м. Київ); **Савчин М.В.** – доктор психологічних наук, професор (м. Дрогобич); **Сватко Ю.І.** – доктор філологічних наук, професор, зав. кафедри ЮНЕСКО (м. Київ); **Ернст Вагнер** – доктор філософії, керівник кафедр ЮНЕСКО з художньої освіти (м. Мюнхен, Німеччина); **Іванова Галена** – доктор педагогічних наук, доцент (м. Пловдив, Болгарія); **Клім-Клімашевська Анна** – доктор педагогічних наук, професор (м. Седльце, Польща); **Леслі Джон Френсіс** – доктор філософії, доктор літератури, доктор богослов'я (Великобританія); **Рангелова Емілія** – доктор педагогічних наук, професор (м. Софія, Болгарія); **Сманцер А.П.** – доктор педагогічних наук, професор (м. Мінськ, Білорусь); **Джон Вейн Фішер** – доктор педагогічних наук, професор Балларатського університету (Австралія); **Джон Л. Хочхеймер** – доктор філософії, професор (м. Карбендал, США); **Д. Пол Шафер** – директор проекту Світова культура (м. Маркхем, Канада); **Уільям Шмідт** – професор Лойольського університету (м. Чикаго, США); **Рашидова С.С.** – кандидат педагогічних наук, доцент (**відповідальний секретар**).

Збірник наукових праць «Духовність особистості: методологія, теорія і практика» внесено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (затверджено Постановою Президії ВАК України від 8.07.2009 р. № 1-05/3).

Журнал включено до Міжнародної бази даних Ulrich's Periodical Directory 2.08.13., до Міжнародної наукометричної бази даних Index Copernicus International 1.11.13., до повнотекстової бази даних Open Academic Journals Index 27.03.2014.

Д85 Духовність особистості: методологія, теорія і практика : збірник наукових праць / Гол. редактор Г.П. Шевченко. – Вип. 4 (67). – Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. – 234 с.

У збірнику висвітлюються актуальні питання методології, теорії й практики розвитку духовної культури особистості в сучасних соціокультурних умовах.

Матеріали збірника можуть бути використані науковцями в галузі педагогіки та психології духовності, аспірантами, педагогами-практиками.

Статті прорецензовано членами редакційної колегії.

УДК 378

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

К. М. Буравльова

У роботі досліджені сутнісні характеристики педагогічної майстерності; висвітлено умови та чинники формування педагогічної майстерності.

Ключові слова: педагогічна майстерність, творчість, компетентність, професіоналізм, викладач вищої школи.

Формулювання проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Проблема формування педагогічної майстерності є особливо актуальною для становлення викладача вищого навчального закладу сьогодення. Професія педагога за своєю суттю є творчою, унікальною, багатоаспектною. Професійна діяльність викладачів вищих навчальних закладів охоплює викладацьку діяльність, наукову та методичну роботу, постійне самовдосконалення та виховний вплив на студентів. Робота викладача завжди наочна. Студент постійно спостерігає за роботою викладача, оцінює її та робить певні висновки. Саме тому педагог, що прагне до самовдосконалення, завжди виконує свою роботу на високому, якісному рівні, ставить перед собою певні перспективи, намагається виконати їх. Високі вимоги до себе та своєї професійної діяльності, постійне самовдосконалення та креативність характеризують викладача з високим рівнем педагогічної майстерності. Педагогічна майстерність не виникає сама по собі, вона є результатом плідної праці. «Без передбачення й наукового розрахунку педагогіка схожа на знахарство, а вчитель (викладач), котрий не хоче або не вміє розраховувати, – на неграмотну няньку», – вказував В.О. Сухомлинський [12, с. 134]. Знання педагогіки, її принципів та закономірностей є підґрунтям для розвитку педагогічної майстерності.

Справжній майстерний педагог вищої школи бездоганно знає свій предмет, методику його викладання. Професійна цікавість та відданість викладача своєму предмету збільшує виховний вплив на студентство.

Педагогічна майстерність включає в себе застосування психологічних та педагогічних знань і знань з певного фаху.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психології та педагогіці багатосторонньо розглядаються проблеми формування педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів. У працях Ю.В. Васильєва, М.Т. Захарова, І.А. Зязюна, Г.В. Єльнікової, Б.С. Кобзаря, Ю.А. Конаржевського, М.І. Кондакова, В.О. Сухомлинського, Ю.А. Табакова та ін. розкриті різні аспекти з формування педагогічної майстерності викладача ВНЗ. Розвиток професійної компетентності досліджено у працях В.І. Бондар, Л.І. Даниленко, С.С. Вітвицької, В.І. Маслова, Н.Л. Коломінського. Структуру педагогічної майстерності у свої працях розкрили В.А. Кан-Калик, Д.В. Крамущенко, І.Ф. Кривonos. Наукові дослідження особливостей та специфіки педагогічної діяльності З.Ф. Єсаревої стали підґрунтям для роботи над цією проблемою.

Дослідження вчених показали, що професійна діяльність викладача ВНЗ має свої специфічні особливості. Вони проявляються в структурі знань педагога, в умінні та готовності вирішувати завдання, у наявності професійно-спеціальних здібностей, в структурі професійної діяльності [11, с. 34].

Актуальністю окресленої проблеми є те, що завдання університетів минулого та сьогодення мають істотні відмінності. Університет минулого навчав молоду людину різним знанням, передавав існуючі знання, духовні і культурні цінності, розвивав інтелект та виробляв уміння.

Університети сьогодення мають іншу місію: підготовка майбутнього фахівця, який зможе швидко реагувати на зміни у соціально-економічному середовищі та вміє адаптуватися до нових умов в обраній професії. Для того, щоб реалізувати таке замовлення, необхідно мати сильний викладацький склад вищого навчального закладу, в якому постійно підвищується професійна майстерність викладачів. Також дуже важливим є сама особистість педагога: професійна компетентність; педагогічна культура; творчість педагогічної діяльності; креативність поглядів; наявність педагогічних здібностей і т.ін.

Мета статті полягає у розкритті сутнісних характеристик і умов формування педагогічної майстерності викладача вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Фахівець є професійним

лише тоді, коли спостерігається постійна творча активність, підвищується кваліфікація, присутнє самовдосконалення, в якому об'єднані самовиховання та самоосвіта.

Педагогічний професіоналізм розкривається у творчій готовності особистості вирішувати професійні завдання, а також у конкурентоспроможності, яка допоможе адаптуватися до подальшої діяльності.

Поняття професіоналізму особистості та професійної діяльності показує, що професійне адаптування та становлення викладача вищого навчального закладу буде легшим та успішнішим, якщо особистість матиме властивості, котрі є найбільш затребуваними, та високий рівень професійної компетентності. Індивідуальний стиль діяльності, педагогічна спрямованість, особистісно-ділові якості, педагогічні позиції є основами формування педагогічної майстерності. Крім того, усвідомлення і готовність до самовиховання, самоосвіти, самовдосконалення, саморозвитку в період становлення педагога є залогом успіху в професії і підвищення педагогічної кваліфікації.

Часто професіоналізм ототожнюють з педагогічною майстерністю, який нічого спільного з педагогічною майстерністю немає і є псевдо-професіоналізмом. Основними причинами цього є: не сформованість педагогічних здібностей, застарілість методів викладання, невідповідність власних характеристик вимогам педагогічної професії, відсутність компетентності в галузі предмета або у людських відносинах. На жаль, «компетентність» як феномен на сьогоднішній день ще не одержала точного визначення. З одного боку, це коло повноважень, які виконує викладач, з іншого – знання, уміння, досвід педагога. Тож, щоб досягти вершин педагогічної майстерності для вирішення педагогічних завдань, повинен бути сформований високий рівень педагогічної компетентності в усій сукупності компетенцій (як спеціаліста-предметника – носія певних знань і методиста, як вихователя-педагога, як психолога).

Досягаючи високого рівня педагогічної компетентності, перед викладачем відкриваються можливості високих досягнень у професійній сфері, самокеруванні, самовдосконаленні, що дозволяє досягти педагогічної майстерності.

Майстерність – це вищий рівень розвитку особистості, сукупності здібностей і узагальненого позитивного досвіду, вищий рівень професійних умінь у певній діяльності, досягнутий на основі рефлексії й творчого підходу [6, с. 76]. Перелічені особливості є результатом тривалої та складної роботи над собою.

У певних дослідженнях педагогічну майстерність розуміють як: діяльність педагога на рівні зразків і еталонів [2, с. 32].

Працюючи над проблемами формування педагогічної майстерності, дослідники відмітили, що стаж роботи не пов'язаний з майстерністю педагога. Майстерність може виявлятися на ранніх етапах становлення педагога-професіонала, коли молодий викладач вирішує завдання творчо. Тому, розглядаючи особливості педагогічної майстерності, не можливо оминати таку важливу її ланку, як педагогічна творчість. Одні дослідники розглядають педагогічну творчість як найвищий рівень педагогічної майстерності (І.А. Зязюн). Інші розводять ці поняття. Так, С.О. Сисоева підкреслює: «Проте, на відміну від майстерності педагогічна творчість – це завжди пошук і знаходження нового, а педагогічна майстерність проявляється як високий рівень професіоналізму без пошуку до нових рішень» [10, с. 23].

Однак, чимало педагогічних досліджень показують, що сама педагогічна професія вимагає від особистості творчих здібностей, від початку професійної діяльності до її завершення. Тільки тоді викладач матиме авторитет та повагу серед студентства, його заняття будуть цікавими та викладач реалізує головні завдання, які покладені на нього сьогодні.

Разом з тим дослідники єдині у тім, що педагогічна майстерність повністю пов'язана із професійним і загальним самовдосконаленням педагога, з його розвитком, розширенням й використанням нових засобів і прийомів навчання, узагальненням старого й накопиченням нового досвіду, розширенням професійних знань і вмінь.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, в даному дослідженні виявлено сутнісні характеристики педагогічної майстерності викладача вищої школи та умови її становлення. На різних етапах формування педагогічної майстерності відмічаються характерні ознаки і умови.

Для етапу адаптації характерно: осмислення педагогічної діяльності, засвоєння соціальної ролі, формування педагогічних якостей, створення свого індивідуального іміджу та стилю викладання. У цей час у педагога формуються психічні то особистісні властивості для подальшого професійного становлення.

Етап професіоналізації характеризується осмисленим прийняттям вимог професії до діяльності й особистості; повним «входженням» в професію; високим рівнем компетентності у педагогічній діяльності;

прагненням до досконалості при виконанні діяльності; бажанням досягти соціально-значимих цілей; сформованістю педагогічної позиції.

Для етапу саме педагогічної майстерності характерно: осмислення педагогічної професії як життєвої місії; високий рівень професіоналізму діяльності й професіоналізму особистості; перехід до креативного рівня професійної діяльності; формування індивідуального стилю діяльності, що є основою для формування індивідуального іміджу, авторитету в очах студентів та педагогічного колективу; сформовані педагогічні позиції, відповідно до вимог суспільства; здатність виконувати роль наставника; готовність передавати свій досвід іншим, займатися науково-дослідною діяльністю й т. ін.

Усвідомлення викладачем особливостей кожного етапу професійного становлення, співвідношення результатів та цілей конкретного етапу, уміле вирішення завдань, визначення проблем та їх вирішення є основою для досягнення максимальних результатів під час професійної діяльності.

Перспективою роботи повинно стати створення програми психологічного супроводу особистісно-професійного розвитку викладачів ВНЗ на кожному етапі професійного зростання.

Література

1. Громкова М. Про педагогічну підготовку викладача вищої школи / М. Громкова // Вища освіта в Росії. – 1994. – № 4. – С. 12 – 16.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы / М.И.Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1978. – 170 с.
3. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский — М., 1987. – 159 с.
4. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність / І.А. Зязюн. – К.: Вища школа, 1997. – 246 с.
5. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество учителя / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никадров. – М., 1987. – 159 с.
6. Куценко В.Г. О сущности профессионального мастерства педагога / В. Г. Куценко. – Полтава: ПГПУ, 1985. – 171 с.
7. Педагогическая энциклопедия. – М.: Сов. энциклопедия, 1965. – Т.2. – С. 739.
8. Сенько Ю. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций / Ю. Сенько. – М.: Академия, 2000. – 240 с.
9. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості / С.О. Сисоєва. – К.: Мілені, 2006. – 344 с.

10. Сисоева С.О. Педагогічна творчість учителя: Визначення, теоретична модель, функції підготовки / С.О. Сисоева // Педагогіка і психологія. – К.: Педагогічна думка, 1998. – 255 с.
11. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – К., 1972. – 228с.
12. Сухомлинський В.О. Вибрані твори / В.О. Сухомлинський. – М., 1997 - Т.2. – 420с.
13. Шахов В. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект / В. Шахова. – Вінниця, 2007. - 383 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Е. Н. Буравлёва

В работе исследованы сущностные характеристики педагогического мастерства; раскрыты условия и факторы формирования педагогического мастерства.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, творчество, компетентность, профессионализм, преподаватель высшей школы.

FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILLS OF HIGH SCHOOL TEACHER

Y. N. Buravliova

The paper explored the essential characteristics of pedagogical skills; revealed conditions and factors of formation of pedagogical skill.

Keywords: pedagogical skills, creativity, competence, professionalism, high school teacher.

Буравльова Катерина Миколаївна – викладач Лисичанського професійного торгово-кулінарного ліцею (м. Лисичанськ, Україна).

E-mail: yekaterina.buravliova@yandex.ru

Buravlova Kateryna – teacher of Lysychansk culinary professional lyceum (Lysychansk, Ukraine).

E-mail: yekaterina.buravliova@yandex.ru

УДК 37.035.6

ЗМІСТОВА СУТНІСТЬ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

О. В. Вербовський

В статті досліджується проблема військово-патріотичного виховання. Визначено змістову сутність військового-патріотично виховання студентської молоді в освітньо-виховному просторі університету. Здійснено аналіз різних підходів до змісту військово-патріотичного виховання.

Ключові слова: *змістова сутність, студентська молодь, військово-патріотичне виховання, патріотизм.*

Актуальність проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Основною проблемою у визначенні змістовних характеристик будь-якого напрямку виховання є в першу чергу визначення основної методологічної концепції, яка обумовлюватиме структуру, зміст, основні засоби, методи, організаційні форми та очікувані результати виховної роботи.

Не є виключенням і військово-патріотичне виховання студентської молоді. Але тут є принаймні дві особливості: 1. Питання патріотизму є питанням не тільки світоглядним, але й питанням ідеологічним. Іншими словами, від того, яку саме концепцію патріотичного виховання студентської молоді буде покладено в основу виховної моделі того чи іншого вищого навчального закладу буде залежати не тільки особиста ідеологічна, політична орієнтація студентів – майбутньої еліти українського суспільства, але й, по великому рахунку, доля України, її шлях у майбутнє. 2. Студентство складається з вихідців з усіх верств населення, всіх без виключення соціальних груп і прошарків, всіх національностей, що проживають в Україні, з усіх релігійних конфесій, навіть з усіх маргінальних спільнот тощо. Тому, щоб робота з патріотично-військового виховання студентської молоді була оптимально ефективною, вона повинна базуватися на цінностях, які б, принаймні в головному, відповідали б цінностям тієї культури чи субкультури, в якій молода людина отримала первісне виховання, де вона пройшла первісну соціалізацію і які вона вважає основними цінностями своєї життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Результати аналізу історичної, етнографічної, психолого-педагогічної літератури свідчать, що проблема військово-патріотичного виховання привертала увагу багатьох дослідників.

У визначенні змісту, суті, методики формування організаційних форм з виховання у підлітків патріотизму особливу роль зіграли П. Блонський, Г. Ващенко, А. С. Макаренко, І. Огієнко, В. Сухомлинський, С. Шацький та ін.

Питання військово-патріотичного, патріотичного, громадянського виховання стали предметом наукових досліджень останніх років. Це, передусім, роботи О. Абрамчук, В. Бебика, Т. Вайди, М. Головатого, Є. Головахи, К. Дорошенко, М. Зубалій, В. Івашковського, В. Макаренко, С. Матвієнко, В. Москаленко, П. Онищука, Г. Пустовіта та ін.

Мета статті – здійснити аналіз змістової сутності військово-патріотичного виховання студентської молоді, різних підходів до її визначення.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Нинішнє студентство України соціалізується в епоху цивілізаційних змін, коли зміст соціалізації ускладнюється, тому що провідну роль починають набувати не стільки традиційні, скільки інноваційні цінності, і соціалізація проходить в умовах дисфункції соціальних інститутів. Крім того, треба враховувати ще й провідні тенденції цих цивілізаційних змін: 1) входження України в глобальну відкриту економіку, єдине поле соціально-політичних контактів, загальний інформаційний простір; 2) боротьба різних центрів світо-економіки за перерозподіл економічних, фінансових і політичних ресурсів, яка визначає на світовому рівні посилення відцентрових тенденцій. В рамках українського соціокультурного простору ці тенденції породжують наступні модифікації патріотизму в свідомості молоді:

1) традиційна форма культурно-історичного патріотизму, яка виявляється в любові до Батьківщини, її історії, культури, звичаїв і традицій;

2) патріотизм в контексті толерантності, який часто зближується з пацифізмом;

3) інтеріоризація духовних цінностей націоналізму в його різних модифікаціях;

4) індиферентність до політико-правових, етнічних і територіально-регіональних форм патріотизму, що пояснюється низькою якістю життя, соціальною, міжконфесійною і міжетнічною напруженістю, безробіттям, зростанням злочинності тощо [3].

Сучасне розуміння патріотизму характеризується багатоваріантністю, різноманітністю і неоднозначністю. Багато в чому це пояснюється складною природою даного явища, багатоаспектністю його змісту, структури і різноманітним форм прояву. Крім того, проблема патріотизму розглядається різними дослідниками в різних історичних, соціально-економічних і політичних умовах, залежно від їх особистої громадянської позиції, ставлення до своєї Вітчизни, від використання ними різних сфер знань тощо. Крім того, на розуміння патріотизму суттєвий вплив здійснює світоглядна, ідеологічна і, відповідно, політична позиція людини.

Аналіз показав, що в даний час сформувалися декілька концепцій патріотизму. Головні з них: націоналістична, соціокультурна, пацифістська, військово-патріотична, християнська (чи православна), громадянська і державницька. Всі вони набули достатньо широкого розповсюдження в Україні.

Націоналістична концепція патріотизму базується на пріоритеті нації над усіма іншими чинниками самовизначення народу. Ця концепція відігравала позитивну роль у XIX – на початку XX століття, коли відбувалися державотворчі процеси в країнах Західної та Східної Європи (в тому числі й в Україні). Тоді націоналістичний патріотизм був об'єктивно прогресивним явищем і відображав прагнення народів Європи до самовизначення. На думку деяких дослідників, саме націоналізм сприяв інтеграції мас у загальне політичне об'єднання – політичну націю і державу. Низка фахівців стверджує, що націоналізм сприяв поширенню ідей лібералізму та демократії, бо зумовлював право народу на самовизначення, пропонував свободу боротьби проти поневолювачів. Скажімо, з точки зору американського вченого Е. Сміта, націоналізм є однією з найбільш могутніх і рушійних сил сучасного світу [7]. У «Теорії націоналізму» Е. Сміт дає власну систематизацію вчення про націоналізм як консолідуючої сили. Головними чинниками націоналізму він вважає: природний поділ людства на нації, кожна нація має власний характер; необхідність для людини ідентифікації себе з певною нацією задля свободи і самореалізації; неможливість для нації реалізувати себе поза своєї держави; пріоритет лояльності до нації-держави перед всіма іншими

лояльностями; головна умова всесвітньої свободи і гармонії – це зміцнення нації-держави [2, с. 749-753].

Історичні обставини склалися в Україні не на користь цієї концепції, хоча її прихильників досить багато, особливо на Західній Україні. В завдання нашого дослідження не входить з'ясування причин такого стану речей, хоча можна зазначити, що це, очевидно, наслідок комплексу об'єктивних та суб'єктивних чинників, які впливали і впливають на розвиток політичної, економічної, культурної та духовної сфер життя народу України. Націоналізм – це явище неодномірне, він може як консолідувати націю, так і зруйнувати її. Такий його різновид як демократичний націоналізм, наприклад, обумовлений історичним етапом, стадією розвитку тієї нації, яку представляють національні демократи, а їхній демократизм впливає з прагнення включити свою націю в загальноцивілізаційний процес, прилучити її до ринку, демократії та інших надбань сучасної цивілізації. В той же час екстремістський націоналізм (тоталітарний, інтегральний, праворадикальний, шовіністичний, неофашистський – його різновиди) не бачить і не знає нічого, окрім проблеми самоствердження своєї нації. Він сповідує цінності сили, енергії, елітарності і готовий до використання будь-яких методів політичної чи збройної боротьби, покладаючись на гасло «мета виправдовує засоби».

Науковці вважають, що націоналізм не може стати тепер державною ідеологією. Вона була і завжди залишиться небезпечним для свободи особистості, народу, а можливо й світового співтовариства і ніколи не буде визнана сумісною з вибором демократичного шляху розвитку держави. Завдання держави – приводити до суспільного знаменника, узгоджувати групові інтереси, домагатися компромісів і сіяти злагоду. А цій ролі навряд чи відповідатиме наявність будь-якої державної ідеології, у тому числі й націоналізму. Державна ідеологія передбачає її обов'язковість, а значить духовний, а можливо й політичний тиск на громадян, що заперечує демократію, прокладає шлях до тоталітаризму [5].

В багатонаціональній державі, якою є Україна, протиставлення національного і патріотичного в свідомості людини і соціальних груп неприпустиме, бо може привести до етнічних конфліктів. Тому так важливо, щоб патріотична ідея превалювала над національною. Від цього залежить соціальний мир в суспільстві, стабільність держави. Зарадити цьому може врахування регіональної специфіки патріотичного виховання, що повинно знаходити вираз в акценті

виховної роботи на єдність всіх народів України, у врахуванні особливостей менталітету національних спільнот, патріотичних традицій, з якими пов'язана історія нації і регіону.

Позитивним проявом націоналізму є те, що він об'єднує нації з фундаментальною політичною структурою – державою, вбачає в ній оптимальну форму політичної організації нації. Загрозливою силою націоналізм стає для тих, слушно наголошує А. Свідзинський, хто ставить штучні перепони задоволенню реалізації прав нації на самовизначення, намагається накинати народам імперське ярмо [6].

Елементи націоналістичної концепції патріотизму можуть бути використані у вихованні студентської молоді України. В той же час слід зазначити, що з націоналізмом при проведенні патріотично-військового виховання необхідно обходитись дуже обережно, оскільки націоналізм в своїх крайніх виразах набув переважно негативного значення (особливо в Південно-Східному регіоні України), часто стаючи знаряддям репресивних, тиранічних режимів, що майже не властиве патріотизму, через свою оборонну природу.

Дуже розповсюджена в Україні (як і взагалі в світі) соціокультурна концепція патріотизму. Вона передбачає погляд на патріотизм як на найважливішу цінність, інтегруючу соціальний, духовний, етичний, культурний, історичний й інші компоненти. Соціоцентричний підхід органічно включає два нові складові елементи формування патріотизму – конструктивний критицизм у ставленні до свого народу, держави і повагу до інших народів і держав, прагнення оволодіти кращими досягненнями їх культури. Методологічну основу цієї концепції складає соціокультурний підхід, який має ряд особливостей, що визначають доцільність і межі його вживання в трактування патріотизму. Специфічною його рисою є певний універсалізм, що дозволяє розкрити і культурні, і політичні, і соціальні, і інші елементи суспільного цілого, що впливають на становлення патріотизму. Даний підхід дозволяє отримати уявлення про суспільство як про складний соціокультурний об'єкт. За соціокультурного підходу в центрі уваги знаходиться взаємодія типу-особистості і типу-суспільства, і характер цієї взаємодії розглядається як один з визначальних напрямів соціальних змін. Значення соціокультурного підходу до патріотично-військового виховання полягає в тому, що за його допомогою виділяються постійні, стійкі підстави культури, що обумовлюють розвиток патріотизму. Визнання соціокультурної опосередкованості патріотизму дозволяє уникати однозначності і дає

можливість трактувати феномен патріотизму як триєдиний процес: по-перше, в області науки, по-друге, в духовній культурі, в різних проявах суспільної і індивідуальної свідомості, по-третє, в практиці обґрунтування і реалізації суспільних потреб, інтересів.

Ця концепція розглядає патріотизм як складне соціокультурне явище, що пронизує всі основні сторони життя і діяльності, як суспільства, так і окремої особистості. В ній підкреслюється тісний взаємозв'язок і взаємозалежність патріотизму і суспільства. В цьому співвідношенні патріотизм розглядається одночасно в різних аспектах: як одна зі складових громадської і індивідуальної свідомості, менталітету, національної самосвідомості, як компонент ідеології, культури, історії, психології, як одна з вищих цінностей суспільства й особистості, як напрям виховання, як джерело благополуччя, добробуту та успішного розвитку найважливіших сфер життя суспільства.

За соціокультурного підходу в центрі уваги дослідника знаходиться людина активна – багатовимірна істота і суб'єкт дії, її моральність, що становить підставу будь-якої культури.

С. Іванова підкреслює, що у зв'язку з тим, що кризові явища, що відбуваються в суспільстві, активізують ставлення людей до деяких феноменів, що мають глибоку історичну традицію і величезний незатребуваний потенціал, саме патріотизм розглядається як важливий мобілізуючий ресурс суспільного розвитку, активної громадянської позиції особистості, готовності її до усвідомленого служіння Вітчизні і співвітчизникам [1].

Багато ідей концепції соціокультурного патріотизму може бути з успіхом використано у процесі патріотично-військового виховання студентської молоді.

Російська дослідниця Т. Піскунова виділяє ще й варіант пацифістського патріотизму, що, на її думку, є ідеологічною модифікацією любові до Батьківщини, що базується на ідеї ненасильства, що визнає людське життя як вищу цінність, і є антиподом військової версії патріотизму. Це особливий тип відношення до існування людства і людини, що вказує на можливість і необхідність розв'язання всіх конфліктів ненасильницьким шляхом, за допомогою встановлення загальної згоди, і узгоджується з принципами справедливості [3].

Концепція пацифістського патріотизму ставить проблему зіставлення цінності життя з цінностями, через які життя у людини можна відняти. На початку XX ст. пацифізм постав можливим

громадським і політичним рухом, переставши переважно відноситися до сфери духовного існування людини. Право людини на життя закріплено в міжнародних документах. Автор підкреслює, що світ, що глобалізується, виявляє в своїх ухвалах і документах тенденцію ненасильницького розвитку всіх країн. Стратегічною метою політики на всій планеті стає стійка коеволюція людини, суспільства і природи.

Т. Піскунова солідаризується з відомим дослідником теорії справедливості Джоном Ролзом в тому, що «політичні принципи, визнані спільнотою, мають певну близькість з доктриною, що проповідується пацифізмом. Існує загальне неприйняття війни і використання сили, а також віра в рівний статус людей як моральних осіб. І, враховуючи схильність націй, особливо великих держав, вступати у війну без виправдань і використовувати державний апарат для придушення незгоди, повага, що виявляється пацифізму, має на меті попередити громадян про зло, який уряд схильний зробити від їх імені» [4, с. 327-328].

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Аналіз різних концепцій патріотизму (націоналістичної, соціокультурної, пацифістської, військово-патріотичної, християнської, громадянської, державницької) дозволив проєктувати зміст патріотично-військового виховання студентів на основі синтезу і інтеграції основних патріотичних якостей, що забезпечують ефективне виконання громадянського обов'язку служіння Батьківщині.

Критеріями відбору якостей патріотизму, які необхідні для несуперечливої інтеграції в патріотичній свідомості студентів, стали: гуманістичність, державність, духовність, народність.

Література

1. Иванова С. Ю. Патриотизм в культуре современной России : автореф. дисс. на соискание учен. степени докт. филос. наук : 09.00.13 [Електронний ресурс] / С. Ю. Иванова. – Ставрополь, 2004. – Режим доступу : http://orel3.rsl.ru/dissert/EBD_1147A_ivanovaSU.pdf.
2. Мала енциклопедія етнодержавознавства / НАН України. Ін – т держави і права ім. В.М. Корещького / Редкол. : Ю.І.Римаренко (відп.ред.) та ін. – К. : Довіра : Генеза, 1996. – С.749–753.
3. Пискунова Т. В. Модификации ценностного содержания патриотизма в сознании российской молодежи : автореф. на соискание ученой степени канд. социолог. наук : 22.00.06 [Електронний ресурс] / Пискунова Т. В. Ростов-на-Дону, 2007. – Режим доступу http://rspu.edu.ru/rspu/science/dissertation_councils/dissertations/avtoref/PiskunovaAvto.pdf

4. Ролз Дж. Теория справедливости / Дж. Ролз. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1995. – 535 с
5. Рукопис брошури «Нація як суб'єкт політики» [Електронний ресурс]. – Львів : Кальварія, 1997. – 55 с. – Режим доступу : <http://www.political-studies.com/nations/download/nations.rtf>
6. Свідзинський А. Проблеми формування нації та держави в сучасній Україні / А. Свідзинський // Розбудова держави. – 1997. – № 10. – С. 3–21.
7. Сміт Е. Національна ідентичність / Е. Сміт. – К. : Основа, 1994. – 222 с.

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СУЩНОСТЬ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

А.В. Вербовский

В статье исследуется проблема военно-патриотического воспитания. Определена содержательная сущность военно-патриотического воспитания студенческой молодежи в образовательно-воспитательном пространстве университета. Осуществлен анализ разных подходов к содержанию военно-патриотического воспитания.

Ключевые слова: *содержательная сущность, студенческая молодежь, военно-патриотическое воспитание, патриотизм.*

CONTENT MAIN POINTS OF STUDENTS' MILITARY AND PATRIOTIC EDUCATION

O.V. Verbovsky

The article deals with the problem of military and patriotic education. The content main points of students' military and patriotic education in the educational space of the university are defined. The analysis of different approaches to the content of military and patriotic education in Ukraine is made.

Keywords: *content main points, student youth, military and patriotic education, patriotism.*

Вербовський Олександр Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Северодонецьк, Україна).

E-mail: sasha13.ru@mail.ru

Verbovskyi Olexandr Volodimirovich - Ph.D., assistant professor of pedagogy Volodymyr Dahl East Ukrainian National University (Severodonetsk, Ukraine).

E-mail:: sasha13.ru@mail.ru

УДК 37.01

THE EDUCATIONAL HERITAGE OF BRITISH PUBLIC SCHOOLS AS A CROSS CULTURAL BACKGROUND KNOWLEDGE BASIS FOR ENGLISH LANGUAGE LEARNERS

I. D. Garus, T. G. Solopova

The article highlights the problems of upbringing in public schools of Great Britain, the authors analyse the values which founded the basis of spiritual priorities of the nation, the importance of socio-linguistic communication aspects in the process of intercultural integration.

Key words: *spiritual values, public schools, intellectual potential, rigid rules of behavior, cross cultural integration.*

Statement of the problem in general aspect and its connection with important scientific and practical tasks. The mastery of a foreign language, presupposes not only familiarity with the rules of grammar, but is inextricably linked with understanding the history, culture, and customs of the people speaking this language. Within the globalized context of contemporary society, the juxtaposition of teaching and learning has garnered considerable interest. Linguistic knowledge as well as cultural integration into professional and academic contexts has become a necessary condition leading to successful international pathways. In fact, the given paper focuses on the impact of intercultural training and the ensuing proficiency of English Language Learners on the basis of the material concerning the spiritual upbringing in Public schools of Great Britain.

Most authorities agree that teaching students about the history of education, giving them sufficient cross cultural background information is part of a good education and a must today. That is why the following information will be of paramount importance for the learners of English.

It is known that education is not only a driver of the economy and a source of knowledge. It is also a pillar of society. Great Britain is one of the most developed countries in the world. We all know that the British are people of high culture and many of them possess an outstanding mind. What makes them similar? National culture, heredity, traditions or may be education? The educational system in the UK can proudly call itself one of

the most complicated in Europe. Education in Britain mirrors the country's social system: it's class-divided and selected.

In any educationally advanced country people would judge you by the validity or otherwise of what you had to say, rather than by your social, educational or career background. Yet in Britain as it is today it does matter disproportionately where you went to school.

Analysis of the latest investigations. «I record these achievements not because I wish to either decry the individuals concerned or criticize the schools they attended, far from it... It is undeniable that the individuals I have named are hugely talented and the schools they attended are premier league institutions, but the sheer scale, the breadth and the depth of private school dominance of our society points to a deep problem in our country,» – announced Education secretary Michael Gove.

Above 90 per cent of all children are educated in state-run primary and secondary schools, the remainder go to independent schools that rely on privately-paid tuition fees. Although the percentage of those privately educated may be a small fraction of the total, its importance is disproportionate to its size, for in later life, those educated at fee-paying schools dominate the sources of state power and authority in government, law, the armed forces and finance.

Education has been a controversial issue periodically since 1945, and subject to major changes as successive governments have tried to improve it. Government policy (both Conservative and Labour) has been bitterly criticized for providing a system which is either too elitist or insufficiently so, which is wasteful of human resources, which is insufficiently demanding of the nation's children, or which simply fails to compete with the education system of other industrialized countries.

The problem has been considered in numerous publications by different authors such as G. Walden, C. Chitty, D. McDowall and others.

Educational apartheid between state and private schools is the unmentionable reality of the British system: segregation, separate development and a tacit acceptance that the opportunities of one «race» of pupils will always be superior to those of another. This two-nation system may fail not only individual school children but the country as the whole. This part of the problem may be of certain interest to the readers.

The aim of the given paper is to describe the controversy surrounding educational system in Great Britain and to show some proposals of politicians and educationalists how to research this «no go» area in the

British system of education and to encourage the learners of English to penetrate into the peculiarities of British education.

Presentation of the research with complete grounding of the obtained scientific results. Great Britain doesn't have a written constitution, so there is no constitutional provision for education. This system of education is determined by the National Education Acts.

All children in the United Kingdom are required by law to receive full-time education. Schooling is compulsory for 12 years, for all children aged five to 16. For largely historical reasons, the school system is complicated, inconsistent and highly varied.

Generally speaking, children enter infant school, moving on to junior school (often in the same building) at the age of seven, and then on to secondary school at the age of 11.

There are two types of secondary schools in the UK : state schools where education is free and private schools where you have to pay. Roughly 90 per cent of children receive their secondary education at «comprehensive» schools. A comprehensive school is a combination of grammar and secondary modern under one roof, so that all children could be continually assessed and given appropriate teaching. Between 1965 and 1980 almost all the old grammar and secondary modern schools were replaced, mainly by coeducational comprehensives. These largely take pupils without reference to ability or aptitude, providing a wide range of secondary education for all or most of the children in a district.

About 8 per cent of the school population attend independent fee-paying schools. This proportion may rise to almost 10 per cent. The recovery of private education in Britain is partly due to middle-class fears concerning comprehensive schools, but also to the mediocre quality possible in the state sector after decades of inadequate funding.

Around 550 most privileged and expensive independent schools are commonly known as public schools.

The only thing is that private schools in Britain are called public. Why? A long time ago when education was a privilege of the rich, the only schools where poor people could go funded by charities. As it was public money, the schools for the poor were called public schools. Logically, isn't it? However, in the course of history many public schools became very successful and turned into expensive private schools but the conservative British continued to call them public schools, to distinguish them from private schools run by individuals

Of the several hundred public schools, the most famous are «Clarendon Nine», so named after a commission of inquiry into education 1861. Their status lies in a fatally attractive combination of social superiority and antiquity, as the dates their foundation indicate: Winchester (1382), Eton (1440), St Paul's (1509), Westminster (1560), The Merchant Taylor's (1561), Rugby (1567), Harrow (1571) and Charterhouse (1611).

Until very recently public schools were single-sex, now some boys' public schools introduce girls as a civilizing influence. Today Public schools can be full boarding (pupils live there all academic year except for holidays), normal (pupils go home every day) and mixed (some pupils go home every weekend and some stay).

Another thing is that public schools are very expensive, some of them charge up to 20.000 pounds a year. There are some grants for bright pupils as well but the places are few and the competition is very strong. Therefore, it comes as no surprise that only six per cent of the pupils in the UK can afford it, but sixty per cent of parents would probably send their children to fee-paying schools if they could afford to.

The other important criterion is that children have to belong to the right class as class system in Britain is still very important. Mostly, public education is a privilege of the upper classes.

The thing that strikes one is that demand for public school education is now so great that many schools register pupils' name at birth or at least 2 years in advance.

In order to obtain a place at a public school, children must take a competitive examination, called «Common Entrance». In order to pass it, most children destined for a public school education attend a preparatory (or «prep») school until the age of 13 a state schools (which are free) do not prepare children for this.

It is important to bear in mind that the British have some very rigid codes of behavior, notably the public-school code. The English gentleman in the conventional sense is mainly the product of his public school. In such schools the traditional aim is to develop «gentlemen» who are disciplined, loyal and decent, who «play the game», bear pain and discomfort with «stiff upper lip» and know how to use authority to get respect from those they rule.

Most boarding public schools have been concerned to develop in their pupils a strong sense of duty, obedience combined with ability to exercise authority, and a habit of suppressing private feelings.

Most authorities agree that public schools demonstrate a combination of money and brains and guarantee a child a first-rate education. They teach

children to work hard and to take a pride in their work; to pay attention to details; to have good manners; to consider other people's feelings and to be self-disciplined and more demanding of themselves and to grow up into responsible adults who will contribute to the community.

As a result the system of public education fosters a distinct culture, one based not only upon social superiority but also upon deference.

The schools have shown skills in adapting themselves to new values, with more attention to music and the arts as well as academic work as distinct from team games.

As a matter of fact, public schools offer high quality facilities. The education is traditional. They have produced over the centuries many of British distinguished people. The main aim of schooling was to prepare young men to take up positions in the higher ranks of the army, the Church, to fill top-jobs in business, the legal profession, the civil serves and politics. To meet this aim the emphasis was made on «character-building» and the development of «team spirit» (hence traditional importance of sports) rather than on academic achievement.

Nowadays the public schools are less and character- building, they are more concerned with examinations and universities, especially Oxford and Cambridge. But they still give their pupils a very sense of their mission and confidence.

The major public schools in the narrow sense are peculiar to Britain. More than any other part of the educational system, they distinguish Britain from other countries.

Such schools had (and still often have) a deep and lasting influence on their pupils, consequently, public-school leavers formed a closed group entry into which is difficult, the ruling elite, the core of the Establishment, «The Great and the Good».

The 20th century brought education and its possibilities for social advancement within everybody's reach, and new, state schools naturally tended to copy the features of the public schools. So today, in typically British fashion, learning for its own sake, rather than for any practical purpose is still been given a high value. As distinct from most other countries, a relatively stronger emphasis is on the quality of person that education produces rather than helping people to develop useful knowledge and skills. In other words, the general style of teaching is to develop understanding rather than acquiring factual knowledge and learning to apply this knowledge to specific tasks.

Conclusions and perspective of future development. There are 2 arguments that qualify the merit of the public schools, apart from the criticism that they are socially divisive and breed an atmosphere of elitism and snobbery. Public schools give a better academic education than normally possible in state-funded schools. The other serious qualification regards the public school ethos which is deeply rooted in the traditions of the nation.

Britain will be unable to harness its real intellectual potential until it can break loose from a divisive culture that should belong in the past, and can create its future elite from nation's schoolchildren as a whole. In 1996 a radical Conservative politician George Walden argued for turning public schools into centres of excellence which would admit children solely on ability, regardless of wealth or social background with the help of the government funding. It would be a way of using the best of the private sector for the nation as a whole. It is just such an idea that Labour might find attractive, if it is able to tackle the more widespread and shortcomings of the state education system.

The impact of the public schools in Britain was historically immense. Perhaps in no other country did an ethos directly and concentratedly inculcated in so few citizens exercise such influence nationally- and internationally, given the crucial role of the public school ethos in helping Britain build its empire.

References

1. Byram, M. (2002) «Foreign language education as political and moral education – an essay.» Language learning Journal, Winter 2002, No 26, 43-7
2. Council of Europe. 2001. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching assessment. Cambridge: Cambridge University Press. www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
3. Geoffrey Walford Life in public schools, Tailors&Francis, 1986. – 286 p.
4. Kramsch, C. (1993). Context and culture in language teaching. Oxford: Oxford University Press.
5. www.guardian.co.uk

СПАДЩИНА ТРАДИЦІЙ ОСВІТИ ПУБЛІЧНИХ ШІКЛ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ ЯК ОСНОВА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНИХ ЗНАЇЬ

І. Д. Гарус, Т. Г. Солопова

У статті розглядаються проблеми виховання у публічних школах Великобританії. Автори аналізують цінності, які сформували основу духовних

пріоритетів нації; підкреслена важливість аспектів соціолінгвістичної комунікації студентів у процесі міжкультурної інтеграції.

Ключові слова: духовні цінності, публічні школи, інтелектуальний потенціал, суворі правила поведінки, міжкультурна інтеграція.

НАСЛЕДИЕ ТРАДИЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ ПУБЛИЧНЫХ ШКОЛ ВЕЛИКОБРИТАНИИ КАК ОСНОВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ЗНАНИЙ

И. Д. Гарус, Т. Г. Солопова

В статье рассматриваются проблемы воспитания в публичных школах Великобритании. Авторы анализируют ценности, которые сформировали основу духовных приоритетов нации; подчеркнута важность аспектов социолингвистической коммуникации студентов в процессе межкультурной интеграции.

Ключевые слова: духовные ценности, публичные школы, интеллектуальный потенциал, строгие правила поведения, межкультурная интеграция.

Гарус Ірина Дмитрівна – старший викладач Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м.Сєвєродонецьк, Україна).

E-mail: iragarus2008@yandex.ua

Солопова Тетяна Григорівна – викладач Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м.Сєвєродонецьк, Україна).

E-mail: shousin1@rambler.ru

Garus Iryna Dmytrivna – Senior Lecturer of the Chair of English Language of the Volodymyr Dahl East Ukrainian National University (Severodonetsk, Ukraine).

E-mail: iragarus2008@yandex.ua

Solopova Tetyana Grygorivna – Senior Lecturer of the Chair of English Language of the Volodymyr Dahl East Ukrainian National University named after Volodymyr Dahl (Severodonetsk, Ukraine).

E-mail: shousin1@rambler.ru

УДК 37.017.92

НООСФЕРНА ПЕДАГОГІКА ЯК ЗАСІБ ПЛАНЕТАРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

А. І. Зеленова

Аналізуються можливості ноосферної педагогіки як засобу планетарного виховання учнівської молоді.

Ключові слова: ноосферна педагогіка, планетарне виховання, учнівська молодь.

Постановка проблеми у загальному огляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Багатьма науковцями світу стан освіти поч. XXI століття розцінюється як кризовий, оскільки формована цією освітою особистість не відповідає основним вимогам інформаційного суспільства. Проявами цієї кризи є наступні: технократична спрямованість освіти, що виявляється у її прагматичній орієнтації, установка на механічне засвоєння знань, відсутність ефективних методик розвитку навиків самостійної роботи і критичного мислення, монологізм і диктат викладачів, низький етичний потенціал.

Суспільство XXI ст. потребує особистості, яка б була самостійною, динамічною, уміла б орієнтуватися в складних і непередбачених ситуаціях, а головне – мала б розвинене відчуття відповідальності за свої вчинки в будь-якій сфері особистого і громадського життя.

З традиційної педагогічної точки зору людина трактується як мисляча істота з рефлексивною свідомістю, як суб'єкт знання і дії. Традиційна педагогіка – це мистецтво виховання і формування людини. Нова педагогіка, що обумовлена не тільки потребами сьогодення, але й потребами майбутнього, – це процес розвитку особистості, опора на знання законів індивідуального розвитку і законів еволюції середовища. Ця педагогіка керується іншою парадигмою цілей і значення освіти. Сутність її – у відмові від виховання «часткової» людини за наперед визначеними параметрами і переходу до формування людини з ноосферним мисленням, відповідальною за долю цивілізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Планетарне виховання передбачає формування нового, ноосферного бачення світу.

Основні засади його викладені в працях В. Вернадського, М. Моїсеєва, О. Урсула та ін., які знайшли своє відображення в основних постулатах та практиці ноосферної педагогіки (Н. Маслова, В. Спартин тощо).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Ноосферна педагогіка, ноосферна освіта – це новий напрямок розвитку педагогічної теорії і практики. Ноосфера об'єктивно створюється зусиллями величезного числа учасників, що роблять свій внесок і позитивного, і негативного характеру. Очевидна необхідність в організованому посиленні позитивних засад дії людини на природу і на саму себе, на собі подібних, зсуву устремлінь і способів їх реалізації у бік підкорення принципу гармонії. Таким чином, з'явилася об'єктивна необхідність у педагогічному осмисленні і тлумаченні явищ і процесів, викликаних ноосферною діяльністю людства.

Мета такого осмислення, на нашу думку, полягає у винайденні такого типу освіти, основні положення якої повинні відображати установку на формування здібностей до адекватної поведінки людини в умовах наявності суперечностей між людством і природою, між людиною і соціумом, всередині самої людини. Така освіта призначена для зняття таких суперечностей, для створення педагогічних умов гармонійного, коеволюційного існування всього живого і неживого на планеті.

Формулювання цілей статті. Дана наукова розвідка присвячена аналізу педагогічної концепції ноосферної педагогіки в контексті використання її положень для побудови теорії планетарного виховання учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. З позиції провідної ідеї початку XXI століття – ідеї коеволюції – людина розглядається як відкрита система, розвиток її багатоваріантний. Генеральною освітньою метою в XXI столітті має бути повноцінний розвиток особистості, однією з основоположних цілей освітніх програм – формування глобального світобачення, а ціннісними основами освіти мають стати духовність і громадянськість. Останнє передбачає усвідомлення себе не тільки громадянином своєї країни, але і громадянином Світу, що сповідує високі моральні якості і гуманістичні ідеали, цінності і норми. Тільки зрозумівши свою громадянську відповідальність за долю планети і всього людства, людина зможе розібратися в причинах існуючих проблем і знайти їх оптимальне рішення.

Дуже перспективним новим напрямком в педагогічній теорії і практиці, що повністю відповідає задекларованим цілям освіти XXI століття, є **ноосферна педагогіка**.

В ноосферній педагогіці робляться спроби формування людського в людині в нерозривному зв'язку з навколишнім різноманітним середовищем: сімейним, освітнім, інформаційним тощо. Цей напрям інтегрує знання з екології, екологічної психології, педагогіки і синергетики. Екологія обумовлює загальну проблематику, породжувану ситуацією екологічної кризи. Екологічна психологія дає уявлення про закономірності і механізми розвитку екологічної свідомості особистості. Синергетика подає оптимальний шлях оволодіння нелінійною ситуацією, на основі чого ноосферна педагогіка розробляє відповідні специфічні принципи і методи педагогічного управління освітнім процесом. Саме в рамках ноосферної педагогіки може ефективно здійснюватися планетарне виховання людини. Для особистості, що має планетарну свідомість, властива психологічна включеність у світ природи, що базується на уявленні про взаємозв'язок світу людей і світу природи. Природа сприймається у сфері «людського», рівного їй в своїй самоцінності, і взаємодія з нею включається в сферу дії етичних норм і правил особистості.

Вищою задачею планетарного виховання є розвиток в людині планетарної самосвідомості, тобто усвідомлення самої себе як невіддільної частини людства, тому суть планетарного виховання полягає в тому, щоб довести до усвідомлення людини спільність її життя з життям планетарним, до розуміння того, що вона являє єдине, нероздільне ціле зі всією планетою [2].

З синергетичної точки зору процес виховання – це не пряма передача переконань, поглядів, світогляду, а створення умов для активної творчості вихованця. Хоча педагог і учень, викладач і студент – це різні світи, але в результаті спільної роботи вони можуть об'єднатися, і тоді вони починають жити в одному світі, в одному ритмі, з обміном інформацією тощо. Для педагога головним в освіті стає не ломка чи підстроювання вихованця під певний стандарт, а відкриття його, спрямування його до творчості.

З точки зору синергетичного підходу, будь-яку людину, що вчиться, потрібно розглядати, по-перше, як органічний компонент єдиної системи світу і, по-друге, як відкриту систему, що самоорганізовується. Це означає, що педагог не тільки визнає право на існування біологічної природи учня, але й активно використовує її при освоєнні нових знань. Тобто педагогіка повинна бути біологічно

адекватною, тоді і навчання стане не тільки набагато більш успішним, але й гармонійним.

Під гармонією в навчанні в концепції ноосферної освіти доктора психологічних наук, кандидата історичних наук, дійсного члену РАПН Наталії Маслової розуміється такий процес освіти, коли і учень, що набуває знання, і вчитель, що веде його до цього, відчують тільки позитивні емоції, іншими словами, учити і вчитися треба із задоволенням. Тобто радість використовується як показник ефективності навчання.

Для планетарного виховання важливі наступні положення концепції ноосферної освіти Н. Маслової:

1. Ноосфера – це сфера розуму, а ноосферний розвиток – це «усвідомлено керований природовідповідно орієнтований співрозвиток Людини, Природи і Суспільства, при якому задоволення потреб відбувається без шкоди для Всесвіту і подальших поколінь» [3, с.242].

2. «Ноосферна освіта повинна носити випереджаючий характер, задаючи швидкість і рівень розвитку суспільства» [3, с.245].

3. Нова, порівняно з традиційними, функція ноосферної освіти полягає в розширенні доступу людей до самопізнання, самотності особистості і досягнень світової науки і інших культур, і самоідентифікації особистості в соціумі, тоді як раніше історичне призначення освіти полягало, в основному, в збереженні і захисті успадкованої суспільством культури і передачі її новим поколінням [3, с.247].

4. В ноосферній освіті особливого значення набуває здатність людини до рефлексії, самовизначення, що забезпечує не тільки самоідентифікацію, але й ідентифікацію з іншими, з сукупними результатами мислення, з надіндивідуальним нормативним змістом, з особливою суб'єктивністю суспільства, культури, науки, мистецтва.

Головною метою ноосферної освіти, її, так би мовити, вихідним продуктом, повинна стати ноосферна особистість. Характерною основною рисою ноосферної особистості є її здатність включитися в процеси, що відбуваються усередині нообіогеоценозу. Як нообіогеоценоз може існувати тільки завдяки зусиллям ноосферної особистості, так само і ноосферна особистість повною мірою може існувати тільки в умовах нообіогеоценозу. Ноосферній особистості притаманна самодостатність, відповідальність, внутрішня гармонія. Регульовальні процеси в межах ноосфери здійснюються при активній її участі, дозволяючи сформувати нообіогеоферу як сукупність взаємозв'язаних нообіогеоценозів, з'єднаних оптимальними потоками

речовини, енергії, інформації таким чином, що управління і їх власна самоорганізація доповнюють один одного [1]. В. Данилова вважає, що ноосферна особистість виступає як певна цілісна тотальність, свого роду монада. Її внутрішній зміст нескінченно багатий і різноманітний, оскільки ізоморфний всьому ноосферному людству. Цілісність людини, її самоподібність навколишньому світу підкреслюються в переважній більшості релігій і в багатьох філософських системах, – зауважує дослідниця.

Ноосферна особистість, природно, має володіти ноосферною свідомістю, що повинна відрізнятися від свідомості людини техногенної цивілізації. На думку дослідника В. Спартини [4], найістотнішими (домінантними) семантичними компонентами поняття «ноосферне мислення» є наступні: високий рівень критичності; установка на створення продуктів, що поліпшують стан біосфери; проєктивність; установка на кооперативне рішення наукових і виробничих задач; розуміння необхідності коєволюції людини і природи (Н. Моїсєєв); домінантність на постановку і рішення нестандартних задач; установка на розуміння (що спирається на обширні знання) процесів, що відбуваються в природі і людському суспільстві.

В. Спартин вважає, що ноосферна людина усвідомлює себе безсмертною частинкою безсмертного людства. Тому її відмінна риса – найвища відповідальність перед предками і нащадками (в сутності – перед всім людством в нескінченній історичній протяжності його існування).

Перспективність мислення, тобто бачення і розуміння всього, що відбувається і може відбутися на планеті і в людстві, усвідомлення динаміки світу, його різноманітності і взаємозалежностей, – ще одна важлива характеристика ноосферної свідомості. Спрямованість на здоровий спосіб життя – невід’ємна риса ноосферної людини. Ноосферна особистість не може не піклуватися про підтримку високого рівня свого здоров’я, але це означає, що вона вимушена прагнути того, щоб і безпосереднє середовище її проживання було здоровим – екологічно, соціально, етично. Здоровий спосіб життя передбачає, зокрема, відмову від будь-яких надмірностей в побуті, характерних для споживацького способу життя.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Багато дослідників (філософів, соціологів, педагогів, психологів тощо) відзначають кризу свідомості сучасної людини, що виражається в невмінні величезної більшості людей вирішувати задачі –

і теоретичні, і практичні, особливо якщо задачі – нестандартні. На нашу думку, як альтернатива цій кризі, характерними ознаками мислення людини ноосферної цивілізації мають стати критичність, креативність, аналітичність, холистичність, евристичність. На виховання саме цих якостей і націлює ноосферна педагогіка.

Література

1. Данилова В.С. Философское обоснование концепции нообиогеосферы // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – 2004. – №2. – С. 50-64.
2. Зеленов Є.А. Планетарне виховання студентської молоді в умовах глобалізаційних процесів: монографія / Є. А. Зеленов. – Луганськ: Вид-во НЦПРК «НОУЛІЖ», 2009. – 207 с.
3. Маслова Н.В. Ноосферное образование. – М., 1998. - 289 с.
4. Спартин В. Ноосферная педагогика. О формировании ноосферного менталитета (http://www.ihst.ru/~biosphere/Mag_2/spartinA.htm)

НООСФЕРНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО ПЛАНЕТАРНОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

А. И. Зеленова

В статье анализируются возможности ноосферной педагогики как средства планетарного воспитания учащейся молодежи.

Ключевые слова: ноосферная педагогика, планетарное воспитание, учащаяся молодежь.

NOOSPHERIC PEDAGOGY AS MEANS OF PLANETARY EDUCATION STUDENTS

A. I. Zelenova

This article analyzes the possibilities noosphere pedagogy as a means of planetary education students.

Keywords: pedagogy noosphere, a planetary education, students.

Зеленова Анастасія Іванівна – вчитель історії Харківської спеціалізованої школи № 75, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, старший вчитель, магістр педагогіки вищої школи. (м. Харків, Україна).

E-mail: ai_zelenova@mail.ru

Zelenova Anastasia Ivanovna – teacher of history Kharkiv specialized school number 75, specialist of higher qualification category, senior teacher, master Pedagogics (Kharkiv, Ukraine).

E-mail: ai_zelenova@mail.ru

УДК 378.147-057.212

THE PECULIARITIES OF DEVELOPING THE COMPONENTS OF PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE MANAGERS IN HIGHER EDUCATION

Mykola Evtukh, Yulia Mikhalechuk

This article is devoted to the theoretical analysis of the problem of formation the professional culture of future specialists of management. It is proved that an important part of professional culture is a technological component, which includes the elements needed in making the decisions. The essence and the component elements of personal professional culture of the future manager has been defined.

Keywords: professional culture, management functions, forms of the technological component of professional culture, personal component of professional culture, coping strategies.

Introduction. Scientific studies that deal to develop the main features of future managers are represented in two aspects that related and complement each other: 1) a personal development; 2) a professional development.

The professional development of specialists in management is a set of integrated mechanisms that regulate processes in solving professional tasks, such as: planning, organization, motivation and control.

Thus, in the context of forming a «self-image» of future manager in his professional development the following functions are used:

1) descriptive function, that provides an understanding of the components of professional culture of future manager;

2) explanatory function that helps to reveal the genesis and components of professional culture of future manager from the individual features to integrated components;

3) predicting function that involves the creating the self-image of the modern professional in the context of management during his study in the University through developing the professional performance of necessary functions.

In new philosophy of management the main priority makes to focus on the person's needs creating such conditions that provide for creating the collective and individual motivation in individual's development.

The modern scientific study in training the future professionals shows that there are some contradictions in the formation of professional culture of future managers, namely between the modern requirements of society to future professionals and their level of preparedness for professional activity; the individual and creative nature of administrative activity and mass-reproductive character in training the future professionals; the awareness of the importance in forming the professional culture and its insufficient level of development the future managers. On the one hand eliminating the contradictions needs the theoretical analysis of the components of professional culture of future managers and on the other hand, the introduction of personality oriented the technology to create the favorable conditions to form and develop his professional culture.

The problem of training the future professionals in higher education is always in attentive opinion of scientists and include such aspects as: the methodological foundations of modern philosophy of education (В.П. Андрищенко, В.Г. Кремень, І.А. Зязюн), problems of permanent education (С.У. Гончаренко, Н.Г. Ничкало), the professional training in high school (А.М. Алексюк, Н.Є. Мойсеюк, О.Г. Романовський, Л.Л. Товажнянський), development and implementation of modern pedagogical techniques in professional training (В.П. Беспалько, С.О. Сисюєва), training future professionals in the context of personality-oriented education (Г.О. Балл, В.В. Рибалка). Significant researches are also devoted to the problems of economic education and economic education of future professionals (І.Б. Іткін, В.А. Козаков, Н.А. Побірченко, І.Ф. Прокопенко). However, there are some contradictions in the components of professional culture of future specialists in management.

The aims. The purpose and objectives of the article lies in determining the nature of technological and individual components of professional culture of future specialists in management.

Statement of the problem in general aspect. The technological component of professional culture of future manager includes methods and techniques in managing of the organization. The technology of managing solution provides for solving the specific administrative tasks and management decisions. Addressing these challenges is based on manager's skills to fulfill four interrelated functions: planning, organization, motivation and control [4]. Let's give a description of these functions.

The function of planning means the decisions about main aims of organization and workers' activity to achieve necessary goals. Thus, the function of planning meets the following three issues:

1. Where are we now (to estimate the strengths and weaksides in organization's activity in areas such as finance, marketing, production, research and development, human resources)?

2. Where do we want to move (to estimate the opportunities and threats in the environment, such as competition, customers, laws, political factors, economic conditions, supply, social and cultural changes, main objectives and the way of their achieving)?

3. How are we going to do it (leaders' solution how to achieve the goals of organization)?

So planning is one of the way in which management provides a single point to effort all members of the organization in the way of achieving its overall objectives.

The function of organization means that the leader select people for a particular job, delegate a certain tasks to subordinate and decide how to use the resources of organization. The workers take a responsibility for the success execution of their duties.

The function of motivation means that the leader of organization create internal desire for activity. The function of control means that the organization actually achieves its goals. There are three aspects of control in management. First is a standard-setting as an exact objectives to be achieved in the certain period of time. It is based on plans of organization. The second aspect is a measure that was actually achieved over a certain period in the comparison with the expected results. If the both aspects are correctly executed, then the organization's leaders not only know about the problem, but also knows the source of it. This knowledge is necessary for the successful implementation of the third aspect, namely - the stage, which made action (if necessary) to correct serious deviations from the original plan. One of the possible action is to review purposes, in order to make them more realistic and consistent with the situation.

Thus, the described functions of management - planning, organization, motivation and control - have two common characteristics: 1) they all need a decision, they might have all the necessary communicative activity of managers; 2) the exchange of information to make a decision clear to other members. Therefore, the technological component of the management culture, in our view, include components of making management decision. The technology of accepting the decision involves a sequence of

administrative operations and procedures to be taken to solve the problem. It covers a diagnosis of problems, identifying likely solutions, evaluating options and choosing the method that would be the most enable for organization to solve the problem. The decision-making methods is a combination of mental and practical operations used for awareness, goal setting, gathering the necessary information, developing solutions, choosing the optimal solution and its implementation by organization [2, p. 56].

After all, the technology of accepting right decision means a selection by managers in combinations of potential actions the alternative possibility that, in fact, is the content of the leader of organization and is a technological component of his professional culture. Besides the technology of accepting a decision takes into account the psychological features of administrative situation in organization.

The plan of accepting the decision includes the following components [8, p. 11-14]: 1) to identify and analyze problems; 2) to formulate of objectives and determine the factors, mechanisms, laws, resources, affect of the situation; 3) to identify alternatives in generating a possible solution. The main technologies in generating alternatives are: an individual creativity methods (the method of analogies, idealization, inversion); a collective search methods («brain storm», «ideas conference», «a collective writing-pad,» etc.); 4) a preliminary choosing the better alternative; 5) studying and evaluating the alternatives; 6) an experimental verification of alternatives; 7) choosing the best solution.

Based on several studies [1] we anticipate two forms of technological component of the professional culture: static and dynamic. Static form shows an existing experience and manager's professional knowledge, his skills in system of thinking and analysis. That makes use of persons' cognitive and procedural elements. A cognitive-procedural element forms a technological component of the professional culture and considered a combination of psychological, pedagogical and management knowledge and skills, the quality of which is necessary for successful professional and management activities and acceptance the administrative decisions.

Management decision is an act of creative and often is non-formalized, it involves the understanding and estimating the situation. The dynamic form of technological component of professional culture is manifested as the ability of manager to respond to the changes in the economic environment, the willingness to take risks, to improve himself that is correspond to a higher (constructive, creative) level of professional culture. Owing to the dynamic form in management the conditions for person's develop and his

culture are established and, in fact, its culture, because it is the human's capacity to create the ability to overcome «the psychological inertia» to go «an unusual» way, that is, the tendency to form a certain degree of risk. The manifestation of both static and dynamic forms and their dialectical interaction occurs not only in the course of the professional activity of future managers but in his decision-making and business communication. After all, the success in making better management decisions leads on combination of static and dynamic forms of the technological component of manager's professional culture.

Thus, the technological component of professional culture should be considered as an integrated personality formation that ensures the acceptance of effective management decisions. Actually the dynamic as characteristic of technological component of professional culture requires new developments in pedagogy, psychology, teaching and management.

The formation of technological component of professional culture provides the successful management and involves mastering the complex of skills. It is because the abilities are «knowledges in action» [5].

Based on researches of V. Maslov [3] who analyzes the ability of the head of the organization we identified besides planning, organization, motivation and control the following manager's skills: the diagnostic and prognostic (projective); the organizational-regulatory; the control and corrective.

Let's consider the components of the personal component of professional culture of future managers.

In the context of the interaction manager in business space (partners, subordinates etc.) the structure of personal component includes the following components of professional culture:

1) the motivational-organizational component that include the readiness to organize the activities (for example, to motivate colleagues and satisfaction from the process of labor's result).

2) the procedural activeness component. It means the psychosocial competence of specialist, which includes the willingness to engage with partners, subordinates and other professionals. Actually, the procedural element in structure of personal component of professional culture of future manager is mastering the coping strategies. Currently the psychology and management actively studied human behavior in difficult and conflict situations, so-called «coping.» Coping is continuously includes cognitive and behavioral efforts to deal with specific external and / or internal demands that could be estimate as those which exceed the human's resources. Over

time, the concept «coping» has been understood not only as a reaction to excessive or exceeding requirements of human resources, but also to mark daily stress. Coping combines a cognitive, an emotional and a behavioral strategies used to cope with the demands of everyday life. Thoughts, feelings and actions that create coping strategies help to cope in the relationship «man-environment» [7, p. 3].

In foreign and Ukrainian psychology there are three approaches to the problem of overcome. The first approach considers overcome in terms of the dynamics of Ego - as a way of psychological protection that reduces mental stress. The second approach examines overcome in terms of the characteristics of the individual - as a constant tendency to respond to stressful events in a certain way. In the third - the most common approach an overcome understood as a dynamic process, the specificity of that is determined not only by situation, but by the degree of individual's activity who aimed to solve problem in stressful event. The individual reactions to a stressful situation could be both arbitrary and involuntary. Involuntary reactions are based on individual differences in temperament and formed after numerous repetition of situations and does not require conscious control [7].

Coping strategies are successfully implement with the following conditions:

- full awareness of encountered difficulties;
- knowledge the ways of effective solution of situations;
- the ability to apply them in practice [6].

There is no universally accepted classification of types of overcoming. However, most of them based on two strategies of psychological overcome offered by R. Lazarus and V. Folkman: 1) the problem-focused coping when efforts aimed to solve the problem (11 coping actions); 2) the emotional-oriented coping by changing your own views on situation (62 coping actions). By R. Lazarus in coping process the problem-focused and emotional well-focused aspects are presented [9].

Other classifications of coping strategies are arosed to classification of R. Lazarus and V. Folkman based on the same principle and offers the coping strategies into those that «solve the problem» and «deals with the attitude to the problem».

3) The communicative component associated with establishing a constructive dialogue that helps to organize the productive solution of business problems in an atmosphere of psychological support. Communication skills in management are defined as those that ensure the

effectiveness of communication activities; the ability to communicate with people; a combination of individual psychological personality traits, among which the most important is the reflexive: a sense of empathy the psychology of subordinate.

4) The reflective-evaluative component includes the self-regulation of professional activities, awareness their strengths and weaknesses as a specialist; readiness for self-development and personal growth. The elements of the component is also means to develop the desire and ability to support the most positive emotional tone, remain calm in stressful situations to create and maintain positive personal relations, to keep common sense and wisdom in conflicts with people, remain flexible thinking in solving complex of problems, maintain harmonious, diverse and adaptively required, lifestyles etc. The regular self-made, self-analysis of manager and his behavior helps in putting life purposes, set goals.

Conclusions. The professional culture that might be a personal characteristic of future managers is formed during their education in high school. The develop of professional culture helps to solve the specific problems, involve the realization of individual and collective capabilities, create the technology of management activities. Thus, the important components of managers' professional culture are, in fact, a technological and a personal.

References

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістратури / С. С. Вітвицька– К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
2. Кабаченко Т.С. Психология управления / Т.С. Кабаченко. – М. : ИНФРА, 2008. - 127 с.
3. Маслов В.И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ / В.И. Маслов. – К. : ЦИУУ, 1990. – 258 с.
4. Мескон М.Х. Основы менеджмента / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури : [пер. с англ.: М.А.Майорова (гл.1-3); Э.В.Шустер (гл.4-8); А.А.Быковский (предисл., гл.9-11, окончание); А.К.Кушнirenко (гл.12-14); Е.В. Вышинская (гл.15-18, начало); Э.М.Попов (гл.19-22)]. – М. : Дело, 1992. – 702 с.
5. Милерян Е.И. Психология формирования общетрудовых политехнических умений / Е.И. Милерян. – М. : Педагогика, 1973. – 299 с.
6. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. — СПб. : Речь, 2006. – 342 с.

7. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности : учеб. пособие / [под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова]. – СПб. : Речь. 2003. - 448 с.
8. Прийняття управлінських рішень : навчальний посібник 2-ге видання [за ред. Юрія Євгеновича Петруні]. – К. : «Центр учбової літератури», 2011. – 214 с.
9. Психологические исследования. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 176 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Микола Євтух, Юлія Михальчук

Стаття присвячена теоретичному аналізу проблеми формування професійної культури майбутніх спеціалістів сфери управління. Доведено, що важливою складовою професійної культури є технологічний компонент, що включає елементи, необхідні у процесі прийняття управлінських рішень. Розглянуто сутність та складові особистісного компоненту професійної культури майбутнього менеджера.

Ключові слова: професійна культура, функції управління, форми технологічного компонента професійної культури, особистісний компонент професійної культури, копінг-стратегії.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Николай Евтух, Юлия Михальчук

Статья посвящена теоретическому анализу проблемы формирования профессиональной культуры будущих специалистов сферы управления. Доказано, что важной составляющей профессиональной культуры является технологический компонент, включающий элементы, необходимые в процессе принятия управленческих решений. Рассмотрены сущность и составляющие личностного компонента профессиональной культуры будущего менеджера.

Ключевые слова: профессиональная культура, функции управления, формы технологического компонента профессиональной культуры, личностный компонент профессиональной культуры, копинг-стратегии.

Євтух Микола Борисович – дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор,

академік-секретар Відділення вищої освіти Національної академії педагогічних наук України (м. Київ, Україна).

Михальчук Юлія Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука (м. Рівне, Україна).

E-mail: yulimik@ukr.net

Evtukh Mykola Borisovich – the member (academician) of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, the doctor of pedagogical sciences, professor, academician-secretary of the Department of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

Mykhalchuk Yulia Alexandrovna – the candidate of psychological sciences, professor, the head of the Department of Psychology in International University of Economics and Humanities named after Stepan Demianchuk (Rivne, Ukraine).

E-mail: yulimik@ukr.net

УДК 37:179.6

МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНА ОЦІНКА ГЕРОЇЧНОГО ВЧИНКУ

А. Кушнір

У статті проаналізовано сутність та структура героїчного вчинку. Охарактеризовано його елементи з морально-естетичної точки зору та визначено основні положення героїчного.

Ключові слова: героїзм, герой, героїчний ідеал, подвиг, героїчний вчинок.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Нинішня ситуація в нашій країні не задовольняє більшість українців, які прагнуть до її розквіту та надіються на краще майбутнє. Наш український народ із давніх часів і по сьогодні має свої приклади високоморального служіння обов'язку, прояву людьми сили, розуму, що перевищують звичайні людські.

Кожне суспільство прагне і потребує гармонії та розвитку, в основі яких закладені морально-етичні цінності. На нашу думку, носіями таких норм, що визначають високоморальну поведінку є герої. Головною особливістю героїв є їх здатність до виконання героїчних

вчинків, які визначають їх досконалість як в духовному, так і в фізичному сенсі. Героїчні вчинки – приклад добра, відваги, сміливості.

Аналіз останніх досліджень. Проблему героїчного вчинку розглядали у своїх працях Платон, Августин Блаженний, Дж. Бруно, Дж. Віко, Н. Макіавеллі, Гегель, Ф. Ніцше. Найбільш відомі українські дослідники героїзму – Т. Шевченко, І. Франко, Л. Українка, В. Липинський, Д. Донцов, О. Кульчицький, О. Сухомлинський, В. Мономах.

Мета статті – уточнення на основі аналізу психолого-педагогічної літератури сутності та структури «героїчного вчинку» як одного з основних прикладів для виховання та самовиховання молоді.

Виклад основного матеріалу. Визначаючи поняття «героїчного вчинку» вважаємо за необхідне розглянути поняття «героїзму» та «героя». У розвитку філософської думки визначення героїзму посідає важливе місце через необхідність осмислення його феномену та соціального сенсу. Більшість дослідників визначають, що сутність його впливає на свідомість і поведінку суспільства, зазнаючи змін протягом тисячоліть «...героїзм – явище історичне, де кожному століттю відповідає свій тип героїзму і героїв» [8, с. 36].

Відповідно до визначення Д. Кемпбела, герой – людина, що пробирається крізь особисті й місцеві історичні обмеження до первинних джерел людського життя та, помираючи як сучасна, народжується знов як вічна, довершена і універсальна, надаючи нам свій урок оновленого життя [3, с. 22].

Серед перших в історії спроб дати визначення поняттям «герой» та «героїзм» належить Платону. Він визначав героїв не лише посередниками між світом богів та людей, але й як мудреців, інтелектуалів, софістів. Важливим є те, що філософ пов'язував героїзм не лише з божественною волею, але й з соціальним статусом.

Однією із спроб обґрунтування витоків героїчного вчинку належить Дж. Бруно. В його праці «Про героїчний ентузіазм» герой, героїзм та героїчний вчинок розглядаються у естетичному сенсі та зростають від платонівського ентузіазму до активного героїчного відчуття життя. Розглядаючи героїчний ідеал, філософ виступає проти християнського розуміння богонатхненності героя. Героїчний ентузіазм має природній світлий та яскравий дух, керується прагненням до істини та справедливості, запалює світло розуму і йде далі звичайних людей.

Розглядаючи українську філософську думку щодо розуміння та тлумачення понять «герой», «героїчний вчинок» можна визначити, що розвивається вона в контексті європейської, переймаючи її досвід. Але

існують і свої певні особливості, які вирізняють її від інших. Головною особливістю, на нашу думку, є те, що сфера зацікавленості автора породжує інтерес до формування уявлень про героїзм у національному контексті, який розкриває своєрідність розвитку героїзму наших пращурів, та окреслює перспективи його піднесення на сучасному етапі становлення українського суспільства.

Формування уявлень про героїв і героїчне, героїчні вчинки українськими мислителями почалося ще за часів Київської Русі. Героїчний вчинок тієї епохи асоціювався з подвигами давньоруських князів, про що збереглися свідчення в таких творах, як «Історія Русів», «Слово про закон і благодать» тощо.

Особливу увагу приділив поняттю «героїчного вчинку» у своїх працях видатний український філософ П. Юркевич. Він писав: «Серце – основа діяльності душі й морального вчинку. Не може бути людина моральною без переконань і без героїзму – готовою йти назустріч усім тим силам, що стають на перешкоді її духовного розвитку» [14, с. 236]. Цими словами він окреслив покликання кожного українця, яке у даний час повинно стояти на першому плані у житті і домінувати над всіма бажаннями.

Цінними, на нашу думку, є погляди українського філософа О. Кульчицького про становлення українського героя та героїчний вчинок. Особливу увагу він приділяє історичним чинникам формування української ментальності, пов'язуючи її особливості з геополітичним положенням України, перебуванням українця на межі «можливого існування», випадковості, страждання, загрози смерті. Саме вплив цих негативних явищ сприяв зміні буття з нижчої форми на його вищу екзистенційну, що переступає межі життя: чесність, воля, віра, героїка. О. Кульчицький зауважує, що наявність такого стилю життя як «*Vita heroïka*» формує й інший «анабіотичний» стиль життя – «*Vita minima*», спрямований на те, щоб перечекати і перетерпіти негоди історичного процесу [5].

Важливий внесок для формування поняття «герой» та «героїчний вчинок» в українському культурному просторі здійснили вітчизняні письменники. Це філософські тексти Т. Шевченка, що мають настановчий характер та закликають народ до героїчної боротьби за волю («І мертвим, і живим, і ненародженим», «Заповіт», «Думи мої, думи мої», «Інтродукція» та ін.) [13]. Особливу увагу приділив у своїх творах героїчному вчинку І. Франко, описуючи інтелектуальний героїзм («Іван Вишенський», «Мойсей», «Народе мій, замучений,

розбитий») [12]. Також визначила гендерне розуміння героїзму Л. Україн у творах: «В'язень», «Надія», «Мрії» [11].

Особливу увагу визначення героїзму та героїчного вчинку приділили Д. Донцов і В. Липинський, концепції яких відрізняються політико-ідеологічною спрямованістю, світоглядними компонентами, ставши складовими національної української героїчної традиції [7].

Д. Донцов писав: «Часто воля виявляється як героїзм. Герой або нав'язує свою волю оточенню, перемагає, або не приймає цього оточення, не дає йому зігнути свою нескорену волю, не хилиється перед ним, і гине, але не визнає чужої волі над собою. Він шукає смерті, воліючи її від упокорення перед зненавидженим оточенням» [1, с. 151]. Виходячи з цих слів, ми розуміємо, що герої приносять себе в жертву заради інтересів загального блага та високих ідей.

У даний час в Україні у розумінні героїзму та героїчного вчинку мають місце і негативні тенденції, що проявляються в нав'язуванні певного образу «героя» державою. Більшість українців навіть сприймають людей, що мають схильність до героїчного такими, що не відповідають загальноприйнятим нормам і осуджують їх вчинки.

Тому, героїчний вчинок цікавий для нас перш за все тим, що є позитивним відхиленням від загальноприйнятого соціокультурного типу людини, який склався та отримав масове розповсюдження в суспільній свідомості.

А. Тойнбі писав: «Подвиг стає адекватною відповіддю на історичний виклик» [10, с. 382]. Звідси випливає, що героїзм не може існувати поза героїчним вчинком, а героїчний вчинок – поза героїчним часом, історичним відрізком, який через певні обставини вимагає від людини надмірного напруження фізичних і психічних сил.

Розглядаючи поняття «героїчного вчинку», не можна оминати й те, що це питання є дуже актуальним на даний час в Україні. Розглядаючи останні роки незалежності нашої держави, можна навести безліч прикладів героїчних вчинків заради щастя та благополуччя народу, заради розквіту та самостійності України. До них відносимо політичні та суспільні зміни в Україні з 21 листопада 2013 до лютого 2014 року, викликані відходом політичного керівництва країни від законодавчо закріпленого курсу на Європейську інтеграцію та подальшою протидією цьому курсу, що носить назву Революція Гідності. Розглядаючи цей період, не можна позабутися тих людей, що принесли себе в жертву заради України. Всі загиблі під час Євромайдану виявили героїзм та здійснили героїчний вчинок, який

надихнув більшість українців до здійснення порядних вчинків, які гідні називатися подвигом.

Відповідно вище сказаного, наводимо слова А. Тойнбі: «Існує тісний і непорушний зв'язок між героєм та народом, який його породив. У вигляді героя неминуче проявляються основні риси народу, що дав йому життя... В народі герой черпає силу Духу та жар серця, волю та культуру» [10, с. 273]. Звідси виходить, що неможливо стати героєм та здійснити героїчний вчинок без своєї країни та нації. Адже від рідного народу, від рідної Батьківщини ми отримуємо ті якості, які й породжують героїчний вчинок.

Розглядаючи нинішній збройний конфлікт на території України, ми також бачимо щодня приклади героїчних вчинків, які показують нам те, що майбутнє України буде, і з такою вірою та відвагою ми здобудемо перемогу. Хочемо навести приклад подільського героя – Грубого Анатолія Васильовича, який у лютому 2015 року загинув під Дебальцево, коли українські військові виходили з пекельного котла. А. Цвігун (директор Торківської загальноосвітньої школи І-ІІ ступенів) зазначає: «Наш земляк був чесним, добрим, толерантним, душею компанії. Він був справжнім чоловіком, без вагань пішов захищати свою Батьківщину, нас з вами. Заради нашого життя він віддав своє. Анатолій Васильович був прекрасною людиною, відмінним спеціалістом і завжди приходив на допомогу своїм односельчанам. Він був хорошим сином, вірним чоловіком, люблячим батьком. Як справжній патріот України, він з серпня 2014 року виконував свій військовий обов'язок на сході держави, захищаючи її від агресора-сусіда. А вже 18 лютого загинув, рятуючи побратимів». Ми вважаємо, що такі люди, як А.В. Грубий, є героями. Лише те, що він вирішив без вагань піти та захищати Батьківщину, викликає захоплення та похвалу від більшості його земляків. Незважаючи на труднощі, біль та втому він виявив бажання рятувати своїх побратимів і цим занапастив своє життя, але на віки залишиться в пам'яті своїх рідних, односельчан, земляків і побратимів людиною, що здійснила героїчний вчинок та полягла у бою за рідну землю.

Героїзм передбачає здатність людини до здійснення героїчного вчинку. На нашу думку, героїчний вчинок – це певний цілеспрямований подвиг людини, що перетворює зовнішній світ, спрямований на зміну негативного перебігу розвитку людини до кращого, це рух з метою викорінення негативного. Виступаючи в ролі людської дії, героїчний

вчинок завжди конкретний, і цією конкретністю він створює реальний зміст героїзму.

Ми вважаємо, що здатність до героїчного вчинку притаманна кожній людині, а проявитися вона може лише за певних обставин (у переважній більшості критичних). Таким чином, риса, що притаманна всьому людству, не може бути відхиленням, вона є нормою.

На нашу думку, у даний час в Україні постає загальна проблема виховання молодого покоління у розумінні краси героїчного вчинку та прагнення до самовдосконалення на їх прикладі. Вихованцям потрібно підкреслювати, що героїчне – це моральне явище, яке має естетичну форму піднесеного. З визначення М. Киященка бачимо: «Героїчне не може викликати страх чи жах, воно, як і піднесене, радує, захоплює людину, викликає в неї почуття гордості. Крім того, героїчне породжує відчуття вишості над силами природи, надихає на боротьбу, викликає бажання бути активним, сильним» [4, с. 89]. Звідси виходить, що лише на прикладах героїчних вчинків людей суспільство здатне об'єднатися і відстоювати свої права, свободу та прагнути до кращого майбутнього.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Спираючись на вищевикладене, можна визначити те, що героїчний вчинок – це подвиг людини, яка знаходиться в стані боротьби, зіштовхуючись на своєму шляху з різного роду перепонами як зовнішніми, так і внутрішніми та долає їх. Проведене нами дослідження свідчить, що поняття героїчного вчинку є складним та неоднозначним, а значить, потребує подальшого осмислення в науковому дискурсі.

Література

1. Донцов Д. Дух нашої давнини / Д. Донцов. – Дрогобич: Відродження, 1991. – 49 2с.
2. Ибаррури Д. Героев рождает народ / Д. И. Ибаррури – М.: Правда, 1961. – 395с. – (Сб. Герои наших дней)
3. Кемпбел Д. Герой із тисячею облич: Пер. з англ./Д. Кемпбел. – К.: Альтернатива, 1999. – 392 с.
4. Киященко Н.И. Героическое как категория эстетики /Н.И. Киященко. – М., 1965. – 341 с. – (Эстетика. Категории. Искусство)
5. Кульчицький О. Основа філософії і філософських наук / О. Кульчицький. – Мюнхен-Львів: 1995. – 596 с.
6. Кьеркегор С. Страх и трепет / С. Кьеркегор. - М.: Республика, 1993. – 276 с.
7. Липинський В. Універсализм у хліборобській ідеології /В. Липинський.— К.: Смолоскип, 1998. – 654 с. - (Консерватизм: Антропологія.)
8. Ницше Ф. О пользе и вреде истории для жизни / Ф.Ницше. – М.: Мысль, 1997. Т. 1. – 497 с.

9. Платон Соб. соч. в 4-х т. / Платон. – М.: Мысль, 1990. Т.1. – 752 с.
10. Тойнби А. Дж. Постижение истории / А. Тойнби. – М.: Прогресс, 1991 – 736 с.
11. Українка Леся. Збір. тв.: У 12 т. / Леся Українка. – К.: Наук. думка, 1978. – Т. 10.– 542 с.
12. Франко І. Вибр. тв.: У 3 т. / Іван Франко.– Дрогобич: Коло, 2005.– Т. 3.– 688 с.
13. Шевченко Т. Г. Повна збірка творів в трьох томах / Тарас Шевченко. – К.: Державне видавництво художньої літератури, 1949.
14. Юркевич П.Д. Твори / П. Юркевич. – Канада, 1979. – 479 с.

МОРАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ГЕРОИЧЕСКОГО ПОСТУПКА

А. Кушнір

В статье проанализированы сущность и структура героического поступка. Охарактеризованы его элементы с морально-эстетической точки зрения и определены основные положения героического.

Ключевые слова: героизм, герой, героический идеал, подвиг, героический поступок.

MORAL AND AESTHETIC EVALUATION HEROIC DEED

A. Kushnir

The article analyzes the essence and structure of the heroic deed. The characterization of its elements with the moral and aesthetic point of view and the main provisions of the heroic.

Key words: heroism, hero, heroic ideal, a heroic deed, heroic act.

Кушнір А.О. – здобувач кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ).

E-mail: antonina_gabrus@ukr.net

Kushnir A.O. – researcher Department of Pedagogy of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

E-mail: antonina_gabrus@ukr.net

УДК 37.037

ДУХОВНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

О. В. Лебедіна

У статті проаналізовано основні поняття, що визначають зміст духовного виховання студентської молоді засобами мистецтва. Охарактеризовано його елементи з точки зору виховного процесу і реалізації досліджуваної проблеми.

Ключові слова: духовне виховання, духовні інтереси, духовні потреби, духотворчість, духовно-моральне виховання.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Місія сучасного університету полягає у вихованні Людини, Професіонала, Особистості з високорозвиненою культурою, ціннісною свідомістю, системою загальнолюдських і національних цінностей. Значне місце у підготовці майбутніх фахівців посідає духовне виховання як взірць людської досконалості у професійній та особистісній сфері. Тому не випадково вища школа спрямовує свої зусилля не лише на озброєння студентів професійними знаннями і навичками, а й на розвиток їхнього духовного світу, присвоєння і опанування ними цінностями світової і національної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Обґрунтування проблеми духовності, морально-духовного розвитку людини знаходять своє відображення в роботах сучасних філософів, педагогів, психологів, культурологів – Т. Адуло, В. Бачиніна, Л. Буєвої, Г. Горак, М. Кагана, М. Мамардашвілі, С. Пролєсва, І. Силуянової, П. Симонова, О. Сичивиці, М. Москальця, І. Кона, П. Костюка, В. Тихоновича, В. Константинова, А. Здравомислова, О. Леонтєва, Л. Сохань та інших вчених.

Виходячи з теоретичних тверджень окремих дослідників (Є. Белкіна, Т. Гризоголазова, О. Котикова, Є. Коцюба, Є. Крупник, Ю. Мудрик, Є. Миропольська, Г. Шевченко) – важливо констатувати, що основу для духовного росту особистості складає мистецтво.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблеми духовного

виховання у студентської молоді набувають сьогодні особливої актуальності саме тому, що в умовах панування політичних змін та ринкових відносин значно змінилися поняття духовних потреб, інтересів і культурних цінностей людини в суспільстві.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні процесу духовного виховання у студентської молоді засобами мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. На сучасному етапі вища школа зорієнтована на формуванні особистості культури, духовної сутності людини. У вищій школі великого значення набуває робота зі студентською молоддю щодо урахування історико-культурних традицій регіону та вікових особливостей студентів.

Зважаючи на те, що в державі зростає криміногенна ситуація, рівень злочинності, відбувається певний ідеологічний хаос, студентська молодь може стати жертвою різноманітної пропаганди, яка веде до морального зубожіння та бездуховності. Тому вища школа України спрямовує свої зусилля на розвиток духовного світу молоді.

В нас час феномен духовності набув великої значимості та привернув до себе увагу різних вчених. Г.П. Шевченко висловлює думку, що «сьогодні про духовність говорять і пишуть дуже багато. Це поняття стало своєрідною модою, однак, сутність духовності і духовної культури особистості вимагає всебічного та глибокого наукового осмислення і вивчення. Духовність – це не мода, не захоплення, а стрижень людського життя кожної особистості, вічна наукова категорія» [4, с. 5].

Духовність людини бере начало в особливостях її духу і душі, в їхній взаємодії і єдності. Дух як сконцентрована свідомість виступає у вигляді знаряддя пізнавально-творчої діяльності та світоглядної орієнтації. Душа ж відображає неповторну особистість людини, її внутрішнє «Я», дає їй можливість любити. Душа, що втілює в собі багатство людської психіки, передає відношення людини до всього живого і до самої себе. Якщо говорити про цілісність Особистості, то потрібно прагнути до цілісності саме її духовного світу, гармонійності, органічності. Виходячи з цього, можна констатувати, що духовність у самому загальному вигляді являє собою сполучення душі з духом.

Духовність – це спроба з'єднати в душі всю людську сутність: і її тіло, і її душу. Духовність також розуміється як порив душі людини. «Поняття «дух», «духовність», «духовне життя» протягом сторіч перетерплювали певні зміни, трансформувалися, як і поняття «духовна

культура», «духовна активність», але все ж таки основне, вихідне при цьому залишалося незмінним – сенс людського життя, – це, мабуть, і є стрижнем, серцевиною духовності завжди» [3, с. 110].

Існує, щонайменше, 70-80 варіантів понять «духовність». Багато в чому ці варіанти близькі один до одного, але в кожному закладена якась «свіжа думка», доповнення. У найпростішому розумінні духовність сприймається як прояв культури, традицій і правил. «Духовність, – пише М. Бердяєв, – не складова частина людської природи, але вища якісна цінність, суть людяності в людині. Саме тому вона завжди є знаходження внутрішньої сили. Дух і духовність творчо перероблюють, перетворюють, просвітлюють природний та історичний світ, вносять у нього волю і сенс. Напроти, бездуховність – це завжди нелюдськість, залежність від зовнішнього, рабство людини. Таким рабством може стати будь-яке «торжество загального», що припускає відмову людини від самої себе, від своєї волі, від самостійного пошуку особистості, справедливості, правди» [1, с. 91].

Розділення духовності на безліч різноякісних сфер – моральну, естетичну, релігійну, теоретичну – пов'язане з диференціацією ідеалів і цінностей і наслідком предметності нашої свідомості. І. Ільїн, обговорюючи зміст «духовності», визначав, що «...вона не вичерпується думкою, не обмежується словами і висловлюваннями [2, с. 127]. Духовність людини глибше всього цього, могутніша і священніша. Вона складається, насамперед, у впевненості, що в межах власної душі людини є щось краще, що не залежить від її самої.

Духовність припускає прагнення до Вічних ідеалів: Добра, Любові, Краси. Вона містить у собі інтелектуальність, освіченість, моральність. Вона, як відомо, є фундаментом людської особистості. Її по праву можна було б назвати найвищим проявом людської особистості. Духовність особистості – явище динамічне, воно формується і змінюється протягом всього життя людини.

Духовність особистості можна розглядати в широкому і вузькому значеннях. У одному випадку – це система якостей особистості. З іншого боку – багатокomпонентна структура, що охоплює світоглядні, моральні характеристики, індивідуальний досвід, що виражений у знаннях, вміннях, навичках і звичках. Духовні цінності, ідеали – вік від віку диференціюються, поглиблюються, розширюються.

У процесі свого життя кожна людина проходить складний шлях духовного розвитку і саморозвитку, творення внутрішнього світу за законами Добра і Краси, який являє собою процес духотворчості

(творіння власного духу, душевності, духовності). Духотворчість – це насамперед процес збагачення і творення духовного світу людини, насичення його цінностями освіти, культури, науки, гуманізму, високої моралі, морально-естетичних вчинків, зміцнення людського духу, виховання серця, готового до добрих і світлих справ.

Духотворчість породжує своєрідний образ людини – носія духовної культури, загальнолюдських і національних цінностей. А в свою чергу духовна культура впливає на розвиток цілісності особистості. Всі види духовної культури, формують специфічні якості, які відображають різноманітні зв'язки людини і природи, людини і суспільства, людини і людини. Сюди відносяться інтелектуальна, моральна, естетична, художня, екологічна, економічна, комунікативна, політична та інші культури. І кожна з них привносить свій неповторний внесок у створення духовного світу людини.

Особливо слід підкреслити значимість свободи як необхідної ознаки духовності. Тільки людина може стати духовною, яка є вільною і незалежною від ситуації. Людина, у якої є внутрішня свобода, незалежність від чужих думок, може бути істинним творцем і свого духовного образу і шляхетних творчих діянь в ім'я радості і щастя людства.

Коли ми говоримо про духовність, то найчастіше уявляємо щось ідеальне, те, до чого має прагнути людина. Ідеальне часто вступає в протиріччя з реальністю життя. Сьогодні, говорячи про духовні, про моральні цінності, ми уявляємо собі і духовність і моральність як своєрідні регулятори цілком певного ставлення до життя як цінності.

Ми є свідками того, як змінюється сучасна картина світу, ціннісні орієнтації та світоглядні установки особистості. Соціокультурна трансформація сучасності все більш культивує індивідуалізм і прагматизм, які спрямовані на «еґоїстичне захоплення духовного простору». Саме в цих умовах процес виховання повинен стати процесом «духотворності особистості».

Духовний розвиток учнівської молоді в основному здійснюється в процесі освіти і виховання, тому за своєю спрямованістю вони повинні бути культурними та морально-естетично насиченими. Натхненна освіта і виховання сприяють формуванню в учнівської молоді здатності «творити себе і способи свого життя» (І. Ільїн).

Слід звернути увагу, що вічним факелом духовності є мистецтво (Г. Шевченко), яке запалює серця і душі людей ідеєю до творення і збереження вищих людських якостей і утвердження ідеалів

прекрасного, які поєднують в собі духовність, моральність і естетичну наповненість. Саме у мистецтві представлені ідеальні образи людських відносин, вчинків, духовно-моральних переживань.

Мистецтву належить особлива роль у процесі формування духовного світу особистості, адже саме в ньому знаходить найвиразнішого втілення образ моральної свідомості, поведінки, вчинку. Мистецтво органічно поєднується з освітою як засіб духовного перетворення особистості. «Духовно-моральний розвиток молоді засобами мистецтва є одним із найефективніших шляхів одухотворення особистості», – зазначає Г. Шевченко [4, с. 115]. У скрутній соціокультурній ситуації, що склалася в сучасному українському суспільстві, мистецтво слід розглядати як необмежену силу, що може дати потужний імпульс духовній перебудові. У цілісному педагогічному процесі мистецтво розглядається як спосіб пізнання педагогічної дійсності, як шлях гуманітаризації і гуманізації навчально-виховного процесу університету, як важливий засіб формування художньо-естетичних і духовних якостей особистості студента, як засіб формування людини культури [4, с. 24].

Мистецтво здатне познайомити нинішнє покоління з почуттями і переживаннями багатьох попередніх поколінь, збагатити індивідуальний досвід життя людини життєвим досвідом людей, що жили в різні епохи, в різних культурах і цивілізаціях. Мистецтво – це важлива форма пізнання об'єктивної дійсності. Воно містить естетичне у найбільш концентрованій формі. Тому мистецтво можна розцінювати як духовно-практичний здобуток людства. З'ясовано, що за умови залучення творів мистецтва до освітнього процесу, він набуває емоційно-образного, асоціативно-суб'єктивного характеру. Оскільки мистецтво стає каталізатором формування ціннісного ставлення до життя, духовне виховання студентської молоді потребує неодмінного залучення різних творів мистецтва до педагогічного процесу.

Говорячи про роль мистецтва у духовному вихованні особистості, згадаємо слова К. Юнга: «Ми звертаємося до мудрості всіх часів і народів і виявляємо, що по-справжньому цінне вже давно висловлене на самій прекрасній мові» [5, с.107]. Мистецтво є дуже важливим інструментом впливу на емоційну сферу особистості, а отже – і на її духовні потреби.

Кожен вид мистецтва має свій духовно-енергетичний потенціал, і кожен своєрідно впливає на морально-естетичну свідомість студента через різні чуттєво-емоційні канали. Художня література, наприклад,

має необмежену проблематику, здатна до більшої рефлексії, тоді як живопису притаманна наочна чуттєвість, демонстрація враження в його найвищій концентрації. Музика, у свою чергу, є універсальним кодом людства; вона має високий терапевтичний ефект і здатна викликати стихійні асоціації. Просторові мистецтва, такі як театр і кіно, поєднують у собі можливості інших видів і діють на реципієнта одразу через кілька каналів.

Мистецтво прагне «охопити увесь світ» заради духовного відродження людини. Воно представляє собою образну, метафоричну, символічну природу, що презентує його як потенційне поле духовності. Чудодійна сила мистецтва полягає в тому, що воно впливає на почуття, через них прокладаючи шлях до розуму, до розуміння, до духовності. Потрібно виховувати почуття, розвивати дану людині природою дорогоцінну здатність сприймати прекрасне.

Мова мистецтва не потребує перекладу. Це мова глибоких почуттів. Мистецтво є одним з найважливіших засобів пробудження в особистості вищих духовних цінностей, які одухотворяють життєвий шлях особистості. Мистецтво спрямоване на виховання душевності, гуманізму, людяності, в повному розумінні цього слова, щирості, доброти, трепетного відношення до усього живого на Землі. Саме мистецтво сприяє пробудженню в учнівської молоді усвідомлення єдності художньо-естетичного переживання, світосприйняття і світовідношення, спільність загальнолюдських, національних і особистісно-індивідуальних ідеалів; сприяє формуванню в учнівської молоді уявлень про людину як вищу духовно-моральну цінність через естетичне, емоційно-образне освоєння художніх картин світу. Не може духовно-моральна особистість не сприймати красу світу і людини. Естетичні почуття, естетичні переживання є своєрідним каталізатором формування ціннісного відношення до життя, виховання прекрасної і гуманної людини з багатим внутрішнім світом.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, виховання є перетворюючою силою особистості, яка базується на любові, повазі, духовності, культурі, на загальнолюдських і національних цінностях особистості.

Морально-естетичний діалог студентів вищих навчальних закладів з мистецтвом у процесі виховання духовної культури є найкращою школою формування культури почуттів, естетичних переживань, які впливають на характер спілкування з людьми, на моральний зміст краси слова і думки.

Література

1. Бердяев Н.А. О назначении человека / Н.А. Бердяев. – М.: Мысль, 1993. – 119 с.
2. Ильин И.А. Путь духовного обновления / И.А. Ильин. – М.: АСТ, 2003. – 363 с.
3. Кривцун О.А. Искусство и мир человека / О.А. Кривцун. – М.: Искусство, 1986. – 110 с.
4. Формування духовної культури учнівської молоді засобами мистецтва: Основні концептуальні ідеї наукової школи: Наук. зб. / За заг. ред. Г.П. Шевченко. – Луганськ: ЛДПУ, 2000. – Вип. II. – 94 с.
5. Юнг К. Психологические типы / К. Юнг; Пер. с нем. – М.: Университетская книга, ООО «Фирма», АСТ, 1998. – 720 с.

ДУХОВНОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА

Е. В. Лебедина

В статье проанализированы основные понятия, которые определяют содержание духовного воспитания студенческой молодежи средствами искусства. Приведена характеристика элементов структуры с точки зрения воспитательного процесса и реализации исследуемой проблемы.

Ключевые слова: духовное воспитание, духовные интересы, духовные потребности, духотворчество, духовно-нравственное воспитание.

SPIRITUAL EDUCATION OF STUDENT'S YOUTH MEANS OF ART

E. V. Lebedina

In article the basic concepts which determine the content of spiritual education of student's youth by means of art are analysed. The characteristic of elements of structure from the point of view of educational process is provided to realization of the studied problem.

Keywords: spiritual education, spiritual interests, spiritual potrebnosta, dukhotvorchestvo, spiritual and moral education.

Лебедина Олена Володимирівна – асистент кафедри педагогіки Східноукраїнського університету імені Володимира Даля (м. Северодонецьк, Україна).

E-mail: elenalebedina@ukr.net

Lebedina Elena Vladimirovna – assistant of the Department of Pedagogics of the Volodymyr Dahl East Ukrainian National University (Severodonetsk, Ukraine).

E-mail: elenalebedina@ukr.net

УДК 378

МОДЕЛЬ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

О. П. Лучанинова

Теоретично обґрунтовано положення про те, що людина – це продукт об'єктивних умов життя й виховання, тобто положення про існування найбільш узагальнених чинників її соціального становлення й розвитку; досліджено необхідність створення моделі виховної системи ВТНЗ як практичного втілення цього положення.

Ключові слова: модель, виховна система, виховний простір, виховна робота

Постановка проблеми. Теорія виховних систем є одним із найцікавіших напрямів сучасної педагогіки. Виховна система є головною умовою для ефективного виховання ціннісних орієнтацій. У сучасній вищій школі історично сформувався широкий спектр підходів до організації навчально-виховного процесу. Узагальнюючи результати спеціальної літератури, можна відзначити серед них наступні підходи: загальнолюдський, національний, народознавчий, культурологічний, діяльнісний, віковий, індивідуальний, диференційний, особистісний (особистісно зорієнтований), діагностичний, педагогічний, науковий, соціологічний, антропологічний, творчий (креативний), технологічний, інформаційний, системний, структурний, суб'єктно-об'єктний, комплексний тощо. Відповідно до визначеного підходу може створюватися модель певного явища тощо.

Аналіз останніх досліджень. У вітчизняній педагогічній літературі питання застосування методу моделювання в науково-педагогічних дослідженнях і навчальному процесі широко представлені у дослідженнях педагогів Бабанського Ю.К., Беспалька В.П., Вітвицької С.С., Давидова В.П., Дахіна А.М., Міхєєва В.І., Макарової Л.М., Молоканової О.А., Скаткіна М.Н., Соловей М.І., Спіцина Є.С. [1, 2, 5, 6, 12].

Заслужують на увагу роботи Дахіна А.М., який здійснює теоретичну спробу осмислення моделювання у педагогіці; Лодатко Є.О., яка досліджує моделювання освітніх систем в контексті ціннісної орієнтації соціокультурного простору; В.І. Міхєєва, який

досліджує моделювання та методи теорії вимірювання у педагогіці [2, 3, 5].

Соловей М. І., Демчук В.С. у своїй роботі «Виховна робота у вищому навчальному закладі» досліджують сутність та аналізують досвід національного виховання як цілісної системи, його науково-методологічні засади. Розглядають діяльність інституту наставників академічних груп студентів як важливої структурної ланки у виховній системі вузу, а також висвітлюють досвід становлення студентського самоврядування [14].

Цікавим для нашого дослідження є підхід науковця Ю.С. Майнулова до виховання з точки зору виховного середовища [11]; теорія виховного простору Сокольнікова Ю.П. [12]; Прохоренка Н.С., який розкриває виховний простір як чинник впливу на розвиток молоді [8]; дослідження Макарової Л.М, Молоканової О.А щодо кількісного аналізу ефективності розвитку виховної системи ВНЗ [6].

Актуальність дослідження. Вивчення процесу виховання, механізмів виховної роботи у ВНЗ за умов трансформації українського суспільства залишаються вкрай актуальними. Сьогодні склалася низка протиріч в освітньо-виховній практиці вищої школи між: необхідністю реалізації особистісного підходу до студента у професійній діяльності педагога та недостатньою розробленістю в педагогічній теорії вихідних концептуальних засад особистісно орієнтованої педагогіки саме у вищій школі; декларацією особистісно орієнтованої парадигми виховання та відсутністю ефективних виховних технологій її реалізації; системою вищої освіти, вибудованою відповідно до ідеалів і норм класичної науки, і відкритою моделлю освіти у світлі гасел Болонського процесу, зміст якої має бути багатограним і варіативним.

Вища освіта переживає складні часи становлення нової парадигми освітньо-виховного процесу. Світогляд більшості викладачів, який формувався у ХХ ст., сьогодні має дещо деформований, не готовий до кардинальних змін вигляд. Постає питання як виховання студентів інноваційними методами, так і готовності викладачів до такої діяльності. Хто візьме на себе відповідальність у час великих духовно-моральних зрушень, руйнації ідеалів радянської доби, переосмислення себе й своїх життєвих цінностей, допомогти вже сформованій молодій людині знайти себе, підготувати до вміння жити в інформаційному суспільстві й бути готовим прийняти виклик часу – вміти змінюватися

до потреб ринку, бути конкурентоздатним, а головне – залишатися Людиною. Лише Дух людини є метою виховання людини.

У сучасній педагогіці починає переважати підхід до виховання не як до цілеспрямованого формування особистості відповідно до обраного ідеалу, а як до створення умов для саморозвитку особистості. Виховний простір навчального закладу і є цими умовами, а модель виховної системи – це еталонне уявлення про виховання студентів, його конструювання в умовах конкретного вищого освітньо-виховного закладу. Вона визначає цілі, основи організації та проведення виховного процесу.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати положення про те, що людина – це продукт об'єктивних умов життя й виховання, тобто положення про існування найбільш узагальнених чинників її соціального становлення й розвитку, та довести необхідність створення моделі виховної системи ВТНЗ як практичного втілення цього положення.

Виклад основного матеріалу. Модель – це перш за все продукт моделювання, тобто процесу, в якому беруть участь об'єкт моделювання (оригінал) і суб'єкт, тобто той, хто моделює [10, с. 106]. Кінцевим продуктом моделювання є модель, остаточно визначена і відображена у певній формі, яка може виконувати різні функції залежно від мети і завдань її створення.

Моделювання допомагає систематизувати вивчення явищ або процесів, підказує шляхи їх цілісного відображення, окреслює більш повні зв'язки між компонентами, відкриває можливості для створення цілісних класифікацій, створення умов для верифікації теоретичних знань. Особливо важливим є моделювання під час конструювання об'єкта у реальній дійсності.

Педагогічне моделювання стає дедалі частішим поняттям, яке характеризує процес дослідження дидактичних явищ зі створення ідеальної системи в педагогічному середовищі.

Моделювання (від лат. *modulus* – міра, зразок) – процес створення моделей, схем, знакових або реальних аналогів, які відображають властивості більш складних об'єктів (прототипів). Слугує дослідницьким інструментарієм для дослідження окремих аспектів та властивостей прототипу [9, с. 156].

«Моделювання в педагогічних дослідженнях, – наголошує В. Михеев, – пояснюється різноманітністю його гносеологічних функцій, що зумовлює вивчення педагогічних явищ і процесів на спеціальному

об'єкті – моделі, яка є проміжною ланкою між суб'єктом – педагогом, дослідником і предметом дослідження, тобто певними властивостями і відношеннями між елементами навчально-виховного процесу» [5, с. 25]. Моделювання освітньо-виховного процесу передбачає побудову системи, яка функціонує аналогічно досліджуваному процесу. Наявність часткової подібності дозволяє використовувати модель у якості замісника або представника системи, яка вивчається. Створення спрощеної моделі системи – дієвий засіб перевірки достовірності та повноти теоретичних уявлень.

Моделювання – це штучна система, яка відображає з певною точністю властивості об'єкта, що досліджується. Моделювання допомагає систематизувати знання про явище чи процес, що вивчається, підказує шляхи їх більш цілісного опису, намічає більш повні зв'язки між компонентами [13, с. 60]. Центральною категорією в моделюванні є модель, під якою розуміють уявну чи матеріально реалізовану систему, яка адекватно відображає предмет дослідження і здатна замінити його так, що вивчення моделі сприяє отриманню нової інформації про цей предмет [4].

Ягупов В.В., наприклад, детально дослідивши роль моделювання у навчанні, робить висновок, що дидактичне моделювання – це система дій, яка забезпечує адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей, зв'язків і відношень пізнаваного і перетворюваного об'єкта (природного чи соціокультурного). Об'єктами дидактичного моделювання виступають природні та штучні системи, а суб'єктом – сама людська свідомість [16].

У контексті нашого дослідження цікавим є виклад теоретичних положень Соловей М.І., який розглядає моделювання як «штучну систему, яка відображає з певною точністю властивості об'єкта, що досліджується. Моделювання допомагає систематизувати знання про явище чи процес, що вивчається, підказує шляхи їх більш цілісного опису, намічає більш повні зв'язки між компонентами. Тож центральною категорією в моделюванні є модель, під якою розуміють уявну чи матеріально реалізовану систему, яка адекватно відображає предмет дослідження і здатна замінити його так, що вивчення моделі сприяє отриманню нової інформації про цей предмет. Побудова моделі, як правило, фіксує штучно створений зразок певного об'єкта, який відображає структуру, властивості, функції, зв'язки та відношення між елементами цього об'єкта. Модель є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою у реальному педагогічному процесі» [13].

Правомірним є той факт, що будь-який навчальний заклад є організацією, яка здійснює виховання, адже, як наголошує Макарова Л.М., «суб'єкти виховання занурюються у субкультуру навчального закладу за рахунок прийняття ними цінностей і смислу виховної системи як ядра» [6].

На нашу думку, головним у цьому процесі є взаємодія носіїв цінностей і тих, хто їх приймає через власну діяльність. Ось чому, з точки зору Макарової Л.М. та Молоканової О.А., модель виховної системи це «багатомірна дворівнева семіотична система, яка виступає як елемент у процесі моделювання» [6, с. 624]. Вони підкреслюють, що російські педагоги схилиються до дворівневої моделі (І. Лебедева, Г. Пехлевецький, В. Штенберг), бо кожен із рівнів може розглядатися як самостійна модель [6]. Вчені відштовхуються від того, що зовнішній рівень може бути представлений у вигляді логіко-сислової моделі виховної системи ВНЗ, а внутрішній рівень може відображати системоутворюючий елемент об'єкта моделювання, який, у свою чергу, може бути представлений у вигляді математичної моделі ціннісно-сислового ядра виховної системи, який виконуватиме діагностичні функції.

У ході дослідження нам довелося вивчити та проаналізувати приклади моделей, пов'язаних із навчально-виховним процесом у закладах освіти різних рівнів акредитації, а саме: інтегративні, поточні, селективно-групові, модель змішаних здібностей (І-ІІ рівень акредитації); функціонально-прогностична модель, проєктивно-творча, проблемна модель духовно-моральної поведінки, модель екології людини, модель нововведень, або інноваційна модель, евристична, концептуальна, інструментальна, рефлексивна, модель моніторингу, модель системи фізичного виховання (Грибан Г.П.), психолого-педагогічна модель соціокультурного виховання (Фунтікова Н.В.), антропогенна модель виховання, модель системи гуманістичного виховання студентів, підготовки студентів до громадянського виховання, модель системи позанавчальної діяльності (Коваль В.Ю.), математична модель виховання (ІІІ-ІV рівень акредитації) тощо.

Подані вище назви систем мають як спільні, та і відмінні ознаки: всі вони педагогічні, будуються на особистісному підході до суб'єктів виховання, є структурними. Разом із тим треба зауважити, що кожна модель є теоретично і практично створеною структурою, яка відтворює ту чи іншу частину дійсності у схематизованій і наочній формі.

Враховуючи, що виховна робота зі студентами може бути представлена в якості як знакової, так і вербальної моделі, то варто побудувати модель, яка має реальне втілення (структурована, змістовна, технологічна, нормативна) й описує процеси, які будуються на принципах, ціннісних установках, способах взаємодії всіх структурних елементів. Наприклад, математична модель виховної системи ВНЗ будуватиметься, за визначенням авторів [6], за рахунок n -мірного векторного простору. Координати точок кількісно характеризують ступінь прийняття характеристик специфічних цінностей виховної системи ВНЗ. Тож експериментально можна перевірити якісний показник домінуючих ціннісних орієнтацій особистості [6, с. 625].

Спираючись на основні підходи у застосуванні методу моделювання, ми передбачаємо, що основні принципи побудови моделі можуть бути наступними: принцип рівневої ієрархічності, модульний, принцип гуманізації, міждисциплінарності і самовизначення, компліментарності тощо. Реалізація в моделі виховної системи цих принципів означає для студентів можливість конструювання свого Я-образу, проектування своєї життєвої траєкторії, цінностей, громадянської позиції тощо.

Треба зазначити, що при всій різноманітності підходів до створення моделі виховної системи вищого навчального закладу, моделювання передбачає наявність підсистем, наприклад, системи управління виховною системою, студентського самоврядування, виховної роботи. Треба враховувати, що модель такого роду є актом соціальної дії, вона не буде функціонувати без участі тих людей, які будуть реалізовувати цей проект. Така модель є інструментом для конструювання можливих життєвих, виховних ситуацій, передбачає взаємозв'язок із навчально-виховним процесом, позааудиторною діяльністю студентів.

З огляду на вище сказане, вважаємо, що у процесі моделювання виховної системи ВНЗ треба спиратися на такі принципи: вільний вибір навчальним закладом моделі виховання, яка б враховувала специфіку традицій та інновацій у вихованні; орієнтація на колективні та індивідуальні інтереси, потреби, здібності всіх учасників освітнього процесу (студенти, викладачі, керівництво, представники місцевої влади, суспільні організації); рівноправна позиція всіх суб'єктів виховання; діяльнісний підхід, що дозволить спрямувати індивідуальну й колективну діяльність студентів на корисні справи.

Основними її складовими мають бути цільовий, стимулювально-мотиваційний, змістовий, процесуальний, контрольно-регулювальний, оцінково-результативний, суб'єкт-суб'єктний компоненти.

Науковці-дослідники розуміють педагогічну модель виховної системи вищого навчального закладу як схематизоване представлення усіх педагогічних заходів, що забезпечують ефективність і результативність виховного процесу.

До педагогічної моделі виховної системи вищих навчальних закладів включають: власне педагогічну систему і сукупність педагогічних умов, створення яких забезпечує підвищення результативності й ефективності її функціонування; форми, методи і засоби організації виховної роботи суб'єктів: викладачів, адміністрації та студентів вищих навчальних закладів; методичне забезпечення виховної діяльності студентів вищих навчальних закладів; системно-блочну організацію змісту виховної діяльності на основі індивідуалізації і професіоналізації; реалізацію задачного підходу в організації виховної діяльності; систему інтерактивної взаємодії викладача-куратора і студентів.

Детально сутнісні характеристики поняття «модель» та процесу моделювання розкрито у дослідженнях В. Пікельної. Автор виділяє, що неодмінною рисою моделей є те, що вони мають певну структуру. Аналізуючи роботи автора, можна зробити деякі узагальнення: особливістю моделі є висока вибірковість стосовно інформації, яка використовується. Взагалі під моделлю науковець розуміє процес і метод пізнання, форму та засіб наукового пошуку. На погляд В. Пікельної, характерною ознакою моделі є об'єктивна аналогія та максимальне наближення щодо відтворення оригіналу. У цьому зв'язку модель повинна мати певну структуру. Основна вимога до моделей – можливість використання для вивчення або перетворення реального світу [7].

За характером створення моделей прийнято розрізняти два основних способи моделювання: предметне моделювання, під час якого дослідження проводиться на матеріальній моделі, що відтворює певні геометричні, фізичні, динамічні чи функціональні характеристики об'єкта; знакове (інформаційне) моделювання, під час реалізації ідеальними моделями слугують схеми, креслення, графіки й формули.

Моделювання тісно пов'язано з іншими загальнонауковими методами і спеціально-науковими методами. Особливо тісно воно пов'язано з експериментом. Тобто, будучи універсальним і

загальнонауковим методом, моделювання відіграє найважливішу роль у розробці методики та проведенні модельних експериментів.

Висновки і подальші розробки проблеми. Таким чином, проаналізувавши наукові джерела щодо теоретичного висвітлення проблеми створення та функціонування моделі виховної системи, можна дійти висновку, що модель – це об’єкт в ідеалі, аналог реально існуючих складних явищ і процесів. У моделі відсутні другорядні деталі, моменти та випадковості. Головне її призначення – бути в межах дослідження методом, засобом, формою, способом пізнання педагогічної дійсності. Модель функціонування виховної системи у ВТНЗ є образним і графічним утворенням, реалізація якого сприятиме підвищенню результативності виховання та становлення особистості студентів, організації виховної роботи у закладі. Структура моделі залежить від мети і завдань дослідження і дає змогу прослідкувати всі її змістовні компоненти.

Метод моделювання є одним з важливих елементів педагогічного дослідження, який допомагає більш глибоко проникнути в суть об’єкта дослідження. Розмаїття прикладів та засобів створення різних виховних систем свідчить, що подальшого вивчення заслуговують питання теоретичного обґрунтування та практичної перевірки організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних умов створення виховної системи, її критеріїв та показників, а також діагностика вихованості суб’єктів виховного процесу. Наступним кроком нашого педагогічного дослідження буде створення інноваційної за своїм змістовим наповненням моделі виховної системи вищого технічного навчального закладу.

Література

1. Вігвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
2. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике: попытка осмысления / А.Н. Дахин // Bestreferat.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bestreferat.ru/referat-78582.html> [<http://www.bestreferat.ru/referat-78582.html>].
3. Лодатко Є. О. Моделювання освітніх систем в контексті ціннісної орієнтації соціокультурного простору [текст] / Є. О. Лодатко // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Вип. 112. – Черкаси, 2007. – С. 32-40.
4. Методи педагогічних досліджень [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://readbookz.com/book/172/5401.html>

5. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике [текст]: – 3-е изд., стереотип. / В. И. Михеев. – М. : КомКнига, 2006. – 200 с.
6. Макарова Л.Н., Молоканова Е.А. Количественный анализ эффективности развития воспитательной системы вуза // Вестник ТГУ. – Серия: Естественные и технические науки. – Т. 14, вып. 3, 2009. – С 624-627.
7. Пікельна, В.С. Управління школою [Текст] / В.С. Пікельна. - Харків : Основа, Ч. 1. – Харків : Основа, 2004. – 112 с.
8. Прохоренко Н.Є. Виховний простір як чинник впливу на розвиток молоді erprints.kname.edu.ua/31416/1/6.pdf
9. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
10. Соболев, В.С. Концепция, модель и критерии эффективности внутривузовской системы управления качеством высшего профессионального образования / В.С. Соболев, А. Степанов // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 2 (30). – С. 102-110.
11. Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: Сб. науч. статей \ Сост. и отв. ред. Д.В. Григорьев, ред. Е.И. Соколова.- Пермь, 2001. – 201с. (ИТОиП РАО, Науч. центр совр. проблем воспитания, Перм. обл. ин-т повышения квалификации работников образования). – С. 62-69.
12. Сокольников Ю. П. Теория воспитательного пространства / Ю.П. Сокольников. – М.: Наука, 1977. – 391 с.
13. Соловей М.І. Методологія та технологія науково-педагогічних досліджень: [посібник для студентів вищих навчальних закладів] / М.І. Соловей, Є.С. Спіцин, В.В. Кудіна. – [вид. 2-ге переробл. і доп.] – К. : Ленвіт, 2009. – 192 с.
14. Соловей М. І. Виховна робота у вищому навчальному закладі: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М. І. Соловей, В. С. Демчук. – К. : Ленвіт, 2003. – 257 с.
15. Шахрай В. М. Технології соціальної роботи. Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 464 с. – С. 50-56.
16. Ягупов, Василь Васильович. Педагогіка : Навч. посібник / Василь Васильович Ягупов. – Київ : Либідь, 2002. – 560 с. – Бібліогр.: С. 549- 553.

МОДЕЛЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

О.П. Лучанинова

Теоретически обосновано положение о том, что человек - это продукт объективных условий жизни и воспитания, то есть положение о существовании наиболее обобщенных факторов его социального становления и

развития; исследована необходимость создания модели воспитательной системы ВТУЗа как практического воплощения этого положения.

Ключевые слова: модель, воспитательная система, воспитательное пространство, воспитательная работа.

A MODEL OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF HIGHER EDUCATIONAL SCHOOLS: THE THEORETICAL ASPECT

O.P. Luchaninova

The theory of educational systems is one of the most interesting areas of the modern pedagogy. The educational system is the main condition for the efficient training of the value orientations. In the modern high school a broad spectrum of the methods in organization of the educational process is formed historically.

The higher education has difficult times in the forming a new paradigm of educational process. The world view of the educators, which was formed in the XX century, has a certain deformed look that is not ready for cardinal changes today.

There is a question of educating the students by using innovative methods as well as the readiness of the educators to such a practice. Who would take the responsibility for himself and his own life during great moral shifts and destructions of the ideals of the soviet times, remediation of himself and the life values? Who will be able to help a formed young man find himself, prepare for life in the informational society and be ready to accept a challenge of the time – be able to change for the needs of the market, be competitive and most importantly to be a human being. Only the man's spirit is the target of the education.

Keywords: model, educational system, educational space, educational work.

Лучанінова О.П. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інженерної педагогіки, заступник декана гуманітарного факультету з виховної роботи Національної металургійної академії України (м. Дніпропетровськ, Україна).

E-mail: luchaninova.olga@mail.ru.

Luchaninova O.P. – An Associate Professor of Engineering Education National Metallurgical Academy of Ukraine (Dnipropetrovsk, Ukraine).

E-mail: luchaninova.olga@mail.ru

УДК 371.132:631.11:37.03

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ ФОРМУВАННЯ ГОСПОДАРСЬКОЇ ДБАЙЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

К. І. Мешко

У статті здійснено аналіз філософських і педагогічних ідей економічного виховання підростаючого покоління, формування у нього господарності та господарської дбайливості як важливих особистісних якостей. Висвітлено погляди філософів, державних діячів, учених на проблему виховання дбайливого господаря, насамперед у аграрній галузі країн різних регіонів та історичних періодів. Систематизовано ідеї та погляди зарубіжних мислителів доби Первісного суспільства, Стародавнього Сходу і Античності, Середньовіччя, Відродження і Реформації, Нового і Новітнього часу.

Ключові слова: *еволюція ідей економічного виховання, формування господарської дбайливості особистості, економічна культура, етика підприємливості, симбіоз економічного і морального виховання.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний етап розбудови української держави засвідчує необхідність реалізації економічного виховання у системі підготовки фахівців для агропромислової галузі. Національна ідея не підкріплена надійною економічною основою, відповідним рівнем добробуту народу, його фінансовим благополуччям, втрачає глибину свого смислу. Головне завдання суспільства дати людині можливість працювати і достойно жити, створити умови для того, щоб вона мала змогу забезпечити себе необхідним, бо від цього залежить щастя як окремого індивіда, так і спільноти уцілому. Не випадково відомий письменник, поет, економіст і філософ І.Я. Франко зазначав: «наш голосний, фразеологічний та в більшій частині нещирий, бо ділами не потертий патріотизм, мусить уступити місце поважному, мовчазному, але глибоко відчутному народолюбству, що виявляє себе не словами, а працею». Саме тому, актуальним є забезпечення виховання у підростаючого покоління господарської дбайливості. Значні здобутки у цьому плані має зарубіжна філософська і педагогічна думка, до спадщини якої слід

звертатись у процесі виховання студентів аграрних вищих навчальних закладів. З огляду на сучасний стан господарсько-економічного комплексу України, слід взяти до уваги слова Ф. Я. Полянського, який підкреслює, що у світовій історії економічна думка часто набувала широкого розвитку саме в період спаду виробництва, виводячи його на новий, прогресивний, ефективний рівень.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Мудреці з давніх часів розмірковували на предмет виховання господарської дбайливості підростаючого покоління. Еволюцію ідей у контексті виховання, економічного, зокрема, можна відслідкувати у працях українських вчених, як-от: І. Бех, Л. Белкіна, М. Євтух, І. Зайченко, В. Кравець, Є. Коваленко, М. Левківський, О. Мешко, А. Піскунова, Р. Сопівник, І. Сопівник, А. Цирульников, Н. Шабаєва, Г. Шевченко, В. Шинкарук та інші. Не зважаючи на це, спеціальні дослідження направлені на реконструкцію еволюції педагогічних ідей щодо виховання господарської дбайливості на даний час в Україні відсутні.

Мета статті: на основі принципів історизму, об'єктивності та ціннісного підходу реконструювати, проаналізувати та узагальнити філософсько-педагогічні ідеї формування господарської дбайливості особистості в зарубіжних країнах

Виклад основного матеріалу дослідження. Практична реалізація елементів господарсько-економічного виховання підростаючого покоління проглядається в археологічних знахідках, наскальних і печерних розписах первісних людей егалітарного суспільства. Архаїчне виховання здійснювалося в процесі повсякденного виробничого життя. Спосіб навчання був практично-діяльним, тобто господарсько-економічні знання (про способи збиральництва, рибальства, полювання, приготування їжі, виготовлення знарядь праці, засобів мисливства і рибальства) передавались у процесі життєдіяльності від дорослих членів суспільства до молодших. Важливе значення у вихованні господарської дбайливості первісної людини мав обряд ініціації (посвячення у дорослі члени суспільства), а також поява піктографічного письма (накопичення і передача інформації, досвіду) і перші релігійні вірування (анімізм, тотемізм, фетишизм, магія) [1, с. 19].

У «Кодексі Хаммурапі» (1750 р. до н. е.) зауважується на тому, що батько відповідальний за підготовку сина до господарської праці і передачу свого ремесла у спадок. Якщо син оволодів недостатніми господарсько-трудовими навичками і це спричинить небажані наслідки, то він буде жорстко покараний.

У добу Стародавньої Індії, у добудиський період, коли існували кастові відносини у суспільстві, освячені індуїстською традицією і релігією, набуття господарських навичок було обов'язком кожної людини, яка мусила розвивати свої моральні, фізичні й розумові якості так, щоб стати повноправним членом своєї касты. Наприклад, для представників касты вайші важливими якостями були – працьовитість і терпіння.

У стародавньому Китаї Конфуцій вважав, що можливості різних людей від природи неоднакові. Звідси випливало, що хорошими господарниками за природними задатками стають «сини неба» – люди, які мають вищу вроджену мудрість і претендують на лідерство [2, с. 10-12]. Сунь Ян, услід за Конфуцієм, стверджує, що держава досягає процвітання землеробством і війною, а тому люди мають досягати добробуту завдяки героїчному подвигу і самовідданій землеробській праці. Демагогія і теоретичні вчення є справою не господарників чи воїнів, а дармоїдів та лінивих нікчем [3, с.16-19].

На проблемах господарювання, відповідно до законів природи, робить акцент даосизм. Дао-цзи підкреслював, що життя людини повинно протікати у гармонії з природою [1, с.28]. Саме ці ідеї можна вважати паростками виховання у підростаючого покоління знань, умінь і навичок еколого-безпечного господарювання.

У період архаїчної Греції Гесіод своєю працею «Труди і дні» дав суттєвий поштовх розвитку педагогічної думки щодо формування господарської дбайливості особистості. Він зазначав, що трудова діяльність є найважливішою умовою життя людини, і надавав практичні поради щодо різних господарських робіт, вказував які дні є щасливими для посівів і збирання врожаю [4].

Сократ, Платон, Аристотель зауважували на необхідності формування вмінь користування благами, прибутками не заради наживи, а для задоволення потреб. Саме Аристотель першим вжив термін «економія». Платон обґрунтував три типи господарників: філософ – державний діяч, який управляє республікою на основі розуму і справедливості; військовонаачальник – захищає державу і підпорядковує всіх інших людей своїй волі; ділова людина (ремісник) – забезпечує задоволення матеріальних потреб [5].

У період Стародавнього Риму важливими для нашого дослідження є ідеї Марка Порція Катона, який зауважував: «...Землеробство є заняття найбільш благочестиве і стале, людям же, які йому віддаються, найменш властивий лихий напрям думок». Катон є автором

найгрунтовнішого на той час трактату «De agri cultura» («Про землеробство»), де підсумовується досвід не тільки італійських землеробів, а й греків. Тут зібрані практичні поради, що і як треба садити, як обробляти поля, яким чином вибрати вдале місце для вілли, як використовувати рабську працю, яким культурам надавати перевагу (виноград, городні культури, вербові насадження, маслини, луг). Також даються поради щодо утримання тварин. Катон пропонує модель прогресивного, не натурального господарства, зорієнтованого на ринок [6, с. 199-203].

Середньовічні Отці Східної Церкви (В. Великий, Г. Богослов, І. Золотоуст, А. Блаженний) залишили помітний слід у вихованні майбутніх господарів на засадах християнських цінностей. Все, що людина повинна знати, має нести прикладний характер і не допускати розкоші і надмірностей [7]. Зазначимо, що у Середні віки господарські знання, уміння і навички підприємницької, ремісничої діяльності формувались у цехових, гільдійських школах, а в арабському світі вважалося, що знання, у тому числі про господарювання, мають доповнюватись моральністю (без виховання, знання – вогонь без дров; без знання вихованість – як душа без тіла).

В епоху Відродження і Реформації розвінчувалась схоластична система виховання, в основі якої – церковна ідеологія. Так, Ф. Рабле висміяв методи середньовічної школи, вказав шлях до оволодіння знаннями в процесі активної діяльності самої дитини, яка спостерігає за природними явищами і черпає з життя знання, порівнює, узагальнює, робить висновки. Реформаційний рух XV-XVI ст. в Європі пропагував ідею успішності і багатства як вияву доброго ставлення Бога до людини, чим заохочував виховання підприємців, дбайливих господарів, які успішно ведуть справи.

Соціалісти утопісти Т. Мор і Т. Кампанелла стверджували, що основа соціального зла є приватна власність і капіталістичне господарювання, тому у своїх творах моделювали господарське виховання у площину ідеального суспільного ладу, де не існує приватної власності, функціонує система громадської організації виробництва і розподілу благ. На думку утопістів, сама держава має піклуватись про виховання господарників.

Значний вклад у розвиток філософсько-педагогічних вчень щодо формування господарської дбайливості здійснили мислителі Нового часу. Так, Я. А. Коменський вважав, що з раннього віку слід привчати дитину до господарської діяльності, прищеплювати їй відповідні вміння

і навички, включаючи у господарське життя поступово, відповідно до природного розгортання її здатностей. Економічні знання для Я. А. Коменського виявляються у спроможності управляти домашнім господарством.

Французький юрист Жан Боден у своєму трактаті «Шість книг про державу» стверджував, що перевагу слід віддати роботі із забезпечення головних потреб людей у доброякісній воді, харчах і матеріалах для спорудження будинків і фортець. Жан Боден наголошує, що дбайливі господарі не можуть застосовувати свою владу всупереч Закону Божому і Законам Природи (моральність і екологічна культура) [8].

Актуальними у плані нашого дослідження є ідеї англійського філософа Дж. Локка. Він вбачав мету виховання у підготовці джентльмена, який уміє розумно і прибутково вести свої справи, має здоровий дух у здоровому тілі й уміє поводитися в товаристві. Важлива роль у розробці ідей виховання господарської дбайливості належала представникам пізнього Відродження і Просвітництва (Йоган Базедов, Йоахім Генріх Кампе, Франсуа Фенелон, Клод Анрі Гельвецій, Франсуа Марі Аруе (Вольтер) та інші. Цими мислителями економічне виховання розумілося як підготовка до самостійного життя.

Вагомий вклад у виховання господарської дбайливості вніс швейцарський педагог Й. Песталоцці, який одним із перших прагнув практично пов'язати навчання з продуктивною працею дитини. Її підготовку до трудової діяльності він намагався реалізувати шляхом передачі елементарних знань. Песталоцці важливу роль у вихованні господарської дбайливості особистості відводив вправам, що дозволяють дитині набути трудові навички.

В період Новітньої історії німецький педагог Георг Кершенштейнер науково обґрунтував трудову школу, яка забезпечувала виховання таких якостей особистості, як господарність, підприємливість, працелюбність [1]. Американський філософ Джон Дьюї моделює проблему господарсько-економічного виховання людини у площину прагматизму і вважається розробником нового напрямку у виховання – інструменталізму, згідно з яким усі види діяльності тлумачилися як інструменти, створені людьми для розв'язання індивідуальних і господарських проблем. Ефективним у справі формування господарської дбайливості особистості є «метод проєктів».

Німецький психолог, педагог Едвард Шпрангер побудував своєрідну теорію форм життя, виділивши типи особистості, а саме: 1) теоретична людина (яка орієнтується на цінності знання); 2) естетична

людина (цінності краси); 3) суспільна людина (цінність перебування у спільноті); 4) владна людина (цінність влади) 5) релігійна людина (цінність Бога); 6) економічна людина – це та, яка у всіх життєвих відносинах орієнтується на корисність.

Висновки й перспективи подальших розвідок. Поява ідей щодо виховання дбайливого господаря та їх практична реалізація виявляють себе ще у первісному суспільстві. У добу стародавнього Сходу за підготовку людини до господарського життя відповідав батько, який передавав сину своє ремесло. Спостерігалась становість у передачі відповідного змісту господарських знань (кастове виховання стародавньої Індії). Конфуцій вважав, що дбайливими господарями можуть стати тільки ті, хто наділений відповідними задатками («сини неба»). Дао-цзи підкреслював, що господарська діяльність людини має налагоджуватись у гармонії з природою. Видатною педагогічною пам'яткою античності є праця Гесіода «Труди і дні», де автор пропагує ідею виховання дбайливого господаря. Сократ, Платон, Арістотель зауважували на необхідності формування вмінь користування благами, прибутком не заради наживи, а для задоволення потреб. Саме Арістотель першим вжив термін «економія». У період Стародавнього Риму значний вклад у розвиток ідей щодо формування господарської дбайливості здійснив відомий політик і землевласник Марк Порцій Катон, який у праці «De agri cultura» пропонує знання з організації моделі прогресивного господарського комплексу (латифундії). У середні віки, господарські знання, уміння і навички підприємницької, ремісничої діяльності формувались у цехових, гільдійських школах, а в арабському світі вважалося, що знання про світ, у тому числі про господарювання, мають доповнюватись моральністю і людяністю. В епоху Відродження і Реформації розвінчувалась схоластична система виховання, в основі якої церковна ідеологія, а Реформаційний рух в Європі пропагував ідею успішності і багатства як вияву доброго ставлення Бога до людини. Значний вклад у розвиток філософсько-педагогічних вчень щодо формування господарської дбайливості здійснили мислителі Нового часу. Важлива роль у розробці ідей виховання господарської дбайливості належала представникам пізнього Просвітництва, які заперечували феодальні відносини, прагнули перебудови суспільства відповідно до принципів, продиктованих розумом, пропагували теорію природного права, соціального договору. Новітній час доповнив ідеї виховання господарської дбайливості

надбаннями трудової школи (Г. Кершенштайнер), інструменталізмом Дж. Дьюї, теорією форм життя як типів особистості (Е. Шпрангера).

Перспективи подальших досліджень можуть передбачати аналіз та узагальнення ідей щодо виховання господарської дбайливості мислителів і педагогів в Україні.

Література

1. Шинкарук В. Д. Теорія та історія соціального виховання в зарубіжних країнах (для студентів напряму підготовки «Соціальна педагогіка») / В. Д. Шинкарук, Р. В. Сопівник, І. В. Сопівник – К.: ЦП «Компринт», 2015. – 236 с.
2. Коваленко Є.І. Історія зарубіжної педагогіки : хрестоматія: навч. посіб. / Є.І. Коваленко, Н.І. Белкіна. – К. : Центр навч. літ-ри, 2006. – 664 с.
3. Книга правителя области Шан // История политических и правовых учений: хрестоматия / [сост. проф., д-р. ист. наук Г. Г. Демиденко]. – Харьков: Факт, 1999. – С. 16–19.
4. История Древней Греции [Текст]. – М. : Высшая школа, 1986. – 424 с.
5. Платон. Государство: собрание сочинений в 4 т. / Платон. – М., 1994. – Т. 3. – 1994. – С. 79–420.
6. Машкін Н.А. Історія Стародавнього Риму / Н.А.Машкін. – К.: Радянська школа, 1952. – 692 с.
7. Кравець В.П. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва [Текст]: навч. посіб. для студентів пед. навч. закладів / Кравець В.П. – Тернопіль, 1996. – 436 с.
8. Боден Ж. «Шесть книг о государстве» / Жан Боден // История политических и правовых учений: хрестоматия / [сост. проф., д-р. ист. наук Г. Г. Демиденко]. – Харьков: Факт, 1999. – С. 127-130.

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ХОЗЯЙСТВЕННОЙ ЗАБОТЛИВОСТИ ЛИЧНОСТИ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

К. Мешко

В статье осуществлен анализ философских и педагогических идей экономического воспитания подрастающего поколения, формирование у него хозяйственности и хозяйственной заботливости как важных личностных качеств. Освещены взгляды философов, государственных деятелей, ученых на проблему воспитания заботливого хозяина, прежде всего в аграрной отрасли стран различных регионов и исторических периодов. Систематизированы идеи и взгляды мыслителей эпохи первобытного общества, Древнего Востока и Античности, Средневековья, Возрождения и Реформации, Нового и Новейшего времени в зарубежных странах.

Ключевые слова: эволюция идей экономического воспитания, формирование хозяйственной заботливости личности, экономическая культура, этика предприимчивости, симбиоз экономического и нравственного воспитания.

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF PEDAGOGICAL IDEAS OF PERSONALITY FORMATION OF ECONOMIC STEWARDSHIP IN FOREIGN COUNTRIES

K. Meshko

The article analyzes the philosophical and pedagogical ideas of economic education of the younger generation, the formation of his husbandry and economic stewardship as important personal qualities. The article deals with views of philosophers, statesmen, scientists on the problem of education of the careful owner, especially in the agricultural sector of the various regions and historical periods. An attempt to systematize ideas and views of thinkers day primitive societies, the Ancient East and antiquity, the Middle Ages and Renaissance Reformation, modern and contemporary in foreign countries was done.

Key words: the evolution of economic ideas of education, personality forming economic stewardship, economic culture, ethics, entrepreneurship, economic symbiosis and moral education.

Мешко К.І. – викладач відокремленого підрозділу НУБіП України «Мукачівський аграрний коледж» (м. Мукачево, Україна).

E-mail: mdat1@yandex.ru

Meshko K.I. – teacher separated unit of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine «Mukachevo Agricultural College» (Mukachevo, Ukraine).

E-mail: mdat1@yandex.ru

УДК 371.1.02:82.0:801.6

МИСТЕЦТВО – ЧИННИК ВИХОВАННЯ ЛЮДИНИ КУЛЬТУРИ (Частина друга)

Наталія Миропольська

Стаття розкриває можливості використання спецкурсу з мистецтва Англії на основі книжки Н. Певснера «Англіїськість англійського мистецтва». Його мета – залученість студентів засобами мови до осягнення національних перлин Англії, збагачуючи як мовний, так і мистецький рівень їхньої освіченості.

Ключові слова: мистецтво Англії, портретне мистецтво, архітектура, Блейк, Констебль, Хогарт, паркове мистецтво.

БЛЕЙК ТА СПАЛАХ ЛІНІЇ (СТ. 128-156)

Розділ ознайомлює з кульмінаційними рисами творчості У. Блейка – ламаною лінією, порожніми фігурами, геометричними формами.

Скорочено

Блейк знав про значущість полярності, лише називав її контрастом: «Поза контрастами не існує прогресу. Симпатія і антипатія, здоровий глузд і сила, любов і ненависть необхідні для людського існування».

Але для розуміння цих якостей англійськості, що були кульмінаційними в творчості Блейка, буде корисним підійти до них послідовно, починаючи від взірців контрасту в архітектурі з 1290 до 1350 рр. У 1350 році утверджується перпендикулярний стиль – розсудливий, кутовий, багатий на повтори і вражаючий своєю прозорістю. Стиль, що передував йому, Декоративний, є повною протилежністю перпендикулярному. І все ж він так само, як і перпендикулярний, є вкрай англійським.

Це стосується таких взірців англійської архітектури 1290 – 1350 рр., як Британський Собор, Октагон і капличка Леді (іл.), гробниця Едуарда II¹ у Глостері (іл.) тощо. «Зачарування» – єдине слово, яке

¹ Едуард II (1239 – 1307) – король Англії з 1272 р. (Н.М.).

ніхто ніколи не буде вживати для опису перпендикулярного стилю. Ним можна захоплюватись, ставитися до нього з повагою, але «зачарування», «принадність» – терміни нечіткі, загадкові. Перпендикулярний стиль вимагає термінів «перпендикулярний» і «прямий». Декоративний же стиль же вигадливо, норовливо, алогічно і непередбачувано порушує пропорції. Він – нерозважний, тоді як перпендикулярний стиль – розсудливий.

Декоративний стиль має розглядатися як реакція на величаву чистоту раннього англійського стилю в Лінкольні і Селісбері (іл.). Тут частинка додана до частинки, кожна точного розміру – неф, вівар, склепіння, трансепт.

Тепер усьому подібному було відмовлено, воно відвертало від досконалості. Вікна почали прикрашати фантастичним декором, що нагадував листя дерев, лінії переплітались між собою подібно до язиків полум'я або хвиль. Плавна лінія візерунку є справжнім проявом цього типу декору. Ніде більше він не буде таким фантастичним, як у приходських церквах східної Англії або Лінкольнширу (іл.).

* * *

Якщо перейдемо від архітектури до зображення фігури людини, виявимо ті ж самі особливості. Тут також Англія у ці роки була в авангарді Європи... Англійські ілюстрації «палаючою» лінією були такого ж високого гатунку, як і французькі та німецькі. Нагадаємо лише кілька з видатних манускриптів близько 1300 р.: псалтир королеви Марії, псалтир Ераундел... Світ безтілесних тіл, майже привидів, що рухаються невагомо, або, як говорив Блейк: «тихо, невидимо» (іл.). І все ж ці образи можуть виражати пристрасть, що виявляється не в дії, а, радше, є страждальною пристрастю, яка деформує тіло і обличчя засобами звивистих ліній. Лінія декоративного стилю може бути плавною, але водночас полум'яною – м'якою або напруженою. Цього разу натрапляємо на феномен, знайомий із творів Ель Греко або творів інших художників-ман'єристів¹.

* * *

¹ Ман'єризм (італ. *manierism* – манера, стиль) – течія в європейському живописі в XVI ст., основним естетичним критерієм якої є не наслідування природі, а ідея, що народжується в душі художника, культ ефемерності світу і хиткості людської долі, містичної екстазії. Твори наповнені гострим контрастом, перебільшенням експресивності поз, подовженістю пропорцій (Н.М.).

Декоративний стиль виявився в усьому контрастом до перпендикулярного стилю. Але для повноти розуміння англійськості в мистецтві потрібні вони обидва. Важливо знайти спільне для обох стилів. Відповідь – обидва стилі безтілесні у сенсі заперечення округлених форм тіла. Перпендикулярний стиль заперечує це кутовими планами, кутовими баштами, довгими, тонкими, виразними лініями. Декоративний стиль – також довгими, також тонкими, але плавними лініями. Але обидва – неплотські, обидва – лінійні.

* * *

Що проходить крізь усі трансформації англійського середньовічного живопису – байдужість до однорідності тіла і уважний інтерес до життя лінії – насамперед, ломаної лінії, що рухається: спочатку шаленість, трохи пізніше напруга, але завжди лінія, не тіло.

* * *

Англія не є країною скульпторів. Більшість норманського декору абстрактна, не фігуральна. Найвідоміше ім'я, яке можна запропонувати, – Джон Флаксен¹.

Чи змінилось щось нині? Або як можна пояснити феномен Генрі Мура?² (іл.). Якщо англійці не є нацією скульпторів, якщо правда, що в усі часи минулого вони не мали успіху в цій галузі, як могло трапитися, що найвідоміший скульптор сучасності мешкає в Англії? Отримуємо з цього один важливий урок. **Індивідуальність** може в будь-який момент розширити можливості країни, і в майбутньому критики та вчені розгадуватимуть нову полярність.

* * *

Оголеність – рідкість в англійському живописі в усі віки і сьогодні. Порівняймо Королівську Академію і Паризький салон.

¹ Флаксен Джон (1755 – 1826) – англійський скульптор, представник класицизму, автор монументів офіційного характеру (надробок у Вестмінстерському соборі і соборі Св. Павла у Лондоні) (Н.М.).

² Мур Генрі (1898 – 1986) – англійський скульптор. Відчув вплив давньомексиканської пластики. Розробляв декілька постійних мотивів, наприклад, «Мати і дитя», «Фігура, що лежить» та ін. Притаманна монументальність форм, ритмічна виразність, органічний зв'язок з навколишнім (Н.М.).

* * *

Що підносить портретне мистецтво Англії XVIII сторіччя на висоту – це три особливості, всі суто англійські: їх філософське розуміння, пірчаста легка художня манера, прихильність до використання пейзажу. Гейнсборо був таким же розумним спостерігачем людського існування, як і Рейнольдс, і таким же чуйним, як і Рейнольдс до навколишнього середовища, на тлі якого їхні моделі хотіли бути втілені. Але Гейнсборо, відмовившись від прийняття доктрини Рейнольдса про високе портретне мистецтво, наголошував на наближенні до реальності й достовірності. У своїх портретах він був більш правдивим. Порівняння портретів Місіс Сіддон обох художників може підсилити це твердження (іл.).

* * *

Що представляє собою англійська лінія, ніхто про це не розкаже краще за Блейка, який, згідно з назвою цього розділу, запізно, але все ж з'являється на сцені. «Уява є Моїм Світом, на цей світ Метушні я не звертаю уваги».

Для цієї книжки життя Блейка становить менший інтерес, ніж його стиль. Ніхто не зробить помилку у впізнанні Блейка. Усюди, в сцені, що зображує чи блаженство, чи жахи, присутні його тонкі, довгі тіла, майже без кісток; він рідко показує оголене тіло, навіть суглоби ховає за легку зігнутість ліній. Люди мають маленькі, на диво безпристрасні обличчя, їхні м'які текучі покрови з легкої невагомої тканини вільно спадають завдяки перпендикулярній лінії (іл.). Крива лінія відповідає настрою сцени – вона може бути інтенсивною або тендітною, вибуховою чи плавною – все це одухотворене гармонією творів Ф'юзеллі, друга Блейка (іл.). Ф'юзеллі напевно надихав його. Він був на шістнадцять років старший за Блейка, а його манера розвинулася у Римі 1770-х років. Іншим таким же значущим стимулом цих років стала готична скульптура «Грецька форма», – писав Блейк «є математичною формою, Готика є живою формою».

Йому були відомі готичні скульптури Вестмінстерського абатства, в якому робив замальовки, також бачив готичні ілюстровані манускрипти: його друковані книжки, рукописи, ілюстровані і віддруковані ним самим, – це відродження такого книжного аркуша, який був характерним для Середніх віків. Характерним для Блейка є те, що на сторінках «Пісень невинності», «Америки» чи «Єрусалима» або будь-якої іншої книжки, фігури, дерева, рукописний шрифт – все

намальовано разом, по всій сторінці (іл.). Це означає, що його фігури демонструють насамперед не тіла, а є частиною суцільної каліграфії. Типовим для Блейка є дуже часте розміщення фігур в ряд, багато подовжених паралелей, вертикальних ламаних ліній, драпірування, що дуже подібно до хвилястих вертикальних ілюстрацій 1120-х років та ілюстрацій 1300-х років. Він часто, дуже часто, подає свої фігури ширяючими у хмарах або такими, що нагадують самі хмари, чи потік або полум'я. В інших випадках він використовує фігури як абстрактну геометрію. Наприклад, робота «Патріархи днів», що зображує у колі уквітчану людину, волосся і борода якої розвиваються строго горизонтально, одна нога розміщена точно вертикально, а інша утворює трикутник, руки простягнуті дотолу, щоб становити циркуль, який утворює прямий кут. Тут можна побачити і стояк, і перемичку, що використовуються в жрецьких монументах (іл.).

Використання абстрактної геометрії дає нам змогу побіжно розглянути творчість видатного англійського архітектора доби Блейка – сера Джона Соана, який також був прихильником врізаного орнаменту (іл.).

Повертаючись до Блейка і його геометрії, яку він використовував навіть у портретах, якщо цей термін прийнятний до Блейка, напевно можна стверджувати про їх дивне виконання («Людина, яка збудувала Піраміду», «Примара Феї», портрет Джона Валері-астролога).

Портретне мистецтво, на думку Блейка, було «обридливою нудною роботою, репродукцією простої смертної істоти». (Ф'юзеллі вважав так само. Йому належать слова: «На поетичний живопис в Англії надії мало»).

Як не дивно, але Гейнсборо також погодився з цим висловом, але зовсім з іншої причини. Він бажав писати пейзажі. Якось художник занотував: «Я хворий від портретів і дуже хочу взяти мою віолу-да-гамба і гуляти з нею миловидними сільцями, де я можу писати пейзажі і провести мізерний залишок життя в спокої і тиші. Але ці леді з їхніми чаюваннями, балами, чоловіками-мисливцями etc, etc, etc переслідують мене останні десять років...»

Пейзаж versus портрета – це також суто англійська проблема XVIII сторіччя. Проблема, яку ми мусимо розглянути.

Опрацюйте такі поняття:

Безтілесність і порожнеча у мистецтві, готичне мистецтво, декоративний стиль, індивідуальність в мистецтві, маньєризм.

Для самостійної роботи

1. Підготовка проєктів (на вибір):
 - а) Кульмінаційні моменти творчості У. Блейка.
 - б) У. Блейк – видатний англійський поет.
 - в) Декоративний стиль в Англії.
2. Учні мають запам'ятати слова і вирази та вміти з ними працювати (рідною або англійською мовами):

flowing line ['fləʊɪŋ laɪn] – плавня, тягуча лінія
 disembodied ['disɪm'bɒdɪd] – безтілесний
 anti-corporal – антитілесний
 unfleshly ['ʌn'fleʃli] – неплотський
 colouring ['kʌlərɪŋ] – почуття кольору
 transparent [træns'peərənt] – прозорий
 Zeitgeist (нім.) – дух часу
 to soar [tə sɔ:] – ширяти
 to hover [tə 'hɒvə] – ширяти
3. Есе: Порожні люди у творчості У. Блейка і Т.С. Еліота: однакове і відмінне.

КОНСТЕБЛЬ І ПРАГНЕННЯ НАТУРИ (с. 157-172)

На сторінках цього розділу викладено ознаки англійськості пейзажів Констебля – зображення сільської місцевості Англії і неба над нею у різні проміжки часу.

Скорочено

Констебль ніколи не відвідував Італію або Париж. До речі, так само, як і Блейк, Гейнсборо, Хогарт. Є докази, що Констебль ніколи не хотів серйозно вивчати мистецтво Італії. Звертаючись до студентів Королівської Академії, він просив їх не поспішати з наслідуванням французької, німецької чи італійської образотворчої школи. Але все ж він був палким прихильником італійських пейзажів Клода Лоррена¹ й одного разу написав своєму другу А. Фішеру, що боїться ніколи не побачити наживо картини, що надихали пейзажі Клода. Щоправда, за цим висловлюванням одразу йдуть такі рядки: «Але я народжений писати більш щасливу землю, мою дорогу стару Англію; а коли я

¹ Лоррен Клод (1660 – 1682) – французький живописець (Н.М.)

перестану її любити, подібно до Уордсворда¹, можливо, я скажу «ніколи більше не хочу чути шелест її зеленого листа і звук зливи».

Констебль любив свою країну, і якщо така любов є індикатором наївної англійськості, тоді Констебль заслуговує на увагу подібно до англійськості Хогарта, який іменував себе «Бритофілом», і Блейка, який називав себе «Англієць Блейк». Блейк і Констебль – сучасники, але вони є, як казав Блейк, «контрастами». У них дійсно мало спільного. Так само, як, на перший погляд, не мають нічого спільного Констебль і Рейнольдс, Констебль і Хогарт. Проте, порівняння між Констеблем і Хогартом можливе. «Природа проста, зрозуміла і правдива в усіх її проявах» – Констебль міг так сказати, а Хогарт так творив. «Але завдяки прискіпливому спогляданню природа розкриває якості, які ніколи раніше не фіксувались» – Хогарт міг би так сказати, а Констебль так малював (іл.). Одним з найвідоміших висловлювань Констебля є: «Місця для малювання достатньо всім».

* * *

Стосовно англійськості Рейнольдса, то це світ соціальних умовностей і розумової дисципліни, Хогарт – галас і метушня верхівок і низів Лондона, Блейк – туманний містичний Альбйон². Англія Констебля – це сільська місцевість, а точніше Саффолк, де він виріс. Саме тут, як він, син мірошника, казав, його мистецтво під кожним тином, на кожній стежинці (іл.).

Так само, як і мистецтво Хогарта, – під кожним пабом і на кожній вулиці Лондона.

Але на цьому порівняння Констебля і Хогарта завершується. Оскільки Хогарт – оповідач історій (сюжетів), а Констебль у жодному разі; Хогарт хоче заволодіти думками і достукатись до сердець, а у Констебля такої програми немає. Здається, він у такий спосіб заперечує англійськість сюжетного малювання. Але суперечність тільки на поверхні і може бути розв'язана, якщо враховувати зміни, що відбуваються в мистецтві всієї Європи між Віком Просвітництва і Віком Романтизму. Споглядання залишилось, але це вже не було споглядання людини активної, це було споглядання натури.

¹ Уордсворд Уільям (1770 – 1850) – англійський поет (Н.М.).

² Альбйон (слово кельтського походження) – найстародавніша назва Британських островів. Тепер вживається у піднесеному стилі в Англії, в іронічному стилі – в інших країнах (Н.М.).

* * *

Розглянемо детальніше характер пейзажу Констебля. Мотиви – прості: Дедхол Вейл, Хемпстед Хей... (іл.). Як писав його перший біограф С. Леслі: «Його метою було постійне осягнення і вивчення одних і тих самих об'єктів, залежно від змін пір року і годин дня». Небо Констебль вважав «основою» будь-якого пейзажу. Ні Пуссен, ні Курбе, ні Сезанн так не могли сказати. А панівним образом, що давало йому насолоду, були хмари. Про його стеження за хмарами свідчить такий запис:

«Вересень, 5, 1822 р., десята година, ранок, дивлюсь на Саус Іст, свіжий вітер в Уесті, свіжі хмарини біжуть над річкою». Йому подобалась майстерність у відтворенні атмосфери в пейзажах Рубенса: волога легкість і свіжість, злива, що закінчується, веселка під сонцем – ефекти, які Рубенс, як ніхто інший, досконало втілював на полотнах. У своїх власних картинах Констебль акцентував ті ж самі атмосферні явища – «роса і бриз», «злива, що тільки-но вщухла», «сріблясте, вітряне і чарівне – все те, що здорове, і нічого інертного». «Блискавка і перепочинок» – крайнощі, які він хотів об'єднати (іл.). Він знав, як цього досягти, тому немає фальшивої скромності в його словах: «Ніколи до цього не було подібного трактування природи».

Ф'юзеллі, який належав до XVIII ст. і оточення Блейка, висловився про Констебля: «Він примушує мене думати про моє пальто і парасольку». А Блейк, коли побачив малюнки Констебля, сказав: «Це не малюнок, це натхнення», на що Констебль відповів: «Мені воно згодилось для малюнку».

В останньому курсі лекцій, які Констебль читав в Королівській Академії за дев'ять місяців до смерті, завершальними були слова: «Живопис – це наука, яка шукає і досліджує закони природи. А отже чому б не розглядати пейзаж як галузь натурфілософії, експериментальною частиною якої він є».

Звідси легко перейти до одвічної риси англійськості – раціонального підходу. Констебль – пейзажист, Рейнольдс, Гейнсборо – портретисти, і Хогарт – художник сучасних *комедій побуту*. Усі вони зосереджені на навколишньому.

* * *

Констебль пішов з життя у 1837 р.; художники-акварелісти Англії його значущі досягнення продовжували до 1850-х років. Потім велике мистецтво англійського пейзажу померло.

А те, що розквіт англійського акварельного пейзажу відіграв таку видатну роль, якій не було рівних в будь-якій іншій країні, – знову можна пояснити особливостями англійського мистецтва Середньовіччя: мініатюри ближче англійцям ніж великомасштабні твори: не статуї на фасадах, а мініатюри на пергаментях. Англійське мистецтво портрету Єлизаветинської епохи було майже монополізовано іноземцями, але це не стосувалось мініатюристів: вони, серед яких слід виокремити Ніколаса Хілларда, були вправнішими за нідерландців, які працювали олією (іл.).

Але не тільки акварелями невеличких розмірів приваблювала Англія XVIII і XIX ст.

Крок за кроком поряд з прозорими пейзажами в кінці XVIII – на початку XIX ст. розквітали такі спеціалізації, як анімалістика і портрет просто неба (на пленері). Інші країни не мали нічого подібного, щонайменше до імпресіоністів 1860–1870 рр. Кульмінацією стали твори Гейнсборо «Вранішня прогулянка» (іл.), «Герцог і герцогиня Кемберленд на прогулянці» (іл.) та ін.

Фон відкритого простору для портрета й анімалістичного жанру – це пристрасть Англії XVIII ст. до пейзажного саду. Пейзажний парк – найвпливовіша інновація з усіх інновацій англійського мистецтва. Його ефект відчутний від США до Росії. Він заслуговує наступного розділу.

Опрацюйте такі поняття:

Пейзаж, художники-акварелісти, мініатюра.

Для самостійної роботи

1. Підготовка проекту: Любов до малої Батьківщини у творчості Констебля.

2. Учні мають запам'ятати слова і вирази та вміти з ними працювати рідною та англійською мовами:

Hedge [hɛdʒ] – живий тин

Lane [leɪn] – стежинка

Dew [dju:] – роса

Shower [ˈʃaʊə] – злива

Breeze [bri:z] – легкий вітерець

Undertone [ˈʌndətəʊn] – відтінок

Semi-transparent [ˈsemi-trænsˈpeərənt] – напівпрозорий

Stillness [ˈstɪlnəs] – тиша, спокій.

3. Дослідницька робота «Природа в творчості англійських художників XVIII – XIXст.»

ЖИВОПИСНА АНГЛІЯ (с. 173-192)

Розділ складається з опису ознак англійського живописного садового мистецтва, серед яких асиметричність, різноманітність, серпантинна лінія озер і доріжок, неочікуваність, використання дикої природи.

Скорочено

Опис пейзажного садівництва має розпочинатися з клімату Англії так само, як і англійський пейзажний живопис і портрет на пленері можна оцінити, охарактеризувавши клімат. Клімат – одна з основних передумов характеру. Клімат Англії так часто обговорювався і ставав об'єктом жартів, що настав час висловити інший погляд. Перебування людини на відкритому повітрі до XIX ст. вимагало помірної погоди – настільки теплої, щоб хотілось виходити з дому, і настільки холодної, аби там нічого не робити. Тому англійці займались власним прибудинковим садівництвом.

Англійський сад – асиметричний, неформальний, різноманітний. Містить такі частини: серпантинне озеро, звивисту алею або доріжку, стихійно висаджені дерева й однорідний газон зі стогом або вівцею, яка скубе цей газон.

Англійський сад є англійським за численними ознаками. Перша – найпростіша: хвиляста стежинка чи серпантинне озеро – еквіваленти хогартівської лінії краси – довгої, м'якої, з подвійним вигином, що домінує в англійському мистецтві, починаючи від декоративного стилю в архітектурі до Уільяма Блейка і далі. Друга – свідоме введення в композицію англійського саду такого елемента, як неочікуваність (surprise).

Протягом XVIII ст. елемент неочікуваності перетворився на вміння його улаштовувати. Наприклад, ефект ґратів в Остерлі Парк, які замість того аби стояти як масивна стіна, привідкривають внутрішній двір (іл.). Майстром неочікуваностей у внутрішньому просторі є сер Джон Соан.

Близько 1300 р. також існували просторові сюрпризи, яких не було на Континенті. Перше місце серед них займає вівтар Британського кафедрального собору з діагональною перспективою, що заганняє в безвихідь (іл.), східна частина Уельського собору (іл.) та ін..

Але несподіваність, або, як казав Поуп¹, «контрасти, облаштування контрастів» – це не все, чого він вимагав від саду. Має бути також «мила простота неприкрашеної природи». Зробити так, щоб сад виглядав природно (нестучно) – концепція, яка на континенті не існувала до великого англійського впливу середини XVIII ст. Сер Генрі Уортон, перший історик архітектури англійською мовою, писав у 1624 р.: «Так само, як промислові об'єкти *мають* відповідати прийнятим нормам, сади – *не мають*».

Лорд Шефтсбері, філософ початку XVIII ст., обожнював дику природу, «де відсутнє Мистецтво, людський пустий Гонор. Свіжість Поля, грубі Скелі, моховита Земля, Водоспади» – натуральний світ сприяє активності людини.

Еддісон у журналі «Глядач» зауважував: «Для мене краще дивитись на дерево в його буянні, аніж на його математично вивірені підрізані гілки». Це стосується садів Данії і Франції з їх симетрично розташованими квітниками. Поуп мав на увазі те ж саме, коли писав: «Дерево більш благородний об'єкт, ніж принц в його мантиї». Це здається кумедним порівнянням спочатку, але це повертає нас до Шефтсбері, чий ентузіазм викликали гори, печери і водоспади, тому що «природа – щира».

Джордж Мейсон у своєму есе «Все про дизайн садів» 1708 р. зараховує створення ландшафтних садів в Англії до англійської «незалежності стосовно смаку, релігії й влади».

Близько 1800 р. пейзажні площі стали ознакою англійськості. У 1825 р. Георг IV вирішив перетворити Букінгемський будинок у Лондоні на палац. Він і архітектор Неш побудували не метрополію, подібну до Лувру або палаців Берліна, Рима, Стокгольма, Мадрида, а замиський будинок з розширеним фасадом (іл.). Фасад, відомий лондонцям, належить до початку XX ст., зроблений сером Естоном Уеббом. Справжній передній фасад дивився на захід на простору галявину, хвилясті доріжки і серпантинне озеро з острівцем.

Це *rus in urbe*² є дійсно суто англійським.

Джошуа Рейнольдс, який в цій книжці з'являється як раціоналіст і представник академічної доктрини та мовчазних портретів, у своїй тринадцятій лекції сказав про архітектуру:

«Не буде помилкою для архітектора інколи використовувати випадок, йти за ним, вдосконалювати його аніж завжди дотримуватись

¹ Поуп Олександр (1688–1744) – англійський поет і садівник (Н.М.).

² «Село у місті» (Н.М.).

точного плану. Форми і повороти вулиць Лондона та інших старих міст з'явилися завдяки випадку, поза будь-яким оригінальним задумом чи дизайном і тим не менше вони приємні для прогулянок. І навпаки, якщо місто було збудовано згідно з регулярним планом сера Кристофера Рона, ефект доволі неприємний: безжиттєвість породила безрадісність (це стосується деяких нових районів міста)».

Нині план Рона 1666 р. не здається нудним, наприклад Уест Енд (іл.). З іншого боку, безрадісна безжиттєвість збереглася в Саус Кенсінгтоні й майже в усіх передмістях Лондона.

У 1870–1914 рр. Англія звернулася до живописних принципів. У результаті маємо пейзажне передмістя і місто-сад. Успіх цього феномена – в поєднанні невеличких за розміром будинків з навколишньою природою і використання принципу різноманіття у розбитті вулиць, облаштуванні пішохідних доріжок тощо.

План Рона у 1666 р. був формальним, паризького типу, але коли він почав будувати і йому довірили зробити дизайн більше, ніж п'яти церков Лондонського Сіті, він, завдяки своєму творчому і експериментальному розуму, надав їм найрізноманітніших стильових ознак, від високої класики до голландської скромності та імітації готики (іл.).

* * *

Ситуація планування в усіх країнах сьогодні вимагає двох речей, що були повністю проігноровані у XIX ст.: перепланування середмістя з метою зробити його чинником приємного перебування людини на роботі й планування нових гармонійно-спланованих міст-сателітів, які не будуть містами, з незрозуміло розташованими торговельними центрами.

Проблеми міста існують в усіх країнах, але жодна країна їх так естетично не розв'язує, як Англія.

Опрацюйте такі поняття:

Серпантинне озеро, англійський газон, ландшафтний сад, «tus in urbe».

Для самостійної роботи

1. Підготовка проекту: Живописні принципи англійського судоустрою.

2. Учні мають запам'ятати слова і вирази та вміти з ними працювати рідною та англійською мовами:

Smooth lawn [smu:ð lɔ:n] – рівний, приємний газон

Path [pɑ:θ] – стежина

Regular [rɛɡjələ] – правильно, симетрично

Ingenious [in'dʒi:njəs] – оригінальний, винахідливий

Odd [ɒd] – непарний, незвичний.

3. Підготувати вечір, на якому прозвучать зроблені самостійно переклади англійських поетів, наприклад, Олександра Пуопа:

Let not each beauty everywhere be spied

When half the skill is decently to hide.

He gains all points who pleasingly confounds,

Surprises, varies and conceal the bounds.

4. Дослідницька робота «Англійський живописний сад у творах англійської літератури, живопису, кіномистецтва».

ВИСНОВКИ (с. 193-206)

Розділ узагальнює поданий матеріал, підкреслюючи залежність творів візуального мистецтва від клімату та релігії, виокремлює помірність і раціоналізм, з одного боку, та уяву і алогічність англійського мистецтва, з іншого.

Скорочено

Чи може Англія сьогодні запропонувати світові шедеври живопису, скульптури і архітектури?

Стосовно живопису, моя відповідь буде – «Загалом, ні». Сумніваюсь, що в XX ст. живопис буде серед основних внесків Англії. Причину не варто далеко шукати. Кілька разів на сторінках цієї книжки ми спостерігали, як дух століття взаємодіє з національною схильністю. Ці обидва чинники можуть підсилювати один одного, як у випадку з творчістю Хогарта і Епохою Просвітництва або зв'язком між архітектурним стилем 1300 р. і зростанням містицизму. Подібно до цього англійський живопис нині корелює з живописом континентальним, але якщо Блейк був повністю самобутнім інтерпретатором напряму європейського живопису, то більшість творів сучасного англійського живопису є копією європейських рухів. Англія здається немічною стосовно лідерства у живописі XX ст.

Вважаю, те саме стосується мистецтва скульптури. І все-таки ні. Ми вже згадували ім'я Генрі Мура. Факт залишається фактом: в особі

містера Мура, а, можливо, є й інші прізвища скульпторів, Англія сьогодні посідає такі позиції в європейській скульптурі, яких вона ніколи не мала (іл.). Національний характер не Прокрустове ложе¹. У національних рисах немає нічого інертного, вони перебувають у постійному русі. Нові можливості можуть виокремитися в будь-який момент і посилити або виправити їх.

В архітектурі ситуація складніша. Дивлячись через віки, маємо зазначити, що внесок Англії у західне мистецтво є більшим у галузі будівництва, ніж в живописі і скульптурі. Чи подає надію щось нині в архітектурі? Я відповідаю стверджувально, але не беззастережно. Здається, Англії призначено грати провідну роль у сучасній архітектурі. Приклад, де стиль чітко гармонує з досконалістю традиційно перпендикулярного стилю – Хардвік Холл (іл.).

Без сумніву, маємо враховувати творчість Уільяма Морріса, Філіпа Уеста та інших архітекторів-дизайнерів кінця XIX ст. Хоча все-таки в Англії не відбулось створення нового стилю. Одного разу, між 1900 і 1910 роками, його було створено в Америці, Франції і Німеччині. Причина – Англія не є прибічником революції. Це – сильна сторона політичного розвитку, але слабка щодо розвитку мистецтва.

Сотні років тому Англія була безсумнівним піонером інновацій у технології індустрії і комерції. Але далі консерватизм мав як позитивні, так і негативні наслідки. Негативний він там, де виражає інерцію. Але де межа між інерцією та лінощами? Дехто вважає: англійці вірять, що справжнє життя складається із знань, як прожити легко. У XVII ст. Луї де Мюссе хвалив англійських купців за те, що, накопичивши багатства, багато хто з них кидали роботу і перетворювались на сільських джентльменів. Вони знали, як і коли зупинитись і пожинати плоди своєї праці.

У попередніх частинах ми говорили про важливість походження і клімату. З кліматом розібратися легше, походження – небезпечний інструмент. Від кельтів² йде особлива пристрасть до спірального

¹ Прокрустове ложе – з давньогрецької міфології: велетень – розбійник Прокруст укладав насильно подорожніх на своє ложе і тим, хто був більше його розмірів, обрубав ноги, а низькорослим витягував до розмірів ліжка. У переносному значенні – штучна мірка, що не відповідає сутності явища; насильно накладені обмеження (Н.М.).

² Кельти – плем'я, яке заселяло в першій половині першого тисячоліття до н.е. і пізніше території Британських о-вів, а також сучасної Греції, Франції, Швейцарії, Німеччини, Австрії, півночі Італії, заходу Іспанії (Н.М.).

вигину і сплетіння. Фантастичність, містичність і енергійність можна також віднести до кельтських. З іншого боку, англо-сакси¹ – активні, енергійні, практичні, прибічники власної свободи – ці якості з'являються і пізніше, але щодо вивчення розвитку мистецтва допомагають мало. Рідко можна пояснити прояв індивідуальності художника його походженням.

До сьогодні існують два відмінних расових типи в Англії: один – високий, з головою подовженої форми, витягнутими рисами обличчя, з слабою жестикуляцією, інший – кругловидий, більш рухливий і більш активний. Англієць, який увійшов у приказку, – це рум'яна невгамовна людина, яка у вільний від роботи час сама займається домом, садом, гаражем і обов'язково спортом, – це другий тип. Як сказали б антропологи, цей тип представляє Хогарт (іл.). Але у мистецтві цей тип відбитий менше, ніж перший.

Тепер про клімат, що згадується на сторінках цієї книжки неодноразово. Додати нічого. Помірний, туманний – ці два фактори були прямо чи побічно відтворені майже в усіх творах англійського мистецтва. Вони мають два розряди. З одного боку, це помірність, розважливість, раціоналізм, спостережливість і консерватизм, з іншого боку – уява, фантазія, ірраціоналізм. Безтілесність – найвизначніший і якісний показник англійського мистецтва – може бути віднесена до обох розрядів, але все ж таки більше до другого.

Приклади раціональності Англії простежуються в усі історичні періоди. Ірраціоналізм – рідше. Він сходить до VII – VIII ст., до декоративного стилю 1300 р., його внесок – у Пейзажність і творчість Хогарта і Гейнсборо. Нової найвищої точки він досяг у творчості Блейка і Тьорнера та почав убувати у творчості прерафаелітів², аби ожити ще раз в естетичному русі вісімдесятих.

* * *

Перпендикулярний стиль був першим проривом у розвитку англійського мистецтва. Скульптура не стала надбанням Англії. Наступний прорив пов'язаний з пуританізмом і Англійською

¹ Англо-сакси – германські племена, що завоювали кельтську Британію в V–VI ст. (Н.М.).

² Прерафаеліти – англійські художники і письменники другої половини XIX ст., які ставили за мету відродити «щирість», «наївну релігійність середн. мист.» (до Рафаеля) (Н.М.).

республікою 1649–60 рр. Але дивно, що він мало відображений у творах мистецтва й архітектури.

Основний прорив в англійській культурі і естетиці стався між 1840 – 1860 роками. Цікаві прижиттєві свідчення цих років належать Ральфу Емерсону¹. «Англія, – писав він, – найкраща із сучасних націй». «В останньому сторіччі вона засвідчила свої знання, діяльність і міцність». Кожна нація «прагне бути такою, як Англія», «Англійський розум перетворює будь-яку абстракцію на портативне начиння»; «Стабільність Англії – безпека світу»; «Англієць має гостру проникливість, але уникає узагальнень»; «Логіка англійця – це логіка, яка в міру солить суп, а весло припасовано до човна»; «Вони б'ють один одного, а потім потискують руки і залишаються друзями до останку життя»; «Англієць галасливий і їдкий у своїх висловлюваннях».

Потрібно сказати, що нині галасливість Англії не притаманна.

Знову повторимо: в Англії не було Мікеланджело, Дюрера або Грюнвальда, Ель Греко або Веласкеса. Ці найвизначніші митці європейського мистецтва належать останнім чотирьом століттям років Реформації² і після них. Хоча випадки з Дюрером і Рембрандтом (і багатьма іншими) свідчать, що геній розквітає як у країнах реформ, так і ні. Але в Англії не так. Це пов'язано, на мою думку, із такими рисами англійського характеру, як практична жилка, розум і толерантність.

Революції уяви відбулися. Фантастиком був Блейк; Уільям Морріс був більш успішним, оскільки працював у дизайні, пов'язаному з хатнім комфортом. Щодо міста – це містер Генрі Мур. Тому ми живемо в очікуванні, хоча й існує небезпека несміливості й інерції.

Опрацюйте такі поняття:

Вік Просвітництва, пуританізм, Англійська республіка (1649–1660 рр.), консерватизм, прокрустове ложе.

Для самостійної роботи

1. Підготовка проєктів:

¹ Емерсон Ральф (1803 – 1882) – американський філософ, поет і есеїст (Н.М.).

² Реформація – у XVI ст. суспільно-політичний та ідеологічний рух, релігійна форма боротьби проти католицького вчення, що охопив більшість країн Західної та Центральної Європи. У вузькому сенсі, проведення релігійних перетворень у душі протестантизму. В Англії у 1534 р. король став на чолі церкви (Н.М.).

а) Революція уяви в творчості англійських митців.

б) Чому відомий український художник-авангардист першої третини ХХ ст. Д. Бурлюк вибір яскравих фарб для своїх творів (жовто-гаряча, зелено-жовта, червона, синя) пояснював своїм українським походженням)? Ваші думки.

2. Учні і студенти мають запам'ятати слова і вирази та вміти з ними працювати рідною та англійською мовами:

Esoteric [ˌɛsəˈtɛrɪk] – потаємний, неясний, складний

Forte [fɔːti] – сильна сторона

Circumspection [ˌsɜːkəmˈspekʃən] – обережність, обачність

Timidity [tɪˈmɪdɪti] – соромливість, несміливість

Bold [bəʊld] – хоробрий, сміливий, самовпевнений

Trait [treɪt] – характерна риса, особливість

Spirited [ˈspɪrɪtɪd] – живий, енергійний

Agile [ædʒaɪl] – рухливий, швидкий

Vigorous [ˈvɪɡərəs] – енергійний, рішучий

Deportment [dɪˈpɔːtmənt] – манери, вміння тримати себе

Attenuated [əˈtɛnjueɪtɪd] – ослаблений, виснажливий

Moderation [ˌmɒdəˈreɪʃən] – поміркованість, стриманість

Reasonableness [ˈriːznəblnəs] – поміркованість, стриманість

Vivacity [vɪˈvæsɪti] – живість, бадьорість.

Письмові роздуми:

а. Есе: Чи згодні ви з англійським теоретиком мистецтва Дж. Рьоскіним щодо його вислову: «Мистецтво будь-якої країни є точним поясненням її етнічного життя»? Доведіть вашу думку.

б. Дослідницька робота: «Рационалізм та ірраціоналізм британського мистецтва».

в. Ландшафт як чинник художньо-етнічних відмінностей.

Література

1. Pevsner Nikolaus. The Englishness of English art / Nikolaus Pevsner. – U.K.: A Penguin Book. – 228 p.

ИСКУССТВО – ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КУЛЬТУРЫ

Н. Е. Миропольская

Статья раскрывает возможности использования спецкурса по искусству Англии, созданного на основе книги Н. Певснера «Английскость

английского искусства». Его цель – приобщить студентов средствами языка к осознанию национальных жемчужин Англии, обогащая как языковой, так и искусствоведческий уровень их образованности.

Ключевые слова: искусство Англии, Хогарт, Блейк, Рейнольдс, Констебль, архитектура, парковое искусство.

ART – THE SOURCE THE UP-BRINGING OF THE MAN OF CULTURE

N. Myropolska

The article opens the possibilities of the application of the special course on English art created on the basis of N. Pevsner's work «The Englishness of English art». Its goal – to accustom students to realizing national pearls of England by means of the language, enriching their both linguistic and study of art level. The course deals will such topics as «The geography of art», devoted to the national character of English people, which was influenced by climate and geographical position of the island; «Hogarth and observed life» – underlines his masterpieces as incidents which any observant eye can discover every day; «Reynolds and detachment» – describes far – reaching contrast between what he preached and what he did, his portraits which keep long silence; «Perpendicular England» is devoted mainly to the English architecture and for good reasons is known as Perpendicular; «Blake and the flaming like» – assents artists zigzag, undulating, violent and tender lines; «Constable and the pursuant of nature» investigates his Englishness through Suffolk countryside, where his art can be found under every hedge and in every lane; «Picturesque England» tells about asymmetrical, informal, varied gardens which created garden suburb and garden city.

Key words: Arts of England, Hogarth, Blake, Reynolds, Constable, architecture, park art.

Миропольська Наталія Євгенівна – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник Інституту проблем виховання НАПН України (м. Київ, Україна).

Myropolska Nataliya Yevgenivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Principal Scientific Worker of the Institute of Problems on Education of the NAPS of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

УДК 371.4371.4

СОЦІАЛЬНА ТРИВОГА ЯК ЧИННИК ДИТЯЧОЇ САМОТНОСТІ

Н. О. Осадча

У статті виокремлено соціально-педагогічні чинники, які призводять до виникнення почуття самотності. Автор акцентує увагу на тому, що соціальна тривога загострює проблему самотності. Окреслено можливості педагогічного впливу на підлітків з метою обмеження негативного та актуалізації позитивного потенціалу самотності.

Ключові слова: соціальна тривога, самотність, підлітковий вік, психолого-педагогічна підтримка.

Постановка проблеми. Нинішній стан в Україні продукує в людини тривогу, страх за майбутнє, стан невпевненості, відчуженості, самотності. Деякі українські вчені називають нашу епоху «сторіччям тривоги», вважаючи, що це почуття, викликане усвідомленням сьогоденних проблем, відмовою від базисних духовних цінностей і швидкістю соціальних змін, пронизує всі сторони нашого життя [1, с.42]. Усе це у поєднанні з соціальною детермінацією суспільних відносин вимагає високого рівня адаптивних здібностей, якими часто не володіють не тільки діти, але й дорослі, які, попри двадцятичотирирічний період трансформації українського суспільства, ще не адаптувалися до нових умов життєдіяльності. З огляду на зазначене, актуалізується дослідження самотності та шляхів удосконалення соціального виховання підлітків, учнівської молоді в цілому, особливо тієї її частини, яка перебуває в стані самотності.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. В контексті аналізу соціально-філософських проблем осмислюють і питання самотності С.К'єркегор, А.Шопенгауер, Ф.Ніцше, Ж.-П.Сартр, М.Бубер, М.Бердяєв, Х.Ортега-і-Гасет, П.Тілліх, В.Віндельбандт, Х.Хофмайстер, Е.Левінас, Р.Сеннет, Г.Лукач та ін. Авторами узагальнюючих робіт з проблем самотності є І.Кон, Ю.Швалб, О.Данчева, В.Лебедев, Н.Романова, Є.Рогова, А.Гагарін, Н.Хамітов та ін. Значний внесок у вивчення самотності у сфері спілкування, в т.ч. і педагогічного, зроблений Я. Корчаком, В.Сухомлинським, Є.Головахою, М.Коганом, Н.Паніною, Є.Мелібрудю, Л.Ситніченко та ін. Класичні зарубіжні

підходи до вивчення проблеми самотності представлені у збірці «Лабіринти самотності» за редакцією Н. Покровського. В останнє десятиріччя з'явилася низка робіт, присвячених педагогічно-психологічним проблемам дитячої самотності, до яких слід віднести дослідження А.Поленичко, Ю.Яким, В.Скіць, В.Горлової, С.Якович, М.Овчиннікової, С.Курикіної та ін. Педагогічні аспекти самотності у зв'язку з внутрішнім духовним станом учнівської та студентської молоді знайшли своє відображення у працях В.Євтуха, Г.Шевченко, М.Стельмаховича та ін. Незважаючи на те, що існує значна кількість літератури, присвяченої феномену самотності, системних педагогічних досліджень цієї вкрай важливої проблеми не має. Наголосимо, що більшість авторів досліджують проблему самотності та соціальної тривоги як окремі, не пов'язані одне з одним питання або розглядають їх тільки в психологічному чи соціологічному аспекті.

Мета даного дослідження – розкрити вплив соціальної тривоги на відчуття самотності підлітків та визначити ключові напрямки їх педагогічної корекції з метою обмеження негативного та актуалізації позитивного потенціалу самотності.

Основні матеріали дослідження. У найзагальнішому розумінні самотність розглядають здебільшого у двох вимірах: у соціальному (зовнішньому) та екзистенційному (внутрішньому). Соціальна може бути пов'язана з недосконалістю суспільства (насилюство, бідність), байдужістю людей, втратою близьких чи ізоляцією (наприклад, еміграція чи перебування в місцях позбавлення волі). Американські дослідники слушно констатують: «Ми живемо в суспільстві, де існує багато факторів, що сприяють самотності. Наше суспільство змінюється, воно швидке та мобільне... Хоча ми можемо контактувати з тисячами людей, все-таки у нас недостатньо часу, щоб будувати стосунки, тому люди відчувають самотність... Дослідження показують, що надмірне захоплення переглядом телепрограм приводить до зниження довіри до людей і сприяє прогресуванню самотності. Наше суспільство... виробило новий набір цінностей, таких як надмірний індивідуалізм і незалежність, що також сприяє самотності» [2, с. 50].

Якщо ж розглядати самотність як фундаментальний феномен існування, то його причину потрібно шукати в глибинах внутрішнього світу індивіда, у феноменологічних невідповідностях його уявлень про цінність власного «Я». Людина, для якої закритий власний внутрішній світ, не зможе жити повно у світі зовнішньому [3, с. 42]. Тому слушною є позиція екзистенціалістів, які беруть за точку відліку той факт, що

люди первинно самотні. Будь-хто інший не може розділити з нами наші почуття і думки, бо роз'єднаність є сутнісним станом наших переживань. В складних життєвих ситуаціях в людей, а тим більше в підлітків появляється почуття, яке Моустакас назвав «тривогою самотності», яке він відносить до захисних механізмів, що віддаляють людину від вирішення важливих життєвих питань та посилюють прагнення особи до активної діяльності разом з іншими людьми. Справжню самотність він виводить із конкретної реальності самотнього існування та із зіткненнями особистості з життєвими ситуаціями (народження, смерть, раптові життєві зміни тощо), які переживають наодинці. На думку Моустакаса, справжня самотність може бути й творчою силою: «Кожне справжнє переживання самотності припускає суперечність чи сутичку зі самим собою... Ця зустріч зі самим собою... – сама по собі радісне переживання. І зустріч, і конфронтація (зі самим собою) є способом підтримати життя і пожвавити порівняно застійний світ; це спосіб вирватися зі стандартних циклів поведінки» [4, с. 20-21]. Отож, екзистенціалістська позиція закликає людей подолати свій страх самотності й навчитися позитивно її використовувати. З цього погляду самотність є універсальною характеристикою людського буття.

Дослідження українських науковців показали, що в кожній людині є певна ієрархічна структура різних за природою та інтенсивністю страхів, які визначаються особливостями особистості, індивідуальним досвідом, прийнятими в соціумі установками, а також загальними для всіх людей гендерними і віковими закономірностями. Доведено високу схильність до соціального тривожного розладу у молодих людей (у віці 15–24 років розповсюдженість склала 14,9%; 25–34 років – 13,8%) у порівнянні з більш старшими віковими групами (вік 35–44 роки – 12,1%; 45–54 роки – 12,2%). До того ж, у молодих респондентів соціальні страхи різноманітніші. Після 30–35 років соціальна тривога може знижуватися за рахунок засвоєного до цього часу досвіду активної взаємодії в різних соціальних ситуаціях, нормального процесу соціалізації. У 30–35 років людина вже має певний соціальний статус і стійкі стратегії подолання тривоги. Проте може бути і «негативний сценарій» розвитку подій – наявність високої соціальної тривоги, соціофобії після 35 років може трансформуватися у важчі форми прояву (депресія, тривожно-депресивні розлади, залежні стани тощо) [5, с. 166-173]. 96,9% респондентів із 2011 опитаних у 2005 р., коли в Україні не було війни і тих складних процесів, які вона породила, вважають, що однією з основних життєвих цінностей є стосунки з сім'єю, 95,1% – мир і спокій в країні [6, с. 24].

Соціальні страхи пов'язані з унікальною здатністю людини до прогнозування і мобілізації своїх можливостей, але не завжди у підлітків, у яких процес формування особистості лише починається. Тому все несподіване і незвичайне, кризове примушує їх побоюватися: невідомо, які наслідки воно несе, а тим більше для тих, хто не має підтримки в сім'ї та в найближчому колі свого спілкування. І якщо ситуація, результат якої неясний, виникає і турбує достатньо часто, то формуються страхи [7].

Дослідження показали, що люди з соціальною фобією більш самотні, у них виникають проблеми в отриманні освіти, вони мають менше шансів знайти друзів і навіть вступити в шлюб. У таких людей виявляється безперспективність в плані кар'єрного зростання. Крім цього, вони страждають від ізоляції, а тому низько оцінюють якість свого життя [5, с. 166-173].

Переживання самотності є невід'ємною складовою життя кожної людини, проте в останній час, внаслідок дії цілої низки негативних соціальних чинників, проблема самотності стала поширеною та більш болючою для всіх верств населення і для дітей зокрема.

У демографічній літературі наведено статистичні дані про абсолютне число і питому вагу самотніх людей. Так, у ряді розвинутих країн світу (Голландія, Бельгія та ін.) самотні люди складають близько 30% населення [8, с. 165]. В Україні, відповідно до перепису 1989 року, 10.126 тисяч складала самотні люди, з них 6.805 тисяч – жінки. У цьому полягає специфіка української самотності, яка пояснюється в першу чергу високим рівнем смертності чоловічого населення і смертності від неприродних причин (підраховано, що кожна третя мати має можливість пережити своїх дітей). Крім того, загальна соціальна і сімейна дезорганізація, відсутність розроблених технологій допомоги самотнім людям перетворює самотність у «злоякісну соціальну хворобу» [9, с. 79]. Безумовно, що це накладає свій відбиток на підлітків і старшокласників.

Відомо, що почуття самотності може гостро виявлятися в певні вікові періоди соціального становлення людини, наприклад, в підлітковому віці, коли формується ставлення до себе і свого оточення, а тим більше в середовищі, наповненому негативними емоціями. Діти, що включаються у підліткову субкультуру, опиняються в новому для себе соціальному «ринковому» світі, який прагне до самоізоляції, як правило, вони відокремлені від світу дорослих, а тому намагаються створити власні норми і принципи поведінки, які не завжди

відповідають загальновизнаним життєвим цінностям. До них дорослий світ і наблизився, і водночас віддалився, оскільки дорослі не лише менше стали ними займатися, але й не висувають їм чітких позицій і вимог. Наслідком цього є втрата підлітками почуття відповідальності, інфантилізм, егоїзм, духовна спустошеність, самотність і навіть вороже ставлення до світу дорослих людей.

В наш час протиріччя перехідного віку значно посилилися, позаяк потреба підлітків у визначенні свого місця в системі суспільних відносин, прагнення до самоствердження, самоорганізації, самовдосконалення часто не знаходять розуміння, поваги з боку дорослого співтовариства. Різко падає значення актуальних для підліткового періоду форм і сфер життя, передусім, шкільної освіти. Часто для певних категорій підлітків освіта перестає бути сенсом діяльності і перетворюється на необхідний і неминучий фон власного життя. За таких обставин все більш вагоме місце в житті сучасних підлітків займає вільний час. При цьому духовний стан підростаючого покоління, внутрішній світ, емоційна сфера і переживання залишаються без належної уваги суспільства, передусім педагогів. Серед 11 позицій, що стосувалися виховання в сім'ї, релігійність посіла 10 позицію – її як найбільш важливу якість відзначили 16,6% з 2011 опитаних [6, с. 21].

Самотність і соціальна тривога підлітків багато в чому залежать від рівня тривожності дорослих. Діти на війні. В кращому варіанті вони живуть в агресивному інформаційному середовищі – серед повідомлень про жертви, вибухи, смерть та насилля. В гіршому – агресивне середовище приходить до них і забирає у них життя, здоров'я, батьків, житло і майбутнє. Лише за даними ВООЗ, 68 дітей загинуло, 176 отримали поранення. А ще – тони мін, якими усіяна територія Донбасу. Це уже відкладені жертви. Війна позбавила повноцінного дитинства і дітей, які втратили батьків, що захищали Україну в боях. Уповноважений з прав людини В. Лутковська заявила, що чисельність дітей, які стали сиротами, в 2014 році зросла на 2 тис., а за даними Мінсоцполітики станом на 31 березня 2015 року, війна зробила такими напівсиротами 1086 дітей. 151 тис. 720 дітей за даними ДСНС стали вимушеними переселенцями. Це не рахуючи тих, хто тікав від війни до інших країн. «Русский мир» щодня відбирає житло у 330 дітей. За опитуваннями КМІС, 41% сімей з дітьми мають бажання, але не мають можливості виїхати з окупації. Діти живуть в окупації не тому, що їх батькам подобається «русский мир». У них немає вибору. Яким буде їх завтра, якщо у них відібрати дитинство сьогодні? [10].

Окрема група – діти трудових мігрантів. За даними експертів Світового Банку, Україна належить до п'ятірки країн, що є сьогодні основними донорами мігрантів у світі. Офіційні статистичні показники коливаються від 2 до 5 млн. українських трудових мігрантів, неофіційні вказують на кількість 7-8 млн. мігрантів [11]. Тривала розлука з батьками впливає на виховання, психологічний стан і розвиток дітей, формування світогляду, життєвих цінностей, розуміння соціальних ролей у сім'ї, мотиваційну сферу, успішність у навчанні та розвиток індивідуальних творчих якостей. Часто депресії, тривога, самотність, відчуття провини, або ж навпаки, агресія та злість на батьків, є нагальними життєвими проблемами дітей трудових мігрантів.

Ще надзвичайно актуальна проблема: за статистикою, 40% самогубств здійснюють діти й молодь віком 15–25 років. Майже 85% підлітків хоча б раз у житті думали про самогубство [12]. Серед причин дитячих суїцидів самотність, соціальна дезадаптація, моральні та фізичні страждання, відсутність перспектив, соціальна тривога, домашнє насильство, неадекватна вимогливість батьків і вчителів, маргінальний статус дитини в колективі, насильство серед одноліток.

Як тут не згадати Януша Корчака, який у переддень Другої світової війни сформулював 10 принципів виховання дітей, які нині варто нагадати батькам і вчителям української школи: 1) Не чекай, що твоя дитина буде такою, як ти, або таким, як ти хочеш. Допоможи їй стати не тобою, а собою. 2) Не вимагай від дитини плати за все, що ти для неї зробив. Ти дав їй життя, як вона може віддячити тобі? Вона дасть життя іншому, той – третьому, і це неминучий закон вдячності. 3) Не зганяй на дитині свої образи, щоб у старості не їсти гіркий хліб. Бо що посієш, то і пожнеш. 4) Не стався до її проблем зверхньо. Життя дано кожному під силу, і будь упевнений – йому воно важке не менше, ніж тобі, а може бути, і більше, оскільки у дитини немає досвіду. 5) Не принижуй! 6) Не забувай, що найважливіші зустрічі людини – її зустрічі з дітьми. Звертай більше уваги на них – ми ніколи не можемо знати, кого ми зустрічаємо в дитині. 7) Не муч себе, якщо не можеш зробити щось для своєї дитини, просто пам'ятай: для дитини зроблено недостатньо, якщо не зроблене усе можливе. 8) Дитина – це не тиран, який заволодіває усім твоїм життям, не лише плід від плоті і крові. Це та дорогоцінна чаша, яку життя дало тобі на зберігання і розвиток в ній творчого вогню. Це розкріпачена любов матері і батька, у яких буде рости не «наша», «своя» дитина, але душа, дана на зберігання. 9) Умій любити чужу дитину. Ніколи не роби чужій того, чого не хотів би, щоб

робили твоїй. 10) Люби свою дитину всякою – безталанною, невезучою, дорослою. Спілкуючись із нею, радій, тому що дитина – це свято, яке допоки з тобою [13]. І ще один, який ми поставимо одинадцятим: осягни внутрішній світ дитини, згадай себе в її віці і зроби для неї те, про що ти свого часу мріяв. Якщо не можеш, то поясни чому, при цьому доклади максимум зусиль, щоб тебе зрозуміли.

Інакше постають питання «педагогічно важких підлітків», проблеми соціальної тривоги, самотності та суїцидології, які охоплюють усі сторони нашого складного, суперечливого життя. Тому профілактика негативних явищ в підлітковому середовищі може бути успішною тільки за умови, що сім'я, суспільство і школа як його складова частина приділятимуть належну увагу психологічним аспектам психічного здоров'я і благополуччя учнів.

Нагадаємо, що в основі самогубств лежать соціально-психологічна дезадаптація особистості в умовах міжособистісного конфлікту і, значно рідше, претензії до суспільства. В цілому каталізатором суїцидів і суїцидних спроб у кризових спільнотах виступає економічна нестабільність, що є причиною бідності, безробіття, посилення злочинності, нервово-психічних розладів, послаблення традиційних сімейних зв'язків, соціальної апатії, відчуженості та ін. Не випадково, частота самогубств розглядається як індикатор стану психічного здоров'я і соціального благополуччя населення [14, с. 107].

Оскільки самотність – це суб'єктивне переживання, то не існує єдиного способу його подолання, який задовольнятиме потреби кожної людини у будь-яких випадках. На практиці у виховній роботі з підлітками, які переживають самотність, доцільним було б керуватися принципом «золотої середини», тобто приділяти підлітку достатньо уваги та розуміння, демонструвати готовність допомогти у важкій ситуації, але одночасно заохочувати його самостійність, активність у його пошуку рішень тих завдань, які стоять перед ним, у тому числі й у подоланні негативного переживання самотності. Одним з видів допомоги може стати психолого-педагогічна підтримка. У тлумачному словнику В. Даля слово «підтримка» розуміється як підставка, яка допомагає тримати в попередньому вигляді, служить підпорою [15, с. 171]. Подібне тлумачення дає і С. Ожегов, для якого «підтримка» – це «діяльна участь у чийось справах з метою полегшення цієї діяльності» [16]. Виходячи з такого тлумачення, підтримка підлітків, що переживають самотність, – це розділення їх переживань (адже ще О. Бальзак свого часу сказав: «Самотність – це чудова річ, але, все ж

таки, необхідно, щоб хтось вам сказав, що самотність – це чудова річ») і спільна діяльність з перенесення самотності з відчуття власної відчуженості у позитивне переживання своєї унікальності [17]. Це означає, по-перше, надати підлітку можливість розповісти про свою самотність, тобто створити атмосферу довіри, розуміння та безпеки (як фізичної, так і психологічної), в якій підліток зможе і захоче розкрити свій внутрішній світ, оголити свій біль; по-друге, зрозуміти і прийняти його почуття без осуду, без оцінки, без повчання, але з щирою повагою та визнанням цінності та значущості як самого підлітка, так і його переживання, не зважаючи на його особистісні якості і репутацію [18, с. 47]. По-третє, звернути особливу увагу на духовний розвиток підлітка. Цьому сприятимуть релігійні знання, які учні одержать через відповідні навчальні предмети, факультативи та недільні школи для дітей і батьків.

Кожне педагогічне спілкування має бути насичене душевною теплотою і щирістю, заснованою на розумінні, прийнятті, довірі, емпатії, чому допомагає відомий усім прийом випереджаючої похвали, який, з одного боку, дає підлітку відчуття безпеки, а з іншого – підвищує його довіру до самого себе, формує готовність до самостійної зміни своєї життєвої ситуації, робить його відкритим до нового досвіду, який може стати основою для розвитку позитивного ставлення до себе, підвищення власної самооцінки і впевненості у своїх силах та можливостях. У будь-якому випадку відверте, щире спілкування сприятиме розкриттю внутрішнього потенціалу та прихованих ресурсів для вирішення проблем власними силами.

Педагогічний вплив з метою перетворення самотності на позитивне переживання, повинен відбуватися у двох напрямках. По-перше, створення певних внутрішніх умов: формування бажання і готовності підлітка змінити ситуацію (адже за відсутності внутрішнього бажання та готовності будь-яка зовнішня підтримка буде неефективною). Для цього необхідно допомогти підлітку зрозуміти сутність та витоки його самотності, проаналізувати разом з ним ситуацію, що склалася, та його власні уявлення про себе, зокрема, пояснити підлітку, як подолати страх, невпевненість та інші внутрішні бар'єри, що заважають його саморозвитку та входженню в бажане коло спілкування. При цьому варто забезпечити підлітка необхідними знаннями, вміннями та навичками протидії самотності. До них можна віднести самопізнання, самоаналіз, самоконтроль та саморегуляцію, комунікативні здібності та вміння, а також елементарні знання з етики

та психології. Підлітку потрібно допомогти розвинути в собі емоційне сприйняття навколишнього світу, чуйність, емпатію та відповідальність. Адже саме ці якості дуже цінуються підлітками в іншій людині, але недостатньо розвинуті у більшості з них. По-друге, зміна деяких зовнішніх умов для перетворення самотності на позитивне переживання. Це передбачає, перш за все, створення ситуацій, за яких учасники спілкування можуть вільно обмінюватися думками щодо переживання самотності та досвідом позитивного і корисного використання часу, проведеного на самоті. Важливо допомогти підлітку налагодити стосунки з родиною та однолітками. Причому для ефективної психолого-педагогічної підтримки потрібна співпраця і батьків, і педагогів, і психологів.

Ефективність подолання самотності серед підлітків та учнівської молоді в цілому забезпечується реалізацією наступних соціально-педагогічних завдань: а) підготовка педагогів до організації виховно-профілактичного процесу з подолання самотності молоді; б) підвищення психолого-педагогічної і реабілітаційної культури батьків з метою профілактики соціальної тривоги та самотності дітей і підлітків; в) залучення до цієї роботи представників громадських та релігійних організацій, творчих спілок та державних установ.

Висновки. З огляду на сказане доходимо висновку, що соціальна тривога загострює проблему самотності. Серед соціально-педагогічних чинників, що призводять до виникнення почуття самотності, виокремлюємо соціальні фактори, що характеризують процеси, які відбуваються у сучасному суспільстві; особливості підліткового віку; особистісні особливості підлітків та фактори, які пов'язані з характером сімейних стосунків і родинного виховання тощо. Підлітки, які переживають почуття самотності, потребують підтримки, яка має базуватися на принципах прийняття та розуміння, емпатії та активізації їх внутрішнього потенціалу.

Література

1. Мейжис І. А. Вивчення соціальних страхів у сучасній українській соціології / І. А. Мейжис, В. М. Мельничук // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Сер. : Соціологія. – 2014. – Т. 234, Вип. 222. – С. 42-45.
2. Why be lonely?: A guide to meaningful relationships / Carter, Meuer & Minirth Published by Baker Book House Grand Rapids, MI (1982). – 169 p.

3. Фльорко Л. Соціальна самотність сучасної людини як філософська проблема / Лілія Фльорко // Соціогуманітарні проблеми людини. – № 2. – 2006. – С.31-46.
4. Moustakas C. E. Loneliness and love. – Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1972.
5. Ясточкіна І. А. Соціальна тривога людини: причини та наслідки / І.А.Ясточкіна // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка: збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 19. – С.166-173.
6. Національна безпека і оборона / Центр Разумкова. – 2005. – №8 (68).
7. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 2000. – 146 с.
8. Лабиринты одиночества / Пер. с англ.; Сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского. – М.: Прогресс, 1989. – 624 с.
9. Швалб Б. М. Одиночество: социально-психологические проблемы / Б. М. Швалб, О. В. Данчева. – К. : Украина, 1991. – 270 с.
10. Петренко Б. «Руский мір» і діти війни / Богдан Петренко // Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://blog.liga.net/user/bpetrenko/article/18331.aspx>
11. Допомога дітям трудових мігрантів // Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.caritasvolyn.com/ua/caritas/18/>
12. Куршакова О. Детские самоубийства: шокирующие цифры и причины / Ольга Куршакова // Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://lady.tochka.net/20870-detskie-samoubiystva-shokiruyushchie-tsifry-i-prichiny/>
13. 10 заповедей Януша Корчака для родителей // Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.adme.ru/svoboda-psihologiya/10-zapovedej-yanusha-korchaka-dlya-roditelej-680255/>
14. Некоторые проблемы профилактики невроза и одиночества у подростков и молодежи: Сб. тезисов научн.-метод. конференции. – СПб.: Сфинкс, 1996. – 168 с.
15. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – Изд. 2-е. – Т.3, кн.2. – СПб. – М., 1882.
16. Толковый словарь С.Ожегова // Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.ozhegov.org/p.shtml>
17. Соціально-педагогічні чинники виникнення почуття самотності у підлітків // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка // Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=14420&chapter=1>
18. Киселёва В. Подростковое одиночество: причины и последствия [Текст] / В. Киселёва // Воспитание школьников. – 2003. – №6. – С. 47 - 52.

СОЦИАЛЬНАЯ ТРЕВОГА КАК ФАКТОР ДЕТСКОГО ОДИНОЧЕСТВА

Н.О. Осадчая

В статье выделены социально-педагогические факторы, которые приводят к возникновению чувства одиночества. Автор акцентирует внимание на том, что социальная тревога усугубляет проблему одиночества. Раскрываются возможности педагогического влияния на подростков с целью ограничения негативного и актуализации позитивного потенциала одиночества.

Ключевые слова: социальная тревога, одиночество, подростковый возраст, психолого-педагогическая поддержка.

SOCIAL ANXIETY AS A FACTOR OF CHILDREN'S LONELINESS

N.O. Osadcha

The article highlights the social and pedagogical factors which lead to feelings of loneliness. The author emphasizes the attention, that the social anxiety exacerbates the problem of loneliness. There opportunities of pedagogical influence there given on young people with the aim to limit the negative and positive potential of loneliness.

Keywords: social anxiety, loneliness, adolescence, psychological and pedagogical support.

Осадча Наталія Олександрівна – викладач кафедри соціальної педагогіки Педагогічного інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (Україна).

Osadcha Nataliya Oleksandrivna – Lecturer of the Chair of Social Pedagogy of the Pedagogical Institute of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ukraine).

УДК 378.01

ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ЗАСТОСУВАННЯ АКСІОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Л. Р. Пелех

Одним із завдань української освіти нині є уніфікація змісту Національної рамки кваліфікацій. Впровадження основних положень Болонського процесу і FQEH не можливе без знання іноземних мов. Їх вивчення пов'язане з набуттям майбутніми фахівцями інструментальних компетентностей – когнітивних і методологічних здібностей, технологічних, лінгвістичних і комунікативних умінь на основі впровадження аксіологічного підходу. Останній пов'язаний із домінуванням у студентів одного із трьох типів ціннісних орієнтацій. Експериментальним шляхом встановлено зв'язок між типом ціннісних орієнтацій і рівнем сформованості інструментальних компетентностей. Концептуальна модель пояснює процес формування інструментальних компетентностей на основі аксіологічного підходу.

Ключові слова: інструментальні компетентності, цінність, ціннісні орієнтації, аксіологічний підхід.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Одна із головних перепон на шляху визнання вітчизняних документів про вищу освіту в ЄС, за словами керівника проекту Twinning «Модернізація законодавчих стандартів і принципів освіти та навчання відповідно до політики Європейського Союзу щодо навчання впродовж життя» від Данії Сюзан Готліб, полягає в тому, що в Україні до цього часу не затверджено на державному рівні Національну рамку кваліфікацій (НРК) [15]. Цей важливий документ є системним і структурованим за компетентностями описом кваліфікаційних рівнів. Першою визначеною метою впровадження НРК українські експерти у галузі освіти називають введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців. Кваліфікаційний рівень кожного фахівця

розглядається як структурна одиниця НРК і визначається певною сукупністю компетентностей, які є типовими для кваліфікацій даного рівня.

У сучасних умовах підготовки кокурентноспроможного на європейському ринку спеціаліста необхідною умовою його ефективної, якісної підготовки є визначення і опис у термінах компетентностей як результатів навчання. Необхідною і найважливішою умовою при цьому, на наш погляд, є гармонізація НРК із єдиною Framework for Qualifications of the European Higher Education Area та European Qualification Framework for Life Long Learning. Україна сьогодні, як ніколи, є дуже близькою до встановлення одного, стандартизованого «освітнього поля» для подолання розбіжностей у поглядах на якість освіти з європейськими партнерами. Також вирішення цих питань дозволить випускнику українського ВНЗ не лише отримати документ про освіту відповідного зразка, а, найважливіше, набутти відповідний кваліфікаційний рівень, встановлений та уніфікований на теренах всього Європейського Союзу. Відтак вважаємо, що досліджувана проблема є актуальною і повинна розглядатися на макро рівні (ми щойно його описали) та мікрорівні, пов'язаному із формуванням саме інструментальних компетентностей. Оскільки згідно програми Тьюнінг компетентності поділяють на спеціальні предметні (фахові) та загальні, до складу яких входять інструментальні, міжособистісні та системні, вважаємо за доцільне проаналізувати набуття інструментальних компетентностей майбутніми фахівцями (викладачами) іноземних мов саме з точки зору аксіологічного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Відомо, що питаннями розроблення та впровадження НРК, емпіричної і теоретичної ідентифікації загальних компетентностей випускників вищої школи в контексті *процесуально-результативних парадигмальних змін* в освіті займаються вітчизняні і зарубіжні вчені, як от: Л.А. Вітвіцкая [1], І. А. Зімняя [3], В.І. Луговий [8], Ж. В. Таланова [16], О. М. Слюсаренко[14], Лайл М. Спенсер-мол [6], О. Шаламова [20].

Актуальність окресленої проблеми та невизначеність окремих аспектів зумовила постановку наступних завдань у нашому дослідженні:

1. Визначити сутність аксіологічного підходу в умовах функціонування Болонського процесу.

2. Дослідити (визначити) типи ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців з іноземної мови і можливу залежність рівня формування інструментальних компетентностей від орієнтації на певний тип цінностей.

3. Концептуально вибудувати схематичне зображення процесу формування інструментальних компетентностей в умовах аксіологічного підходу.

Мета статті полягає у встановленні зв'язку між рівнем сформованості інструментальних компетентностей та типом ціннісних орієнтацій студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Ця стаття базується на думці, що застосування аксіологічного підходу дозволить більш диференційовано, а відтак і ефективніше здійснювати процес формування інструментальних компетентностей і як результат – готовність майбутнього фахівця з іноземної мови до професійної діяльності. У дослідженні розглядалася теорія трьохрівневої моделі ціннісної системи особистості Яницького [23], якій передувала теорія Р. Інґлхарта (1977) і А. Вардомацького (1993), згідно з якою ми розділяли цінності, названі респондентами – майбутніми фахівцями з іноземної мови – на три групи, що відповідали при їх домінуванні трьом типам ціннісних орієнтацій. Студенти отримували завдання, пов'язані з перевіркою знань і вмінь, що знаходяться у площині формування інструментальних компетентностей однакового рівня складності і нашою подальшою метою було визначення зв'язку між рівнем сформованості вказаних компетентностей і типом ціннісних орієнтацій. На цій основі було створено концептуальну модель-схему, в якій розкрито алгоритм формування інструментальних компетентностей «під дією» аксіологічного підходу. Методи дослідження – анкетування, оцінювання, метод опитування, аналізу наукової літератури, структурного аналізу та моделювання.

Використання мотиваційно-інформаційних чинників впливу при визначенні компетентнісного підходу

Одним із головних завдань дослідження було ознайомлення та тлумачення студентам змісту основних понять: «якість освіти», «аксіологічний підхід», «цінність», «компетентність», «інструментальні компетентності» тощо.

Як українські, так і зарубіжні дослідники трактують «компетентність» як динамічне поєднання знань, розуміння, умінь, цінностей, здатностей та інших особистих якостей. Вказане поняття описується в термінах відповідальності та автономності і визначається як здатність особи до виконання певного виду діяльності через примінення знань, умінь, на основі розуміння і цінностей, інших особистих якостей [10]. У нашій роботі було залучено респондентів, досвід навчання, знання і уміння яких відповідають 5-6 кваліфікаційним рівням НРК. Студентам було доведено, що вказані компетентності, відповідно до програми «Тюнінг» (TUNING), є однією із складових структури, і разом з іншими двома типами входять до складу загальних компетентностей. Інструментальні компетентності, згідно з «Тюнінг» – *когнітивні, методологічні здібності, технологічні, лінгвістичні та комунікативні вміння*.

Цінності і ціннісні орієнтації. Їх вплив на формування компетентностей

Чому саме на формування інструментальних компетентностей майбутніх фахівців і чому саме на основі аксіологічного підходу ми звертаємо увагу у нашій праці? Основоположною при цьому була думка видатних вчених про те, що цінністю (тим, що характеризує «загальне») може бути: ідеал-ідея, зміст якої виражає щось значуще для людини (І. Надольний); проміжна, опосередковувальна ланка між інтересами і потребами (А. Маслоу, П. Ігнатенко); усвідомлений і прийнятий смисл (Б. Братусь) та ін. А ціннісні орієнтації(те, що характеризує «конкретне» - особистість): процес, у результаті якого проходить субординація цінностей та спосіб диференціації об'єктів за значущістю (А. Петровський).[13, с. 185]. Беручи це до уваги, ми намагалися відшукати зв'язок між системою ціннісних орієнтацій студентів та процесом формування інструментальних компетентностей. Пізніше ми перевіримо, чи дійсно вони є співвідносними з рівнем сформованості ціннісно-сислової сфери особистості, її ціннісних орієнтацій? Ціннісні орієнтації формуються при засвоєнні соціального досвіду і виявляються у цілях, ідеалах, інтересах, переконаннях та інших особистісних проявах. Ціннісні орієнтації також, як одне із центральних особистісних новоутворень, виявляють усвідомлене відношення особистості до навколишньої дійсності і за таких умов визначають загальну мотивацію її діяльності і впливають на всі прояви її поведінки та життєдіяльності. Під час занять зі студентами було запропоновано

точку зору, що ми, на відміну від Д. Леонт'єва, який наводить можливі групування цінностей, об'єднаних у певні блоки, що становлять полярні ціннісні системи, дотримуємося думки А. Маслоу, за словами якого потреби і цінності «представляють собою не дихотомію, а узгоджену ієрархію, тобто вони залежать одна від одної» [9]. Практично всіма студентами було прийнято наше бачення. Декотрі з них лише відмічали *гіперраціональність* тверджень Маслоу про поділ цінностей лише на «вищі», так звані Б-цінності і «нижчі» - Д-цінності. Доходимо висновку, що саме ціннісні орієнтації людини визначають її цілі і життєві прагнення і виражають найбільш значуще для неї – те, що наділене особистісним смыслом. Відтак, на етапі навчання (набуття когнітивних здібностей) життєві цілі особистості визначає, за нашим твердженням, система загальнолюдських, соціально значущих і професійних цінностей. Роль соціалізації при цьому полягає у виокремленні цінностей-цілей і цінностей-засобів. Для фахівця з іноземної мови вони виявляються у мовному розмаїтті, або мультилінгвізмі, що покликаний стати важливим принципом забезпечення якості освіти в Європі. В резолюції Ради Європи сказано про Європейську стратегію багатомовності:

- забезпечення багатомовності з метою соціального об'єднання, міжкультурного діалогу та розбудови Європейського співтовариства;
- навчання упродовж життя;
- багатомовність як фактор, що сприяє конкурентоздатності економіки Європи, мобільності та працевлаштуванню громадян;
- забезпечення мовного розмаїття та міжкультурного діалогу;
- поширення європейських мов у світі [2].

Аналізуючи інноваційні методи навчання іноземних мов в контексті функціонування Болонського процесу і формування при цьому інструментальних компетентностей, використовували праці таких вітчизняних та зарубіжних вчених, як от: С. Ю. Ніколаєвої [11], Л. Я. Зені [4], О. Черидниченко [19] Є. М. Шепель [22], Л. М. Яценко [24]. Вказані науковці найважливішою функцією формування інструментальних мовних компетентностей називають *комунікативну компетентність (здібності)*. Формування комунікативної компетентності повинно базуватися, згідно 5 кваліфікаційного рівня НРК, на наявності широких спеціалізованих фактологічних та теоретичних знань, набутих у процесі навчання та/або професійної діяльності, розуміння (усвідомлення) рівня цих знань [10]. Знаннєвий аспект забезпечується застосуванням інноваційних методик вивчення

іноземної мови. Крім відомих методик, на цьому рівні рекомендуємо застосовувати «Проектний метод», метод ESA («engage», «study», «activate»), метод «Silent Way» (де більшість діяльності покладається на студентів), «Community Language Learning» та ін.

Аксіологічний підхід

Засвоєння мовленнєво-комунікативних умінь безпосередньо пов'язано із застосуванням аксіологічного підходу, який ми визначаємо як *системний підхід, що відзначається спрямованістю на вивчення процесів формування ціннісних орієнтацій шляхом засвоєння загальнолюдських, соціально значущих (національних, локальних) і професійних (освітніх) цінностей* [12, с.5]. Аксіологічний підхід в освіті досліджували О. Тепла [17], О. В. Тягло [18], Г. П. Шевченко [21]. Вироблення когнітивних (здатність розуміти і використовувати ідеї) та методологічних (вибудовувати стратегії навчання) здібностей при застосуванні аксіологічного підходу пов'язане з процесом інтеріоризації предметних цінностей, виокремленням ціннісних міждисциплінарних блоків і побудови алгоритму інтенсивного засвоєння навчального матеріалу, формуванням ціннісно-предметної ієрархії. При цьому ціннісна орієнтація виявляє себе у певній спрямованості свідомості особистості і її поведінки, проявляючись у особистісно і суспільно значущих справах і вчинках. Ціннісні орієнтації (у нашому випадку – навчальні) – це ще й спосіб диференціації об'єктів за їх значущістю (позитивною чи негативною). Як ми згадували, Д. Леонтьєв серед пар термінальних цінностей протиставить цінності професійної самореалізації (продуктивне життя, творчість, активне діяльнісне життя) – цінностям особистого життя (здоров'я, кохання, наявність друзів, розваги), як своєрідні полярні ціннісні системи. Врахування особливостей такої дихотомії педагогом призведе до уникнення помилок, пов'язаних із плануванням самостійної роботи студентів при набутті (виробленні) когнітивних здібностей [7].

Вибір засобів діагностики і бази дослідження

Дослідження виконувалось у Рівненському державному гуманітарному університеті (м. Рівне), Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки (м. Луцьк) та Тернопільському національному університеті імені Володимира Гнатюка на факультетах іноземних мов зі студентами 3-4 курсів. Обираючи методику для діагностики системи ціннісних орієнтацій

студентів, ми пройшли шлях, подібний до наших колег [23, с. 36-41]. Нам видається однією із самих ефективних на даному етапі дослідження застосування методики М. Яницького, виробленої на основі методики Р. Інглхарта. Для визначення рівня сформованості у студентів інструментальних компетентностей використовували концептуально підготовлені тестові завдання, усні опитування та анкетування.

Результати дослідження

При визначенні типів ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців з іноземної мови ми розділили названі респондентами цінності на три групи [23]: цінності адаптації (віддзеркалюють спрямованість на ліквідацію тривоги з приводу фізичної та економічної безпеки, збереження досягнутого: здоров'я, матеріальне благополуччя, терпіння, мир, порядок, сильна влада та ін.); цінності соціалізації (зумовлюють орієнтацію на інших людей, на досягнення життєвих цілей, положення в суспільстві, врахування та розділення суспільних інтересів: робота, що задовольняє потреби, міцна сім'я, кар'єра, сформоване коло друзів, які розділяють твої інтереси і цінують тебе, розуміння з боку оточуючих); цінності індивідуалізації (відповідають спрямуванню на розвиток, самоактуалізацію, мають виражений автономний характер і дотичні до понять «самовдосконалення», «інтелектуальний і духовний розвиток», «реалізація своїх сил і можливостей, – у т.ч. – на благо інших людей і держави»). Застосувавши методику вибору найбільш важливих цінностей із запропонованого списку [23, с. 233], який включав індикатори орієнтації на вказані групи цінностей, ми виявили у респондентів орієнтацію на цінності адаптації (виживання та безпеки), соціалізації (соціальне одобрення) і індивідуалізації (незалежність і саморозвиток). Дані розміщені у табл. 1.

Т а б л и ц я 1

Типи ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців з іноземної мови

№	Ціннісний тип	(% від числа відповідей, n= 149)
1.	Той, що адаптується	57,4%
2.	Той, що соціалізується	19,7%
3.	Той, що індивідуалізується	12,8%
4.	Проміжний	10,1%

Як бачимо, цінності адаптації є домінуючими для переважної більшості респондентів. Це підтверджує той факт, що більшість студентів значно більше орієнтовані на базові матеріалістичні цінності. На нашу думку, безумовним фактором, що вплинув на вибір майбутніх фахівців з іноземної мови є низьке матеріальне (першою чергою – стипендіальне) забезпечення в умовах економічної кризи. Відсоток орієнтованих на цінності індивідуалізації, у порівнянні з минулими дослідженнями наших колег [13, с. 188], помітно зріс і це говорить про прагнення до самоактуалізації, як бачить її А. Маслоу. Орієнтація на «щастя інших» і «можливість самореалізації через користь суспільству» є значущими цінностями, що мотивують процес набуття компетентностей і майбутнє бачення своєї місії у суспільстві. Можна трактувати це і як притаманну для самоактуалізації якість – гармонійний розвиток і подолання протиріччя між індивідуальним та суспільним розвитком. Тип студентів, що індивідуалізуються на самому верхньому щаблі в ієрархії цінностей ставив такі цінності, як: «духовність», «творчість», «розвиток» і «свобода». Для такого типу є характерним оперування власними, незалежними цінностями, особиста думка та судження, використання високого інтелектуального та творчого потенціалу. Високий відсоток студентів, що адаптуються – навпаки, свідчить про їх протилежну, егоцентричну «з-зовні» орієнтацію на «нижчі» в розумінні Маслоу цінності – гроші, високі запити та привілейоване положення в суспільстві.

Визначення рівнів сформованості інструментальних компетентностей

Нами було концептуально опрацьовано тестові завдання, що включали питання на знання навчального матеріалу та перевірку комунікативних здібностей студентів тощо. Також здійснювалось усне опитування тих студентів, тестові відповіді яких не давали підстав для віднесення до того чи іншого рівня. Результати тестування відображені у табл. 2.

Дані таблиці говорять про майже стовідсотковий високий рівень сформованості інструментальних компетентностей у тих студентів, які були віднесені до ціннісного типу, що індивідуалізується (I) і до середнього рівня – переважну більшість тих, хто соціалізується (С). Решта студентів відповідала типу, що адаптується (А).

Таблиця 2

Рівні сформованості інструментальних компетентностей у майбутніх фахівців з іноземної мови (% від числа відповістих, n= 149)

№	Рівні	Кількість студентів, віднесених до типів			Загальний відсоток
		A(n=99)%	C(n=29) %	I (n=21) %	
1.	Високий	10(10.1%)	14 (48.3%)	18 (85.8%)	28.1%
2.	Середній	62(62.6%)	15 (51.7%)	2 (9.5%)	53%
3.	Достатній	12 (12.1%)	-	-	8.05%
4.	Низький	15(15.2%)	-	1 (4.7%)	10.7%

За результатами проведених досліджень і власного досвіду роботи у ВНЗ ми запропонували схему (схема 1), на якій відображено формування інструментальних компетентностей на основі аксіологічного підходу.

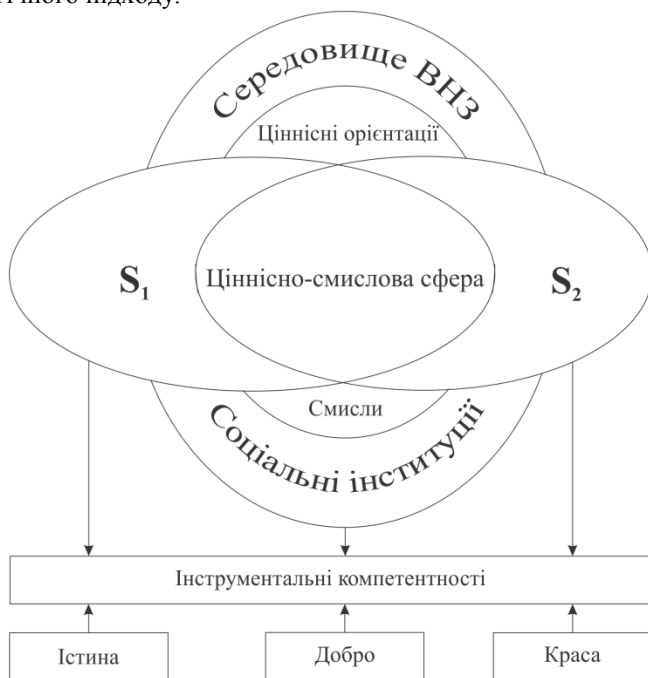


Схема 1. Формування інструментальних компетентностей на основі аксіологічного підходу

Зі схеми видно, що суб'єкт-суб'єктна взаємодія між наставником (S1) та студентом (S2), який уособлює якості «Я-професіонала», має фундаментальні чинники – особистісні цінності і смисли викладача, що переходять у ціннісні орієнтації студента через поведінково-нормативну площину (ЦСС). Компетентності ж формуються під впливом аксіологічної основи, платонівської тріади: Істина – Добро – Краса, що своєю чергою формує відповідні середовища, які впливають безпосередньо на вибір методів, засобів та форм.

Висновки і перспективи подальших досліджень. 1. На основі матеріалів наукових джерел доведено, що аксіологічний підхід є найбільш дієвим при формуванні інструментальних компетентностей майбутніх фахівців з іноземної мови, а ціннісні орієнтації виявляють себе у певній спрямованості свідомості і поведінки, проявляючись у особистісно і суспільно значущих справах (освіта) і вчинках.

2. Здійснене дослідження дозволило констатувати, що виділені три типи ціннісних орієнтацій студентів безпосередньо впливають на засвоєння ними базису, що формує інструментальні компетентності.

3. Концептуально окреслена схема дозволить дослідникам, викладачам-практикам чітко усвідомлювати потребу діагностики ціннісно-сислової сфери студентів [5] для подальшої диференціації (складності) навчальних завдань і врахування типу ціннісних орієнтацій при проектуванні занять.

Література

1. Витвицкая Л. А. Компетентностный подход в университетском образовании /Л. А. Витвицкая // Вестник ОГУ. – 2011. – №11 (130). – С. 176-182.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. докт. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – №11. – С. 14 – 20.
4. Зеня Л. Я. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи: Моногр./ Л. Я. Зеня. – Горлівка: Вид-во ГДПМ, 2011. – 436 с.
5. Євтух М. Б. Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: монографія / За заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко/М. Б. Євтух, Ю. В. Пелех. – К.: «Педагогічна думка», 2014. – С.137 - 160.
6. Лайл М. Спенсер мол. Компетенция на работе / Лайл М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер; Пер. с англ. – М.: НРРО, 2005. – 384с.

7. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. - М.: Смысл, 1993. — 43с.
8. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні : доповідь / В. І. Луговий // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України [Текст]: матеріали методологічного семінару / АПН України, Ін-т педагогіки. К. : Пед. думка, 2009. 359 с.
9. Маслоу А. Психология бытия : Пер. с англ.- М.: Рефл – бук; Киев: Ваклер, 1997.- 304 с.
10. Національна рамка кваліфікацій. Ел. адреса: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=244824068>
11. Николаева С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підруч. для студ. вищ. навч. закладів / С. Ю. Николаева, О. Б. Бігич, Н. О. Бражник, С. В. Гапонова, Г. А. Гринюк; ред.: К. І. Онищенко. - К. : Ленвіт, 2002. - 327 с.
12. Пелех Л. Р. Автореф. дис. на зд. наук. ступеня доктора пед. наук.— Рівне.: Ред.-вид. відділ НУВГП, 2015.— С.5.
13. Пелех Ю. В. Формування особистості фахівця – зміна аксіологічних орієнтирів//Педагогіка вищої школи / [В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волошук та ін.]; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. – К.: Педагогічна думка. – 2008. – 256 с.
14. Слюсаренко О. М. Профілізація та універсализація топ-закладів вищої освіти у віковому, територіальному і галузевому вимірах // Вища освіта України. – № 3 (додаток 1), 2012. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 3. – 618 с. – С. 154 – 167.
15. Сюзан Готліб//Слово і діло. - Ел. посилання: <http://www.slovovidilo.ua/news/8356/2015-03-18/v-es-rasskazali-chego-ne-hvataet-dlya-priznaniya-ukrainskih-diplomov-v-evrope.html>
16. Таланова Ж. В. Ідентифікація вищої освіти та її результату (порівняння міжнародного і національного досвіду) / Ж. В. Таланова // Вища освіта України: теорет. та наук. метод. часоп. / Ін-т вищ. освіти АПН України. - [Київ]:[Гнозис], 2008. - Дод. 2 : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології, Т. 1: Педагогіка вищої школи: рефлексії сьогодення. Філософія освіти як духовна парадигма модернізації ВНЗ України. Педагогіка вищої школи як наука і навчальна дисципліна. – С. 382 – 389.
17. Тепла О. Ціннісний компонент у системі вищої освіти / О. Тепла // Нові технології навчання: наук. метод. зб.- К.: Наук. метод. Центр вищої освіти, 2005.- Вип. 40.- С. 39-56.
18. Тягло О. В. Актуальність ціннісних парадигм освіти / О. В. Тягло // Ціннісні парадигми освіти. – Х.: Вид. група «Основа», 2004. – С.8– 9.
19. Черидниченко О. Мова та ідентичність у глобальному світі / О. Черидниченко // Вища школа. – 2009. – №9. – С. 67–72.
20. Шаламова О. Развитие ключевых компетенций будущего учителя иностранного языка / О. Шаламова // Высшее образование в России. – 2006. – № 12. – С.81 – 84.

21. Шевченко Г. П. Професійна освіта студентської молоді в контексті культурологічного та аксіологічного підходів / Г. П. Шевченко // Духовність особистості : методологія, теорія і практика : зб. наук. пр.- Луганськ : Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2007.- Вип. 3 (32).- С.135-144.
22. Шепель Э. Н. Интегрированные учебные программы и обучение иностранному языку / Э.Н. Шепель // Иностранные языки в школе. – 1990. – №1. – С.8 – 13.
23. Яницкий, М. С. Ценностное измерение массового сознания / М. С. Яницкий; Мин-во обр. и науки РФ, Кемеровский гос. ун-т.- Новосибирск: Издательство СО РАН, 2012.- 237 с.
24. Яценко Л. М. Вчителям про основні положення Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти / Л. М. Яценко // Іноземні мови. –2004. – № 2. – С.57 – 94.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Л. Р. Пелех

Одной из задач украинского образования сегодня является унификация содержания Национальной рамки квалификаций. Внедрение основных положений Болонского процесса и FQEH не возможно без знания иностранных языков. Их изучение связано с приобретением будущими специалистами инструментальных компетенций – когнитивных и методологических способностей, технологических, лингвистических и коммуникативных умений на основе внедрения аксиологического подхода. Последний связан с доминированием у студентов одного из трех типов ценностных ориентаций. Экспериментальным путем установлено связь между типом ценностных ориентаций и уровнем сформированности инструментальных компетенций. Концептуальная модель объясняет процесс формирования инструментальных компетенций на основе аксиологического подхода.

Ключевые слова: инструментальные компетентности, ценность, ценностные ориентации, аксиологический подход.

FUTURE ENGLISH LANGUAGE SPECIALISTS' INSTRUMENTAL COMPETENCES FORMING IN CONDITIONS OF AXIOLOGICAL APPROACH USING

L. R. Pelekh

One of Ukrainian education tasks today is to unify the content of National Qualifications Framework. It is not possible to implement the main principle of

Bologna process and FQEH without foreign languages knowing. Their study is related to instrumental competencies, cognitive and methodological abilities, technological, linguistic and communicative skills acquisition by future specialists on the basis of axiological approach. The latter is associated with the dominance of one of three types of students' value orientations. The connection between students' type of value orientations and their levels of instrumental competencies development has been established. The proposed conceptual model explains the formation of instrumental axiological competencies based on axiological approach.

Key words: *instrumental competencies, value, value orientations, axiological approach.*

Пелех Людмила Романівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов Національного університету водного господарства та природокористування (м. Рівне, Україна).

E-mail: lpelekh@ukr.net

Pelekh Lyudmyla Romanivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Chair of Foreign Languages of the National University of Water Industry and Environmental Management (Rivne, Ukraine).

E-mail: lpelekh@ukr.net

УДК 37.378.147 (045)

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІННОВАЦІЙНОСТІ МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ СУЧАСНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

О. А. Сєдашова

У статті розглядаються питання переваг розвитку інноваційного мислення студентів сучасних вищих навчальних закладів як невід'ємної складової загального рівня культури особистості, професійної культури та професійної компетентності.

Ключові слова: *інноваційність, мислення, культура, формування, вищий навчальний заклад.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Актуальність проблеми якості підготовки фахівців у сучасних вищих навчальних закладах полягає в тому, що у нових підвищених вимогах до надання освітніх послуг у вищій школі сучасному фахівцеві необхідно володіти

великим спектром знань і навичок, щоб відповідати сучасним вимогам. Професіонал ХХІ століття характеризується компетентністю і професіоналізмом, що визначають його затребуваність і конкурентоспроможність. Сформувати такі якості майбутнього фахівця можливо за умов спрямування сучасної вищої освіти до розвитку культури інноваційності мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Дослідження І. Зимньої, Е. Зеєр, В. Сластьоніна надають загальну характеристику професійної культури фахівця, а наукові праці А. Міхневіча, О. Усольцева та Т. Шамало розкривають сутність інноваційності мислення – його складові та умови формування.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Актуальність окресленої наукової проблеми полягає в наявності стійких суперечностей на різних рівнях, а саме:

- відсутність єдиного і чіткого поняття «професійна культура»;
- визначення сутності поняття «інноваційність мислення»;
- розгляд інтеграції понять «культура» та «інноваційність мислення».

Мета статті полягає у визначенні та аналізі категорій, що становлять поняття «інноваційність мислення» і є основою її структури; співвіднесення понять «культура», «професійна культура» та «інноваційність мислення».

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. У різних сферах поняття «конкурентоспроможність» найчастіше пов'язують з найвищою продуктивністю праці і якістю продукту (послуг). Щодо конкурентоспроможності особистості – мається на увазі не лише висока якість кінцевого продукту його діяльності (хоча це дуже важливий показник), а й інтегральний фактор, який характеризує здібності і особистісні якості, що забезпечують високий рівень її конкурентоспроможності [1]. Конкурентоспроможність особистості можна відстежити у взаємодії особистостей, суперництві, боротьбі за кращі вигоди та переваги. Конкурентоспроможну особистість відрізняє наявність чіткості цілей і світоглядних вподобань, висока працьовитість, творчий підхід у справах, сміливість, аргументованість поглядів, потяг до постійної самоосвіти, професійна компетентність, пріоритет саморозвитку й безперервного професійного зростання,

стресостійкість, бажання створювати високоякісні кінцеві продукти діяльності. Особистість, що є конкурентоздатною на ринку праці, характеризується постійним прагненням управляти собою і своєю діяльністю, вдосконаленням рівня своєї компетентності, потягом до самовиховання.

Професійна компетентність випускника включає володіння фундаментальними і прикладними знаннями, системним творчим прогностичним мисленням, умінням здійснювати суб'єктний досвід організаційно-управлінської, виробничо-технологічної, інноваційно-економічної, науково-дослідної роботи; усвідомлення значущості авіаційної галузі, важливості обраної професії, установка на досягнення високих професійних результатів, прагнення до самовдосконалення, сформованість позиції творця; уміння здійснювати самоконтроль, рефлексію результативності професійної діяльності, взаємодію в процесі творчого рішення професійних завдань. Отже, зі стін вищих навчальних закладів мають виходити високоосвічені всебічно розвинені фахівці з певним рівнем культури, зокрема, професійної.

Поняття «професійна культура» отримало широке поширення у радянській науці 80-х рр. XX століття, що було пов'язано з розробкою культурологічного підходу, з позицій якого розглядалися багато процесів і явищ. Поняття «професійна культура» означає, що культура тут розглядається відносно специфічної якості діяльності фахівця і розкриває предметний зміст культури, який визначається специфікою професії, професійної діяльності та професійного співтовариства [2]. Спираючись на дослідження І. Зимньої, Е. Зеєр, В. Сластьоніна, можна надати загальну характеристику професійної культури фахівця, яка формується під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників.

До зовнішніх чинників належать:

- державна політика;
- ідеологія;
- міра засвоєння демократичних цінностей: підтримка ідей рівності і принципи взаємоповаги, що дає можливість взаємодіяти на основі взаєморозуміння і згоди;
- міра розвитку наукового знання у певній галузі і його віддзеркалення в системі освіти;
- специфіка соціально-професійних стосунків.

Серед внутрішніх чинників можна виділити:

- соціокультурний простір професії, що створює певні обмеження або можливості;

- специфіку стосунків з суміжними вузькоспрямованими спеціальностями;
- аспекти інформаційно-комунікативної діяльності фахівців;
- індивідуальний професійний досвід.

На формування професійної культури впливають як особливості самої професії, так і об'єктивні чинники: загальносвіткові тенденції в освіті, стан системи освіти і якість освітніх послуг, культура освітньої установи, престижність професії в суспільстві, – і суб'єктивні, до яких можна віднести загальну культуру, мотивацію особистості до здобуття професійної освіти, схильність до соціальної практики за фахом.

Отже, складовими професіоналізму молодого фахівця у сучасних умовах є професійна компетентність та професійна культура.

Переорієнтація цілей освітнього процесу супроводжується зміною його моделі. На зміну предметно-онтологічної моделі навчання всюди приходить гносеологічна модель, в якій основу предмету навчальної дисципліни складає методологія та історія науки, що вивчається, її пізнавальні засоби й технології. Вона формує у студентів здатність до самостійного вироблення цілісної системи рішення професійних проблем та стимулює потребу у продуктивному творчому підході до вирішення проблем зазначеного характеру. У зв'язку з цим зростає необхідність у пошуку новітніх, сучасних засобів навчання студентів, які сприятимуть появі інноваційності мислення. Що ми вкладаємо в поняття «інноваційність мислення»? На думку О. Усольцева та Т. Шамало, інноваційне мислення має такі характеристики: воно є творчим, науково-теоретичним, соціально-позитивним, конструктивним, прагматичним та перетворювальним [4, с. 95]. Отже, «інноваційне мислення – мислення, спрямоване на забезпечення інноваційної діяльності, що здійснюється на когнітивному та інструментальному рівнях, що характеризується як творче, науково-теоретичне, соціально-позитивне, конструктивне, перетворювальне, практичне» [4, с. 98]. А. Міхневич стверджує, що оволодіння сучасним, інноваційним, мисленням – нагальна необхідність наших днів, причому в різних сферах людської діяльності [3]. В основі інноваційного мислення в різних сферах лежать загальні принципи, які неодноразово обговорювалися і аналізувалися і були включені до деяких діагностичних методик рівня творчості: швидкість мислення, його гнучкість, оригінальність, вміння проблемно ставитись до дійсності, міняти формулювання і аргументи, здатність доводити рішення задачі до кінця тощо. Ці та інші властивості мислення, доцільно відібрані та

по-сучасному осмислені, і можуть бути визначені у якості принципів, дотримання яких дозволить говорити про культуру мислення. Культуру мислення, яка визначає сьогодні особливо затребувану його властивість – інноваційність, можна охарактеризувати як усвідомлене слідування певним принципам інтелектуальної роботи, які диктуються особливостями сьогоденного рівня суспільного розвитку. До найважливіших принципів, значущих для розвитку здатності інноваційного мислення і дозволяють говорити про культуру мислення в цілому, можуть бути віднесені такі:

- постійне розширення, поглиблення й оновлення знань;
- свідомий пошук і відбір інформації;
- вміння по-новому бачити старе;
- компенсаторно-прогностичний підхід до вирішення практичних завдань;
- системний аналіз фактів і явищ;
- уміння зосередити думку на вузькій ділянці;
- поєднання понятійно-наукового і образно-художнього бачення життєвих явищ;
- інтелектуальна терпимість;
- гумор, кмітливість тощо.

Чому це є важливим? Тенденції глобалізації та стрімкого розвитку інформаційних технологій, які охопили сьогодні майже всі галузі, вимагають наявності гнучкого, швидкого, іноді нестандартного мислення фахівців. Інноваційний тип мислення, що базується на розвинених особистісних якостях фахівця у поєднанні з глибокими теоретичними знаннями та практичними вміннями та навичками, забезпечить якісне виконання своїх професійних обов'язків та стане рушійною силою загального прогресу. Формування інноваційності мислення, що включає розвиток когнітивно-аналітичних, комунікативних, творчих та організаційно-творчих здібностей, дозволить фахівцю швидко та вірно інтерпретувати та аналізувати професійні ситуації та вчасно приймати вірні рішення. Ця ідея співзвучна з концепцією неперервної професійної освіти фахівців багатьох галузей.

Таким чином, при розвитку інноваційності мислення студентів сучасних вищих навчальних закладів відбувається формування високої особистісної культури фахівця, що сприяє появі і зміцненню професійної компетентності та професійної культури.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Інноваційність мислення студентів сучасних вищих навчальних закладів – важлива якість майбутніх професіоналів, яка свідчить про високий рівень їх культури, є складовою професійної компетентності та професійної культури. Мета сучасної вищої освіти має передбачати методи та технології навчання, спрямовані на активний розвиток інноваційності мислення майбутнього фахівця.

Література

1. Андреев В. И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 2001. – 288 с.
3. Михневич А. Е. Культурные основы инновационного мышления / Арнольд Михневич // Социология. – 2008. - №4. – с. 49-60.
4. Усольцев А. П., Шамало Т. Н. Понятие инновационного мышления / Александр Усольцев, Тамара Шамало // Педагогическое образование в России. – 2014. - №1. – с. 94-98.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ИННОВАЦИОННОСТИ МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННЫХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

О. А. Седашова

В статье рассматриваются вопросы преимуществ развития инновационного мышления студентов современных высших учебных заведений как неотъемлемой составляющей общего уровня культуры личности, профессиональной культуры и профессиональной компетентности.

Ключевые слова: инновационность, мышление, культура, формирование, высшее учебное заведение.

FORMING OF CULTURE INNOVATIVE THINKING OF STUDENTS OF MODERN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Oksana A. Siedashova

The article deals with the advantages of innovative thinking of students of modern higher educational institutions as an integral part of the general culture of personality, professional culture and professional competence.

Keywords: innovation, thought, culture, forming, university.

Сєдашова Оксана Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та культури Національного авіаційного університету (м. Київ).

E-mail: oksanasedashova@gmail.com

Siedashova Oksana A. - Ph.D., assistant professor of Ukrainian language and culture Chair of the National Aviation University (Kyiv, Ukraine).

E-mail: oksanasedashova@gmail.com

УДК 378.22 – 048.55 [27:37: 378]

МАГІСТЕРІУМ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ «ХРИСТІЯНСЬКА ПЕДАГОГІКА У ВИЩІЙ ШКОЛІ»

І. Л. Сіданіч

Розглянуто специфіку організації магістерської підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах реформування національної освіти. Визначено особливості введення спеціалізації «Християнська педагогіка у вищій школі» до навчального плану підготовки магістра галузі знань 1801 «Специфічні категорії» за спеціальністю 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» кваліфікації «викладач університетів та вищих навчальних закладів» за заочною формою навчання.

Ключові слова: *магістратура, спеціалізація, зміст навчання, християнська педагогіка у вищій школі.*

Постановка проблеми. Інтегрування української педагогічної освіти в загальноєвропейський та світовий освітній простір вимагає усвідомлення засад і принципів сучасної професійно-педагогічної підготовки викладачів вищих навчальних закладів. Перехід педагогічної школи до ступеневої системи освіти передбачає оновлення змісту базової педагогічної освіти молодших спеціалістів, бакалаврів, а також розробки змісту, форм і методів педагогічної підготовки магістрів як фахівців найвищого кваліфікаційного рівня, які в майбутньому поновлять склад науковців з різних галузей науки та викладацький корпус вищих навчальних закладів, спеціалізованих середніх навчальних, закладів із поглибленим вивченням окремих предметів, гімназій, ліцеїв, коледжів. Вивчення науково-педагогічної

літератури та стану практичної діяльності університетів дає нам підстави для висновку, що теорія і методика педагогічної освіти магістрів залишається недостатньо розробленою з точки зору потреб нової педагогічної реальності.

Здобуття релігійної освіти у державних закладах і відповідно, отримання диплома державного зразка за спеціалізацією «Християнська педагогіка у вищій школі» наразі є доволі суперечливим та складним процесом, особливо при тому, що на сьогодні в Україні релігійні організації відокремлені від держави. Труднощі стосуються і навчально-методичної бази, і підбору кадрового складу викладачів із науковим ступенем кандидата та доктора наук, і нормативно-правового забезпечення, що стосується насамперед змісту навчання магістрів у контексті дидактичної підготовки випускників цієї спеціалізації.

Підготовка магістрів педагогіки вищої школи в Україні відбувається в умовах перебудови змісту вищої освіти, удосконалення навчальних програм, підготовки нових курсів та спецкурсів, які б відповідали рівню кваліфікації випускника, сприяли формуванню основних професійних компетенцій майбутнього викладача християнської педагогіки у вищій школі. Оскільки зміст вищої освіти – це система знань, умінь та навичок у вигляді компетенцій, що зумовлена цілями та потребами, перспективами розвитку нашого суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва, то вищу освіту потрібно розглядати як результат підготовки магістра за конкретним напрямом. На сучасному етапі виникає необхідність підготовки магістра конкретного напрямку за освітньо-кваліфікаційною характеристикою, беручи до уваги вимоги до випускника та його місце у структурі галузей економіки.

Аналіз останніх праць і публікацій з досліджуваної проблеми свідчить про наявність позитивних зрушень у підготовці викладачів вищих навчальних закладів. Дослідження О.А. Абдулліної, В.І. Бондаря, С.В. Кондратьєвої, В.О. Крутецького, Н.В. Кузьміної, Ю.Н. Кулюткіна, І.Я. Лернера, А.К. Маркіної, Л.М. Мітіної, В.О. Сластьоніна, О.І. Щербакова розкривають особливості педагогічної діяльності та особистості викладача, що впливають на пошук нових перспективних підходів до підготовки майбутнього викладача в системі вищої освіти. В останні роки активно розробляється концепція університетської педагогічної освіти (О.І. Андрущенко, В. П. Безпалько, Л.Г. Коваль, Л.С. Нечепоренко, В.В. Сагарда), досліджується методологія та історія педагогічної освіти в Україні і закордоном (М.Б. Євтух, О.В. Глузман, В.Г. Кремень,

В.І. Луговий, В.К. Майборода, Л.П. Пуховська), аналізуються особливості формування змісту вищої освіти (В. В. Красівський, В.С. Ледньов, З. В. Рябова, П. І. Ставський, М. І. Шкіль); здійснюється пошук шляхів підвищення результативності підготовки студентів магістратури (О.Г. Мороз, З. Сліпкань, В.І. Олійник, Г.П. Шевченко). Але залишаються невирішеними питання щодо виявлення: спадкоємності та наступності у підготовці педагогів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів; змісту, форм, методів підготовки студентів магістратури; співвідношення змістового компоненту педагогічної підготовки випускників класичних та педагогічних університетів освітньо-кваліфікаційного рівня фахівців (бакалавр, магістр, доктор філософії); технології підготовки магістрів до інноваційної діяльності.

Важливим для розробки цього питання є врахування теоретичних і практичних наробок авторського колективу під керівництвом доктора пед. наук, професора В.М. Жуковського (програма для загальноосвітніх навчальних закладів (1-11 клас) «Основи християнської етики»; авторського колективу під керівництвом доктора пед. наук, професора І. Д. Бежа (програма для загальноосвітніх навчальних закладів (1-9 клас) «Християнська етика в українській культурі»; авторського колективу під керівництвом академіка НАПН України, доктора пед. наук, професора М. Б. Євтуха, Филипа (Р. Осадченко), архієпископа Полтавського і Миргородського, доктора богослов'я, голови Місіонерського відділу при Священному Синоді Української Православної Церкви, ректора Полтавської Місіонерської Духовної семінарії (програма для загальноосвітніх навчальних закладів (1-11 клас) «Біблійна історія та християнська етика»), а також і таких авторів, як М. Гриньова (питання фахової підготовки магістра напряму «Педагогічна освіта» спеціальності «Християнська етика»); О. Рогова (Концепція та навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів (12-річна школа) «Етика віри» (Християнська етика) 1-12 класи) тощо.

Аналіз цих та інших досліджень з проблеми дозволяють глибше зрозуміти, осмислити сутність спеціалізації як складного процесу у забезпеченні якості викладання навчальних дисциплін духовно-морального спрямування у вищій школі. Водночас у теорії та практиці вищої школи донині недостатньо вивчено сутність і зміст дидактичної підготовки магістра, проблеми відповідності якості підготовки випускника вимогам галузевого стандарту вищої освіти, особливості та труднощі у процесі формування професійних компетенцій магістра.

Формулювання мети статті. На основі ретроспективного аналізу процесу становлення ступеневої педагогічної освіти виявити основні тенденції і особливості розвитку змісту та форм педагогічної підготовки магістрів за спеціалізацією «Християнська педагогіка у вищій школі», визначити її теоретико-методичні засади, обґрунтувати перспективний напрямок, основні шляхи вдосконалення цього циклу освіти педагогів як особливого системно-цілісного феномена і органічної складової ступеневої педагогічної освіти, розробити концептуальні засади розвитку педагогічної підготовки магістрів в Україні.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (01.07.2014 № 1556-VII) у статті 5 підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється за відповідними освітньо-професійними, освітньо-науковими, науковими програмами на таких рівнях вищої освіти: початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти; перший (бакалаврський) рівень; другий (магістерський) рівень; третій (освітньо-науковий) рівень; науковий рівень.

Початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти відповідає п'ятому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою загальнокультурної та професійно орієнтованої підготовки, спеціальних умінь і знань, а також певного досвіду їх практичного застосування з метою виконання типових завдань, що передбачені для первинних посад у відповідній галузі професійної діяльності.

Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти відповідає шостому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою теоретичних знань та практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю.

Другий (магістерський) рівень вищої освіти відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності.

Третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти відповідає восьмому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та

інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення.

Науковий рівень вищої освіти відповідає дев'ятому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає набуття компетентностей з розроблення і впровадження методології та методики дослідницької роботи, створення нових системоутворюючих знань та/або прогресивних технологій, розв'язання важливої наукової або прикладної проблеми, яка має загальнонаціональне або світове значення.

Магістр – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою. Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90-120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми - 120 кредитів ЄКТС. Освітньо-наукова програма магістра обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків. Особа має право здобувати ступінь магістра за умови наявності в неї ступеня бакалавра (стаття 5) [5].

Вищий навчальний заклад на підставі освітньо-професійної (освітньо-наукової) програми за кожною спеціальністю розробляє навчальний план, який визначає перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС, послідовність вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми поточного і підсумкового контролю. Для конкретизації планування навчального процесу на кожний навчальний рік складається робочий навчальний план, що затверджується керівником вищого навчального закладу. Вищий навчальний заклад у межах ліцензованої спеціальності може запроваджувати спеціалізації, перелік яких визначається вищим навчальним закладом (ст.10) [5].

Зазначене дає підстави для формування мети, змісту, обсягу і завдань педагогічної підготовки магістрів. Безумовно, модель підготовки магістра повинна суттєво відрізнятися від традиційної підготовки бакалавра, спеціаліста, що має на меті підготовку вчителя середньої школи. Так, в Інституті менеджменту та психології ДВНЗ

УМО НАПН України підготовка викладачів у магістратурі здійснюється відповідно до чинних освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм, затверджених ректором у новому навчальному році. Дисципліни професійної та практичної підготовки викладача університетів і вищих навчальних закладів відображено в навчальному плані магістратури за спеціальністю 8.18010021 – педагогіка вищої школи. Зазначений документ містить нормативні навчальні та елективні дисципліни за вибором професійно-педагогічного змісту. Магістрам викладаються такі дисципліни, як «Теорія та методика професійного навчання», «Педагогіка», «Вікова та педагогічна психологія», «Основи педагогічної майстерності», «Педагогічні технології», «Основи наукових досліджень в педагогіці», «Соціальна психологія», «Розвиток вищої освіти в зарубіжних країнах».

Зміст підготовки спеціаліста згідно з державним стандартом освіти України передбачає соціально-гуманітарну, психолого-педагогічну, фахову й практичну підготовку. Основною метою підготовки магістра-викладача є забезпечення можливості сформувати навички проведення наукової роботи; підготовка до самостійної роботи за спеціальністю, оволодіння спеціальними вміннями викладача як практичного психолога і безпосередньо професійно-педагогічними навичками; методикою навчання спеціальних дисциплін у вищих навчальних закладах; методикою проведення наукового дослідження в галузі природничо-гуманітарних та інженерних наук.

Фахова підготовка в магістратурі передбачає елективні курси. Розрізняють обов'язковий набір дисциплін (за вибором навчального закладу) та за вибором студента. Зміст фахової підготовки магістрантів визначається з урахуванням здійснення виробничих функцій (магістр-викладач, магістр-дослідник) й освітньо-кваліфікаційного рівня, на базі якого здійснюється підготовка майбутніх фахівців. Підготовка магістрів реалізується шляхом упровадження інтегрованих навчальних курсів, які забезпечують системність в оволодінні навчальними дисциплінами, що, у свою чергу, сприяє уникненню повторів навчального матеріалу, поліпшенню організації навчально-виховного процесу, а також упровадженню новітніх технологій навчання.

В Університеті менеджменту освіти диплом магістра за спеціалізацією «Християнська педагогіка у вищій школі» мають змогу отримати випускники Інституту менеджменту освіти та психології на провідній кафедрі управління навчальним закладом та педагогіки вищої школи. Враховуючи актуальність проблеми підготовки таких фахівців

ректорат визначив за необхідне ввести у навчальний процес Інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України дисципліни, які спрямовані на формування духовно-моральних знань, умінь і компетенції майбутніх магістрів-викладачів навчальних дисциплін духовно-морального спрямування.

Згідно з рішенням Колегії Міністерства освіти і науки України від 29 червня 2006 р. протокол №8/1-2, в школах України запроваджено предмет «Основи християнської етики» для 1-11 класів та прийнято концептуальні засади вивчення предметів духовно-морального спрямування, в якому зазначається можливість відкриття відповідних спеціальностей для кадрового забезпечення підготовки спеціалістів з викладання предметів духовно-морального спрямування. Ми вважаємо за потрібне введення до навчального плану підготовки магістрів за спеціалізацією «Християнська педагогіка у вищій школі» наступні навчальні дисципліни: «Основи християнської педагогіки», «Християнська духовність», «Основи християнської моралі і етики», «Методика викладання предметів духовно-морального спрямування».

Починаючи з 2008-2009 навчального року в порядку експерименту Міністерством освіти і науки України запроваджено спеціалізацію «Християнська етика» (лист МОН України від 17.05 2008 р. № 1/11-1825). До переліку вищих навчальних закладів, яким було доручено здійснювати підготовку за спеціалізацією «Християнська етика», було включено кілька ВНЗ, серед яких Український Католицький Університет (лист МОН України від 12.09 2008 р. № 1/11-4302). Однак, до сьогодні професію «Викладач предметів духовно-морального спрямування (вчитель основ християнської етики)» не внесено до Державного класифікатора професій «Викладач предметів духовно-морального спрямування (вчитель християнської етики)» за підрозділом «23 – Викладачі».

Вирішення цього питання надасть викладачам предметів духовно-морального спрямування та вчителям християнської етики відповідний соціальний статус, державну програму фахової підготовки, можливість атестації та підвищення фахового рівня. Також це дасть змогу університетам впровадити програми підготовки фахівців у даній ділянці на освітньо-кваліфікаційних рівнях «бакалавр» та «магістр».

Проблема стандартизації у підготовці майбутніх магістрів за спеціалізацією «Християнська педагогіка у вищій школі» виникає під час розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника вищого навчального закладу (ОКХ), що має бути державним нормативним документом, в якому узагальнюється зміст освіти, тобто

відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, визначається місце магістра педагогіки вищої школи з відповідною спеціалізацією у структурі господарства держави і вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей та якостей.

Відмітимо, що такий стандарт має бути варіативною складовою у галузевій компоненті державних стандартів вищої освіти, в якій узагальнюються вимоги з боку держави, християнського духовенства, світового співтовариства та споживачів випускників до змісту освіти і навчання. Також ОКХ відображає соціальне замовлення на підготовку фахівця з урахуванням аналізу професійної діяльності випускника вищого навчального закладу – магістра педагогіки вищої школи і державні та духовно-моральні вимоги до властивостей та якостей особи, яка здобула базову вищу освіту відповідного фахового спрямування та спеціалізації «Християнська педагогіка у вищій школі».

Враховуємо той факт, що стандарт використовується при:

- визначенні первинних посад випускників вищих навчальних закладів та умов їхнього використання;
- визначенні об'єкта, цілей освітньої та професійної підготовки;
- розробці та корегуванні освітньо-професійної програми підготовки магістрів з напрямку «Педагогіка вищої школи»;
- розробці засобів діагностики рівня освітньо-професійної підготовки магістра за спеціалізацією «Християнська педагогіка у вищій школі»;
- визначенні змісту навчання як бази для опановування новими спеціальностями, кваліфікаціями;
- визначенні змісту навчання у системі перепідготовки та підвищення кваліфікації;
- атестації випускників вищих навчальних закладів та сертифікації фахівців;
- укладанні договорів або контрактів щодо підготовки фахівців;
- професійній орієнтації здобувачів фаху;
- визначенні критеріїв професійного відбору;
- прогнозуванні потреби у фахівців відповідної спеціальності та освітньо-кваліфікаційного рівня і при плануванні їхньої підготовки;
- обґрунтуванні переліків спеціальностей та спеціалізацій вищої освіти;
- визначенні кваліфікації фахівців;
- розподіленні та аналізу використання випускників вищих навчальних закладів.

Також відмітимо, що фахівці освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» за спеціалізацією «Християнська педагогіка у вищій школі».

Вважаємо, що узагальненим об'єктом діяльності цієї спеціалізації має бути освітньо-консультативна діяльність в наукових, освітніх, пенітенціарних, медичних, соціальних, культурних, релігійних, консультаційних організаціях та установах; у підрозділах органів державної влади, муніципальному управлінні. Професійна діяльність магістра педагогічної освіти за спеціалізацією «Християнська педагогіка у вищій школі» на первинних посадах полягає у:

- реалізації освітньої, соціально-виховної, апологетичної, полімізаційної, дипломатичної, діагностичної, профілактичної та консультативної функцій;

- прийнятті оперативних рішень в межах своєї компетенції;

- функціональній та інформаційній підготовці програм діяльності у підрозділах органів державного та муніципального управління при освітніх, наукових, медичних, соціальних, громадських, професійних, політичних, релігійних, культурних організаціях;

- забезпеченні координації діяльності у підрозділах органів державного та муніципального управління при освітніх, наукових, медичних, соціальних, громадських, професійних, політичних, культурних організаціях тощо;

- управлінні діяльністю підлеглими.

Основні напрями професійної діяльності – освітній, виховний, розвивальний, консультативний, комунікативний, організаційний. Магістр за спеціалізацією «Християнська педагогіка у вищій школі» за умов набуття відповідного досвіду може адаптуватися до таких напрямів суміжної професійної діяльності: дослідницький, адміністративний та ін.

Подасмо пропозицію навчальних закладів, де можуть працювати магістри та сфери діяльності, які б міг здійснювати викладач предметів духовно-морального спрямування. Навчальні заклади, де можуть працювати магістри зі спеціальності «Педагогіка вищої школи», кваліфікації 231 «Викладач університетів та вищих навчальних закладів» спеціалізації «Християнська педагогіка у вищій школі»:

- 1) професійні академії та вищі навчальні заклади;

- 2) вищі навчальні та виховні заклади Церков та релігійних громад;

- 3) міжнародні і зарубіжні вищі навчальні заклади.

Сфера діяльності викладача предметів духовно-морального спрямування:

- 1) організація та проведення дозвілля у вищих навчальних закладах;
- 2) організація та проведення духовно-просвітницької роботи зі студентською молоддю на основі християнського вчення;
- 3) надання консультативних послуг майбутнім студентам, установам та організаціям з питань духовно-морального розвитку і освіти;
- 4) організація і проведення бесід з духовно-моральної тематики зі студентами;
- 5) організація та проведення роботи з духовно-морального виховання зі студентською молоддю;
- 6) забезпечення активного впливу на ствердження духовно-моральних цінностей студентів, сприяння створенню умов для духовно-морального розвитку особистості;
- 7) розробка методичних та наочних матеріалів для викладання предметів духовно-морального спрямування.

Також відповідно до класифікатора ДК 009-96 за спеціальністю специфічних категорій 8.000005 «Педагогіка вищої школи», кваліфікації 231 «Викладач університетів та вищих навчальних закладів» окрім педагогічної роботи, здатний виконувати зазначену професійну роботу:

Виробничі функції, типові задачі діяльності та уміння, якими повинні володіти випускники вищого навчального закладу (ОКХ):

1.10 (с.15 Галузевого стандарту вищої освіти України) на підставі цілей та змісту навчання за певним структурним елементом програми з урахуванням визначених особливостей дидактичної задачі за певними методиками:

1.10.01 – визначати методи християнського навчання;

1.10.02 – визначати засоби християнського навчання;

1.10.03 – розробляти лист основного змісту навчання та структуру навчального матеріалу;

1.10.04 – розробляти опорні конспекти;

1.10.05 – розробляти схему орієнтовної основи дій.

Підготовка магістрів за спеціалізацією «Християнська педагогіка у вищій школі» 1801 «Специфічні категорії» за спеціальністю 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» кваліфікації «викладач університетів та вищих навчальних закладів» за заочною формою навчання відбувається на кафедрі управління навчальним закладом та педагогіки вищої школи

впродовж трьох семестрів (півтора роки), ступінь магістра отримають після захисту наукової магістерської роботи та має свої особливості.

Проаналізувавши навчальну програму магістрів за спеціалізацією «Християнська педагогіка у вищій школі», виявили, що магістри засвоюють основи християнської педагогіки, основи християнської етики і моралі, основи християнської духовності, технології і методики викладання навчальних дисциплін духовно-морального спрямування у загальноосвітній і вищій школах.

Усі заняття, які відбуваються в процесі магістерської підготовки, за формами організації навчання можна поділити на лекції, практичні, семінарські заняття (*ćwiczenia*), а також заняття, які потребують додаткової самостійної підготовки магістрів (*konwersatorium*). До занять такого типу студенти повинні готуватися заздалегідь, багато читати, самостійно засвоювати матеріал, підібраний викладачем. Головною метою цих занять є обговорення важливих проблем програми курсу методом дискусії, прослуховування рефератів студентів, перегляду їхніх презентацій. Заняття такого характеру потребують сумлінної підготовки студента, вимагають від викладача проведення частих консультацій з метою підвищення рівня підготовки магістра. Цікавою і нетиповою є і така форма навчання як лекція монографічна (*Wykład monograficzny*). Викладач, який будує свій курс за вимогами цієї форми організації навчання, ретельно добирає дидактичний матеріал лекції, посилається на власні дослідження, наукові доробки, уміщує своє бачення досліджуваної проблеми, трактує власний, авторський, підхід до конкретної проблеми з християнської педагогіки.

Проілюструємо програму дисципліни «Основи християнської педагогіки» (75 год), яку магістранти вивчають два семестри. Метою і завданням спеціалізації «Християнська педагогіка у вищій школі» є професійна підготовка майбутніх викладачів до якісного викладання християнської педагогіки у вищих навчальних закладах через поглиблення знань із християнської теології та християнської етики і моралі; методики викладання навчальних дисциплін духовно-морального спрямування; розвиток відповідних здібностей та навичок через проходження навчально-педагогічної практики в наукових, освітніх, пенітенціарних, медичних, соціальних, культурних, релігійних, консультаційних організаціях та установах; у підрозділах органів державної влади, муніципальному управлінні відповідно до основної спеціальності.

Завданнями спеціалізації «Християнська педагогіка у вищій школі» нами визначається:

- навчання основам християнської теології та християнської духовності, етики і моралі, необхідних для набуття кваліфікації викладача християнської педагогіки у вищій школі;

- забезпечення розвитку відповідних здібностей та навичок шляхом вивчення теоретичних курсів та проходження навчально-виробничої практики;

- ознайомлення із сучасним станом гуманітарної сфери України, з нормативно-правовим забезпеченням освіти та правовою базою викладання курсів духовно-морального спрямування в освітніх закладах, з актуальними питаннями безпеки життєдіяльності особистості у суспільстві;

- озброєння знаннями про технології і методики викладання курсів духовно-морального спрямування; формами та методами проведення святкових заходів спільно із батьками, педагогічним колективом освітнього закладу, громадськістю;

- підготовка до інноваційної творчої діяльності, що спрямована на відродження загальнолюдських та національних цінностей в умовах розбудови ринкової економіки;

- забезпечення розуміння майбутніми викладачами педагогіки вищої школи сутності християнської традиції, особливостей християнського виховання, враховуючи духовно-моральні проблеми українського суспільства та відмінності етичних настанов в інших релігійних віровченнях.

Очікуваними результатами, на нашу думку, мають бути виконання магістрантами після набуття знань і вмінь таких вимог:

- 1) поглиблене знання теологічних основ християнської педагогіки;
- 2) розуміння значення християнських цінностей у сучасному світі та орієнтація побудови освітнього процесу на основі українських християнських історичних традицій;

- 3) сприяння подальшому розвитку знань із християнської педагогіки та удосконалення навичок викладання християнської етики і моралі, християнської духовності в освітніх закладах;

- 4) реалізація внутрішньої потреби майбутніх викладачів вищої школи творити добро та здійснювати моральні вчинки як дієвих носіїв християнської моральності у суспільстві;

5) створення умов для ознайомлення студентської молоді з історією християнської культури та залучення їх до духовно-моральних цінностей християнської традиції;

6) сприяння зростанню духовно-моральних якостей магістрантів та формування у них критичного ставлення до деструктивних культів і сект.

У програму підготовки магістрантів Університету менеджменту освіти НАПН України введено блок дисциплін психолого-педагогічного циклу («Психологія вищої школи» та «Педагогіка вищої школи»), які спільно з курсами «Методика викладання навчальних дисциплін духовно-морального спрямування у вищій школі», «Методика викладання курсів духовно-морального спрямування у загальносередній школі» сприяють сформуванню досконалого рівня компетенцій викладача християнської педагогіки, оскільки уміщують обов'язкову педагогічну асистентську практику.

Серед численних завдань, які є водночас важливими і складними, вища школа ставить першочергове завдання – не лише навчити студентів основ певних дисциплін, але й сформувати професійні компетенції. Особливістю підготовки магістра-педагога є засвоєння основних компетенцій викладача вищої школи. Це повинні бути не тільки професійні компетенції, які пов'язані з технікою викладача (технічні, спеціальні), а передусім практично-моральні компетенції. Тому процес підготовки випускника до виконання професійних обов'язків має бути зорієнтований на формування особистості студента, його співіснування з одногрупниками та їхнє спільне функціонування у вищому закладі [5].

Такий підготовці сприяють дисципліни психолого-педагогічного циклу. Впровадження компетентісного підходу в освіті зумовлено такими важливими моментами суспільного розвитку, які пов'язані з загальноєвропейською та світовою тенденціями інтеграції та глобалізації економіки; необхідністю гармонізації європейської системи вищої освіти; зміною освітньої парадигми тощо [6].

Такий підхід в освіті повинен змінити всю систему загальноосвітньої та професійної школи України, створити умови для переходу до нового типу навчання та виховання. Це має докорінно змінити і систему підготовки магістра в Україні, програма підготовки якого сьогодні в стадії доопрацювання. У процесі навчання у магістра має бути сформовано чотири групи компетенцій: соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні та професійні. Діяльність магістра-

викладача християнської педагогіки вищої школи відбувається у площині предметного поля «християнська педагогіка і психологія», тому основні дисципліни, які він має засвоїти за півтора роки, присвячені головним закономірностям і тенденціям розвитку психолого-педагогічних та біблійно-теологічних наук. Підготовка магістра-викладача християнської педагогіки вимагає і педагогічної підготовки. Студенти мають можливість поглибити свої знання, сформувані професійні вміння та навички на заняттях з «Педагогіки вищої школи», «Дидактичних систем у вищій освіті», «Моделювання освітньої діяльності». «Методик викладання навчальних дисциплін духовно-морального виховання у вищій школі», а також упродовж восьмижиттєвої педагогічної (асистентської) практики.

Висновки. Отже, важливим напрямом підготовки магістрів-викладачів педагогіки у вищій школі за спеціалізацією «Християнська педагогіка у вищій школі» ДВНЗ є поглиблення конструктивного діалогу між представниками богословської та світської науки, розроблення нових наукових напрямків співпраці, підготовка навчально-методичних посібників, підручників, концепцій виховання та освіти, які, б з одного боку, враховували християнські традиції, а з іншого, тенденції розвитку сучасної науки. Викладачі християнської педагогіки покликанні постійно шукати нові шляхи до пізнання Істини, знаходити ключі до сердець та розуму студентської молоді. Ефективна національна система вищої освіти є не тільки найважливішим, ключовим напрямом роботи вищого навчального закладу, а найважливішим ресурсом, засобом розвитку священної місії сучасної освіти.

Література

1. ДК 003:2010 Національний класифікатор України «Класифікатор професій».
2. ДК 009:2010 Національний класифікатор України класифікація видів економічної діяльності.
3. ДСВО 01-98 Перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями.
4. ДСВО 02-98 Перелік кваліфікацій за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями.
5. Закон України «Про вищу освіту» [http://kntu.net.ua/index.php / rus/Struktura/Podrazdeleniya/Navchal-nij-viddil/Normativna-baza/Zakon-Ukrayini-pro-vischu-osvitu-vid-1.07.2014-roku-1556-VII](http://kntu.net.ua/index.php/rus/Struktura/Podrazdeleniya/Navchal-nij-viddil/Normativna-baza/Zakon-Ukrayini-pro-vischu-osvitu-vid-1.07.2014-roku-1556-VII)
6. Гриньова М. В. Проект підготовки магістра напряму «Педагогічна освіта» спеціальності «Християнська етика» на кафедрі педагогічної майстерності

- та менеджменту Полтавського педуніверситету / М.В.Гриньова // Стратегія духовного розвитку України: єдність духу в союзі миру. III Покровські міжнародні місіонерсько-просвітницькі читання (26-28 жовтня 2010 р.): 36. матер. – Полтава: ТОВ «АСМІ», 2010. – С. 24-31.
7. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія / Н. І. Мачинська; за ред. докт. пед. наук, проф., член-кор. НАПН України С. О. Сисоевої. – Львів: ЛьвДУВС, 2013. – 416 с.
 8. Сіданіч І. Християнська педагогіка : навч. посіб. / О. Кислашко, І. Сіданіч. – К. : Духовна вісь, 2015. – 510 с.
 9. Сіданіч І. Л. Уроки виховання характеру : навч. посіб. / І. Сіданіч, Ф. Армор. – К. : ВБФ «Східноєвропейська місія», 2015. – 58 с.
 10. Сіданіч І. Л. Християнська етика в українській культурі. Програма для учнів 5 – 9-х класів / Ірина Сіданіч, Галина Красікова та ін.. // Шкільний світ. – 2015(712). – № 8. – С. 8–38.

МАГИСТЕРИУМ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПО СПЕЦИАЛИЗАЦИИ «ХРИСТИАНСКАЯ ПЕДАГОГИКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ»

И.Л. Сиданич

Рассмотрено специфику организации магистерской подготовки будущих преподавателей высшей школы в условиях реформирования национального образования. Определено особенности введения специализации «Христианская педагогика в высшей школе» в учебный план подготовки магистра в области знаний 1801 «Специфические категории» по специальности 8.18010021 «Педагогика высшей школы» квалификации «преподаватель университетов и высших учебных заведений» по заочной форме обучения.

Ключевые слова: *магістратура, спеціалізація, содержание образования, христианская педагогика в высшей школе.*

MAGISTERIUM THE TRAINING WITH SPECIALIZATION «CHRISTIAN PEDAGOGY IN HIGHER EDUCATION»

I. Sidanich

The specificity for masters pedagogy of higher education in terms of reforming higher education. The features of the introduction of specialization «Christian education in high school» curriculum to master the field of knowledge 1801 «Specific categories» specialty 8.18010021 «Pedagogy of higher school» qualification «teacher of universities and higher educational institutions» for distance learning.

Key words: *magistratura, specialization, the content of education, Christian education in high school.*

Сіданіч Ірина Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри управління навчальним закладом та педагогіки вищої школи Інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України (м. Київ, Україна).

E-mail: 2363395@ukr.net

Sidanich Iryna Leonidivna - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Chair of Management of the Higher Educational Establishment and Higher School Pedagogy of the Institute of Management and Psychology of the State Higher Educational Establishment «University of the Education Management» of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

E-mail: 2363395@ukr.net

УДК 378.048.2

ГУМАНІСТИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ШКІЛ

Н. С. Сіданш

В статті досліджуються гуманістичні характеристики педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищих шкіл як одна з найактуальніших проблем системи вищої педагогічної освіти. Доведено, що формування педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищих шкіл неодмінно пов'язано з такими основними якісними характеристиками, як гуманістичність, рефлексивність, креативність та діалогічність.

Ключові слова: педагогічна свідомість, майбутні викладачі вищих шкіл, гуманістичні характеристики педагогічної свідомості, рефлексивність, креативність, діалогічність.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Розвиток суспільства невід'ємно пов'язаний з розвитком освіти. На сучасному етапі прогресивний розвиток педагогічної освіти країни тісно пов'язаний з освітньою діяльністю вищої школи, зокрема, з підготовкою майбутніх викладачів. Останні ж покликані сьогодні підготувати таке покоління, яке здатне втілювати в життя найкращі цінності суспільства. На нашу думку, викладач вищої школи повинен мати сукупність таких цінностей, як моральність, гуманістичність, толерантність, чесність, відповідальність, справедливість, твердість

громадянської позиції. Від педагогічної компетентності, педагогічної толерантності, педагогічної свідомості та самосвідомості викладачів вищих шкіл залежить не тільки становлення та розвиток педагогічної освіти в країні, але і розквіт самої держави.

Отже, питання формування педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищих шкіл набуває сьогодні великого значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів відбувається у процесі підготовки у вищому навчальному закладі і тому сьогодні велика увага приділяється проблемам педагогічної свідомості в сучасній вітчизняній педагогічній науці, а разом з тим і проблемам становлення студента – майбутнього викладача, як людини високої педагогічної моралі, високої педагогічної культури та свідомості.

Питання формування педагогічної свідомості досліджували: О. Абдуліна, В. Адольф, В. Журавльов, І. Огородніков, В. Сластьонін, В. Бабаскін, Г. Баубекова, Т. Боровкіна, А. Бусигіна, А. Деркач, В. Ісаєв, О. Коренькова, Н. Костіна, М. Ситникова, О. Цокур, З. Єсарева, Г. Акопов, Д. Ронзін, О. Тихомирова та ін.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Психолого-педагогічні дослідження з проблем формування педагогічної свідомості та підготовки майбутніх викладачів вищих шкіл дають можливість переконатися, що в науково-теоретичних дослідженнях не виявлено єдиних якісних педагогічних характеристик, при впровадженні яких в виховний процес відбудеться формування, становлення та розвиток педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищих шкіл.

Потребу в конкретизації гуманістичних педагогічних характеристик можна пояснити необхідністю виділення того набору даних характеристик, які при впровадженні у навчально-виховний процес вищої школи допоможуть формуванню, становленню та розвитку педагогічної свідомості у майбутніх викладачів. Необхідність у з'ясуванні даної проблеми у науковому розумінні і визначила актуальність нашого дослідження.

Мета статті полягає у визначенні та аналізі гуманістичних характеристик педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищих шкіл, адже завдання сучасної педагогічної науки полягає не тільки у тому, щоб підготувати студента з певною сумою знань, але і виховати в нього гуманізм, демократизм, народність, толерантність, доброту, відповідальність, чітку позицію громадянина України.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. З виховним процесом пов'язано дуже багато проблем. Серед них і проблема гуманізації свідомості відносно якісної підготовки викладачів у вищих школах нашої країни. Ми вважаємо, що пріоритетом у викладанні педагогічних дисциплін є мораль, відродження національних цінностей. Усі навчальні предмети повинні мати гуманістичну спрямованість і формувати її у майбутнього викладача. Знання історії, рідної мови та літератури, звичаїв і традицій народу допомагають формуванню духовних цінностей, необхідних в педагогічній роботі. Гуманістична спрямованість викладача вищої школи полягає у тому, що він повинен захищати права та інтереси студента, визнавати права підлеглих на вільний розвиток їх здібностей та спрямовувати всі свої сили на укріплення віри студента в самого себе.

З приводу цього, заслуговує на увагу думка В. Бездухова: «...гуманізм викладача як морально необхідне, як норма, що пронизує педагогічну діяльність, і є той еталон, взірць, який є точкою відліку в його судженнях про моральні цінності конкретного студента» [3, с. 22-23].

Викладач, який дотримується гуманістичної спрямованості, повинен втілювати у педагогічній діяльності індивідуалізацію та диференціацію навчання та виховання особистості, а також сприяти креативності студентів.

До проблеми гуманізації у виховній діяльності викладача в своїх роботах зверталися Ш. Амонашвілі, В. Олександрова, В. Вернадський. За твердженням Ш. Амонашвілі, духовність та гуманність повинні стати фундаментом в сучасній педагогічній освіті. Ці поняття стали звичними, бо вживаються в педагогіці дуже часто, але також часто вони не відповідають своїй суті. Є занепокоєність, що саме такі поняття, як духовність та гуманістичність можуть девальвуватися, тобто втрачати свою цінність. Використання в освіті таких ціннісних понять, як духовність і гуманізм допоможуть еволюційному розвитку людини. Вони є поняттями вічними і мають бути нормою життя не тільки для викладача та студента, але і для кожної людини.

Цікаву думку з приводу духовності та гуманності висловила Р. Сілласте. Вона наголошувала: «Коли ми говоримо про духовність, то можна чітко закласти в це поняття наші уявлення про те, що у нації немає духовності, якщо у неї немає своєї ідеології, немає ідеалів, немає віри і головної мети, заради яких люди готові жити, працювати і навіть померти» [1, с. 40].

В освіті проблемам виховання приділяється недостатньо уваги, бо освітній процес домінує над виховним. Існує думка, що викладачі повинні готувати студентів до життя, але воно може бути різним: сьогодні воно складне, несправедливе, жорстоке, а через декілька років воно може бути зовсім іншим. Як зазначав Ш. Амонашвілі, освіта «створена не для того, щоб пристосовувати її до життя, тим паче до того життя, яке створюється негуманним суспільством. Не життя породжує негуманних людей, а їх безвільність, бездуховність та безморальність робить життя жорстким і негуманним. Адаптувати, пристосовувати до життя, яке повне жорстокості та злоби, агресивності та криміналу, означає сприяти ще більшому погіршенню життя» [1, с. 42]. Гуманна педагогіка покликана стати тим орієнтиром високих людських ідеалів, які повинні бути нормою життя для кожної освіченої людини. Хочу знову звернутися до думки Т. А. Амонашвілі: «Неможна виховувати моральність, будучи аморальним. Любов виховується любов'ю. Доброта – добротою. Благородство – благородством. Особистість – особистістю і т.ін. Звідси необхідність постійного творчого піднесення викладача до вершин моральності та дотримання правил: «Навчаючи – навчаємось», «виховуючи – виховуємось», «освідчуючи – освідчуємось самі» [1, с. 41].

Недоліки педагогічної свідомості при навчанні у вищій школі породжують викладачів з обмеженим світоглядом, з сухими знаннями свого предмета замість цілеспрямованих, творчо-розвинутих, з високими моральними якостями та цінностями.

Для вирішення проблем, існуючих в педагогічній науці та в педагогічній свідомості, необхідно частіше звертатися до класиків педагогіки, ціннісною орієнтацією яких була гуманна педагогіка. Необхідно, щоб педагогічна свідомість майбутніх викладачів набула духовного змісту, тільки тоді відбудеться переосмислення та переорієнтація ціннісних напрямків в освіті. Майбутні викладачі повинні більше звертатися до педагогічних класиків для усвідомлення педагогічних цінностей, намагатися досягти рівня свідомості таких класиків, як Я. Коменський, Й. Песталоцці, К. Ушинський, М. Пирогов, А. Макаренко, В. Сухомлинський. Тільки тоді можна буде зрозуміти, що без духовності та гуманності не відбудеться якісного виховання в освіті.

З приводу підготовки майбутніх викладачів дуже змістовно йдеться у роботі Н. Ключової [8]. Вона зазначає, що суспільству необхідний викладач, який чітко знає свою справу, здатний самостійно

приймати складні рішення та нести за них відповідальність, викладач, який вміє розвивати у студентів здібності до самоуправління та самореалізації.

Професія викладача – професія особистісна. Викладач має вплив на особистість студента, «творить його особистість», перш за все, своєю особистістю та своєю індивідуальністю [11, с. 44].

У процесі педагогічної діяльності викладач повинен мати особисті якості. З приводу цього дуже влучно зазначає Л. Мітіна, яка підкреслює, що викладач набуває гармонічності «... в результаті максимального розвитку тих здібностей, які створюють домінуючу направленість особистості викладача, яка надає сенс всьому його життю та діяльності» [11, с. 22].

Педагогічна свідомість має якісні характеристики, які визначають її внутрішню глибину та сутність. Властивість педагогічної свідомості реалізується за допомогою гуманістичної характеристики, яка тісно пов'язана з такими якісними характеристиками, як рефлексивність, креативність та діалогічність.

Особливе значення в педагогічній свідомості має *рефлексивність*. Педагогічна рефлексія дозволяє викладачу входити в активну дослідницьку позицію по відношенню до своєї діяльності та до себе як до її суб'єкта з метою критичного аналізу, усвідомлення та оцінки з точки зору ефективності педагогічної праці для всебічного розвитку особистості студента. Рефлексія передбачає активне особистісне переусвідомлення та перебудову викладачем змісту своєї індивідуальної свідомості, своєї педагогічної діяльності, спілкування та перебудови особистої поведінки на підставі ціннісних відношень [4]. Ми вважаємо, що великого успіху в педагогічній діяльності може досягти той викладач, який здатен адекватно оцінювати, як себе, так і свою педагогічну діяльність. Але спостерігати та оцінювати себе викладач повинен критично, у відповідності до своїх ідеалів та загальнолюдських цінностей. Педагогічна рефлексія містить в собі великий потенціал розвитку викладача, який при конкретних умовах дозволяє підіймати її на високий рівень.

Є слушним твердження А. А. Бізяєвої про те, що рефлексія передбачає активне особистісне переосмислення та перебудову викладачем змісту своєї індивідуальної свідомості, своєї діяльності, спілкування та вибудови особистої поведінки на основі ціннісних відносин [4]. Саме цю думку поділяє і С. Г. Косарецький [9].

Рефлексивність педагогічної свідомості полягає в тому, що їй не завжди потрібні точність та категоричність висновків, їй притаманні навіть помилки, бо «тільки мисляча людина може помилятися» [10, с. 370]. Педагогічна свідомість, завдяки рефлексивності, наповнює педагогічну науку гуманістичним змістом.

Ми вважаємо, що *креативність* теж належить до однієї із важливих гуманістичних характеристик педагогічної свідомості викладача вищої школи.

Креативність педагогічної свідомості, на наш погляд, є не тільки формою педагогічної свідомості, але й її нормою. Креативна риса педагогічної свідомості – завжди творча. Особливістю даної характеристики є те, що педагогічна дійсність створюється завдяки найактивнішій участі педагогічної свідомості. Без педагогічної свідомості не може відбутися навчальний процес, а отже, і педагогічна діяльність. Викладач у своїй педагогічній діяльності повинен бути людиною творчою. Його творчість повинна проявлятися у всьому: у розробці і застосуванні на практиці нових методів, форм та прийомів як у навчанні так і вихованні; у проведенні нестандартних занять, а також нестандартних підходів до вирішення будь-яких проблем; у впровадженні нових передових ідей, технологій та набутого досвіду; у вдосконаленні та модернізації раніше відомого та вирішенні тих завдань, які стоять перед освітою.

Наступною якісною гуманістичною характеристикою педагогічної свідомості є *діалогічність*. На діалогічність педагогічної свідомості свого часу вказували М. Бахтін, М. Бубер, В. Зінченко, С. Голенков та інші. Відносини між учасниками педагогічного процесу обов'язково носять «діалогічний» характер. М. Бубер вказував на те, що будь-яке відношення має двосторонність. Під час двосторонніх стосунків духовність знаходиться не в «Я» та «Ти», а між «Я» і «Ти» [5]. Цієї думки, про двосторонність стосунків, дотримується і М. Бахтін. Він наголошував: «Ідея починає жити, тобто формуватися, розвиватися, знаходити і оновлювати своє словесне вираження, породжувати нові ідеї, лише вступаючи в істотні діалогічні відносини з іншими чужими ідеями. Людська думка стає справжньою думкою, тобто ідеєю, лише в умовах живого контакту з чужою думкою, втіленою у чужому голосі, тобто у чужому вираженому слові, свідомості. У точці цього контакту народжується і живе – ідея» [2, с. 146-147].

З власного досвіду ми можемо стверджувати, що емоції відіграють вирішальну роль у педагогічній діяльності викладача та формування

його педагогічній свідомості. Викладач вищої школи повинен розуміти та відчувати психологічний стан студентів, вміти правильно оцінювати їх емоційне збудження та напруження, налагоджувати двосторонні відносини, використовуючи діалогічну форму спілкування – бо без цього не відбудеться ані позитивного спілкування, ані навчання, ані виховання. Ми поділяємо думку Н. Гаднішевої, що «... емоційна культура викладача неможлива без уміння сприймати і тонко відчувати емоційний стан іншої людини, спостережливості, здатності по зовнішньому вигляду виявляти емоційний стан» [6, с. 78].

Особливо важливу роль під час формування у майбутніх викладачів вищої школи педагогічної свідомості, освіченості, інтелігентності, високого почуття обов'язку та відповідальності відіграє гуманітарна культура.

Заслуговує на увагу твердження І. Клочка: «гуманітарна культура – це перш за все гармонія культури, знання культури почуттів, спілкування і творчої дії. Гуманітарна культура педагога – оптимальна сукупність загальнолюдських ідей і цінностей, професійно-гуманістичних орієнтацій і якостей особистості, універсальних способів пізнання і гуманістичної технології педагогічної діяльності. Саме наявність такої культури дозволяє йому вивчати і діагностувати рівень розвитку студентів, розуміти їх, вводити у світ духовної культури, організовувати духовно-насичену діяльність, формувати соціально-ціннісні орієнтації» [7, с. 240].

Ми переконані, що викладач, який сповідує гуманізм, гуманістичні цінності та загальнолюдську мораль обов'язково буде мати успіх в своїй педагогічній діяльності. Гуманізм кожного викладача, як норма, повинен пронизувати всю його педагогічну діяльність. Гуманізм за твердженням С. В. Пазухіної: «функціонує в межах таких понять, як воля та право особистості, плюралізм думок, варіативність підходів, індивідуальний розвиток. Бути гуманістом – означає бачити людину особистістю, поважати її гідність» [12, с. 72].

Викладач вищої школи, який є основним творцем гуманного освітнього процесу взагалі, повинен спрямовувати всі свої знання, уміння та навички на повне розкриття та розвиток здібностей студентів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, опрацювавши, проаналізувавши та узагальнивши дослідницькі роботи багатьох вчених з питання гуманістичних характеристик педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищих шкіл, можна зробити висновок, що педагогічна свідомість – це дуже складне, багаторівневе,

системне утворення, яке містить у собі безліч педагогічних підходів, якісних характеристик та індивідуальних якостей викладача, які безпосередньо впливають на формування, становлення, розвиток викладача вищої школи та спонукають його до вчинення конкретних дій, даючи їм оцінку. Завдяки гуманістичним характеристикам педагогічної свідомості викладач вищої школи має можливість прищеплювати студентам, як майбутнім викладачам, педагогічні цінності, прогнозувати свою поведінку, педагогічну діяльність та відношення з педагогічним та студентським колективами.

Література

1. Амонашвили Ш.А. Духовная основа образования // На орбите познания сб. науч.- популярных ст. / Ш.А. Амонашвили. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. С.36-42.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М., 1979. – 424 с.
3. Бездухов В.П. Теоретические проблемы становления гуманитарного стиля деятельности будущего учителя: Уч. Пособие по спецкурсу / В.П. Бездухов. – Самара: Сам. ГНИ, 1992. С. 104.
4. Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. / А.А. Бизяева. – СПб., 1993. 20с.
5. Бубер М. Два образа веры / Под ред. П.Г. Гуревича, С.Я. Левит, С.В. Лезова / М. Бубер. – М.: Республика, 1995. – С.157-231.
6. Гаднишева Н.М. Основы самосовершенствования – тренинг самосознания / Н.М.Гаднишева, Н.Н. Никитина, А.В. Кислинская. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 140 с.
7. Ключко И. А. Культура общения преподавателя и студентов как актуальный вопрос образования/ И. А. Ключко. – Наукові праці Дон НТУ. Серія:«Педагогіка, психологія і соціологія».№1(13), 2013. – С .239-244
8. Ключева Н.В. Социально-психологическое обеспечение деятельности педагога (ценностно-рефлексивный подход): дис. ... д-ра психол. наук / Н.В. Ключева. – Ярославль, 2000. – 322 с.
9. Косарецкий С.Г. Психологические условия развития профессионального сознания будущих педагогов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.Г. Косарецкий. – М., 1999. 22с.
10. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1977. – 304 с.
11. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 215 с.
12. Пазухина С.В. Закономерности формирования ценностного отношения будущих педагогов к личности ребенка с ослабленным здоровьем в условиях антропологического подхода: Моногр. / С. В. Пазухина,

Е. В. Панферова, С. А. Черкасова; Под общ. ред. С. В. Пазухиной. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2014. – 200 с.

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШИХ ШКОЛ

Н. С. Сидаш

В статье исследуются гуманистические характеристики педагогического сознания будущих преподавателей высших школ как одной из самых актуальных проблем системы высшего педагогического образования. Доказано, что формирование педагогического сознания будущих преподавателей высших школ непременно связано с такими основными качественными характеристиками, как гуманистичность, рефлексивность, креативность и диалогичность.

Ключевые слова: педагогическое сознание, будущие преподаватели высших школ, гуманистические характеристики педагогического сознания, рефлексивность, креативность, диалогичность.

HUMANISTIC CHARACTERISTICS OF PEDAGOGICAL CONSCIOUSNESS OF FUTURE HIGH SCHOOL TEACHERS

N. S. Sidash

Humanistic characteristics of pedagogical consciousness of future high school teachers as one of the most actual problems of higher education have been investigated in the article. Formation of pedagogical consciousness of future high school teachers necessarily deals with basic qualitative characteristics as humanity, reflexivity, creativity and dialogicity.

Key words: pedagogical consciousness, future high school teachers, of humanistic characteristics of pedagogical consciousness, reflexivity, creativity, dialogicity.

Н.С. Сідаш – викладач кафедри філософських та гуманітарних дисциплін Інституту хімічних технологій Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Рубіжне, Україна).

E-mail: natalija-sidash@rambler.ru

N.S. Sidash – lecturer of Philosophy and Humanities Department of the Institute of Chemical Technologies of Volodymyr Dahl East Ukrainian National University (Rubizhne, Ukraine).

E-mail: natalija-sidash@rambler.ru

УДК 37.015.31

ПРО ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТВОРЧОГО СПРЯМУВАННЯ

В. В. Сізов

У статті розглядаються загальні педагогічні питання, пов'язані з особливостями організації виховної роботи у вищому навчальному закладі творчого спрямування (консерваторія). Охарактеризовано специфіку освітнього середовища творчого ВНЗ. Подано характеристику поняття «середовище», яке розглядається як внутрішнє соціальне явище (у вузькому розумінні) та «середовище» зовнішнє (в широкому розумінні). У зв'язку з цим поняття «середовище» розглядається як система впливу закритого та відкритого типів.

Ключові слова: виховний процес, специфіка діяльності творчого ВНЗ, освітнє середовище, ідейне середовище, «закрите соціально-культурне середовище».

Формулювання проблеми в загальному вигляді. Під загальним виховним простором мається на увазі система комплексу напрямів виховання, методів та організаційних форм виховної роботи, тобто соціально та педагогічно організований процес, спрямований на формування студента як особистості.

Мова йде не про формування спеціаліста-музиканта з професійної позиції, а про формування соціально значущих, тобто моральних якостей особистості.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Існує широке коло питань, пов'язаних зі специфікою професійної музичної освіти, яке знайшло відображення в наукових пошуках психологів, педагогів, музикознавців (Б. Асаф'єв, Ю. Кремльов, В. Остроменський). Педагогічні аспекти проблем творчого професійного навчання розроблялися Л. Арчажніковою, Н. Згурською, Г. Падалкою, О. Ростовським та ін. Заслугує на увагу дослідження Л. Кузьмінської щодо формування моральних цінностей в системі професійної музичної освіти.

Основне завдання статті — визначити особливості загальноосвітнього середовища творчого вишу з метою створення

ефективного загального виховного простору у вищому навчальному закладі музичного спрямування (або іншого творчого).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Освіта та виховання студентства у ВНЗ творчого напрямку потребує сьогодні створення особливих виховуючих технологій в контексті формування та розвитку у творчої особистості рис моральності, духовності, гуманності, що духовно, в свою чергу, буде впливати і на професійну діяльність майбутніх спеціалістів [5].

Необхідно підкреслити, що виховний процес у творчому ВНЗ повинен мати свої особливості, вони визначаються специфікою навчального процесу. Ці особливості, які органічно пов'язані і з емоційно-творчими процесами у навчальному просторі, і зі специфікою навчальних планів, і з графіком навчального процесу, коли студент-музикант має проводити в консерваторії увесь світловий день. Ще в п'ятдесяті роки минулого століття відзначалось: «тільки для того, щоб відвідати всі заняття та індивідуальні заняття й виконати всі домашні завдання... студент повинен займатись в середньому 12-14 годин на день» [1, с. 10]. Зараз ситуація радикально не змінилась.

У цих умовах неприпустимим є копіювати загальноприйняті у класичних ВНЗ виховні технології. «...Абсолютно зрозумілим є те, що музичні навчальні заклади не повинні копіювати ВНЗ, які готують лікарів, інженерів, вчителів. Хоча б тому, що головним у музичному навчанні був і повинен бути індивідуальний клас педагога з фаху» [2, с. 67].

У 2012 році було представлено результати проведеного дослідження сучасного стану мистецької освіти (у тому числі музичної) в Україні. Проаналізовано цілісну систему мистецької освіти, її структуру, зміст і форми навчання та виховання особистості у різних типах навчальних закладів. Дослідження охоплювало дошкільну, загальну середню, позашкільну, спеціалізовану та професійну мистецьку освіту, а також художньо-освітню діяльність установ культури, у тому числі вищу музичну освіту.

Коротко зазначено основні висновки та рекомендації Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України щодо стратегій удосконалення мистецької освіти в Україні для подальшого розвитку творчого потенціалу в системі вищої професійної мистецької освіти.

Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України надав рекомендації у напрямку розширення автономії вищих навчальних закладів мистецького профілю у зв'язку зі специфікою діяльності творчих ВНЗ; коригування положення Болонської системи стосовно ВНЗ мистецтва згідно із зазначеною специфікою [3, с. 78].

Як сказав один із випускників консерваторії: «Я тут виріс, дев'ять років навчання...! (чотири роки – училище і п'ять років – консерваторія – авт.)». Ішлося не стільки про професійну майстерність, скільки про вікові характеристики особистості. Перебування в «особливому світі», занурення до творчості та навчального процесу, перебування в консерваторії практично увесь світловий день, 6-денний навчальний тиждень, обов'язкова участь у творчому колективі, підготовка до фестивалів та конкурсів. У цих умовах часом негативний вплив навколишнього середовища (зразки масової культури, ЗМІ, телебачення, Інтернет і т.д.) мінімальний, часто неформальне коло спілкування студентів-музикантів також пов'язане з творчістю.

Усе це створює особливе освітнє середовище, де формуються професійні та людські якості особистості. Освітнє середовище ВНЗ ми розуміємо як систему впливів та умов формування особистості за потрібним зразком, а також можливостей для її власного розвитку, що містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні. Ключовим елементом тут є категорія «середовище».

Незважаючи на незвичайно широке використання, поняття «середовище» не має чіткого й однозначного визначення у світі науки. У найзагальнішому розумінні «середовище» розуміють як оточення. Частіше за все оточуюче середовище людини розуміють як ту чи іншу сукупність умов та впливів, оточуючих людину, включаючи й інших людей, які здійснюють вплив своїми поглядами та вчинками. Крім того, поняття «середовище» може розглядати як внутрішнє соціальне явище (у вузькому розумінні) і «середовище» зовнішнє (у широкому розумінні). У зв'язку з цим поняття «середовище» слід також розглядати як систему впливів (формування) закритого та відкритого типів. Закритий тип соціального середовища означатиме реалізацію цільових виховних процесів, за яких вплив зовнішнього соціального середовища являє мінімум або виключається. Відкритий тип соціального середовища не перешкоджає доступу зовнішніх соціальних факторів на освітній, виховний процеси.

Якщо зробити історичний еккурс, то можна відзначити загальну закономірність: саме цільове «середовище» створювалось в братських школах під керівництвом Я.-А. Коменського. Засновник педагогічного філантропізму Й.Б. Базедов створював педагогічну модель у філантропіях – своєрідних школах-інтернатах. Теорія «нового виховання» та «нових шкіл» реалізовувалась у навчально-виховних закладах інтернатного типу, де створювалось особливе середовище, яке сприяло розвитку та вихованню дітей.

Педагогічна діяльність М. Монтесорі в «Будинках дитини» також здійснювалась у навчальних закладах напівінтернатного типу. Саме закрите соціальне середовище сприяло педагогічним успіхам у діяльності А. Макаренка та В. Сухомлинського. Педагогічна діяльність послідовника Сухомлинського О. Захаренка відбувається у сільській школі, де соціально-педагогічний експеримент спрямовано на створення особливих умов навчання, виховання, фізичного розвитку школярів в умовах сільської школи.

Для сучасних умов показовим є досвід М. Щетініна, який у 1994 році створив експериментальну школу-інтернат у с. Текос Краснодарського краю.

Таким чином, необхідно підкреслити певну особливість класичної педагогіки: з часів Коменського, Песталоцці і до педагогічної практики Макаренка та Сухомлинського та ін., найбільш ефективні педагогічні концепції у галузі виховання давали найбільший результат лише тоді, коли реалізація виховної мети здійснювалась у відносно замкненому соціальному середовищі, коли вплив зовнішніх соціальних факторів (зовнішнє соціальне середовище) на свідомість, моделі поведінки молоді, формування її моральних якостей, є давно очевидним і не потребує коментарів. «Нові мас-медіа і комунікатори, як породження тотальної інформатизації суспільства, пропагують нові цінності, а точніше антицінності. Під впливом переоцінки проамериканських цінностей серед молоді і всього населення спостерігається прагнення до копіювання всього іноземного, до накопичення матеріальних цінностей» [4, с. 6].

Навчання у творчому виші для більшості студентів – це скоріше спосіб життя, ніж просте оволодіння майбутньою професією. Необхідно відзначити стійку тенденцію у системі поведінкової девіації серед студентів творчих вишів: як правило – це відсутність або мінімальна кількість грубих правопорушень, а відсоток порушень дисципліни настільки малий, що не підпадає ні під які порівняння з навчальними

зкладами широкого (класичного) профілю. Очевидно, що специфіка тривалої професійної підготовки студента формує особливе культурно-соціальне середовище, максимально наповнене творчістю, необхідністю реалізації вузько спрямованого інтересу, особливою конкуренцією, необхідністю систематично, уже з першого курсу, демонструвати свої уміння й майстерність.

Як показують результати досліджень у цій галузі, 82 % студентів консерваторії не мають ніяких інтересів, окрім музики; 74 % студентів здійснюють свої соціальні зв'язки винятково у музичному середовищі; 89 % віддають перевагу музичній класиці, а 72 % студентів переконані в тому, що, навчаючись у консерваторії, вони мають засвоювати лише виконавську майстерність і не бачать сенсу у вивченні інших навчальних дисциплін. Участь у громадських заходах розцінюють як посягання на професійну підготовку.

У книзі «Як любити дитину» Януш Корчак дав характеристику чотирьох типів «виховуючого середовища»: «догматичного», «ідейного», «безтурботного споживання» й «зовнішнього лоску і кар'єри». Цю класифікацію за відповідної адаптації можна застосувати і в освітньому середовищі вищого навчального закладу. Оскільки ми говоримо про творчий виш (консерваторія), то відповідно до ознак класифікації саме «ідейне середовище» є характерною та переважаючою.

В «ідейному середовищі» (Я. Корчак) формується особистість, яка характеризується активністю засвоєння та перетворення оточуючого світу, високою самооцінкою, відкритістю та свободою своїх суджень та вчинків. При цьому, як вважає багато спеціалістів, «ідейне середовище» скоріше віртуальне, символічне, ніж реальне. Найважливіші характеристики формування та функціонування саме «ідейного середовища» – відсутність у навчальному закладі творчого спрямування авторитарних методів управління, нав'язування іншим своєї позиції, жорсткої критики. Саме тому ідейне виховуюче середовище є однією з найнестабільніших та найнестійкіших з усіх чотирьох типів «виховуючого середовища», тому постійно потребує особливої системи мотивації та стимулювання – в цьому й полягає основне завдання освітнього середовища навчального закладу.

Істотну роль тут відіграватиме органічно інтегрований до освітнього середовища виховний процес. У цих умовах неможливо формально розподіляти виховання та навчання. Виховний компонент повинен бути органічно вбудований до навчального процесу.

Організація виховних заходів поза навчального характеру малоефективна, малорезультативна, часто не має сенсу, адже слабко впливається до емоційно-психологічної канви навчального процесу в цілому. Крім того, такий виховний процес не може бути системним, знову таки через специфіку навчального процесу в цілому.

Висновки. Звідси, можливо погодитись з висновком про те, що творчий виш – замкнена, відносно ізольована від зовнішнього середовища система, через специфіку навчального процесу та особливого емоційно-психологічного спрямування і є як би «закритим соціальним середовищем», змістовну сутність якого утворює особливе освітнє середовище. Тому система виховуючих методів, форм, інструментів та технологій повинна мати інший вигляд, ніж це передбачено у класичному навчальному закладі, що і має визначати систему організації загального виховного простору у вищому навчальному закладі творчого спрямування.

Література

1. О воспитании молодых музыковедов. Редакционная статья //Советская музыка. 1953. №2 - С.7-13.
2. Владимирский Б. О том, что мешает / Б. Владимирский //Советская музыка. 1967. № 7 - С. 66-73.
3. Мистецька освіта в Україні: розвиток творчого потенціалу в ХХ столітті: Аналітична доповідь українською, російською, англійською мовами: наук. видання /Л.М. Масол, О.В.Базелюк, О.А. Комаровська, В.Г. Муромець, В.В.Рогозіна; за наук. ред. Л.М. Масол. – Аура Букс, 2012. – 240с.: іл.
4. Шевченко Г.П. Художньо-естетичне виховання студентської молоді: монографія /Г.П. Шевченко, Ю.А. Пастухова. – Луганськ: вид-во СЛУ ім. В. Даля, 2010. - с.6.
5. Шевченко Г.П. Музично-виконавська діяльність студентської молоді: монографія / Г. П. Шевченко, І.О. Єненко. – Луганськ: вид-во СЛУ ім. В. Даля, 2010.-168 с. + 6 вкл.

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ ТВОРЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

В.В. Сизов

В статье рассматриваются общепедагогические вопросы, связанные с особенностями организации воспитательной работы в высшем учебном заведении творческого направления (консерватория). Характеризуется специфика образовательной среды творческого вуза. Дается характеристика понятию «среда», которое рассматривается как внутреннее социальное

явление (в узком смысле) и «среда» внешняя (в широком понимании). В этой связи понятие «среда» рассматривается как система влияния закрытого и открытого типов.

Ключевые слова: воспитательный процесс, специфика деятельности творческого учебного заведения, образовательная среда, идейная среда, «закрытая социально-культурная среда».

HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION CREATIVE DIRECTION

V.V. Sizov

General pedagogical questions which is bound up with peculiarities organization of educational work in higher educational establishment creative direction (conservatoire) are considered in this article. The specificity of educational environment in creative higher educational institution is described. The characteristic of concept «environment» which is considered as inherent social phenomena (in narrow sense) and «environment» extremal (in the broad conception) are presented in the article.

Key words: educational process, specific activities of creative higher educational institution, educational environment, «idea environment», «closed social environment».

Сізов Віталій Валерійович – кандидат педагогічних наук, доцент. Завідувач кафедри соціальних дисциплін Дніпропетровської консерваторії ім. М. Глінки (Україна).

E-mail: rimma.sizova@gmail.com.

Sizov Vitaly Valeriyovich – candidate of pedagogical sciences, associate professor. The head of social disciplines department of Dnipropetrovka conservatory by name M. Glinka (Ukraine).

E-mail: rimma.sizova@gmail.com.

УДК 37.035.91:388.663-057.87(081)

ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРОПРОМИСЛОВОЇ ГАЛУЗІ

Р. В. Сопівник

У статті уточнено поняття: «лідер», «лідерство», «лідерські якості»; розроблено модель формування лідерських якостей майбутніх фахівців агропромислової галузі.

Ключові слова: лідер, лідерство, лідерські якості, форми і методи формування лідерських якостей, майбутні фахівці агропромислової галузі.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Розвиток постіндустріального, інформаційного суспільства, демократизація політичних процесів, утвердження гуманістичних цінностей детермінують докорінну зміну парадигми освіти, вектор якої спрямовується на формування в підростаючого покоління не тільки знань, умінь і навичок, а й необхідних, з точки зору соціального замовлення, лідерських якостей і компетенцій, активної життєвої позиції, мотивів реалізації власного потенціалу, саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя. Вирішення питань безпечного виробництва сільськогосподарської продукції з дотриманням світових стандартів якості, економічно ефективне господарювання при збереженні балансу екосистеми, реформування агропромислового комплексу вимагають від аграрних вищих навчальних закладів підготовки висококваліфікованих фахівців-лідерів із розвиненими моральними якостями, організаційними здібностями, творчим, прикладним мисленням, екологічною культурою, здатністю прогнозувати, бачити і формулювати перспективні соціально корисні цілі, згуртовувати людей для їх досягнення, керуючись принципом ноосферогенезу «мисли глобально – дій локально». Затребуваність лідерства в агропромисловому комплексі, необхідність розвитку лідерського потенціалу студентів до індивідуально досяжної міри ставлять у ранг наукових пріоритетів педагогіки розробку теоретичних і методичних засад формування лідерських якостей майбутніх фахівців агропромислової галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. На підставі теорій походження лідерства та беручи до уваги різні критерії, можна виділити цілий ряд типів лідера і лідерства. У розрізі виховання майбутніх фахівців-лідерів агропромислового комплексу будуть цікавими ті типології, в основі яких лежать критерії професійного, морально-ціннісного, патріотичного, гуманістичного змісту. Відповідно до цього та на основі спостережень за лідерами в різних сферах, використовуючи біографічний та інтерпретаційний методи вивчення політичного, військового, наукового, студентського лідерства та провідних організаторів агропромислового комплексу, вважаємо за

доцільне зосередити увагу на типологіях, що мають особливе значення в руслі виховання особистості майбутнього фахівця. Так, *за ставленням до людей* можна виділити два типи лідерів: етичний (Мохандас Карамчанд Ганді, Жанна д'Арк, В. Стус, П. Полуботок), неетичний (Тамерлан, Калігула); *за масштабом дій*: глобальні (Кісінджер, Хав'єр Солана, Іоанн Павло II); національні (В. Винниченко, П. Дорошенко, М. Грушевський); локальні, галузеві; *за ставленням до Батьківщини*: патріотичні – національно зорієнтовані (П. Симиренко, М. Терещенко, М. Міхновський, Є. Петрушевич), космополітичні – інтернаціонально налаштовані (Л. Троцький, К. Цеткін); *за рівнем професіоналізму*: компетентні (Марк Порцій Катон, Наполеон, П. Столипін, сучасні лідери аграрної галузі), авантюристичні (Г. Распутін, Джакомо Казанова); *за креативним потенціалом*: творчі і репродуктивні; *за орієнтацією на цінності*: гуманістичні і деструктивні; *за способом самореалізації*: лідер-теоретик (Є. Храпливий, О. Боровик) – розробник нових технологій, продумує нові способи і форми вдосконалення виробництва, раціоналізує його; лідер-практик – господарює, вміло впроваджує технології (сюди можна віднести успішних агробізнесменів); *за ставленням до суспільства*: соціоцентричний і егоцентричний; *за здатністю розвиватись і навчатись* – прогресуючий і деградууючий; *за ставленням до природи*: споживацько-експлуатуючий (ті, хто організовують виробництво, завдаючи шкоди природному середовищу); екобіоорієнтований – ті лідери, які мислять і діють керуючись принципами ноосферогенезу і біоетики (С. Антонєць); *за побудовою відносин з оточенням*: лідери-дипломати (Ш. Талейран, Б. Дізраеллі, В. Сидоренко) і відверто брутальні (Нерон, Петро I). Можуть при цьому існувати проміжні та комбіновані типи лідерів. У чистому виразі конкретного типу лідери зустрічаються надзвичайно рідко. Під впливом різних факторів, умов та оточення лідери можуть еволюціонувати, набуваючи чи втрачаючи певні ознаки, бо лідерство є динамічним процесом.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Вивчення вітчизняного досвіду формування лідерських якостей студентів в аграрних ВНЗ дозволило виділити такі труднощі: робота із формування лідерських якостей студентів носить переважно інтуїтивний, ніж науково обґрунтований характер; відсутня загальнонаціональна концепція підготовки фахівців як лідерів трудових колективів агропромислової галузі з визначеними педагогічними підходами, принципами, формами і методами,

напрямами розвитку лідерського потенціалу особистості, показниками і критеріями оцінки його сформованості; не виділяються якості, які з точки зору реалій конкретної професії і актуального стану галузі є вкрай затребуваними для майбутніх фахівців як лідерів; безсистемність у роботі із молоддю, схильною до лідерства; недостатній рівень методичного забезпечення навчально-виховного процесу щодо розвитку лідерських якостей студентів; вузько застосовуються інтерактивні форми і методи формування лідерських якостей студентів (від випадку до випадку) [1; 2; 3, 4; 6; 7].

Мета статті полягає в уточненні понять: «лідер», «лідерство», «лідерські якості»; розробці моделі формування лідерських якостей у майбутніх фахівців агропромислової галузі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. На підставі аналізу основних теорій лідерства та підходів трактування його сутності стало можливим відзначити, що кожна ситуація визначає ті особливі якості, які необхідні лідеру в нових умовах, і ці якості є продуктом досвіду, навчання й виховання людини. «Лідер» і «лідерство» в контексті агропромислового комплексу мають свій специфічний прояв і вираження, оскільки передбачають діяльність успішної людини в реаліях конкретної галузі зі своїми особливостями, етапністю, послідовністю виконання агротехнологічних процесів (виробництво, переробка, зберігання, реалізація продукції) специфічних умов (глобальна економічна і екологічна кризи, реформування галузі на шляху переходу від командно-адміністративної до ринкової економіки). З огляду на це лідерство в АПК – це процес і результат соціально-психологічної взаємодії членів групи чи колективу агропромислової галузі. Лідер АПК – це найбільш авторитетний член групи або іншої спільноти в агропромисловій галузі, який, завдяки розвитку відповідних якостей, висувається на роль неофіційного, або формального, керівника і здійснює суттєвий вплив на групову активність, досягаючи високих показників господарської діяльності при збереженні балансу екосистеми [5].

Установлено, що на загальноукраїнському рівні найбільш повно здійснює виховну роботу із формування лідерських якостей обдарованої молоді Науково-методичний центр аграрної освіти. Даним Центром реалізуються такі масові форми: Зліт іменних стипендіатів та відмінників навчання «Лідери АПК ХХІ ст.»; Об'єднана рада студентського самоврядування; Інтелектуальний конкурс «Кращий

студент року»; Аграрна ліга КВН; Всеукраїнський мистецький фестиваль «Софіївські зорі»; спартакіади [4;5;6].

Лідерство розглядається нами не як унікальне явище, що може бути втілене шляхом домінування і вивищення однієї особи над іншими, а як загальнодоступний стан максимальної творчої, професійної самореалізації людини з позицій провідного фахівця в обраній галузі або організатора виробничих чи невиробничих процесів. Така самореалізація буде визнаною й оціненою оточенням не за емоційними критеріями (симпатія-антипатія), а за мірою внеску людини в соціально значиму діяльність (постановка і розв'язання групового завдання). Тому розгортання лідерського потенціалу, формування відповідних якостей може відбутись шляхом включення студента в різні види діяльності (навчальна, наукова, спортивна, трудова, ігрова тощо) та соціально значимі відносини (лідерство як міжособистісна взаємодія).

Ефективність підготовки майбутніх фахівців АПК буде зростати при умові створення й реалізації системи формування лідерських якостей студентів, урахування їх вікових та індивідуальних особливостей, коли забезпечується ставлення до вихованця як найвищої цінності та активного учасника навчально-виховного процесу (суб'єкт-суб'єктні відносини) [3], який на усіх етапах становлення повинен досягати вершини власного розвитку («акме»).

Які ж якості мають бути притаманні лідеру АПК? Нами було здійснено оцінку лідерських якостей, які слід формувати в майбутніх фахівців агропромислової галузі. Вона реалізована в чотири етапи. На першому етапі проаналізовано нормативно-правові документи (Національна рамка кваліфікацій, Концепція формування сучасного кадрового потенціалу в сільськогосподарському виробництві, освітньо-кваліфікаційні характеристики), зарубіжний досвід, праці учених – з метою первинного відбору найбільш важливих якостей лідерів АПК. На другому етапі вивчено біографічні дані визнаних загальнонаціональних лідерів сільськогосподарського виробництва – для виявлення наявності у них відповідних якостей та особливостей їх прояву у важливих життєвих і професійних ситуаціях. На третьому етапі відібрані якості було запропоновано оцінити за рівнем важливості експертам (сучасні лідери АПК, фахівці регіональних управлінь сільського господарства), науково-педагогічним працівникам та студентам, які є формальними лідерами студентських колективів, а також додати інші, не зазначені в переліку важливих, якості, якими повинен володіти сучасний лідер АПК. На четвертому етапі здійснено статистичну обробку даних,

отриманих на попередніх етапах, та визначено коефіцієнт вагомості кожної якості, проранжовано їх за ступенем важливості, на основі чого відібрано якості ідеального образу сучасного лідера АПК.

Отримані 22 лідерські якості нами були структуровані у три групи, а саме: 1) загальні – управлінські (професійна компетентність, інтелектуальність, комунікативність, організаційні здібності, працелюбність, сила волі, здоровий спосіб життя, стресостійкість, колективізм); 2) власне лідерські (харизматичність, творчість, ініціативність, практичне мислення, емпатія, моральність); 3) специфічні – характерні для агропромислової галузі (екологічна культура; ціннісне ставлення до землі, здатність передбачати й оцінювати мінливі природні фактори, готовність до праці у складних погодних і виробничих умовах, гуманне ставлення до тварин, господарність, інтерес до АПК).

Такий поділ зумовлений тим, що лідерство, на відміну від менеджрування, ми розглядаємо як вищий рівень управлінського впливу на підприємство чи організацію в агропромисловому комплексі, тому майбутньому фахівцю необхідні не тільки базові управлінські якості, пов'язані з функцією планування, організації діяльності та контролю за її здійсненням, а й власне лідерські, що передбачають забезпечення таких функцій, як координація і мотивація.

Третя група якостей зумовлена особливостями та специфікою професійної діяльності фахівців агропромислової галузі, яка в основному належить до систем типу «людина-природа» і передбачає взаємодію з навколишнім природним середовищем і вплив на нього. Такий вплив називають антропогенним. Його результатом може бути порушення балансу екосистеми або завдання неоправимої шкоди довкіллю, тому в роботі майбутнього фахівця АПК, як лідера, значне місце повинні посідати елементи розумової праці, знання особливостей розвитку живих організмів і водночас уміння керувати і користуватись сучасною технікою і технологіями. Нераціональне ведення сільського господарства в Україні вважається одним з основних негативних факторів впливу на природу. Деякі керівники агропідприємств, надміру захопившись економічними показниками діяльності, допускають як порушення юридичних регламентів, технологічних карт, так і обґрунтованих наукою рекомендацій. Часто такі приклади є свідомим вибором керівника, його моральним самовизначенням, а інколи свідченням банальної непрофесійності. Як у першому, так і в другому випадку наслідки неприйнятні. Наприклад, при ігноруванні фахівцем

сівозміни виснажуються і вивітрюються ґрунти. Недотримання правил зберігання добрив, засобів захисту рослин, а також ненормоване внесення гербіцидів та пестицидів призводить до забруднення ґрунту, підґрунтових вод та повітря. Неналежний догляд за тваринами, а також порушення санітарних та ветеринарних норм зумовлюють поширення ряду інфекцій, вірусів та, як наслідок, хвороб, епізоотій і пандемій. До того ж в умовах науково-технічного прогресу, розвитку генної інженерії виникає загроза збереження біологічної автентичності живої природи як такої. Вирощування генетично модифікованих організмів, нагромадження канцерогенів та шкідливих мутацій, експерименти, що передбачають зміну генетичного коду, створюють загрозу для живих організмів, у тому числі для людини, не тільки в локальному, а й у глобальному вимірі.

Використовуючи метод моделювання пропонуємо модель формування лідерських якостей майбутніх фахівців АПК, яку розглядаємо як складне структурне утворення із взаємопов'язаними складовими, що зумовлюють її цілісність й ефективність. Такими складовими є суспільна потреба; мета й завдання; зміст; методологічні підходи та принципи; педагогічні умови; етапи формування; форми та методи, критерії, показники та рівні сформованості лідерських якостей; самодіагностика, самокорекція і самовиховання якостей; сформованість лідерських якостей.

У моделі виділено основні етапи формування лідерських якостей студентів, а саме:

- 1) мотиваційно-орієнтований;
- 2) когнітивно-орієнтований;
- 3) емоційно-ціннісно-орієнтований;
- 4) діяльнісно-поведінковий;
- 5) рефлексивно-оціночний (самовиховання).

У процесі розвитку лідерських якостей майбутніх фахівців АПК рекомендуємо застосовувати різні форми і методи виховної роботи, а саме: властиві *когнітивному компоненту* (інформаційні години, диспути і дискусії на загальні та професійні теми, конференції й олімпіади, зустрічі з відомими й авторитетними людьми, екскурсії, інтелектуальні ігри та вікторини, предметні олімпіади, наукові конференції, евристичний метод, метод переконання і консультування); відповідні *емоційно-ціннісному компоненту* (відвідування театрів, виставкових залів, участь у колективах художньої самодіяльності, проведення тематичних і творчих вечорів, фестивалів і конкурсів,

концертів, екскурсій на агровиставки і агропідприємства, екологічний туризм, бесіда, метод прикладу, створення ситуацій, які виховують, заохочення і покарання); адекватні *діяльнісно-практичному компоненту* (індивідуальні доручення, участь у різних формах студентського самоврядування, у конкурсах професійної майстерності, різних видах практик, екологічний туризм, заняття в наукових гуртках і професійних студіях, конкурси та виставки студентських наукових праць, спортивні змагання і турніри, робота спортивних секцій, трудові десанти, суботники, сільськогосподарські роботи, акції по благоустрою території).

Особливу увагу слід звернути на ті форми і методи виховної роботи, у рамках яких реалізується принцип *суб'єкт-суб'єктних* відносин учасників навчально-виховного процесу. Серед них творчі, проблемні, інтерактивні форми і методи. Вони передбачають самовираження, самореалізацію лідерського потенціалу та самоврядування студентів. Форма як зовнішнє вираження внутрішньо впорядкованих відносин вихователів і вихованців та методи як спосіб реалізації цих відносин є продуктивними тоді, коли дають початок соціально-орієнтованому вектору самодіяльності особистості. При цьому повинна забезпечуватися системність у використанні та поєднанні впливу форм і методів на всебічний розвиток особистісних якостей майбутніх фахівців як лідерів. Усе це досягається шляхом застосування *інтерактивних форм і методів навчально-виховної роботи*, що ґрунтуються на забезпеченні «зворотного зв'язку» між учасниками для досягнення взаєморозуміння та коригування процесу усвідомлення певних знань, світоглядних, моральних, ідейних засад, проблем, передбачають об'єктивне ставлення до себе і до навколишніх, аналіз думок, висловлювань, дій і поведінки інших, самоаналіз власного «Я» на основі рефлексії.

В Національному університеті біоресурсів і природокористування України нами застосовувались форми і методи, які сприяли розвитку когнітивного, емоційно-ціннісного, діяльнісно-практичного компонентів структури особистісних якостей. Проводились «Студентська республіка», «Школа лідерства», «Літня школа студентського самоврядування», забезпечувалась участь студентів у всеукраїнських щорічних Зльотах іменних стипендіатів і відмінників навчання «Лідери АПК ХХІ ст.», створювались умови для розвитку різних форм студентського самоврядування, клубів за інтересами (клуб знавців, науковий клуб, туристичний клуб «Барс», прес-клуб, екологічний клуб «Едельвейс», спортивний клуб, клуб менеджера-

лідера, соціальний центр, юридична клініка). Значна увага приділялась мотивації і залученню молоді до діяльності органів студентського самоврядування, молодіжних громадських організацій. Особливе значення відводилось інтерактивним, колективним формам, тренінгам, рольовим іграм, серед яких позитивний ефект дали, у тому числі, і авторські. Реалізовувались заходи із пропаганди здорового способу життя, профілактики наркогенної залежності, формування екологічної культури.

У процесі реалізації моделі формування лідерських якостей В НУБП України вперше проведено університетський етап міжнародного молодіжного мультifestивалю «Студентська республіка», започатковано проведення «Школи лідерства» та «Літньої школи студентського самоврядування».

«Студентська республіка» передбачала створення у визначеному місці, на обведений чітким кордоном території міні-моделі держави, у якій молодь формує органи управління, законодавчу, виконавчу і судову гілки влади. Така квазі-держава має свої закони, валюту, профільні міністерства і відомства. Органи влади та громадяни самі організовують життя й порядкують на території республіки. Студенти очолюють міністерства фінансів, екології, сільського господарства, внутрішніх справ, освіти і науки, що забезпечує формування в них досвіду лідерської поведінки. Кульмінацією цієї організаційно-діяльничої гри є проведення виборів студентського президента. При цьому створюється центральна виборча комісія, формуються «політичні партії», проводиться повноцінна виборча кампанія з голосуванням. Паралельно з виборами нами проводились такі заходи, як конкурс краси «Перша леді», турніри з рольових та інтелектуальних ігор («Мафія» і «Квест», конкурс флеш-мобів, рольові ігри, змагання з екстремальних видів спорту, змагання з пляжних видів спорту, круглі столи, майстер-класи, творчі лабораторії, фестиваль молодіжних ЗМІ, фестиваль аматорського відео на соціальну тематику тощо).

«Школа лідерства» передбачала реалізацію мотиваційного та когнітивно-зорієнтованих етапів моделі формування лідерських якостей майбутніх фахівців АПК. У ході проведення «Школи лідерства» педагоги і студентський актив орієнтували студентів на лідерство як важливу особисту, соціальну і професійну цінність, формували знання із лідерології. Програма «Школи лідерства» сприяла соціалізації, пришвидшенню процесу адаптації молоді до нових умов ВНЗ. Студентів знайомили з історією, структурою, традиціями університету,

основними формами самореалізації їх лідерського потенціалу. Вже «на старті» студенти залучались до соціально-корисних видів діяльності, громадської, науково-дослідної, науково-інноваційної, спортивної, творчої і мистецької діяльності. Особлива увага зверталася на студентське самоврядування, фізичне виховання, спортивну роботу, розвиток творчості в колективах художньої самодіяльності, студіях, гуртках та клубах за інтересами.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, виділені нами лідерські якості фахівців АПК є затребуваними реаліями актуального розвитку галузі в конкретних екологічних, соціально-економічних і суспільно-політичних умовах. Ці якості дозволяють фахівцю в ході міжособистісної взаємодії висунутись на роль неофіційного або управлінського лідера відповідної галузі, здійснювати суттєвий вплив на групову активність, відображати її інтереси та забезпечувати організацію спілкування і виробничої діяльності членів групи, стимулюючи їх на досягнення високої продуктивності з мінімальними затратами ресурсів та максимальним виробничим ефектом, не порушуючи при цьому балансу екосистеми.

Педагогічний супровід процесу формування лідерських якостей має включати спонукання студентів до використання методів самовиховання: самопізнання, самоаналізу, самопримусу, самонавіювання, самоконтролю, самозвіту тощо. Ці методи при відповідній мотивації дозволяють особистості цілеспрямовано розвиватися, реалізуючи лідерський потенціал, накопичуючи досвід лідерської поведінки.

Встановлено, що педагогічними умовами, які забезпечують ефективність моделі формування лідерських якостей студентів аграрних ВНЗ є: мотивація студентів до лідерства; готовність наставників до формування в студентів лідерських якостей; формування громадської думки, яка стимулює лідерську поведінку студентів; розвиток дієвих форм студентського самоврядування; теоретична підготовка студентів з лідерології.

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв'язання проблеми формування лідерських якостей майбутніх фахівців агропромислової галузі. Перспективним вважаємо розроблення семінару для наставників академічних груп з питань формування лідерських якостей майбутніх фахівців АПК.

Література

1. Алфімов Д. В. Теорія і методика виховання лідерських якостей особистості у сучасній загальноосвітній школі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07 / Алфімов Дмитро Валентинович; Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. – Луганськ. – 493 с.
2. Бендас Т. В. Психология лидерства: учеб. пособ. / Бендас Т. В. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
3. Евтихов О. В. Стратегии и приемы лидерства: теория и практика / Евтихов О. В. – СПб.: Речь, 2007. – 238 с.
4. Лідерство в агропромисловому комплексі: секрети досягнення успіху: Методичні рекомендації із самовиховання / [уклад. Р. В. Сопівник]. – Київ: ЦП «Компринт», 2008. – 58 с.
5. Сопівник Р. В. Виховання лідерських якостей студентів аграрних вищих навчальних закладів: [монографія] / Р. В. Сопівник; за ред. В. К. Сидоренка. – К.: ЦП «Компринт», 2012. – 504 с.
6. Сопівник Р. В. Ретроспективний аналіз основних теорій лідерства / Р. В. Сопівник // Вісник Національного університету оборони України. – К.: НУОУ, 2012. – Вип. 4 (29). – С. 104–109.
7. Сопівник І. В. Виховання моральної відповідальності сільської молоді: [монографія] / І. В. Сопівник. – К.: Видавництво «Логос», 2014. – 352 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА**Р. В. Сопивнык**

В статье уточнены понятия: «лидер», «лидерство», «лидерские качества»; разработана модель формирования лидерских качеств будущих специалистов агропромышленной области.

***Ключевые слова:** лидер, лидерство, лидерские качества, формы и методы формирования лидерских качеств, будущие специалисты агропромышленной области.*

FORMATION OF THE LEADERSHIP QUALITIES OF FUTURE AGRO-INDUSTRIAL SPECIALISTS**R.V. Sopivnyk**

The concepts «leader», «leadership», «leadership qualities» have been specified in the article. The model of formation of the leadership qualities of future agro-industrial specialists has been developed.

***Key words:** leader, leadership, leadership qualities, forms and methods of formation of leadership qualities, future agro-industrial specialists.*

Сопівник Руслан Васильович – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки гуманітарно-педагогічного інституту Національного університету біоресурсів і природокористування України.

E-mail: rvsop@meta.ua

Sopivnyk Ruslan Vasyliovych - Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy of the Faculty of Humanities and Pedagogy of National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine.

E-mail: rvsop@meta.ua

УДК 37:316.356.2 – 056.26

СПІВПРАЦЯ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ТА ВЧИТЕЛІВ В АМЕРИКАНСЬКІЙ ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ

М. О. Сяба

В статті розглядаються особливості співпраці батьків, які мають дітей з особливими потребами, та вчителів в американській освітній системі. Значна увага приділяється ролі батьків та їхньому активному залученню до навчального процесу дитини з особливими потребам. У статті зазначається, що саме спільна праця батьків та вчителів призведе до гармонійного розвитку дитини.

Ключові слова: співпраця, діти з особливими потребами, сім'я.

Постановка проблеми. Проблема співпраці сім'ї та школи займає важливе місце у американській освітній системі. Батьки та вчителі не завжди знають, як правильно взаємодіяти, щоб досягнути певних позитивних результатів у розвитку дитини з особливими потребами. Проблему співпраці батьків та вчителів вивчали наступні американські вчені: Пеггі Дегмер, Лінда Терстон, Ен Накендоффель, Норма Дік, Мерлін Френд, Лінн Кук, Шамбергер та Карол Кохар-Брайн.

Мета статті. Розглянути особливості співпраці батьків, які мають дітей з особливими потребами, та вчителів, виділити основні моменти спільної взаємодії та охарактеризувати рівні даної співпраці.

Теоретичний аналіз проблеми. Сучасна американська освітня філософія орієнтується на особистості дитини та на положенні, що

батьки – це перші та головні вчителі дитини. Дедалі більше педагогів з повагою ставляться до навчального процесу, який відбувається вдома, та будують свою роботу з урахуванням інтересів дітей та їхніх родин. Оскільки до загальноосвітніх закладів почали залучати дітей з особливими освітніми потребами, постійна співпраця з їхніми сім'ями набуває сьогодні ще більше значення. У процесі навчання учнів дуже важливо враховувати інтереси, пріоритети та переживання їхніх сімей. Батьки дітей з різними видами порушень повинні співпрацювати з вчителями та іншими фахівцями під час розробки та реалізації навчальних планів, їх адаптації для дітей з особливими потребами та організації навчального середовища.

Сім'я є головним осередком, який визначає та підтримує суспільство. Це група індивідів, які існують для того, щоб задовольнити колективні та особисті потреби членів сім'ї. Підтримувати здорові партнерські стосунки – це одне з найголовніших завдань шкіл та інших навчальних закладів. Якщо не будуть налагоджені міцні партнерські стосунки з сім'ями, то тоді не буде ніякої співпраці.

Перш за все, американські учні – це члени сім'ї, а потім вже члени шкільних закладів. Сім'я має довготривалий та сильний вплив на розвиток учнів, які навчаються у навчальних закладах. Таким чином, треба пам'ятати, що сім'я є надійним фундаментом для побудови співпраці між батьками та вчителями.

В американському освітньому просторі термін партнерство стосується в більшій мірі саме дітей з особливими потребами, їхніх батьків, спеціалістів та вчителів. Отже, партнерство – це взаємодія батьків дитини з особливими потребами та спеціалістів, які беруть участь у її вихованні та навчанні (вчителі, соціальні робітники, лікарі). Така взаємодія повинна базуватися на рівності всіх, хто залучені до процесу виховання дитини з особливими потребами. Партнерство може мати різні форми, але повинно враховувати усі сфери знання та навиків, які знадобляться для досягнення єдиної мети, яка полягає у гармонійному розвитку дитини з особливими потребами.

У партнерстві вся діяльність та усі рішення мають бути спільними. Сама діяльність може бути різною, наприклад: обмін інформацією про стан здоров'я дитини чи повне включення батьків у процес виховання їхньої дитини.

Розглянемо основні принципи педагогічної діяльності, які орієнтуються на інтереси сім'ї:

• Визнання того, що сім'я є елементом стабільності в житті дитини, в той час як педагоги можуть весь час змінюватися.

• Ефективне співробітництво педагогів з батьками та іншими фахівцями.

• Регулярний обмін з батьками повною та неупередженою інформацією стосовно розвитку та їхніх дітей.

• Запровадження в навчальному закладі політики та системи послуг, які забезпечують сім'ям необхідну емоційну та фінансову підтримку.

• Розуміння й урахування потреб дітей під час розробки навчальних та інших програм.

• Заохочення та створення умов для взаємної підтримки батьків.

• Розуміння унікальності кожної сім'ї, повага до різних методів навчання та виховання дітей, що застосовуються батьками.

• Турбота про те, щоб послуги, які надаються певним родинам, були комплексними, добре скоординованими, гнучкими, доступними та відповідали потребам кожної родини [1].

Створення позитивної атмосфери у дитячому середовищі є важливим елементом даної співпраці. У класах чи групах (школах чи дитячих садках), де навчаються та виховуються діти з різними рівнями розвитку та здібностями, педагоги мають підтримувати один одного у застосуванні найефективніших стратегій навчання. Якщо у навчальному закладі створена доброзичлива, невимушена атмосфера, якщо там визнають унікальність кожної людини (як педагога, так і дитини) та намагаються підтримати цю людину у всіх її починаннях, то це підвищує ефективність навчання та сприяє гармонійному розвитку особистості.

Навчально-виховний заклад має стати рідним для учнів та їхніх родин. Батьки будуть почуватися спокійніше, якщо їх будуть залучати до навчально-виховного процесу. Постійна соціальна взаємодія за різних умов та обставин, в різних ситуаціях зближує учнів, вчителів та батьків, виробляє співпереживання, прихильність один до одного, усвідомлення індивідуальності кожної людини та відчуття захищеності.

Батьки та спеціалісти повинні вийти на діалог. Діалог, в свою чергу, не включає лише прості питання та відповіді. Для побудови діалогу між батьками та спеціалістами (вчителями), необхідно відповісти на такі питання: Яка проблема є головною? Чого ви прагнете досягти? Які потреби має дитина? Що для вас є найважливішим у вихованні? Які методи ви вже використовували, щоб вирішити

проблеми? Чи досягли ви поставлених цілей? Як саме спеціалісти можуть допомогти батькам? (надати інформацію про розвиток дитини з особливими потребами, пояснити незрозумілі моменти, висловити свою точку зору з приводу розвитку дитини, разом спробувати вирішити наявні проблеми, оцінити успіхи дитини, вміти вислухати батьків та дитину) [3].

Існують різні рівні взаємодії між батьками та спеціалістами. Згідно з інформацією, яка опублікована на сайті Небраського інституту, розрізняють чотири рівня:

1. Рівень спільної діяльності (формальні бесіди про роботу та послуги, які були надані дитині).

2. Рівень кооперативної роботи (розмови про наявні проблеми, надання застережень).

3. Рівень координаційної роботи (проводяться бесіди про конкретні проблеми дитини з особливими проблемами, готовність надавати нові ідеї та пропозиції, розподілення на виконання певних ролей у процесі виховання дитини).

4. Рівень співпраці (партнерство, відкритість до втілення нових ідей щодо розвитку дитини, потреба в допомозі та надання певної допомоги, наявність довіри та поваги між батьками та спеціалістами) [7].

Батьки та спеціалісти мають різні рівні співпраці, бо по-різному взаємодіють та неоднаково довіряють один одному. Чим більше часу відводиться на таку взаємну працю, тим кращі результати. Також все залежить від готовності батьків та спеціалістів до такого партнерства.

Для того, щоб покращити взаємодію між батьками дітей з особливими потребами та спеціалістами (вчителями, лікарями, вихователями та іншими) треба зробити наступні кроки:

1. Стати друзями, краще познайомитися з тими людьми, з якими будете працювати, домовитися про подальші зустрічі.

2. Обговорювати разом усі проблеми, які виникають у процесі розвитку дитини з особливими потребами, ділитися новими ідеями та пропозиціями, досвідом та добутими знаннями щодо виховання дитини з особливими потребами.

3. Визначити спільні інтереси та бажання, розподілити ролі та обов'язки у процесі виховання дитини.

Програма раннього втручання заснована на рівноправному партнерстві з батьками та командній формі праці. Дане партнерство полягає, в першу чергу, в визнанні батьками визначальної ролі щодо

розвитку своєї дитини. Завдання фахівців полягає в підтримці та зміцненні компетентності батьків. Стосунки партнерства базуються на взаємній довірі, повазі та готовності до ведення діалогу [2].

Існує три основних фактори, які допомагають школі залучати батьків до активної участі в ухваленні всіх рішень, що стосуються дитини з особливими потребами: сприятлива атмосфера у навчальному закладі (дружній колектив та взаємодопомога у складних питаннях); постійне двостороннє спілкування між родиною та школою; сприйняття батьків, як колег [5].

Для вчителів та інших спеціалістів практика роботи з сім'єю означає: визначення цілей, шляхи їх досягнення та постійних взаємозв'язок з родинами. Все вищезазначене підвищує вірогідність отримання бажаних результатів, впевненість та компетентність, здатність батьків ухвалювати рішення стосовно їхньої дитини та всієї родини упродовж усього життя. Педагоги мають бути підготовлені до роботи з усіма членами родини. Батьки також мають бути готовими до співпраці зі школою. Батьки беруть участь в освіті дітей, якщо вони залучені до цієї важливої роботи, відчують, що можуть бути корисними для своєї дитини, усвідомлюють, що школа спонукає їх до цього залучення. Дані фактори є найважливіші в усвідомленні батьками своєї ролі та власної ефективності. Ступінь задоволення батьків стосовно включенням їхніх дітей у загальноосвітній простір безпосередньо пов'язаний з розумінням школою особливостей порушень розвитку дітей та їхніх потреб, з мірою здійснення пристосувань середовища та з готовністю школи працювати з батьками.

Сім'ї, де є діти з особливими потребами, несуть відповідальність за їхній гармонійний розвиток упродовж усього життя. Одне з найважливіших завдань вчителів – це допомога батькам повірити в себе, у свої власні сили для подолання проблем. Вчителі повинні знаходити індивідуальний підхід до кожної сім'ї, оскільки кожна сім'я має свої потреби, можливості та пріоритети. Одні сім'ї потребують більшої підтримки, другі – меншої.

Завдяки підтримці навчального закладу батьки отримують необхідний досвід та починають бути менш залежними від фахівців, приймають рішення стосовно догляду за дітьми з особливими потребами. Важливо, щоб у навчальному закладі були різні види спілкування та взаємодії між сім'ями та школою. Спілкування може відбуватися в письмовій чи усній формах. По мірі налагодження постійного спілкування сім'ї набувають певного педагогічного досвіду,

покращуються знання та вміння, підвищується самоповага батьків. Спілкування повинно бути постійним та відкритим, бо саме воно відіграє важливу роль в процесі співпраці між батьками та іншими фахівцями. Батькам важливо надавати повну інформацію стосовно розвитку їхніх дітей. Фахівці чи вчителі не повинні приховувати нічого від батьків, бо будь-які недомовки можуть, в значній мірі, вплинути на подальший розвиток дитини. Чесність повинна бути ключовою ланкою спілкування.

Також, спілкування включає тактовність з боку співрозмовників. Фахівці та вчителі повинні уникати професійної термінології в процесі спілкування з батьками. Їхні вислови повинні бути зрозумілими та чіткими.

Вміння вислухати є важливою складовою спілкування між батьками та іншими фахівцями. Кожен повинен поважати думку іншого та вміти проаналізувати її, а не нав'язувати свої бачення. Вислухуючи один одного, батьки та вчителі можуть прийти до спільного рішення будь-яких проблем, які можуть виникнути в процесі виховання дитини з особливими потребами.

Зацікавленість також впливає на процес формування тісної співпраці між батьками та іншими фахівцями, бо вона вимагає виконання певних обов'язків та серйозне ставлення до процесу виховання та навчання дитини з особливими потребами. Фахівці та вчителі повинні глибше проникати у проблеми сім'ї, де є діти з особливими потребами, та намагатися надати суттєві поради щодо вирішення даних труднощів. Батьки, в свою чергу, повинні бути готові прислухатися до даних порад та намагатися зробити все можливе, щоб уникнути у подальшому даних проблем.

Більш того, вчитель чи інший фахівець повинен стати другом родини, тобто відношення повинні бути відкритими та щирими. Вони не повинні спілкуватися тільки в межах навчального закладу, але і поза його межами. Наприклад, батьки можуть запросити вчителів чи інших фахівців на день народження дитини з особливими потребами, що посприятиме зміцненню відношень між батьками та іншими фахівцями.

Наступна важлива складова побудови співпраці між батьками та іншими фахівцями – це рівність всіх сторін даної співпраці [6]. Батьки повинні відчувати, що вчителі та фахівці спілкуються з ними на рівних, не вказуючи на свій статус чи положення у суспільстві. Вчителі та інші фахівці не повинні з висока дивитися на батьків дітей з особливими

потребами, бо батьки цінують саме простоту та відкритість вчителів та інших фахівців.

Фахівці, в свою чергу, повинні надихати батьків брати активну участь в процесі виховання та навчання дитини з особливими потребами. Вони також повинні прислуховуватися до думки батьків та підтримувати їхні ініціативи щодо покращення процесу виховання. Батьки повинні бути залучені до процесу прийняття рішень стосовно методів та програм навчання їхніх дітей. Повинен відбуватися взаємний обмін ідеями, думками та пропозиціями щодо вдосконалення методик виховання та навчання.

Але у цих відношеннях можуть з'явитися дві крайності: повна залежність батьків від вчителів чи, навпаки, їх повна незалежність. Тому, необхідно триматися золотієї середини, а для цього потрібно допомогти батькам відчувати, що вони є одним з провідних елементів процесу виховання дитини.

Засвоєння певних навичок є також одним з ключових моментів співробітництва між батьками та іншими фахівцями. Батьки дуже цінують професіоналізм вчителів чи інших фахівців, які здатні вказати та допомогти розкрити приховані здібності їхніх дітей. Вони також звертають увагу на те, чи спроможній той чи інших фахівець або вчитель пристосуватися до змін, які відбуваються у програмі навчання, та чи прагне він самовдосконалитися та пізнавати щось нове, шукати нові підходи до процесу виховання дітей з особливими потребами.

Набуті навички повинні задовольняти потреби дитини з особливими потребами. Важливо мати бажання засвоювати нові методи та засоби виховання дітей даної категорії. Повага, некритичне ставлення та співчуття є запорукою добрих стосунків між сім'єю та школою.

Батьки є головними наставниками своїх дітей, тому, вони мають право на особливу увагу та повагу з боку професіоналів. Вчителі можуть в значній мірі допомогти батькам правильно виховувати дітей з особливими потребами. Багато батьків дітей з певними вадами спочатку приховують свій гнів, образу чи розпач, але, зрозумівши, що вчителі переймаються їхніми переживаннями та труднощами, вони швидко йдуть на контакт.

Вчителі повинні позитивно та відверто ставитися до батьків, незалежно від їхніх особистих якостей. Якщо вчителі не дають оцінок, не критикують, але делікатно та без будь-якого тиску заохочують батьків до прийняття власних рішень, імовірність позитивного

результату збільшується в багато разів. Якщо вчителі не схвалюють дії батьків стосовно дитини з особливими потребами, це може спричинити відчуженість та опір з боку батьків.

Вчителі повинні враховувати сімейні обставини, співчувати родинам та відповідним чином демонструвати все це під час спілкування. Спостерігаючи за реакцією батьків, вчитель може визначити ефективність свого співчуття.

Висновки. Батьки проводять з дітьми багато часу та краще знають їхні характери та поведінку. Тому, саме батьки є експертами з тих питань, що стосуються їхніх дітей. Вчителі є експертами з питань розвитку та освіти дітей в цілому. Коли вчителі та батьки співпрацюють дуже активно, їхні знання та ресурси подвоюються, що позитивно впливає на розвиток дитини з особливими потребами.

Коли батьки стають активними членами команди, навчальна програма дитини з особливими потребами стає більш насиченою та ефективною. При пасивній позиції батьків навчальні програми дітей, здебільшого, набувають компромісного характеру.

Література

1. Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
2. Collaboration, Consultation and Teamwork for Students with Special Needs (6th Edition): Peggy Dettmer, Linda P. Thurston, Ann P Knackendoffel, Norma J. Dyck (2008).
3. Inclusive Schools in Action: Making Differences Ordinary-James McLeskey and Nancy Waldron (2000).
4. Collaboration and System Coordination for Students with Special Needs: From Early Childhood to the Postsecondary Years (1st Edition), Carol A. Kochhar-Bryan (2007).
5. The Special Educator's Guide to Collaboration: Improving Relationships With Co-Teachers, Teams, and Families (2nd Edition), Sharon F. Cramer (2006).
6. Interactions: Collaboration Skills for School Professionals, Student Value Edition (7th Edition), Marilyn Friend, Lynne Cook (2012).
7. <http://ifspweb.org/relationships.html>

СОТРУДНИЧЕСТВО РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ И УЧИТЕЛЕЙ В АМЕРИКАНСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ**М.А. Сяба**

В статье рассматриваются особенности сотрудничества родителей, у которых есть дети с особыми потребностями, и учителей в американской образовательной системе. Значительное внимание уделяется роли родителей и их активному привлечению к процессу обучения ребенка с особыми потребностями. В статье обращается внимание на то, что именно совместный труд родителей и учителей приведет к гармоничному развитию ребенка.

Ключевые слова: сотрудничество, дети с особыми потребностями, семья.

COLLABORATION BETWEEN PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS AND TEACHERS IN AMERICAN EDUCATION SYSTEM**M.O. Syaba**

This article deals with peculiarities of collaboration between parents who have children with special needs and teachers in American education system. Much attention should be paid to the role of parents and their active involvement in school process of their child with special needs. This article reveals that it is collaboration between parents and teachers that will result in harmonious development of their child.

Key word: collaboration, children with special needs, family.

Сяба М.О. – аспірант кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м.Луганськ, Україна).

E-mail: mariela22@mail.ru

Syaba M.O. – a postgraduate student of Pedagogy Department of East-Ukrainian National University named after Volodymyr Dahl (Lugansk, Ukraine).

E-mail: mariela22@mail.ru

УДК 37.034:27

ВИТОКИ ДУХОВНОСТІ В ТРАДИЦІЙНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ ВИХОВАННІ

Т. Д. Тхоржевська

У статті на основі аналізу сімейного православного виховання як одного з проявів традиційного християнського сімейного виховання в Україні розкриваються традиційні витoki духовності українців.

Ключові слова: *духовність, українська сім'я, православне виховання, ієрархія, віра, церква, духовне життя.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Усе починається в сім'ї й від сім'ї: перший дотик, перший погляд, перше слово, перший крок. І життєвий напрям, у якому закрокує дитина, теж задається в сім'ї. Традиційно розуміння освячення життя Духом Святим є невід'ємною складовою світогляду християнина, яке закладається в сім'ї. Радянська влада доклала надзвичайних зусиль, щоби українська сім'я забула традиційний шлях в напрямку до Бога, на якому поняття духовності було невідривне від поняття «Святий Дух».

Сім'я – основа суспільства, а отже, стан сімейних стосунків регулює всі подальші відносини, є камертоном, який налаштовує все суспільне життя на той чи інший лад. Зворотній вплив суспільства на сім'ю є не менш сильним: хворе суспільство заражає кожную окрему сім'ю своїми хворобами, робить її залежною й кволою.

Підірвавши традиційні підвалини християнського розуміння життя, радянська світська педагогіка, тим не менш, не позбулася ключової для християнського виховання категорії духовності. За роки радянської влади стало звичним пов'язувати духовність із причетністю до вищих моральних, культурних цінностей, оцінювати духовний розвиток людини за різноманітними параметрами, тільки не її релігійністю. Разом з тим віками напрацьовані традиції сімейного виховання захищали віруючі сім'ї навіть у важкі часи воєнничого атеїзму, ставши своєрідним духовним заслоном, за яким панувала особлива атмосфера опору та віри. Сьогодні все більше українських сімей повертаються в лоно церкви, а отже, все більше вплив сімейного виховання буде позначатися на загальній духовній атмосфері, на

відносинах церкви і школи, віруючих і невіруючих у шкільних колективах. Таким чином, питання про те, що стоїть за традицією сімейного духовного виховання, є далеко не доречним.

Мета статті. У даній статті розгляд традиційних витоків духовності українців буде здійснено на основі аналізу сімейного православного виховання як одного з проявів традиційного християнського сімейного виховання в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш за все варто підкреслити, що православне виховання взагалі й сімейне православне виховання зокрема виходять з єдиного православного розуміння сутності людини, її призначення на землі. Що ж, на нашу думку, складає ядро православних уявлень про людину та виховання? Узагальнемо.

1. Людина – це образ і подoba Бога. Звідси – гідність людини, її природний потенціал і потяг до духовного вдосконалення; основа поваги й любові до ближнього; рівність усіх перед Богом. Біблія розкриває, як перша людина відійшла від Бога й потьмарила образ Божий в собі. Так гріх увійшов у життя людства, оскільки весь світ – одноістотний, тобто всі ми – єдине ціле. Але православна церква дає кожній людині надію відтворити образ Божий в собі, спасти свою душу, спастися. Христос, який своєю хресною смертю спокутував первородний гріх, дав усім цю надію.

2. Спасіння людини на землі – це оздоровлення, зцілення її душі. Виховання звернене на особистість, а особистість – вічна. Виховання не може бути лише підготовкою дитини до земного буття. Воно повинно бути націлене й на підготовку до життя вічного. Смерть – важлива категорія, без якої неможливе православне виховання.

3. Спасіння можливе лише в церкві. Тому без воцерковлення, глибокого входження в літургійне життя не буває справжнього православного виховання.

4. Життя в православ'ї сприймається як подвиг, велика духовна дисципліна, слідування божим заповідям. Водночас – це радісна повнота життя в Христі: «Радійте в Господі завжди, і знову кажу: радійте!» (Фил. 4, 4). Найвеличнішим прикладом життя служить приклад Христа, святих церкви. Надзвичайно важливим поняттям у православній педагогіці є виховання страху Божого. Дитину вчать протидіяти злу, і не тільки зовнішньому, але й внутрішньому, що кориниться в ній самій.

5. Православне виховання не можливе без любові, але церква проти надмірної любові, яка калічить душу дитини.

6. Виховання націлене перш за все на духовність людини, ураховуючи ієрархічну будову людини. Тому духовне виховання є визначальним для всіх інших завдань виховання. Морально-релігійне виховання є пріоритетним, випереджаючим по відношенню до інформаційно-розумового. Ієрархічну впорядкованість повинно мати все життя людини: перше місце в нашому серці повинно бути відведено Богові, а вже потім власним дітям та всьому земному.

Однак зазначене вище, на наш погляд, не применшує значення сім'ї в житті кожної окремої людини або цілого суспільства. У православ'ї, як узагалі в християнстві, сім'ю прийнято вважати малою або домашньою церквою.

Сімейне православне виховання в Україні здавна тримається на традиціях виховання в сім'ях перших християн, що розкривалися ще в дореволюційний період у працях таких авторів, як Феофан Затворник, Т. Лещенецький, М. Миролюбов, Є. Попов та ін. «Законодавцем» у сфері сімейного виховання від часів хрещення Київської Русі був і залишається Іоанн Златоуст, поради якого вважаємо актуальними й для сучасних українських сімей. Різні аспекти сімейного православного виховання розглядаються такими сучасними науковцями та священнослужителями, як єпископ Іларіон, В. Заєв, С. Зайденберг, Г. Калініна, С. Куломзіна, М. Макар, В. Малахов, А. Наумова, Б. Огульчанський, А. Ткачов, Т. Чайка, А. Шатов та ін.

Православні богослови підкреслюють богоугодність шлюбу, оскільки шлюб започаткований Богом у раю й не є наслідком гріхопадіння. Уявлення про сім'ю як про малу церкву підкреслює висоту місії християнської сім'ї, яка всім своїм життям повинна свідчити про вчення Боже. Саме тому особливістю раньохристиянського виховання в Київській Русі стало не тільки залучення населення до життя церкви, до книжкової християнської мудрості, але й ствердження сім'ї як домашньої церкви. Як указує патріарх Філарет, замість язичеської сім'ї, для якої звичною справою була багатощлюбність, викрадання наречених до шлюбу, кровна помста, наложництво, церква заклала підвалини християнської сім'ї, в основі якої лежала християнська любов, повага до жінки, матері, обопільна згода нареченого й нареченої, їхня рівність перед законом [7, с. 39].

Ідея сім'ї як малої церкви в сучасній Україні знаходить своє відображення вже під час вінчання, коли на наречених покладаються вінці – символи царства. Але іншою виховною ідеєю покладання вінців є пересторога про майбутні страждання, які неминуче супроводжують

сімейне життя та які мають бути подолані спільними зусиллями чоловіка і дружини. «...це покладання мученицьких вінців є нагадуванням про те, що шлюб тільки тоді буде міцним, коли він заснований не на одномоментній і скороминучій пристрасті, а на готовності віддати життя за іншого» [1, с. 128]. Таким чином, особливістю православного шлюбу є усвідомлена готовність спільно нести хрест, ділити радість і горе.

Гадаємо, сучасні молодята, далекі від церкви, навряд чи знають, що сімейне життя порівнюють з аскезою, і навіть існує думка, що воно потребує більше аскетичних зусиль, самовідречення, ніж чернече життя. Це пов'язано з тим, що подружжя несе тягар спільного проживання, долаючи роздратованість, гнів, незадоволення негативними рисами та вчинками один одного. Якби закохані усвідомлювали православну тезу про залежність спасіння власної душі від правильного вибору супутника життя, вони би, безумовно, не так легковажили цим вибором. Молодих людей попереджають, що немає в житті більш відповідального кроку, ніж вибір супутника життя. «Від твого рішення буде залежати – проживеш ти це життя радіючи чи з гіркими слізьми; черпатимеш у шлюбі нові сили чи зігнешся під непосильним ярмом і захирієш або, що ще гірше, зломившись й загинеш духовно (а можливо, і фізично), як гине багато хто» [3, с. 36].

Особлива роль у сім'ї вже від часів хрещення Київської Русі належала батьку, якого в церковній літературі називають посередником між ученням священика та сім'єю, народним учителем [10, с. 527]. Саме на батькові лежить основна відповідальність перед Богом за правильне виховання дітей. З цієї точки зору православна сім'я має ієрархічну структуру, визнаючи беззаперечний авторитет батька, який водночас має бути зразком християнських чеснот і опікуватися дотриманням християнського способу життя всіма членами родини. Батько повинен домагатися того, щоб у сім'ї була створена атмосфера взаємної відповідальності, підтримки, взаємоповаги.

Місією жінки в православному шлюбі є служіння чоловіку. З точки зору ідеї сім'ї як малої церкви «підпорядкування дружини чоловікові за словами апостола: І як кориться Церква Христові, так і дружини своїм чоловікам у всьому (Еф. 5; 24) можна розглядати і як образ підкорення членів Церкви священноначалю» [4, с. 371]. Сучасна жінка таке становище може сприймати як принизливе, залежне й несправедливе, проте глибинною ідеєю подружніх стосунків є християнська любов: «Чоловіки повинні любити дружин своїх так, як

власні тіла, бо хто любить дружину свою, той любить самого себе» (Еф. 5; 28). Обопільна любов допомагає зберегти сім'ю, взаємоповагу. Цікаво, що хоча гнів уважається одним із гріхів, але сучасні православні автори зазначають: «Гнів, породжений любов'ю, – необхідний елемент подружніх відносин; шлюб – це не товариство взаємного поклоніння. Скажу більше: я не бачу нічого поганого в боязні розгнівати чоловіка чи дружину. У якомусь смислі подружжя стає совістю один одного. Але їх гнів – не озлоблений і не роздратований. Він швидко випаровується й приходить час примирення, прощення, пробуджується співчуття до ображеного» [3, с. 78].

Виходячи з давньої традиції, сучасні православні педагоги говорять про роль батька як про служіння в сім'ї, оскільки батько для дитини є образом Бога, Отця Небесного, християнського світогляду й має показати зразок, до якого треба прагнути. «Шлях батьківства – не менш героїчний шлях до Бога, ніж чернецтво, а подвиги, що вершаться батьками щодня заради своїх дітей, можливо, не так вражають, як учинки якогось кіногероя, проте саме вони творять світ, бо спрямовані на творення й виховання нової людини» [4, с. 60]. Подібно священику батько відповідальний за духовний та душевний стан довірених йому Богом дружини й дітей, має право, дароване Богом, молитися за них і бути почутим.

Спираючись на слова апостола Павла: «Діти, – будьте слухняні в усьому батькам, бо це Господові приємно! Батьки – не дратуйте дітей своїх, щоб на душі не впали вони!» (Кол. 3; 20-21), православні педагоги зазначають, що батько має оберігати своїх дітей від двох протилежних небезпек: бунтарства та суму, занепаду духу.

Протидією бунтарству має бути міцна дисципліна, формування відповідальності й разом з тим увага до дитячих проблем. У православних традиціях є виховання в страху Божому, у послуші. Розкриття совісті, що має призводити до формування особливого стану духу дитини, який називається страхом Божим, завжди вважалося одним з найскладніших завдань християнського виховання. Страх Божий – одне з найважливіших понять сімейного православного виховання. «Це почуття, з перших років життя збуджене, постійно підтримуване й поступово поглиблюване, стає тією внутрішньою вартою душі, яка одна тільки може оберігати її від усякого порочного й безчесного діла» [5, с. 118]. В основі страху Божого повинна лежати любов до Бога, благоговіння, безмежна довіра до нього й «страждання

совісті». Страх породжується боязню образити Бога як люблячого батька.

Церква рекомендує навіювати страх Божий без усякого роздратування й гніву. Дитина повинна зрозуміти, що це робиться для її ж блага. Батьків застерігають від постійного залякування дитини Божою карою – таке виховання було б тільки свідченням батьківського нетерпіння, дратівливості, неповаги й могло б породити такі самі почуття у відповідь. «...прищеплення страху Божого повинно робитися зі страхом та благоговінням і неодмінно в душі любові» [5, с. 124]. Це означає, що почуття страху Божого має обов'язково жити в серці самого вихователя, що спонукало б його виховувати перш за все добром, ласкою та прикладом власного життя.

Батьків завжди привчали до такої логіки мислення, що була закладена ще святими отцями: коли страх Божий привитий дитині, її душа радіє від доброго вчинку й сумує та страждає від гріховного діяння. Така людина – з «Богом у совісті». Совість називали голосом божим, що живе в душі людини. Батькам радили вчити дітей слухатися свого голосу совісті й не зважати на ті спокуси, які криються в оточуючому світі; привчати дітей наприкінці дня аналізувати все зроблене з тим, щоб з'ясувати чи не образили Бога, своїх близьких, чи не лінувалися тощо. Страх Божий називали початком премудрості у відповідності до Біблії (Притч. 1,7).

Щодо другої, згадуваної вище небезпеки, – занепаду духу, суму, то занадто велика строгість, прискіпливість батька може спровокувати в дитині невпевненість у собі, страх перед життям. Батьки не повинні ігнорувати негативні емоції дітей, їх гнів, які можуть свідчити про те, що дитина має внутрішні проблеми, які нездатна вирішити самотійно, і потребує допомоги дорослого. Хронічне незадоволення може призвести до неврозу, втрати здатності радіти життю.

Не кожна невіруюча людина знає, що сум, нудьга є гріхом: «Гріх смутку походить від надмірної зайнятості собою, своїми переживаннями, невдачами, і, як результат – відбувається згасання любові до оточуючих, байдужість до чужих страждань, невміння радіти чужим радостям, заздрість», – читаємо в архімандрита Лазаря [8, с. 524]. З цього випливає, що якщо сімейне виховання сприяє смутку дитини, то воно веде її до гріха. Отже, проблемою є міра строгості, дисципліни.

Традиційним у православній педагогіці при розкритті проблеми слухняності є посилатися на Святе Письмо та святих отців, особливо

Іоанна Златоуста, які застерігали від надмірної поблажливості й не забороняли фізичних покарань. Однак вираженням балансу між любов'ю та покараннями є слова: «Гніваючись, не грішіть» (Ефес. 4, 26). Дитина повинна перебувати в атмосфері любові, і сама строгість педагогічних прийомів має впливати з цієї любові. Строгість проявляється тоді, коли дитина здійснює погані вчинки. Вона повинна бути розумною: «...строгість – це не грубість і не жорстокість, *це – постійність правил*, це непоступливість у тих випадках, коли діти прагнуть вийти зі слухняності» [6, с. 288]. Про це священномученик Володимир (Богоявленський) писав, звертаючись до батьків: завжди наполягайте на тому, що один раз наказали або заборонили; не наказуйте нічого неможливого, занадто складного; не будьте несправедливими, грубими; узгоджуйте з дружиною свої вимоги до дітей; здобуйте в дітей повагу, любов; будьте зразком для дітей [11, с. 212-213].

Православні педагоги наголошують, що часто проблеми виникають тоді, коли батько, абсолютно впевнений у тому, яким має бути його дитина, закриває очі на те, якою його дитина є в дійсності. Мається на увазі, що дитину батьки не вибирають, а отримують як дар Божий, і батько повинен мати мужність, істинне смирення, щоб прийняти цей дар в усій його неповторності. Тобто батько має усвідомити, що дитина не є його власністю, і причиною її життя насправді є задум Творця. Тож в основі ставлення до дитини має лежати повага до неї, мудре й спокійне ведення її до істин Божих.

У православній педагогічній літературі завжди підкреслюється, що справжній успіх, слава батька – у майбутньому його дітей. І це не має нічого спільного з матеріальним благополуччям, кар'єрним ростом. Ще І. Златоуст навчав не забувати про найголовнішу науку – любовмудріє душі. Він застерігав від поширеної звички батьків спонукати дітей до освіти заради здобуття всіляких земних благ: говорячи сучасною мовою, кар'єри, людського визнання тощо. «Часто багато хто з батьків робить усе й уживає всіх заходів, щоб у сина був гарний кінь, чудовий дім або дорогий маєток, а про те, щоб у нього була гарна душа й благочестивий настрій, анітрохи не дбає» [9, с. 199]. Чинячи так, батьки розпалюють найстрашніші пристрасті в дитячих душах, виховують користолобство й марнославство, які в парі наносять непоправну шкоду дитині. Божевіллям називав святий турботу батьків про багатство дітей і одночасне нехтування їхніми душами. Це, на думку Златоуста, розладжує увесь всесвіт. Не золотом і сріблом

мають бути багаті наші діти, а благочестям та іншими чеснотами. «Людину, яка живе доброчесно та скромно, усі поважають і шанують, хоч би вона була й найбіднішою; а порочну й розбещену всі обходять і ненавидять, хоч би й володіла вона великим багатством» [9, с. 201].

Доброчесна людина уважна не лише до чужих людей, але й до власних батьків, бо людина з Богом у душі завжди підтримує своїх батьків, особливо в старості. Тому всі, хто пише про православне сімейне виховання: від Іоанна Златоуста до сучасних православних священнослужителів і педагогів, зазначають, що спокійна старість батьків залежить від тих зусиль, які вони приклали до християнського виховання своїх дітей.

Не менш важливу роль у житті дитини відіграє мати. «Вторая же икона божія нам есть мати наша», – писав православний педагог Г. Сковорода [12, с. 174-175]. Від її духовності, душевного стану ще до зачаття дитини залежить майбуття дитини. «Кожна мати – мучениця, а перш за все, мати-християнина. Чому? Тому що вона день і ніч невинно піклується й страждає про тілесне і духовне здоров'я своїх дітей. У цьому своєму беззупинному піклуванні вона кожного дня помирає за своїх дітей. Немає нічого складнішого й відповідальнішого в нашому земному світі, як служіння матері-християнки. Чому? Тому що її головний обов'язок – це приготувати дітей своїх до безсмертя вічного життя. Якщо вона приготувала їх до цього, то вона й себе приготувала до небесного раю», – писав прп. Іустин Сербський [4, с. 114].

Таким чином, християнське виховання є не просто обов'язком батьків перед Богом, головною справою життя, але й умовою спасіння, без чого не можна потрапити в Царство Боже. Звичайно, така життєва місія є занадто складною, щоби самотужки її виконати. Тому весь спосіб життя православної сім'ї узгоджується з церковним життям. Між сім'єю і церквою завжди існує животворний зв'язок, і власне, завданням сім'ї є введення дитини в лоно церкви для того, щоб дитина за допомогою батьків і Божої благодаті могла позбавитися тих гріховних нахилів, які дісталися їй у спадщину, і сформуватися як справжній християнин. Для цього церквою віками напрацьована виховна система, яка має чітко окреслену мету, завдання, зміст, методи, форми, засоби. Занурюючись разом із сім'єю у церковне життя, дитина тим самим зазнає постійного й благотворного впливу тисячолітньої виховної парадигми, під впливом якої готується як до життя земного, так і до життя вічного. Так здійснюється синтез сімейного і церковного виховання, що наділяє людину соборним розумом, залучає до

християнських цінностей. Без цього синтезу не мислиться сімейне православне виховання.

Висновки. Підсумовуючи, відзначимо, що сімейне православне виховання тримається на уявленні про сім'ю як про домашню церкву. Це зобов'язує подружжя жити у відповідності до божих заповідей, батьків – виховувати дітей у вірі, а дітей – ставитися до батьків як до намісників божих на землі, поважати й турбуватися про них до кінця життя. Саме християнський спосіб життя й спонукає членів сім'ї любити, піклуватися, бути разом і в біді, і в радості, попри всі зовнішні обставини. Православна сім'я має ієрархічну структуру, де першою особою є батько: він несе повну відповідальність перед Богом за сім'ю; він і пан, і слуга для своїх рідних. Батько і мати повинні надавати приклад християнського життя і віри. Свої виховні зусилля вони мають узгоджувати з напрацьованою віками православною системою виховання, поступово залучаючи дітей до церковного життя. Так само ієрархічно сприймаються й три іпостасі людини: дух, душа, тіло. Звідси й ієрархія виховних завдань, напрямів. На відміну від світської педагогіки, яка спрямована на підготовку дитини до земного життя, на її соціалізацію, православна педагогіка на перший план висуває духовні цілі. Як підкреслюють православні педагоги, найголовніше для людини – це її духовне життя. Усі інші завдання виховання, розвиток усіх сторін особистості людини підкорені головному – духовному вихованню.

Таким чином, віра в православній сім'ї є її цементуючою засадою, запорукою успішного сімейного виховання, витоком духовності кожного члена родини.

Література

1. Епископ Иларион (Алфеев). Во что верят Православные христиане? Катехизические беседы. / Епископ Иларион (Алфеев). – Клин: «Христианская жизнь», 2004. – 174 с.
2. Куломзина С. Наша церковь и наши дети. Христианское воспитание детей в современном мире. / С. Куломзина. – М.: ОБРАЗ, 2007. – 192 с.
3. Малая церковь. Православный семейный календарь на 2008 год. – М.: ОАО «ЧПК», 2007. – 368 с.
4. Наумова А., Калинина Г. Как мы любим наших детей? Стратегии семейного воспитания. / А. Наумова, Г. Калинина – М.: Лепта Книга, 2007. – 544 с.: ил. – (В помощь родителям, вып. 3).
5. Опыты православной педагогики: Сб. статей / Сост. А. Стрижев, С. Фомин. – М.: Молодая гвардия, 1993. – 240 с.

6. Отцы, матери, дети. Православное воспитание и современный мир. – М., Изд-во Московского Подворья Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 2001. – 460 с.
7. Патріарх Філарет. Різдво Христове та його онтологічне значення для людства. Доповідь Патріарха Київського і всієї Руси-України Філарета на Всеукраїнській міжнародній християнській Асамблеї з нагоди 2000-ліття Різдва Христового «Заповідь нову даю вам: любіть один одного» (Ін. 13, 34), 17-18 лютого. / Патріарх Філарет. – Київ, 1998. – 55 с.
8. Покаяние и исповедь на пороге XXI века / Сост. В.П. Ведяничев– СПб.: «Общество святителя ВАСИЛИЯ ВЕЛИКОГО», 2000. – 736 с.
9. Святитель Иоанн Златоуст. Избранные беседы. / Святитель Иоанн Златоуст – М., Православное братство святого апостола Иоанна Богослова, 2001. – 464 с.
10. Священник Евгений Шестун. Православная педагогика. / Священник Евгений Шестун. – Самара: ЗАО «Самарский информационный концерн», 1998. – 576 с.
11. Семейная жизнь и православное воспитание. Из духовного наследия свт. Феофана Затворника, свмч. Владимира (Богоявленского), протоиерея Димитрия Соколова, философа И. Ильина. – СПб, 2005. – 336 с.
12. Сковорода Г. Повне зібрання творів: В 2-х т. / Редкол.: В.І. Шинкарук (голова) та інші. – К.: Наук. думка, 1973. – Т.1. – 531 с.

ИСТОКИ ДУХОВНОСТИ В ТРАДИЦИОННОМ УКРАИНСКОМ ВОСПИТАНИИ

Т. Д. Тхоржевская

В статье на основе анализа семейного православного воспитания как одного из проявлений традиционного христианского семейного воспитания в Украине раскрываются традиционные истоки духовности украинцев.

Ключевые слова: *духовность, украинская семья, православное воспитание, иерархия, вера, церковь, духовная жизнь.*

ORIGINS OF SPIRITUALITY IN TRADITIONAL UKRAINIAN UPBRINGING

T. D. Tkhorzhevskia

On the basis of the analysis of an orthodox family upbringing as one of the manifestations of traditional Christian family upbringing in Ukraine reveals the origins of the traditional spirituality of Ukrainians.

Keywords: *spirituality, Ukrainian family, Orthodox upbringing, hierarchy, faith, the church, the spiritual life.*

Тхоржевська Т. Д. – доктор педагогічних наук, професор кафедри психології і педагогіки Київського національного лінгвістичного університету.

E-mail: tkhorzhevsk@ukr.net

Tkhorzhevsk T. D. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Chair of Psychology and Pedagogy of Kyiv National Linguistic University.

E-mail: tkhorzhevsk@ukr.net

УДК 37.013.43/.036

КУЛЬТУРНО-ХУДОЖНІ ТРАДИЦІЇ В СТРУКТУРІ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

І. В. Форостюк

У статті розглядаються структура духовності особистості та місце народних культурно-художніх традицій в цій структурі. Подаються приклади та результати практичної роботи зі студентською молоддю, під час якої використовувалися народні традиції. Робота була спрямована на розвиток духовного потенціалу молоді.

Ключові слова: духовність, виховання, народні традиції, народне мистецтво, творчість.

Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Виховання молоді та її освіта в усі часи займала провідне місце у системі цінностей суспільства. Історичні події, що відбуваються у країні, суворо перевіряють результати виховання якраз у такі найвідповідальніші часи, іноді змушуючи міняти критерії, виробляти нові підходи до виховного процесу. Тому серед основних принципів нової концепції національно-патріотичного виховання молоді ми бачимо такі, як принципи національної спрямованості і полікультурності, які роблять акценти на необхідності формування у дітей та учнівської молоді національної самосвідомості, виховання любові до рідної землі, українського народу, шанобливого ставлення до його культури, і в той же час відкритості, толерантного ставлення до відмінних ідей, цінностей, культури, мистецтва, вірувань інших народів; здатності диференціювати спільне і відмінне в різних культурах, спроможності сприймати українську культуру як невід'ємну

складову культури загальнолюдської [1]. У процесі досягнення цих важливих якостей культури особистості на перший план виходить необхідність духовного розвитку молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми, і на які спирається автор. Дослідження проблеми духовності, духовно-культурних цінностей, ціннісного відношення до освіти висвітлена в роботах таких вітчизняних та закордонних вчених-філософів як Андрущенко, С. Анісімов, І. Зязюн, І. Ільїн, В. Кремень, В. Мясіщев, Л. Сохань, В. Шинкарук, В. Яковенко; психологів – Б. Ананьєв, Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, Л. Виготський, С. Рубінштейн і педагогів – Є. Бондаревська, Д. Вецель, С. Гончаренко, О. Духнович, В. Кузь, Б. Ліхачов, О. Олексюк, О. Пометун, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Чорна, Г. Шевченко, В. Яковенко. Осмислення культурно-мистецьких та загальноісторичних реалій порушувались у роботах В. Яніва, М. Костомарова, С. Кримського, В. Шаяна, С. Гатальської та інших.

Невирішеним питанням, на нашу думку, є обґрунтування практичних засобів ефективного розвитку духовного потенціалу студентської молоді за допомогою традиційної української народної культури.

Метою статті є обґрунтування поняття культурно-художніх традицій, духовності та її структури, визначення місця українських культурно-художніх традицій у структурі духовності людини, висвітлення практичної роботи, спрямованої на формування духовно-культурних цінностей студентів засобами української народної культури. У цьому ракурсі ми також маємо на меті окреслити деякі особливості східного регіону, де проводилося дослідження.

Викладення основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Процес виховання молоді – це процес створення умов для послідовного розкриття духовного потенціалу людини, здатної до успішної реалізації своїх можливостей, творчого саморозвитку, перетворенню світу навколо себе. «Духовність» як педагогічна категорія представляє собою внутрішній світ людини, і як наукова категорія має свою структуру. Головними компонентами духовності вчені називають інтелектуальний, етичний, естетичний та релігійний компоненти.

У нашій роботі на перше місце поставлений естетичний компонент, який характеризує здатність людини цікавитися прекрасним, вмінням оцінювати витвори мистецтва, створювати новий

естетичний продукт. Духовна творча особистість має розвинутий художній смак, багату уяву, почуття гармонії і певні знання в сфері мистецтва.

Під час досліджень ми проводили роботу, спрямовану на розвиток творчого та духовного потенціалу молоді за допомогою українського народного мистецтва, української культури, оскільки народна культура – важливий елемент духовності будь-якого народу. Працюючи в цьому напрямку, ми не могли не спиратися на українські традиції. Вони стали тим стрижнем, навкруги яких будувалася наша діяльність.

Традиція в цілому визначається як соціальна форма передачі людського досвіду, без якого неможливе функціонування культури; як вид колективної пам'яті; а також певним чином упорядкований, відібраний і структурно організований досвід суспільства [2, с. 122-125].

Володимир Янів вказував на глибоко вкорінений і питомий естетизм українського народу, який проявляється як у побуті, так і у фольклорі, зокрема у народних піснях, вишиванках, писанках тощо [3, с. 12]. Фольклор та декоративні народні мистецтва як його органічні елементи є плідною базою, що дає багатий матеріал для роботи не тільки в напрямку розвитку духовного та творчого потенціалу молоді, але й у формуванні національної ідентифікації молодшої людини, відчуття себе українцем, громадянином вільної самобутньої країни.

Наталія Черниш доходить висновку, що для української соціокультурної традиції питання розвитку культури тісно пов'язані з питанням формування нації [4, с. 225]. Ця ідея шляху до національної ідентифікації через народну українську культуру лежала в основі лабораторії – «Художньо-культурні українські народні традиції», яку було організовано для продовження досліджень при науково-дослідному інституті духовного розвитку людини СНУ ім. В. Даля.

Ми вважаємо, що цей напрямок діяльності був і залишається важливим, особливо для східного регіону. Історичні події останнього часу показали нагальну необхідність подальшого розвитку даного напрямку, і навіть посилення подібної діяльності.

Як було зазначено, в нашій роботі ми спирались на фольклорну традицію як ціннісний феномен народної культури, яка на сучасному етапі існує переважно в умовах таких великих свят, як Великдень та Різдво. Саме на них ми робили акцент, працюючи зі студентами ВНЗ. Для підвищення зацікавленості в роботу було включено міжкультурну компоненту (через представлення українських традицій у порівнянні з

традиціями інших країн). Мета такого підходу – показати молоді, що Українська народна культура займає гідне місце у широкому спектрі національних культур, що нам є чим пишатися й навіть чому навчати інших. Протягом кількох років ми проводили зі студентами тематичні заходи та майстер-класи, спочатку Великодні – окрім презентацій про весняні свята в різних країнах, студенти (як українські, так й іноземні) опановували мистецтво писанкарства, а згодом додалися Різдвяні свята, під час яких студенти представляли порівняльний аналіз зимових традицій різних країн та України. Був проведений майстер клас з такого виду народного мистецтва, як плетення Різдвяного «дїдуха».

Одним з напрямків, який зацікавив наших студентів, стало вивчення символіки, що використовується в українському народному мистецтві. Цей напрямок нам підказали самі студенти, які намагалися виразити в своїх роботах власні ідеї за допомогою стародавніх символів. Їм цікаво було дізнатися, що подібна символіка використовується не тільки в писанкарстві, декоративному розписі, вишивках, але й в народних піснях, колядках та щедрівках. У поєднанні всіх цих видів мистецтва й розкривається глибина народного мистецтва будь-якої країни. Якщо людина володіє знанням про сутність хоча б деяких з них, про те, що мистецтво одного народу не можна розглядати окремо, бо воно пов'язано із народним мистецтвом близьких чи далеких сусідів, тоді вона відчуває себе частиною людства, толерантно відноситься до інших народів та їх культури і поважає свою.

Заглиблюючись та вивчаючи різні види мистецтва, порівнюючи українські традиції з європейськими, студенти розкривали для себе красу українського народного мистецтва, і головне – намагалися продовжувати подібну роботу вдома, самостійно, навчати своїх рідних.

В результаті співпраці та спілкування зі студентами ми зіткнулися з важливим для молоді питанням – можливості поєднання минулого, де бере початок народна культура, та сучасності, де вже грають свою роль інші чинники – глобалізація всіх сфер життя, розвиток науки та техніки, комерціалізація культури. Тому, роблячи певні акценти на розгляді світоглядних уявлень та вірувань українського народу, ми проектували її на сучасність, що дозволяє їм побачити генезис народної культури, місце України та її мистецтва у світовій культурі сьогодення. Це, в свою чергу, дає поштовх креативним ідеям та підвищує мотивацію до творчої діяльності.

В рамках дослідження було проведено опитування студентів 1-4 курсів, які приймали участь у роботі щодо їхнього знання українських традицій, та запитували учасників, звідки вони отримували ці знання,

які свята і як відзначають у їхніх родинах. Більша частина опитуваних відповіла, що основну інформацію про українські культурні традиції вони отримали в школі – тобто тут зіграла важливу роль освіта. Однак не дуже велика частина родин дотримується традицій при святкуванні Різдва та Великодня вдома: тільки деякі намагаються накривати традиційний різдвяний стіл або готувати Великодні страви, виконувати релігійні обряди.

Тому для багатьох студентів, наприклад, написати писанку було досить цікаво. Вони, можливо, й робили щось подібне, але колись давно, у школі й за допомогою фломастерів. Під час такого розпису, звичайно, не відчувається всієї магії цього процесу. Крім того, лише одиниці колись тримали у руках справжнього «дідуха».

Ми намагалися донести до молоді ідею, що хоча на сучасному історичному етапі багато традицій втратили своє пряме значення, але вони залишилися яскравим елементом української культури, вартим того, щоб його знати, передавати з покоління в покоління, зберігати, щоб Україна залишалася особливою неповторною країною світу. В той же час, творча людина може застосовувати традиційні елементи в сучасному житті – в одязі, декорі, сучасних піснях, як це ми часто бачимо сьогодні. Зрозуміло, що ця робота потребує подальшого систематичного продовження.

Ще один аспект, який також хотілося б зазначити: народна культура несе в собі як жіночі, так і чоловічі складові. Але більшість видів, наприклад, декоративно-ужиткового мистецтва відображають саме жіночий початок, пов'язаний з одного боку з оберегом житла, побажанням здоров'я, щасливої долі, з іншого – з надією на добрий урожай і, відповідно, гарний прийдешній рік. Це також відображено в народних піснях та обрядах. Така роль народного мистецтва дуже актуальна і сьогодні, тому що на цьому рівні закладається любов до рідної землі, родини, до життя як головної цінності, виникає почуття патріотизму, народжується українська душа, духовність. Звідси йде, звичайно, розуміння необхідності захищати свою країну. Але на сучасному етапі чоловіча складова обов'язково має продовжувати розвивати все те, що закладено на попередньому етапі. Відомо, що патріотичне виховання сучасної молоді, особливо східного регіону, базувалося на прикладах не тільки української історії, а у своїй більшості на прикладах радянської героїки, що було актуально, однак вона безпосередньо пов'язувалася тільки з російською культурою, яка історично мала значний вплив на Луганщині. Всі ці об'єктивні та

суб'єктивні причини, на нашу думку, впливали на недостатньо інтенсивне формування національної свідомості молоді східного регіону.

Висновки й перспективи подальших розвідок в даному напрямку. Таким чином, для формування духовного світу людини необхідна систематична цілеспрямована виховна робота і постійна самоосвіта особистості. Духовність – це складна динамічна система, на яку впливають різноманітні чинники на всіх етапах її формування – культурні, релігійні, політичні, економічні та інші. Народна культура та її художні традиції є дієвим інструментом духовного розвитку людини, які впливають на її світогляд, естетичні смаки і національну ідентифікацію особистості.

Література

1. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді [Електронний ресурс] / Департамент освіти і науки КОДА. – Режим доступу : <http://kyiv-oblosvita.gov.ua/normativno-pravova-baza/mon/102-patriotichne-vikhovannya-yunogo-pokolinnya>
2. Гатальська С. Філософія культури : Підручник / С. Гатальська – К. : Либідь, 2005. – 328 с.
3. Янів В. Нариси до історії української етнопсихології / упорядник М. Шафовал. – 2-ге вид., перероб. і доп. / В. Янів – К. : Знання, 2006. – 431 с.
4. Черниш Н. Соціологія : курс лекцій / Н. Черниш – Львів : ЛБА, 1998. – 362 с.

КУЛЬТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТРАДИЦИИ В СТРУКТУРЕ ДУХОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

И. В. Форостюк

В статье рассматривается структура духовности личности и место народных культурно-художественных традиций в этой структуре. Представляются примеры и результаты практической работы со студенческой молодежи, во время проведения которой использовались народные традиции. Работа была направлена на развитие духовного потенциала молодежи.

Ключевые слова: *духовность, воспитание, народные традиции, народное искусство, творчество.*

FOLK ART TRADITIONS IN THE STRUCTURE OF SPIRITUALITY OF A PERSONALITY

I. Forostiuk

The article examines the structure of spirituality of a personality and the place of folk art traditions in this structure. The examples and results of the practical work

with the student youth are presented. During this work certain folk traditions were also used. This job was directed at the development of spiritual potential of the youth.

Key words: spirituality, education, folk traditions, folk arts, creativity.

Форостюк Інна Вадимівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м.Сєверодонецьк, Україна).

E-mail: ingaborge@ukr.net

Forostiuk Inna Vadymivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the English Language Chair of Volodymyr Dahl Ukrainian National University (Severodonetsk, Ukraine).

E-mail: ingaborge@ukr.net

UDC 159.923:2-587

PERSONALITY AND SPIRITUALITY: THE CONNECTION BETWEEN PSYCHOLOGICAL TYPE AND OPENNESS TO MYSTICAL EXPERIENCE

Leslie J. Francis, Mandy Robbins

This study examines the connection between openness to mystical experience and psychological type theory, distinguishing between introversion and extraversion, between sensing and intuition, between thinking and feeling, and between judging and perceiving. Data were provided by 146 individuals who responded to an invitation published in the magazine of the Alister Hardy Society for the Study of Spiritual Experience and completed both the Francis-Louden Mystical Orientation Scale and the Francis Psychological Type Scale. The data demonstrated that among this sample feeling types recorded significantly higher scores on the index of openness to mystical experience in comparison with thinking types.

Keywords: psychological type, mysticism, religious experience, Alister Hardy

Introduction. The scientific study of religious experience has been at the heart of the psychology of religion since the early days of the discipline, as evidenced by the classic study of *The varieties of religious experience* first published by William James in 1902 (see James, 1982). An important contribution to this scientific work was initiated by Alister Hardy in the mid-

1920s when he began his now famous quest to collect examples of religious and spiritual experience. Trained as a biologist accustomed to classificatory systems, he envisaged the value of sifting and sorting religious and spiritual experiences into different species or categories. Building on work that he had initiated in 1925, after his retirement from the Linacre Chair of Zoology at the University of Oxford, in 1966 Hardy inaugurated the Religious Experience Research Unit in Oxford. He first placed his appeal for accounts of religious experiences in the religious press, drawing a poor response of some 200 replies. Then he placed his appeal in the *Guardian*, generating over 3,000 responses. Hardy's own writings provide a full and grounded introduction to his motivation underpinning this early initiative to generate a natural science of religious and spiritual experience, including especially the books, *The living stream* (1965), *The divine flame* (1966), *The biology of God* (1975), *The spiritual nature of man* (1979), *Darwin and the spirit of man* (1984), and *The significance of religious experience* (1985). All of this is put into further context by Hay's (2011) magisterial biography of Hardy, *God's biologist: A life of Alister Hardy*.

The first real work of analysis on the archive appeared in Hardy's (1979) book, *The spiritual nature of man*. In this book Hardy examined the first 3,000 accounts collected by the Religious Experience Research Unit in Oxford and classified these experiences in a variety of ways. He defined 22 descriptions of religious experience: a sense of security, protection, peace; a sense of joy, happiness, wellbeing; a sense of (non-human) presence; a sense of certainty, clarity and enlightenment; a sense of guidance, vocation, inspiration; a sense of prayer answered in events; a sense of purpose behind events; a sense of awe, reverence, wonder; a sense of new strength in oneself; a feeling of love, affection; a sense of exaltation, excitement, ecstasy; a sense of forgiveness, restoration, renewal; a sense of timelessness; a sense of release from fear of death; a sense of being at a loss for words; a sense of hope, optimism; a sense of yearning, desire, nostalgia; a sense of integration, wholeness, fulfilment; a sense of indifference, detachment; sense of harmony, order, unity; sense of fear, horror; sense of guilt, remorse. He defined 21 triggers of religious experience: despair or depression; prayer, meditation; natural beauty; participation in religious worship; literature, film, drama; illness; music; crises in personal relations; the death of others; sacred places; visual art; creative work; prospect of death; silence, solitude; physical activity; relaxation; childbirth; happiness; sexual relations; drugs (anaesthetic); drugs (psychedelic). He distinguished between the senses affected: sight, sound, touch, and smell.

Alister Hardy's quest rightly continues across the work of the Alister Hardy Research Centres in the University of Wales, Trinity St David, and in Glyndŵr University. The Alister Hardy Archive continues to attract a great deal of attention from researchers in the field of transcendent, religious and spiritual experience, ranging from individuals working on masters programmes and learning to become independent researchers to post-doctoral and well-established senior academics. Among those currently exploring the archive Dr Mark Fox stands out as particularly well acquainted with the resources offered by the accounts collected there and is well informed about the further potential awaiting excavation. Drawing on the archive, Fox has produced three important books: *Religion, spirituality and near-death experience* (2003), *Spiritual encounters with unusual light phenomena: Lightforms* (2008), and *The fifth love* (2014).

Mystical experiences. One of the major insights that emerge being able to set out side-by-side a large number of accounts of religious experience is the recognition that not all religious experiences meet the same criteria. Within the range of different forms of religious experience, the specific type of religious experience that has received the most intense and critical academic scrutiny is the type known as mystical experience. Indeed mysticism has been a topic of central interest to the psychology of religion from the very early days of the discipline. In his foundational study, *The varieties of religious experience*, James (1982, p. 301) referred to mysticism as 'the root and centre' of religion. Subsequently (and independently) two philosophically-based approaches have analysed, identified and discussed the recognised components of mysticism: one by Stace (1960) and one by Happold (1963). Stace's framework was adopted by Hood (1975) to form the theoretical basis for the Hood Mysticism scale (M Scale). Happold's framework was adopted by Francis & Loudon (2000a) to form the basis of the Francis-Louden Mystical Orientation Scale (MOS) and the subsequent Short Index of Mystical Orientation (SIMO) reported by Francis and Loudon (2004).

The strength of Happold's (1963) analysis, again building on the foundational work of William James, is that it identifies and defines quite precisely seven criteria that seem to be met by mystical experience. In developing Happold's conceptualisation of these seven criteria, through their Mystical Orientation Scale, Francis and Loudon (2000a) proposed three items to operationalise each criteria. In their foundation paper introducing the Mystical Orientation Scale, Francis and Loudon (2000a) demonstrated that the seven sets of three items each cohered to generate a homogeneous scale

archiving an alpha coefficient of .94 (Cronbach, 1951). In other words the seven criteria held closely together to define a stable and recognised construct. The seven criteria are identified as: ineffability, noesis, transiency, passivity, consciousness of the oneness of everything, sense of timelessness, and true ego (or self).

Ineffability is a negative description emphasising the private or incommunicable quality of mystical experience. According to James (1982, p. 380), those who have this kind of experience reports that 'it defies expression, that no adequate report of its content can be given in words'. The MOS accesses ineffability with the following three items:

- experiencing something I could not put into words;
- feeling moved by a power beyond description;
- being aware of more than I could ever describe.

Noesis emphasises how mystical experiences carry states of insight into levels of truth inaccessible to the discursive intellect. According to James (1982, pp. 380-381), those who have this kind of experiences regard them 'to be also states of knowledge ... They are illuminations, revelations, full of significance and importance, all inarticulate though they remain.' The MOS accesses noesis with the following three items:

- sensing meaning in the beauty of nature;
- knowing I was surrounded by a presence;
- hearing an inner voice speak to me.

Transiency emphasises how mystical experience is brief, inconstant, passing, and intermittent. According to James (1982, p. 381), mystical states do not endure for long though they may recur 'and from one recurrence to another it is susceptible of continuous development in what is felt as an inner richness and importance.' The MOS accesses transiency with the following three items:

- seeing brief glimpses into the heart of things;
- having transient visions of the transcendental;
- experiencing passing moments of deep insight.

Passivity emphasises both the experience of being controlled by a superior power, and the undeserved, gratuitous nature of the mystical experience. According to James (1982, p. 381), mystical states are 'not passive interruptions, an invasion of the subject's inner life with no residual recollection of significance, and this distinguishes them from phenomenon like prophetic speech, automatic writing, and mediumistic trance'. The MOS accesses passivity with the following three items:

- being overwhelmed by a sense of wonder;

- being in a state of mystery outside my body;
- being grasped by a power beyond my control.

Consciousness of the oneness of everything emphasises how mystical experience conveys the sense in which existence is perceived as a unity. According to Happold (1963, p. 47), although it may be expressed in different ways by Hindu, Buddhist, Sufi and Christian contemplatives, the resolution of the dilemma of duality through this sense of the oneness of everything 'is at the heart of the most highly developed mystical consciousness'. The MOS accesses consciousness of the oneness of everything with the following three items:

- feeling at one with the universe;
- feeling at one with all living beings;
- sensing the unity in all things.

Sense of timelessness emphasises how mystical experiences appear to have a timeless quality and to occupy an entirely different dimension from that of any known sense of time and to be wholly unrelated to anything that can be measured by what is known as clock-time. According to Happold (1963, p. 48), 'the mystic feels himself to be in a dimension where time is not, where «all is always now».' The MOS accesses sense of timelessness with the following three items:

- sensing the merging of past, present and future;
- being conscious only of timelessness and eternity;
- losing a sense of time, place and person.

True ego (or self) emphasises how mystical experience speaks to the deep, the true inner-self, and how such experience addresses the soul or the inner spirit. According to Happold (1963, p. 48) mystical experience gives rise to 'the conviction that the familiar phenomenal *ego* is not the real *I*.' The MOS accesses this notion of the true ego with the following three items:

- being absorbed within a greater being;
- losing my everyday self in a greater being;
- feeling my everyday self absorbed in the depths of being.

Mystical experience and psychological type. The development of the Mystical Orientation Scale by Francis and Loudon (2000a) opens the way for a fresh approach to the scientific study of mystical experience by posing questions of a correlational nature within the individual differences approach to psychology. One of the core questions within this tradition asks: Are there some types of people more open to mystical experience than others? This in turn is a question that can be approached in a variety of ways depending on the model of personality employed. Within this context, the present study

draws on the model of personality as proposed by Jung (1971) in his insightful description of psychological type and as developed and operationalised through a series of psychometric instruments, including the Myers-Briggs Type Indicator (Myers & McCaulley, 1985). The Keirsey Temperament Sorter (Keirsey & Bates, 1978) and the Francis Psychological Type Scales (Francis, 2005) These instruments are designed to distinguish between two perceiving functions (sensing and intuition), two judging functions (thinking and feeling), two orientations (introversion and extraversion) and two attitudes toward the outer world (judging and perceiving). These instruments are designed primarily to categorise individuals within dichotomous psychological types, not to locate individuals along dimensions of personality.

The two perceiving processes are defined as sensing (S) and intuition (N). Sensors perceive their environment through their senses and focus on the details of the here and now, while intuitives perceive their environment by making use of the imagination and inspiration. Sensors are distrustful of jumping to conclusions and of envisioning the future, while intuitives are overloaded by too many details and long to try out new approaches.

The two judging processes are defined as thinking (T) and feeling (F). Thinkers reach their judgements by relying on objective logic, while feelers reach their judgements by relying on subjective appreciation of the personal and interpersonal factors involved. Thinkers strive for truth, fairness, and justice, while feelers strive for harmony, peace, and reconciliation.

The two orientations are defined as introversion (I) and extraversion (E). Introverts draw their energy from the inner world of ideas, while extraverts draw their energy from the outer world of people and things. Extraverts are energised by people and drained by too much solitude, while introverts are energised by solitude and drained by too many people.

The two attitudes toward the outer world are defined as judging (J) and perceiving (P). Judges use their preferred judging process (either thinking or feeling) to deal with the outside world. Their outside world is organised, scheduled, and planned. Perceivers use their preferred perceiving process (either sensing or intuition) to deal with the outside world. Their outside world is flexible, spontaneous, and unplanned.

So far seven studies have explored the connection between psychological type and scores recorded on either the Mystical Orientation Scale (MOS: Francis & Loudon, 2000a) or the Short Index of Mystical Orientation (SIMO: Francis & Loudon, 2004). Francis and Loudon (2000b) employed the SIMO alongside the revised Keirsey Temperament Sorter (Keirsey, 1998) among 100 students and adult churchgoers. Francis (2002)

employed the SIMO alongside the Myers-Briggs Type Indicator (Myers & McCaulley, 1985) among 543 participants attending workshops concerned with personality and spirituality. Francis, Village, Robbins, and Ineson (2007) employed the MOS alongside the Francis Psychological Type Scales (Francis, 2005) among 318 guests who had stayed at a Benedictine Abbey. The MOS and the Francis Psychological Type Scales were also employed by: Francis, Robbins, and Cargas (2012) among 580 participants from a range of spiritual and religious backgrounds attending the 2004 Parliament of the World's Religions; by Francis, Littler, and Robbins (2012) among 232 Anglican clergymen serving in the Church in Wales; by Ross and Francis (2015) among 149 adolescents between the ages of 16 and 18 years; and by Francis and Crea (in press) among 1,155 Italians between the ages of 14 and 80 years.

The main finding to emerge from these seven studies concerned the association between mystical orientation scores and the perceiving process. Six of the seven studies found significantly higher mystical orientation scores among intuitive types compared with sensing types. This finding is consistent with Christopher Ross' (1992) thesis regarding the centrality of the perceiving process (distinguishing between sensing and intuition) in shaping individual differences in religious experience, expression and belief. In a sequence of subsequent empirical studies, Ross and Jackson (1993), Ross, Weiss, and Jackson (1996) and Francis and Ross (1997) began to demonstrate the nature of the differentiation between the preferred spirituality and religiosity of sensing types and the preferred spirituality and religiosity of intuitive types. While sensing types tended to record higher scores on conventional religiosity, intuitive types tended to record higher scores on experiential spirituality.

The second finding to emerge from these seven studies concerned the association between mystical orientation scores and the judging process. Four of the seven studies found significantly higher mystical orientation scores among feeling types compared with thinking types. This finding is consistent with the thesis that thinking types may be more sceptical than feeling types and consequently more cautious about recognising and interpreting experiences of a spiritual or religious nature.

The third finding to emerge from these seven studies concerned the independence of mystical orientation scores from the orientations and the attitudes. None of the seven studies reported significant differences in mystical orientation scores between extraverts and introverts (the two orientations) or between judging types and perceiving types (the two attitudes).

Research question. Against this background, the aim of the present study is to add an eighth study to the sequence of independent but related enquires exploring the association between psychological type and mystical orientation. The research tradition within which the present study is located is committed to the scientific value of replication studies employing the same family of measures but among different groups of people. The previous seven studies have been conducted among Catholic priests (Francis & Loudon, 2000a), Anglican clergy (Francis, Littler, & Robbins, 2012), student and adult churchgoers (Francis & Loudon, 2000b), participants in personality and spirituality workshops (Francis, 2002), guests of a Benedictine monastery (Francis, Village, Robbins, & Ineson, 2007), participants at the Parliament of the World's Religions (Francis, Robbins, & Cargas, 2012), 16- to 18-year-old adolescents (Ross & Francis, 2015), and the general Italian population (Francis & Crea, in press). The present study complements these earlier studies by investigating a group of people contacted by the Alister Hardy Society for the Study of Spiritual Experience through the society's magazine, *De Numine*. Here are people who have shown an interest in or curiosity about spiritual experiences.

Method. Procedure. Following the 2013 annual Alister Hardy Memorial Lecture on the theme of mystical experience (see Francis, 2015), the Alister Hardy Society for the Study of Spiritual Experience issued an invitation through its magazine *De Numine* for individuals to complete and return a brief questionnaire. Over a period of time a total of 146 useable questionnaires were returned by the Freepost service. Participation was voluntary, confidential and anonymous.

Participants. The 146 participants comprised 65 males and 81 females; of whom 73 were under the age of twenty, 5 were in their twenties or thirties, 22 were in their forties or fifties, 43 were in their sixties or seventies and 3 were aged eighty or above.

Measures. *Mystical orientation* was assessed by the Francis-Louden Mystical Orientation Scale (MOS: Francis & Loudon, 2000a). This is a 21-item measure containing three items to access each of the seven key characteristics of mysticism identified by Happold (1963): ineffability, noesis, transiency, passivity, consciousness of the oneness of everything, sense of timelessness, and true ego. Respondents were asked to assess 'how important each experience is to your own faith', using a five-point scale anchored by: 1 = low importance, 3 = medium importance, 5 = high importance.

Psychological type was assessed by the Francis Psychological Type Scales (FPTS: Francis, 2005). This 40-item instrument comprises four sets of 10 forced-choice items related to each of the four components of psychological type: orientation (extraversion or introversion), perceiving process (sensing or intuition), judging process (thinking or feeling), and attitude toward the outer world (judging or perceiving). A number of studies have demonstrated this instrument to function well in church-related contexts. For example, Francis, Craig, and Hall (2008) reported alpha coefficients of .83 for the EI scale, .76 for the SN scale, .73 for the TF scale, and .79 for the JP scale.

Data analysis. The data were analysed by the SPSS package, using the correlation, reliability and t-test routines. The scientific literature concerned with psychological type has developed a highly distinctive way of presenting type-related data. The conventional format of 'type tables' has been employed in the present paper to allow the findings of this study to be located easily alongside other relevant studies in the literature.

Results. The first steps in data analysis concerned an examination of the internal consistency reliability of the Francis Psychological Type Scales. Adequate alpha coefficients (Cronbach, 1951) were reported for all four scales: EI, .81; SN, .73; TF, .80; JP, .78.

The type distribution of the sample of 146 participants is presented in table 1 in the conventional format. In this study, the participants displayed preferences for introversion (69%) over extraversion (32%), for intuition (52%) over sensing (48%), for thinking (58%) over feeling (42%), and for judging (72%) over perceiving (28%). The most frequently occurring types were ISTJ (17%) and INTJ (13%).

The second step in the data analysis comprised an evaluation of the measure of mystical orientation. Table 2 presents the 21 items of the Francis-Louden Mystical Orientation Scale, together with the item rest-of-test correlations and the proportions of the respondents who rated the importance of the experience for their own faith as four or as five on the five-point scale. The scale achieved the satisfactory alpha coefficient of .91. All the 21 items contributed positively to the homogeneity of the scale, with item rest-of-test correlations ranging between .31 and .66.

The third step in data analysis explored the connection between psychological type and scores recorded on the Mystical Orientation Scale in terms of the four dichotomous type preferences. The data presented in table 3 demonstrated that significantly higher scores of mystical orientation were reported among feeling types ($M = 71.3$, $SD = 15.6$) than among thinking

types ($M = 63.6$, $SD = 16.9$). These data also demonstrate that there were no significant differences in the scores of mystical orientation recorded by introverts and extraverts (the two orientations), by sensing types and intuitive types (the two perceiving functions), or by perceiving types and judging types (the two attitudes).

Discussion and conclusion. The present study has built on previous research by means of careful and deliberate replication, in order to test the association between psychological type preferences and individual differences in mystical orientation. Now in six studies the measures have been held constant (the Francis-Louden Mystical Orientation Scale and the Francis Psychological Type Scales) and the samples have been varied to include 318 guests who had stayed at a Benedictine Abbey (representing Christians from a range of denominations), 580 participants attending the 2004 Parliament of the World's Religions (representing a wide range of spiritual and religious traditions), 232 Anglican clergymen (representing religious professionals within one tradition), 149 religious studies students (representing a mix of adolescents actively engaged with public worship attendance and adolescents not so engaged), 1,155 Italians between the ages of 14 and 18 years; and 146 participants over a wide range who completed a survey promoted by the journal *De Numine*. While there are clear differences in findings from these different studies, the consensus emerges that, overall, individual differences in mystical orientation are related to both the perceiving process (intuition and sensing) and the judging process (thinking and feeling). Overall higher levels of mystical orientation are recorded by intuitive types and by feeling types.

The finding from the present study links higher levels of mystical orientation with the feeling function. The feeling function is the rational function that takes seriously matters of values and matters of relationships, in contrast with the thinking function that takes seriously matters of logic and objectivity. It makes sense that feeling types judge the signs of mystical experiences with greater openness and acceptance. The findings from the other studies in this series link higher levels of mystical orientation with the intuitive function. The intuitive function is their rational function that builds up a picture of the world through images, associations, imagination and theories, in contrast with the sensing function that builds up a picture of the world through facts, evidence and data. It makes sense that intuitive types perceive the signs of mystical experiences with greater openness and recognition.

Two further conclusions emerge from these studies that are of wider significance within the empirical psychology of religion. The first conclusion concerns the conceptualisation and measurement of the construct of mystical orientation. These six studies, together with other studies that have used the same instrument (Francis & Loudon, 2000a; Bourke, Francis, & Robbins, 2004; Edwards & Lowis, 2008a, 2008b), have demonstrated the usefulness of the Mystical Orientation Scale (MOS) both in the sense of high internal consistency reliability and in the sense of generating stable findings over different studies. This instrument can be commended for further use. The second conclusion concerns the contribution made to the empirical psychology of religion by psychological type theory. These six studies, together with the wider developing literature reviewed by Francis (2009) and by Ross (2011), have demonstrated that psychological type theory is capable of generating useful, insightful and empirically testable theories relevant to illuminating individual differences in religious experience, religious expression, and religious belief.

This study has also demonstrated the contribution that can be made to the psychology of religion through patient replication and extension of previous work. Further studies testing the present findings among different samples should be welcomed.

References

1. Bourke, R., Francis, L. J., & Robbins, M. (2004). Mystical orientation among church musicians. *Transpersonal Psychology Review*, 2, 14-19.
2. Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
3. Edwards, A. C., & Lowis, M. J. (2008a). Construction and validation of a scale to assess attitudes to mysticism: The need for a new scale for research in the psychology of religion. *Spirituality and Health International*, 9, 16-21.
4. Edwards, A. C., & Lowis, M. J. (2008b). Attitudes to mysticism: Relationship with personality in Western and Eastern mystical traditions. *Spirituality and Health International*, 9, 145-160.
5. Fox, M. (2003). *Religion, spirituality, and the near-death experience*. London: Routledge.
6. Fox, M. (2008). *Spiritual encounters with unusual light phenomena: Lightforms*. Cardiff: University of Wales Press.
7. Fox, M. (2014). *The fifth love: Explaining accounts of the extraordinary*. Kidderminster: Spirit and Sage Ltd.
8. Francis, L. J. (2002). Psychological type and mystical orientation: Anticipating individual differences within congregational life. *Pastoral Sciences*, 21, 77-99.

9. Francis, L. J. (2005). *Faith and psychology: Personality, religion and the individual*. London: Darton, Longman and Todd.
10. Francis, L. J. (2009). Psychological type theory and religious and spiritual experiences. In M. De Souza, L. J. Francis, J. O'Higgins-Norman, & D. G. Scott (Eds.), *International Handbook of education for spirituality, care and wellbeing* (pp. 125-146). Dordrecht: Springer.
11. Francis, L. J. (2015). The Piper at the Gates of Dawn: Mapping the spiritual experience of Mole and Ratty onto a scientific analysis of mysticism. *Journal for the Study of Religious Experiences*.
12. Francis, L. J., Craig, C. L., & Hall, G. (2008). Psychological type and attitude toward Celtic Christianity among committed churchgoers in the United Kingdom: An empirical study. *Journal of Contemporary Religion*, 23, 181-191.
13. Francis, L. J., & Crea, G. (in press). Openness to mystical experience and psychological type: A study among Italians.
14. Francis, L. J., & Littler, K., & Robbins. (2012). Mystical orientation and the perceiving process: A study among Anglican clergymen. *Mental Health, Religion and Culture*, 15, 945-953.
15. Francis, L. J., & Louden, S. H. (2000a). The Francis-Louden Mystical Orientation Scale (MOS): A study among Roman Catholic priests. *Research in the Social Scientific Study of Religion*, 11, 99-116.
16. Francis, L. J., & Louden, S. H. (2000b). Mystical orientation and psychological type: A study among student and adult churchgoers. *Transpersonal Psychology Review*, 4 (1), 36-42.
17. Francis, L. J., & Louden, S. H. (2004). A short index of mystical orientation (SIMO): A study among Roman Catholic priests. *Pastoral Psychology*, 53, 49-51.
18. Francis, L. J., Robbins, M., & Cargas, S. (2012). The perceiving process and mystical orientation: An empirical study in psychological type theory among participants at the Parliament of the World's Religions. *Studies in Spirituality*, 22, 341-352.
19. Francis, L. J., & Ross, C. F. J. (1997). The perceiving function and Christian spirituality: Distinguishing between sensing and intuition. *Pastoral Sciences*, 16, 93-103.
20. Francis, L. J., Village, A., Robbins, M., & Ineson, K. (2007). Mystical orientation and psychological type: An empirical study among guests staying at a Benedictine Abbey. *Studies in Spirituality*, 17, 207-223.
21. Happold, F. C. (1963). *Mysticism: A study and an anthology*. Harmondsworth: Penguin.
22. Hardy, A. (1965). *The living stream*. London: Collins.
23. Hardy, A. (1966). *The divine flame*. London: Collins.
24. Hardy, A. (1975). *The biology of God*. London: Jonathan Cape.
25. Hardy, A. (1979). *The spiritual nature of man*. Oxford: Clarendon Press.
26. Hardy, A. (1984). *Darwin and the spirit of man*. London: Collins.
27. Hardy, A. (1985). *The significance of religious experience*. Nassau, Bahamas: Lissmore Press.

28. Hay, D. (2011). God's biologist: A life of Alister Hardy. London: Darton, Longman and Todd.
29. Hood, R. W. (1975). The construction and preliminary validation of a measure of reported mystical experience. Journal for the Scientific Study of Religion, 14, 29-41.
30. James, W. (1982). The varieties of religious experience. Harmondsworth: Penguin.
31. Jung, C. G. (1971). Psychological types: The collected works, volume 6. London: Routledge and Kegan Paul.
32. Keirsey, D. (1998). Please understand me: 2. Del Mar, California: Prometheus Nemesis.
33. Keirsey, D., & Bates, M. (1978). Please understand me. Del Mar, CA: Prometheus Nemesis.
34. Myers, I. B., & McCaulley, M. H. (1985). Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
35. Ross, C. F. J. (1992). The intuitive function and religious orientation. Journal of Analytical Psychology, 37, 83-103.
36. Ross, C. F. J. (2011). Jungian typology and religion: A perspective from North America. Research in the Social Scientific Study of Religion, 22, 165-191.
37. Ross, C. F. J., & Francis, L. J. (2015). The perceiving process and mystical orientation: A study in psychological type theory among 16- to 18-year-old students. Mental Health, Religion and Culture (volume and pages not yet known).
38. Ross, C. F. J., & Jackson, L. M. (1993). Orientation to religion and Jungian type preference among Canadian Catholics. Unpublished paper presented to American Psychological Association Convention, Toronto.
39. Ross, C. F. J., Weiss, D., & Jackson, L. M. (1996). The relation of Jungian psychological type to religious attitudes and practices. International Journal for the Psychology of Religion, 6, 263-279.
40. Stace, W. T. (1960). Mysticism and philosophy. Philadelphia, PA: Lippincott.

ОСОБИСТІСТЬ І ДУХОВНІСТЬ: ЗВ'ЯЗОК МІЖ ПСИХОЛОГІЧНИМ ТИПОМ І ВІДКРИТІСТЮ МІСТИЧНОМУ ДОСВІДУ

Л.Д. Френсіс, М. Роббінс

У даній статті розкривається зв'язок між відкритістю містичному досвіду і психологічною теорією типів особистості, розкриваються відмінності між екстравертністю та інтровертністю, між відчуттям та інтуїцією, між мисленням і почуттям, між оцінюванням і сприйняттям. На запрошення, опубліковане в журналі, що видається Товариством з дослідження духовного досвіду імені Алістера Харді, відгукнулося 146 чоловік, які погодилися взяти участь у дослідженні і заповнили бланки методик «Шкала містичної

орієнтації» Френсіса Лаудена і «Шкала психологічних типів» Френсіса. Аналіз даних дозволив зробити наступний висновок: серед даної вибірки чуттєві типи показали значно більш високі бали за індексом відкритості містичному досвіду у порівнянні з розумовими типами.

Ключові слова: психологічний тип, містицизм, релігійний досвід, Алістер Харді.

ЛИЧНОСТЬ И ДУХОВНОСТЬ: СВЯЗЬ МЕЖДУ ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ ТИПОМ И ОТКРЫТОСТЬЮ МИСТИЧЕСКОМУ ОПЫТУ

Л.Д. Френсис, М. Роббинс

В данной статье раскрывается связь между открытостью мистическому опыту и психологической теорией типов личности, раскрываются различия между экстравертностью и интровертностью, между ощущением и интуицией, между мышлением и чувством, между оцениванием и восприятием. На приглашение, опубликованное в журнале, издаваемом Обществом по исследованию духовного опыта имени Алистера Харди, откликнулось 146 человек, которые согласились принять участие в исследовании и заполнили бланки методик «Шкала мистической ориентации» Френсиса Лаудена и «Шкала психологических типов» Френсиса. Анализ данных позволил сделать следующий вывод: среди данной выборки чувственные типы показали значительно более высокие баллы по индексу открытости мистическому опыту по сравнению с мыслительными типами.

Ключевые слова: психологический тип, мистицизм, религиозный опыт, Алистер Харди.

Леслі Джон Френсіс – доктор філософії, доктор літератури, доктор наук, доктор богослов'я, дипломований психолог, член Британського психологічного товариства, відділ досліджень у галузі релігії та освіти Уорікського університету, центр досліджень у галузі освіти, Уорікський університет (м. Ковентрі, Великобританія).

E-mail: leslie.francis@warwick.ac.uk

Менді Роббінс – доктор філософії, член Академії охорони здоров'я, дипломований психолог, асоційований член Британського психологічного товариства, дипломований вчений, викладач психології, кафедра психології, університет Гліндур (Уельс, Великобританія).

Email: m.robbsin@glyndwr.ac.uk

Leslie John Francis – PhD, DLitt, ScD, DD, C.Psychol, FBPSS, FCP Warwick Religions & Education Research Unit, Centre for Education Studies, The University of Warwick (Coventry, United Kingdom).

E-mail: leslie.francis@warwick.ac.uk

Mandy Robbins – PhD, FHEA, CPsychol, AFBPsS, CSci, Reader in Psychology, Department of Psychology, Glyndŵr University (Wales, United Kingdom).

Email: m.robbs@glyndwr.ac.uk

УДК 378.14

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОДИН З КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАГІСТРІВ

О. І. Хмельницька

У статті проведено теоретичний аналіз компетентнісного підходу як провідного у формуванні професійної культури студентів магістратури. З'ясовано сутність компетентнісного підходу, надано зміст понять компетенція, компетентність, професійна компетентність.

Ключові слова: професійна культура, студент, магістратура, компетентнісний підхід, компетенція, компетентність, професійна компетентність.

Постановка проблеми. Інноваційні процеси, що відбуваються в системі освіти, так чи інакше, зв'язують з впровадженням в практику вузу компетентнісного підходу. Безперечні переваги компетентнісного підходу вже визнано в освітніх системах економічно розвинутих країн. Саме наявність компетентностей дає змогу особистості, зокрема, майбутньому фахівцю, практично оперувати здобутими знаннями, застосовувати їх упродовж життя та професійної діяльності. У зв'язку з цим процес формування професійної культури в магістратурі наповнюється новим змістом, стає якісно іншим.

Ці нові орієнтири актуалізують для вищої школи проблеми формування професійної культури майбутніх фахівців у процесі магістерської підготовки з позиції компетентнісного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Навчання за магістерськими програмами передбачає підготовку фахівців з високим рівнем самостійності та відповідальності у вирішенні професійних завдань. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» «другий

(магістерський) рівень вищої освіти відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності» [8].

Різномісна підготовка нової генерації фахівців-магістрів із високим рівнем професійної культури стала сьогодні провідним завданням вищих навчальних закладів. Дослідженням з питань організації фахової і професійної підготовки магістрів займаються В. Осадчий, О. Єременко, В. Берека, С. Вітвицька, Т. Бодрова, Н. Батечко, П. Лузан, І. Бабин, В. Ликова, В. Бондар.

Теоретичні та прикладні питання запровадження компетентнісного підходу в освіту ґрунтовно розглянуто в роботах Н. Бібік, В. Байденка, В. Вербицького, С. Вітвицької, Л. Ващенко, Е. Зеєра, І. Зимньої, О. Овчарук, О. Пошетун, А. Хуторського та ін.

Останнім часом щораз більше вчених у своїх дослідженнях, пов'язаних з проблемою формування професійної культури у магістратурі як теоретико-методологічну основу використовують компетентнісний підхід, що є виправданим, оскільки саме компетентність є важливішим показником професійної культури та готовності людини до здійснення тієї чи іншої діяльності. Однак питання формування професійної культури майбутніх магістрів залишаються недостатньо дослідженими на сучасному етапі.

Мета статті – висвітлення основних положень компетентнісного підходу щодо формування професійної культури студентів в умовах магістратури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Окреслимо характерні риси професійної підготовки у магістратурі відповідно до сучасних змін у суспільстві та вищої освіти:

- випереджаючий характер професійної підготовки, що забезпечує готовність випускників до змін та їх орієнтацію на майбутній зміст професійної діяльності;
- адресність та гнучкість професійної підготовки, відповідність потребам регіонального ринку праці;
- орієнтація на систему модернізації освіти та побудова актуального змісту магістерської програми;

– орієнтація навчально-пізнавальної підготовки на розвиток професійних компетентностей як основи професійної культури випускника магістратури.

З урахуванням вищенаведеного, у дослідженні розглядаємо компетентісний підхід як єдину систему визначення цілей, відбору змісту, організаційного і технологічного забезпечення процесу підготовки студента магістратури на основі визначення професійних компетенцій, що гарантує високий рівень професійної культури і результативність діяльності.

Зазначимо, що науковці по-різному тлумачать поняття компетентісного підходу.

Останнім часом компетентісний підхід стає все більш поширеним і претендує на роль концептуальної основи освітньої політики, здійснюваної як державами, так і впливовими міжнародними організаціями, підсилює практичну орієнтацію освіти, підкреслює значення досвіду, умінь та навичок, що спираються на наукові знання [7]. У компетентісному підході виражається міжнародна тенденція оновлення освіти, яка спрямована на розвиток у цій сфері принципів прозорості, порівнянності і сумісності освітніх стандартів кожної країни з загальноєвропейськими та світовими освітніми стандартами.

В. Байденко разом з іншими авторами [1] компетентісний підхід розглядає як підхід до проектування результатів освіти, заснований на компетенціях. Автори наголошують, що підхід, заснований на компетенціях, відноситься до ключових методологічних інструментів реалізації цілей Болонського процесу.

С. Вітвицька розглядає компетентісний підхід через сукупність знань, умінь, навичок, способів діяльності відносно певних процесів і явищ, необхідних щоб якісно та продуктивно діяти відносно них [3, с. 168]. Іншими словами компетентісний підхід орієнтує систему освіти не тільки на накоплення знань в процесі навчання, а й на вміння використовувати отримані знання, впроваджувати їх у професійну діяльність.

Під впливом нових тенденцій змінюється внутрішня структура професійного світу. На місце загальноприйнятої ієрархії приходять нові актуальні системи, центральне місце в яких займає компетенція та компетентність.

У дослідженнях С. Шишова і В. Кальней указують на такі фактори, які обумовлюють залучення до професійної освіти компетенцій: економічна невизначеність, яка впливає на необхідність пролонгованого підвищення рівня освітньої кваліфікації;

децентралізація процесу прийняття рішень, яка потребує від робітників здатності працювати самостійно, аналізувати складні ситуації і приймати відповідальні рішення; широке впровадження комп'ютерних технологій; знання багатьох мов і культур, що передбачає ґрунтовну підготовку і володіння двома-трьома іноземними мовами [11]. Усе це свідчить про те, що в сучасних умовах ядром якісної професійної освіти мають бути компетенції, покладені в основу проектування освітніх стандартів третього покоління.

В. Байденко та ін. вважають, що компетенції (від лат. *competere* – зустрічати) виступають як:

- характеристика здібностей особистості реалізовувати свої пізнання і досвід в успішній діяльності з високим ступенем саморегулювання, самооцінки, швидкої, гнучкої й адаптивної реакції на динаміку обставин і середовища;

- одна з відмітних особливостей кваліфікацій (ступенів, рівнів);

- відповідність кваліфікаційним вимогам з урахуванням регіональних потреб і запитів на ринку праці;

- уміння виконувати особливі види діяльності і робіт у залежності від поставлених завдань, проблемних ситуацій та ін. Розвиток компетенцій є ціллю освітніх програм. Компетенції формуються у різних курсових одиницях і оцінюються на різних етапах [1].

При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дає змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення стандартів у професійній галузі або певній діяльності [6, с. 8-9]. Таке визначення досить повно відповідає специфіці підготовки в умовах сучасного вищого навчального закладу.

У «Європейській кваліфікаційній рамці навчання протягом життя» до «компетентності (компетентностей)» відносять «відповідальність й автономність», тобто здатність фахівця працювати і в автономному режимі вирішувати професійні завдання [13, с. 13]. У документі «Кваліфікаційна рамка європейського простору вищої освіти» «компетентності» представлено як «динамічне поєднання знань, розуміння, умінь і здатностей» [12, с. 9, 17].

Зважаючи на певну розбіжність поглядів щодо трактування понять «компетентність» і «компетенція», ми взяли до уваги положення Національної рамки кваліфікацій України, де визначено такі терміни:

- інтегральна компетентність – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності;

– компетентність/компетентності – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості;

– результати навчання – компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання [9].

Постійна узгодженість між професійною культурою та професійними компетенціями – особливість сучасного професійного світу. Як вважає німецький дослідник і викладач В. Кербер, спираючись на позицію Р. Герцога, пише: «Вивчене застаріває в новій професійно-трудої сфері дуже швидко. Пред'являються нові вимоги: мова йде про навчання протягом усього життя, яке повинно поєднуватися з творчістю, умінням працювати в команді і особистою відповідальністю. ... Все це я хотів би назвати дуже узагальнено «життєві компетенції» людини» [5, с.8, 14].

Сучасні підходи й трактування професійної компетентності досить різні. Так, на думку М.П. Чошанова [10], компетентність – це принципово нова якість професійної підготовки. Цей термін у більшості випадків вживають суто інтуїтивно. Частіше ним визначають високий рівень кваліфікації та професіоналізму спеціаліста. Учений відзначає, що компетентність як специфічна якість сукупності професійних знань та вмінь полягає в такому:

– знання компетентної людини оперативні та мобільні, вони постійно оновлюються;

– компетентність включає як змістовий компонент – знання, так і процесуальний – уміння;

– компетентність передбачає вміння вибирати оптимальні рішення, аргументувати вибір, тобто мати критичне мислення.

Розглянемо тлумачення поняття в Енциклопедії освіти. «Професійна компетентність (лат. *professio* – офіційно оголошене заняття; *compete* – досягати, відповідати, підходити) – інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця. Компетентність – це сукупність знань і вмінь, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати і прогнозувати результати праці, використовувати сучасну інформацію щодо певної галузі виробництва [4, с. 722].

Сутність концептуальних вимог до професійної компетентності зводиться до розширення знань, умінь і навичок, необхідних для

підвищення ефективності професійної діяльності та життєдіяльності в цілому.

Професійна компетентність – це оціночна категорія, яка характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності в системі суспільної праці. Вона включає:

- систему ціннісних орієнтацій особистості;
- концептуальні знання про сутність процесу і продукту діяльності;
- апробовані у власному досвіді способи діяльності (розумові, предметні, організаційні. Комунікативні, інформаційні та ін.);
- досвід виконання цієї діяльності в стандартних і проблемних умовах;
- здатність до рефлексії, виявленню труднощів і пошуку шляхів їх подолання, відповідальність за результати діяльності.

Причому природа компетентності така, що вона може виявлятися тільки в органічній єдності з цінностями людини, за наявності ціннісно-смыслового ставлення, глибокої особистісної зацікавленості майбутнього фахівця в даному виді діяльності [2, с. 8].

Процес формування професійної компетентності студентів як мети професійного навчання, регламентується відповідними державними документами: освітньо-кваліфікаційною характеристикою та освітньо-професійною програмою підготовки фахівців певного напрямку та спеціальності. Соціальне замовлення суспільства виражається у вимогах до результатів професійної освіти, які формуються у вигляді компетенцій.

Формування професійної компетентності майбутнього спеціаліста у процесі оволодіння їм професійною культурою передбачає:

- з одної сторони, перебудову освітнього процесу, розробку варіативного компоненту змісту освіти відповідно запитам особистості та ринку праці, а також залучення усіх соціокультурних структур, що приймають участь в освітньому процесі (роботодавців, представників професійних об'єднань, науки, культури), до створення умов для забезпечення та оцінки якості підготовки спеціалістів;
- з іншої сторони, включення студентів і викладачів у різні види діяльності: творчу, суспільну, дослідницьку, культурну, комунікативну, квазіпрофесійну.

Висновки дослідження і перспективи подальших досліджень. Формування професійної культури з позиції компетентнісного підходу відбувається шляхом придбання під час навчання суми компетенцій, які

є комбінацією характеристик (що відносяться до знань і їх застосування, умінь, навичок, здібностей, цінностей і особистих якостей) і дозволяють забезпечити виконання професійних обов'язків на високому рівні.

Розвиток професійної компетентності студентів здійснюється через професійно спрямовану навчально-пізнавальну діяльність, яка включає в себе залучення студентів магістратури у процес самостійного пошуку нових знань; опанування нових способів діяльності; через методи використання різноманітних форм роботи. Засобом розвитку професійної компетентності є зміст навчального матеріалу дисциплін, що характеризується професійною значущістю для студента. Тому важливим аспектом цього процесу є удосконалення відповідних навчальних планів і програм з урахуванням формування професійних компетентностей, які є актуальними на сучасному етапі розвитку суспільства.

Література

1. Болонский процесс (на основе опыта мониторингового исследования) : глосса-рий / [авт.-сост. : В. И. Байденко, О. Л. Ворожейкина, Е. Н. Карачарова и др.] ; под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко и д-ра техн. наук, проф. Н. А. Селезневой. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки спец., 2009. – 148 с.
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / Педагогика, 2003, № 10. – С. 8-14.
3. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект [Текст] : [монографія] / С. С. Вітвицька ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 434 с..
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України [головний ред. В. Г. Кремень]. - К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Кербер В. Качества, необходимые специалистам в будущем / Профессиональная культура и тенденции развития общества. – Архангельск, 2003. – С. 8.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с. – (Б-ка з освітньої політики).
7. Нагач М. В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США [текст]: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 [спец. «Теорія і методика професійної освіти»] / М. В. Нагач. – К., 2008. – 21 с.
8. Про вищу освіту : Закон України від 1 лип. 2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

9. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України : постанова Кабінету Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>
10. Чошанов, М.А. Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессиональной школе: Автореф. дис...д-ра пед. наук / М.А. Чошанов. – Казань, 1996. – 45 с.
11. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе / С.Е.Шишов, В.А.Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
12. Tunmg Education Structures in Europe. 2nd EdMon. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://tunmg.umdeusto.org>. - 2008.
13. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture.
14. Herzog, Roman; Rede zur Eröffnung des Paderborner Podiums im Heinz Nixdorf-Museums Forum am 9. Juni 1998.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОДИН ИЗ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МАГИСТРОВ

О. И. Хмельницкая

В статье проведен теоретический анализ компетентностного подхода как ведущего в формировании профессиональной культуры студентов магистратуры. Выяснена сущность компетентностного подхода, раскрыто содержание понятий компетенция, компетентность, профессиональная компетентность.

Ключевые слова: профессиональная культура, студент, магистратура, компетентностный подход, компетенция, компетентность, профессиональная компетентность.

COMPETENCE APPROACH AS ONE OF CONCEPTUAL APPROACH TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE MASTERS

O. I. Khmelnytska

The theoretical analysis of the competence-based approach as the key one in the shaping of the professional culture of graduate students has been made in the article. The gist of the competency approach has been clarified, the meaning of the concepts of competence, expert knowledge, professional competence have been disclosed.

Keywords: *professional culture, student, MA course, competence-based approach, competence, expert knowledge, professional competence.*

Хмельницька Олена Іванівна – заступник завідувача магістратури державного управління Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Сєвєродонецьк, Україна).

E-mail: khmelni.elena@yandex.ru.

Khmel'nytska Olena Ivanivna – Assistant Manager of the State Administration Master Course of the Volodymyr Dahl East Ukrainian National University (Severodonetsk, Ukraine).

E-mail: khmelni.elena@yandex.ru.

УДК 3637:177.72:378.147

ВИХОВАННЯ МИЛОСЕРДЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В. Д. Шинкарук

У статті уточнено сутність понять «миłosердя», «педагогічне миłosердя»; запропоновано програму семінару-практикуму «Виховуємо миłosердя», завданням якого є: розширити уявлення майбутніх педагогів про сутність та зміст феномена «миłosердя»; розкрито форми і методи виховання миłosердя майбутніх педагогів на прикладі гуманітарно-педагогічного факультету НУБіП України.

Ключові слова: *майбутні педагоги, миłosердя, виховання миłosердя, педагогічне миłosердя, позааудиторна діяльність, форми і методи виховання миłosердя.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Проблема виховання миłosердя є пріоритетною для сучасного українського суспільства. Це пов'язано з виникненням в українському суспільстві стихійної, деструктивної для розвитку особистості, небезпечної за своїми наслідками ситуації (АТО, переселенці та біженці із Криму та сходу України), що, у свою чергу, сприяє загостренню політичних, економічних суперечностей, призводить до зміни життєвих цінностей та ідеалів, що виявляється у жорстокості, цинізмі та байдужості у людських взаєминах.

Особливої актуальності набуває проблема виховання милосердя у майбутніх педагогів, оскільки виховати милосердя у молодого покоління зможе тільки милосердний педагог, який розділяє ідеї гуманізму і ненасилля в педагогічному процесі та сам є їх носієм.

Милосердний педагог готовий прийняти на себе труднощі у вирішенні проблем дитини через діяльну педагогічну підтримку, широко любить дітей, виявляє доброту, співчуття, співпереживання, чуйність, турботу до оточуючих, доброзичливість та зацікавленість у результатах та досягненнях своїх учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. У контексті нашого дослідження великого значення набувають філософсько-методологічні засади підготовки вчителя до освітньо-виховної діяльності (В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Краєвський, І. Підласий, С. Сисоєва, О. Сухомлинська та ін.); основні положення психології про особливості праці вчителя (Г. Балл, І. Бех та ін.); особливості професійної підготовки вчителя у вищому навчальному закладі (О. Абдуліна, Р. Гуревич, Н. Мойсеюк, І. Сопівник, Р. Сопівник, Г. Шевченко, Н. Щуркова та ін.).

Проблема милосердя знайшла відображення у працях філософів (О. Дробницького, Р. Дружиніна, О. Здравомислова, В. Зеньковського, В. Розанова, В. Соловйова, А. Швейцера та ін.); психологів (Б. Ананьєва, І. Беха, Г. Люблінської, С. Каргаполовцева, М. Корепованової, В. Кортило, В. Мясіцева, О. Петровського, К. Роджерса, О. Шовкомуд, П. Якобсона та ін.).

Вихованню гуманних почуттів у молодого покоління присвячено наукові розвідки (І. Бужиної, Л. Канішевської, В. Киричок, Д. Пашенка, О. Савченко, Н. Химич та ін.).

Однак проблему виховання милосердя не можна назвати достатньо вивченою, оскільки такий її аспект, як виховання милосердя у майбутніх учителів у позааудиторній діяльності, майже не досліджувався.

Мета статті – уточнити сутність понять «милосердя», «педагогічне милосердя», обґрунтувати окремі аспекти методики виховання милосердя майбутніх педагогів на прикладі гуманітарно-педагогічного факультету Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Поняття «милосердя»

(caritas) залежно від соціокультурної логіки того чи іншого суспільства набуває особливого змісту. Для сучасного суспільства є характерним виникнення ідей, що пов'язані з поширенням почуття милосердя не тільки стосовно людей, а й стосовно всього живого на Землі [2, с. 6]. Милосердя та його антонім жорстокість є взаємопов'язаними еволюційними константами, що взаємодоповнюють одна одну й існують на різних етапах розвитку суспільства і культури. Якщо милосердя є сутнісною екзистенційною характеристикою людського буття, то його протилежність – жорстокість – є неминучою супутницею людської натури. Людина і суспільство не можуть бути або тільки милосердними, або тільки жорстокими. Певним чином ці якості особистості взаємозумовлюють одна одну як дві діалектичні протилежності, об'єднані спільною основою – «мірою людяності» [2, с. 20–21].

Спираючись на результати наукових пошуків, під милосердям розуміємо моральну якість особистості, в основі якої лежить любов до людей, оточуючих, що виявляється у здатності людини до співчуття, співпереживання, чуйності, доброти, турботливому ставленні до оточуючих, реальної допомоги всьому живому.

Характеризуючи сутність педагогічного милосердя Л. Уварова виділяє три складові цього феномена: загальні – інтеріоризація моральних норм; спеціальні – уміння бачити та відчувати стан та переживання кожного учня, зрозуміти їх детермінанти; бажання та любов до роботи з дітьми; готовність до безкорисливої допомоги їм; особливі – цілепокладання та прогнозування в інтересах вихованця, співробітництво з ним у перетворенні життєвих обставин у такі, що є сприятливими для його подальшого розвитку [6, с. 54].

Педагогічне милосердя як стан є усвідомленням принципів гуманізму на рівні імператива та короткочасне переживання готовності до дії в інтересах дитини. Педагогічне милосердя як якість – стійкий вияв у конкретній діяльності інтегральної якості особистості педагога через прийняття стану та співчуття учневі у важких ситуаціях, готовність до співробітництва з ним як із суб'єктом перетворення життєвих обставин у сприятливі для його розвитку [6, с. 55].

Педагогічне милосердя неможливе без щирої любові до дітей – дбайливого, співчутливого ставленні, відповідальності за життя, здоров'я та майбутнє дитини.

Любов вихователя до вихованця – важливий засіб подолання відчуження, навіювання віри у власні сили, надії на краще. Любов до

вихованця є цінною не тільки як «...ставлення до вихованця, що є само собою зрозумілим, а й як така поведінка вихователя, що дає можливість вихованцю відповісти відвертою любов'ю» [4, с. 88].

Педагогічне милосердя базується на розумінні, визнанні, емпатійному прийнятті та любові до дитини. Емпатійно приймати вихованця – це використовувати спеціальні прийоми демонстрації прийняття вихованця: «пильна увага», «контакт очей», «емпатійне слухання», «шкіряний контакт»; відкритість спілкування, конфіденційність розмов із вихованцем; не поспішати висловлювати обурення, невіру, а намагатися увійти в стан вихованця й зрозуміти причини його вчинку, проаналізувати їх, і тільки після цього серйозно обговорити з ним його вчинок [3, с. 121].

Виявляючи педагогічне милосердя, педагог приймає дитину як самоцінність, виходить від її індивідуальних, вікових потреб, можливостей, досвіду; реалізує у професійній діяльності загальнолюдські моральні цінності та спонукає до цього своїх учнів; характеризується емоційно-позитивною мотивацією щодо виховання милосердя у дітей; виявляє високий рівень прояву емпатії; надає дитині реальну педагогічну допомогу.

Специфіка педагогічного милосердя зумовлена педагогічним цілепокладанням і прогнозуванням процесу в інтересах майбутнього дитини, тобто перспективною метою розкриття її можливостей і співробітництва з нею [6, с. 62].

Певні можливості для виховання милосердя у майбутніх педагогів має позааудиторна діяльність. Ефективність і результативність позааудиторної діяльності залежать від дотримання низки умов, а саме: залучення до роботи всіх студентів, незалежно від рівня їхніх знань; поєднання ініціативи студентів із спрямовуючою роллю педагога; забезпечення цікавого і нового змісту, форм і методів роботи, естетичності всіх заходів, їх чіткої організації і старанної підготовки; наявності цільових настанов і перспектив діяльності студентів [5, с. 9].

Основними формами організації позааудиторної діяльності з виховання милосердя у майбутніх учителів є: тренінги, проектна діяльність, семінар-практикум, круглі столи, диспути, індивідуальні консультації тощо. Практика показала, що продуктивним у досягненні виховних цілей є семінар-практикум для майбутніх учителів «Виховуємо милосердя». Завданнями семінару були: актуалізація виховання милосердя у майбутніх педагогів; сприяння розширенню уявлень майбутніх педагогів про сутність та зміст феномена

«милосердя» (когнітивний компонент); ознайомлення майбутніх педагогів з діагностикою і самодіагностикою рівнів вихованості милосердя; поглиблення знань майбутніх педагогів про форми і методи виховання милосердя в учнів та студентів різних вікових категорій.

Наведемо короткий зміст занять запропонованого нами семінару-практикуму. Заняття 1. Сутність та зміст феномена «милосердя». Заняття 2. Зміст та специфіка педагогічного милосердя. Заняття 3. Особливості виховання милосердя в учнів різних вікових категорій. Заняття 4. Діагностика рівнів вихованості милосердя в учнів різних вікових категорій. Заняття 5. Форми і методи виховання милосердя в учнів різних вікових категорій [1, с. 376–377].

Важливо підкреслити, що емпатійність має бути притаманна кожному педагогу, який за індексами професійної діяльності має набути лідерських якостей і стати прикладом для наслідування підрастаючому поколінню [7].

Бути милосердним означає вибудовувати стосунки із соціальним оточенням відповідально на засадах моральних і національних цінностей [8].

Нині, у контексті непростой політичної ситуації поширеним різновидом благодійництва і вияву милосердя стає волонтерство, що включає традиційні форми взаємодопомоги та самодопомоги, яка здійснюється на благо громадськості без розрахунку на матеріальну винагороду. До волонтерської діяльності наразі активно залучаються і викладачі, й студенти. Зокрема, майбутні соціальні педагоги, які здобувають свій фах на гуманітарно-педагогічному факультеті НУБіП України, допомагають дітям, яких вивозять з АТО подалі від воєнних дій. Так, у літньому таборі «Родовід січ», який функціонує на базі Національного музею народної архітектури і побуту України «Пирогово» студенти працюють викладачами-вихователями із дітьми, батьки яких є учасниками бойових дій, або біженців із зони АТО. Адже у практичному аспекті милосердя є прагненням допомагати людям.

Ще одним прикладом виховання милосердя, який дозволяє сформулювати у молоді бажання жити по новому, в кращому моральному суспільстві є святкування Дня Гідності – вшанування пам'яті всіх тих Героїв, що поклали своє життя за вільну і соборну Україну, яке відбулося 23 лютого 2015 року.

На святі продемонстровано фільм про людей, що творили, боролися і захищали цінності Майдану, його ідеї. Після завершення заходу студенти і викладачі обмінялися спогадами про ті події. Усі, хто

відвідав виховний захід, говорили і про подальшу підтримку нашої країни, її Воїнів та кращих синів, що відстоюють її інтереси на всіх фронтах, будь то дипломатичні чи східні-фронтіві. Всі були одноставні у думці, що у часи найбільшої моральної кризи залишатися байдужим є найбільшим смертним гріхом. Адже милосердя передбачає не тільки самовідданість і доброзичливість, а й розуміння іншої людини, співчуття їй, участі в її житті.

7 травня на меморіальному комплексі НУБіП України відбувся мітинг-реквієм, присвячений 70-й річниці Перемоги над нацизмом у Європі, Дню пам'яті та примирення, до участі у якому були залучені студенти і науково-педагогічні працівники гуманітарно-педагогічного факультету. Приклади героїзму та самовідданості викладачів та студентів університету в роки війни, які наводили виступаючі, закликали молодь не бути байдужими, демонструвати приклади служіння народові, готовності до трудового та героїчного подвигу в ім'я процвітання Української держави та долучатися до волонтерського руху. Адже волонтерська діяльність базується на принципах альтруїзму, безкорисливості, благородства, гуманізму, добровільності, милосердя, самовідданості, співчуття, людяності тощо.

Виправданою і ефективною формою виховання милосердя студентської молоді нашого факультету є клубна діяльність. На одному із засідань дискусійного клубу «Щирість» гуманітарно-педагогічного факультету НУБіП України (12 березня 2015 р.) з ініціативи студентів темою для обговорення стала проблема єдності українського соціуму. Слова Тараса Шевченка вкотре стали не стільки звичайним афоризмом, як способом вирішення гострої соціальної суперечності: «Обніміться ж, брати мої, молно вас благаю!».

Студенти факультету в дискусії намагалися знайти відповідь на запитання: якому соціальному запиту повинен відповідати сучасний педагог, до розв'язання яких конкретних прикладних проблем він зобов'язаний бути готовим, які цінності він повинен бути спроможним прищепити своїм вихованцям чи учням.

Особливої гостроти набула дискусія при обговоренні проблеми толерантності, взаємоповаги і милосердя в українському соціумі. Учасники дійшли одноголосного рішення: прощення та любов до дітей – це основні принципи діяльності педагога, а посягана любов проросте бажанням стати один за одного; без злагоди та єдності, моральності та милосердя Українській державі не досягти високої мети.

21 травня 2015 року викладачі й студенти гуманітарно-педагогічного факультету підтримали святкування Дня вишиванки – всеукраїнського свята, яке покликане зберегти народні традиції. У цей день кожен українець може прийти на роботу, університет чи школу в національних строях. Адже в українських народних традиціях закладені основи виховання громадянина й патріота України. Українська народна мудрість з давніх часів серед інших проповідує такі якості особистості, як порядність, ввічливість, милосердя, естетизм та високу моральність.

Такими кроками є організація та проведення на гуманітарно-педагогічному факультеті методичного семінару «Школа молодого педагога» та науково-методичного семінару наставників академічних груп перших курсів. Метою цих семінарів є ознайомлення молодих викладачів з актуальними проблемами підготовки висококваліфікованих фахівців, конкурентоздатних на ринку праці у контексті державних вимог про вищу освіту в Україні та особливостями виховної роботи наставників академічних груп перших курсів. Зокрема, на науково-методичних семінарах наставників академічних груп перших курсів були представлені доповіді «Виховання особистості студента крізь призму функцій наставника академічної групи» та «Етичні засади педагогічної взаємодії наставників академічних груп і студентів», в якій серед інших піднімалося питання встановлення стилю відносин наставників до студентів, який би був прикладом для реалізації майбутнім фахівцем соціально значимих ділових і міжособистісних відносин на засадах милосердя, співчуття та надання дієвої допомоги об'єкту емпатії. Акцентувалося, що студенти 1-го і 2-го курсів не мусять бачити розбіжності між поведінкою викладачів (наставників), та моральними істинами й принципами, що проголошуються ними в процесі виховання.

У рамках створеного Центру профорієнтаційної роботи та сприяння працевлаштуванню студентів гуманітарно-педагогічного факультету науково-педагогічні працівники та студенти здійснюють системні профорієнтаційні заходи у ліцєях, гімназіях та школах міста Києва. Цей напрям роботи також можна віднести до тих, який дозволяє сформулювати найкращі моральні якості особистості, тому що діяльна допомога іншому самореалізуватися, здійснити свою місію – в цьому сенс категорії милосердя.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, під милосердям розуміємо моральну якість особистості, в основі якої лежить любов до людей, оточуючих, що виявляється у здатності

людини до співчуття, співпереживання, чуйності, доброти, турботливому ставленні до оточуючих, реальної допомоги всьому живому.

Ураховуючи вікові особливості студентів-педагогів у роботі з ними, з метою формування таких якостей милосердної особистості як співпереживання, співчуття, причетність, турбота про інших, практична допомога іншим тощо на гуманітарно-педагогічному факультеті успішно застосовуються такі форми роботи як-от: організаційні години; зустрічі з видатними педагогами-наставниками; навчальні та виробничі практики у освітніх, соціальних установах; семінари; виставки творчих робіт; трудовий десант, еко-фестивалі, відзначення державних свят і пам'ятних дат тощо.

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв'язання проблеми виховання милосердя майбутніх педагогів у позааудиторній діяльності. Перспективним вважаємо розроблення семінару для наставників академічних груп з питань педагогічного милосердя.

Література

1. Вишнівська Н. В. Виховання милосердя в учнів молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності шкіл-інтернатів: дис..... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Вишнівська Наталія Володимирівна – Київ, 2015. – 311 с.
2. Дружинин Р. Р. Репрезентация милосердия в современной культуре: автореф. дис. на соискание научной степени канд. философ. наук : спец. 24.00.01 «Теория и история культуры» / Роман Рудольфович Дружинин – Ростов-а-Дону, 2013. – 20 с.
3. Канішевська Л. В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності / Канішевська Любов Вікторівна. – монографія. – К. : ХмЦНП, 2011. – 368 с.
4. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности / Лидия Николаевна Куликова. – Хабаровск, 1997. – 314 с.
5. Пернарівська Т. П. Формування у студентів готовності до гармонізації міжособистісних відносин у поза аудиторній діяльності: Методичні рекомендації / Пернарівська Тетяна Петрівна. – Ірпінь : Національний університет ДПС України, 2014. – 48 с.
6. Уварова Л. Р. Воспитание милосердия у студентов университета в процессе их обучения : дисс...канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание в общеобразовательной и высшей школе)» / Уварова Любовь Рудольфовна. – Кострома, 2001. – 165 с.

7. Сопівник Р.В. Виховання лідерських якостей студентів аграрних вищих навчальних закладів : [монографія] / Р.В.Сопівник. – К.:ЦП «Компринт», 2012. – 502 с.
8. Сопівник І.В. Виховання моральної відповідальності сільської молоді: [монографія] / І.В. Сопівник. – К.: Видавництво «Логос», 2014. – 352 с.

ВОСПИТАНИЕ МИЛОСЕРДИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В. Д. Шинкарук

В статье уточнена сущность понятия «милосердие», «педагогическое милосердие»; предложена программа семинара-практикума «Воспитываем милосердие», задачей которого является: расширить представление будущих педагогов о сущности и содержании феномена «милосердие»; показаны формы и методы воспитания милосердия будущих педагогов на примере гуманитарно-педагогического факультета НУБиП Украины.

Ключевые слова: будущие педагоги, милосердие, воспитание милосердия, педагогическое милосердие, внеаудиторная деятельность, формы и методы воспитания милосердия.

MERCIFULNESS EDUCATION OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

V. D. Shynkaruk

In the article the essence of the concept of «mercy», «pedagogical charity»; The program of the workshop «nurture compassion» tasks are: to expand the idea of future teachers about the nature and content of the phenomenon of «charity»; shows the forms and methods of training future teachers of mercy as an example of Humanities and Faculty of Education NUBiP Ukraine.

Key words: future teachers, charity, education charity, educational charity, extracurricular activities, forms and methods of education mysloserdya.

Шинкарук Василь Дмитрович – доктор філологічних наук, професор, декан гуманітарно-педагогічного факультету Національного університету біоресурсів і природокористування України.

E-mail: Vashyn2010@ukr.net

Shynkaruk Vasily Dmytrovych – Doctor of Philology Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Humanities and Pedagogy of National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine.

E-mail: Vashyn2010@ukr.net

УДК 37.015.31:7

THE AESTHETIC DIMENSION: A WEAK LINK IN THE DISCOURSE OF APPLIED DRAMA/THEATRE IN EDUCATION

Shifra Schonmann

This paper is aimed at encouraging the reader to look at the aesthetic dimension, a weak link in the discourse of applied drama/theatre in education. Its aim is to urge the professionals not to be content with the predominance that is given to the social, the political and the therapeutic dimensions. The main argument is that although drama/theatre education is now being viewed as a multi-leveled discourse, the true appeal and the beauty of drama/ theatre in education lies in its power to embody magic of theatre and drama as artistic and aesthetic ways of expressing the human mind and spirit. Expanding the utilitarian function of theatre at the expense of the aesthetic dimension is to risk losing the whole enterprise.

Key words: Aesthetic, Applied Drama/Theatre, Education, Aesthetic distance, Catharsis, Conventions.

Opening.

As a tool to gain self-confidence, develop self-exploration and self transformation, build understanding of others, and to enhance the capability of expressing ideas clearly without fear, drama/theatre education is almost instinctively offered by us drama educators and researchers who are working in any educational setting. It has also been offered as a good tool to deal with moral education: cultural pluralism, affairs of war and peace as well as many other diseases of society. When examining the large variety of articles in the book edited by O'Toole & Donelan in 1996 [23] and ten years later the book edited by McCammon & McLauchlan (2006) [20], and almost ten years later books edited by Schonmann, (2011; 2015) [32; 33], one can easily learn that drama/theatre education is being viewed as a multi-leveled discourse. The intriguing rainbow of thoughts exposes clear inclination towards expanding the utilitarian function of drama and theatre in education.

Drama as education, a phrase that Bolton coined thirty years ago [4] surprisingly, includes many of the forms of applied drama/theatre that have been developed since then. Applied drama/theatre is typically proposed for young children at kindergarten as well as for school-age students. However,

it embraces the range of young adults and old people, the healthy and the sick, free persons and prisoners. The large target population and the wide range of aims expected to be achieved by using drama and theatre as education demonstrate the depth and the breadth of the field. To the outsider, a stranger to the field, this may sound simplistic, sometimes even naïve, and perhaps rightly so. How could applied drama/theatre be a cure for almost all the social and the personal disabilities that flesh is heir to? However, to the insiders, to those who are familiar with the field there is no such question. Rather there is a controversial discussion about the language in use.

In this work I set up in Part One to explore the language used by professionals. My questions are: How do professionals, researchers and practitioners speak about the work they are doing? What language do they use to describe their projects? Why is it that most of the time there are apologetic nuances in the written work as if the language were unable to express well the idea behind the practice? What they are stressing? What is lacking from their discourse? Does it matter?

After identifying the aesthetic dimension as the weak link in the discourse of applied drama/theatre, I will (in Part Two) offer how to enrich the discourse with aesthetic terms and concepts. I will discuss their relevance and importance in developing the field, arguing that language sometimes conducts actions. Standing on the shoulders of giants in the aesthetic field, I will advocate the reclaiming of the artistic-aesthetic dimension, placing it at the core of the applied drama/theatre discourse.

Part One. The Language Used by Professionals: Does it Matter?

This part examines how the field of applied drama/theatre is perceived by its professionals - the researchers and the practitioners. It is based on a meta-analysis of contemporary research and written documents that were displayed in various professional written corpuses, reflecting the research and the practice in the field.

In 2005 I began to analyze programs of the major conferences in drama/theatre education: AATE (American Alliance for Theatre and Education), IDEA (International Drama Education Association) and IDIERI (International Drama in Education Research Institute) and INRAE (the International Network for Research in Arts Education). These are considered to be main international professional gatherings in the field (most of which I have attended). I have been looking into the headings that express the topics that were discussed. My data show that the majority of the topics were concerned with the **by products** that drama and theatre can produce, but **not**

with **the artistic and/ or the aesthetic** dimensions of the field. Sometimes I wonder if we fail to see the wood for the trees (Schonmann) [30].

In the «*Drama Way Project*», a comprehensive work by Jouni Piekari and others (2004; and see also Piekari J. (Ed) 2005) [24; 25], I found a good attempt to compile a «mini» dictionary. The *Drama Way Project* gathered some of the main genres of participatory and applied drama. There are altogether seventeen different forms of theatrical ways of how to use drama in various educational and therapeutic systems: *Drama-in-Education (DIE)*, *Theatre-in-Education (TIE)*, *Forum Theatre*, *Legislative Theatre*, *Theatre-for-Awareness / Theatre-for-Development*, *Devised Theatre / From Fact to Fiction*, *Play Back Theatre*, *Sociodrama*; *Celebratory Drama*, *Hospital Clownery*, *Site-specific Theatre*, *Drama Myths and Ritual Forms of Performance*, *Live-Action Role Play (LARP)*, *Street Theatre*, *Community Theatre or Theatre in the Community*, *Text-based Amateur Theatre*, *Improvisation & Drama*.

All of them are celebrations of human interaction and creating and sharing meanings together. Many of the genres overlap, and the lines between them are therefore often blurred. However, the common understanding is that each of them emphasizes different aspects of theatre-making.

So, where is the problem that I want to approach?

Based on the assumption that the language one uses conveys his/her thoughts and affects his/her actions (Lakoff & Johnson) [18] it is obvious that, looking at the words used to describe, explain and research the above forms, is an important source of evidence of how the field of applied drama/theatre is perceived and operates.

A few representative examples cited from the above mentioned *Drama Way Project*, are as follow:

- *Drama in education refers to the use of drama as a **tool** for education.*

- *TIE refers to the use of pre-written and rehearsed theatre performance as a **tool** for learning.*

- *Forum theatre has been used widely to tackle issues such as racism, substance abuse, sexual prejudice or bullying/school violence. Its **target** is the empowerment of individuals and groups.*

- *Legislative theatre is used as a **tool** for local or national democracy and public decision making, to help the people to participate in politics.*

- *Theatre-for-Awareness / Theatre-for-Development- theatre -as a **tool** for participatory development aiming at social change.*

– *Devising theatre techniques have often been used to create plays with young people on the **themes** chosen by them.*

The image is clear: applied drama/theatre is perceived as a **tool** for or a **target** of learning and empowerment, personal development, discussing themes, social change and decision making. The terminology used amongst drama workers, leaders, and researchers is very instrumental. What is definitely missing in the discourse or let us say, rarely used, is the aesthetic dimension.

Here is my claim: participatory and applied drama/theatre employ their main ideas and, accordingly their terminology, to the instrumental and the practical achievements that have been borrowed from the social, psychological, and communication fields. Their «card index» as shown above, contains not even one word on aesthetic or artistic achievements. In the language used to describe their essence there is usually very little or nothing at all about the art we are teaching or creating, or the theatre we want them to be able to enjoy and not to be theatre-illiterate (Schonmann) [30].

In the edited book by MaCammon and McLauchlan [20] *Universal mosaic of drama and theatre: The IDEA 2004 dialogues*, a book that contains 34 articles covering a wide scope of research and practice in the field, we can see the same tendency. Looking at the headings of the papers, examining their contents, we are assured that the objectives as set out by Saxton & Miller [28] have been fully achieved. But that is exactly my point: analyzing the objectives [28, p. 9] one cannot find the word **art** or the word **aesthetic**; they are notably missing from the discourse. In Bresler [5], the significant and the inspiring *International Handbook of Research in Arts Education* they are notably missing from the table of contents, 13 sections, 1627 pages. Along with this line, when we examine the contemporary research conducted by me (Schonmann) [32], *Key concepts in theatre drama education*, we can find only a short section titled: *Aesthetics and ethics*. In *The wisdom of the many: Key issues in arts education, international yearbook for research in arts education* (Schonmann) [33], we can find only a short section titled: *Morals, ethics and aesthetics*. Tang, O'Farrell, & Bolden [34] set out to interrogate «Significant Themes in Arts Education» in the data represented by the collaboratively developed contents of the above book, *The Wisdom of the Many*. Their detailed report was guided by the following research question: *What is significant in contemporary international arts education?* Their analytical process produced nine themes each of which appeared to represent an interest that was shared within the field. Themes that were written by 104 scholars

included *Construction of Knowledge, Embodiment, Transformation, Personal Wellbeing, Identity, Social Cohesion, Social Justice, Democracy, and Multiculturalism*. By no means do they claim that discussion in the field is limited to these nine themes. However, we can be surprised to find that a number of issues that we recognized as important, including some that were raised in the book, did not find their way into the identified themes, *aesthetic* is one of them.

I want to be clear. I am not saying that there is no aesthetic dimension in the projects themselves. I did not research that, I do not know. What I am saying is that the aesthetic dimension is **a weak link in the discourse**, it is almost missing from the language used to talk about the projects, and thus we may have a firm basis to suspect that it is not well developed, it has not received enough attention. It is certainly not at the core of the applied dramatist's concerns. Let us take a closer look and examine a few examples of the ways in which many professionals speak about the work they are doing:

Theatre and Drama for Empowerment: The Immigrant Experience. This is a story of the PUENTE theatre told by its founder, Lina de Guevara [12, pp. 321-324], who emigrated from Chile to Canada in 1976. She realized that having worked in the theatre all her life, theatre should be her vehicle of communication. With five other women, also Latin American immigrants, they created a play to tell their stories. In all their plays they included a moment of audience participation, because they felt that it was a good way of building bridges. Their main objective was: «to share the power of the stage and reclaim the tradition of popular celebration in which everybody had a creative role to play» (Guevara). [12, p. 324]

Here is my point, the entire paper deals with the strong notion of the importance of telling personal stories **to empower the self, to enhance the sense of belonging and pride in one's heritage**. Again, I am not suggesting that the work itself is lacking aesthetic dimension, I cannot know. However, I can point out the frequent use of social-psychological language that is used and the absence of the aesthetic dimension from the discourse.

Using Drama to Achieve *Social justice: Anti-bullying project in Elementary Schools*, written by George Belliveau [2, pp. 325-335], is another example of emphasizing social justice with elementary students. With the collaboration of a group of twelve pre-service teachers he created and presented a thirty-minute anti-bullying play. In addition, the same twelve pre-service teachers worked closely with classes, assisting the students in developing their own anti-bullying plays. The research behind this initiative for social justice was to examine what kind of an impact (if any) did the

University of Prince Edward Island drama project have on the elementary student participants? The project is clearly and efficiently elaborated. However, while analyzing the themes and the ideas of the project one can find that the discourse related to beliefs and attitudes. «Snapshots of students' stated beliefs, feelings, and perceptions on bullying offers valuable and informative insights to educators and policy makers» [2, p. 332] and the findings: «This project had a very positive impact on their classes... not only did the use of drama help the students express themselves and learn about bullying, but it also allowed them to look at this kind of learning as fun.» [2, p. 330-331]

These findings are only snapshots of students' stated beliefs, feelings and perceptions, as Belliveau himself honestly declared in his comprehensive work, but it is also typical of others who present their findings, mostly clear-cut claims of achieving the purposes.

The American Red Cross has developed a resource for schools called «Master of Disaster». One unit, as O'Connor reports [22, p. 360] is «Facing Fear», is designed to empower sixth-grade children and their teachers to deal with a new disaster, i.e. terrorism. The role of Osama Bin Laden is also presented in another project to restrain fear (Schonmann) [31], all in the name of being able to help children and adults to cope with fear, to channel their stress and the anger. Only few will see how this kind of drama is potentially dangerous and can feed fear (Ramamoorthi). [26, p. 370]

So where does it lead us? Why is it that almost any project of applied drama/theatre always deals with negative aspects of society such as bullying, smoking, drinking, bad driving, and, even when dealing with topics such as protecting the environment, the negative aspects are at the front? Maybe the answer should be in the light of the instrumental essence of the field. Most types of applied drama/theatre concentrate on **changing attitudes, changing behaviors, transformation of...** A large amount of the professionals argue that drama will evoke profound transformation in students. The literature I have mentioned so far along with Nicholson's book [21] *Applied drama: The gift of theatre*, characterize applied drama/theatre as a promising growing field that **can** make positive difference in the lives of other. However I wonder. Are we really think that a brief project can do it? Is this not against what is known in psychology and social studies?

It is time to ask ourselves: Does cultivating the utilization dimension of applied drama/theatre really help to give value to the work that we are doing? Why do we, educators and researchers, almost not see any cultivating of the

aesthetic? And most important, if we do add an aesthetic aspect to the discourse, will it matter? In what sense?

Part Two. Challenges to Aesthetic Discourse: How Can Aesthetics Give Meaning to Applied Drama/theatre?

If, so far, I have depicted 'a half-empty glass' I'll move now to the 'half-full glass' by first mentioning that there are works that have already tried to deal with the role of the aesthetic in drama theatre education. Among them are Bailin [1, pp. 423-432], Jackson [16, pp. 161-170], Rasmussen & Gurgens [27, pp. 235-244], Haseman [14, pp. 201-211], Greenwood [11, pp. 47-53], and Klein & Schonmann [17, 60-74].

Let us take a closer look at Haseman's work. He gives us a clear description of process drama in his chapter *The poetics of process: Process drama online*, in which he puts the process drama in the broad context of applied drama and, within this frame, he counts its advantages. The reader can learn very easily about the merit of this form: «process drama as a potent means of making both **art and meaning**, and who, over the years, have come to use it as an effective form of applied theatre» (Haseman). [14, p. 202] As the chapter unfolds, Haseman specifies the points of intersection between the live interaction of *process drama* and the mediated interactivity of online environments. The most powerful claim is that «Both fields recognize that the **aesthetic of drama** and the way elements of drama are used will shape the success of the work in hand.» [14, p. 203] To turn to the poetics of the process he claims that «it is only by considering the interplay between **dramatic tension, character, story, language, physicality and mood** which secure an effective **dramatic focus** that a compelling online drama will be secured.» [14, p. 210] This is a possible way to articulate a claim in the language that is so often forgotten.

Most important to bring up in this context is the special issue on *aesthetics in drama education*, edited by Martin-Smith [19, p. 4], as a guest editor of the *Journal of Aesthetic Education*. The fact that a well-known journal opens its doors to twelve researchers trying to put this issue on the map was an encouraging step in the direction that I find most necessary.

It is assumed that the experience of theatre can be distinguished from real life experience. The big question is therefore how will we be able to ensure that the participants in applied drama/theatre will be able to make this conscious differentiation? Furthermore, how will they learn to be able to relate forms to meaning? Understanding theatre and enjoying theatre are active processes that go through a profound development of the abilities to grasp questions of *application, generalization and symbolism*. These are only

a few of the basic elements of the aesthetic dimension, to start with. Note, that as such they are too often missing from the discourse of applied drama.

I will try to demonstrate my intention of how we might insert an aesthetic lens into our discourse by looking briefly at three concepts: **«aesthetic distance», «catharsis» and «conventions».**

Aesthetic distance.

Almost one hundred years ago, Edward Bullough [6, pp. 87-118] was the first to define distancing as the lie between our own self and its affections [6, p. 89]; that is, our perceptual, emotional state. For Bullough, the ideal degree of distance, which forms the basis of his general aesthetic principle, is the «least amount of distance without its disappearance.» [3, p. 49] Thus, it is proposed here to look at the aesthetic distance as a balance based on Bullough's understanding: «All art requires a distance-limit beyond which, and a distance-limit within which only aesthetic appreciation becomes possible» (Bullough). [6, p. 89]

It is proposed here to look at the aesthetic distance as a point of departure for a meaningful discourse of applied drama while dealing with questions of perception and participation involved in drama-theatre experiences.

Aesthetic distance relates to the spectator's perception of the theatrical event and to the special involvement between audience and stage. As adults, we may cry when we see an emotional scene, especially when it touches our own personal lives, but we know that we are emotionally involved in a theatrical experience and not in a real life situation. An adult spectator will not run toward the stage to stop an act of murder, but a child might. The aesthetic stance inhibits our motor activity and helps to process our feelings (Holland) [15], therefore when the child loses aesthetic distance he sinks into the *as if* situation as though it were a real life situation.

In the context of this paper, the questions to be asked include: How can an understanding of the nature of aesthetic distance open up a new vision to a large variety of projects planned under the umbrella of applied drama? How to develop dramatic experiences in which the aesthetic distance should be applied not to the actor-spectator but to the participants as persons and the role/s they are playing? How can we work to build an aesthetic distance between them and the situation in which they are involved?

Nicholson [21] worked towards this direction in her exploration how the theatricality of autobiographical play «protected the performance by creating an aesthetic distance between them as people and their own autobiographical stories.» [21, p.96] Cultivation of people's ability to operate

aesthetic distance will enable them to participate in drama-theatre experiences with emotion, without losing themselves in the fiction.

While operating *applied drama*, we might achieve a psychological experience, a sociological experience but there will be no aesthetic experience if the aesthetic distance is not fully understood and put up in the front of the discourse.

Catharsis.

Catharsis has been at the center of theoretical and practical discourse for hundreds of years yet it still needs clarifications and adaptations. Although Aristotle mentioned that catharsis was the purging of only two specific emotions, *pity* and *fear*, it is now believed that catharsis can encompass many more distressing emotions such as shame, embarrassment, anger and grief. Excitement is stirred up within the spectators leading to the release of a number of emotions. This venting of one's feelings is not harmful to the spectators; on the contrary, it serves their emotional balance to control their behavior. It helps to maintain the equilibrium of mind, and to overcome fear. Catharsis in this sense is perceived as supporting one's emotional life, and helping a person to function better outside the walls of the theatre.

Placing the concept of *catharsis* at the center of the participant's experience as an emotional and cognitive phenomenon provides an opportunity to share one's feelings within a protected environment at an artistic event and among peers. One of the major lessons from looking at the arts, as we have learnt from Elliot Eisner [8] is «how to secure the feelingful experience that slowed perception makes possible; the arts help students learn how to savor qualities by taking the time to really look so that they can see.» [8, p. 24] My point is to clarify the idea of cathartic power as power to evoke a feelingful experience.

Despite the voices that were heard in the 1970s, claiming that the idea of *catharsis* is considered passé by most researchers in social science, psychology and psychiatry, I argue along with Scheff [29, p. 21], that the closing of the debate over catharsis has been premature. My point in examining catharsis as playing a central role in any conceptual framework of theatre and drama in education is to say that its emotional and cognitive elements are at the heart of the theatrical experience. We need to enrich our discourse with images and arguments of how to create catharsis, knowing that it has a therapeutic influence that helps to release emotions as well as having powers of clarification. Insights that are acquired through cathartic clarification are equivalent to the acquisition of emotional knowledge (Winston). [35, p. 65] However, the fundamental mystery of catharsis still

remains unsolved. «The strange contradiction of pleasure through pain» in Edith Hamilton's words, «still continues to concern some of the most brilliant minds the world has known... Pity, awe, reconciliation, exaltation - these are the elements that make up tragic pleasure» (Hamilton) [13, p. 166].

Conventions.

While catharsis is associated with emotions and with moral values, conventions do not necessarily have emotional or value connotations, though sometimes they may not be free of them. Conventions are based upon the behaviors and manners dictated in advance that have been absorbed by the audience of a specific culture. Unlike real life, in theatre one can break the rules of nature and turn them into conventions. Thus, one can hang a cardboard picture on a wall and claim it is the sun. However, it is impossible to 'break' the rules that refer to the interaction codes of conduct among people because these are practiced on stage as they are practiced in everyday life. This concept should stand at the basis for understanding conventions.

Theatre cannot do without conventions. In order to render the fictional world in full and vital expression the art of theatre uses methods of iconic representation and sets of changing conventions (Burns). [7, p. 83] In fact, many claim that no iconic sign in a theatrical text is free from convention. A crucial question in this context could be: How can one help a child or any other participant in applied drama/theatre to «read» or to «interpret» conventions properly? What would be considered as «properly» in aesthetic terms?

Since every sign has a meaning and this meaning is never an independent entity, we need to understand the nature of the path that the child or adult is walking along when s/he transforms *sense* into *meaning*. In other words, what are the different ways that the child or the adult participating undergoes in his journey to decode the conventions on stage? S/he should see the object or the sign, s/he has a sense of it and only then is s/he able to accord it meaning and might be able ultimately to express her/his understanding. This complicated process should play a central role in our discourse since this matter is associated with our understanding of how an image is constructed in our minds, how one actually perceives art.

Closing.

Some claim that the notion of creating a theory of aesthetics is logically doomed, since aesthetic essence escapes definition. Defining a set of necessary and sufficient attributes of a work of art is not feasible, since that would reflect a restricted conception of art whereas, in its essence, art is limitless. Others claim that the main question is not «What is art?» but rather

«What concept or idea does it express?» This kind of a claim can be based on Wittgenstein, who stated that playing games is an indefinable activity and yet, collectively, we refer to the common properties of a play activity. In the same vein, I suggest that we need not aim to define aesthetics in our discourse, but we should identify and explain common attributes of a phenomenon (such as «*aesthetic distance*», «*catharsis*» and «*conventions*») that enables us to include our work in the category of art. The task of providing a verbal formula to explain the artistic and aesthetic value of our work lies at the core of this paper. New meaning to the enormous work that is being done will emerge from new exploration of language.

I can lean on Erich Fromm's idea in his seminal book *The Forgotten Language*:

Let us assume you want to tell someone the difference between the taste of white wine and red wine. This may seem quite simple to you. You know the difference very well; why should it not be easy to explain it to someone else? Yet you find the greatest difficulty putting this taste difference into words. And probably you will end up by saying, «Now look here. I can't explain it to you. Just drink red wine and then white wine, and you will know what the difference is» (Fromm) [9, p. 11].

Fromm explains, «You have no difficulty in finding words to explain the most complicated machine, and yet words seem to be futile to describe a simple taste experience» [6, p. 17].

By adopting Fromm's understanding for the purposes of our discussion, I identify the «forgotten language» in the context of applied drama and theatre, as the aesthetic language.

If «WE TALK ABOUT» the work we are doing not only in terms of psychologies, sociologies or therapeutics but **also as arts professionals** we might be able to establish the essential conditions that enable a successful field of knowledge to flourish. If we continue the discourse in the field almost ignoring the aesthetic dimension we risk losing the whole enterprise because the only justification of our field is its being a **hybrid phenomenon**, that is to say: emerging as a cultural, social, psychological, pedagogical and aesthetic entity.

I have tried to claim in this paper that, by **its very nature, applied drama/theatre is utilitarian yet the aesthetic is its poetic justification**. In *Variations on a Blue Guitar*, Maxine Greene [10] expresses some principles that should guide us:

«Our core concern, of course, is with aesthetic education; but we do not regard aesthetic education as in any sense a fringe undertaking, a

species of 'frill'. We see it as integral to the development of persons - to their cognitive, perceptual, emotional, and imaginative development. We see it as part of the human effort (so often forgotten today) to seek a greater coherence in the world.» [10, p. 7]

Art adds significance to our lives and to the world; it helps us organize our world. At the heart of the idea of creating an aesthetic experience is the desire to increase our pleasure. Enlivening the «forgotten language» is the key ingredient to bringing about an aesthetic experience.

References

1. Bailin, S. (1993). Theatre, drama education and the role of the aesthetic. *Curriculum Studies*, 25(1), 423-432.
2. Belliveau, G. (2006). Using drama to archive social justice: Anti-bullying project in elementary schools. In L. McCammon & D. McLauchlan (Eds.), *Universal mosaic of drama and theatre: The IDEA 2004 dialogues* (pp. 325-335). Ottawa: IDEA Publications.
3. Ben-Chaim, D. (1984). *Distance in the theatre: The aesthetics of audience response*. Ann Arbor, MI: UMI Research.
4. Bolton, G. (1984). *Drama as education*. London: Longman.
5. Bresler, L. (Ed.) (2007). *International handbook on research in arts education*. New York: Springer.
6. Bullough, E. (1912). 'Psychical distance' as a factor in art and an aesthetic principle. *British Journal of Psychology*, 5, 2, 87-118.
7. Burns, E. (1972). *Theatricality: A study in the theatre and social life*. London: Longman.
8. Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
9. Fromm, E. (1951). *The forgotten language*. New York: Rinehart.
10. Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar*. New York: Teachers College Press.
11. Greenwood, J. (2011). Aesthetic learning and learning through the aesthetic. In S. Schonmann (Ed.), *Key concepts in theatre/drama education* (pp.47-53). Rotterdam, Netherlands: Sense publishers.
12. Guevara, L. de (2006). Theatre and drama for empowerment: The immigrant experience. In L. McCammon & D. McLauchlan (Eds.), *Universal mosaic of drama and theatre: The IDEA 2004 dialogues* (pp. 321-324). Ottawa: IDEA Publications.
13. Hamilton, E. (1930/1963). *The Greek way to western civilization*. New York: Mentor Books.
14. Haseman, B. (2006). The poetics of process: Process drama online. In L. McCammon & D. McLauchlan (Eds.), *Universal mosaic of drama and theatre: The IDEA 2004 dialogues* (pp. 201-211). Ottawa: IDEA Publications.

15. Holland, N. (1968). *The dynamic of literary response*. New York: Oxford University Press.
16. Jackson, A. (1995). Framing the drama: An approach to the aesthetics of educational theatre. In P. Taylor & C. Hoepper (Eds.), *Selected readings in drama & theatre education* (pp. 161-170). Brisbane: NADIE Publications.
17. Klein, J. & Schonmann, S. (2009). Theorizing aesthetic transactions from children's critical values in theatre for young audiences. *Youth Theatre Journal*, 23, 60-74.
18. Lackoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
19. Martin-Smith, A. (Guest Ed.) (2005). Special issue: Aesthetics in drama and theatre education, *Journal of Aesthetic Education*, 39, 4.
20. McCammon, L. A. & McLauchlan, D. (Eds.) (2006). *Universal mosaic of drama and theatre: The IDEA 2004 dialogues*. Ottawa: IDEA Publications.
21. Nicholson, H. (2005). *Applied drama: The gift of theatre*. New York: Palgrave Macmillan.
22. O'Connor, P. (2006). Keeping a piece of the rainbow: Empowerment and disempowerment in drama education. In L. McCammon & D. McLauchlan (Eds.), *Universal mosaic of drama and theatre: The IDEA 2004 dialogues* (pp. 357-365). Ottawa: IDEA Publications.
23. O'Toole, J. & Donelan, K. (Eds.) (1966). *Drama, culture and empowerment: The IDEA dialogues*. Brisbane, Australia: IDEA Publications.
24. Piekari J. (2004). «Drama Way» Web site, <http://www.tkk.utu.fi/dramaway/handbook.php>
25. Piekari J. (Ed) (2005). *Drama - a Way to Social Inclusion: Practical Process Description for Drama Workers*. University of Turku, Centre for Extension Studies.
26. Ramamoorthi, P. (2006). Freedom space: Drama therapy with prisoners in madurai. In L. McCammon & D. McLauchlan (Eds.), *Universal mosaic of drama and theatre: The IDEA 2004 dialogues* (pp. 367-373). Ottawa: IDEA Publications.
27. Rasmussen, B. & Gurgens, R. (2006). Art as part of everyday life: Understanding applied theatre practices through the aesthetics of John Dewey and Hans Georg Gadamer. *Theatre Research International*, 31, 3, 235-244.
28. Saxton, J. & Miller, C. (2006). Foreword: Seeing in all directions. In L. McCammon & D. McLauchlan (Eds.), *Universal mosaic of drama and theatre: The IDEA 2004 dialogues* (pp. 9-10). Ottawa: IDEA Publications.
29. Scheff. T. J. (1979). *Catharsis in healing, ritual, and drama*. Berkeley, CA: University of California Press.
30. Schonmann, S. (2005). «Master» versus «Slave»: Contradictions in drama and theatre education. *Journal of Aesthetic Education*, 39, 4, 31-39.
31. Schonmann, S. (2006). *Theatre as a medium for children and young people: Images and observations*. Dordrecht, Netherlands: Springer.

32. Schonmann, S. (Ed.) (2011). *Key concepts in theatre/drama education*. Rotterdam, Netherlands: Sense publishers.
33. Schonmann, S. (Ed.) (2015). *The wisdom of the many: Key issues in arts education, International yearbook for research in arts education (Vol. 3)*. Münster, Germany: Waxmann.
34. Tang, A., O'Farrell, L., and Bolden, B. (2015). *Significant themes in arts education*. Unpublished document. With the support of the UNESCO Chair in Arts and Learning, Queen's University grants and institutional programs, University Research Services, (in the author's archive).
35. Winston, J. (1998). *Drama, narrative and moral education*. London: Falmer Press.

ЕСТЕТИЧНИЙ ВИМІР: СЛАБКА ЛАНКА У ДИСКУРСІ ЩОДО ПРАКТИЧНОГО ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДРАМИ/ТЕАТРУ В О

Шифра Шонмани

У статті підкреслюється необхідність заохочення уваги читача до дослідження естетичного виміру, слабкої ланки у дискурсі щодо практичного застосування елементів драми/театру в освіті. Мета статті полягає у переконанні професіоналів не дотримуватися думки щодо визнання домінуючої ролі соціального, політичного та терапевтичного вимірів. Головним аргументом на користь цього є те, що хоча драматична/театральна освіта сьогодні є предметом багаторівневого дискурсу, істинна привабливість і краса використаних у процесі освіти елементів драми/театру полягає у їх можливості втілити магію театру і драми як художніх та естетичних шляхів вираження людського розуму та духу. Розширюючи практичну функцію театру за рахунок естетичного виміру, ми ризикуємо порушити його цілісність.

Ключові слова: естетичне, практичне застосування елементів драми/театру, освіта, естетична дистанція, катарсис, конвенції.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ: СЛАБОЕ ЗВЕНО В ДИСКУРСЕ ПО ПРАКТИЧЕСКОМУ ПРИМЕНЕНИЮ ЭЛЕМЕНТОВ ДРАМЫ / ТЕАТРА В ОБРАЗОВАНИИ

Шифра Шонмани

В статье подчеркивается необходимость привлечения внимания читателя к исследованию эстетического измерения, слабого звена в дискурсе по поводу практического применения элементов драмы / театра в образовании. Цель статьи состоит в убеждении профессионалов не придерживаться мнения о

доминирующей роли социального, политического и терапевтического измерений. Главным аргументом в пользу этого является то, что хотя драматическое/ театральное образование сегодня является предметом многоуровневого дискурса, истинная привлекательность и красота использованных в процессе образования элементов драмы / театра заключается в их возможности воплотить магию театра и драмы как художественных и эстетических путей выражения человеческого разума и духа. Расширяя практическую функцию театра за счет эстетического измерения, мы рискуем нарушить его целостность.

Ключевые слова: эстетическое, практическое применение элементов драмы / театра, образование, эстетическая дистанция, катарсис, конвенции.

Shifra Schonmann - Professor Emerita, holder of Bar-Netzer Chair of Education, Society and Theatre for Young People at the University of Haifa, Israel; a visiting & research professor at a number of universities such as NYU, Stanford, Simon Fraser (Canada), Reading (England), University of Melbourne, Doshisha University (Kyoto, Japan) and the University of London, Central School of Speech & Drama; an invited speaker in international conferences, a member of Editorial Board of several leading journals; an advisor of UNESCO Arts Education Observatory for Research in Local Cultures and Creativity in Education, Hong Kong; a member of INRAE's steering committee.

E-mail: shifras@edu.haifa.ac.il

Шифра Шонманн - почесний професор, завідувач кафедри педагогіки, суспільства та драматургії для молоді під патронатом Ханни Бар-Нетцер Хайфського університету, Ізраїль; ад'юнкт професор, що займається дослідницькою роботою і читає лекції у ряді університетів: Нью-Йоркський університет, Стенфорд, Університет імені Саймона Фрейзера (Канада), Університет Рідінга (Англія), Мельбурнський університет, Університет Досіся (Кіото, Японія) і Лондонський університет, Школа ораторського мистецтва і драми; запрошений доповідач на міжнародних конференціях, член редколегії кількох провідних журналів; радник Обсерваторії ЮНЕСКО з досліджень у галузі художньої освіти, що займається вивченням місцевих культур і творчості в галузі освіти, Гонконг; член керівного комітету Міжнародної науково-дослідної мережі з дослідження питань у галузі художньої освіти (INRAE).

E-mail: shifras@edu.haifa.ac.il

ЗМІСТ

Буравльова К. М.	
Формування педагогічної майстерності викладача вищої школи.....	5
Вербовський О. В.	
Змістова сутність військово-патріотичного виховання студентської молоді.....	11
Garus I. D., Solopova T. G.	
The educational heritage of british public schools as a cross cultural background knowledge basis for english language learners	19
Зеленова А. І.	
Ноосферна педагогіка як засіб планетарного виховання учнівської молоді.....	26
Evtukh M., MikhanchukYu.	
The peculiarities of developing the components of professional culture of future managers in higher education	32
Кушнір А.	
Морально-естетична оцінка героїчного вчинку.....	40
Лебедіна О. В.	
Духовне виховання студентської молоді засобами мистецтва.....	47
Лучанинова О. П.	
Модель виховної системи вищої школи: теоретичний аспект	54
Мешко К. І.	
Ретроспективний аналіз педагогічних ідей формування господарської дбайливості особистості в зарубіжних країнах.....	64
Миропольська Н.	
Мистецтво – чинник виховання людини культури (частина друга).....	72
Осадча Н. О.	
Соціальна тривога як чинник дитячої самотності	90
Пелех Л. Р.	
Формування інструментальних компетентностей у майбутніх фахівців з англійської мови в умовах застосування аксіологічного підходу.....	101

Сєдашова О. А.	
Формування культури інноваційності мислення у студентів сучасних вищих навчальних закладів.....	113
Сіданіч І. Л.	
Магістеріум для підготовки викладачів за спеціалізацією «християнська педагогіка у вищій школі»	119
Сідаш Н. С.	
Гуманістичні характеристики педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищих шкіл	134
Сізов В. В.	
Про особливості освітнього середовища вищого навчального закладу творчого спрямування	143
Сопівник Р. В.	
Формування лідерських якостей майбутніх фахівців агропромислової галузі	149
Сяба М. О.	
Співпраця батьків дітей з особливими потребами та вчителів в американській освітній системі.....	160
Тхоржевська Т. Д.	
Витоки духовності в традиційному українському вихованні.....	169
Форостюк І. В.	
Культурно-художні традиції в структурі духовності особистості ..	179
Francis Leslie J., Robbins Mandy	
Personality and spirituality: the connection between psychological type and openness to mystical experience	185
Хмельницька О. І.	
Компетентнісний підхід як один з концептуальних підходів до формування професійної культури магістрів.....	199
Шинкарук В. Д.	
Виховання милосердя майбутніх педагогів у процесі позааудиторної діяльності.....	207
Schonmann Shifra	
The aesthetic dimension: a weak link in the discourse of applied drama/theatre in education.....	216

Наукове видання

ДУХОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ:
методологія, теорія і практика

Випуск 4 (67)

Оригінал-макет, коректор *Погорєлова Т.В.*
Технічний редактор *Погорєлова Т.В.*

Художнє оформлення обкладинки
Шевердін К.М.

Підписано до друку 09.10.2015.
Формат 60×84 ¹/₁₆. Гарнітура Times.
Умов. друк. арк 13,6. Обл.-вид. арк. 13,0.
Наклад 100 прим. Вид. № 3032. Замов. № Ціна договірна.

**Видавництво Східноукраїнського національного університету
імені Володимира Даля**

Свідочтво про реєстрацію: серія ДК № 1620 від 18.12.03 р.

Адреса видавництва: 93400, м. Сєверодонецьк,
просп. Радянський, 59а,
Е –mail: vidavnictvosnu.ua@gmail.com

Надруковано у видавництві «ФОП Жолнер Д.І.»
Свідочтво про реєстрацію серія ВОЗ №045391 від 23.07.2009
Адреса: м.Київ, вул. Шота Руставелі, 20-Б.
тел. 044 28 77 222, e-mail: indi.print@gmail.com